

REVISTA DE

PROGRAMAS
TECNICOS

RESERVA

MINISTERIO DE EDUCACION



LA MAESTRITA DE ICHUAC (pág. 52)

sugerencias para una
enseñanza elemental
de las ciencias

texto de los programas
de estudio de enseñanza
media y profesional

el niño difícil
no tiene la culpa

7

la psicoterapia en la recuperación del estudiante básico

REVISTA DE EDUCACION

**Redacción y Administración:
Alameda Bernardo O'Higgins
1390, teléfono 69187**

**Nº 7 (nueva época) Santiago de
Chile, junio de 1968**

Precio Eº 3

**Suscripción Anual
(10 números) Eº 12**

**Publicada por el Ministerio de
Educación**

**Consejo de Redacción: Ministro
don Máximo Pacheco; Subsecretario
don Patricio Rojas; prof. Ma-
rio Leyton; prof. Luis Carreño**

**Directores: prof. Felipe Allende,
Enrique Bello**

**Portada de Rebeca Yáñez,
dibujos de Sergio Harnecker**

**Impresa en Editorial
Lord Cochrane**

página

- 2 PARA UNA CABAL ADMINISTRACION EN LA EDUCACION CHILENA, por el prof. Ernesto Schiefelbein
- 7 LA MUJER EN LA ENSEÑANZA MEDIA TECNICA PROFESIONAL
- 8 CONTENIDO DEL PRIMER SEMINARIO DEL PROGRAMA EXPERIMENTAL DE LECTURA Y ESCRITURA "ADELANTE"
- 15 EL NIÑO DIFICIL NO TIENE LA CULPA, por el prof. V. Sukhomlinsky
- 24 SUGERENCIAS PARA ENSEÑANZA ELEMENTAL DE LAS CIENCIAS
- 28 LOS PLANES EXTRAORDINARIOS DE EDUCACION DE ADULTOS, por el prof. Waldemar Cortés
- 36 ¿UNA INSTRUCCION "GENERAL"? por el prof. Louis Cros
- 39 ESTUDIOS TRANSCULTURALES EN PSICOLOGIA
- 44 APLICACION DE UN CURRICULUM: ALGUNOS PROCEDIMIENTOS, por el prof. W. Paul Siegel
- 47 LA UNIDAD DE TRABAJO EN LA ENSEÑANZA, por la prof. Clara Cardounel
- 50 LIBROS Y REVISTAS RECIBIDOS
- 51 CORRESPONDENCIA CON LOS SUSCRIPTORES
- 52 LA MAESTRITA DE ICHUAC, por Enrique Bello
- 57 EN EL AÑO INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS
- 58 EL PAISAJE TERRESTRE, SINTESIS DE LA HISTORIA DEL HOMBRE: ALGUNAS BASES GEOGRAFICAS PARA SU ESTUDIO, por el prof. Giuseppe Barbieri
- 61 UNA NUEVA NOMINA DE SUSCRIPTORES DE NUESTRA REVISTA
- PROGRAMAS DE ESTUDIO DE ENSEÑANZA MEDIA**
- 66 LOS PROGRAMAS, por el prof. Mario Leyton
- 67 ENSEÑANZA INDUSTRIAL: PROGRAMAS DE ESTUDIO DEL PRIMER AÑO
- 72 ENSEÑANZA AGRICOLA: PROGRAMAS DE ESTUDIO DEL PRIMER AÑO
- 77 ENSEÑANZA COMERCIAL: PROGRAMA DE ESTUDIO DEL PRIMER AÑO

PARA UNA CABAL ADMINISTRACION EN LA EDUCACION CHILENA

por el prof. ERNESTO SCHIEFELBEIN

Tres años atrás se anotaba en el diagnóstico que fundamentara la actual reforma educacional: "Es difícil pensar que desde la capital se pueda manejar en la actualidad, en forma adecuada, la marcha de cinco mil establecimientos con cincuenta mil profesores. La delegación de funciones al nivel regional se plantea como una de las reformas impostergables dentro de la estructura administrativa del Ministerio. Igual urgencia se podría asignar al establecimiento de un cargo que centralice la autoridad y responsabilidad en lo que a la ejecución de los planes educacionales se refiere. No es menos importante la integración de la función planificación dentro del esquema total. Tanto estos hechos como la consideración de los organismos que desarrollan funciones paralelas, las dificultades para atender un volumen creciente de informaciones, la lentitud en el nombramiento y pago de los funcionarios y otros problemas de similar naturaleza, llevan a proponer la adecuación de la administración del sistema no sólo a la nueva situación ya existente sino que a las que generarán las... tareas (las metas cualitativas y cuantitativas del plan de reforma) antes enunciadas. Si bien esta tarea puede aparecer menos importante que ellas, es una condición para su éxito".

Este aspecto de la reforma se concretó, principalmente, en un proyecto de ley, que dados los problemas que han existido en el Congreso, espera pacientemente su hora. Mucho se ha avanzado, hasta ahora, en otros aspectos del problema. Pero, por tratarse de un problema social, algunas soluciones sólo se pueden alcanzar una vez que otras, previas, se han alcanzado. De ahí que valga la pena revisar nuevamente el problema y proponer los correspondientes cambios. Como en todo proceso de planificación sólo la constante reevaluación de los problemas puede contribuir a la adecuada definición de metas realistas.

En las secciones siguientes se presenta una pauta para reiniciar la discusión del tema. Los títulos de todas esas secciones se han redactado de manera que su lectura de corrido, describa la hipótesis de trabajo elaborada para ordenar nuestra futura investigación. En cada sección se presentan algunos antecedentes que justifican algún aspecto de dicha hipótesis, pero sin pretender, en esta oportunidad, presentar un análisis exhaustivo del problema.

(Agradezco al Dr. Richard King de la Universidad de Harvard, y al profesor Gabriel Castillo de la Universidad Católica, valiosas sugerencias a una versión preliminar de este trabajo).

Falsa imagen del buen administrador en educación

Normalmente adquiere prestigio de "buen administrador" aquella persona que conoce los textos legales, que

conoce qué formularios llenar, qué certificados exigir, cómo realizar un pago cuando los fondos están en un ítem de complejo manejo o cómo elevar la solicitud, en forma correcta, para percibir el beneficio oculto en un artículo transitorio de una remota norma legal.

La anterior es una descripción de los aspectos positivos que, usualmente, se asocian con un buen administrador. Para los que conocen más a fondo las reglas del juego de la administración pública la descripción negativa es, quizá, más acertada. Un "buen administrador" en este contexto, es aquel que no ha tenido sumarios, el que no se arriesga para solucionar ningún problema por serio que el sea, el que no deja constancia escrita de sus actuaciones, el que frena su imaginación, el que no regala la fruta, a pesar de que se pudra en los árboles, o al que no le encuentran el cheque del Centro de Padres en su caja de fondos.

En ambos casos se considera que "buen administrador" y burócrata en el sentido peyorativo de esta palabra, son sinónimos. Los dos términos definirían al individuo frío, legalista y sin audacia. Casi se podría decir que administración se identifica con cumplimiento de un reglamento. Queda claro, en todo caso, que dichas interpretaciones ponen énfasis en el medio, es decir, olvidan comparar los objetivos finales de las acciones del administrador con los fines de la institución en la que se desempeñan.

Esta visión es muy diferente de la idea de "eficiencia deministrativa" que se asocia con la imagen de los países desarrollados. En esos países la idea de buen administrador es casi la opuesta. Es el hombre que toma riesgos —calculados objetivamente— con el fin de cumplir las metas señaladas, el que improvisa soluciones, el que logra que los miembros de un grupo trabajen cooperativamente, el que guía sin que sus subordinados sientan el peso de su autoridad, el que armoniza las divergencias, el que tiene tiempo para evaluar e impulsar nuevas ideas y, en suma, el que es capaz de mejorar los resultados incluso si es posible, con un menor esfuerzo del grupo.

Cuando se enfrenta ambas definiciones no cabe duda que la última descripción se ajusta más a la correcta definición de buen administrador. Lo importante es examinar algunas de las características de la estructura del sistema educativo que nos hacen, usualmente, pensar en la falsa definición del buen administrador; que llevan a considerar al personal directivo de los establecimientos como "meros administradores" o a que estos señalen que el agobiador "fardo administrativo" no les permite preocuparse de las tareas docentes que involucra su cargo. Dichas expresiones no tienen sentido en relación al concepto moderno de administrador como conductor de un grupo humano hacia la actualización de sus objetivos. Las causas de esta confusión son múltiples.

No es este el lugar para analizarlas. Los siguientes ejemplos y comentarios sólo pretenden invitar a reflexionar sobre el tema.

Se conocen muchas anécdotas acerca de sumarios por perder vasos, tazas, ampollitas o libros. No se cuenta, sin embargo, acerca de ningún sumario por alta deserción de alumnos, por baja asistencia o por repetición del 80 por ciento (o más) de un curso. Se conocen en cambio muchos sumarios por malversaciones generadas al resolver graves problemas con eficiencia digna de encomio. Son muy pocos los casos en que se haya otorgado algún estímulo especial a aquellos educadores que hayan logrado rendimientos excepcionales de sus alumnos o realizado valiosas investigaciones pedagógicas. Estos tristes ejemplos son el resultado de ejercer el control en el medio en vez del fin, es decir, el preocuparse de que el dinero se gaste de acuerdo a la norma legal en vez de que el alumno alcance adecuados niveles de excelencia. Si el que no se ajusta a la norma previa es castigado y el que logra buenos resultados no recibe ningún estímulo, resulta explicable que el concepto de eficiencia se distorsione involuntariamente, hasta coincidir con la falsa imagen del buen administrador que se presentó inicialmente.

Debe quedar en claro, sin embargo, que los aspectos señalados en la definición "positiva" con que se inicia esta sección son un requisito necesario aunque no suficiente. Es necesario evitar que sigan devolviendo decretos por falta de un detalle que es obvio para el que está debidamente entrenado en estos problemas administrativos. Gran parte de los sumarios son generados por la ignorancia de las disposiciones vigentes. El hecho que ellas no sean adecuadas, en muchos casos, sólo contribuye a hacer resaltar el hecho que los directamente afectados no se hayan preocupado de solicitar su cambio. Se debe señalar, entonces, que este tipo de problemas rutinarios resaltan, o se generan, en la medida que los administradores no están preparados para enfrentarlos.

LOS VERDADEROS PROBLEMAS ADMINISTRATIVOS CON QUE NOS DESAFIA EL SISTEMA EDUCATIVO

Es fácil pensar en los problemas que han llamado nuestra atención. Miles de niños han quedado sin clases durante años por los más diversos motivos. Profesores que se retiran o trasladan sin que sean oportunamente reemplazados. Faltan en la zona suficientes profesores para ciertas asignaturas. No coincidencia de las disponibilidades de horario de los profesores. A veces la causa del problema es un error legal, otras veces, sencillamente, falta de habilidad matemática para buscar la solución que compatibilice las disponibilidades de horarios. Todas ellas, sin embargo, generan problemas de administración. Algunos que dependen del jefe del establecimiento y otros de la estructura del sistema. El hecho es que subsisten muchos problemas de este tipo de pública notoriedad. De ahí que se pueda señalar que otros de más difícil identificación para el público, subsistirán con mayor razón.

Entre los problemas frecuentemente olvidados se pueden mencionar los bajos rendimientos de los alumnos, la repetición y la deserción prematura. Otros problemas, que para muchos no son tales, serían la falta de evaluación como diagnóstico y el exceso de evaluación con el único fin de determinar si puede ser promovido o no. En este último caso, la evaluación se hace, muchas ve-

ces, en relación a la memorización de contenidos y no al desarrollo de conductas deseables. Esto es un índice, en relación a la memorización de contenidos y no profesor habla o escribe gran parte del tiempo mientras el alumno se esfuerza en mantener su atención enfocada en esas acciones del profesor.

No es fácil en estos casos decidir cuál es el tipo de problemas más importante. El que no se atiende una clase de baja calidad no parece ser tan grave como el que el resto de las clases sea de baja calidad, pero, afortunadamente, no siempre es este el caso. Está claro, sin embargo que "un profesor no puede admitir fríamente que un alumno en su clase tenga la nota 2 . . . Debe no sólo remediar el mal sino que encontrar también la causa de éste". (*) Si el profesor no pierde el sueño hasta que logra sacar adelante al niño, es necesario buscar las causas de que el profesor no se integre realmente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los aspectos negativos del marco legal, mencionados en la sección inicial, deben repercutir también en este caso.

Como hipótesis complementaria se podría suponer que los objetivos individuales de los profesores no se identifican con los del sistema. Si se supone que ingresa al sistema un profesor de gran calidad es posible que el tener que "pasar el programa" le quite la libertad para desarrollar su talento profesional. Si se lo supone que tiende hacia la racionalidad pero no tiene oportunidad de participar en la organización de su trabajo se verá sometido a tensiones. Si a través de su trabajo no logra el reconocimiento deseado o si el tipo de contrato parcela su atención ese profesor estará marginado del sistema e incluso puede que sus intereses lo lleven a oponerse a los objetivos del sistema.

Las situaciones descritas constituyen un buen ejemplo de situaciones en las que se deben aplicar técnicas tales como relaciones humanas, dinámica de grupos, selección de personal, promoción y remuneración. Ellas permiten predecir la forma en que, habitualmente, reaccionaran los miembros de un grupo conocidas las "reglas del juego" a las que están sometidos. Esas técnicas y otras similares también permitirían explicar problemas interestablecimientos. Por ejemplo, por qué se generan los siguientes ejemplos y cuáles serían sus soluciones. Cerca de Santiago se construyó un moderno gimnasio con capacidad suficiente para los establecimientos de hombres y Niñas de la localidad. Se asignó su dirección a uno de los establecimientos. El otro establecimiento ha experimentado tantos problemas que está en campaña para que se les construya otro, a pesar de que el gimnasio sería capaz de atender a los dos establecimientos y, todavía, servir al resto de la comunidad. El problema se repite en otro caso con cuatro establecimientos. Un problema casi idéntico se presenta más al Sur con un internado que a pesar de tener capacidad para atender a la totalidad de los varones y niñas, no se puede dividir porque tiene instalaciones y servicios comunes para ambos sectores.

Los ejemplos se pueden multiplicar en éstos y otros contextos. En todos ellos es difícil hablar de problemas administrativos puros ni de problemas pedagógicos puros. Estas distinciones son útiles para estudiar una disciplina en el nivel teórico. En la realidad es necesario sintetizar los múltiples facetas en una decisión que se alcanza luego de apreciar el problema, con sus diferentes ángulos, en su globalidad.

LAS MODERNAS TECNICAS DE ADMINISTRACION TRAS LA SOLUCION

Mientras el sistema se mantuvo dentro de los límites reducidos y la educación evolucionó en un marco relativamente tradicional fue posible continuar aplicando las soluciones ya conocidas a medida que se presentaban los problemas.

El desarrollo científico y económico ha perturbado la armonía de este sistema. Los profesores se ven enfrentados, súbitamente, a un cambiante conjunto de problemas. Toda su experiencia administrativa previa puede consistir en haber dirigido un grupo de 30 ó 50 niños hacia la consecución de objetivos educacionales relativamente claros en la medida que se hacen coincidentes con "pasar el programa" y relativamente nebulosos en la medida que se pretenda que el educando aprenda a "aprender por sí mismo". No conoce las reglamentaciones administrativas, ni los principios contables necesarios para manejar el presupuesto. Desconoce los principios del diseño de planta y equipos, de control, o las ventajas de emplear cuadros de avance del trabajo. En esos casos los problemas de rutina lo agobian y no puede actuar como conductor del grupo hacia sus verdaderos objetivos. No se nota, en esos casos, la falta de las técnicas que se requieren para este último tipo de labor, tales como principios de dirección y organización, relaciones humanas, técnicas de dirección de comités o relaciones públicas.

No es justo que una persona inicie un combate en desiguales condiciones. Para algunos la experiencia puede dejar dolorosos recuerdos. Afortunadamente, el hecho que los mejores profesores se transformen en administrativos permite que éstos apliquen el método científico a sus nuevas tareas. Al analizar objetivamente las nuevas tareas, al ensayar métodos probados en otros contextos para tratarlos de adaptar a su caso específico, o al darse criterios de eficiencia y tomar nota de los resultados favorables o desfavorables a fin de evitar repetir errores en el futuro, pueden resolver, a costa de su propio esfuerzo, la difícil situación a que se los enfrenta. Esto supone sin embargo, que se puede trasladar el interés que para él tienen los problemas pedagógicos a los problemas administrativos. Desafortunadamente esto último puede ser un obstáculo real. El conjunto de actitudes y valores de un buen profesor no tiene que ser, necesariamente el mismo del de un buen administrador. Por el contrario ambos parecen ser bastante diferentes.

Las modernas técnicas administrativas son fruto de una investigación sistemática similar a lo señalado en el párrafo anterior. Su desarrollo ha estado condicionado en gran parte, por el desarrollo de la psicología social. De ahí que estas técnicas sólo se hayan enseñado en las universidades chilenas en los últimos veinte años. La aplicación de dichas técnicas a la educación sólo se ha sistematizado, en los países más avanzados, en los últimos diez años. Estos antecedentes permiten explicar que ellas no tengan, todavía, su cauce en nuestra educación superior. No es fácil cambiar hábitos de décadas en un plazo breve. Afortunadamente ya hay algunos antecedentes favorables. Los cursos para directores de escuelas primarias que se han venido realizando en el INSUMA revelan que se ha detectado el problema. Los cursos que realizará el CLAFEE confirman esa apreciación a nivel latinoamericano. Existe un proyecto más ambicioso que el Ministerio de Educación ha presentado

recientemente al Fondo Especial de Naciones Unidas con la colaboración de UNESCO. En este proyecto se ha diseñado un programa de cursos que permitan una formación en un nivel avanzado en estas materias.

Aplicando algunos de estos principios administrativos al problema que estamos examinando se puede señalar que si bien es posible que una persona, que hoy dirige un establecimiento educacional, aprenda administración, e inclusive que aquiera aquellos valores necesarios para aplicarla, esa persona no podrá cambiar, sustancialmente, sus acciones sin entrar en conflicto con la estructura legalista y centralizada del sistema. Lo contrario también es válido, es decir, no basta transformar las normas legales si no existen las personas con el entrenamiento necesario para usar eficientemente las oportunidades que se les brinden. Estas interrelaciones se olvidan frecuentemente cuando no se examinan los problemas con las herramientas adecuadas.

LAS SOLUCIONES NO SON FACILES NI DE RESORTE EXCLUSIVO DE LAS TECNICAS

El aprender a través del descubrimiento de los principios en una situación de aprendizaje cuidadosamente diseñada y hábilmente conducida requiere la plena utilización de los recursos humanos y materiales de la escuela. El hecho que no se usen los libros, los mapas, los materiales de física, y matemáticas o las herramientas existentes puede ser el resultado de la falta de interés de los profesores, del desconocimiento de las técnicas pedagógicas adecuadas, del temor de perder bienes inventariados, o de una combinación de estas u otras razones. De acuerdo a lo señalado anteriormente éste es un problema de administración del establecimiento en la medida que está interfiriendo el alcanzar más altos objetivos educacionales. Los medios para alcanzarlos pueden ser, entre otros, lograr que se incluya a sus profesores en cursos de perfeccionamiento; crear estímulos que despierten el interés y la cooperación de los profesores; aprovechar las actividades integradas como oportunidad para que los profesores intercambien experiencias; lograr que se cambie el reglamento de artículos inventariables; organizar los alumnos para que atiendan la biblioteca que no funciona por falta de personal; conseguir que la comunidad done los libros si ellos faltan; que la barraca regale despuntes de maderas y que el profesor del ramo concentre sus alumnos en la confección de artículos de tamaño reducido pero que requieran gran precisión o habilidad técnica o si faltan despuntes, que realice cuidadosas reparaciones en los bancos fuera de uso. En todos estos casos los medios utilizados para resolver el problema de administrar correctamente son variados, pero su selección depende de la visión integral del problema. Es necesario, pues, distinguir claramente entre la definición del problema y los medios que se proponen para solucionarlo. En ambas etapas la responsabilidad final recae sobre el administrador responsable, aunque éste se deba asesorar, ampliamente, con sus colaboradores.

Incluso en problemas que se consideran exclusivamente "administrativos" es posible observar sus implicaciones pedagógicas. El hecho que no se acepten alumnos porque falta "espacio" es a veces el resultado de trabajar con el concepto de una sala por curso en vez de programar la utilización de todo el espacio existente, es decir, las salas especiales, gimnasios y patios. Esta última

solución requiere, evidentemente, una mayor finura en la programación de actividades del establecimiento, mayor trabajo en la coordinación de los movimientos de los alumnos de una sala a otra pero puede permitir, en secundaria, que el permanecer el profesor en la sala facilite el uso de más material didáctico e inclusive el instalar dispositivos permanentes que faciliten un determinado tipo de enseñanza. En los primeros años de básica, en cambio, la movilidad del curso implica la movilidad del profesor con la consiguiente resistencia de éste, a pesar de las ventajas que podría otorgar una cierta variación, sistemática, del ambiente de la clase.

Cuando las escuelas-granjas no podían utilizar los gallineros existentes, por las conocidas restricciones legales, se perjudicaba, directamente, el logro de los objetivos educacionales para los cuales habían sido creados. También tienen claras implicaciones pedagógicas, los conocidos problemas generados en los establecimientos diurnos donde funciona al mismo tiempo un vespertino o un nocturno o ambos. Además de requerir oficinas especiales para cada director y colaboradores, hay salas que sólo se abren para ciertos privilegiados, o baños que funcionan para un turno y se cierran para el siguiente mientras se abren otros —a pesar de que el edificio se diseñó suponiendo que todos los baños funcionarían al mismo tiempo. El problema se complica cuando coexistan varios Centros de Padres que a veces luchan, incluso físicamente, por la propiedad del todo o partes del local.

A muchos de los problemas señalados se les ha dado soluciones adecuadas en muchos establecimientos cuyos directivos han logrado adquirir un adecuado conocimiento de las modernas técnicas de administración. El problema no está en encontrar la solución para cada uno de los ejemplos descritos. Cada situación requiere una solución específica. El problema radica, verdaderamente, en aquellos ejemplos que no se han detectado, pero que están impidiendo que los niños alcancen los niveles que su potencialidad les permitiría con una mejor instrucción.

Si se mira hacia el futuro también se debe destacar la necesidad de incrementar el talento administrativo disponible en el sistema. El funcionamiento de los cursos por niveles, los cursos electivos y el mayor tamaño necesario para alcanzar el óptimo nivel de eficiencia escolar, plantearán problemas que si bien son simples para el que maneja las técnicas adecuadas parecen obstáculos insalvables para el mero "sentido común".

LA APLICACION DE ESTAS TECNICAS DE ADMINISTRACION Y EL CONFLICTO ENTRE DOCENTES Y ADMINISTRADORES

El sistema de remuneraciones obliga, hoy en día, a que los mejores profesores deseen ser nombrados inspectores generales, directores o rectores. Muchos de ellos lo consiguen sin tener las condiciones necesarias para desempeñarse en esta nueva espera de acción. No existe en cambio la posibilidad de especializarse en los aspectos puramente pedagógicos.

El primer paso para resolver este conflicto está relacionado con el régimen de remuneraciones. Es necesario establecer la posibilidad de especialización tanto en los aspectos administrativos como en los puramente pedagógicos. Para ello se debería ofrecer la posibilidad de obtener sueldos crecientes tanto en la línea de docencia, como en la de administración. En la línea de docencia, que constituiría la novedad, se podría ofrecer una

secuencia que incluyera, por ejemplo: supervisor de enseñanza general, supervisor coordinador regional y supervisor coordinador nacional (itinerante).

La línea de administración, la única que hoy existe, incluye por ejemplo: subdirector de escuela de primera clase, director de escuela de primera clase, inspector de nivel medio, inspector general de nivel medio, vicerrectores y rectores de nivel medio, directores locales, directores departamentales y visitadores.

En el concurso para ascender al nivel superior se debería dar especial ponderación a los correspondientes cursos de perfeccionamiento en cada especialidad, además de los otros antecedentes de cada postulante.

Esta proposición de reestructuración de la carrera funcionaria implica la segunda proposición: Los institutos formadores de profesores deben formar, en las proporciones adecuadas, el personal especializado en administración educativa que exige la eficiencia con que debe operar el sistema de educación nacional. Tanto los institutos pedagógicos como algunas escuelas normales deberían adecuar sus programas de modo que junto con proporcionar una sólida base en los aspectos propiamente educacionales del problema permitieran que los graduados de sus cursos manejaran con soltura los modernos principios y técnicas de la administración. El Centro de Perfeccionamiento, por su parte, ha incluido en sus planes de trabajo el ofrecer oportunidades de especialización en el servicio en ambas líneas.

El orden en que se ha presentado las dos proposiciones es intencionado. No basta tener los especialistas si no existen las vías para continuar dicha especialización en los diversos niveles del sistema y al mismo tiempo si no se ofrece al resto del profesorado una oportunidad alternativa. Si bien el enunciado de ambas proposiciones es relativamente breve, la tarea que ellas implican es enorme. La solución del conflicto requiere la colaboración de las agrupaciones gremiales de profesores, de las Universidades y de los innumerables grupos e instituciones que se verían afectados de una u otra manera por los cambios propuestos. Esa colaboración se requiere tanto en la definición específica de la necesidad del cambio como en el diseño de las posibles formas —el esbozo anterior es una posible alternativa entre muchas— de llevarla a la práctica.

La solución de este problema permitiría que los encargados de ramas o regiones del país poseyeran la idoneidad técnica, tuvieran la experiencia adquirida en el desempeño de muchos puestos de creciente responsabilidad y estuvieran psicológicamente adaptados a los requerimientos de dichas actividades. No es necesario dramatizar los efectos al nivel nacional. El mejorar, aunque sea en un pequeño margen, la eficiencia con que se administra la institución nacional que emplea el mayor número de personas puede tener repercusiones incalculables en el desarrollo social del país.

INTRODUCIR UN BUEN NUMERO DE OTRAS MEDIDAS COMPLEMENTARIAS

El tipo de contrato por horas existente en la educación media podría influir en que el profesor sienta que está vendiendo una parte específica de su tiempo en vez de integrarse en una empresa común. El énfasis de las normas legales en el control en el uso de los medios que obliga a olvidar los fines fundamentales del proceso educativo. La falta de elementos de juicio objetivos para realizar una adecuada selección por mérito en vez de una antigüedad, que se transforma en falta de es-

tímulos para una verdadera eficiencia pedagógica medida en términos de logros alcanzados por los alumnos. La centralización de las decisiones incluso en materias de ínfima importancia que involucra una limitación seria en el margen de acción de los directivos de establecimientos. La rigidez de los contenidos de los programas, las arbitrarias (subjetivas) exigencias con fines de promoción que deforman el proceso de enseñanza-aprendizaje. En resumen, la falta de comunicación entre los diversos elementos del sistema educativo representan vallas que simultánea o sucesivamente deben ser gradualmente derrivadas antes de que se puedan solucionar los problemas que se mencionaban en el diagnóstico citado al comenzar este trabajo.

La lista sólo es ilustrativa, está muy lejos de ser una lista exhaustiva. Sólo se ha pretendido justificar el que las dos proposiciones anteriores representen un punto de partida más que una meta. Algunos de los problemas requieren mayores estudios para definirlos, en otros casos ya se tiene suficientes elementos de juicio. Pero para todos se requieren nuevas soluciones. Un esfuerzo de creación es necesario para buscar adecuados tipos de recompensa, además de las monetarias, que interesen al individuo; para encontrar la forma de recuperar o adquirir mayor prestigio social para los componentes del sistema y para generar, dentro del sistema, los elementos dinámicos que lo lleven a un continuo progreso.

IDENTIFICACION DEL INDIVIDUO CON LOS OBJETIVOS DEL SISTEMA EDUCATIVO

No siempre los problemas se deben a falta de conocimientos. El marco global dado por las normas objetivas y por los valores que predominan en el sistema pueden prevalecer sobre muchas medidas destinadas a dar una solución inmediata a un aspecto limitado del problema. De ahí la importancia asignada en este trabajo

a la definición operacional de los objetivos que se busca alcanzar y a sustitución del control inmediato, en los medios, por el control en relación a dichos objetivos. Si los objetivos no son medibles no se tendrá una forma de evaluar la eficiencia con que opera el sistema y por eliminación se volverá al control de los medios con los resultados conocidos.

Si los objetivos no son medibles tampoco serán comunicables o al menos no serán comunicables con precisión. No será posible, por ende, conocer este aspecto de la identificación del individuo con los objetivos del sistema y no será posible darle mayor libertad y pedirle que use plenamente su iniciativa. Si se quiere dar menos órdenes específicas es necesaria una mayor coincidencia en los intereses.

No basta sin embargo, con medir los resultados finales. Sería necesario tener un conocimiento profundo de las reacciones del grupo, de su lealtad, capacidad, motivaciones y mutua cooperación. La moral de un grupo es un "patrimonio humano" que se puede perder en la búsqueda de buenos resultados finales cualesquiera que ellos sean. La búsqueda del adecuado equilibrio entre este patrimonio y los objetivos finales sería, entonces, la tarea fundamental del administrador.

El éxito en esta tarea, tenderá a ser cada vez más difícil en el futuro. En la medida que las personas alcanzan mayores niveles de educación sus expectativas suben en relación a la responsabilidad, autoridad y al lugar que deben ocupar en la sociedad. Para dirigirlos cada vez será más necesario tomar en cuenta los antecedentes específicos de cada caso, es decir, las expectativas, valores y capacidades del grupo con el que se interactúa. La aplicación de este moderno enfoque administrativo dependerá, evidentemente, del nivel de preparación de los miembros del grupo que se deba dirigir. Parece existir un punto en el que el desarrollo social exige este moderno enfoque, en vez del tradicional, y estoy convencido que Chile lo ha superado.

LA MUJER EN LA ENSEÑANZA MEDIA TECNICA-PROFESIONAL

1 CONSIDERACIONES GENERALES

Actualmente, las mujeres de los países desarrollados, además de haberse integrado eficientemente en los campos cultural y científico en sus diversos niveles, participan en las múltiples tareas de los sectores industrial, agrícola y de servicios, con calificación técnica apropiada.

Es un hecho inobjetable que, en la medida de los avances del desarrollo social, la mujer se va incorporando en mayor número, con mejor calificación profesional y en áreas múltiples del trabajo, a la producción y asume funciones que hasta ayer le estaban vedadas. Este hecho da por superada la tradicional división entre educación técnico-profesional para varones y técnico-femenina.

Por otra parte, las estadísticas revelan que menos del uno por ciento de la fuerza laboral femenina corresponde a egresadas de las escuelas técnicas femeninas existentes en el país. No obstante el desarrollo de las industrias manufactureras, las mujeres que trabajan en ellas son, en su inmensa mayoría, personas sin calificación y por tanto, con escasas posibilidades de progreso, sujetas a todo tipo de injusticias económicas y sociales. En vista de la incorporación de la tecnología las exigen-

cias físicas para el desempeño de profesiones de mando medio han ido disminuyendo y ya son muy pocas las que podrían considerarse inadecuadas para la mujer.

En suma, no se ven motivos para continuar separando la enseñanza profesional de nivel medio entre ramas para varones exclusivamente y otras para mujeres. La educación profesional de nivel medio debe abrirse indistintamente para los adolescentes de ambos sexos, no sólo porque carecen de fundamento las objeciones teóricas en contrario, sino porque hay múltiples motivos de hecho en favor de este tipo de decisión.

Una política de desarrollo requiere personal calificado de mando medio para llenar los equipos humanos en los diversos sectores de la economía. Concretamente en Chile, donde más del 50 por ciento de la población está constituida por mujeres, dichos requerimientos no podrán ser satisfechos oportunamente si se niega el acceso de la mujer en los variados campos del trabajo calificado. A nadie escapará que la implantación de la coeducación técnico profesional será entre nosotros un proceso relativamente largo, pero deben acondicionarse, desde ahora, las estructuras, planes y programas, organización administrativa, etc., para que ese proceso se produzca en el menor lapso posible, encauzándolo conforme a las necesidades e intereses de los adolescentes chilenos de am-

¿Sólo hombres sobre los tractores? La reforma dice que ahora las mujeres tendrán acceso a la especialización en todas las labores agrícolas.



bos sexos y de acuerdo con los requerimientos del desarrollo económico y social del país.

2 INTEGRACION DE LA MUJER EN ESCUELAS DE VARONES

Sobre la base de las escuelas y especialidades programadas por la educación industrial y agrícola estimamos factible, entre otras, la integración de la mujer en las escuelas de hotelería, artes gráficas, sastrería y textil y en las especialidades de: Conservería, mecánica liciana y electrónica.

El contacto con los profesionales de peluquería y vestuario ha demostrado que hay interés entre los varones por el ingreso a los cursos de sastrería y peluquería (cursos de sastrería de La Serena ya cuentan con varones y podrían incorporarse otros cursos dependientes de otras escuelas. Cursos de peluquería existen en la mayoría de ellas).

En cuanto a la educación comercial, ya está efectuada la integración.

3 TRANSFORMACION DE LAS ACTUALES ESCUELAS

Las actuales escuelas recibirán estudiantes de ambos sexos ya que todos deben tener las mismas oportunidades educacionales y la elección de la profesión deberá ser más por vocación que por sexo.

Creación de las especialidades del **AREA DE SERVICIOS**. Las especialidades tradicionales: modas, moda infantil, vestuario infantil, lencería y bordado a máquina, se refunden en la especialidad de vestuario que, junto con la especialidad de tejidos constituyen las áreas de **VESTUARIO Y TEXTIL**, con una orientación dinámica y enfocada hacia la producción industrial y hacia la artesanía. La especialidad de tejidos, posiblemente se mantendrá

en Santiago, Concepción, Punta Arenas en relación con las escuelas textiles y con las industrias.

Racionalización de las especialidades por regiones según las necesidades locales.

Además de los estudios de campo ocupacional y recursos humanos hechos por especialistas de la coordinación del planeamiento educacional, este trabajo consideró las investigaciones de oferta y demanda del campo ocupacional (industrias, comercio, servicios, artesanía autóctonas, agropecuario, etc.) hecho en cada escuela de servicios y técnicas especializadas: Arica, Iquique, Calama y Antofagasta ya terminados.

Se considera indispensable en los lineamientos de política educacional en el campo de la enseñanza técnica, enfatizar la necesidad de organizar la participación permanente de los sectores laborales, empresariales, de servicios e instituciones en comités asesores o consultivos de cada escuela, para la programación y evaluación de la enseñanza, lo que permitirá una mejor adaptación de los programas a los adelantos tecnológicos y una más efectiva vinculación con el campo ocupacional.

4 CREACION DE ESCUELAS ESPECIALIZADAS

- De vestuario
- De peluquería y cosmetología (en estudio)
- De tejidos (en estudio)
- De servicios especializados y complementarios de profesiones (en estudio)

5 CURSOS REGULARES

En la racionalización se conservarán las especialidades con cuatro años de duración, en aquellas escuelas en que el estudio informativo de oferta y demanda del campo ocupacional así lo determine.

CONTENIDO DEL PRIMER SEMINARIO DEL PROGRAMA EXPERIMENTAL DE LECTURA Y ESCRITURA "ADELANTE"

Entre el 4 y el 9 de marzo del presente año se realizó en Santiago el Primer Seminario del Programa Experimental de Lectura y Escritura "Adelante". Asistieron 86 profesores, de los cuales 76 eran de Santiago y diez de provincias.

El programa del seminario fue el siguiente:

I **Fundamentación científica** (6 horas). C. Robledo M. Nuevo concepto de lectura. Funciones lingüísticas básicas. Etapas del proceso lector. Clases y tipos de lecturas. Características de la lectura. Aspectos comprensivos y mecánicos. Los métodos tradicionales y los métodos lingüísticos.

II **Dificultades lectoras** (2 hrs.) Mabel Condemarín.

Análisis y definición. Dislexias.

Tratamiento de dislexias simples. Metodología de la lectura correctiva.

III **Presentación del programa experimental** (4 horas). H Márquez H.

Etapas del apresto. Objetivos. Actividades. Materiales.

Etapas de prelectura. Objetivos. Actividades. Materiales.

Etapas de lectura 2º - 3º Nivel. Objetivos. Actividades. Materiales.

IV **Trabajos de taller** (7 horas). Amanda Perramont.

Desarrollo de las unidades del apresto.

Manualidades.

Trabajos de modelado, recorte, dibujo, etc.

Preparación de láminas y fajas de lectura.

Clases modelo: apresto y prelectura.

Material de escritura: ejercicios preparatorios, ejercicios iniciales de la escritura con caracteres "script".

Escritura tipo "script": letras minúsculas y mayúsculas.

V **La escritura** (2 horas). C. Robledo M.

La escritura como un proceso de aprendizaje.

Etapas preparatoria sensoriomotriz. Coordinaciones.

Ejercicios específicos de la escritura "script".
Ventajas y desventajas de la letra "script".

VI **Metodología** (8 horas). M. Condemarin, C. Robledo M., A. Perramont.

Tratamiento de los grupos niveles.

Manejo de las diversas claves para el tratamiento de los trozos de prelectura. Actividades y recursos para el desarrollo de habilidades lectoras y para el tratamiento de los mecanismos.

Guía metodológica de cada etapa.

Tratamiento de las destrezas comprensivas.

Parte práctica: presentación de las etapas de una clase, material y metodología.

Desarrollo de una lección del Manual del profesor.

VII **Evaluación** (3 horas) Gerardo Ruiz B.

Nociones generales sobre evaluación.

Tipos de pruebas.

Formas de evaluar.

Revisión de pruebas de cada nivel del programa (años 66 y 67).

VIII **Exposición de Trabajos**

Evaluación del Seminario.

Acto de clausura. Fue presidido por el Superintendente de Educación profesor Sergio Aguilera. Hizo uso de la palabra el secretario técnico de la Superintendencia prof. Ernesto Livacic, para referirse a la importancia y extensión del Ensayo Experimental del Programa, para agradecer la colaboración de FIDE, de los profesores presentes y del equipo técnico.

A manera de divulgación de los temas tocados en este Seminario, publicamos las guías N° 1 y 2 que se entregaron como material de estudio a los profesores participantes.

GUIA N° 1

1 GENERALIDADES

—La enseñanza actual de la lectura y escritura ha de satisfacer las exigencias y complejidad de la vida contemporánea.

—Su objetivo principal es preparar al niño para entender y utilizar el material escrito como un **medio de comprensión, comunicación y expresión.**

—Implica una serie de **habilidades complejas y específicas y de destrezas comprensivas,** cuyo dominio es imprescindible para la eficiencia en el manejo de este instrumento de formación cultural.

—El proceso enseñanza-aprendizaje en la lectura y escritura es evolutivo y continuo.

—Las características del buen lector se desarrollan desde las primeras experiencias lectoras del niño.

—El deseo de aprender a leer es normal en todo niño.

2 OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

A **Formación de hábitos y actitudes lectoras:**

1 Valoración de la lectura como un medio de comunicación.

2 Preocupación y amor a los libros.

3 Necesidad de satisfacer la curiosidad intelectual mediante la lectura.

4 Autoexigencia de comprender lo leído.

5 Hábito de prestar atención a las palabras y a su significado.

6 Hábito de iniciar actividades lectoras.

7 Confianza en sí mismo y en los propios recursos.

B Reconocimiento de palabras

1 Adquisición de un extenso vocabulario visual.

2 Desarrollo de la capacidad para reconocer las distintas variables de las palabras conocidas.

3 Desarrollo de las aptitudes para reconocer palabras nuevas:

a) Por el contexto.

b) Mediante el análisis visual de las palabras para identificar elementos reconocibles.

c) Mediante la adquisición y aplicación de nociones fonéticas y sobre la estructura de las palabras.

d) Incremento de la capacidad para combinar o sintetizar con rapidez las diversas partes de la palabra en un "todo" con sentido.

C Eficiencia de la utilización del material impreso

1 Desarrollo de aptitudes y destrezas para localizar el material de lectura.

2 Utilización eficiente de libros y material de referencia.

3 Desarrollo de técnicas para la ordenación del material leído.

4 Interpretación de mapas, gráficos, índices, tablas y otros medios auxiliares.

D Comprensión lectora

1 Desarrollo de los aspectos básicos de la comprensión:

a) Significado de las palabras, incluyendo su extensión, las figuras de lenguaje y la expresión simbólica.

b) Técnicas para incrementar el vocabulario (uso del diccionario, definiciones y claves estructurales).

c) Sentido de la frase.

d) Significado y apreciación de párrafos.

2 Desarrollo de distintos tipos de comprensión:

a) Retención de datos e información adquiridos por la lectura.

b) Organización de lo leído para seguir instrucciones, establecer relaciones, resumir y generalizar.

c) Valoración de lo leído para:

—Definir los hechos de las opiniones o fantasías del autor.
—Juzgar acerca de la importancia o verosimilitud del escrito.

—Captar el significado implícito.

d) Interpretación de lo leído para descubrir y destacar la idea central; para sacar conclusiones; para hacer predicciones, etc.

e) Apreciación de las características del texto, su sentido del humor, argumento, acción, tono sentimental, impresión general, etc.

3 VALORES DE LA LECTURA

Esencialmente el valor de la lectura es triple:

1 **Cultural:** Es un medio que permite al individuo conocer los descubrimientos y experiencias realizados para conquistar el progreso de la ciencia al servicio de la humanidad. Obtiene con esta información multitud de normas de conducta que forman su desarrollo y adaptación al medio. Le sirve como un valioso instrumento de investigación para aumentar su caudal científico y humanístico y superar su propio nivel de cultura.

2 **Social:** La lectura es u. i. instrumento de socialización de las ideas y de los sentimientos; pone en contacto a los hombres de todas las épocas y de los diferentes

lugares de la tierra, de todas las razas y de todas las clases sociales. Procura conocimientos históricos y experiencias sociales que han contribuido a mejorar la vida humana, creando normas de conducta social.

3 Práctico: La lectura permite al hombre actual especialmente, resolver con éxito las diversas necesidades y problemas que se le presentan al enfrentarse con situaciones de la vida cotidiana en un mundo de comunicaciones escritas y de rápidos medios noticiosos.

- El niño debe estar preparado para leer con eficiencia
- Letreros o carteles de advertencia (tránsito, peligro, etc.)
 - Letreros de orientación (camino, nombres de calles, etc.)
 - Noticias de carteles (propaganda, concurso, etc.)
 - Instrucciones de formularios (recibos, encuestas, solicitudes, etc.)
 - Leyendas de las películas de idiomas extranjeros.

4 CLASES Y TIPOS DE LECTURA

Lectura informativa: Capacita al niño para adquirir nociones de las cosas y enriquecer su caudal de conocimientos, experiencias e ideas.

Lectura recreativa: Es un medio de esparcimiento, de distracción, de empleo conveniente de los ratos de descanso, es instrumento para despertar intereses, crear actitudes, excitar, cultivar y fomentar el goce estético.

Tipos de lectura según el propósito lector:

- 1 **Lectura al saltado.** Se utiliza para ubicar datos.
- 2 **Lectura normal.** Es la que se aplica a materiales de dificultad corriente.
- 3 **Lectura rápida.** Forma de relectura, se utiliza para captar una idea u opinión general.
- 4 **Lectura cuidada.** Forma que requiere mayor atención debido a la naturaleza difícil del texto (Ciencias de estudio, química, filosofía, etc.)

5 LOS METODOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Clasificación:

Métodos sintéticos
(letra - sonido - sílaba)

Alfabético o deletreo
(nombre de las letras)
(Grecia, Roma, E. Media).

Fonético
(sonido de las letras)
(Siglo I. Valentin Ickelsamer) Comenio (Método onomatopéyico).

Silábico
(sílabas)
(Siglo XVIII y XIX) Cartillas de Sarmiento.

Métodos analíticos
(frase - oración)

Precursores: José Jacotot (1770-1840).
Del todo (frase, oración, palabra) a las partes (palabra, sílaba, sonido).

Métodos analítico-sintéticos
(Combinación análisis y síntesis)

Método de palabras normales o generadoras (Siglo XIX - Alemania).
Método global o ideo-visual (Dr. Ovidio Decroly - Siglo XX - 1906-1914).
Método de cuentos (USA-Mc Cluskey o de Newark).
Método compuesto (USA-J. Gates).
Método psicofonético (USA-Wallis-Gates).

Ventajas y desventajas de cada método:

La enseñanza de la lectura ha preocupado al hombre desde los primeros momentos de la civilización. Inventada la escritura, nace la necesidad de interpretar los símbolos o caracteres escritos. Como todo proceso de pensamiento lógico, la lectura ha planteado en su enseñanza-aprendizaje un problema de métodos o de procedimientos específicos.

A lo largo de dos milenios de lectura, muy numerosas son las diversas categorías metodológicas empleadas en su enseñanza. Una buena clasificación general es la propuesta por J. Guillaume hacia fines del siglo pasado, que reúne los métodos de "marcha sintética" y los métodos de "marcha analítica".

Los métodos sintéticos parten de los signos simples: letras, sonidos o fonemas, y a veces de la sílaba. De lo totalmente abstracto —el símbolo— se llega a la composición de sílabas y luego de palabras. No tienen en cuenta en su punto de partida para nada la significación y, no llegan necesariamente a ella, dan solamente la mecánica de las estructuras lingüísticas.

Los métodos analíticos, parten de signos escritos complejos que pueden ser la palabra, frase o el cuento. En ellos el maestro dirige el análisis.

Dentro de los analíticos tenemos los Globales; ellos parten de la frase, oración o cuento, y es el niño el que debe llegar espontáneamente al análisis.

En estos métodos se parte de un todo —que es el que da la significación— para llegar a las partes o estructuras silábicas.

Crítica:

Los métodos alfabético (enseña el nombre de las letras) y fonético (enseña el sonido de las letras) hoy en desuso, ofrecen múltiples dificultades, tales como la falta de interés, proceso contrario a la fijación ocular.

Los métodos de base analítica, o analítico-sintética, parten de una realidad lingüística que es la frase de oración con sentido completo, por tanto, desde un primer momento se considera a la función ocular global, el espíritu sincrético del niño, la significación y el interés o motivación interna que emana del manejo de un material sencillo, natural y completo.

Los fundamentos psicológicos y científicos de la globalización son muy fuertes; han sido sometidos a amplias experimentaciones y casi hay consenso universal en su aceptación. Las discrepancias surgen cuando se discute si la palabra debe ser seguida por el análisis o no; unos autores proponen palabras sin análisis, otras, palabras con análisis y síntesis. He ahí la disyuntiva fundamental.

Entre las desventajas que se señalan a los métodos globales se destacan las siguientes:

- 1) El exceso de globalización recarga la memoria infantil y se puede llegar a una memorización mecánica de frases.
- 2) Exige maestros de gran capacidad y de entusiasmo poco común.
- 3) Puede caer fácilmente en problemas fonéticos al no considerar debidamente los aspectos fónicos del idioma castellano.

Los métodos del Programa Experimental de Lectura y Escritura de la Superintendencia.

Este programa de materiales de lectura no se informa

en un solo método, sino que partiendo de una concepción netamente lingüística y de una base racional y científica, toma para el desarrollo del proceso de leer los métodos adecuados a cada etapa.

Si consideramos la enseñanza-aprendizaje de la lectura como un proceso gradual, sistemático, y funcional dentro del desarrollo de las funciones de escuchar, hablar, leer y escribir, naturalmente que debemos atender a cada aspecto y con el método adecuado.

Fundamentalmente, la base metodológica es inductiva, es decir parte del análisis y mediante generalizaciones y comparaciones, del contexto-oracional que da la significación, se llega a los elementos silábicos y fonéticos propios de la lengua materna.

De una etapa de prelectura global —95 palabras nuevas, 170 oraciones— se llega mediante análisis y síntesis al reconocimiento de las estructuras silábicas y fonemas más simples; luego, en un segundo nivel de lectura, se amplía el campo de las estructuras, pero al mismo tiempo se enriquecen las destrezas comprensivas y se incrementan las habilidades de una lectura expresiva fluida y de ricos matices tonales exclamativos e interrogativos.

GUIA N° 2

EL PROCESO LECTOR:

Análisis y definición de las dificultades lectoras. Dislexias. Entendemos por deficientes lectores aquellos niños que, habiendo tenido una escolaridad normal en lectura presentan un atraso en el aprendizaje lector en comparación con los demás alumnos de su misma edad cronológica y escolaridad.

Los factores son:

1 Factores intrínsecos:

- Inteligencia general
- Inmadurez en la iniciación del aprendizaje
- Defectos sensoriales
- Problemas de lenguaje
- Alteraciones en el estado físico
- Problemas emocionales
- Dislexia específica.

2 Factores extrínsecos

- Condiciones del hogar
- Condiciones de la comunidad local
- Condiciones de la escuela
- Métodos y programas.

1 Factores intrínsecos

—**Inteligencia general:** sicólogos y pedagogos están de acuerdo en que la madurez específica para la lectura se da a los 6 años de edad mental.

—**Inmadurez en la iniciación del aprendizaje:** la instrucción formal de la lectura necesita una etapa preparatoria previa, o de pre lectura, que ayuda al desarrollo del nivel necesario de desarrollo.

El aprendizaje precoz puede condicionar un rechazo o actitud negativa hacia la lectura.

—**Defectos sensoriales:** los más comunes y perturbadores de la función lectora son los visuales y auditivos. La miopía, hipermetropía, astigmatismo, estrabismo y visión defectuosa dificultan y retardan el proceso. Las dificultades provocan problemas en los aspectos fonéticos y orales de la lectura.

—**Problemas de lenguaje:** El tartamudeo, ceceo, el habla infantil, dificultan el aspecto oral de la lectura.

—**Alteraciones en el estado físico:** la enfermedad en sí no altera el proceso del aprendizaje lector, pero ciertas condiciones crónicas disminuyen la vitalidad general del niño, tales como TBC, desnutrición, sueño intermitente, enfermedades reumáticas, etc.

—**Problemas emocionales:** el potencial normal de aprendizaje puede ser afectado por serios problemas emocionales, tales como conflictos del hogar, shock, terrores por emociones violentas, etc. Afectan la atención, concentración y memoria. Otros problemas pueden ser negativismo, angustia, depresión, agresividad, miedo, etc.

—**Dislexia específica:** se entiende por dislexia específica una dificultad selectiva para el aprendizaje de la lectura y escritura. Generalmente los niños así afectados presentan un rendimiento satisfactorio en las demás asignaturas, operatoria aritmética, por ejemplo; pero fracasan en lectura, escritura, ortografía y gramática.

La dislexia específica se debe generalmente a una disfunción neurológica o biológica interna y sus signos en el plano de la lectura son los siguientes:

—**Confusiones de letras con diferencias sutiles de grafía:** m-n.

—**Confusiones de letras con grafía similar pero de distinta orientación,** como d-b; n-u; e-a; etc.

—**Confusiones de letras con sonidos acústicamente próximos** como: c-ll; d-t; p-b; v-f; g-c; etc.

—**Inversiones de sílabas o palabras:** la por al; plata por palta, etc.

—**Omisiones, adiciones de sonidos.**

—**Inversiones de palabras por otras de estructura similar:** araucanos por iracundo.

—**Retrocesos, pérdida de la línea de leer, salteo de renglones,** etc.

En general el disléxico, debido a sus confusiones, debe efectuar una lectura analítica y descifratoria. Como la mayor parte de su esfuerzo lo emplea en descifrar lo escrito, se le limitan considerablemente los aspectos de velocidad y comprensión lectoras. Dado a sus dificultades comprensivas, comienza a presentar deficiencias en la mayoría de las áreas del aprendizaje que requieren de un buen desarrollo lector.

Es importante ubicar a los disléxicos y no confundirlos con los deficientes lectores por baja inteligencia u otras causas, con el fin de someterlos a un plan de rehabilitación adecuado.

2 Factores extrínsecos:

—**Condiciones del hogar:** hay gran influencia ambiental en todo proceso de enseñanza. La carencia de valores e instrumentos educativos culturales; la indiferencia de los padres hacia el niño; un exceso de protección; una exigencia autoritaria y tenaz, interfieren notablemente en el desarrollo normal del aprendizaje de la lectura.

—**Condiciones de la comunidad local:** influye enormemente el tipo de comunidad en las oportunidades culturales que presenta al niño. Indudablemente una comunidad rural sin biblioteca, cine, periódicos, letreros, etc. está en inferioridad de condiciones si se la compara con otra que esté dotada de mayor cantidad de agencias educativas.

—**Condiciones de la escuela:** una clase demasiado numerosa, un edificio en malas condiciones, salas de clases

sin confort ni luz, producen también un ambiente desfavorable en el desenvolvimiento normal educativo.

—**Métodos y programas:** un método de enseñanza de la lectura y escritura adecuado es de decisiva importancia para el desarrollo normal del proceso lector.

Algunas dificultades metodológicas serían las siguientes: demasiado énfasis en algún aspecto del proceso, por ejemplo, la fonética en desmedro de lo comprensivo; descuido de los intereses del niño en cuanto a la selección de los temas; rigidez y falta de flexibilidad en cuanto a la aplicación del método y no adecuación a las diferencias individuales de los alumnos en lo que se refiere a su velocidad de asimilación del aprendizaje; falta de repetición de aquellos aspectos que requieren mayor énfasis; sistema de evaluación inadecuado.

FUNCIONES LINGÜÍSTICAS BÁSICAS:

—Cualquier programa de lectura debe considerar las cuatro funciones lingüísticas básicas, que consisten en:

a) Saber **formular** eficazmente el pensamiento, las ideas, y los sentimientos en forma oral o escrita.

b) Saber **comprender** eficazmente el pensamiento, las ideas y los sentimientos de los demás expresados en forma oral o escrita.

Los cuatro factores integradores de las capacidades para la **comunicación**, pueden expresarse en:

Las funciones de naturaleza receptiva-reactiva son: **leer y escuchar**.

Las funciones de carácter expresivo-proyectivo son: **hablar y escuchar**.

—Expresar y recibir son manifestaciones tan interdependientes en la comunicación que es prácticamente imposible concebirlas separadas.

—La comunicación es, esencialmente, un proceso reflexivo; de pensamiento inteligente. Esta característica es común a las manifestaciones de leer, escribir, hablar y escuchar.

—¿Qué significa ESCUCHAR?

Para que la acción de escuchar se produzca efectivamente es necesario que exista alguna intención o propósito por parte del que escucha; que el mensaje contemple algún interés o necesidad del que recibe la información y prestar atención plena de disertador.

—¿Qué significa HABLAR?

No es fácil definir lo que sería hablar bien. Sabemos que la palabra hablada debe contener el mensaje que se propone expresar el que la emplea; que este mensaje debe transmitirse con claridad y naturalidad para que pueda ser interpretado fácilmente por el receptor, etc., pero hablar bien es algo más complejo. La escuela debe procurar que el niño alcance las metas mínimas de expresión oral mediante la sistematización de la enseñanza.

—¿Qué es LEER?

Considerando los fundamentos primarios del proceso de la lectura, el mecánico y el relativo a la comprensión; la lectura sería el dominio adecuado de los mecanismos y la comprensión del material de lectura, interpretada ésta como la reacción inteligente al texto.

Además del dominio de los mecanismos, la comprensión del texto es básica para alcanzar etapas satisfactorias tales como la fluidez de lectura oral, la rapidez en lectura expresiva y silenciosa y los matices de entonación y pausas.

Leemos para interpretar el texto, evaluar su significado y reaccionar ante el mensaje y esta capacidad supone alcanzar ciertas habilidades que es necesario organizar, desarrollar y evaluar con esmero. Cuando decimos que la esencia del acto de leer es la comprensión del texto, estamos empleando el término en su más alto sentido.

—¿Qué es ESCRIBIR?

Expresar las ideas por escrito es uno de los procesos más complejos de la comunicación. Escribir, como leer, requiere un índice apropiado de madurez con un desarrollo específico de la coordinación muscular; tener suficiente experiencia previa del mundo físico y social circundante; un nivel normal de capacidad para la reflexión; sentir la necesidad o el deseo de expresar lo que se quiere decir por la palabra escrita.

8 PROCESO FISIOPSICOLÓGICO:

La lectura es esencialmente un acto visual y no podrá enseñarse adecuadamente a leer, si no se comprenden las funciones de los ojos, la correcta coordinación de ellos, la extensión del área visual y los movimientos oscilatorios realizados de izquierda a derecha, y en las líneas de arriba a abajo.

Los experimentos realizados por Javal, Arens, Delabarre, Huey y Dodge sobre el mecanismo ocular de la lectura expresan que a medida que el individuo lee, sus ojos no se mueven de manera continua a lo largo de los renglones, sino que hacen saltos o movimientos rápidos y cortos de izquierda a derecha, seguidos, uno a uno, de una breve pausa o detención llamada pausa de fijación, durante la cual se perciben las formas gráficas de las palabras.

Dichas pausas son numerosas y de mucha duración en los lectores lentos o deficientes (duran 1/3 de segundo), disminuyendo en número y duración en los buenos lectores (alrededor de 1/4 de segundo en preuniversitarios). Además, en los lectores deficientes se dan constantes movimientos regresivos, lo que no sucede en los lectores avezados.

Con toda probabilidad la mayor parte del pensamiento que ocurre durante la lectura se lleva a cabo en esta fracción de segundo, porque numerosos estudios demuestran que la duración de la fijación, a menudo, se prolonga si el contexto de la lectura es muy difícil. Las fijaciones son la médula del acto visual de leer, porque ellas ocupan alrededor del 90 por ciento del tiempo de la lectura, mientras que las interfijaciones y las oscilaciones regresivas emplean el resto.

Si el lector no logra reconocer lo que él ve en una fijación, o comprender la idea presentada, tiende a hacer una regresión. Generalmente oscila hacia atrás a la izquierda para leer de nuevo. Puede retroceder varias veces hasta que reconoce la palabra o capta la idea. En seguida, casi al final de cada línea, hace una gran oscilación de retroceso a una fijación próxima al comienzo de la línea siguiente.

Estos hechos son importantes para el maestro porque señalan los puntos básicos de un programa de lectura: necesidad de un vocabulario controlado, cantidad de palabras para cada línea, acumulación de experiencias relacionadas con el significado de las palabras y control de las dificultades de los conceptos empleados. Una proporción excesiva de palabras desconocidas, multiplicidad en los significados de una palabra y un material de lectura demasiado complejos para la experiencia del

niño, provoca una lectura defectuosa y una falta de progreso en su desarrollo lector.

Las pausas son mayores durante la lectura oral y menores en la lectura silenciosa. La pronunciación de las palabras hace más lenta la lectura y al leer en silencio, la comprensión es mayor que en la lectura expresiva. En principio, el niño tiene fundamentalmente dominio sobre el lenguaje oral, a medida que desarrolla destrezas lectoras sigue repitiendo las palabras que lee visualmente y cuando adquiere evolutivamente cierta madurez lectora, es capaz de leer en silencio con prescindencia absoluta del aparato de articulación.

Modernas y actuales teorías sobre el proceso fisiopsicológico del lenguaje han descartado la idea de centros específicos o localizaciones cerebrales que realizarían funciones diversas de cada aspecto del proceso. Hoy se piensa que tanto el lenguaje, como la lectura y la escritura son procesos superiores de una función integradora del sistema nervioso central, el que actuaría coordinando todas las fases funcionalmente.

La Teoría Factor-Substratos del Dr. Jack A. Folmes, sostiene que: "normalmente la lectura es una destreza audiovisual con un proceso verbal del razonamiento simbólico mantenido por las interfacilitaciones de una intrincada jerarquía de factores secundarios que se han movilizadas como un sistema que actúa psicológicamente y que se pone en servicio de acuerdo con los propósitos del lector.

9 CARACTERISTICAS DE LA LECTURA COMO PROCESO

a) La lectura es un proceso sensorial

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

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

b) La Lectura es un proceso perceptivo

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

El acto de leer es completo solamente después que el niño ha interpretado el símbolo impreso, extrayendo su significado de él.

El sentido en sí mismo depende de la experiencia, la cultura, el estado emocional del lector y de su habilidad para reconstruir sus propias experiencias. El sentido es completo sólo cuando el lector ha desarrollado la habilidad de captar las palabras claves de relacionar las palabras y las oraciones unas con otras.

c) La lectura es una respuesta

La lectura es un sistema de respuestas hechas ante un estímulo gráfico. Esto incluye las respuestas orales o semi-orales hechas ante la presencia de una palabra, el movimiento de los ojos durante la lectura, las adapta-

ciones físicas, al acto de leer tales como los cambios de postura, las respuestas críticas o evaluativas a lo que se está leyendo, el interés emocional del lector y las reacciones llenas de sentido ante las palabras.

d) La lectura es una respuesta aprendida

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

e) La lectura es una tarea progresiva o graduada

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

f) La lectura puede ser un interés

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

g) La lectura es un proceso de aprendizaje

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

h) La lectura es comunicación

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

10 NUEVO CONCEPTO DE LECTURA:

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

El aspecto comunicativo es de primera importancia en la lectura. Leer no es un acto de mera pronunciación o reconocimiento de palabras impresas sobre una página. Leer es compartir ideas significativas con el autor o escritor. Este usa un sistema arbitrario de símbolos que pueden sugerir objetos, acciones o ideas. Los símbolos no tienen significación en sí mismos. Representan conceptos que pueden ser aproximados pero no exactos. El escritor selecciona los símbolos que mejor representan el sentido de lo que él desea comunicar. El lector, a su

vez, asocia sus propios conceptos (a base de su propia experiencia) con estos símbolos. El símbolo es el instrumento de expresión y el instrumento de recepción. El símbolo es el elemento que despierta, estimula o señala sentidos en la mente del lector. Estos conceptos o sentidos son la experiencia reconstruida del lector. Si carecemos de experiencia suficiente para relacionarla con el símbolo, el símbolo también carece de significado. La comunicación de ideas o conceptos depende de la semejanza de experiencias entre el escritor y el lector. Para que la comunicación se efectúe, el símbolo debe sugerir el mismo significado, tanto para el trasmisor como para el receptor de ella. Ninguna palabra o símbolo suele tener el mismo y exacto significado para cada una de estas personas, pero mientras más cercana sea la semejanza de acepciones con que emplean las palabras, más efectiva será la comunicación o entendimiento entre ellas.

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

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

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

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

Aprender a leer es una extensión del proceso del lenguaje oral. La tarea del aprendizaje llega a ser así la identificación del símbolo visual que es usado para representar el símbolo hablado. Identificación del símbolo visual quiere decir asociación de significación con el símbolo.

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

BIBLIOGRAFIA

- 1 Homer Reed, "Psicología de las materias de enseñanza" (UTEHA). México, 1958.
- 2 Leo Bruckner -G. Bond. "Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje". (RIALP). Madrid, 1961.
- 3 Berta P. de Braslavsky, "La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura". (KAPELUSZ). Buenos Aires 1962.
- 4 Onelia Roldán Montoya, "La enseñanza de las materias lingüísticas en la escuela primaria". (CULTURAL). México, 1961.
- 5 Emerald V. Dechant. "Improving the Teaching of Reading". (Prince Hall, USA). Edición 1964. (Traducciones de la Oficina del Programa).
- 6 D. G. Petersen -V. D. Hayden. "Teaching and Learning in the Elementary School" (APPLETON, N. Y.) 1961.
- 7 George D. Spache, "Reading in the Elementary School". (Boston). 1964.
- 8 Y. S. Bruner and Others, "Theories in the Elementary School". "Theories of Learning and Instructions". (Chicago). 1964.

C. Robledo M.



...entre el primer año de vida



...y los 7-8, la personalidad

el niño difícil

**no tiene
la culpa**

por el prof. V. SUKHOMLINSKY

En una escuela en la que los profesores tienen un profundo conocimiento del alma del niño, donde lo colectivo está unido por convicciones pedagógicas comunes, la más importante de las cuales asegura que el escolar no es un objeto pasivo a ser educado, sino una fuerza activa, creadora, un partícipe vigoroso de la vida, en una escuela así la educación es llevada a cabo con mayor éxito. La confianza mutua entre el niño y el maestro, basada en un sentimiento de justicia es, puede decirse, aire saludable que mata el "microbio" del nerviosismo de los niños en su estado embrionario. Donde se ha arriesgado y se ha perdido la confianza mutua, donde el profesor ve en el niño casi a un malhechor, y el niño ve al pedagogo como a una fuerza que le es ajena y hostil, donde el origen de todo esto es una falta de cultura pedagógica, aparece una variedad de estados síquicos negativos entre los alumnos. Este es el cardo en nuestro campo pedagógico. Existe un solo medio poderoso para combatir este mal: una alta cultura del proceso pedagógico.

La falta de cultura pedagógica hiere en ambas direcciones. No sólo hiere al niño, sino al maestro; el maestro tampoco es un hombre de hierro, tiene un alma, nervios, un sentimiento de dignidad y de orgullo personales; y si el proceso pedagógico está erigido sobre actitudes

y sentimientos primitivos que embrutece el alma del niño, entonces el pedagogo también está sometido al peligro de "enfermarse". El problema de los estados síquicos del maestro ocupa un amplio lugar dentro del problema multifacético de la cultura de la labor pedagógica. Estudié las llamadas neurosis escolares durante más de veinte años antes de decidirme a decir la primera palabra en cuanto a este asunto de excepcional importancia. Y les aconsejo no apresurarse nunca en llegar a conclusiones y deducciones. Pero no tarden cuando el asunto esté totalmente claro. No deben postergarse ni en un día las medidas concretas que eviten los gritos y el nerviosismo en la escuela. Mi familiaridad con muchos colegios me permite llegar a la siguiente conclusión:

Mientras más pequeño es el colectivo escolar, más profundamente se encuentran los niños unidos dentro de él por medio de actitudes características de una familia amigable, más vivo, más rico y más multifacético es el intercambio de riquezas espirituales entre los individuos y menor es el nerviosismo existente. Y, por el contrario, en escuelas multitudinarias en las que reinan la aglomeración, el bullicio y la prisa, se produce un terreno favorable a ese fenómeno.

No hay duda de que las escuelas gigantes constituyen por lo general una trayectoria indeseable dentro de la organización de la labor educacional. Y, francamente hablando, me alarma, ver cómo son tratados, con apro-

bación de la prensa, planes arquitectónicos para escuelas de 2.200 y más alumnos. En las escuelas grandes, con más de 1.000 niños, aconsejaría que se consideraran medidas que pudieran crear condiciones especiales para obtener una atmósfera "familiar" íntima, digamos por ejemplo, en cada colectivo de cursos paralelos, y que evitaran la bulla, las carreras y las aglomeraciones. Este es un pre requisito elemental para la cultura pedagógica.

Pero el proceso pedagógico contiene problemas cuyos orígenes están ocultos no en la cultura pedagógica del maestro, sino en otra cosa. Existen los llamados niños difíciles. Para poder resolver el problema de un método pedagógico especial para esta categoría de niños, es necesario determinar ante todo **quiénes son estos niños difíciles.**

II

Una vez, al volver de Kirovgrad, conocí en el autobús a un joven trabajador de ferrocarriles, padre de un alumno del tercer grado. El también volvía a su casa, a una pequeña y apartada estación, al lugar en el que trabajaba. No había escuela en la estación, los padres enviaban a sus hijos de ocho años a estudiar a la escuela de una aldea grande, situada a 30 kilómetros de distancia. El padre había ido allí para asistir a una re-

El niño es por naturaleza alegre y confiado. La mantención de ese carácter en su educación conseguirá una adultez de mucho equilibrio y claridad de inteligencia.





En el cuidado permanente sobre la educación del niño, son los padres quienes pueden dar el aporte más seguro.

unión de padres. Todo esto salió más tarde. Pero entretanto sólo vi en los ojos de mi vecino una especie de dolor angustioso, de desesperación y de confusión. Debo decir francamente que rara vez he tenido ocasión de ver ojos humanos que expresaran una desesperanza tan profunda.

"Tiene usted una gran pena", dije a mi vecino. "Compártala conmigo, quizá pueda yo ayudarlo en alguna forma. Lo más importante es no desesperar; el valor es más fuerte que cualquier pesar humano. Al fin y al cabo es usted un hombre".

El obrero me dijo qué era lo que lo atormentaba.

"Estuve en una reunión de padres. Me citaron. Mi hijo estudia en el tercer grado. Cada vez que tengo que asistir a una reunión es como si le cortara un pedazo a mi corazón. Cada vez oigo lo mismo: todos los niños son niños, estudian bien o satisfactoriamente, y hay algunos que son sobresalientes, pero el mío es un tonto. Por supuesto que el maestro lo dice con otras palabras, pero lo entiendo exactamente así y el maestro quiere que lo entienda así. Si mi hijo ha aprendido algo lo suficientemente bien para un "3", eso, dice, es muy bueno para él. Otros niños resuelven dos problemas durante una clase, pero mi hijo no se las arregla ni con uno. "Cuando ha llegado a leer las condiciones del problema hasta el final, se le ha olvidado el principio", dice el profesor. Veo que el maestro me tiene lástima; no lo dice todo en presencia de otros padres. Así es que me quedé, y cuando estuvimos solos le pregunté: ¿Qué le va a pasar a mi hijo ahora?" ¿Quizá se le pueda

mandar a una escuela especial? No, no es necesario enviarlo ahí, dice, "no lo aceptarían: no es retrasado mental". Entonces ¿por qué no obtiene por lo menos un "3" si es normal? ¿Qué le pasa?"

"Daría la mitad de mi vida", dijo el obrero de ferrocarriles, volviendo su vista hacia mí "para que mi hijo llegara a ser una persona. No se puede uno imaginar ahora a una persona sin instrucción..."

¡Pesen estas palabras! El desarrollo moral e intelectual de los miembros de nuestra sociedad ha subido en el último tiempo. Los padres se sienten exaltados por ello: en el niño nos repetimos nosotros mismos, y deseamos repetirnos en forma mejor, más alta de lo que somos. Cada niño que es "lerdo", que queda rezagado, y cuyo progreso es pobre, es una verdadera tragedia humana.

¿Quiénes son, entonces, estos niños difíciles? Hasta hace poco estaba muy de moda asegurar que no hay malos alumnos, sino malos profesores; y en la medida que esto es así, entonces que tampoco hay niños difíciles; fueron inventados por malos pedagogos para explicar en alguna forma su propia ineptitud para educar. El admitir que tuviéramos niños difíciles era, hasta hace muy poco, casi como declararse pedólogo. Por lo tanto, para asegurarse bien, la palabra difícil se ponía siempre entre comillas; en esa forma era seguro: no hay niños difíciles, sino niños "difíciles" y eso ya es más fácil.

Tales perspectivas corrompieron la conciencia pedagógica, y obligaron al pedagogo a un lavado de ojos. In-

cidentalmente, durante muchos años ha venido, ya encendiéndose ya apagándose, un debate en la prensa sobre la 'manía de los porcentajes' —el tema más quisquilloso dentro de nuestra vasta familia pedagógica que abarca a toda la Unión— y nuevamente encendiéndose como lo está en este momento. Las lanzas se quiebran todas en torno de la verdad: ¿para quién es necesario que se dé la nota "3" si el alumno no sabe la materia lo suficientemente bien como para obtener un "3"? A primera vista parecería que todo es muy sencillo; destruyamos el "bacilo" de la manía de los porcentajes, (trabajo inescrupuloso de los profesores individuales, sumado a la presión que ejercen sobre el maestro, el director y la dirección de educación pública del distrito, quienes desean ver la situación de color de rosa), y la 'manía de los porcentajes' desaparecerá. Pero todo no es tan sencillo. El debate sobre la 'manía de los porcentajes' será infructuoso e inútil hasta que no se pongan los puntos sobre las íes, hasta que se haya dicho clara e inteligiblemente: en la escuela de educación general hay niños, propiamente tales, para quienes es incomparablemente más difícil llegar a dominar el programa de lo que lo es para la masa principal de los alumnos. Medir sus conocimientos con las mismas pautas empleadas para medir el conocimiento del grueso de los niños es pedir lo imposible, o sea, es incitar deliberadamente al maestro a aplicar dura e inhumanamente las instrucciones o a lavarse los ojos.

Los niños difíciles existen, no podemos huir de ellos. Los maestros bien saben lo que esto significa. Un niño difícil es una personita que, por numerosas razones, permanece rezagada en ciertas áreas o tiene ciertas desviaciones en su desarrollo intelectual. Un grupo aparte y muy pequeño se constituye de niños con desviaciones en su desarrollo moral. Es inútil aplicar a los niños difíciles los métodos y recursos educativos corrientes, que dan buenos resultados al trabajar con la masa principal de los niños; es necesario buscar algunas otras clases de métodos y recursos especiales.

El concepto de los niños difíciles es complejo. Cada uno de ellos tiene algo que le es propio —especial, profundamente individual— su propia causa y sus propias peculiares desviaciones de la norma. En consecuencia es necesario buscar los medios educativos propios para cada uno de estos niños.

Después de haber escuchado la historia del joven empleado de ferrocarriles compartí yo con él, a mi vez, algunas de mis propias observaciones.

Muchos de ustedes probablemente se hayan encontrado con casos como este en su escuela: todos los niños en la clase escuchan atentamente la explicación que da el profesor sobre la multiplicación de números simples: todos comprenden; y un pequeñuelo, lo llamaremos Petya, también escucha la explicación. Puede ser que esté aún más atento y concentrado que los demás; al menos desea fervientemente comprender aquello de lo que se está hablando. Pero los otros han comprendido bien y están haciendo los ejemplos, mientras que nada es comprensible para Petya. El maestro da un problema que será resuelto independientemente. Todos leen el enunciado; uno después de otro comienzan a resolverlo; ahora casi todos en la clase ya lo han resuelto. Sólo Petya está sentado ante el libro, enfurruñado y decepcionado: sencillamente no puede comprender el enunciado del problema. Varias veces trata de combinar los números, los suma, los resta... pero no consigue nada. Más, propiamente, él mismo no sabe si es que ha sacado algo o

no. Ya que no comprende lo que es un problema aritmético ni lo que el maestro quiere de él.

Un alumno similar a este Petya puede encontrarse probablemente en toda escuela grande. Pero la causa del deficiente ritmo de progreso del rezago, de la repetición d curso, no es la misma en todos los casos. Es una suerte si el maestro consigue, con gran esfuerzo "llevar" a Petya hasta el 5º grado, pero sucede a menudo que el niño no logra llegar más allá del tercer grado. En muchos de estos casos el director culpa al maestro (no es apto para enseñar), mientras que el maestro culpa al alumno (no presta atención, no es lo suficientemente perseverante, es flojo, y le copia a un compañero).

Haciendo lo posible por superar estos males, el maestro presta ayuda individual al niño tanto durante como después de la clase. Y si un alumno difícil, en alguna forma, con gran esfuerzo, pasa de un curso a otro, se debe todo esto principalmente a las explicaciones adicionales y a una reducción del nivel de dificultad en los trabajos. El maestro comienza a acostumbrarse a evaluar el progreso de uno de estos alumnos con una pauta especial (para cada niño difícil hay una pauta propia). El niño se empeña con todas sus fuerzas en hacer lo que el maestro exige de él. Cree en el maestro; el maestro, por su parte, cree que el niño llegará finalmente a obtener resultados positivos. Compararía yo esta fe, esta esperanza del profesor, con la fe y la esperanza de un médico a la cabecera de una persona gravemente enferma.

Y esta fe, esta esperanza del maestro humanitario, es recompensada al fin: la iluminación llega en alguna etapa de los esfuerzos intelectuales del niño. Súbitamente, después de leer un problema cuya solución era totalmente imposible antes, el niño lo resuelve de inmediato. Experimenta una incitante sensación de alegría, se regocija, experimenta momentos inolvidables de descubrimiento. Todo está en tener confianza en los propios poderes, en el estímulo emocional del proceso pensante. Durante todas esas semanas en las que el maestro apoya y afianza pacientemente la confianza del niño difícil en sus facultades, van estímulos emocionales constantes desde las profundidades misteriosas de los centros subcorticales (*podkorkovye tsentry*) hacia las células de la corteza: despierta, actúa, trabaja! Y llega el momento en el que las células son excitadas por el impulso que las estimula; en otras palabras, aparecen señas enviadas por la región subcortical: el ánimo vivaz del niño, los sentimientos optimistas, su confianza en que vencerá las dificultades. Si no fuera por estos sentimientos optimistas, los centros subcorticales también estarían deprimidos, y no habría llegado iluminación alguna.

Se hace necesario aquí que tratemos en detalle uno de los aspectos más importantes de los esfuerzos intelectuales del niño: la interrelación entre sentimientos y pensamiento. Es bien sabido que el sabio Freud comparó en una oportunidad los esfuerzos intelectuales con un jinete que cabalga por un camino. Los sentimientos son el caballo, escribió Freud, y la inteligencia es el jinete. No es el jinete el que determina el rumbo, nos aseguró Freud, sino el caballo; lleva al jinete por donde quiere, pero hace esto con tanta habilidad, que le parece al jinete que él mismo estuviera en el control, y que el caballo se estuviera sometiendo a su voluntad. El centro de los sentimientos es la región subcortical; el centro de la inteligencia es la corteza. La más importante en los esfuerzos intelectuales, según Freud, no es la corteza, sino la región subcortical.

El gran fisiólogo ruso I. P. Pavlov refutaba esta aseveración de Freud, pero al mismo tiempo atribuía una **importancia** excepcionalmente grande a la región subcortical. Pavlov escribió: "El impulso fundamental para la actividad de la corteza viene de la región subcortical. Si se excluyeran estas emociones, la corteza se vería privada de una fuente esencial de fuerza". Considerando la región subcortical como el impulso más fuerte, más importante del pensamiento humano, Pavlov adjudicó **el papel de supremo** regulador a la corteza: el jinete puede detener el caballo o darlo vuelta.

Es importante apoyar los impulsos emocionales de los centros subcorticales en lo que respecta a cualquier niño, pero en el desarrollo intelectual de un niño difícil todo **depende esencialmente** de ello. El maestro debe fortalecer la confianza del niño en sus propias facultades y esperar pacientemente que llegue el **momento** en que se produzca un cambio hacia condiciones mejores, aun si este es leve, en los esfuerzos intelectuales del niño. Este cambio hacia condiciones mejores, esta iluminación, no significa que ahora todo proseguirá fácilmente. Pero es importante que el primer acierto, por muy pequeño que sea, le proporcione alegría al niño, que sea experimentado por él como un éxito.

Saca nuevas energías de este éxito, y esto indica que impulsos más fuertes están llegando a la corteza desde la región subcortical. Protégase y apóyese esta disposición de ánimo optimista del escolar difícil. Si no tiene buen éxito en algo hoy día, no lo aturda con un "2". No se apresure en aplicarle rigurosamente las instrucciones sobre la evaluación del aprovechamiento. Una planta débil y enfermiza necesita un cuidado especial.

Veamos ahora lo que le sucede a un niño difícil si el **profesor no sabe educar**.

III

En la creencia de que el rezago del niño en cuanto a sus compañeros es el resultado de la poca atención, de **perseverancia** insuficiente y de descuido, el maestro procura cargar a un niño así con la cantidad máxima de trabajo durante las clases y después de ellas; lo hace permanecer en la escuela para estudios complementarios. Sin embargo, esto no da resultado positivo alguno: para Petya, el estudio se ha convertido en un asunto gravoso, aborrecible. Sabe que por mucho que sea el tiempo que permanezca sentado ante su libro y sus **apuntes**, su nota será un "2". Incluso le parece a él que el **maestro** lo hace permanecer en la escuela para estudios adicionales solamente para tener la oportunidad de ponerle un "2" más. Ya ha aprendido a engañar tanto al maestro como a sus padres, y ha aprendido a copiar. Aun cuando podría hacer algo por su cuenta, no lo hace: es más fácil copiar, por lo demás sus compañeros, compadeciéndose de Petya, siempre lo "ayudan", lo dejan copiar, a sabiendas de que le están ahorrando muchos desagradados, tanto en la escuela como en el hogar.

Generalmente no hay prohibiciones ni amenazas que valgan: los alumnos permiten a sus compañeros copiar las tareas. Este incentivo a ayudar se basa en la conmiseración por un compañero que no puede arreglárselas con las tareas, que no sabe cómo hacerlo. Pero, por inercia, tampoco se niegan a ayudar a los holgazanes. Y además, es a veces difícil no sólo para los niños sino **también para los adultos**, comprender cuándo se trata de **holgazanería** y cuándo de incapacidad. Se pueden oír muchas charlas sobre la interconexión y la unidad de

la educación intelectual y moral; hablan de todo: de cómo el conocimiento de la sublevación de Espartaco tiene efecto en el sentimiento de orgullo patrio, y de cómo una comprensión de lo infinito del universo cultiva convicciones materialistas. Todo esto es cierto, todo esto es realmente importante, pero sólo bajo una condición: si en el proceso de adquisición del conocimiento se afianza dentro de la persona un sentimiento de dignidad personal, si valoriza su honor y su nombre. Cuando este sentimiento se embota, cuando un alumno siente que no es capaz de nada, cuando, en el fondo, esto es recalcado por el maestro a cada paso, todas las estructuras basadas en la unidad de la educación intelectual y moral se derrumban. El corazón entorpecido, "endurecido" del alumno, se transforma en una fuente de mala voluntad hacia la gente, de rencor y de revancha.

Recuerdo una clase abierta de aritmética en un cuarto grado. María Petrovna tenía entre sus alumnos, poco más o menos a un Petya como aquel del que hemos estado hablando. La profesora quería hacer un despliegue brillante de actividad de parte de todo el curso ante los maestros de otras escuelas que estaban presentes: que no haya, pensó, ni un alumno que no haya sido interrogado. Llamó a su Petya también. Le dio, lógicamente, un ejemplo muy sencillo:

"Diez dividido en dos partes iguales..."

Pero Petya, amargado por los interminables "2", también había decidido "brillar":

"Será dos" respondió, para asombro de todos.

Conteniendo su enojo, la maestra dijo con voz bondadosa:

"¿Qué estás diciendo ahora, Petya? Este no es un juego sino una clase!

Dime, ¿cuánto saldrá si divides diez en dos partes iguales?"

"Dos por dos son cuatro", responde Petya, y su respuesta fue ahogada por las carcajadas de la clase.

Duele ver a un niño cuyo sentimiento de amor propio ha sido embotado hasta el punto de que le produzca placer el ser blanco de las burlas de sus compañeros.

Algunas desviaciones, quizás insignificantes, en el desarrollo intelectual, se desbordan a veces produciendo así un fenómeno de carácter moral.

¡Cuántos niños difíciles como estos hay sentados ante los pupitres (generalmente el último pupitre) y cuántas preocupaciones producen, tanto a padres como a profesores! Póngase usted, querido colega, en el lugar de este Petya. Imagínese que diariamente, día tras día, mes tras mes, año tras año, le digan: usted no es capaz de nada, usted es lerdo, está más allá de sus posibilidades hacer lo que para otros es fácil. ¿Cuál sería entonces su estado de ánimo? ¿Cuál sería su reacción hacia el maestro? ¿Qué quedaría en su alma de las admirables historias de Espartaco y de lo infinito del universo?

El director del centro regional de recepción de niños de Kirovgrad relató en una ocasión esta historia: recibimos de una escuela una descripción de un alumno que había huido de su casa por cuarta vez y que había sido transferido a nosotros. ¿Y qué escribe el director? El joven está cursando el cuarto grado por tercera vez y no progresa; antes de eso permaneció dos años en el tercer grado. Es insolente y **desvergonzado** con los maestros. Cuando un profesor le gritó, él, un alumno, comenzó a maldecir. Huyó de su casa. ¿Cómo puede dejarse en la escuela a un rufián como este? Esta es la prematura conclusión a la que llegó el director.

Amargados, endurecidos, insolentes, testarudos, desobedientes, fracasados tipos Petya, están sentados ante el

escritorio; no pueden esperar el toque de la campana, tiran aviones de papel (en el mejor de los casos), tallan el escritorio con cuchillo, desatornillan ampolletas de luz eléctrica, vacían carburo a pequeños tanques de agua, colocan chinches en la silla del maestro.

Pero tratemos no obstante de responder a la pregunta de por qué algunos niños se tornan difíciles.

IV

¿Podemos imaginarnos a un médico, un genuino humanitario que dijera a su paciente: su enfermedad es incurable. Un médico como ése no podría quedarse ni un día en el hospital. ¿Pero cuántos existen entre nosotros, pedagogos, que hacemos sentir cada día a un niño que él no tiene esperanzas, cuando no se lo decimos directamente?

El joven empleado ferroviario del que hablé en un comienzo estaba desesperado precisamente porque el maestro de su hijo le había hecho sentir que él hizo todo lo posible, pero que nada más se podría lograr.

Esto es inadmisibles. Debemos mantener sagrado nuestro honor profesional, debemos levantar en alto el estándar del humanismo. Un médico trata a un paciente durante largos años; tiene, quizá, mayores motivos para llegar a una conclusión pesimista que nosotros, pedagogos, sin embargo cree en el enorme poder de la ciencia, en los poderes espirituales del paciente mismo. El humanismo de la pedagogía consiste en esto: en que aun una persona que es incapaz de hacer lo que está al alcance de la vasta mayoría de la gente no debe por ello sentirse inferior, sino que debe experimentar la mayor alegría humana, la alegría de la conciencia, la alegría del esfuerzo intelectual, de crear. Porque el más alto grado del humanismo en nuestro trabajo consiste en sobreponerse confiando en un profundo conocimiento de los poderes de la naturaleza, aun en aquel que aparentemente fue predeterminado por la propia naturaleza. A menudo la gente compara el trabajo del pedagogo con el del médico, y esto no es accidental. Para llegar a ser un verdadero educador, debe uno estudiar e investigar a fondo el aspecto natural, anatomofisiológico de los fenómenos síquicos, el mundo espiritual de una persona, y la dependencia de los procesos que ocurren dentro de la cabeza de un niño, de los factores más diversos del medio ambiente.

Mis muchos años de labor educativa y de investigación de los esfuerzos intelectuales y de la vida espiritual de los niños, me han llevado a la siguiente conclusión: las razones más importantes por las que un niño se hace difícil, no progresa, y queda rezagado, se ocultan en la educación y como es sabido, en las condiciones que lo han rodeado durante los años de la primera infancia. Es esencial el conocimiento de las leyes anatomofisiológicas que gobiernan el desarrollo del organismo del niño, porque el medio ambiente tiene una influencia profunda, a veces irreversible, en el cerebro infantil.

EN LA EDAD DE 1 A 7 AÑOS NACE LA "PERSONA"....

Los padres y educadores de un preescolar y de un pequeño escolar están tratando lo más sutil, lo más sensitivo, lo más tierno que hay en la naturaleza: el cerebro de un niño. Y si un niño se ha hecho difícil, esto revela que en algún momento durante la edad de uno a siete u ocho años, la materia pensante de su esencia humana no recibió de los que lo rodeaban lo que debería haber recibido para su desarrollo. Un niño se hace difícil especial-

mente a esta edad; entre el año y los siete u ocho; si el educador no vio esto, no lo comprendió, y no comprendió las causas y los gérmenes de las desviaciones del niño de un desarrollo intelectual normal, los problemas con su actividad intelectual ulterior crecerán más aún. Si, no obstante, estas causas, estas fuentes han sido comprendidas, estudiadas e investigadas, entonces una gran fuerza —la educación— entra en juego: no el disparateo educacional, sino la educación erigida sobre los mismos fundamentos estrictamente científicos sobre los que se basa el tratamiento de una persona cuyo estado no es normal.

Nosotros, maestros, educadores, padres, deberíamos conocer y considerar en nuestro trabajo ciertas verdades importantes. Un niño nace con un sistema nervioso cuyo desarrollo no ha llegado a su fin. El desarrollo del sistema nervioso de una persona continúa después del nacimiento hasta los 17 ó 18 años de edad, o durante un tiempo mayor aún, y los procesos más complejos y profundos de este desarrollo se efectúan durante el período que va desde el nacimiento hasta los 7 u 8 años de edad. El largo período de inhabilidad de una persona después del nacimiento constituye una gran maravilla de la naturaleza, una maravilla trabajando por la superioridad intelectual del hombre sobre los animales. Ningún animal, ni aun aquellos más cercanos al hombre, permanece inhábil durante tan largo tiempo. Algunos sabios denominan esta larga inhabilidad de la niñez, la **infancia del sistema nervioso de una persona.**

La ciencia conoce 32 casos en los cuales, por diversas razones, pequeños humanos llegaron a vivir con animales salvajes (lobos, leones, tigres); los niños vivieron durante varios años entre los animales y luego, accidentalmente, volvieron de súbito a la sociedad humana. Estos "tarzanes" volvieron cuando ya tenían entre 8 y 16 ó 17 años de edad, y ninguno de ellos se hizo persona en todo el sentido de la palabra. Sólo unos pocos llegaron a dominar, con gran dificultad, hasta un par de docenas de palabras.

Esta es una de las pruebas convincentes de que precisamente durante el período que va desde el nacimiento hasta los 7 ó 8 años de edad, ocurren cambios interiores profundos en el cerebro, en la materia pensante, debido a los cuales un niño se transforma en persona. Este período fue destinado por la naturaleza misma a la formación y al desarrollo dentro de la persona, de todo lo que es humano. Durante estos años la tierna materia del cerebro infantil admite con gran sensibilidad una corriente de información desde el mundo circundante; todo lo que el niño ve y hace deja un rastro en el fundamento de su psiquis. Ya que está sometido a la acción de información cada vez más nueva, adquiere, según el conocido antropólogo soviético M. F. Nesturkh, **un ansia creciente por aprender.** En la vida diaria esto se llama curiosidad, espíritu de investigación, y en la persona adulta se transforma en una motivada necesidad de saber, en una sed de conocimiento.

Durante este período se produce según mi opinión, la formación de aquellas conexiones genuinamente humanas entre los centros subcorticales y la corteza que aseguran la transmisión de los impulsos desde la región subcortical hacia los neurones de la corteza de los hemisferios. Si durante el período de infancia del sistema nervioso se priva a una persona de la corriente de información —información específicamente humana, información sobre las relaciones humanas— las conexiones entre la región subcortical y la corteza se deterioran y se rompen, y las células de la corteza del hemisferio se de-

tienen, esencialmente al nivel al que se encontraban en el momento de producirse la desvinculación con la sociedad humana. Las células que efectúan la conexión entre la región subcortical y la corteza tienen la siguiente peculiaridad:

Después de los 7 u 8 años de edad ya no tienen la capacidad para seguir desarrollándose. Entre mayor sea el alejamiento del momento de nacer, más conservadoras se hacen las células de la región subcortical y de la corteza, y mayor es la dificultad para educar a la persona. Obsérvese el papel especial, excepcional, que tiene la conexión entre la región subcortical y la corteza como factor del impulso interior que despierta el espíritu de investigación y la curiosidad. La formación del pensamiento y de la conciencia de sí mismo dependen en esencia de esta conexión. La incapacidad de comprender, la "torpeza", de aquellos niños que demuestran ser difíciles, se expresa a menudo precisamente en el hecho de que les falta la suficiente curiosidad y espíritu de investigación. Cuántas veces han tenido ustedes ocasión de observar la perplejidad, simplemente el asombro del profesor ante esta extraña incapacidad de comprender: aquí está la verdad, miren, atengan ambas cosas entre sí con una cadena de pensamiento, y comprenderán inmediatamente, pero... el alumno no ve nada.

En una persona, lo que es humano se forma después del nacimiento, como un resultado de las relaciones humanas. Cada maestro, cada padre, debería recordar esta verdad excepcionalmente importante. ¿Por qué Petya, al leer el enunciado de un problema hasta el final, olvida el principio? ¿Por qué es incapaz de atar, en su conciencia, tres cosas tales como por ejemplo, manzanas, canastos y árboles? La naturaleza dio a Petya la misma clase de cerebro que dio a aquellos a quienes la maestra considera capaces, listos, perspicaces y "tenaces" en lo que a conocimiento se refiere. Su cerebro tiene los mismos catorce billones de células de materia pensante —neuronas— que están en los cerebros de otros niños. ¿Por qué, entonces, es tan difícil para Petya estudiar?

Porque el medio ambiente en el que pasó el período comprendido entre su nacimiento y los 7 u 8 años de edad no dio a su cerebro todo lo humano que un niño debería recibir durante el período de la infancia del sistema nervioso. Para que los catorce billones de neuronas puedan llegar a ser el cerebro de una personalidad humana inteligente, inquisitiva, deberían ser sometidos, durante los años de la infancia del sistema nervioso, a la influencia constante de relaciones humanas. Lo que es humano lo adquiere un niño solamente del ser humano.

La célula delicada, dócil y sensitiva de materia pensante —el neurón— se transforma en un órgano de pensamiento, en una partícula del cerebro humano, sólo a condición de que toda impresión que llegue al niño desde el mundo circundante sea refractada, por así decirlo, a través del prisma del pensamiento humano de la gente que lo rodea. Y el pensamiento humano comienza con la pregunta "¿por qué?". Un niño ve los numerosos fenómenos del mundo circundante, sólo tiene un año y medio o dos, pero ya no percibe simplemente los fenómenos; ve con ojos humanos, se asombra: una abeja vuela hacia un manzano en flor, se posa en los pétalos de las flores, y luego vuelve a emprender el vuelo, ¿hacia dónde? ¿por qué? Un pájaro construye su nido en un árbol, mientras que otro lo hace bajo el techo de una casa, ¿por qué? Al atardecer la estepa ha estado gris, pero a la mañana siguiente estaba cubierta de una al-

fombra blanca y mullida, ¿por qué? El sol se puso tras la montaña, las estrellas titilan en el cielo, ¿qué es eso? Un copo de nieve cayó sobre un guante, es bello, como si un artífice hubiera recortado un dibujo en miniatura de plata, ¿de dónde viene esta belleza?

Curiosidad, espíritu de investigación, asombro inerradicable ante los misterios de la naturaleza o ante la belleza del mundo circundante, todo esto se adquiere sólo del hombre; este es ese elemento de trascendencia importancia de las relaciones humanas que es tan esencial al desarrollo normal de una persona durante el período de la infancia del sistema nervioso. Si un niño que ha visto cómo una avispa se escabullía dentro de un agujero en la muralla, se sorprende y pregunta por qué y dónde se ha metido. Se sorprende no porque es curioso por naturaleza, sino porque su padre, su madre, y los adultos que lo rodean, ya le han enseñado a asombrarse, le han enseñado a preguntar: ¿por qué? La curiosidad de un niño es despertada en un ambiente humano sin que los que lo rodean se den cuenta de ello. Esencialmente se trata de que nosotros los adultos hacemos accesibles al niño cosas, objetos, fenómenos, como sugiriéndole: conéctalos con un eslabón de pensamientos. Y cuánto mayor sea el número de cosas, objetos y fenómenos que hagamos accesibles al niño, tanto mayor será el número de nuevas preguntas que surjan en él, y tanto mayor serán su asombro y su gozo. También existe en el consciente y en el subconsciente del niño un acopio de asombro humano, de admiración por la belleza, y de admiración por la sabiduría del hombre y por la habilidad de sus manos. Todo esto constituye ese prisma de pensamiento humano a través del cual la información proveniente del mundo circundante llega a la materia pensante. Al averiguar, al llegar a saber, al hacer descubrimientos, el niño no se desarrolla "por sí mismo", no, la experiencia milenaria del pensamiento humano lo desarrolla.

Pero en el cerebro, en las células más minúsculas de la materia pensante, suceden cosas asombrosas durante estos instantes. Los núcleos nerviosos de la materia pensante trabajan asiduamente, se producen procesos bioquímicos complejíssimos en los neuronas y en las células subcorticales. Se producen en estrecha conexión con la información que viene del mundo circundante, en conexión con ejercicios pensantes. Estos ejercicios pensantes, en el proceso de los cuales, las células de la materia pensante creadas por la naturaleza y por miles de años de labor humana se convierten en un cerebro humano, son esencialmente necesarios precisamente a la edad de la infancia del sistema nervioso. En ausencia de estos ejercicios, los neuronas permanecen, por así decirlo, en un estado de somnolencia, cesa su desarrollo, no existen esa plasticidad ni esa movilidad sin las cuales la síquis permanece al nivel de los instintos. No existe un pensamiento infantil vivo, inquisidor; se ha permitido que el momento indicado para el desarrollo de la síquis de una persona se escabulla y se le ha perdido irremisiblemente. Lo que podía lograrse durante el período de la infancia del sistema nervioso no podrá volver a hacerse nunca, o si es que se puede lograr algo, será sólo en los casos en que el educador sea muy hábil y bajo la condición de que exista una consumada preparación científica especializada.

Hay muchos padres que hasta hoy día mantienen una opinión profundamente errada: antes de entrar a la escuela, dicen, hay que dejar que el consciente del niño permanezca como un pizarrón limpio; no necesita sa-

ber ni una letra, no necesita aprender a escribir de sus hermanos y hermanas mayores, así le será más fácil estudiar en la escuela. Pero la falla más peligrosa de la educación preescolar y de la temprana educación escolar se produce cuando la atmósfera que rodea al niño no fomenta la formación y el desarrollo de una ansia creciente de aprender, según las muy inteligentes y oportunas palabras del profesor Nesturkh. En ausencia de ésta no existe, en el fondo, educación intelectual alguna. Esto es justamente lo que sucedió con Petya. Mientras hablábamos con el joven empleado de ferrocarriles de lo que le había tocado en suerte, yo pensaba: ¿no fue bajo condiciones muy similares a éstas bajo las que vivió su único y adorado hijito? Había sucedido que durante el período de la infancia del sistema nervioso, Petya había sido abandonado a sus propios recursos. Su padre y su madre trabajaban y el niño era cuidado por su abuelita. Las condiciones materiales de la familia eran muy buenas. Los padres no enviaron a su hijito al kindergarten; temían que allí no recibiría el debido cuidado. La abuelita era una persona bondadosa, sensitiva, solícita, pero su atención se limitaba a la satisfacción de las necesidades instintivas del niño: lo alimentaba, lo acostaba a dormir y lo bañaba a las horas debidas. La abuelita era muy tarda de oído y más tarde quedó totalmente sorda.

Petya era un niño robusto y vivaracho. Cuando tenía dos años y llegó el verano, su padre arregló algo parecido a una gran pieza en el entonces verde césped, levantando una cerca entre el prado y la calle, como también entre el prado y el jardín. Petya podía pasear por el prado cuanto quisiera, pero su mundo se limitaba a eso. Al pequeño se le privó de la compañía de niños mayores, y cuando hubo crecido algo, de niños de su propia edad; no había niños en las cercanías de quienes pudiera aprender algo, por muy poco que ello fuera, ni averiguar nada. Sus ojos infantiles vieron mucho que era interesante y bello: un pájaro carpintero saltaba a un lado y otro en el tronco de un grueso árbol, una alondra cantaba en el cielo transparente, un enjambre de abejas salía volando de una colmena e iba a dar a un manzano. Miles de cuadros pasaban por delante de sus ojos, pero no dejaban nada en su consciente. El niño tenía dos años y medio, pero no conocía los nombres de muchos de los objetos que lo rodeaban; no conocía los términos: árbol, nube, tempestad, lluvia, viento. A veces aparecía una chispa de curiosidad en sus ojos infantiles y llamaba a su abuelita, pero su abuelita sorda en nada podía ayudarle, y habiéndose asegurado de que nada había sucedido, se iba nuevamente a un lugar fresco a dormir.

Llegó el otoño, luego el invierno, y el mundo de Petya se estrechó más aún: cubrieron la habitación grande con alfombras; camina, corre, gatea todo lo que quieras, no tropezarás con nada duro, no chocarás con nada. Desde la mañana hasta el atardecer, la mirada vigilante de su abuelita, alimentación abundante, juguetes que el niño, por alguna razón, rompía inmediatamente. Todo parecía estar muy bien. Según la opinión de los vecinos, Petya gozaba de un cuidado ideal. Los padres del niño eran envidiados por aquellos jóvenes padres y madres que no tenían abuelitas, cuyos chicos de cuatro y cinco años estaban al aire libre desde la mañana hasta la noche entre muchachos traviesos algo mayores que ellos, y a menudo volvían en las tardes con chichones en la frente.

Pero para Petya las cosas eran iguales año tras año: el verde prado o la habitación cubierta de alfombras, y su anciana abuelita sorda, cuyo pensamiento y memorias se debilitaban. Todos los años su madre y su padre se iban por un mes a visitar a parientes: entonces Petya se veía rodeado del cuidado especial de su abuelita, y era especialmente durante estos días cuando se aburría más. Cuando tenía cinco años de edad, comenzaron a dejarlo salir del prado a la calle, durante ratos cortos. Al principio esto le proporcionaba gran felicidad al niño. Ansiaba estar con otros niños. Pero pronto la asociación con ellos comenzó a afligir tanto a Petya como a sus padres. Sucedian cosas que, a primera vista, parecían extrañas. El niño de cinco años no comprendía lo que eran los juegos. Niños de tres y cuatro años comprendían, pero él no. Según el juego, tenía uno que correr, esconderse, y buscar a los escondidos cuando le tocara el turno. Pero una vez, después de haber visto que todos se habían escondido, Petya se echó en el pasto y literalmente se puso a bramar. Si encontraba a alguien bajo un arbusto o detrás de un montículo, lo agarraba del pelo y lo golpeaba con sus puños. Los niños dejaron de incluir a Petya en sus juegos, pero él no se afligió; solía sentarse en algún lugar bajo un arbusto y astillar una varilla o golpear el suelo con un palo. Podía permanecer ocupado en esta forma durante una hora completa. O encontraba otra clase de actividades: arrancaba hojas y las envolvía en el borde de su camisa. En una oportunidad pilló a un pajarito recién nacido que se había caído del nido y despiadadamente le arrancó las plumas. Cuando las demás madres se quejaban a la madre de Petya de su falta de corazón y de su crueldad poco infantiles, su madre se alzaba en defensa de su hijo y acusaba a todos de prejuiciados. Los niños observaban sorprendidos que Petya, que ya tenía casi seis años de edad, no sabía contar hasta cinco. Y llamó la atención otro rasgo extraño de Petya cuando llegó a la escuela: no tenía sentido del humor. Esto le causó muchas molestias dentro del colegio. No puedo aún explicar la causa de este fenómeno con seguridad absoluta, pero es un hecho: los niños que durante los años preescolares han sido privados de un ambiente realmente humano, o no tienen sentido del humor en absoluto, o bien tienen uno muy pobremente desarrollado. Esto dificulta mucho la labor educacional del pedagogo con el colegio.

En líneas generales, sucedió que durante los años de la infancia del sistema nervioso, las células delicadas, tiernas y sensitivas del cerebro de Petya, permanecieron somnolientas, inactivas. La gente que rodeaba al niño era buena y solícita, pero esta solicitud no contenía aquello que era lo más importante: sabiduría humana, relaciones humanas, espíritu indagador y curiosidad humanas. Los padres de Petya, sin sospecharlo, extinguieron en él el interés por el mundo circundante. El período de la infancia del sistema nervioso se había escapado. Los fenómenos del mundo circundante, al pasar a través del prisma del pensamiento humano, no tocaron la materia pensante del cerebro y el cerebro no recibió ese trabajo factible y necesario sin el cual lo que es humano no penetra en la cabeza de un ser que nació persona pero que aún no se ha convertido en tal.

Esto es lo que relaté al joven empleado de ferrocarriles, que estaba deprimido por su desgracia. Nos acercábamos a la aldea a nueve kilómetros de su hogar, la estación intermedia en la que habían transcurrido los años de infancia del niño cuya suerte había acarreado al padre tantas experiencias dolorosas.

"Ahora puedo comprender por qué el niño se puso así", dijo mi compañero. "Durante su niñez tampoco hubo niños alrededor suyo. Su madre y yo trabajábamos, y muy temprano en las mañanas lo llevábamos donde la familia de un leñador que vivía a un kilómetro de nosotros. ¿Cómo era la familia? Un abuelo y una niñita de la edad de nuestro Petya. El leñador y su mujer también trabajaban todo el día. Si hubiera sabido cuáles serían las consecuencias..."

Sí, si el padre y la madre hubieran sabido. Si el niño no está en un kindergarten, debería estar dentro de la esfera de influencia educativa de la escuela, sus padres deberían aprender a educar. Nuestro colectivo ha estado trabajando mucho en este sentido desde hace varios años. Representa los primeros pasos en la senda de la solución del importante problema de elevar la cultura pedagógica de la familia.

Serían, como dicen, una desgracia a medias, si las desviaciones en el desarrollo intelectual de un niño difícil, que a menudo son, en el fondo, muy insignificantes, no dejaran su huella indeleble en la constitución moral de la pequeña persona. Al sentir su inferioridad espiritual, tales niños son, en el análisis final, gente desdichada. ¿Y es realmente posible hablar del desarrollo armónico de la sociedad, del bien general, si ha de haber gente en nuestra sociedad que es desdichada por una razón como esa? La felicidad social es inseparable de la felicidad de cada persona.

Al preocuparnos de cada persona pugnamos por la felicidad de toda nuestra sociedad. Esa es la razón por la cual la maestra de ese Petya del que estaba hablando debe conocer el mundo de la siquis infantil.

Me he limitado a una sola causa por la que niños individualmente se tornan difíciles. La ausencia de un ambiente circundante genuinamente humano durante los años de la infancia del sistema nervioso es, como hemos dicho, la causa más importante. Existen otras causas, tales como enfermedades infecciosas sufridas durante la infancia. Pero sean cuales fueren las causas, es muy importante que el niño difícil sea entregado a un pedagogo inteligente, conocedor del mundo de la siquis infantil. Mucho se ha perdido, todo el período de la infancia del sistema nervioso se ha escabullido, pero se está lejos de haber perdido todo. Al fin de cuentas, el niño llegó a la escuela cuando tenía siete años de edad, o aun cuando todavía no tenía los siete, el período más importante de la formación de una persona aún no ha terminado.

Los años que el niño pase en los cursos primarios con un pedagogo inteligente se convertirán en una escuela de pensamiento para Petya. En la escuela no sólo hay un niño como Petya. El pedagogo idóneo sale a la naturaleza con estos niños, de cuando en cuando al campo, al bosque, a la ribera del río. Entra a la tienda en la fábrica o en la industria, al laboratorio, al taller, lugares estos en los que a cada paso surgen preguntas. El maestro abre, por así decirlo, ante los niños, los gérmenes de los fenómenos de la naturaleza, los enlaces causa-efecto, y despierta sus cerebros adormecidos. Esta es una tarea excepcionalmente larga y afanosa, y si usted espera llevarla a cabo de golpe está en un profundo error. Por lo general no se puede abordar este asunto sin paciencia e indulgencia, sin fe en el futuro. Estoy profundamente convencido de que esta labor debería ser encomendada al pedagogo más experimentado. En la medida en que el director de una escuela puede ser comparado con el médico jefe de un hospital, es, en mi opi-

nión, el director mismo el que debería dirigir esta labor educativa suplementaria y muy importante con niños individuales o bien con un grupo individual de niños.

Este trabajo es, esencialmente, un tratamiento del cerebro del niño difícil. Y consiste en lograr que cosas, objetos y fenómenos del mundo circundante se conviertan en impulsos que vivifiquen los poderes adormecidos del cerebro infantil. Siempre me empeño en que la **aprehensión** por el niño de las cosas, objetos y fenómenos del mundo circundante esté coloreada por vívidas emociones. Un sentimiento de sorpresa, de asombro, esto es lo que me empeño en suscitar en la cabeza de un niño durante estas clases para estimular el pensamiento.

Estas clases son, como el aire, indispensables para niños con un desarrollo intelectual retardado y con anomalías definidas. Estas actividades especiales con niños difíciles, que se desarrollan paralelamente con los estudios básicos para todos los niños, deberían ser **desempeñadas** en el transcurso de uno, dos y tres años, y a veces es necesario que se haga durante cinco o seis años, según el grado de dificultad que demuestre tener el niño, y según los resultados obtenidos. Establezcamos nuevamente que los resultados no son inmediatos. Cien clases en el arte de pensar pueden aparentemente no dar resultado, y recién a la centésima primera clase advierte usted la primera chispa de curiosidad en los ojos del niño. Pero si no hubieran existido esas cien clases "sin resultado", tampoco habría existido la centésima primera con la "chispa".

Sin embargo, el resultado que puede ser observado y medido en un cierto sentido no es, en el caso dado, el acopio de conocimientos que el niño haya logrado dominar, sino, ante todo, la curiosidad, el espíritu de investigación, y el deseo y la capacidad de ver lo que no es comprensible, es decir, todo aquello que ya hemos acordado denominar el ansia creciente por aprender.

Los maestros y dirigentes escolares que creen que se puede "levantar" a un niño difícil obligándolo a aprender una cierta cantidad de material, están profundamente equivocados. Entretanto, al trabajar con niños difíciles, lo más importante es educar el intelecto, sanar el cerebro del niño de aquellas anomalías que tenía cuando llegó a sus manos en la escuela.

No tema si durante varias semanas, durante varios meses quizá, el niño difícil desempeña deberes que son más fáciles que aquellos que se dan a la mayoría de los alumnos. Déjelo desempeñar deberes que han sido elegidos especialmente para él, y evalúe los resultados sin falta. Lo más importante aquí es utilizar al grado máximo la temprana edad en la que el período de la infancia del sistema nervioso aún no ha terminado. Sea consecuente, insistente, y al mismo tiempo paciente (y tolerante en cuanto a la incapacidad temporal del niño para comprender), y lo que denominamos iluminación llegará. Esto constituirá un vigoroso estímulo emocional que prodigará nuevas fuerzas al cerebro del niño. Una profunda sensibilidad espiritual, el conocimiento de la siquis del niño, la paciencia y la tolerancia, todo esto facilitará la gradual puesta al día del desarrollo intelectual del niño, y éste dejará de ser difícil.

En este artículo hablé de las dificultades de la educación intelectual. A mi parecer esta es una de las dificultades más complejas.

Una charla sobre niños difíciles es extensa y no es fácil. En el fondo, este es uno de los problemas más complejos de la educación, y es uno por el que a veces tenemos que pagar caro si se lo trata con indiferencia

SUGERENCIAS PARA ENSEÑANZA ELEMENTAL DE LAS CIENCIAS

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha publicado la tercera edición de su manual para la enseñanza de las ciencias. Esta publicación es notable porque contiene cerca de mil actividades diversas relacionadas con el estudio de los procesos científicos que pueden ejecutarse con un equipamiento elemental e ingenioso al alcance de cualquier establecimiento educacional. Elásticos, trozos de madera, alambres, latas, alfileres, botellas, ampollitas quemadas, etc. pueden ser utilizados en múltiples e ingeniosos instrumentos de medición y experimentación. Junto con recomendar este libro a todos los profesores vinculados a la enseñanza de las ciencias, publicamos la primera parte del capítulo introductorio que muestra los principios que deben guiar la enseñanza elemental de las ciencias. Este capítulo, obra de los profesores Blough y Blackwood, continuará en el próximo número de la *Revista de Educación* con la parte correspondiente al modo cómo los niños aprenden ciencias y las instalaciones necesarias para ello. El título completo de la obra mencionada es "Manual Unesco para la enseñanza de las ciencias" y ha sido editado por la Editorial Sudamericana, Buenos Aires (1966, 3ª edición).

A. LA CIENCIA ELEMENTAL

¿Qué es la ciencia?

La primera pregunta que formulan los alumnos de la escuela primaria es en general la siguiente: ¿Qué es la ciencia? En primer lugar hay que descartar un cierto número de definiciones que se daban antiguamente. La ciencia no consiste en una serie de lecciones de cosas que versan sobre un trozo de granito, un viejo nido de avispas, una bellota o un tulipán, ni el estudio de tal o cual objeto tomado al azar. No se reduce al conocimiento de la anatomía de una langosta o las partes de una flor, ni a la posibilidad de identificar veinte árboles, veinte insectos, veinte flores, etc.

¿Qué es, pues, la ciencia? Es el estudio de los problemas que se plantean donde habitan los alumnos. En términos convencionales, es el estudio del medio físico. No se trata simplemente de nociones de química, de física, de biología, de astronomía y de geología, bien que estas asignaturas formen parte integrante de la ciencia, pero sí del estudio de las preguntas que afloran en el espíritu mismo de los niños, en cada etapa de su vida y de su desarrollo. Preguntan por ejemplo: "¿por qué el viento sopla?", "¿qué es una nube?", "¿de qué se compone una piedra?", "¿qué produce una campana cuando suena?", "¿cómo una semilla puede convertirse en un árbol?", "¿cómo se produce el arco iris?". Quienquiera haya estado en contacto con alumnos de la escuela primaria, niños, o niñas, sabe que tienen la cabeza llena de preguntas por el estilo y que desean que se les conteste. Una fuente de respuestas a preguntas de este género, he ahí, precisamente, lo que es la ciencia.

Pero estas respuestas no deben ser muy técnicas. Un alumno de diez años de edad no tiene necesidad de explicaciones muy avanzadas; sería incapaz de comprenderlas. Solamente pide que se le explique, en términos sencillos, el cómo y el porqué de ciertos fenómenos que se producen diariamente a su alrededor. No es necesario emplear términos técnicos o fórmulas ni entrar en explicaciones profundas. Todo esto acaecerá más tarde: cuando tiene diez años, el niño busca, sobre todo, satisfacer su curiosidad. Desea que se agrande el campo de esta última, que se alimente su interés, que se estimule su entusiasmo. Tal es la clase de ciencia que le conviene y que es capaz de comprender.

¿Cuál es su objeto?

El alumno de la escuela primaria puede formular también preguntas como las siguientes: "¿Dónde se encuentra la ciencia?", "La ciencia se encuentra en todas las partes donde él se halla: en el aire que respira, en el agua que bebe, en los alimentos que consume. "¿Qué es el oxígeno?", "¿Qué minerales entran en la composición del agua?", "¿Qué es una vitamina?".

La ciencia se encuentra en las cosas que los alumnos ven al ir a la escuela. "¿Cómo la electricidad hace mover el tranvía?", "¿Por qué los perros agitan la lengua en los días de calor?", "¿Por qué el cielo es azul?". La ciencia se encuentra en nuestro hogar: "¿Cómo funciona el timbre de la puerta de calle?", "¿Por qué el limón tiene gusto ácido?", "¿Cómo la calefacción calienta una casa?".

La ciencia se encuentra en la escuela: "¿Cómo el 'matafuego' puede apagar un incendio?", "¿Por qué el caño del bebedero se oxida?", "¿Por qué debemos vacunarnos?".

Los objetos de los cuales se ocupa la ciencia se encuentran, pues, rodeando a nuestros alumnos y alumnas. No pueden escapar a su atención; pero tendrán mayor conciencia de su presencia si les ayudamos. Se interesarán más si los estimulamos un poco. Adquirirán mayor caudal de conocimientos científicos con un maestro que les muestre la utilidad de la ciencia y que emplee su talento pedagógico para hacerles conocer mejor el medio que los rodea.

¿Qué puede hacer la ciencia?

De un modo general, la conversación con una persona instruida es interesante; toda persona instruida debe tener, entre otras, nociones correctas sobre lo que sucede a su alrededor. De esto se deduce, no que el maestro va a poblar la cabeza de su alumno con nociones que sólo servirían para llenar las lagunas de una conversación, sino que le ayudará a adquirir la costumbre de interpretar o generalizar, lo que le permitirá comprender los problemas que pueda enfrentar. Tomemos un ejemplo: Las liláceas tienen tres sépalos y tres pétalos generalmente del mismo color, seis estambres y un pistilo, etc.

Un niño de diez años puede llevar una vida sana y equilibrada sin tener que registrar todos estos datos en su memoria. Pero supongamos que haya aprendido, examinando un gran número de animales y plantas, "que las plantas y los animales se clasifican de acuerdo con ciertas características y que el conocimiento de dichas características permite determinar los grupos a los cuales pertenecen los seres vivos". Los principios sobre los cuales se basa esta generalización pueden entonces ayudarle a reconocer las varias especies de los animales y plantas que observa; le permitirán estudiar cómo se comportan, si son útiles o perjudiciales, etc. El alumno ha tomado conciencia de esta generalización por un estudio atento y por la observación, adquiriendo así amplias concepciones, ligando entre sí una multitud de pequeños hechos. Uno de los objetivos de la ciencia es, pues, enseñar generalizaciones que permiten a los alumnos comprender los problemas que diariamente se les plantean. Cuanto más atendamos al estudio de problemas de real importancia en la

vida de los niños, varones o mujeres, tanto más cerca estaremos de realizar un programa de enseñanza científica. Usted no querrá correr el peligro de tener por alumnos a mentes desviadas. La manera de razonar propia de las generalizaciones científicas es la que esperamos poder inculcarles. Podríamos llamarlo "el procedimiento científico para encontrar respuestas exactas". No hay en ello nada absolutamente nuevo y usted emplea tal vez este método desde hace varios años en su enseñanza de la aritmética y otras asignaturas: dicho método consiste en enunciar el problema, sugerir diversas hipótesis, reunir hechos, obtener conclusiones y verificarlas. Esto no quiere decir que para cada problema usted debe hacer recorrer a sus alumnos todas las etapas.

De hecho, el método científico para la solución de los problemas no implica necesariamente tales fases. Supongamos, por ejemplo, que los alumnos desean saber por qué la aguja de la brújula se dirige siempre hacia el norte. Primeramente usted debe asegurarse de que plantean el problema en términos que traducen efectivamente lo que los alumnos desean saber. Luego los alumnos proponen ciertas explicaciones, unas plausibles, otras no. "¿Cómo podremos saber quién tiene razón?", preguntaría usted. Los niños responden: "Consultemos nuestros manuales de ciencia", "Pidámosle al doctor Duval, profesor de Física"; "Hagamos un experimento". Ponen en marcha sus sugerencias, descubren una explicación, la verifican tan cuidadosamente como es posible, acudiendo a fuentes seguras; entonces han resuelto el problema y pueden utilizar las nociones que han adquirido. Este procedimiento es evidentemente muy simple y no representa sino el principio de la enseñanza de un método, que, convenientemente aplicado, dará, probablemente, excelentes resultados. Guiados inteligentemente, los alumnos pueden realizar grandes progresos siguiendo esta vía, para encaminarlos por la cual nunca será demasiado temprano.

Hace falta mucho tiempo para aprender a resolver exactamente los problemas.

Usted desea que sus alumnos se familiaricen con ciertas formas de razonamiento científico, diciéndoles, por ejemplo "Nada se produce espontáneamente: todo tiene causas naturales; no seáis supersticiosos. Acoged sin prejuicios las opiniones de los demás. Considerad vuestras conclusiones como provisionarias hasta que hayáis adquirido la certidumbre. Buscad fuentes seguras de información. No titubéis en cambiar de opinión si os dáis cuenta que habéis caído en el error. No os precipitéis en sacar conclusiones, sed curiosos de saber y no os contentéis con una explicación imprecisa". Tales son algunas normas que una enseñanza científica bien dirigida debe inculcar a los alumnos.

Usted quiere también ampliar el interés de los niños, varones y mujeres. Estos se muestran espontáneamente curiosos con respecto a numerosas cosas que ven a su alrededor; pero existen vastos dominios de los que ignoran todo, de suerte que no pueden interesarse en los objetos que dichos dominios encierran. El estudio de los astros puede abrir un nuevo campo de interés a los alumnos de sexto grado, interés que se hará perdurable, tal vez, en algunos de ellos. El estudio del crecimiento de las plantas puede despertar en ellos una vocación por la agricultura, que de otro modo no hubiera tenido ocasión de despertarse. El estudio de los gustos de los niños parece indicar que se interesan por todos los aspectos del medio y no solamente por la vida de los animales y de las plantas, como se creía antes. De todos modos ciertos alumnos tienen campos de interés estrechos, y sienten necesidad de que se les ayude a descubrir otras posibilidades.

Muchos han seguido una carrera que tuvo su origen en acontecimientos ocurridos en los primeros años de su vida escolar; no pocos sabios declaran que han tomado gusto por la ciencia cuando eran todavía muy jóvenes. Una mejor enseñanza científica en la escuela primaria podría suscitar un mayor número de vocaciones del tipo de las que dejamos señaladas.

Usted quiere que sus jóvenes alumnos aprecien mejor las cosas que los rodean. ¿De qué modo? Breves conversaciones sobre las bellezas de la Naturaleza tendrán poco efecto, lo mismo que charlas, divagaciones sobre mariposas, abejas y flores. Puesto que estudiamos maneras nuevas de desarrollar la facultad de apreciación de los alumnos, ensayemos el enseñarles a ver, a examinar las cosas de cerca y atentamente, a descubrir por sí mismos las maravillas del mundo que los rodea. En la hoja verde común se opera un proceso de transformación que nunca se ha podido reproducir artificialmente. El hombre sabe que en este proceso las materias primas utilizadas son el agua y el anhídrido carbónico, que la sustancia verde de la hoja es un elemento indispensable, y que este fenómeno no puede producirse sin la acción de la luz solar. Pude analizar el proceso hasta en lo más recóndito de sus partes, pero es incapaz de reproducirlo y aun de comprenderlo completamente. Además, sin este proceso, la vida misma no podría existir. A medida que el alumno aprende estas verdades, que comprende su alcance, se desarrolla su facultad de apreciar las cosas que lo rodean, especialmente si estudia bajo la dirección de un maestro entusiasta, inteligente y comprensivo.

Tales son algunos de los resultados que se pueden obtener con la enseñanza científica, con la condición de que los profesores de ciencias comprendan bien que se trata de los objetivos verdaderos de su enseñanza y se esfuerzan por alcanzarlos efectivamente. Los objetivos enunciados en el "Libro para el maestro" y que quedan en estado de letra muerta, no son de ninguna utilidad para los alumnos. Pero aquellos que inspiran al maestro y a los alumnos son provechosos: influyen sobre la elección del tema, el método de enseñanza, el programa de trabajo, el procedimiento de calificación y sobre todas las demás actividades de la clase. He aquí un punto que todos los maestros que enseñan ciencias deben tener presente: "Elegid los objetivos que tenéis la esperanza de alcanzar mediante la enseñanza de las ciencias; no los perdáis de vista, aseguraos constantemente de que estáis en la buena vía y proceded sin cesar a pruebas y exámenes para saber en qué medida os acercáis a vuestro objetivo, y sobre todo, que vuestros objetivos correspondan lo más posible a los de vuestros alumnos y que éstos participen en la formulación de los planes de trabajo que permitirán alcanzarlos".

Ciencias elementales e historia natural

Se ha discutido y se discute todavía si un programa de ciencias en la escuela primaria debe responder al nombre de "curso elemental de ciencias", o si debe seguir llamándose "curso de historia natural". Algunas escuelas desarrollan excelentes cursos de historia natural. Allí se enseñan las ciencias en el sentido más amplio del término y se proponen los objetivos más modernos, aunque no hayan cambiado el título de sus cursos. En otros establecimientos escolares figuran programas de cursos elementales de ciencias cuya concepción ha periclitado y corresponden al antiguo y estrecho cuadro de la historia natural. Lo que importa no es el título sino el contenido del curso y el método que efectivamente se aplica. Los

cursos que en la actualidad son los más provechosos, son aquellos que utilizan los mejores elementos de las lecciones de historia natural, completados con los datos suministrados por la experiencia de estos últimos años. Cuando la diferencia no reside en los títulos, los "Cursos elementales de ciencias" son de un mayor alcance y se aproximan más a las necesidades modernas que los cursos llamados de "Historia natural". Por ejemplo, en los cursos de historia natural se atenderá al estudio de un objeto, una roca o un árbol, antes que al vasto problema que plantea el origen de las rocas o el de los bosques. Se enseñará a los alumnos a reconocer las rocas o los árboles, como si estas cosas fueran el objeto mismo de la enseñanza. No se preocupará, probablemente, de estudiar en ellos los problemas que presentan una real importancia en la vida de los niños o para el conjunto de la ciencia; se estudiarán, más vale, las plantas y los animales. Pero la experiencia nos prueba que los niños se interesan por todos los aspectos del medio en que habitan. Este breve análisis pone de relieve que la concepción inicial de un curso de historia natural cede ahora su lugar a un programa mejor adaptado a las necesidades de los niños modernos. El mundo en el cual viven ha cambiado mucho en el transcurso de estos últimos años; es necesario, pues, que el programa de estudio cambie también.

De todos modos, esta concepción de la historia natural nos revela hasta qué punto es necesario que se les ofrezca a los alumnos la posibilidad de poder observar directamente la vida, en lugar de limitarse a leer y oír lecciones sobre la vida. El maestro puede utilizar una salida al campo para describir a sus alumnos las diferentes clases de plantas y animales, mostrarles los refugios de los animales, los indicios que revelan la interdependencia de los seres vivos, las relaciones entre los seres vivos y el medio, la manera particular en que adaptan a dicho medio. Si bien este procedimiento se ha tomado de la historia natural, utilizado correctamente puede ofrecer un punto de apoyo importante para una enseñanza científica moderna. Si la escuela se halla situada cerca de un lugar boscoso, cerca de un parque, o en el campo, se tiene la posibilidad de realizar estudios de la naturaleza del ejemplo señalado o de utilizar esa situación para otro tipo de ejercicios.

La organización de campamentos al aire libre es otra manera de interesar a los alumnos y de hacerles observar directamente la naturaleza; puede figurar muy bien en un programa moderno de enseñanza científica elemental. Muchas de las actividades indispensables, tales como instalar el campamento, encender fuego, encontrar agua potable, ir al mercado y preparar las comidas, etc., ofrecen a los alumnos inmejorables ocasiones de adquirir un gran número de nociones científicas. ¿Cuántas y de qué clase? Todo dependerá del punto de vista del maestro que tiene dichos alumnos a su cargo. Cuando usted quiera saber si su punto de vista responde o no a las necesidades de sus alumnos, recuerde los objetivos que hemos mencionado anteriormente. Son dichos objetivos, así como las finalidades de los programas de la enseñanza primaria, los que os deben guiar. No os imaginéis que aplicáis un programa de enseñanza moderna de las ciencias, si vuestros alumnos pasan la mitad del tiempo recubriendo con papel plateado las nueces que colgarán luego de un árbol de Navidad, prensando hojas, coloreando figuras de pájaros o recortando papel en forma de copos de nieve. Estas actividades no permiten alcanzar los objetivos de un curso de enseñanza científica, aun muy elemental.

Un programa elemental de ciencias, que no tuviera ninguna relación con el programa general de enseñanza de la escuela primaria, no podría ser eficaz. Pretender que los estudios científicos pueden ser objeto de un curso distinto del resto del programa es un error que conviene refutar, mostrando que tales estudios deben, por el contrario, contribuir a la realización de las finalidades generales de la enseñanza primaria.

Estos fines han sido definidos de distintas maneras. El más importante tal vez, consiste en ayudar a los alumnos a adquirir los ideales, los conceptos y las aptitudes que les son indispensables para convertirse en buenos ciudadanos. Es necesario, por lo tanto, enseñarles el mecanismo fundamental de la lectura, de la escritura y del cálculo, por cuanto ellos constituyen los instrumentos esenciales de la información. Pero, además, es necesario ofrecerles la oportunidad de conocer y comprender los métodos y los problemas sociales, de proponer soluciones e intentar su aplicación, de adquirir el sentido social que permite discernir las necesidades de los individuos y las de las masas. La escuela primaria debe ayudar a los alumnos a comprender y a practicar ciertas formas de las relaciones humanas: cooperación, elección de dirigentes, planificación colectiva; debe colocarlos en condiciones favorables a su salud física y mental, inculcarles nociones y métodos apropiados para asegurarles su desarrollo en todos esos dominios y despertar en ellos el gusto por las diversiones sanas. Tales son los objetivos generales de un programa que satisface las exigencias de la enseñanza primaria: un curso de ciencias no podría ser eficiente si no se inspirase en ellos.

La enseñanza científica elemental debe, pues, adaptarse a estas concepciones del papel que desempeña la escuela primaria. Ya se trate de determinar los métodos pedagógicos que se deben aplicar, las actividades más útiles a los alumnos o de los medios que se deben emplear para ayudarles a formular proyectos y a computar los resultados, todo debe decidirse en función de los objetivos expresados anteriormente.

Por ejemplo: ¿de qué modo convendría enseñar las ciencias para que ellas ayuden a los alumnos a convertirse en mejores ciudadanos? Si el maestro, por su cuenta, formula el programa de estudios, lo organiza, determina de qué modo será ejecutado y toma todas las otras decisiones, ¿cómo podrán los alumnos aprender el arte de organizar, de formular planes, de trabajar en colaboración? Si éstas son las cualidades sobresalientes de un buen ciudadano, debemos ofrecer a los alumnos múltiples ocasiones de formular planes y trabajar en conjunto. Existe una gran diferencia entre el maestro que juega el papel de animador y el que desde su escritorio se limita a dar órdenes. En el primer caso, el maestro puede, con el esbozo de un proyecto, despertar el interés de sus alumnos, mostrarles cómo podría ser realizado, y aportarles luego su ayuda. En razón de su experiencia, está en condiciones de ofrecerles útiles indicaciones. Loado sea el maestro que sabe callarse cuando hace falta: es en estos momentos de silencio que se producen durante los cursos de ciencias o en toda otra actividad escolar, cuando los alumnos aprenden a convertirse en ciudadanos conscientes de sus responsabilidades. La enseñanza de las ciencias tiene en gran parte, como objeto, favorecer este estado de conciencia. El maestro debe dar, pues, a los alumnos, la oportunidad de estudiar colectivamente proyectos, tomar decisiones, cometer errores, encontrar la manera de rectificarlos, percatarse cuándo han acertado, definir nuevos métodos y computar los resultados que obtienen.

Cada vez que los alumnos hacen preguntas, no os limitéis a darles la respuesta o a señalarles que la busquen en el libro. Adquirimos nuestros conocimientos científicos realizando experimentos, observando, preguntando a las personas que frecuentamos, leyendo, mediante el cinematógrafo u otros medios análogos.

¿Cómo los alumnos saben en qué momento deben utilizar estos medios y cuándo pueden fiar de los resultados obtenidos? Lo aprenden elaborando proyectos, tratando de realizarlos y computando la eficiencia de sus esfuerzos. Practicando, los alumnos se tornan más hábiles para utilizar los medios de instruirse, pero solamente si se les ayuda. Cada tipo de estudio tiene, a este respecto, un papel definido que desempeñar (si nosotros ayudamos).

B. EL MAESTRO Y LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Si tuviésemos que esperar que todos los maestros se crean en perfectas condiciones para enseñar un programa de ciencias, no comenzaríamos jamás. Aquellos que han triunfado en este dominio son los que se han dicho: "Estoy convencido de que es necesaria una enseñanza racional de las materias científicas, sin lo cual mi programa sería incompleto. No soy muy entendido en ciencias, pero sé cómo educar a los alumnos. Poco me importa que me formulen preguntas difíciles: yo sé cómo enseñarles a que encuentren la respuesta".

Dichos maestros encuentran numerosas dificultades: deben asimilar conceptos científicos fundamentales, aprender a enseñarlos, conseguir aparatos y otros recursos necesarios. Pero poseen dos cualidades esenciales: tienen conciencia de la importancia de que las ciencias figuren en su enseñanza y saben cómo educar a los niños.

Muchos de entre ellos han sacado provecho de los consejos siguientes:

1 Encare la enseñanza de las ciencias con confianza y no con el terror que podría inspirarle la súbita aparición de un marciano. Enseñar ciencias no es cosa tan extraordinaria como piensa. No es más difícil que enseñar sociología, idiomas, literatura o aritmética, lo que hacen corrientemente la mayoría de los maestros. De hecho, en ciertos aspectos es más fácil, puesto que se trata de cosas concretas que despiertan un real interés en muchos alumnos.

2 No piense que usted debe estar en condiciones de responder a todas las preguntas que los alumnos le formularán. Si usted espera para poder hacerlo, no comenzará jamás. De todos modos, los maestros enseñan demasiadas cosas a los alumnos. Si usted conoce bien a los alumnos, si sabe cómo ayudarles a instruirse, puede considerar que tiene la batalla a medio ganar. No vacile en aprender con sus alumnos. Deje que ellos resuelvan por sus propios medios las dificultades que encuentren: usted les servirá de guía y aprenderá con ellos. Evidentemente, es necesario que usted posea un cierto bagaje de conocimientos, pero no tiene por qué ser un especialista en ciencias. Algunas de las ideas que se expresan a continuación le ayudarán a adquirir ciertas nociones fundamentales.

3 Una vez que usted haya elegido un tema científico, lea algún manual elemental de ciencias que corresponda al nivel mental de los alumnos. Luego procurese algunos buenos libros de ciencias o de biología (correspondientes a la enseñanza secundaria) y léalos. En ellos encontrará la mayor parte de las nociones científicas fundamentales, indispensables para poder enseñar a los jóvenes alumnos.

4 Realice algunos de los experimentos señalados en dichos manuales para habituarse al manejo del instrumental. Estos experimentos son más sencillos de lo que usted se imagina.

5 Siga los consejos que dan dichos manuales acerca de las excursiones, las observaciones, los experimentos y las colecciones. Ver es a la vez creer y sentir, y le será muy fácil experimentar, facilitar la obtención de aparatos, sus alumnos acerca de instalación de los filtros de agua municipales, si usted mismo tuvo oportunidad de admirar su funcionamiento.

6 Hable con el profesor de ciencias del establecimiento de enseñanza secundaria de la localidad y pídale ayuda. Frecuentemente estos profesores pueden dar consejos, sugerir experimentos, facilitar la obtención de aparatos, sustancias y libros. Las ciencias constituyen su especialidad y pueden, en general, ofrecerle muchas ideas útiles. Recuerde que probablemente porque no está familiarizado con este dominio, siente temor: esfuércese, pues, por familiarizarse directamente con el instrumental científico. Si sigue los consejos siguientes, es muy probable que adquiere suficiente confianza para abordar temas científicos nuevos.

7 No piense que se encontrará en gran desventaja por carecer de instrumental. Los alumnos pueden aportar de sus casas casi todo lo que se necesita. Lo que ellos no puedan conseguir, podrá usted comprarlo en la ferretería, solicitarlo al laboratorio de la escuela secundaria, encontrarlo en el patio de la escuela, pedirselo al portero o hacerlo fabricar por los alumnos. En un curso elemental de ciencias, un aparato costoso y complicado no es solamente inútil: puede ser un motivo de confusión y distraer la atención de los alumnos a expensas del problema estudiado.

8 Haga realizar experimentos a los alumnos. Es para ellos un modo agradable de instruirse, y el que prefieren. Encargue a algunos de los mejores alumnos para que traigan el material y los instrumentos necesarios para dichos experimentos.

9 Comience por enseñar el tema que le es más familiar. Tal vez parezca contradecir el principio que pretende que la elección de todos los temas debe ser hecha por los alumnos; principio que además puede ser objetable. Si ciertos estudios científicos cursados en la Escuela Normal, o una inclinación personal, o una habilidad particular le han hecho adquirir cierta destreza y conocimientos fundamentales en un dominio determinado, podrá aprovecharse de ello para elegir el tema que le servirá de punto de partida en su enseñanza de las ciencias. Después le será más fácil tomar en cuenta los deseos de los alumnos. Estos podrán participar siempre en la organización del trabajo, aun cuando la idea inicial parta de usted.

10 Utilice siempre los "Libros para el maestro" que acompañan los "Manuales" de ciencias. Están llenos de consejos cuya eficiencia ha sido comprobada. Le serán siempre beneficiosos, aun cuando usted no siga su texto.

11 Tome nota siempre del material científico que emplea, de las observaciones pedagógicas, de los planes, etc., con el fin de utilizar dichas anotaciones más adelante, o, eventualmente, facilitárselas a un colega. La próxima vez que trate el mismo sujeto, la tarea le será más fácil, sobre todo si dispone del material que ya utilizó.

12 Hable con los colegas para que le comuniquen los recursos de que se han valido y resultaron satisfactorios y no vacile, a su vez, en participarles los resultados de su experiencia. Tales conversaciones son siempre de gran utilidad.

LOS PLANES EXTRAORDINARIOS DE EDUCACION DE ADULTOS

por el prof. WALDEMAR CORTES CARABANTES

Los principios generales sobre educación de adultos aprobados por la Superintendencia de Educación Pública (1) constituyen el marco conceptual al que hacen referencia los planes que nos ocupan. En ellos se señala que la incorporación activa y creadora del adulto a la comunidad, se entiende como su participación consciente en las etapas del proceso de desarrollo. Ahora bien, la finalidad de obtener esta participación de todos los adultos rebasa actualmente las posibilidades del sistema educacional regular. Las deficiencias económicas, por un lado, y los efectos de una estructura social de trabajo no conformada para esta finalidad, por otro, impiden la consecución inmediata de un sistema de educación de adultos que garantice a todos los ciudadanos estas mismas posibilidades. Obviamente, el modus operandi debe ser dado por una acción coordinada, integrada y racional del Ministerio de Educación en estrecha interrelación con los diversos Servicios e Instituciones que participan de esta voluntad de cambio.

Se considera, pues, a la educación de adultos como un proceso permanente e integral, por el cual el adulto logra una más eficaz y consciente incorporación como fuerza viva actuante dentro de su comunidad. Educación General y educación técnico profesional son dos aspectos inseparables de este proceso.

Un sistema de educación de adultos debe atender a los trabajadores que, en muchos casos, sólo han participado de procesos espontáneos en que las formas institucionalizadas de la vida social le han exigido el ejercicio de conductas positivas, sin formación cultural letrada, porque no la estimaba necesaria. Son los analfabetos. En otros, de personas que anhelan completar su educación o de trabajadores a los cuales la comunidad no ha ofrecido los medios para lograr los niveles de capacitación que les permitan optar a mejores posibilidades de formación profesional.

No cabe duda de que todos los factores que intervienen en el proceso educativo deben corresponder a las situaciones especiales que caracterizan la educación de los adultos. La necesidad de diferenciación de esta forma de educación es el principio director más general que orienta en estos momentos los esfuerzos del Estado y de la comunidad para organizar la promoción social y cultural de las masas trabajadoras.

(1) Principios Generales para un Sistema de Educación de Adultos, aprobados por el Consejo Nacional de Educación Pública, octubre de 1966.

Los principios orientadores de la Educación de Adultos que el Ministerio de Educación ha hecho suyos ponen énfasis en el hombre como sujeto de la educación y en el papel de éste como factor director e inmediato de los cambios.

Se estima que el adulto debe ser atendido en la situación concreta en que se encuentra, como miembro y factor actuante de sus grupos habituales de convivencia, da-

do que las personas que lo rodean condicionan su plena realización; que precisa de una interpretación científica y racional del ambiente, imagen crítica que sólo puede lograr a través de una educación general, no ajena al marco de aspiraciones sociales y de referencias culturales muchísimo más amplio que el adulto posee en relación con las generaciones jóvenes.

Pero, en materia educacional, el adulto busca de preferencia un tipo de educación que le resuelva, en plazo breve, problemas específicos, referidos a su integración a los cambios tecnológicos con vistas al mejoramiento de su situación socio-económica, realidad que nos ha llevado a considerar que, tratándose de adultos, los plazos de capacitación y formación deben tener un carácter más acelerado que los referidos a la enseñanza de los grupos de edad que lo anteceden. Por otra parte, abona este aserto el hecho de que la inversión que se haga en la educación de adultos rinde sus frutos en plazo más corto que el sistema regular de educación de niños y adolescentes, y se constituye en factor determinante para el desarrollo socio-económico de una comunidad dada.

Estamos conscientes de que no se puede desvincular la política de educación de adultos de la política social general del país. El éxito de la primera en gran parte no es más que el reflejo de la segunda, pero a su vez ésta es un factor decisivo en el respaldo e incentivo a las actuaciones de la comunidad y del país en busca de su desarrollo económico. Educación y desarrollo son evidentemente factores recíprocos, dos aspectos de una indivisible realidad.

La concepción de la educación del adulto como suplemento o como un proceso expresado en torno a finalidades de "mínimos indispensables" o como una réplica de disminuida del sistema o parte del sistema educacional del cual el adulto ha quedado marginado, ha sido aventada definitivamente por una visión más exacta del problema. En efecto, la educación del adulto debe ser siempre integral y planeada sin límites prefijados. El objetivo último es siempre la ascensión del hombre a las posibilidades culturales máximas que corresponden al desarrollo del saber humano en cada época histórica. La formación general del adulto, su capacidad técnico-profesional y su incorporación a la vida comunitaria como factor activo y creador, deben ser procesos simultáneos, recíprocos y no sucesivos.

Se enmarca nuestra acción en el concepto de educación permanente que preconiza la UNESCO. La institucionalización de este derecho debe ser el cumplimiento de una actividad normal y continua de la sociedad.

Hay consenso para estimar que la educación general y profesional de adultos, organizadas en cursos, de acuerdo a exigencias didácticas y a niveles de rendimiento, deben constituir un proceso unificado continuo, desde los niveles iniciales hasta los últimos niveles de educación media, de modo que, desde un nivel de educación general, un adulto pueda incorporarse a cualquier nivel compati-

ble de educación profesional o viceversa. La organización de los programas para las dos modalidades de educación, tiene que contemplar permanentemente esta posibilidad de tránsito del adulto de un área a otra.

Primer nivel: alfabetización. Según estudios realizados al respecto, las tasas de analfabetismo en Chile han tenido en los tres últimos decenios las siguientes fluctuaciones: ●La tasa de analfabetismo sube en 1940 a 27,3 por ciento para luego descender a 19,8 por ciento en 1952. Tomando el comienzo del período —1930— se observa que la tasa de analfabetismo sólo baja 5,8 puntos en 22 años, es decir, experimenta un descenso anual de 0,26 por ciento, el más bajo de nuestra historia.

●Con la tasa promedio anual de descenso del analfabetismo del período 1940-1952, Chile tardaría unos 60 años en lograr una tasa aceptable de analfabetismo entre 4 y 5 por ciento.

●Con la tasa anual de disminución del analfabetismo del período 1940-1952 (0,62 por ciento anual), eliminaría los analfabetos en 32 años (1).

Según el censo de 1960, el cuadro del analfabetismo en el país era el siguiente:



Conferencia regional latinoamericana de la UNESCO para la educación de adultos, Lima 1967 (habla el director de Educación de Adultos chileno, prof. Waldemar Cortés)

La ausencia de una política definida al respecto, que emanase de los organismos responsables de la educación nacional, era evidente (1).

Cómo se ha abordado el problema. Desde 1965 es posi-

AÑO 1960

POBLACION 15 AÑOS Y MAS				ANALFABETOS							
Total	Urbano	Rural	% Rural	Total	%	Urbano	%	Rural	%	Ignorados	%
77.534	67.301	10.178	13.1	6.110	7.8	3.598	5.3	2.512	24.6	55	0.07
131.969	124.475	7.471	5.5	9.647	7.3	8.133	6.5	1.514	20.2	23	0.01
69.143	49.866	19.245	27.8	9.232	13.3	4.450	8.9	4.782	24.8	32	0.04
174.377	94.825	79.493	45.5	40.795	23.4	11.765	12.4	29.030	36.5	59	0.03
84.967	49.065	35.884	42.2	17.201	20.2	6.477	13.2	10.724	29.8	18	0.02
394.331	354.345	39.937	10.1	31.810	8.0	21.238	5.9	10.572	26.4	49	0.01
1.535.778	1.397.626	137.514	8.9	138.010	8.9	98.790	7.0	39.220	28.5	638	0.04
149.549	82.886	66.617	44.5	33.867	22.6	11.562	13.9	22.305	33.4	46	0.03
90.643	31.664	58.965	65.0	29.168	32.1	5.357	16.9	23.811	40.3	14	0.01
60.626	26.163	34.445	56.8	17.784	29.3	3.678	14.0	14.106	40.9	18	0.02
118.871	54.340	64.501	54.2	32.511	27.3	7.121	13.1	25.390	39.3	30	0.02
47.985	19.765	28.206	58.7	13.755	28.6	3.008	15.2	10.747	38.1	14	0.02
99.140	37.744	61.383	61.9	28.052	28.3	5.954	15.7	22.098	36.0	13	0.01
166.567	68.534	98.015	58.8	49.099	29.5	11.300	16.4	37.799	38.5	18	0.01
314.556	258.749	55.790	17.7	49.539	15.7	29.556	11.4	19.983	35.8	17	0.005
49.273	18.092	31.173	63.2	15.274	30.9	3.946	21.8	11.328	36.3	8	0.016
96.176	37.310	58.855	61.2	28.160	29.2	6.320	16.9	21.840	37.1	11	0.01
99.848	46.797	53.032	53.1	30.051	30.1	7.954	16.9	22.097	41.6	19	0.01
229.686	93.050	136.542	59.4	60.895	26.5	11.335	12.1	49.560	36.3	94	0.04
147.864	68.324	79.521	53.7	32.702	22.1	8.527	12.4	24.175	30.4	19	0.01
84.910	40.721	44.185	52.0	17.552	20.6	5.475	13.4	12.077	27.3	4	0.004
95.129	41.276	53.836	56.6	19.369	20.3	5.424	13.1	13.945	25.0	17	0.01
58.339	13.363	44.971	77.0	12.433	21.3	1.678	12.5	10.755	23.9	5	0.008
21.212	11.251	9.961	46.9	3.908	18.4	1.490	13.2	2.418	24.2	0	—
51.124	41.246	9.864	19.3	3.114	6.1	2.445	5.9	669	6.7	14	0.02
4.449.597	3.128.778	1.319.584	29.6	730.038	16.4	286.581	9.1	443.457	33.6	1.235	0.02

Hasta 1964 el problema específico del analfabetismo fue enfrentado a través de campañas sobre la base de la acción voluntaria sin métodos didácticos adecuados a los intereses psicológicos y sociales del adulto; con la casi exclusiva acción de la iniciación privada, con recursos técnicos insuficientes; sin textos de lectura para los neolectores ni medios o ayudas audiovisuales para la enseñanza; con escasa o nula participación de la enseñanza estatal; sin integración alguna de los programas de alfabetización con respecto a los procesos de cambios socioeconómicos, y sin la participación profesional del magisterio.



Amplia respuesta del profesorado a las jornadas de capacitación de adultos organizada por el Instituto

(1) Eduardo Hamuy: "Educación Elemental, Analfabetismo y Desarrollo Económico". Ed. Universitaria, 1960.



Durante una jornada de educación para las madres.

ble visualizar definidos progresos en la liquidación del analfabetismo, aun cuando sólo se han dado los primeros pasos de una tarea gigantesca. Lo primero era echar las bases de un proceso de educación permanente y, para ello, no importaba tanto, en las primeras etapas, el logro de metas fabulosas desde el punto de vista cuantitativo. Se ha iniciado la tarea creando algunas herramientas indispensables para el enfrentamiento integral del problema.

Ya hemos señalado que la educación de adultos no se restringe sólo a un problema pedagógico. Es, además, un problema social y político, pues la sociedad que posee una ponderable masa de analfabetos y de elementos de bajo nivel de formación cultural revela que su grado de desarrollo no atiende a los intereses de parte considerable de su población. Como los analfabetos o personas con insuficiente instrucción constituyen significativa fracción de sus contingentes de trabajadores, resulta que este déficit educacional se convierte en causa conservadora del estado de atraso y subdesarrollo. El país, en tales circunstancias, no puede desplegar todas sus energías creadoras de progreso, porque para eso se necesita el cambio en las condiciones de trabajo de considerables grupos humanos, a fin de que ellos contribuyan al incremento de la actividad productiva.

(1) Véase "Formas Muertas y Dinámicas de Nuestra Educación de Adultos" por W. Cortés, Revista de Educación N^os. 93-94, Santiago, 1964.

A la luz de una comprensión más adecuada del proceso de la realidad social se descubre que la deficiencia educacional no actúa como causa, independientemente de las condiciones sociales, económicas y políticas, sino que refleja, en gran parte, el estado de éstas.

En Chile, como en todos los países latinoamericanos, las grandes masas de analfabetos son las que se encuentran relegadas a las formas más rudas, primitivas e injustas de trabajo. Esta correlación no es fortuita. Resulta de la necesidad de ganarse la vida por parte de considerables masas de trabajadores, que, de muy temprana edad, se han visto obligados a no concurrir a la escuela, o a abandonarla pronto, por las contingencias impuestas por una existencia de pobreza. Han llegado después a la madurez y comprenden, entonces, que sólo podrán mejorar sus condiciones de vida si logran dedicarse a formas más

calificadas de trabajo. Pero para ello es preciso que la sociedad esté en condiciones de ofrecerles tales oportunidades, es decir, que ella se haya desarrollado económicamente, y, además, que los trabajadores mismos posean la capacidad de ejecutar las nuevas y mejores tareas que les sean ofrecidas.

Como grado ínfimo de esta preparación está la alfabetización. En el país existe un número considerable de trabajadores adultos que no han tenido medios de alfabetizarse. Para ellos era necesario programar una intensiva actuación para ampliar y difundir la educación de adultos en todos sus grados y formas, partiendo de una comprensión correcta del problema.

El analfabetismo es, pues, un índice de una etapa vivida por la sociedad y su eliminación no puede hacerse aisladamente del conjunto de factores que lo engendró. El Supremo Gobierno, en tanto destina el máximo de recursos para educar a los adultos, se esfuerza, en efecto, por cambiar la coyuntura social como un todo, principalmente por la creación de una estructura económica que propicia un número cada vez más grande de mejores oportunidades de trabajo.

Alcances de un programa. El año 1966, a través de la Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos, se echan las bases para un intenso programa de alfabetización destinado a reducir, en un plazo de 6 años, la actual tasa de analfabetismo en un 5 ó 6 por ciento. A través del período que se analiza (1965 a 1967), el número de analfabetos a los que se aplicaron en el país los programas adscritos a los Planes Extraordinarios de Educación de Adultos fue del orden siguiente: en 1965 se atendió un número total de 14.552 analfabetos; durante 1966 el impulso inusitado a este tipo de trabajo elevó el número de atendidos a 63.995 lo que representó un crecimiento, en relación al año anterior, de 439,6 por ciento. Al finalizar 1967, el número de analfabetos atendidos alcanzó a 89.720, con un aumento de 139,9 por ciento en relación a 1966.

El método. El programa ha adoptado el método del profesor brasileño Paulo Freire, método cuya aplicación didáctica ha sido elaborada para la lengua española, atendiendo, muy especialmente, a las características y condiciones sociales, económicas y culturales del país, por equipos especializados de la Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos.

La importancia de la decisión de la Jefatura para aplicar en Chile el método sico-social, torna conveniente que nos detengamos brevemente en su naturaleza y fundamentos.

El método sicosocial no se limita a la mera transmisión de una técnica particular (la de leer y escribir), sino que pretende producir un cambio en la conciencia del educando, cambio del cual el conocimiento de la lectura es apenas uno de los elementos. Se trata de promover en el adulto una conciencia crítica de sí y de su realidad, lo que, una vez logrado, se traduce espontáneamente en la necesidad de alcanzar un plano más elevado del saber: el plano letrado.

De este modo, el sujeto de la alfabetización es el propio analfabeto. La contribución del educador consiste en poseer una técnica adecuada para proporcionar los elementos del lenguaje escrito, pero, en forma tal, que éstos representen la misma realidad del alfabetizado y sean reconocidos por él como tales.

El primer paso para la constitución de la autoconciencia crítica del trabajador está en hacerlo tornarse espectador

de su realidad, para reflexionar sobre ella.

Técnicamente, este paso se realiza presentando imágenes de su propio modo de vida, de sus costumbres, de sus creencias, prácticas sociales, actitudes de su grupo, etc. Con eso, el adulto se vuelve espectador y puede discutir su realidad, lo que significa abrir el camino para el comienzo de la reflexión crítica, del surgimiento de su autoconciencia.

La alfabetización deriva como consecuencia inmediata de la visión de la realidad, asociándose la imagen de la palabra a la imagen de una situación concreta. Posteriormente, la descomposición de la palabra en sus elementos fonéticos y la recomposición de éstos en otras palabras se hace sin ninguna dificultad. Es un producto de la creación intelectual del propio educando y no una sugerencia externa que le es impuesta por el maestro. El papel del profesor es apenas incentivador, estimulador de una reacción que debe producirse en lo íntimo de la conciencia del alfabetizado.

El método sicosocial persigue, en consecuencia, dos objetivos: lograr que los adultos analfabetos aprendan rápidamente a leer y escribir y hacer a estos analfabetos superar su condición de minorvalía y elevarlos a la condición de hombres y mujeres plenamente conscientes del alto valer que tienen como seres humanos. De este modo, la ascensión cultural y social de los analfabetos se produce a través de un proceso de concientización (o toma de conciencia), en el cual se transforman su manera de comprender el mundo y su forma de actuar en él. El analfabeto con frecuencia tiene conciencia mágica y actúa mágicamente, atribuyendo a causas falsas los hechos de la vida diaria. Si reemplaza esta conciencia mágica por una conciencia crítica, puede comprender el rol de sujeto que a él le corresponde como a todo ser humano y realizar una acción también crítica.

El método sicosocial aborda simultáneamente el aprendizaje de la lectura y la escritura. Parte de palabras socialmente significativas que utiliza como generadoras y sigue un proceso de síntesis, en el que, con las sílabas que resultaron en el análisis, se generan nuevas palabras, las que deben tener contenido real para los analfabetos. Tiene lugar luego un proceso de ejercitación, el que se hace con las palabras formadas por el grupo. La escritura, como la lectura, parte de palabras y nunca de signos aislados que carecen de sentido.

El trabajo con el método se ejecuta en tres etapas: preparación, motivación y alfabetización propiamente tal.

En la etapa preparatoria se estudian el lenguaje, las necesidades y los problemas de la comunidad a que pertenecen los analfabetos, para interpretar sus aspiraciones y objetivos. Luego se seleccionan los temas de discusión, que servirán tanto para la reflexión como para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En la etapa de motivación, utilizando material convenientemente codificado, se reflexiona sobre el rol del hombre en la naturaleza y en la sociedad. Durante ella, el analfabeto comprende que, aunque no es letrado, participa de la cultura, comprende su valía como ser humano y se dispone al aprendizaje de la lectura y la escritura para participar también de la cultura letrada.

En la etapa de aprendizaje de la lectura y la escritura se reflexiona sobre la realidad de los analfabetos y de su comunidad local y nacional, utilizando material codificado. Sistemáticamente, se aprende a leer y escribir.

Para que el método sico-social alcance sus objetivos de concientización y de alfabetización, es necesario que el coordinador tenga una preparación adecuada y una actitud siempre conveniente.

El coordinador, como tal, debe renunciar a la actitud autoritaria y adoptar, en cambio, una actitud dialogal, de participación horizontal. Como coordinador del debate, no puede presentar soluciones ni imponer sus convicciones o creencias. Como orientador del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, debe sólo ayudar a aprender. Su papel es ajeno a todo tipo de paternalismo, propio del que quiere guiar y proteger. Comprende que cada participante, en cuanto ser humano, tiene derecho a elaborar, con elementos de juicio propios o recibidos de otros, su propia verdad y sus propias convicciones. Para aplicar el método sico-social se ha tenido que realizar previamente algunos trabajos, tales como seleccionar las palabras generadoras desde el punto de vista sociológico y lingüístico; ordenarlas para su trabajo con ellas, de modo que dicha ordenación responda a una sistemática de signos y sílabas; preparar el material audiovisual, tanto para el proceso de enseñanza como para el aprendizaje de la lectura; elaborar guías metodológicas o materiales que respondan tanto a los problemas, necesidades y aspiraciones de campesinos analfabetos incorporados al proceso de Reforma Agraria del país, como de los irregulares sociales recluidos en las cárceles, para citar tan sólo dos áreas. Finalmente, se ha debido capacitar a los coordinadores para la aplicación del método en forma teórica y práctica, mediante clases de demostración con adultos analfabetos. El proceso de formación del personal docente para la alfabetización se ha realizado con la capacitación, a nivel regional y nacional, del profesor normalista (primario) en ejercicio.

En forma experimental, ha funcionado la formación de especialistas en educación de adultos por la Escuela Normal Vespertina, a través de su Plan Electivo de Formación Profesional, experiencia que ha permitido al Gobierno crear la especialización, a partir del año 1967, en todas las Escuelas Normales del país.

Desde 1965 a la fecha se han capacitado 7.000 maestros en técnicas de educación de adultos. Asimismo, por primera vez el Ministerio de Educación ha contemplado la remuneración mensual del profesor dedicado a la alfabetización. Del mismo modo, al maestro que asiste a los cursos de capacitación se le han pagado sus días de participación, como sueldo, sus pasajes, su estada y mantención, política que sólo existía esporádicamente hasta 1965 para los docentes dedicados a la enseñanza de los niños y adolescentes.

Material didáctico. El problema de la carencia de programas y textos de estudio para la educación de adultos ha sido resuelto con la redacción e impresión de textos apropiados, los que han sido distribuidos a los Centros de Educación Básica y Comunitaria y a las Escuelas Primarias para Adultos. El material comprende libros de aritmética, con contenidos problemáticos directamente referidos a la realidad de los adultos y para ser usados en los tres niveles de la educación básica; libros de lectura cuya preparación, selección y progresión de contenidos fueron proyectadas con miras al tratamiento de las asignaturas fundamentales, y manuales del método sico-social para la enseñanza de lectura y escritura de adultos analfabetos, con sus juegos de láminas para el tratamiento de situaciones globales vinculadas también a la realidad del individuo. Cabe destacar que se han elaborado manuales nacionales y manuales especiales para la aplicación del método en los asentamientos agrícolas y en las escuelas carcelarias, con la colaboración de los equipos técnicos de la Corporación de la Reforma

Agraria y Dirección General de Prisiones, respectivamente. El conjunto se completa con una guía didáctica para el profesor que orienta y da pautas para el trabajo docente.

El material didáctico preparado ha merecido juicios aprobatorios por parte de las más altas personalidades y organismos del país. Así, S. E. el Presidente de la República, don Eduardo Frei Montalva, ha expresado: "Los textos me han parecido espléndidos, claros, ingeniosos, de fácil comprensión y amenos". Por su parte, la Superintendencia de Educación Pública reconoce que "el contenido de los textos es acertado y es interesante hacer notar el cuidado que se ha tenido en seleccionar el orden de prioridad y la relación de secuencia que guardan los temas entre sí, reflejando una progresiva complejidad.

A pesar de la sencillez del vocabulario y de la forma, su contenido es el apropiado para despertar el interés del neoelector en problemas que atañen a su personalidad y a su comunidad.

Significa un positivo avance en la literatura pedagógica dirigida a la educación de los adultos, pues en un solo texto se presenta un amplio y logrado panorama de contenidos culturales.

Sus ilustraciones modernas le dan un aspecto de fácil comunicación visual.

Recoge los más urgentes problemas del actual momento histórico de nuestro país, al mismo tiempo que sitúa las perspectivas de un desarrollo dinámico en marcha. Por lo general, los contenidos específicos relativos al país se encuentran convenientemente desarrollados.

El material es interesante y representa un esfuerzo valioso y positivo en la educación de adultos en Chile.

La necesidad de enfrentar el problema del analfabetismo implica que deben adoptarse nuevos métodos para combatirlo. Desde este punto de vista, los aportes interesantes del material analizado se basa en el hecho de que, mediante su aplicación, el analfabeto toma conciencia de su valor y que su aporte en el mundo de la cultura constituye un factor activo, determinante y directo en los cambios sociales, culturales y económicos.

Creemos que este grupo de textos significará un eficaz instrumento para la promoción del analfabeto en Chile.

Junto a los libros mencionados, se ha adquirido una primera partida de proyectores de diapositivas, destinadas a equipar los Centros de Educación Básica para analfabetos, y se han elaborado diapositivas como apoyo audiovisual para todos los niveles de educación básica.

Integración de esfuerzos. El programa de educación de adultos opera en coordinación directa con otros promotores del desarrollo comunitario, tales como los Servicios de Salud, Agricultura, Obras Públicas, Corporación de la Reforma Agraria, y otros, según convenios suscritos por los Subsecretarios de Educación, Salud, Trabajo, Agricultura y Obras Públicas, por los Directores Generales de diversos servicios y los Vicepresidentes de CORA e INDAP y el Consejero Nacional de Promoción Popular. Se procura coordinar los esfuerzos en la planificación, dirección, ejecución y evaluación de proyectos específicos de desarrollo comunitario y de darle a la educación de adultos un carácter realmente funcional.

Por medio de este Comité, del cual forman parte instituciones como la Corporación de la Reforma Agraria, el Instituto de Desarrollo Agropecuario, la Consejería Nacional de Promoción Popular, el Instituto de Educación Ru-

ral, y otros organismos estatales y privados de desarrollo, se iniciaron programas en el área rural y en diversas poblaciones suburbanas del país, con la participación directa de las organizaciones campesinas y de pobladores.

A través de la Coordinación de Servicios se ha venido logrando la concentración de los programas integrados en proyectos específicos; el tratamiento multifrontal de las necesidades y problemas de estas comunidades, a través de una reacción integral de parte de sus componentes; el aprovechamiento racionalizado y orgánico de los recursos técnicos, legales, económicos, materiales y humanos de cada servicio coordinado, y una evaluación más real y efectiva de los programas.

A nivel nacional, se ha logrado incorporar funcionalmente el programa de educación de adultos a las tareas de la Reforma Agraria en marcha en el país, a proyectos del Servicio Nacional de Salud, Obras Públicas, Asociación de Industriales Metalúrgicos, Empresa de Transportes Colectivos del Estado, Empresa Nacional de Petróleo, etc. y la creación de núcleos educacionales en los Centros de Madres. Esta integración de esfuerzos ha determinado que diversos organismos hayan establecido en sus presupuestos ítems especiales para complementar el financiamiento de los programas de alfabetización.

Convenios. Un rápido recuento de los compromisos contraídos actualmente entre el Ministerio de Educación Pública y los organismos que se citan a continuación, dan una idea de los alcances que esta modalidad de acción implica para grandes contingentes de trabajadores y para el desarrollo nacional. Pueden citarse, entre otros, las siguientes entidades: Corporación de la Reforma Agraria, Instituto de Desarrollo Agropecuario, Empresa Nacional de Petróleo (ENAP), Servicio Nacional de Salud, Ministerio de Obras Públicas, Empresa de Transportes Colectivos del Estado, Correos y Telégrafos, Compañía de Teléfonos, Ministerio de Agricultura, Firma BATA de Peñaflor, Caja de Compensación de ASIMET, Caja de Empleados Particulares, Caja de Empleados Públicos, Universidad de Chile, Corporación de Servicios Habitacionales, Centro Audiovisual Evangélico, Instituto de Educación Rural, Central Nacional de Sindicatos Campesinos, Fundación Radio-Escuela para el Desarrollo Rural.

Galardón de la UNESCO. Los esfuerzos desplegados por el equipo a cargo de los programas de educación básica, en el nivel de la alfabetización, tuvieron en 1967, un reconocimiento internacional. En efecto, la UNESCO, premió el "esfuerzo sistemático para reducir rápidamente la tasa de analfabetismo del país y para integrar los programas de alfabetización a los objetivos del desarrollo nacional.

La Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos de Chile logró el premio en el evento realizado por la UNESCO el "Día Internacional de la Alfabetización", el 8 de septiembre de 1967. En esa oportunidad, un jurado designado por el Directorio General de la UNESCO tuvo por misión "recompensar esfuerzos particularmente meritorios en favor de la alfabetización de los adultos" realizados durante 1966-1967.

Junto a la Jefatura de nuestro país obtuvieron las más altas distinciones un grupo de jóvenes de la Escuela Secundaria de Tabora, en Tanzania, el educador venezolano Félix Adams Estévez, el profesor Francisco Sales de Italia, la Liga Marroquí de países y el Consejo Nacional de Educación de Adultos de Cuba y Etiopía.

Educación Media Humanístico-Científica. Son miles los adultos que, por diversas razones, han debido abandonar prematuramente sus estudios y que, posteriormente, ya incorporados a la vida del trabajo, han deseado continuar su formación cultural. Pero el sistema educacional presentaba dos fallas que se hicieron tradicionales: la insuficiente capacidad de recursos materiales y humanos y la falta de un currículum adecuado.

Hasta 1964 existían sólo nueve liceos en los cuales se impartía la enseñanza secundaria a poco más de cinco mil trabajadores en horarios vespertinos y nocturnos. Los estudios carecían de fines específicos; se aceptaba —sin mayor análisis— los mismos objetivos que la enseñanza secundaria diurna, lo que implicaba confundir dos áreas educacionales por cierto diferentes.

El propósito de cambiar esta situación llevó al Ministerio de Educación a poner en marcha un programa de extensión y reforma de la enseñanza secundaria para los adultos a principios de 1965.

En este rubro, la Jefatura de la Educación de Adultos ha procurado dar la oportunidad a empleados y obreros para iniciar o continuar sus estudios humanístico-científicos.

Con el propósito de ampliar las posibilidades de los trabajadores para ingresar a este sistema educacional, de 1965 a 1968, el número de establecimientos secundarios nocturnos aumentó a 72, distribuidos a lo largo del país, ampliándose en forma considerable los existentes.

Facilitó la citada expansión la dictación de un Decreto que permitió la utilización plena y múltiple de los locales escolares (1); así, la totalidad de los planteles de enseñanza secundaria vespertina y nocturna han sido ubicados en aquellos establecimientos donde la educación puede darse en las mejores condiciones de bienestar y provecho. La educación particular, por su parte, también colaboró con este programa al ceder algunos de sus locales para que funcionaran en ellos liceos fiscales vespertinos y nocturnos.

Actualmente el programa atiende a 26 mil trabajadores, produciéndose un porcentaje de retención escolar y de rendimiento notoriamente altos, debido fundamentalmente a la calidad profesional del personal docente contratado para estos liceos y a que la población adulta se ha sentido fuertemente estimulada por la notable expansión experimentada por esta rama y por la atención específica que se ha prestado a la solución de los aspectos cualitativos que aquejaban a este tipo de educación. En efecto, en cuanto al mejoramiento de la enseñanza secundaria vespertina y nocturna, a los diversos seminarios y sesiones de estudio realizados con la participación de directivos y docentes, se sumó la experimentación pedagógica realizada, desde 1965 a 1967, en los liceos nocturnos N° 1 y N° 4 de la capital, proceso que permitió crear, en marzo de 1968, la Escuela Media Humanístico-Científica para Adultos (2).

La creación de la Escuela Media Humanístico-Científica reduce de 6 a 4 años la duración de los estudios en este nivel y sus objetivos procuran —dentro del marco de finalidades de la educación general— atender los intereses del adulto y de la comunidad nacional.

(1) Decreto N° 4905 de 28 de abril de 1965.

(2) Decreto N° 148 de 2 de enero de 1968.

En este breve recuento, señalaremos tan sólo algunas características de los contenidos por asignatura (1):

Matemáticas: Los objetivos de la asignatura buscan aumentar los contenidos culturales, especialmente aquellos que tienen relación con el aporte de la Matemática en el avance de la ciencia y la técnica, para que así el alumno adulto pueda entender y comprender mejor los procesos de cambios en que vivimos y a la vez pueda valerse de ellos en la vida cotidiana; introducir las nociones y conceptos básicos de la Matemática Moderna, tales como Conjunto, Estructura, Relaciones, etc.; destacar la importancia de la Matemática como modelo de ciencia formalizada y axiomatizada.

Introducción a la vida cívica y económica: Su incorporación al plan de estudios obedece a la necesidad de entregar al adulto los principios más importantes y generales de las Ciencias Económicas y Jurídicas. La adquisición de estos conocimientos deberá traducirse en la comprensión de nuestra realidad jurídico-económica, en la capacidad de adaptación a las transformaciones socio-económicas que se puedan experimentar, en la formación del ciudadano consciente de sus deberes y derechos y en la capacidad para valorar y enriquecer la experiencia que tenga como trabajador.

Historia y Geografía: La enseñanza de la Historia y la Geografía, en la nueva estructuración de la Educación Media de Adultos, ha modificado notablemente sus objetivos y metodología.

Se ha dejado de lado el tratamiento cíclico de los fenómenos históricos y ya no se pone énfasis en lo descriptivo al estudiar la Geografía.

El desarrollo histórico es enfocado como un legado cultural que recibe la civilización contemporánea, traducido en manifestaciones de tipo artístico, material, ideológico, institucional, etc. de tal modo que, al final de los cuatro años de Educación Media, se llegue a comprender e interpretar los fenómenos y problemas del mundo contemporáneo.

El estudio de la Geografía se plantea como un problema a resolver entre el hombre y su medio. Se valora la acción humana, que aprovecha y modifica el medio en que habita, y se da a conocer y comprender que la tendencia actual es la agrupación de los países en grandes bloques geográficos cuyas economías se integran para alcanzar fines comunes a través de la acción conjunta.

Castellano: En su enseñanza se tiene en vista la necesidad de satisfacer, en breve tiempo, las aspiraciones de progreso personal del alumno adulto. Ello determinó que, en la parte instrumental de la asignatura, se eligieran actividades educativas que enfrenten al alumno con problemas concretos de su diario vivir, preséntense ellos en el hogar, en el trabajo o en sus relaciones con los otros miembros de la comunidad.

Por otra parte, los gustos e intereses del educando trabajador, como asimismo, el propósito de prepararlo para conocer, a través de la literatura, el mundo en que vive, sus problemas e inquietudes, exigieron que se seleccionara un material bibliográfico adecuado.

(1) Véase "El Liceo Nocturno en Chile", por W. Cortés. Revista de Educación N°s 67-68. Páginas 21 a 37. 1956.

En Literatura, se desarrollan los contenidos fundamentales de la ciencia de la Literatura con el fin de capacitar al alumno para que comprenda y valore las creaciones literarias.

Ciencias Biológicas: Se procura la adquisición por parte del adulto de las informaciones científicas necesarias para lograr la comprensión funcional de las generalizaciones de las ciencias biológicas que ayudan a interpretar y entender el mundo en que vivimos: la adquisición del método científico y desarrollo del pensamiento reflexivo con vistas a capacitar al alumno para aplicarlos en toda situación problemática de su vida cotidiana, y el desarrollo de actitudes que condicionan una conducta inteligente en toda sociedad democrática influida por el avance de las ciencias.

Idiomas Extranjeros: Siendo el aprendizaje de un idioma extranjero básicamente un proceso mecánico de formación de hábitos lingüísticos, su enseñanza debe tender a desarrollar tales hábitos para que el alumno logre la adquisición y fijación de estructuras ordenadas que pueda usar junto con un vocabulario fundamental y graduado en situaciones sociales naturales.

Estas estructuras y el vocabulario fundamental y graduado girarán, en lo posible, en torno a unidades de interés inmediato del alumno adulto, especialmente en 1º y 2º Niveles, para ampliarse a Unidades de Contenido cultural en los niveles superiores.

Texto "Universo": Su propósito fundamental es el servir de texto auxiliar para este nivel de la enseñanza de adultos y orientar, en cierta medida, al alumno en su búsqueda del saber al incursionar por el complejo y apasionante universo cultural. De allí que los temas del libro sólo apunten hacia tópicos que se consideran fundamentales en este tramo de la enseñanza, tanto porque hacen referencia a intereses específicos del adulto, como porque inciden en capítulos de la ciencia, cuyo estudio o profundización constituyen ingredientes culturales indispensables para auscultar y aprehender el mundo actual. Concurren a este propósito la estructura que se ha dado a cada tema, el vocabulario funcional que lo acompaña, la profusa utilización de imágenes para ilustrarles y la bibliografía con las fuentes de consulta utilizadas en su redacción. Cabe señalar, además, que se ha procurado complementar la labor del maestro con una guía pedagógica que contiene sugerencias metodológicas tendientes al mejor uso del libro "UNIVERSO" y al más eficaz tratamiento del contenido curricular.

Colaboró en la elaboración de este texto un selecto grupo de profesores y catedráticos, a quienes se les encomendó la elaboración de las pautas generales de materias, ceñidas todas ellas a los contenidos del currículum de la enseñanza media humanístico-científica para adultos.

El esfuerzo del Ministerio de Educación Pública al entregar a la educación este valioso aporte, no sólo marca un hito sin parangón en la historia de nuestra enseñanza de adultos, sino que apunta hacia la consolidación de la Escuela Media Humanístico-Científica creada en 1968 en reemplazo de la anacrónica estructura de los tradicionales liceos vespertinos y nocturnos.

La Superintendencia de Educación Pública ha emitido un informe sobre el libro UNIVERSO, en el que se manifiesta que la serie de artículos reúne las condiciones nece-

sarias para merecer la aprobación como texto auxiliar para la enseñanza de adultos y que constituye un aporte significativo a esta rama de la educación.

Educación Media en las Empresas: A fin de dar posibilidades de continuación de estudios principalmente a los servidores del Estado que, por razones de su trabajo, no pueden concurrir a las Escuelas Medias de Adultos, se puso en marcha un programa de educación media y comunitaria, al cual se han incorporado más de 5.000 funcionarios del Servicio Nacional de Salud, Empresa de Transportes Colectivos del Estado, Caja de Empleados Particulares, Ministerio de Educación, Ministerio de Obras Públicas, Ministerio de Agricultura, Caja de Empleados Públicos, Corporación de la Reforma Agraria, Industrias BATA, Caja de Compensación de ASIMET, etc.

Con este programa se pretende dar oportunidad a los trabajadores para recuperar en forma acelerada niveles de educación general sin desatender las necesidades propias de su actividad técnico-profesional. Los Centros de Educación Media y Comunitaria son atendidos por profesores del Estado y financiados por aportes de las propias empresas y de los trabajadores.

Educación Correccional. En esta materia, la Jefatura de Planes Extraordinarios inició sus actividades consultando y promoviendo la participación masiva y organizada del profesorado en los delineamientos de una política que reflejara la experiencia recogida por las bases del Magisterio que labora en las escuelas especiales y vespertinas, a la vez que coordinaba su accionar con la Dirección de Prisiones.

Entre las medidas adoptadas para el mejoramiento y extensión de esta educación, pueden citarse la realización de Encuestas Pedagógicas a las Escuelas y establecimientos penales para un real conocimiento de los problemas generales y particulares de esta enseñanza y para permitir decisiones prioritarias acordes con la realidad; la creación de Centros de Educación Básica y Comunitaria en las prisiones donde la atención escolar no existía o era insuficiente para satisfacer la demanda del caso; la elaboración de un manual del método sico-social dirigido específicamente a la educación de los reclusos y la dotación de mobiliario para los establecimientos de este sector.

Instituto de Desarrollo Comunitario. Dentro de los programas destinados a alcanzar un mejoramiento integral de las formas de vida de la nación, tarea que requiere la activa participación del pueblo organizado, el papel de las madres es de suma importancia. En el grupo familiar, ella es el agente educador natural; gracias a su acción, se originan hábitos, actitudes y formas de conducta positivas frente a problemas domésticos de educación, salud y economía.

La vida económica del hogar sufre una decisiva influencia de la madre y su deficiencia educacional le impide, en muchas ocasiones, resolver favorablemente problemas de su familia o comunidad. En suma, la conducta de la mujer dueña de casa es de gran importancia para todo programa que pretenda la promoción de grupos humanos.

Fue por ello que el Ministerio de Educación, a través de la Jefatura de los Planes Extraordinarios de Educación de Adultos, conjuntamente con la Central Coordinadora de Centros de Madres —dependiente de la Presidencia de la República— proyectó y creó el Instituto de De-

sarrollo Comunitario, IDECO, cunas finalidades generales son lograr una capacitación de las madres que posibilite un mejoramiento progresivo de las condiciones de vida de la familia y de la comunidad; promover una mejor comprensión de los derechos y deberes de la madre en el hogar y la comunidad, capacitar a las madres para una más racional administración, incremento y utilización de los recursos del hogar y de su comunidad; y despertar en la mujer una conciencia del significado que tienen las metas propuestas para el desarrollo del país. IDECO mantiene, a través de sus sedes permanentes regionales y locales, cursos de capacitación para los centros de madres organizados.

En el plano internacional. La Educación de Adultos ha estado presente en diversas conferencias internacionales, tales como la Conferencia Regional sobre Planeamiento y Organización de Programas de Alfabetización en América Latina y el Caribe, celebrada en Venezuela, en 1966, y la Conferencia Latinoamericana sobre Educación de Adultos celebrada en Lima, 1967.

En ambas, correspondió al delegado de Chile la designación como Relator General. Asimismo, debe señalarse que recayó en nuestro país la presidencia de la Federación Interamericana de Educadores de Adultos Constituida en Caracas, en 1966.

El intercambio de experiencias a nivel internacional ha permitido al Supremo Gobierno dar a conocer los avances que tanto en el terreno conceptual como en el de la acción han venido lográndose en el país, proceso que se identifica plenamente con los afanes de la UNESCO en el campo de la educación de adultos.

Finalmente, debemos señalar que, en 1966, se preparó, a petición del Instituto para la Integración de América Latina —INTAL—, dependiente del Banco Interamericano de Desarrollo, un anteproyecto para un plan masivo de alfabetización en el Continente.

Tareas impostergables. Reiteradamente hemos afirmado que la educación de adultos es un proceso integral que se enmarca en el amplio concepto de la educación permanente. Hemos abogado, pues, por una visión global de tal proceso, cuyo sujeto es el hombre y cuyo radio de acción debe estar constituido, en países como los nuestros, por las metas del desarrollo general y sectorial.

Las líneas de acción que se han venido dibujando vigorosamente a través de los planes extraordinarios de educación de adultos han tendido hasta el momento hacia la educación general, cuya consolidación técnica y administrativa se requiere con urgencia. Era necesario empezar por lo que constituye la base de todo tipo de educación técnico-profesional, de allí que sólo después de los ingentes esfuerzos que el Supremo Gobierno ha realiza-

do en el campo de la educación humanístico científica para adultos, sea ahora oportuno abrirse hacia las amplias perspectivas que debe jugar la educación técnico-profesional para los trabajadores. No es que este tipo de educación haya sido postergado en forma absoluta, como lo atestigua la acción que en este campo ha venido desarrollando el Instituto Nacional de Capacitación Profesional, filial de la CORFO, pero a las tareas que ha emprendido con alta competencia el Instituto en el nivel de la calificación de la mano de obra, con iniciativas promisorias en el campo de la llamada promoción superior del trabajo, deben sumarse la expansión y el mejoramiento de la educación técnico profesional en sus niveles básicos y medios de formación en lo que atañe directamente al Ministerio de Educación Pública.

Dos iniciativas subrayan la preocupación de los Planes Extraordinarios de educación de adultos hacia lo técnico profesional: el Seminario de "Educación de Adultos y Desarrollo" que ha programado, con la colaboración de la Oficina de Planificación de la Presidencia de la República, de INACAP y de la Superintendencia de Educación, para el presente año, y una gran jornada de estudio y capacitación para docentes que laboran en el campo de la enseñanza técnico profesional que se realizará en enero de 1969. Dos jornadas que marcarán hitos significativos para la estructuración de un sistema integral de educación para los trabajadores.

Con todo, tanto lo ya realizado como lo que se proyecta puede fatalmente frustrarse si no se procede a adoptar medidas de carácter administrativo que permitan a los ejecutivos de la educación de adultos operar con la autonomía indispensable en relación con las demás direcciones de educación. Hasta hoy ha operado un irregular sistema de relaciones personales entre los servicios de los cuales dependen —como apéndices cada vez más extraños— todos los tipos de la educación de adultos. La Jefatura de educación de adultos ha debido desenvolver su acción sin la menor atribución administrativa, en un proceso que, para que sea realmente dinámico y mayormente eficaz debe aunar, en alguna medida, los dos aspectos inseparables. La consolidación de tanto esfuerzo debe desembocar necesariamente en la creación de una dirección general de educación de adultos, materia sobre la cual el Supremo Gobierno tiene ya una decisión positiva. Importa subrayar que tal Dirección se creará no para anunciar la realización de tareas futuras sino para asegurar al trabajador los canales de continuación indispensables —a salvo de cualquiera contingencia— rumbo hacia su pleno desarrollo como hombre, capaz no sólo de promover el progreso de su comunidad sino de actuar crítica y constructivamente como agente del desarrollo.

¿una instrucción "general"?

por el prof. LOUIS CROS

En Praga, el año pasado, una conferencia pedagógica internacional examinó el problema de la "instrucción general básica".

Se trataba de debatir sobre un problema clave de la docencia en toda sociedad, y muy especialmente en una sociedad científica y evolutiva como lo es la nuestra. Ese problema está lejos de estar resuelto; quisiera contribuir aquí a precisar su enunciado y a aclarar su significado.

Lo "general" no es lo universal

Lo **general** según Littré, se define por oposición a lo particular, pero no es lo universal. Una noción general, una vista general, no son la suma, la adición de los elementos de los que se desprenden. Una colección de objetos blancos no constituyen la blancura, ni una sucesión de primeros planos un panorama.

De la acostumbrada yuxtaposición de programas de idiomas, literatura, historia, geografía, matemáticas, ciencias, etc. (aun suponiéndolos perfectamente sabidos) no nace en mayor grado una instrucción "general".

La idea **general** de blancura implica que se ha hecho la abstracción de las singularidades de cada objeto blanco, y que una cualidad que tienen en común: el color blanco, se ha concebido independientemente de cada objeto particular. La vista **general** de un paisaje ignora los detalles topográficos, pero percibe los conjuntos y las líneas dominantes e imagina su prolongación más allá del horizonte que ella abarca. El generalizar no consiste en totalizar todos los elementos de un conjunto. Consiste en reconocer y destacar aquellos que son comunes o comparables, dominantes o convergentes; consiste también en concebirlos más allá de ese conjunto. La blancura va más allá del objeto blanco como el mar o el camino van más allá de la línea del horizonte. El constituir un programa de instrucción básica, tal como se hace un poco en todas partes, sumando diversas materias que se consideran complementarias, es ir en dirección exactamente contraria a ese proceso de generalización. No hay nada de sorprendente en que se termine así en las antípodas de la instrucción "general"; en el enciclopedismo "demencial". La instrucción fundamental no puede ser auténticamente general sino en la medida en la que poda lo que cada rama del saber tiene de específico, fija la atención en lo que tienen en común, desprende —tanto en los métodos como en los resultados— lo que es generalizable (y en consecuencia las ha-

ce utilizables para otras formas de reflexión, de investigación y de acción).

El edificio de cada disciplina en particular está hecho de piedras distintas, y la construcción de cada saber individual las emplea en proporción variable. El definir un programa de instrucción general consiste en buscar el **mortero común**; intersticial, interdisciplinario, que puede asegurar la cohesión, el equilibrio, la extensión futura de esta albañilería.

Cada materia de estudio (cada saber individual) se diferencia de los demás por su progresión, su método, sus resultados específicos: el estudio detallado de estas es el adecuado para las enseñanzas optativas y las especializaciones, y la variedad necesaria de las artes, de las ciencias y de las técnicas resulta de él. El papel del mortero común, de la instrucción general, no es menos indispensable: consiste en asegurar, por medio de la diversidad de conocimientos especiales, la unidad de una civilización.

No existe pues exageración alguna al decir que la clara definición de ese instrumento de cohesión es, en todos los tiempos, un problema clave para toda civilización y toda enseñanza.

En tiempos pasados y hoy en día

Antiguamente ese problema no se presentaba sino a un pequeño número de niños, al menos en la escuela. La mayoría apenas asistía a ella, o no adquiría en ella, en el mejor de los casos, sino mecanismos y conocimientos intelectuales rudimentarios. Solamente aquellos, en número relativamente ínfimo, que "hacían estudios", recibían dentro de la antigua enseñanza secundaria una instrucción básica que, al considerar la época en que vivían y el porvenir que les esperaba, podía legítimamente ser llamada "general". El mortero intelectual era entonces el latín.

La cultura literaria secundaria quería ser un humanismo, una educación tanto del corazón como del espíritu, tanto del gusto como de la inteligencia. A través del análisis de la lengua ejercía y aguzaba las facultades generales de abstracción, de expresión, de espíritu crítico (aquellas que serían más necesarias a los alumnos destinados a las funciones superiores de la sociedad y del Estado). A través de los testimonios de los grandes autores creía dar, junto con una visión global de conocimientos que permanecían estables, el sentido de valores que formaban inmutablemente la civilización. Montaigne se felicita por haber sido "nutrido con letras desde su infancia", y por ello entiende, como lo recuerda G. Gusdorf (1), "la elocuencia, la poesía, las matemáticas, la jurisprudencia, la medicina y las demás ciencias". Correspondía entonces a aquel que enseñaba el "idioma general" hacer de él el vehículo común de un saber general, de un método universal de pensamiento, de una cultura, que permitiera a cada uno de sus alumnos profundizar más tarde, si lo deseaba, aquel conocimiento especializado.

La evolución científica, por sus efectos directos e indirectos sobre la enseñanza, ha transformado este estado de cosas.

Los efectos directos fueron el recargo y la diversificación de los programas que hicieron perder lentamente a la enseñanza literaria su antiguo carácter sintético. Los profesores de letras se convirtieron poco a poco —según lo han subrayado a menudo los más perspicaces de entre ellos— en especialistas dueños de un dominio propio, de

un feudo particular: a saber, además del latín (y de la gramática), de la historia, la técnica y la estética literarias, estudiadas en las obras "clásicas", o aquellas dignas de llegar a serlo. Y ese dominio mismo se ha ido estrechando en relación al hombre y al mundo. El *De natura rerum* o las *Geórgicas*, si aparecieran en nuestros días (y en una forma adaptada a su materia) ¿serían consideradas como obras "literarias"?

De esta tendencia se quejaba ya Lanson a comienzos de este siglo (2). Ha habido un justo esfuerzo por corregirla, agregando a las listas a autores de obras contemporáneas. Se pretende con razón hacer penetrar en la enseñanza nuevas formas de expresión "audiovisual", concebidas a la vez como un vehículo del saber y como una estética y una "literatura" en sí. Son perceptibles otros signos de evolución: las facultades de letras convertidas en facultades "de letras y de ciencias humanas"; los profesores "principales" o "de educación general", de los que se han conocido diversas metamorfosis, etc. Tales medidas serían seguramente eficaces en una enseñanza secundaria que ha permanecido socialmente estable, pero no en la que conocemos. A los efectos directos de la ciencia sobre lo que se enseña se agregan, ciertamente, sus **efectos indirectos** sobre el número, el origen y el destino de aquellos que reciben la enseñanza. Del movimiento científico ha surgido, con el progreso técnico y económico, la mutación social de la que somos testigos, y la "explosión escolar" que es consecuencia de ésta.

La enseñanza **secundaria** concebida para una pequeña minoría de "letrados" y de futuros cuadros, cuerpos dirigentes —de la administración y de la sociedad— da lugar a una enseñanza abierta a la gran mayoría de niños, que debe conducir a la gran multiplicidad de espíritus y de temperamentos hacia toda la diversidad de profesiones y de oficios.

A ello se deben muchas incertidumbres, muy comprensibles por lo demás, relativas a la estructura y al contenido de la nueva escolaridad. A ello se deben muchas inadaptaciones cuyas **consecuencias** están demasiado a la vista.

Muchos alumnos siguen con dificultad, en el mismo ritmo, al mismo tiempo, varias materias distintas. Pero para satisfacer las inquietudes de una cultura "general" mal definida, no se sabe a cuáles sacrificar. En todas partes, tanto en Francia como fuera de ella, hay quienes sienten la pesadez y la falta de cohesión de los programas, la dificultad creciente de adaptar la enseñanza a la diversidad de aspiraciones y de temperamentos, de curiosidades y de necesidades, a enseñarles a los alumnos "a aprender", a completar y a renovar incesantemente sus conocimientos, a prepararse para la vida cívica y social, como también profesional. ¿Puede remediarse esto?

Una nueva función de síntesis

Es más fácil encontrar la causa de ese mal que el remedio. "Esta **impotencia ante la elección sintética, esta distorsión entre la cultura y la especialidad que ha decretado el siglo XIX, tienen manifestamente a la fragmentación del campo del conocimiento en ciencias distintas, a la disociación de la cultura en conocimientos autónomos, y a la constitución, a nivel universitario, de especialidades que, de la enseñanza superior, han pasado a la enseñanza secundaria (y aun primaria). Al plan primitivo, no arreglado, de gramática y de retórica, se superpone una estratificación constituida por la yuxtaposición**

de nuevas disciplinas, totalmente distintas las unas de las otras" (3).

"Ahora bien", observaba ya Auguste Comte, "la **especialidad exclusiva, el aislamiento demasiado pronunciado que caracterizan nuestra forma de cultivar las ciencias, influyen necesariamente en nuestra manera de exponerlas en la enseñanza. Una buena mente que quiera formarse un sistema general de ideas positivas, se verá en la obligación de estudiar cada una de ellas según el mismo método y tan detalladamente como si quisiera llegar a ser particularmente, especialmente astrónomo o químico (o gramático), etc. esto hace casi imposible y necesariamente muy imperfecta, una educación de esta índole, aun para las más prominentes inteligencias situadas en las condiciones más favorables (4). Una forma de proceder como esta,**" agregaba, "sería totalmente quimérica en lo relativo a la educación general". ¿Qué diría hoy día?

Es seguramente posible y deseable —y muchos profesores se ocupan de ello— enseñar cada materia del programa para el ejercicio de las facultades de reflexión y de juicio más que para la posesión detallada de los conocimientos estudiados. Pero la observación de Comte no se hace menos exacta. Los conocimientos profesados por distintos maestros y según diferentes progresiones aseguran difícilmente una educación "general". Es difícil establecer un equilibrio, un acuerdo, entre la comprensión global y la profundización parcial. Se está tratando de hacerlo desde hace casi un siglo: a medida que las ciencias humanas progresan se llega cada vez menos a ello.

Evidentemente es necesaria otra solución.

"Está a punto de implantarse un nuevo cargo", escribía el año pasado Jean Onimus (5), "el profesor de civilización, de introductor al mundo moderno, de educador para una juventud desconcertada".

¿No es por este camino **que es necesario** buscar el nuevo mortero que dará la **cohesión al edificio** —y esto no solamente con fines de escolaridad, sino, bajo formas apropiadas, a lo largo de todos los estudios? Falta a la constelación de materias especializadas un eje central, un vínculo o más bien una "flexibilidad", una iluminación general. El profesor de civilización —cuya primera encarnación **debería** ser el preceptor— es necesario a todos los niveles. No sabríamos prescindir de opciones, de orientaciones y de disciplinas individuales, pero los alumnos de hoy en día (los hombres de mañana) pueden prescindir aún menos de una toma de conciencia común, global, y gradualmente más clara de su universo.

"Se tiene la tendencia", observa P. Paraf, "a reducir lo que subsiste del humanismo a una serie de compartimientos especializados para eruditos, descuidando el resto, todo lo que permite dominar e iluminar la realidad" (6) "Los franceses se interesan mucho por sí mismos", observa por su parte A. Touraine, "muy poco por su sociedad. ¿Por qué? ¿No es ante todo por la falta de un modelo general de la sociedad y de su evolución?" (7)

No se trata, ciertamente, de aumentar aún más los horarios y los programas para darle cabida a una materia suplementaria. Ni de subordinar una disciplina a otra. Ni de restablecer un predominio de las letras sobre las ciencias (o recíprocamente). No se puede concebir hoy en día una enseñanza de síntesis como podía hacerse en los tiempos de Montaigne. ¿En qué consistiría pues esta enseñanza básica?

Una enseñanza básica...

Para responder a esta pregunta, quizás convenga preguntarse primero lo que puede haber, dentro de la diversidad de materias enseñadas, que les sea común y que sea generalizable.

Esto, según me parece:

1º Todas las materias proceden de una misma **realidad global**, que ellas analizan y estudian bajo sus diversos aspectos: físicos y biológicos, humanos y sociales, y todas compiten en ampliar y precisar la **idea general** que los hombres se hacen de ella;

2º Todas las materias expresan esta realidad con la ayuda de un mismo **lenguaje básico**, bajo formas verbales y gráficas, abstractas y concretas, cualitativas y cuantitativas y todas, según modalidades diferentes, emplean **métodos generales** de reflexión, de comunicación y de acción;

3º Todas las materias insertan esta reflexión, esta comunicación y esta acción en un mismo **sistema de valores**: científicos, éticos, estéticos, prácticos (lo cierto, lo bello, el bien, lo útil) y de este resultan reglas y finalidades generales de comportamiento individual y de la vida social.

El aprender a observar y a manejar lo real reflexionando sobre ello, a informarse y a informar, a vivir y a actuar como ser moral y social, es a lo que se limita la instrucción "general". Todo lo demás es instrucción especial, sector individual de saber o de habilidad.

Una instrucción básica no es pues verdaderamente "general" sino cuando consta de **actividades** que provocan y satisfacen la curiosidad global (y a través de ello motivan y orientan las especializaciones), proporcionan el idioma y el método comunes, incorporan finalmente la formación intelectual a la educación moral y afectiva, sensorial y artística, manual y práctica, social y cívica.

Se trata de desarrollar una comprensión unitaria del mun-

do y la capacidad de situarse en ella; el conocimiento de los instrumentos universales del pensamiento y la **capacidad de valerse de ellos**; el discernimiento de los fines de la acción y la **capacidad de elegir**. Es la antigua y triple noción del saber, del poder y del deber. Con la edad y dentro de la diversidad de conductos escolares y profesionales, la primera de esas capacidades irá precisándose, la segunda diferenciándose, la tercera afinándose. No perderán su carácter "general" si este, al nivel escolar, ha sido adecuadamente liberado.

A una formación general concebida en esta forma cada materia puede contribuir igualmente, a condición de que no sea concebida como una entidad independiente de las demás (y una finalidad en sí) sino como una profundización parcial del saber global, una aplicación especial de la lengua y del método generales, un aporte particular al sistema común de valores.

¿Cómo puede llegarse a esto?

(En nuestra próxima edición, irá la segunda parte de este artículo).

(1) **De la enseñanza de las ciencias a la historia del pensamiento.**

(De l'enseignement des sciences a l'histoire de la pensée. (Payot).

(2) **La enseñanza del francés**

(L'enseignement du français) por G. Lanson y otros. (París, Imprimerie nationale), 1909.

(3) S. Citron, **Cahiers pédagogiques** (enero de 1967).

(4) A. Comte, **Curso de filosofía positiva** (Cours de philosophie positive).

(5) **Le Monde**, 15 de febrero de 1966.

(6) **Combat**, octubre de 1966.

(7) **Tendencias y determinaciones de la Sociedad francesa.** (S.E.D.E.I.S.) (Tendances et volontés de la Société française (S. E.D.E.I.S.).

estudios transculturales en psicología

por el prof. WAYNE H. HOLTZMAN

Con el estudio psicológico sobre la adolescencia en una sociedad primitiva que la antropóloga Margaret Mead efectuó en Samoa (*) alrededor de 1925, se abrió el camino a un nuevo tipo de investigación: cultura y personalidad.

El campo nuevo era amplio. Antropólogos, sociólogos, lingüistas, filósofos, psicólogos y educadores vieron que las puertas de la investigación antropológica se abrían para dar paso a una investigación conjunta, y que los resultados de las investigaciones efectuadas por ellos en forma aislada adquirirían ahora cierta validez al ser complementados con los de sus colegas en otras disciplinas, y podrían ser estudiados ahora bajo nuevos cristales. Estos cristales tomaron nombres y así surgieron la psicología social, la psicología antropológica, la antropología social, el lenguaje-pensamiento, etc. cuyo objetivo común es el de aclarar los problemas que surgen al analizar las relaciones existentes entre la cultura, la sociedad y el individuo.

Desde esos primeros estudios de Mead hasta hoy día, las ciencias sociales y del comportamiento han avanzado muchísimo. El trabajo que publicamos a continuación fue presentado por el Dr. Wayne H. Holtzman en el XI Congreso Interamericano de Psicología que se realizó en la Ciudad de México en diciembre de 1967. Por considerar el tema de la investigación transcultural casi desconocido en nuestro medio, solicitamos al Dr. Holtzman su autorización para traducir y publicar esta ponencia en la *Revista de Educación*. El Dr. Holtzman accedió de inmediato a nuestro pedido y nos proporcionó una copia xerográfica especialmente sacada para esta Revista.

El Dr. Holtzman es el Decano del College de Educación de la Universidad de Texas en Austin, presidente de la Sociedad Interamericana de Psicología y autor del Holtzman Inkblot Test, o test de las Manchas de Tinta.

(*) *Coming of Age in Samoa, A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization*, William Morrow and Co., New York, 1928.

LILIANA BALTRA

Una nueva clase de psicología ha emergido en el corto período de sólo diez o doce años. A diferencia de las psicologías más tradicionales, la psicología transcultural busca diversidad a través de naciones, idiomas, y aun a través de todo el universo del hombre contemporáneo. La psicología está irrumpiendo desde dentro de su tradicional camisa de fuerza a medida que se establece más firmemente en centros universitarios, institutos y áreas metropolitanas a través de la América Latina, África y Asia, como también en los centros más tradicionales de Europa y América del Norte. Este tremendo aumento de actividad en una escala internacional es un fenómeno nuevo para los psicólogos. Basta hojear el programa del XI Congreso Interamericano de Psicología para ver los enormes cambios que se están operando. No solamente hay un número mucho mayor de trabajos de investigación y simposios de todas clases en el Congreso en curso, sino que el énfasis de estos estudios ha cambiado enormemente con respecto al de años anteriores. Una abrumadora mayoría de contribuciones puede ser clasificada como estudios transculturales en psicología.

Hace solamente diez años que Carl Murchinson, director del *Journal of Social Psychology*, se lamentaba por la escasez de investigación transcultural. Al anunciar una

nueva política de prioridad especial para la publicación de estudios transculturales, Murchinson hizo el siguiente comentario, que es incluso más apropiado para el momento actual de lo que fue en 1957.

"A medida que todo el mundo se enfrenta con el resto de sí mismo, millones y millones de adultos maduros se están empezando a acercar a las cosas que quieren y a alejar de las cosas que odian. Este es el campo de batalla de la investigación transcultural, y no hay nada más importante en el mundo hoy en día".

Entre los participantes en este Congreso, que incluía el total de las Américas, había un grupo de psicólogos, psiquiatras y miembros de otras ciencias sociales afines de Ciudad de México. Este grupo mexicano había iniciado algunos estudios interesantes respecto de la imagen que, de los norteamericanos, tenían escolares de casi una docena de comunidades mexicanas.

Al finalizar el Congreso era obvio que teníamos mucho en común. Tanto la Fundación Hogg como miembros del profesorado de la Universidad de Texas se habían estado preocupando cada vez más por nuestra falta de conocimiento de la gente mexicano-americana en el sudoeste. La frontera mexicano-texana presenta una situación ideal para el estudio de la cultura en transición. Con el gran influjo de los **braceros**, que emigraban no sólo a Texas, sino incluso hasta los estados de Michigan y Washington, y con la preocupación creciente de obtener un mejor entendimiento internacional entre los Estados Unidos y la América Latina, ¿qué podría ser más oportuno que establecer la investigación cooperativa entre los profesionales en ciencias sociales mexicanos y norteamericanos, teniendo como objetivo principal el tema general de cultura en transición?

A través de los varios años que siguieron al Congreso Interamericano de Psicología, se celebraron tres conferencias de psicología social, en las que se hizo uso de los datos sobre estereotipos nacionales reunidos por el grupo mexicano como punto de partida para el planeamiento de investigaciones más amplias. Se hizo posible un intercambio más prolongado al ser nombrado profesor visitante de la Universidad de Texas, en el otoño de 1959, a Rogelio Díaz-Guerrero, psicólogo mexicano, autor de varios instrumentos para medir diferencias transculturales. Cuatro de sus alumnos mexicanos lo acompañaron en este intercambio, haciendo posible el desarrollo de proyectos de largo alcance para la investigación cooperativa. Posteriormente dos catedráticos del Departamento de Psicología Educacional de la Universidad de Texas estuvieron en México como profesores visitantes. Durante los dos años siguientes se hicieron gestiones para que más de cien estudiantes de psicología permanecieran por períodos de hasta un mes en la Universidad de Texas, donde se llevaban a efecto seminarios sobre una extensa gama de tópicos en psicología. Varias docenas de estudiantes de Texas les correspondían participando en seminarios psicológicos organizados en Ciudad de México.

Estos intercambios extensivos tuvieron un profundo efecto no sólo sobre la evolución de la psicología en la Universidad de México, sino también sobre muchos psicólogos de la Universidad de Texas. Un número de artículos y simposios en este Congreso de hoy son el resultado directo de estos intercambios entre México y los Estados Unidos. Este ejemplo de desarrollo de investigaciones transculturales entre México y los Estados Unidos es sólo uno de los muchos programas transculturales semejantes que

han empezado a prosperar en los últimos diez años en psicología. A causa de su creciente importancia en el mundo de hoy deberíamos mirar más de cerca la naturaleza de la psicología transcultural, las oportunidades que existen en este momento para extenderla, y los problemas que se suscitan cuando las complejidades de varias culturas e idiomas son introducidas deliberadamente como parte del plan de investigación.

En términos generales, los factores culturales pueden ser divididos en tres grupos principales: (1) diferencias transnacionales, (2) diferencias translingüísticas, y (3) diferencias que son libremente identificadas como de naturaleza subcultural. Si bien esta clasificación no es conceptualmente elegante, en especial desde un punto de vista antropológico, tiene sin embargo un considerable valor heurístico, porque la forma en que un investigador aborda estas tres clases principales de variables culturales determina en gran parte la forma en la que él proyecta el diseño de su investigación, elige sus instrumentos para recoger datos, e interpreta sus resultados. La gama potencial de posibilidades dentro de cada clase de variables culturales es enorme. Aun cuando un investigador ambicioso pero poco realista quisiera poder incluir a más de cien naciones diferentes en su estudio, los problemas de tipo social o político con que se encontraría al reunir cualquier clase de antecedentes psicológicos estandarizados, harían que un estudio de esa naturaleza fuera prácticamente imposible. Por otro lado, aun cuando una investigación de una sola nación simplificaría en gran medida el problema de emprender el estudio, el grado de diversidad cultural puede ser reducido a un nivel relativamente falto de interés.

La variación translingüística es inevitable cuando se desea tener una marcada diversidad cultural en el estudio. El mantener la equivalencia semántica de los procedimientos de investigación y de los instrumentos empleados en la recopilación de antecedentes psicológicos se transforma en un problema difícil en muchos casos en los que la variación translingüística ha sido introducida deliberadamente. Existe bastante experiencia común a través de un gran número de naciones y de sus lenguas, para que las diferencias técnicas semánticas puedan ser reducidas al mínimo, o por lo menos medidas, y con ello controladas al menos parcialmente. La gravedad de las diferencias lingüísticas depende, por supuesto, en gran medida, de la complejidad de la conducta que ha sido estudiada y de los métodos que se han elegido para reunir antecedentes.

La tercera clase de variables, que se ha dado en llamar subcultural, es la forma más corriente de delinear la variable cultural. La importancia de factores tales como la situación socioeconómica, el origen étnico, el nivel educacional, la ocupación y el grado de urbanización, no puede ser negada en la mayoría de las investigaciones psicológicas. Incluso el psicólogo de laboratorio, interesado en el control riguroso de condiciones de estímulo en estudios sobre aprendizaje y percepción, hace por lo menos un esfuerzo rudimentario para describir y clasificar a sus sujetos respecto a estas importantes variables subculturales. En muchas naciones los factores subculturales tienen la suficiente diversidad como para ser cuidadosamente estudiados, a pesar de que los factores nacionales y lingüísticos se mantengan constantes. Estas tres clases de variables culturales proponen una forma en la que la investigación psicológica transcultural se puede organizar en forma amplia. La variabilidad nacional se introduce cuando están presentes dos o más

naciones, y se elimina como factor cuando el estudio se ocupa de individuos de una sola nación. En forma similar, los factores lingüísticos pueden ser considerados como presentes o ausentes, según se haya incluido o no en el diseño dos o más idiomas distintos. El grado de variación que se introduzca dependerá del número y de la variedad distintiva de los idiomas representados. Las variables subculturales pueden ser diferenciadas más sutilmente aun debido a las grandes variaciones dentro de cada nación, a pesar de un idioma común. El restringir la muestra a estudiantes de escuelas secundarias reduce en forma aguda la variación, pero ciertamente no la elimina. El restringir la muestra a alumnos universitarios, hombres, probablemente reduciría la variación subcultural hasta el punto en que, para la mayoría de los propósitos, se la podría eliminar como factor importante.

Supongamos que consideramos las variables transnacionales, translingüísticas y subculturales como presentes o ausentes en el proyecto de investigación básico. Se puede derivar un total de ocho combinaciones diferentes de estas clases dicotómicas, y arreglarlas aproximadamente en orden de jerarquía de acuerdo a las dificultades metodológicas, políticas y sociales con las que puede uno encontrarse al dirigir la investigación. La más fácil, por supuesto, es la disposición en la que las tres se eliminan como variables. La vasta mayoría de los estudios psicológicos actuales pertenece todavía a este tipo, y no necesita seguir preocupándonos ya que no existen factores culturales que deban ser considerados. La más difícil de todas es la disposición que implica una marcada diversidad en las tres categorías. El programa de investigación transnacional, translingüístico, con variación subcultural ilimitada es, en realidad, difícil de cumplir. Ordenadas entre estos dos extremos se encuentran las seis combinaciones restantes.

Actualmente el estudio transnacional más corriente es el que considera un idioma común en el que hay una variación subcultural restringida. Estudios que comparen a estudiantes universitarios en México, Venezuela, Colombia y Perú, por ejemplo, serían de este tipo. Si bien hay ciertas barreras políticas que vencer, los problemas metodológicos no difieren en realidad de aquellos casos en los que se estudia la variación subcultural restringida en sólo una nación y un idioma.

Por lo general, el permitir una variación subcultural marcada manteniendo constantes los factores nacionales y de idioma es más fácil de cumplir que la disposición que implica un idioma común transnacional y una variación cultural restringida. El hijo analfabeto de una familia de campesinos que viva lejos de la ciudad es tan marcadamente distinto, culturalmente hablando, del adulto urbano de buena educación, que los problemas metodológicos que se presentan al incluir ambos extremos en el mismo estudio pueden ser abrumadores.

En la mayoría de los países del hemisferio occidental se reconoce un solo idioma en la sociedad alfabetizada. En Canadá, y en muchos países en el resto del mundo, pueden ser sancionados dos o más idiomas, haciendo posible el estudio de los factores transidiomáticos dentro de una misma nación.

Más corriente, sin embargo, es el tipo de disposición en la que están presentes tanto las variaciones nacionales como las lingüísticas. Casi todos los más importantes programas de investigación multinacionales y transculturales florecientes en la actualidad comprenden a dos o más naciones, dos o más idiomas y una variación subcultural

restringida. **Basados** en gran parte en centros urbanos, y concentrándose en sujetos relativamente accesibles y educados, sacados de escuelas secundarias y de universidades, estos programas de investigación transnacional están preparando el terreno para estudios más acabados en el futuro.

Otra dimensión mayor que tiene importancia en la conceptualización de la investigación psicológica transcultural es la complejidad de los estudios de conducta. Un principio general que parece ser universalmente válido es el que dice que **mientras** más compleja sea la conducta, más importantes serán las variables culturales como determinantes de ella.

Aquellas áreas altamente moleculares de la psicología que pueden ser estudiadas en forma relativamente rigurosa en el laboratorio, tales como la neuropsicología, la reflexología, los estudios de tiempo de reacción y los estudios de sensación, presentan una **variación muy pequeña** cuando los estudios han sido hechos adecuadamente, haciendo caso omiso de la variación nacional, lingüística o subcultural que pudiera existir. Los estudios de procesos perceptuales simples en formas visuales o auditivas son un poco menos refractarios a la influencia cultural. Un componente de diferencias individuales en la percepción de formas geométricas, y especialmente de ilusiones ópticas, puede ser atribuido a factores culturales, según ha sido demostrado por Segall, Campbell y Herskovits (1966), y también por psicólogos y antropólogos anteriores; pero es necesaria una marcada variación cultural para ponerlo de manifiesto.

Es aun más compleja la altamente estructurada respuesta verbal a escalas simples de actitudes, pruebas de aptitudes, inventarios de intereses o cuestionarios de personalidad, en los que sencillamente se requiere del sujeto que elija una de entre varias alternativas estructuradas. Este es el criterio más corriente en los estudios transculturales contemporáneos, por varias razones. En primer lugar, se pueden **recopilar** datos de grupos numerosos a la vez, empleando técnicas de papel y lápiz o a entrevistadores relativamente inexpertos. En segundo lugar, el análisis de los datos es **rápido y objetivo**. En tercer lugar, tales métodos han sido perfeccionados a un alto grado en investigaciones psicológicas más tradicionales, de modo que las ventajas y las limitaciones de este método son relativamente conocidas. Por supuesto, está uno limitado a un grupo subcultural relativamente restringido, y frecuentemente se presentan problemas serios en cuanto a la equivalencia semántica del método al traducir de un idioma a otro. Pero aun en estudios de esta naturaleza se está acumulando una gran cantidad de información nueva que será de gran valor para alcanzar la equivalencia semántica. La obra de Osgood (1964) y de sus colegas, en la que hicieron uso del Método Semántico Diferencial para el estudio comparado de muchas culturas, está proporcionando una evidencia bastante convincente de que existe una estructura universal bajo los aspectos afectivos o connotativos del lenguaje. El Atlas Mundial de Significados Afectivos propuesto por Osgood debería proporcionar una rica fuente de información para la traducción de conceptos y calificativos a través de distintos idiomas. Por ahora no existe un sustituto eficaz para la estrecha cooperación de psicólogos de las culturas que pueden ser estudiadas, cualesquiera que ellas sean, ni para la vuelta al idioma original de materiales verbales después de la traducción inicial, ni para determinar el grado de distorsión que exista.

El rendimiento en tareas cognoscitivas, perceptuales, de personalidad y motoras que impliquen procedimientos tipificados representa un nivel adicional de complejidad conductual apropiado a la investigación transcultural. Muchas de las tareas no verbales presentan una atracción especial porque pueden ser adaptadas más fácilmente a distintos idiomas y subculturas. Tales instrumentos como la prueba Dibuje un Hombre de Goodenough, las matrices de Raven, el método de manchas de tinta de Holtzman, la prueba de clasificación de objetos, varias de las pruebas de rendimiento en las escalas de inteligencia de Wechsler, y muchas de las pruebas de rendimiento de Cattell son ejemplos de tareas no verbales empleadas en esta forma. Entre los trabajos verbales que caen dentro de esta categoría están la asociación de palabras, las pruebas de completación de oraciones, la entrevista estructurada, y muchos de los trabajos empleados en la evaluación de la inteligencia.

Niveles más altos de complejidad conductual que pueden ser estudiados transculturalmente incluyen la interacción social controlada dentro de grupos pequeños, o estudios de interacción familiar, tales como los emprendidos por Strodbeck y sus colegas; situaciones no verbales, de reacción libre, que impliquen una interacción social natural, y métodos verbales de reacción libre, tales como la entrevista no estructurada o el análisis de contenido de documentos personales. En general, el empleo de métodos de reacción libre dentro de un ambiente natural involucra una conducta tan compleja y descontrolada que es extremadamente difícil hacer comparaciones transculturales que tengan alguna validez.

El igualar la configuración particular de las variables culturales —lingüísticas, nacionales y subculturales— con los distintos niveles de complejidad conductual a analizar, proporciona una cuantiosa variedad de posibilidades para la investigación transcultural. Algunas de estas configuraciones son mucho más difíciles de llevar a la práctica que otras. Además de los problemas metodológicos típicamente encontrados al estudiar la conducta humana, existen tres problemas importantes peculiares a la investigación transcultural: la confusión de las variables culturales, la falta de comparabilidad en los examinadores psicológicos o en los ayudantes de investigaciones, y la falta de equivalencia semántica en los instrumentos y en los métodos para la recopilación de datos.

Un problema fundamental dentro de toda la investigación transcultural es la confusión potencial de las variables culturales explícitamente reconocidas con una multitud de factores implícitos que pueden realmente oscurecer la interpretación pretendida. El tipo más común de estudio transcultural incluye a sólo dos culturas, generalmente a los Estados Unidos y a un país adicional. Como ha señalado Campbell (1967), las comparaciones entre dos culturas generalmente no son interpretables, porque están actuando muchas diferencias culturales que podrían proporcionar explicaciones alternativas de los resultados. Sugiere eliminar hipótesis rivales plausibles por medio de la variación suplementaria de una naturaleza subcultural introducida deliberadamente como parte del diseño. El problema de interpretación no es diferente del que existe en la comparación de dos o más individuos cuyos antecedentes básicos están representados por estudios intensivos de casos. Se puede especular con que el grado de democracia participante o la pasividad al hacer frente a la tensión son las variables culturales de mayor importancia en un estudio, pero tal especu-

lación permanece en el dominio de las hipótesis no probadas hasta que todas las hipótesis rivales plausibles puedan ser eficazmente eliminadas.

Lo fundamental en la generalización a través de las culturas está representado por un enfoque verdaderamente pancultural que tiene como objetivo el descubrir verdades universales respecto del hombre. Cada cultura adicional agregada al estudio proporciona una respuesta más con la que pueda comprobarse la generalización. La búsqueda de Osgood de una estructura lingüística universal, empleando el método diferencial semántico en el estudio comparado de la cultura, es un buen ejemplo de este enfoque en la psicología transcultural. Otro ejemplo que comprende clases completamente diferentes de materiales es el programa mundial en el que Donald Gorham, Edward Moseley y el que habla hemos estado empeñados durante los últimos años, empleando una versión del método de manchas de tinta de Holtzman para ser administrada a grupos. En estos estudios han aparecido respuestas universalmente populares a través de muchas culturas. La factibilidad de este método se amplía en gran medida cuando las manchas de tinta son administradas individualmente por un examinador adiestrado. Culturas que se extienden desde las sociedades primitivas de Nueva Guinea hasta los estudiantes superiores de la universidad rinden esencialmente la misma estructura factorial subyacente a la percepción de las manchas de tinta.

Un segundo problema importante que se presenta en la investigación transcultural es la falta de comparabilidad entre los examinadores o entrevistadores psicológicos que trabajan en las distintas culturas. Generalmente se dedica un esfuerzo considerable al adiestramiento, para alcanzar la comparabilidad de los examinadores psicológicos. Aun bajo las condiciones más propicias, sin embargo, la sintaxis de la relación funcional del examinador con el sujeto puede estar enclavada inextricablemente en la cultura, hasta tal punto que se confunda con algunas de las variables culturales de mayor importancia que están siendo investigadas. Un psicólogo norteamericano que trabaja en las escuelas públicas establece su relación funcional con el sujeto en una forma que no puede ser duplicada exactamente en una barriada rural del Congo africano. Este problema introduce una seria limitación a la gama de variación cultural y a la complejidad de conducta que puede ser estudiada válidamente en un proyecto.

Un tercer problema relacionado con la posibilidad de comparar a los examinadores psicológicos es la dificultad de conservar una equivalencia de métodos precisa y semántica en las diferentes culturas. El problema de la traducción de instrumentos a diferentes idiomas, donde es necesaria una base de experiencia común para que la traducción tenga algún significado, es uno que importuna a muchos psicólogos que trabajan en investigación transcultural. El método corriente de traducir un instrumento desarrollado en una cultura para que sea usado en otros idiomas y culturas, jamás es totalmente satisfactorio. Aun en la situación ideal en la que una estrecha colaboración de psicólogos y lingüistas produce una versión común que puede ser aplicada en varios idiomas, existe todavía la posibilidad de diferencias de significado residuales que pueden explicar en parte los resultados obtenidos.

La acción de la personalidad en sus componentes expresivos con el idioma, según afirma la hipótesis psicolin-

güística relativa de Sapir-Whorf, también queda en el fondo como un factor incontrolable y potencialmente importante. Un ejemplo bastante espectacular del dilema creado por la confusión de diferencias lingüísticas y de personalidad es el estudio hecho por Ervin (1964) de 64 franceses bilingües a quienes se les aplicó el Test de Apercepción Temática en dos ocasiones diferentes, en una en francés y en la otra en inglés. El contenido de respuestas y las variables asociadas de personalidad cambiaron significativamente de un idioma al otro en formas que pudieron ser pronosticadas según el conocimiento de las culturas francesa e inglesa. El descubrimiento de Ervin plantea una pregunta importante. La personalidad de un individuo, ¿aparece perceptiblemente distinta cuando es expresada en un idioma que cuando lo es en otro? Si es así, entonces no es posible que el idioma y por lo menos algunos componentes de la personalidad puedan separarse.

Totalmente aparte de estos tres problemas metodológicos mayores existen algunas consideraciones de naturaleza política, económica y estratégica que pueden influenciar profundamente el resultado de la investigación transcultural en psicología. Con demasiada frecuencia el apoyo financiero y el control de la investigación transcultural irradian de los Estados Unidos, donde muy comprensiblemente existe la mayoría de los recursos actualmente disponibles para esa clase de investigación. En su entusiasmo por ampliar su trabajo emprendiendo estudios en otras naciones, psicólogos de los Estados Unidos, y ocasionalmente de Europa, buscan activamente situaciones en el extranjero en las que puedan repetir sus estudios iniciados en una cultura distinta. Armados de dinero y de tecnología sofisticada, encuentran relativamente fácil en un comienzo el hacer arreglos locales para la traducción de sus materiales y la recopilación de datos. Si bien esta clase de estrategia da resultados inmediatos, las conclusiones de la investigación misma pueden resultar ininteligibles debido a la atención inadecuada que se ha prestado al importante primer paso de desarrollar pacientemente estrechas medidas de colaboración con psicólogos y ayudantes de investigación psicológica en cada uno de los países comprometidos.

En algunas naciones existe un creciente resentimiento hacia la explotación yanqui, en forma de un colonialismo académico en el que se ve al investigador extranjero como explotando un recurso nacional, a saber, el patrimonio socio-cultural del pueblo. Dondequiera que fuera posible, deberían ser descentralizados los fondos, para que el control a nivel local estuviera en manos de un psicólogo colaborador de aquel país. Con el tiempo, cuando la psicología haya alcanzado un alto grado en un gran número de naciones, estos problemas pasarán al olvido. Pero por el momento, la organización del equipo de investigación, la sensibilidad hacia el significado de investigación en distintos países, la importancia de la autonomía para los investigadores locales, y el desarrollo paciente de una colaboración recíprocamente ventajosa, son de crucial importancia en la determinación del éxito o del fracaso de un programa de investigación transcultural.

Según señaló Hereford (1966) hace dos años, la falta de medios físicos, la falta de personal docente con jornada completa, el predominio de sueldos inadecuados, y el hecho de que la investigación no es generalmente reconocida como parte del papel del profesor en la América Latina, crean problemas especiales donde se está tratando

do de buena fe de desarrollar una relación de colaboración. En muchos casos sencillamente no es posible establecer una colaboración ideal con una organización investigadora solvente, viable, multinacional, principalmente porque la investigación en las ciencias conductuales es todavía un concepto extraño en numerosos lugares, lo que puede comprometer realmente el prestigio local de los psicólogos en algunos países. Aun cuando hemos recorrido un largo camino en los últimos diez años, es necesario hacer mucho más a través de la América Latina para institucionalizar la investigación en las ciencias conductuales, y para desarrollar actividades de investigación maduras y autónomas en varios centros a través del hemisferio, antes que podamos esperar el emprender una investigación transcultural a lo largo de las Américas con una base realmente representativa.

Después de examinar una cantidad de estudios transculturales recientes, y de revisar una vez más mi propio trabajo en este campo, veo claramente que cualquier estudio transcultural debe constar de cuatro etapas. La primera tiene por objeto establecer el propósito de la investigación, y delinear las variables culturales respecto de sus características transnacionales, translingüales y subculturales. En la mayoría de los casos serían deseables más de dos naciones e idiomas, para crear una diversidad suficiente que ayude a eliminar hipótesis rivalizantes plausibles. Esta configuración especial de naciones e idiomas depende en gran parte, aquí y ahora, de la disponibilidad de coinvestigadores competentes, originarios de los países en cuestión. La primera etapa comprende además el hacer arreglos para conferencias preliminares donde sea posible, para resolver los detalles de un proyecto en forma tal que este sea mutuamente satisfactorio. Es necesario que haya polémica entre los investigadores potenciales, en que se tenga la suficiente confianza como para estar abiertamente en desacuerdo. La disponibilidad de ayudantes de investigación, los procedimientos para adiestrarlos, los métodos para la recopilación de datos, los métodos de análisis, y las estrategias para el financiamiento y el cumplimiento del programa son también problemas que tienen que ser discutidos lo más luego posible.

La segunda etapa comprende un programa piloto para ensayar ideas en una forma preliminar. En muchas culturas un primer paso será el de emprender una encuesta demográfica que proporcione el marco subcultural dentro del cual se proyectará el estudio. En algunos países la distribución de la educación, la ocupación, la identidad étnica, el estilo de la vida familiar, y la variación urbano-rural serán lo suficientemente conocidas como para que la encuesta preliminar no sea necesaria. Al mismo tiempo deberían proyectarse, seleccionarse y adaptarse para la aplicación en las diferentes culturas, los instrumentos necesarios. La traducción, la retraducción y la comparación son los primeros pasos indispensables. Criterios tales como lo apropiado del instrumento para los propósitos del programa, la facilidad de administración bajo variadas condiciones en el terreno, la factibilidad en distintos idiomas, la disponibilidad para la administración en grupo o a individuos, y una seguridad conocida de las variables de **respuestas** deberían tenerse en cuenta al desarrollar los instrumentos. La capacitación de ayudantes, la verificación de procedimientos por medio de la interacción entre los colaboradores superiores y los ayudantes a través de las distintas culturas, son esenciales para asegurar la comparabilidad de los

resultados. La última parte de la segunda etapa comprende estudios preliminares con pequeñas muestras de cada cultura. Los procedimientos se revisan sobre la base del trabajo piloto, hasta que haya un acuerdo general de que están listos para ser aplicados en gran escala. Los detalles de la computación y de la codificación de los datos empleando un equipo moderno, el esbozo del estudio principal, y la disposición de una ordenación cronológica para su ejecución, completan la segunda etapa.

La tercera etapa dentro de cualquier programa de investigación transcultural implica el cumplimiento del estudio principal. Si se ha hecho un trabajo concienzudo en las primeras dos etapas, la tercera avanzará sin gran dificultad. Sin embargo, debería uno estar siempre preparado para que suceda lo inesperado. Es necesaria mucha flexibilidad de parte de los coinvestigadores que trabajen transculturalmente, a causa de los innumerables acontecimientos inesperados —políticos, sociales y financieros— que pueden desbaratar o cambiar profundamente el programa. La computación y la codificación de los datos debería llevarse a cabo a medida que están siendo recopilados, para asegurar un progreso rápido y para proporcionar una devolución inmediata para fines de corrección. Nadie puede anticipar todas las fallas que pueden aparecer una vez que un estudio esté en progreso. En el análisis preliminar llevado a cabo en las primeras etapas del programa, sin embargo, pueden a menudo hacerse cambios menores que tengan indiferencias profundas en el éxito de la empresa total.

La cuarta y última etapa dentro de un programa de investigación transcultural consta principalmente de la depuración del análisis, de la interpretación de los resultados, y de la publicación de éstos. Es esencial alguna forma de colaboración en la paternidad literaria, tanto para reconocer la participación de psicólogos de distintas culturas como para asegurar desde un principio un compromiso total en el análisis y la interpretación de los resultados. Mientras que el grueso de los resultados puede ser publicado bajo una paternidad literaria conjunta, debería tenerse cuidado de individualizar al autor de aquellos segmentos que pertenecen legítimamente a una cultura determinada.

Reconozco que éste es un programa ambicioso que representa un ideal contemporáneo que será alcanzado solamente en unos pocos casos. Estoy profundamente convencido, sin embargo, de que hasta qué programas de investigación transcultural de esta magnitud y alcance se emprendan en una diversidad de culturas con muchos puntos de vista distintos representados totalmente, mucho de lo que sabemos de psicología en la actualidad permanecerá seriamente limitado por su carácter etnocéntrico. La Sociedad Interamericana de Psicología, con sus revistas, congresos y proyectos de colaboración, está singularmente capacitada, más que cualquiera otra organización en el hemisferio occidental, para acelerar estas actividades. De nuestras conferencias y simposios durante los próximos días brotarán nuevos esfuerzos que prometerán resultados significativos en los años venideros. Lo que se necesita con mayor urgencia es el apoyo liberal de psicólogos a través de la América Latina para establecer su independencia, para institucionalizar sus programas de investigación en las ciencias conductuales, como parte integrante de sus culturas, y para posibilitar el que la verdadera colaboración recíproca de un tipo ideal llegue a ser la práctica aceptada en la psicología transcultural.

APLICACION DE UN CURRÍCULUM: ALGUNOS PROCEDIMIENTOS

por el prof. W. PAUL SIEGEL B.
Asesor de programas en idiomas extranjeros

Toda planificación de **currículum** se concreta siempre en un programa de educación. Este, a su vez, es desarrollado en clases mediante unidades de enseñanza, para cuyo desarrollo hay que contar con la cooperación activa del alumno. No es de extrañar, entonces, que Raphl Tyler incluya su modelo de construcción de **currículum** con recomendaciones acerca de la formulación de **unidades de enseñanza y la planificación cooperativa** entre profesores y alumnos.

Presentaremos a continuación algunas reflexiones sobre estos dos procedimientos indispensables en la aplicación de un **currículum**. Desde luego, advertiremos que no son los mismos, ya que habría que considerar también la **instrucción programada**, "el team teaching" y otros procedimientos cuyo tratamiento escapa a los límites del presente artículo.

A EL METODO DE UNIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE B LA PLANIFICACION COOPERATIVA

A Presentación del método de unidades de enseñanza y aprendizaje

La definición que aparece en el Boletín "Renovación" Nº 6, nos proporciona un elocuente comentario acerca de la naturaleza de este método, y nos señala hasta qué punto difiere del enfoque tradicional de la enseñanza: "La unidad de enseñanza es una organización de actividades, experiencias y tipos de aprendizaje alrededor de un tema central o propósito desarrollado cooperativamente por un grupo de alumnos bajo la dirección del profesor; supone planeamiento, ejecución y evaluación de resultados".(1)

Si entendemos por "enfoque tradicional" de enseñanza la secuencia "exposición-tarea-interrogación", con la consiguiente pasividad del alumno y la mecanización de la actividad del profesor, que muchas veces sustituye el proceso de creación personal por la enseñanza en el "orden de un texto", comprenderemos cuán distinto ha de ser un procedimiento didáctico que sustituye grandes temas centrales o propósitos de los alumnos por la orientación por el texto; que sustituye la tarea e interrogación de los alumnos por la utilización de experiencias y actividades de los mismos entre las cuales la recitación o interrogación tienen su lugar, pero no un papel exclusivo; y que, finalmente, sustituye la dependencia servil de un texto por un acto de planificación creadora, en el que participen por igual, cada uno según sus capacidades, el profesor y el alumno.

El prof. Harold Alberty ha planteado muy bien la situación y perspectiva del método de unidades de enseñanza-

aprendizaje. Me permito citar textualmente a este autor (1) copiando en lo que sigue la traducción que hicimos de la parte pertinente: "Si las reflexiones sobre las **unidades** que hemos presentado resultan válidas, tendrá que **abandonarse el antiquísimo procedimiento de tarea-interrogación diaria**. Este procedimiento es, no obstante, una de las prácticas más difundidas en los colegios norteamericanos. Muchas críticas al respecto las hemos discutido en los capítulos anteriores. Las resumiremos a continuación:

"El método de interrogación diaria

- (1) no corresponde al nuevo concepto de aprendizaje,
- (2) no da oportunidad para atender adecuadamente las diferencias individuales,
- (3) destruye la iniciativa de profesor y alumno,
- (4) no es adecuado para la realización de valores democráticos,
- (5) no se presta para un proceso cooperativo de enseñanza,
- (6) dificulta la unificación de las diferentes materias de estudio y de las experiencias de aprendizaje,
- (7) perpetúa el concepto de que educar significa "pasar materia", y por último,
- (8) se presta para el uso indiscriminado del libro de texto, esclavizándose a él.

"El procedimiento tiene, en realidad, tan sólo un aspecto recomendable. Proporciona un programa educacional fácil de comprender y fácil de administrar. Y, como ha estado en uso durante tanto tiempo, tiene el apoyo de la tradición, de ahí que resulta difícil el cambio.

"La **unidad de enseñanza y aprendizaje**, es el procedimiento más promisorio, si queremos llevar a la práctica lo que hemos aprendido en nuestro estudio de la psicología del aprendizaje y de los varios movimientos que propenden a una concepción general y unificada del método educacional. Basta, a esta altura, señalar que tales unidades de aprendizaje y enseñanza **implican**,

- (1) un problema amplio o un proyecto de importancia para todo el grupo,
- (2) una serie de actividades relacionadas, seleccionadas y organizadas de tal manera que proporcionen aprendizajes comunes para todo el grupo, y aprendizajes individuales en función de las necesidades, habilidades e intereses específicos de cada alumno, y
- (3) un programa continuo de evaluación cooperativa de resultados.

"Por lo general, la unidad de enseñanza y aprendizaje se refiere a **tres fases**, como sigue:

- (1) la fase de **PLANEAMIENTO**, en la cual se aclaran

(1) Sección Experimental, Dir. Gral. Educación Secundaria. Boletín "Renovación" Nº 6.

(1) Harold Alberty, "Reorganizing The High School Curriculum", New York, Mc. Millan, 1963.

los problemas, se consideran planes alternativos de trabajo, y se toman decisiones sobre los procedimientos que el grupo desea seguir;

(2) una prolongada fase de TRABAJO o EJECUCION en la cual se realizan discusiones de grupo, trabajos de investigación en general, experimentación, trabajo individual o de comités, etc.,

(3) una fase de CULMINACION, en la cual se coordinan e integran los resultados, se discuten las conclusiones definitivas y se evalúan los resultados.

"¿Por qué un plan como éste, que tanto tiene de loable desde el punto de vista de la teoría educacional, ha recibido tan poca aceptación en la práctica? La respuesta no es difícil de descubrir. El énfasis sobre la unidad como método de enseñanza no ha ido parejo con el énfasis correspondiente sobre la unidad como base para la organización del programa escolar. El resultado es que los profesores han tratado, sin mucho éxito, adaptar un programa rígido, dominado por el texto, al procedimiento de las unidades de enseñanza".

El último párrafo de Alberty confirma lo que vinimos diciendo al comienzo de este trabajo y nos explica por qué el método de unidades de enseñanza y aprendizaje se ha podido aplicar con éxito sólo en aquellos colegios de nuestro país que han contado con un programa flexible y moderno.

Tal es el caso de los liceos experimentales, de las escuelas consolidadas y el liceo "Manuel de Salas". Por lo mismo, el método ha tenido más éxito en la educación primaria, porque los programas siempre han estado centrados en las necesidades de los alumnos. En el liceo corriente, en cambio, la implantación del método ha tropezado con grandes dificultades. La reforma de la estructura escolar no puede sino traer grandes beneficios en este sentido.

En las líneas siguientes ofreceremos sugerencias que se referirán a la redacción de unidades flexibles en función de las necesidades reales y vitales del alumno dentro de la situación social en que se encuentra. Desde luego, se trata, no del programa total de una asignatura, sino de aquella parte que concierne al maestro de aula, encargado de la aplicación de un programa general esquemático.

Diferencia entre unidad de enseñanza y unidad de aprendizaje

Ambas expresiones se refieren al mismo proceso vital de enseñanza, pero lo consideran desde ángulos diferentes y complementarios.

La unidad de aprendizaje se coloca en el punto de vista del que aprende, o sea, del alumno, y constituye la razón de ser de la unidad.

La unidad de enseñanza se refiere a la labor del maestro encargado de aplicar la unidad en un curso determinado.

La unidad de aprendizaje se apoya enteramente en la experiencia del alumno. Dada la naturaleza personal y única de éste, nadie puede proyectar por adelantado exactamente los aprendizajes de un alumno o curso. En cambio, la planificación por parte del maestro de la unidad —planificación que necesariamente es previa a su ejecución— puede llamarse adecuadamente unidad de enseñanza o unidad del profesor.

En Chile se ha usado el término "unidad básica" (Resource Basic Unit, en inglés). Esta incluye el o los posibles

temas centrales de unidad; sus objetivos, un esquema de materia o contenidos, actividades posibles de los alumnos, materiales de enseñanza, bibliografía para profesor y alumno, procedimiento de evaluación y observaciones metodológicas acerca de las actividades y procedimientos de iniciación, ejecución y culminación de la unidad. La unidad de aprendizaje, en cambio, se puede redactar tan sólo durante la ejecución de la unidad o después de haberla realizado. Revestiría la forma de diario anecdótico del desarrollo de la unidad en los alumnos y sirve tan sólo como registro de experiencia docente, facilitándonos criterios para juzgar hasta qué punto los aprendizajes adquiridos a través de las experiencias y actividades han realmente producido "unidad" en el alumno. Esta UNIDAD se produce cuando las diferentes actividades de aprendizaje conducen a comprensiones globales que se integren a la conducta total del alumno. Estamos unificados, cuando todo lo que hacemos converge hacia el crecimiento de nuestra personalidad total, cuando seamos capaces de relacionar lo nuevo con todo el resto de nuestras experiencias y cuando lo aprendido ayude a situarnos mejor en el mundo que nos rodea y frente a nosotros mismos.

Una consideración importante se desprende de lo que hemos dicho acerca de la naturaleza de la unidad de aprendizaje: si queremos lograr la integración de la conducta del alumno, la unidad debe ser tal que corresponda en forma efectiva a las diferencias individuales de cada uno de nuestros alumnos, ya que no hay educandos que estén exactamente en el mismo punto de partida para el aprendizaje. Esta flexibilidad la logramos técnicamente, si la **unidad básica** contempla la diferenciación entre contenidos mínimos (obligatorios para todos) y máximos; si distingue actividades comunes para todos, de las que serían optativas o adicionales; si ofrece una variada gama de materiales de enseñanza, orientaciones bibliográficas y procedimientos de evaluación. En un plano más ideal aún, la unidad básica debería sugerir varios temas centrales posibles de unidad, para que los alumnos como curso elijan mediante métodos de discusión socializada y trabajo en comités aquél que más corresponda a sus necesidades e intereses.

1 **Definición de unidad básica.** En líneas generales, la unidad básica es el plan que se hace el profesor de una posible unidad de aprendizaje de los alumnos. Hay que destacar de nuevo la palabra "posible" en la definición que precede, pues ninguna unidad planificada —si realmente pretende el nombre de tal— resultará exactamente tal como el profesor la planeara en su escritorio.

En efecto, se trata de "problemas, propósitos desarrollados cooperativamente bajo la dirección del profesor y supone planeamiento, ejecución y evaluación de resultados", estos últimos pasos, también en forma cooperativa. Mal puede un profesor preparar en su escritorio lo que sólo los alumnos pueden dar en clase. Mas, como a él le incumbe dirigir el proceso de la unidad, deberá prepararse de tal manera que su unidad no resulte de la improvisación.

Cuanto más queremos tomar en cuenta las necesidades, problemas y propósitos de los alumnos, tanto más tenemos que prepararnos si pretendemos orientar el cauce que tomará la iniciativa estudiantil. Al profesor le incumbe la tarea importantísima del "stage setting" o sea, es el que monta el escenario, proporcionar los estímulos y motivos que darán dirección al esfuerzo de los alumnos. Además, tendrá que orientar el impulso inicial hacia metas educacionales valiosas y velar para que los alum-

nos, por falta de visión de conjunto, no se desvíen de la meta trazada por ellos mismos. Deberá, además, desempeñar la función de informante y conferenciante, cuando los alumnos lo soliciten o cuando él mismo vea la necesidad de dar informaciones pertinentes. Igualmente, proporcionará datos acerca del material ilustrativo, material didáctico y bibliográfico que los alumnos no hayan sabido hallar. Esto último es una manera muy efectiva de influir en la dirección y orientación de la unidad, pues lo aprendido dependerá obviamente de las fuentes de consulta. Finalmente, el profesor deberá intervenir en forma especial en el proceso de evaluación final de la unidad. Todo ello supone una esmerada preparación, y por lo tanto, la unidad básica.

Insistimos en que hablamos de la unidad básica en función de una unidad real de aprendizaje. Desgraciadamente, durante los últimos años, se ha hecho moda dividir un texto en unidades en vez de lecciones o capítulos. Estas supuestas unidades no tienen nada de tal, son simples divisiones de la materia de estudio en temas más o menos relacionados, y a veces ni siquiera esto. No porque le ponemos la palabra Unidad a un capítulo de materia de estudio, se convierte éste en unidad, sino sólo cuando cumple los requisitos que hemos estudiado más arriba al dar las definiciones de la UNIDAD.

2. Alberty propone los siguientes principios que rigen para la construcción de unidades básicas:

"a) Las unidades resultarán mejor, cuando sean preparadas en forma cooperativa, por lo menos por los profesores de la misma asignatura. Idealmente se podrán dedicar una o dos semanas de nuestras vacaciones para prepararlas conjuntamente con todo el profesorado...

"b) El método de unidades resultará más fácil cuando el colegio y el profesorado en su totalidad se inspiren en una concepción o filosofía idéntica adaptada al actual proceso educacional; no obstante, es posible preparar y usar con éxito unidades, aun cuando el resto del profesorado sigue el antiguo método de conferencia-recitación".

"c) El método de unidades resultará más fácil en su aplicación, cuando el colegio y el profesorado centren su esfuerzo en el desarrollo integral de la persona del educando y no tan sólo en la transmisión de la "materia de estudio". Esta, en las unidades, tiene valor instrumental para el logro de los objetivos de alumnos y profesores".

"d) La unidad básica se enriquecerá con los aportes que los alumnos puedan hacer a las diferentes fases de ella".

ORGANIZACION DE LA UNIDAD BASICA

Al respecto no hay un método o esquema unitario. Los autores varían, pero, en buenas cuentas, todos incluyen los mismos elementos.

Del liceo renovado chileno acompañamos una unidad de orientación "Áreas de trabajo y distribución geográfica en Chile". Una vez enunciado el TEMA CENTRAL advertimos el siguiente esquema:

- I TEMA CENTRAL (Delimitación del tema)
- II Objetivos específicos de la unidad
- III Motivaciones sugeridas (en forma de actividades y problemas que se plantearían a los alumnos)
- IV Esquema del contenido que puede abarcar la unidad (materia de estudio)
- V Actividades sugeridas (para el desarrollo de la unidad)

- VI Correlaciones (con otras asignaturas)
- VII Resultados esperados
- VIII Bibliografía
- IX Evaluación (no se menciona, pero se da en la unidad).

3. Alberty distingue el siguiente esquema de unidad básica. Este autor tiene la ventaja de sintetizar todo lo que se ha dicho hasta aquí sobre la unidad de enseñanza y de tratarla como medio para realizar una determinada filosofía educacional. También Alberty comienza por la enunciación del TEMA CENTRAL. Después señala los siguientes puntos:

Actividades de los alumnos

Esta fase es de extraordinaria importancia. De ella dependerá en gran medida el éxito de la unidad. Por lo tanto, hay que tomar en cuenta los siguientes requisitos para la formulación de las actividades:

- a) Que contribuyan a la realización de los objetivos de la unidad.
- b) Que sean lo suficientemente variadas como para dar oportunidades a los alumnos, de intereses y capacidades diferentes, y poder atender así las diferencias individuales;
- c) Que su formulación sea clara y precisa, de manera que no deje lugar a dudas en cuanto a lo que se pide;
- d) Que sean lo suficientemente numerosas para que: 1º los alumnos tengan oportunidad de elegir entre varias; 2º se puedan realizar objetivos de la unidad; 3º se puedan atender las diferencias individuales; 4º se realice la amplitud de la unidad (scope).

La sección actividades debe ser la más larga de toda la unidad.

Sugerencias para uso de la unidad

En esta sección Alberty distribuye las **actividades y contenidos** en el probable orden de enseñar y aprender siguiendo para ello el esquema de la unidad de aprendizaje.

En ningún caso deberá esto significar la recomendación de un método fijo en la aplicación de la unidad. Esta sección tiene por finalidad facilitar la iniciativa libre del profesor al sugerir varias posibilidades o una de tantas. Las sugerencias se refieren, por lo tanto, a las siguientes fases de la unidad de aprendizaje:

a) Actividades de iniciación. Período de orientación de los alumnos con respecto a la unidad que dura varios días; incluirá: exploración de intereses, necesidades y problemas de los alumnos; exploración de (intereses) conocimiento y experiencias previas.

Si se usa el método de planificación cooperativa, incluirá también la selección del tema de la unidad en forma cooperativa.

b) Actividades de desarrollo de la unidad

c) Actividades de culminación de la unidad.

La culminación de la unidad corresponde a la fase de integración y síntesis de lo aprendido. Los alumnos y grupos de alumnos relatarán lo que han aprendido investigando; se realiza la exposición, dramatización planificada, etc.

La culminación incluye también la **evaluación** de la unidad.

Conclusiones

Nosotros creemos que el esquema de Alberty, por ser el más completo, es el más realista y por lo tanto, el más recomendable. Creemos sí, necesario insistir que se modifique en el sentido de indicar varios posibles temas centrales de unidad, contenidos mínimos y máximos, actividades comunes y optativas, bibliografía mínima común y bibliografía optativa, y procedimientos de evaluación mínimos para todos y los que no lo serían. Esta labor de calibrar la unidad según los rendimientos esperados es fácil de realizar si indicamos con asteriscos todos aquellos aspectos que serían mínimos, comunes u obligatorios. Además, el profesor debe planificar una serie de posibles temas centrales para despertar los intereses de los alumnos y estimularlos a responsabilizarse de un tema elegido por ellos mismos.

Al tratar el "Método de Unidades de Enseñanza" queremos dejar establecido, que no deben confundirse con las Unidades Programáticas en las que se divide un programa; si bien éstas tienen en común con las unidades de enseñanza el concepto de "Unidad" están concebidas como unidades de pre-planificación. La Unidad de Enseñanza, en cambio, es un procedimiento de aplicación de estas unidades de programáticas y se refiere a uno de los muchos procedimientos de organización del contenido y conducción de los alumnos de que dispone el profesor en la sala de clase; deberán ser elaboradas por el profesorado a partir de las Unidades Programáticas.

B El método de planificación colectiva entre profesores y alumnos

En este método, el profesor planifica el trabajo esco-

lar (objetivos, contenidos y actividades) con la participación de los alumnos, los que de ninguna manera significa dar paso libre al capricho de éstos. La habilidad del profesor como guía, su responsabilidad como representante de la comunidad impedirán esto. Pero el principio básico es que el profesor desea que los alumnos movilicen todas sus capacidades de valerse por sí mismos; por lo tanto, por razones metodológicas, el profesor se mantiene en segundo plano, actuando sobre todo a través de los jefes y alumnos claves, aprovechando las frecuentes "metidas de patas" de los alumnos para que aprendan y vean la necesidad de organizarse. Así comprenderán que la disciplina es un medio indispensable de conducta individual y comunitaria. El valor de este método nadie lo discute, pues, bien aplicado, significa que tendremos alumnos que, cada vez más, sepan valerse por sí mismos, aunque no esté el profesor, lo que es el "quid" de la educación y formación de la personalidad, fin supremo de la escuela. Lo que se discute es la posibilidad de ponerlo en práctica, para la cual se usan como excusas: lo amplio del programa, la incapacidad de los alumnos, su falta de interés por los estudios, etc. Todos estos argumentos son pseudo-argumentos.

Pues si todos estamos de acuerdo que la formación de la personalidad y el carácter auténtico es el fin supremo de la educación, desmentimos este mismo fin al decir que un método de auto-educación es imposible. Lo que sucede en realidad es que ni el profesor ni los alumnos han sido bien preparados para usar este método, que si no quiere desembocar en un mero activismo de los alumnos (actividad por la actividad misma) requiere mucha planificación y claridad acerca de lo que se pretende.

LA UNIDAD DE TRABAJO EN LA ENSEÑANZA

Tomado del trabajo de la educadora
CLARA CARDOUNEL
(Editorial Herrero, Ciudad de México)

Concepto de unidad. La definición que ofrecen sobre la unidad de trabajo los venezolanos Abraham Morán y Federico Montenegro es muy completa. En su concepto la "unidad" es la selección y organización de un conjunto de experiencias, cuyas relaciones entre sí estructuran una situación vital y de interés para el alumno y que, realizadas, se traducen en una modificación positiva de su conducta.

Puede decirse que la unidad de trabajo y estudio está constituida por un conjunto de conocimientos, habilidades y experiencias organizados alrededor de un motivo básico e interesante para el niño, e integrados en forma de situación compleja y natural, que lleva a efecto el sujeto por medio de diferentes actividades didácticas coherentes, con el propósito de adquirir y elaborar las respuestas necesarias para su correcta adaptación al medio.

Aspectos por considerar en la composición de una unidad. En esencia, la unidad de trabajo y estudio consiste en una técnica especial que se sigue para seleccionar y agrupar, de cierto modo, los bienes culturales, experiencias, etc., que han de servir de base y contenido al aprendizaje del niño.

Unas veces lo que se coordina son tópicos o aspectos de las materias, con el objeto de apreciar el eje temático en toda su amplitud y significación. En otras ocasiones se agrupan en un conjunto global experiencias, conocimientos, ejercicios, etc., que parten de un interés genuino del niño o de una necesidad del mismo; y no faltan a veces situaciones reales a las que hay que adaptarse y que, por lo tanto, reclaman una solución apropiada, la cual se adquiere por medio de una serie de actividades que el alumno realiza. De ahí que las unidades de trabajo y estudio se clasifiquen desde distintos puntos de vista, como se explicará posteriormente.

Pero cualquiera que fuere la naturaleza del contenido que abarca la unidad, en la composición de la misma se advierten determinados elementos que son estables en ellas y que son:

- El objetivo o propósito central que pretende alcanzar la unidad.
- Los objetivos generales de la educación que tratan de obtenerse a través de su aplicación.
- El contenido de las materias, experiencias, destrezas, etc., que serán objeto del aprendizaje.

- d) Las actividades didácticas que se efectuarán para vencer dichos contenidos didácticos y que estarán de acuerdo con los objetivos fijados.
- e) Los recursos materiales que se emplean para poder realizar la enseñanza-aprendizaje.
- f) El sistema de valoración y mediación necesarios para comprobar los resultados obtenidos.

La unidad de trabajo y estudio es una verdadera "empresa de aprendizaje", porque supone, como en cualquier otra empresa de la vida, "una cadena organizada de actividades relacionadas" para conseguir un propósito o fin de gran significación para el sujeto, que se alcanza por el aprendizaje.

Características y condiciones necesarias en una unidad. Cuando se observa el desarrollo de una unidad de trabajo y estudio en función, se advierte de inmediato que ésta es una empresa de índole colectiva, en la que los aportes del escolar son estimados como elementos cooperadores del fin común, y, no obstante, esta técnica no impide la libre manifestación de cada educando, porque le permite reaccionar de acuerdo con sus disposiciones y posibilidades personales, puesto que presenta siempre numerosas informaciones, experiencias, actividades, etc., que pueden adaptarse a las diferencias individuales de los niños.

Toda la labor académica que se lleva a efecto en las unidades de trabajo y estudio se ejecuta en función del niño, o sea, de sus intereses y necesidades, como tal, considerándolo en su doble aspecto de ente social y de ser individual, con lo cual se facilita la socialización del sujeto que aprende, porque le proporciona oportunidades para hacerse responsable, para cooperar, para apreciar los beneficios del bien común, para conocer sus deberes y derechos como integrante de un grupo, para saber oír, para aprender a acatar las decisiones de la mayoría, etc.

Al revisar las diversas definiciones que se han expuesto sobre la unidad de trabajo y estudio, se destacan otras características más de la misma, pues es evidente que esta forma de organizar la materia de enseñanza, constituye en sí un acto complejo, supeditado y coordinado a otros hechos y experiencias reales, indispensables para lograr un aprendizaje cabal de la cuestión planeada, pues no se estudia el asunto aislado sin relacionarlo con los demás aspectos de la cultura que lo complementan.

Por ejemplo, al estudiar el agua y su composición (supongamos que la unidad se titulara "¿Por qué llamamos al agua el líquido imprescindible para la vida?") este tema o asunto se presentaría dentro de una situación más natural y significativa, formando un verdadero complejo natural, pues se realizaría un estudio cabal de la misma; los estados físicos en que aparece en la Naturaleza; sus componentes; en qué formas le es útil al hombre; cómo se purifica, qué tipos de agua existen; por qué se considera un elemento esencial en la vida humana; qué características ofrece el agua potable; cómo se proporciona agua al hombre, etc. Se llevaría a efecto un experimento para tratar de descomponerla; se efectuaría una visita al acueducto de la localidad; se investigarían los usos industriales que hace el hombre de ella, se localizarían los ríos, cascadas, etc. que existieran en la comunidad; se leerían poemas y prosa selecta, inspirados en su belleza y utilidad, etc., es decir, se tocarían todos aquellos aspectos del conocimiento vinculados con el eje central objeto de estudio, a fin de adquirir un concepto más acabado y amplio sobre dicho líquido vital. La fijación de un objetivo central o propósito dominante tampoco puede faltar en la unidad de trabajo y estudio, y éste es el motivo por lo que constituye una de sus características esenciales.

Según el tipo de unidad de que se trate, dicho propósito estará centrado en una necesidad o interés del niño, o se basará en un aspecto de la materia que sea necesario estudiar. En ambos casos, el propósito fijado es el que conduce al maestro y sus discípulos a planear las actividades y experiencias adecuadas con que darles culminación. El propósito o fin propuesto es, en todo momento, el faro que guía el proceso del aprendizaje.

Tampoco se puede concebir la unidad sin que el educando tome participación en las distintas actividades que se planean y desarrollan a través de su preparación y ejecución, orientado por el maestro, para que logre darle término al fin propuesto.

Como todo sujeto que acomete una empresa se propone alcanzar un objetivo, despliega una cantidad más o menos notable de energías físicas y espirituales para lograrlo, y espera, en consecuencia, un resultado, el cual somete enseguida a verificación, porque de esa valoración y comprobación que practique dependerá el dictamen que haga sobre su labor. La unidad de trabajo y estudio es también una empresa en la que no puede faltar esa fase final de valoración y medida de todas las experiencias, actitudes, conocimientos y habilidades que el educando haya adquirido a través de su desarrollo.

Es preciso revisar las características que distinguen a esta modalidad organizadora para inferir qué requisitos o condiciones deberá tener en cuenta el profesor al preparar una unidad, puesto que la misma

difiere en varios aspectos fundamentales de otros tipos de concentración de los contenidos de enseñanza, como el sistema de proyectos, los centros de interés, etc.

Algunos pedagogos como E. Marion Draper, Trillingham, Bristow, etc., han hecho mención de las condiciones que debe reunir una unidad de trabajo y estudio, para satisfacer los aspectos didácticos que se le exigen a esta técnica, que son los siguientes:

1 Los objetivos de la unidad deben ser formulados en forma clara y precisa para que tanto el maestro como sus alumnos puedan comprenderlos, trabajar en su realización y comprobar si han sido obtenidos.

2 La unidad debe tener coherencia, es decir, facilitar las posibilidades necesarias para establecer una relación entre las experiencias ya vividas por los niños y las que constituyen el objetivo central que pretende lograrse a través de su desarrollo.

3 Debe ofrecer oportunidades para que los alumnos participen en la selección, desarrollo y valoración de las actividades que se ejecuten para obtener los objetivos fijados.

4 Propiciará oportunidades para que se fortalezcan y estrechen las relaciones existentes entre el maestro y los educandos, a través del desenvolvimiento del trabajo que implica.

5 Se organizará de acuerdo con las características y recursos del medio donde habrá de desenvolverse para que resulte viable en dicho sistema escolar.

6 Debe reconocer las necesidades, intereses, limitaciones y posibilidades del niño e incluir actividades variadas, tomando en cuenta los niveles de instrucción del grado, con el objeto de adaptarse a las diferencias individuales de los escolares.

7 La unidad debe tener significación social y reproducir las situaciones reales de la existencia, tomando e integrando en su contenido las actividades, experiencias y recursos que ofrezca la vida del Estado o la comunidad.

8 La unidad debe ser interesante y estar organizada alrededor de un tema o eje central que motive la actuación del educando.

9 Todos los elementos que deban considerarse en la unidad de trabajo, tales como objetivos, contenidos, métodos, medios auxiliares, instrumentos de medición, etc., deben organizarse y planearse por escrito, con orden y claridad para que cualquiera otra persona que sustituyere al maestro pueda seguir orientando su desarrollo hasta culminarla.

10 Los conocimientos, ejercicios, habilidades, experiencias, etc., que formen la unidad, estarán bien graduados y se organizarán convenientemente para que se cumplan ciertos postulados didácticos que deben ser operantes, siempre que fuere posible. Por ejemplo, no debe perderse de vista que en el proceso de todo aprendizaje debe partirse de lo conocido, lo concreto y lo particular, para elevarse a lo desconocido, lo abstracto y lo general.

11 La unidad debe especificar el material didáctico (incluyendo la bibliografía que sirve de fuente de consulta) que sea necesario para el desenvolvimiento de la misma.

12 Debe abarcar experiencias y aspectos de las distintas asignaturas, siempre que puedan establecerse entre ellas una verdadera unidad y puedan subordinarse al propósito u objetivo fundamental que se persigue.

13 La unidad debe comprender conocimientos, técnicas y actividades de aprendizaje aplicables a otras situaciones y que tiendan a conseguir un mayor grado de madurez mental, social y emocional en los alumnos, que se traduzca en hábitos y actitudes beneficiosas para su adaptación al medio.

14 La unidad de trabajo y estudio que se planea debe estar articulada con las unidades que le precedieron y servir de enlace a otras subsiguientes para que la continuidad y la coherencia indispensables en todo proceso de auténtico aprendizaje no se quebranten.

15 Debe comprender conceptos, principios, observaciones, experiencias y otros tipos de ejercicios didácticos que den oportunidad para un estudio profundo, conducente a adquirir dominio o progreso en los instrumentos fundamentales de la cultura; a ejercitarse en el uso de los materiales que exige el trabajo; a enriquecer el caudal de informaciones que posee el escolar; a estimular constantemente su actividad mental, y a proveerlo de las experiencias necesarias para convertir esas adquisiciones en resultados funcionales y prácticos que pueda utilizar para aplicarlos a casos nuevos o situaciones vitales.

16 Debe abarcar un contenido variado y amplio que ofrezca oportunidades para que los alumnos aprendan observando, experimentando, construyendo, es decir, actuando, a fin de que el aula se convierta de hecho en un taller o un laboratorio activo, donde sean inadmisibles los métodos que cultiven la pasividad del niño.

17 Deberá ofrecer ocasiones numerosas para trabajar en grupo y desenvolver las actividades, experiencias, etc., en una atmósfera de esfuerzo colectivo.

Sería ideal que cada unidad de trabajo y estudio preparada por el profesor pudiera satisfacer los requisitos anteriormente señalados; pero lo importante es que no se aparten de aquellas condiciones funda-

mentales que dan consistencia y carácter a esta técnica, pues esa perfección no es siempre posible.

Lo esencial es aceptar de manera concluyente que la unidad de trabajo y estudio, no es una agrupación superficial de asuntos articulados por medio de artificios que desvirtúan la verdad científica, sino que constituye un complejo de experiencias coherentes producido como resultado de la integración natural y espontánea de los contenidos de materia, objeto del aprendizaje, agrupados alrededor de un aspecto interesante o vital para el niño y con plena significación para éste, por estar vinculado a sus necesidades presentes o futuras y adaptado a sus posibilidades personales, pues cuando el niño encuentra satisfacción de las labores que ejecuta, se dedica de inmediato a una actividad continuada y persistente, que no reconoce obstáculos ni dificultades, hasta que alcanza el objetivo que se ha propuesto.

Los factores que se atenderá al preparar el plan de una unidad serán los siguientes:

- 1 Se escogerá el eje temático o asunto central que le servirá de base a la unidad.
- 2 Se fijará el propósito central de la unidad, que representa a la vez la finalidad que pretenden obtener con su aplicación los alumnos y el maestro.
- 3 Se seleccionarán los objetivos generales y específicos de las materias que podrían alcanzarse a través del desarrollo de la unidad.
- 4 Se revisarán el propósito central de la unidad y los objetivos fijados para determinar los materiales o contenidos didácticos de las distintas materias que puedan darle solución a tales objetivos.
- 5 Se estudiarán los materiales seleccionados de las distintas asignaturas que puedan incluirse en la unidad, para preparar las experiencias, observaciones, actividades, etc., que se practicarán para convertir dichos contenidos didácticos en productos de aprendizaje o bienes de la personalidad.
- 6 Se prepararán actividades apropiadas para motivar la unidad y darle inicio a la labor.
- 7 Se prepararán actividades adecuadas para finalizar la unidad, que faciliten la organización y fijación de todas las adquisiciones logradas a través del proceso de desarrollo de la unidad.
- 8 Se seleccionarán los tipos de tests objetivos y los recursos de valoración con que se comprobarán los resultados obtenidos, tanto en el aspecto objetivo como en el subjetivo. Estas pruebas se realizan a través de toda la unidad, tanto en su inicio, para explorar lo que saben, como a través de su desarrollo, para ir controlando los adelantos, como al final, para comprobar el rendimiento obtenido.
- 9 Se indicarán los medios de objetivación y demás recursos auxiliares del aprendizaje; la bibliografía pertinente y las técnicas más recomendables para desarrollar las actividades sugeridas.
- 10 Se determinará la forma que es mejor escoger para redactar el plan de la unidad y los pasos o fases que se seleccionarán para organizarla.

Estos aspectos deben planearse respetando el ordenamiento lógico que guardan unos con otros, pues es evidente que todo el que pretende planear una unidad de trabajo de estudio se hace estas interrogaciones:

¿Qué razones me llevan a seleccionar esta unidad? ¿Qué objetivos puedo alcanzar con su desarrollo? ¿Qué contenidos de materia le podrían dar solución a dichos objetivos? ¿Qué interés o necesidades del niño podrían satisfacerse con la misma? ¿Qué experiencias y actividades efectuarían los niños para vencer esos contenidos culturales? ¿Cuáles serían los métodos y demás técnicas recomendables para desarrollar las lecciones que implica la unidad? ¿Qué materiales auxiliares me podrían ser útiles? ¿Cómo podría apreciar los resultados obtenidos con este trabajo?

Esquema o plan para preparar y desarrollar una unidad, creado por la autora de esta obra, Clara O. Cardounel.

El plan o esquema que se ofrece seguidamente para planear y ejecutar una unidad de trabajo y estudio no es, en esencia, nada nuevo o distinto de los demás pasos propuestos por otros educadores. Será otro más dentro de los lineamientos que pueden seguirse para organizar estas concentraciones de actividades. Lo que se ha pretendido al establecerlo es ayudar al maestro novel, que no tiene experiencia en la técnica de unidades; por ese motivo hemos procurado disponer las distintas fases que integran la parte aplicativa del plan, de modo que le sirvan de pauta al maestro en el ordenamiento didáctico que debe tener la unidad al entrar en función, pues de este modo le fijan el camino a seguir para conducir su actuación pedagógica sin que, como podrá advertirse, esto quebrante el proceso mental de los que aprenden, pues es de sobra sabido que todo acto de aprendizaje implica tres momentos psicológicos: el de la adquisición, el de elaboración y el de expresión.

La unidad de trabajo y estudio abarca un número más o menos gran-

de de lecciones; pero vista como un complejo cultural, también se distinguen en ella esos tres grandes momentos, es decir, que a través de su ejecución se realizarán una serie de experiencias, actividades, destrezas, etc., tendientes a que el niño adquiera los conceptos; después se practicarán otras series de menesteres y ejercicios que conducirán a la asimilación, organización y culminación de lo aprendido para, por último, llegar a la etapa final, en que el alumno domina la cuestión y puede aplicarla en situaciones nuevas.

Tampoco contraría este plan el modo de producirse el desenvolvimiento del trabajo o de cualquier empresa humana en el orden natural de la vida; ni limita la actitud y actuación del alumno frente a las distintas actividades que le exige el aprendizaje del contenido cultural que abarca la unidad.

El plan o esquema comprende dos secciones en estrecha dependencia una de otra: la parte informativa y la parte aplicativa. En la primera se expresan los aspectos administrativos y didácticos de la unidad, vistos desde un punto de vista estático; en la segunda etapa se ven desde el ángulo funcional o dinámico.

En la primera sección está ausente la intervención del factor humano; la segunda parte no puede concebirse sin la actuación directa de los dos agentes del acto educativo: el maestro y el niño.

Los puntos de reseña en la parte informativa son éstos:

PARTE INFORMATIVA

- 1 Título.
- 2 Grado o nivel de instrucción.
- 3 Tiempo probable.
- 4 Propósito esencial.
- 5 Objetivos generales o indirectos.
- 6 Objetivos específicos o directos.
- 7 Materias y contenidos.
- 8 Elementos auxiliares.
 - a) Medios materiales y recursos audio-visuales.
 - b) Bibliografías.
 - c) Técnicas pedagógicas.

Las fases que se suceden a través de la parte aplicativa se expresan seguidamente:

PARTE APLICATIVA

- 1 Fase de motivación
- 2 Fase preparación
- 3 Fase de realización
- 4 Fase de organización y fijación
 - a) Evaluación de los resultados subjetivos
 - b) Medición de los resultados objetivos.
- 5 Fase de comprobación

En el propósito esencial se precisa cuál es la intención que conduce al maestro a fijar el eje temático de la unidad de trabajo y estudio, o sea, se da una impresión de conjunto del alcance de la misma, con un sentido de fin bien marcado, pues esta puntualización de lo que se desea obtener por medio de las realizaciones personales posteriores servirá de piloto para la acción a través de todo el desarrollo de este complejo cultural.

Después de fijar ambos tipos de objetivos, de los cuales se ha tratado ya en párrafos y capítulos anteriores, se hace una exposición ordenada de las distintas materias que intervienen en la integración de la unidad, especificando el contenido didáctico que cada una aporta a la misma, en ese material de enseñanza se basará el maestro posteriormente para organizar el conocimiento en término de actividades, experiencias, ejercicios, etc.

En lo que respecta a los elementos auxiliares que demanda la unidad para hacer posible la ejecución del trabajo y el estudio, se consignan por separado los medios materiales y los recursos audiovisuales y la bibliografía, para obligar al maestro a distinguir entre ambos y precisar bien la utilidad de los dispositivos, herramientas, objetos, etc. que utilice y a conocer el manejo de los recursos de que dispone.

El uso adecuado de los libros y la necesidad que existe de pedirle al maestro que conozca las fuentes de consulta a que pueden acudir sus alumnos, en vías de investigación e información, hacen que se le dé importancia al conocimiento de la bibliografía que sirve de base al estudio que se realiza en la unidad, ya que se consigna la relación de libros por separado, sin involucrarlos con el resto de los medios materiales operantes.

También se recaba en este esquema que el maestro indique las distintas técnicas que aplicará a través del desenvolvimiento de la unidad, porque se estima esencial este hecho para el éxito de la labor de todos.

La unidad de trabajo y estudio es un núcleo de concentración de materiales de enseñanza y aprendizaje, un todo coherente, con unidad de pensamiento y de acción, pero que reclama la descomposición de su contenido en actividades, experiencias, etc., que constituyen después el objeto de distintas lecciones o actos docentes, y estos también necesitan someterse a un planeamiento específico y diario. Sin este esfuerzo diligente y bien orientado, sin esa preparación anticipada de las distintas sesiones de trabajo, en que se descomponen la unidad de aprendizaje, no es posible lograr más tarde que los conocimientos, informaciones, prácticas, observaciones, actividades, experiencias, etc. se funden y fusionen en un todo integrado desde el punto de vista de la cultura y del espíritu.

Cuando el maestro tiene que consignar las técnicas didácticas que aplicará al desenvolvimiento de su trabajo en sentido general, se ajusta a criterios normativos basados en principios psicológicos y científicos y además de llevar a efecto una preparación más minuciosa, no actúa al azar y de modo empírico y este estado de cosas garantiza mayor envergadura funcional al proceso educativo.

La primera fase que se cumple al aplicar una unidad es la dedicada a la motivación del interés de los alumnos. Para lograrlo, el maestro se vale de una serie de actividades específicas, que son las que se consignan en esa etapa del plan.

En la fase preparatoria se incluyen aquellos tipos de actividades que den lugar a que el profesor oriente a los alumnos sobre el contenido global de la unidad, a fin de que éstos interpreten el propósito esencial de la misma, e intervengan en la confección del plan de trabajo a desarrollar, sugiriendo actividades que puedan darle ejecución, o exponiendo algún nuevo objetivo, no fijado aún, para que puedan determinarse las actividades que pretenden llevarse a la práctica. Además deben seleccionarse y ordenarse los elementos auxiliares del trabajo, pues en esta fase se prepara todo lo necesario para comenzar inmediatamente a desarrollar el trabajo y estudio requerido para alcanzar el propósito que se fijó.

Cuando se trata de los grados superiores, del cuarto en adelante, es muy conveniente confeccionar un sumario o pliego-guía para que sirva de orientación en las tareas del desarrollo de la unidad, y hacer una revelación de los medios materiales que han de auxiliar en las diversas actividades del aprendizaje, a fin de que todo esté dispuesto para trabajar con sentido de unidad y orden.

En esta etapa se llevan a efecto también pruebas preliminares de exploración, si se cree conveniente.

En la fase de realización, como su nombre lo indica, se ejecutan actividades sugeridas y planeadas, de acuerdo con las técnicas que se indicaron; de ahí que se consignan en el plan todas las actividades que forman el contenido cultural de la unidad.

En el paso dedicado a la organización y fijación de las adquisiciones obtenidas en la fase anterior se expresan todas las actividades apropiadas para integrar los diversos conocimientos, experiencias, etc. desarrollados, que permitan ver de conjunto los resultados del aprendizaje.

También se registran actividades de repaso y de práctica que faciliten la fijación de los conceptos y la mecanización de ciertas destrezas, así como el dominio de determinados procesos.

Estas actividades son importantísimas porque evitan que la labor realizada quede imprecisa o vaga, sin la debida asimilación por parte de los alumnos.

La fase de organización y fijación finaliza con la inclusión en este paso de actividades que sirvan de asiento a la culminación o conclusión de la labor ejecutada y fijada, que dé alcance al propósito esencial de la unidad.

En la fase de comprobación se anotan las pruebas, ejercicios, etc., que se emplean para medir los resultados objetivos que se obtuvieron, así como los recursos que piense utilizar el maestro para llevar a efecto la valoración de las ganancias alcanzadas por el niño en el plano emocional, social, espiritual, moral, etc. que no pueden someterse a una mediación objetiva.

LIBROS Y REVISTAS RECIBIDOS

Edesio Alvarado, *Los mejores cuentos*, Zig Zag, Santiago, 1968. El conocido autor de "El caballo que tosía" aparece aquí en una representativa selección hecha por Alfonso Calderón. Un prólogo del antologista y un apéndice del mismo Alvarado, acerca de cómo escribir y cómo encontró sus personajes, completan este volumen ciertamente interesante y valioso.

Salvador Reyes, *El continente de los hombres solos*, Ercilla, 1968, 2ª edición. Se reedita uno de los libros más significativos del último Premio Nacional de Literatura. Un viaje a la Antártica, narrado con inteligencia y con amor e ilustrado en forma sugerente permite al lector seguir de cerca la vida, por momentos heroica, de nuestros marinos destinados al continente helado.

Varios, *Darío*, Dpto. de Extensión Unjversitaria, Universidad de Chile, 1968.

Es el tercer volumen de homenajes preparados por la Universidad de Chile. Antes habían aparecido sendos homenajes a Unamuno y a Dante. En este número, variado y fino, aparecen los siguientes trabajos, presididos por el discurso que Neruda y García Lorca pronunciaran al almón en recuerdo de Rubén:

"El vitalismo en la poesía de R. D.", por Luis Oyarzún; "Invernal", por Eleazar Huerta; "R. D.", por Jaime Concha; "Prosa periodística y artística en R. D.", "Darío y los comienzos del modernismo en Chile", por Fernando Alegria; "Tres mitos de América en la poesía de R. D.", por Mario Rodríguez Fernández; "R. D. o la fuerza poética",

por Hugo Montes; y "R. D. y la tradición americana", por Luis Iñigo Madrigal.

Manuel Miranda Sallorenzo, *El carruaje del diablo*, Arancibia Hnos., Santiago, 1968.

Obra premiada por la Municipalidad de Santiago en 1966. Se publica con un polémico prólogo de Carlos Droguett, en que se alaba el comienzo y se critica el desenlace de la obra. Novela de lenguaje fuerte y de un personaje inolvidable: Pipo, el chofer de un autobús.

Servan-Schreiber, *El desafío americano*, Zig Zag, Santiago, 1968. Se trata de una esmerada traducción hecha por Fernando Durán V., del original francés *Le défi américain*. Es una obra apasionante que plantea con claridad el significado actual y futuro de la penetración económica norteamericana en el mundo, especialmente en Europa.

H. M.

Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, Sección Programación.

Anuario Estadístico, Programas de 1967.

Esta publicación muestra numérica y gráficamente el desarrollo por los diversos programas de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, en el período comprendido entre el 1º de marzo de 1967 y el 29 de febrero de 1968.

La Memoria señala que desde 1967 se ha modificado en forma positiva los medios y procedimientos de información y control estadístico en todos los programas de la Institución. Gracias a ello se ha podido programar y realizar una serie de investigaciones y estudios de alto nivel técnico en los que el dato estadístico ha servido de eficaz instrumento.

Los diferentes cuadros estadísticos que se inserta van acompañados de pequeños comentarios que ayudan a su mejor comprensión. De la revisión de los datos, se desprende que el progreso en la asistencialidad al escolar ha sido notable tanto por la expansión numérica del mismo como por la objetividad y eficacia que se ha logrado en el empleo de los recursos asistenciales.

F. A.

correspondencia con los suscriptores

15 - V - 68. El **prof. Humberto Delgado A.**, de la Unión, nos escribe lo siguiente:

"Con gran agrado y satisfacción, este profesor primario de la Escuela N° 4 de la ciudad de La Unión, quiere hacer llegar a ustedes la presente para felicitarlos por la idea concretada en una positiva revista, que está pasando a constituirse en un elemento de enriquecimiento docente para todos los profesores, que hemos podido leer y hacer nuestros estos números que ya alcanzan a cuatro. Creo que faltarían palabras que puedan testimoniar la importancia que cada una de sus líneas está constituyendo, en la manera de afrontar y pesar en su integridad la importancia de este cambio educacional que es testimoniado por los frutos ya vistos y por venir, en pos de nuestra educación, y del binomio maestro-alumno, y complementado en la sociedad toda, que ve cómo la educación está pasando a constituir verdaderamente una atención preferente del Estado.

Además quiero solicitarles tengan a bien enviarme el N° 2, ya que por causas que desconozco y sé ajenas a su voluntad, no ha llegado a mis manos, como los demás. Este vacío que ha producido ese número lo manifesté en una anterior que creo no ha llegado a sus manos por el conflicto de Correos y Telégrafos, pero sé que ustedes ahora me la harán llegar".

28 - III - 68. Del **Presidente del Instituto Superior de Filosofía de los PP. Dominicos de Las Caldas de Besaya**, Santander, España, que en uno de los acápites de su carta dice: "Conocemos algunos números aislados de su revista y hemos podido apreciar su gran calidad. Así ha surgido la idea, o mejor la indispensable necesidad de tenerla con nosotros y de poder gozar de su lectura". La comunicación termina solicitando una suscripción permanente.

1 - VI - 68. El **profesor Lisandro González**, Director de la Escuela Granja N° 53 de Carahue, junto con enviarnos la nómina de profesores de ese establecimiento que se suscriben a la revista nos hace una sugerencia: "Muy interesante la revista, pero ¿no sería posible dar una mayor importancia a la enseñanza básica y una mayor abundancia de sugerencias metodológicas de orden práctico? He observado, especialmente en aquellos colegas que no han pasado por una Escuela Normal, que necesitan muchas ideas en este sentido, para una efectiva labor".

—Para responder a la necesidad a que alude el profesor Lisandro González, la Revista ha llegado a un acuerdo con El Centro Nacional de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, según el cual el Centro proporcionará material metodológico para la enseñanza básica y media, y responderá a las consultas que le formulen los profesores, a través de esta sección correspondencia con los lectores.

Por otra parte, en cada número de la revista se ha tenido el cuidado de publicar materiales correspondientes a la enseñanza básica. En el N° 6, por ejemplo, publicamos el artículo "Hacia un nuevo concepto de lectura", en el presente número, tocamos de nuevo el problema de la lectura e incluimos un largo estudio sobre la enseñanza elemental de las ciencias, que continuará en la edición próxima. Por lo demás, la mayoría de los artículos de contenido pedagógico ya publicados, están pensados especialmente para los profesores de enseñanza básica.

31 - V - 68. El **profesor Mario Oyarzún O.**, de Puerto Montt, junto con solicitarnos dos números con los que completa su colección, expresa: "Termino felicitándolos por su material escogido, que brinda a los maestros abundantes conocimientos, y que son de gran importancia para el desarrollo de sus clases, como también de su perfeccionamiento".

20 - V - 68. La **profesora Alicia Letelier A.** Directora subrogante de la Escuela de Enfermería "Carlos van Buren" de Valparaíso, felicita a la revista "por el excelente material informativo aportado en cada número".

2 - IV - 68. El **profesor Leoncio Octavio Vera V.**, de la Escuela 97 de San José, Queilén, Chiloé, expresa su interés por la revista y agrega: "Creo que ella se constituirá en una indispensable ayuda para el profesorado nacional".

Conceptos parecidos expresan los profesores **Hernán García T.**, de La Serena; **José A. Díaz S.**, director subrogante de la Escuela N° 99 de Castro, Alqui, Queilén; **Laura Méndez de Merino**, de la Escuela Superior de Niñas N° 26 de la Base Naval de Talcahuano.

2 - VI - 68. El **profesor Carlos Cárcamo O.**, Director de la Escuela N° 14, del departamento de Palena, Hueque, Chiloé, nos escribe: "Es un gran placer poder manifestar la acogida que ha tenido tan interesante Revista de Educación, especialmente para los profesores que laboramos en una zona tan aislada como esta, donde la fuente de información es mínima".

10 - VI - 68. El **profesor Héctor R. Sepúlveda F.**, Director de la Escuela Vocacional N° 29 de Talcahuano, junto con enviarnos la nómina de suscriptores de dicho establecimiento a la Revista de Educación, nos informa:

"Analizada la circular N° 91 en Consejo General de Profesores, me es grato transcribir a ustedes los altos conceptos vertidos para la nueva Revista de Educación, y el vivo interés demostrado por suscribirse a ella.

Felicitó a ustedes por la excelente compaginación, enfoque de problemas educacionales e informaciones sobre la reforma educacional, hechos que han logrado despertar un nuevo interés en el maestro, por acrecentar su cultura profesional".

la maestra de ichuac

por ENRIQUE BELLO

FOTOGRAFÍAS DE REBECA YAÑEZ

—Soy de Ichuac, tengo la suerte de ser chilota. Aquí me cortaron la tripa...

Es verano pleno y se supone que el día de febrero pasado, en que conversábamos con María Amelia Ojeda, primero en la puerta de su casa y luego en el ambiente principal de su casita de la aldea de Ichuac, en la Isla de Lemuy, del archipiélago de Chiloé, el sol debe picar sobre nuestras cabezas. Pero a pesar de que es casi mediodía, más bien estamos tomando la fresca, mientras nuestra vista vaga por uno de los más bellos paisajes que pueda encontrarse en cualquiera de las islas chilotas. Habíamos salido de Chonchi con tiempo amenazante. El lancharero no nos aseguró que llovería, pero cayó un buen poco de agua en el trayecto.

La isla Lemuy es bastante extensa. Ichuac no es el poblado mayor. Lo es Puqueldón, que como Ichuac tiene una escuela. Pero hay en total, nueve en toda la isla. Mucho niño, señor...

Un hombre cruza el callejón, arreando una yunta de bueyes que tira una rastra. Varias señoras

...Es bueno ser de aquí





Ante la Escuela de Ichuac, contesta, la señorita Ojeda

ichuaquenses entran y salen del pequeño despacho donde compran la yerba y el azúcar, el té, la grasa o el arroz. No hay tanto que vender tampoco. A la iglesia no entra nadie, porque el cura viene sólo de vez en cuando. La iglesia es un primor. Lá aldeíta está empotrada en unos repechos, a la orilla de su propio gran canal.

—Pasen, por favor, nos dice la profesora María Amelia. Tómense una copita de chicha de manzanas, la hago yo misma.

Ella es la directora de la Escuela de Ichuac, la número 76.

—Sí, hay mucho chiquillo. Nuestra Escuela tiene 142 alumnos. Enseñamos hasta sexto, hay tres profesores y cada uno atiende un grado.

Habíamos pasado antes por la escuela y nos dimos cuenta que alguien cuidaba bien de ella. Era, pues, su directora, María Amelia Ojeda, la maestra de Ichuac, que vive casa por medio para no perderla de vista y mantenerla muy aseada y arreglada, a pesar de los barrizales que deben empantanar a los chiquillos cuando tienen que venir durante el invierno. Ahora mismo, en pleno febrero, barro hay, aunque no sea mucho. Pero el invierno de Ichuac es cosa seria. "Hay que ponerle su poco de guarisnaque", nos acota un viejo carretero, que escuchaba nuestra conversación, como si hubiera permanecido ahí, de pie, durante siglos, afirmado a esa barandilla de su chirriante carreta. . . "U la de no uno se traba de frío,

señor. Juertazo el invierno. Claro que a los que somos de aquí nos gusta así".

Antes de entrar a la casa de la directora, vuelve hasta nosotros doña Carmen Remolcoi, la llavera de la iglesia, que había ido a buscar la llave para mostrarnos esa joyita de viejísima madera isleña. Ella es la cancerbera de un tesoro que consiste en un montón de antiguos reclinatorios con las tripas salidas, algunas imágenes de santos y vírgenes casi completamente borradas por los años

Gente en la isla





A la llegada, es lo que se ve de la isla Lemuy. Aquí está el desembarcadero

y su polvo. Después habíamos de visitar la iglesia, cuya graciosa arquitectura recuerda las viejas iglesias ortodoxas de la antigua Rusia, que nunca faltaban en los feudos de los señores. Hasta doña Carmen Remolcoi, su custodia, se nos antoja una campesina rusa del tiempo zarista. Si no, véanla en la fotografía.

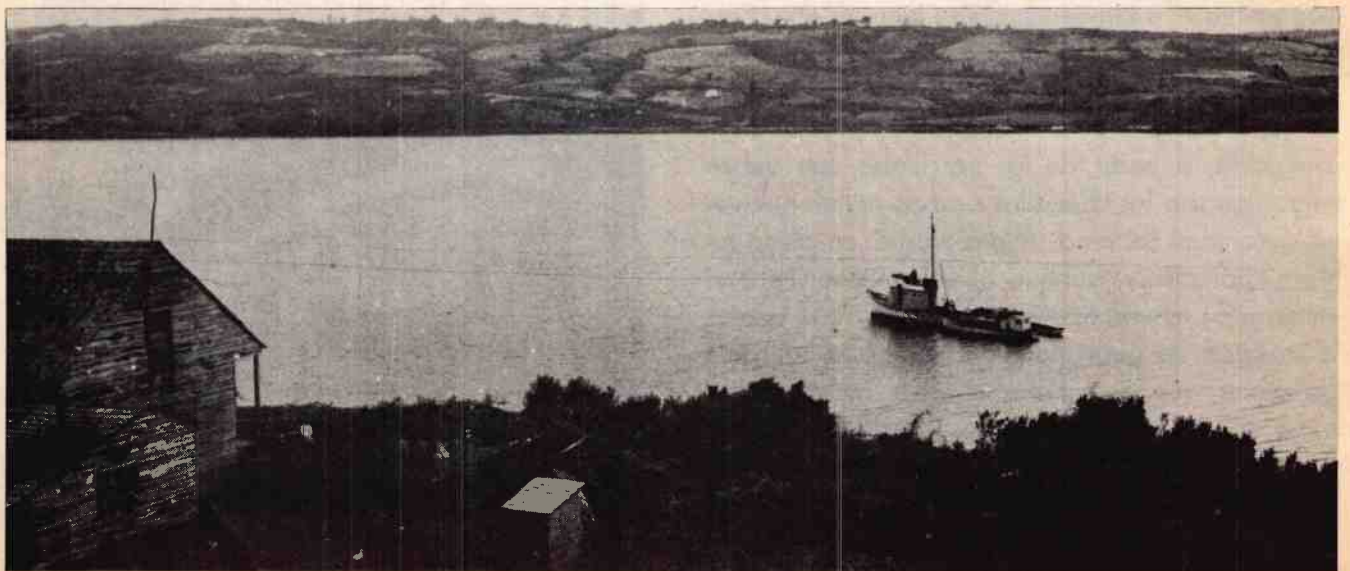
—¿Le gustó la chicha?

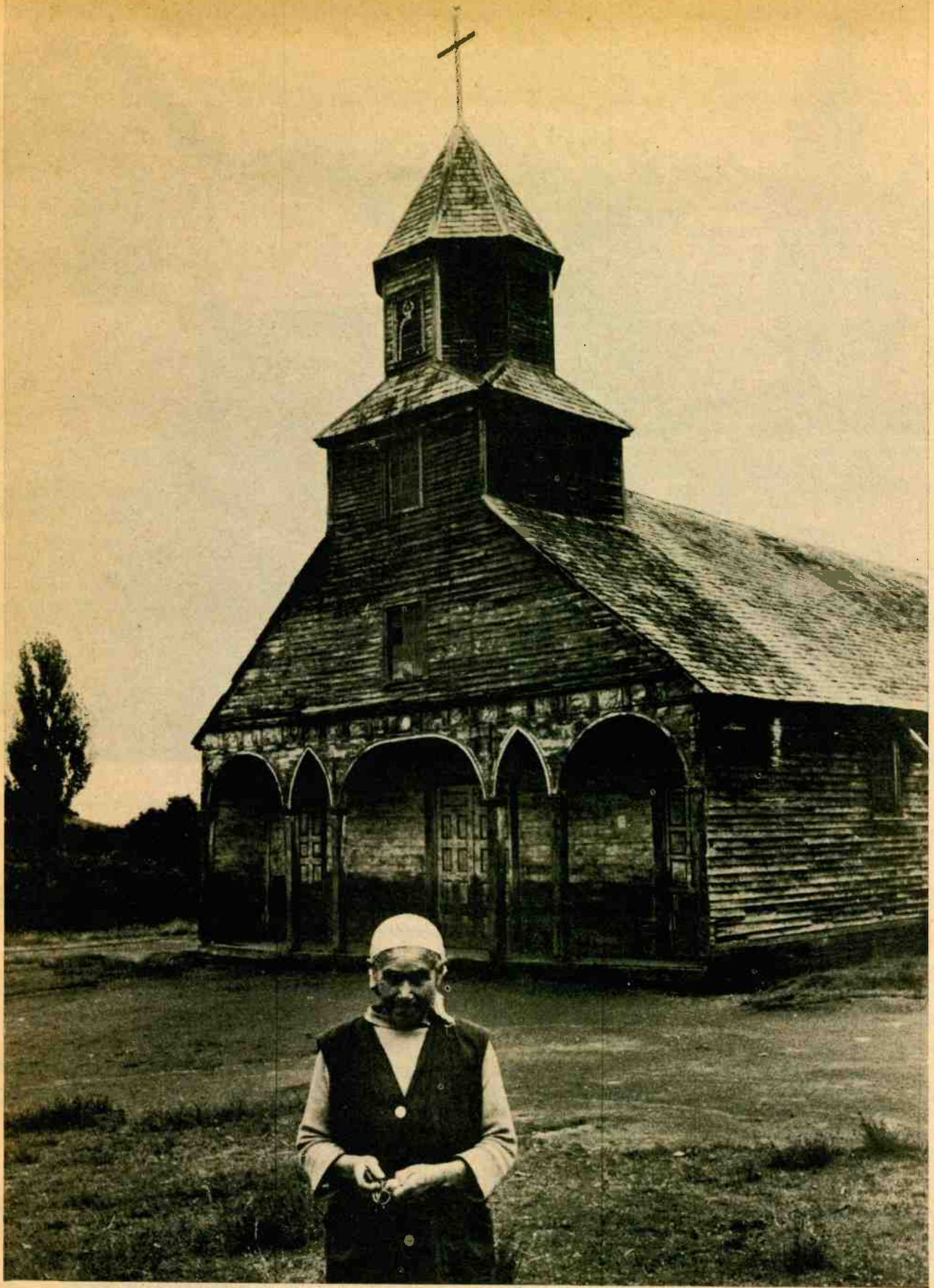
—Exquisita, le decimos a la profesora María Amelia, que después de acomodarnos en sendos sillones de mimbre se ha sentado ante la mesa que le sirve de costurero. Pura cortesía porque, la verdad, es tan insípida esa chicha sureña, tan salo-

bre y debilucha como la afamada sidra de las sidrerías de Frankfurt, en más de una de las cuales nos correspondió dar igual hipócrita respuesta. . . —Muy buena. Hecha por sus manos, pues directora. . .

Pero no hemos llegado a la muy lejana isla Lemuy, aldea de Ichuac, para hablar sobre sidras. María Amelia Ojeda es una mujer muy joven, más bien baja, fuerte y apelinada como una chilota que se crió bien. Sus rasgos fisonómicos, su abierta franqueza, la frescura de su sonrisa, su ninguna corteidad ante el forastero, nos hacen reconocerla casi de inmediato. Es una maestra de pies a cabe-

Un brazo del canal que rodea a la isla





La preciosa iglesita de Ichuac y doña Carmen, su guardiana



La aldea, derrotero de paisajistas

za, acostumbrada a usar la bondad en lugar del regaño, ante casi centenar y medio de niños que no tienen por qué ser los más fáciles del mundo. Recordamos su frase de entrada:

“Tengo la suerte de ser chilota. Aquí en Ichuac me cortaron la tripa...”.

—¿Cómo es eso —preguntamos— que usted desea permanecer aquí en Ichuac, en lugar de conocer un poco más Chile y tener mejor oportunidad para progresar en su carrera?

—Yo quiero a esta isla, y no cambio mi Ichuac por nada. Lo prefiero a todo, a pesar de que viajé alguna vez para el norte. Acabo de ir a Valdivia, ciudad que no conocía, a dar examen para optar a directora de primera clase. Entiendo que salí bien. Pero, ¿creerá usted que casi preferiría no ser aprobada, a fin de no dejar Ichuac? Yo fui hecha aquí, es bueno ser de aquí.

Nosotros pensamos en la pugna que hay desde siempre en los ministerios para conseguirse trasladados, pensamos en lo que tantos llaman lucha por la vida y que más que eso es la lucha “por unos pesos más”, o simplemente por vivir en la ciudad grande, aunque sólo se sobreviva.

Y esta maestra de Ichuac, qué increíble, prefiere quedarse en su pequeño rincón del fin del mundo porque allí se siente más feliz, porque no conoce aquella otra incierta “lucha por la vida”.

—He tenido en mi Escuela niños muy dotados. Créame que algunos excepcionales. Sin embargo, sus talentos se pierden aquí, en el aislamiento y la falta de continuidad de los estudios. Por eso tengo que tener fe en esta reforma educacional. ¡Hay que proveer destinos para estos niños! Y que los centros no lleguen solamente hasta Valdivia. Nuestra isla vale mucho, señor. Todo Chiloé pue-

de transformarse, si la reforma empieza a endilgar desde la base. Y no sólo todo Chiloé, todo Chile, ¿no?

—De acuerdo, directora. Pero se necesitan muchas maestras como usted para apuntalar mejor este precioso edificio reformista. Tan elegante y esbelto que se ve, sobre unos buenos cimientos que se le hicieron. Pero, ¿se da cuenta, señorita Ojeda, que las vigas, la tablería y los hierros, el concreto armado y hasta los cimientos, lo constituyen ustedes, los profesores?

—Claro que me doy cuenta. Pero yo tengo confianza en mis colegas. Se ha avanzado mucho en

la capacitación. El profesor de hoy en día no es el de hace unos años, cuando yo empecé a estudiar en la Normal.

Afuera ha salido el sol. Los lomajes de la isla muestran toda su verde, primorosa vestidura. El aire es ahora casi tibio. La iglesita rusa, y delante de ella doña Carmen Remolcoi, su orgullosa guardiana, brillan como en sus mejores años de juventud.

—Hasta luego, señorita María Amelia. Le enviaremos la revista. Mil gracias por la chicha, estaba rica.

—Hasta luego, pues.

EN EL AÑO INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

El Director de Educación Secundaria, prof. Alfonso Bravo, envió, con fecha 25 de mayo, a los directores y rectores, la siguiente comunicación:

I. 1968: AÑO INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS.

El 10 de diciembre de 1948 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó por unanimidad la Declaración Universal de Derechos Humanos, "como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse". Desde entonces se han hecho grandes progresos, pero ningún país del mundo ha aplicado por completo esos derechos, cuya realización es un ideal que está por alcanzarse. Jaime Torres Bodet, entonces Director General de la UNESCO, expresó: "La Declaración no es un simple balance histórico sino que constituye un programa. Cada uno de sus párrafos es un llamamiento a la acción; cada línea, una condenación de la apatía; cada frase, una repudiación de un fragmento de nuestra historia individual o nacional; cada una de sus palabras nos obliga a examinar más detenidamente la situación en el mundo actual".

La Asamblea General de las Naciones Unidas designó a 1968 como el Año Internacional de los Derechos Humanos y pidió a la UNESCO que "movilice los más altos valores de la cultura y del arte" para dar a este acontecimiento un carácter eminentemente universal. Como parte de la celebración del Año Internacional, la UNESCO ha organizado diversas actividades: la organización de un coloquio sobre los derechos humanos y la defensa de lo humano; una reunión de expertos sobre la Declaración de Derechos Humanos y el derecho a la cultura; un estudio comparado de los textos relativos a los derechos humanos en las distintas religiones, ideologías, tradiciones y culturas, con el fin de averiguar si existe una concepción universal de los derechos humanos y de la noción misma de tales derechos.

II. UNA SINTESIS DE LOS PRINCIPIOS DE LA DECLARACION DE DERECHOS HUMANOS. Un breve análisis de los nobles principios contenidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos nos explica la honda resonancia que ellos han encontrado en todos los espíritus, en especial los jóvenes, por su generosidad e idealismo:

- El derecho a la educación en todos los grados.
- La educación tendrá por objeto el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales y favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones.

—Las mujeres, lo mismo que los hombres, deben disfrutar de los derechos formulados en la Declaración Universal.

—El derecho a voto.

—El derecho a igual salario por trabajo igual.

—El derecho a la cultura: la protección del patrimonio cultural de la humanidad es tan importante para los derechos de las generaciones futuras como para la actual.

—Los derechos son indivisibles, tienen que aplicarse a todos, hombres y mujeres, en todas las naciones sin excepción.

—El derecho al desarrollo social y económico está implícito en el derecho al trabajo, en el derecho a un nivel de vida adecuado y en el derecho a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resultan.

—El derecho a la información por prensa, radio o televisión.

—Los derechos implican la igualdad de razas.

—Todo individuo tiene derecho a la vida; este derecho es básico entre todos.

En 1966 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó los dos pactos internacionales de Derechos Humanos, que protegen jurídicamente los derechos fundamentales del hombre por primera vez en la historia a escala mundial.

III. LA FORMA EN QUE LOS LICEOS PUEDEN CONMEMORAR EL AÑO INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS.

En 1968 cumple 20 años la aprobación de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Es una fecha memorable que no debe pasar inadvertida en los Liceos de Chile. Por esta razón sugiero a usted designe una comisión de profesores que tome la responsabilidad de organizar, a través del año y en el trabajo de las diferentes asignaturas, una serie de actividades destinadas a poner de relieve la trascendental importancia que posee la Declaración. Los profesores de varios países que han escogido la Declaración Universal de Derechos Humanos como tema de su labor, reconocen que la enseñanza de éste da mejores resultados si se le relaciona con otros temas. Además, pensamos que este tema de estudio, por su contenido altamente educativo, puede ser desarrollado en una Unidad de enseñanza sobre la base del método de proyecto, que ofrece una serie de experiencias muy vitales para los alumnos, en las 4 etapas: presentación, planeamiento, ejecución y conclusiones.

Es conveniente que usted informe a la Dirección de Educación sobre las determinaciones de nuestro Establecimiento, en relación con los actos conmemorativos del citado Año Internacional.

Esperamos que nuestro Liceo —con el entusiasmo que siempre ha puesto en toda obra destinada al mejor logro de las metas de nuestra educación— dará la mayor acogida posible a las sugerencias contenidas en la presente circular.



(témpera de Sergio Harnecker)

EL PAISAJE TERRESTRE, SINTESIS DE LA HISTORIA DEL HOMBRE: ALGUNAS BASES GEOGRAFICAS PARA SU ESTUDIO

por el prof. GIUSEPPE BARBIERI

El paisaje es considerado hoy como una parte muy importante de la geografía; según algunos es desde luego considerado el objeto específico de la geografía. Esto, porque el paisaje (y precisaremos mejor qué cosa entendemos con esta expresión) representa el conjunto sintético de todos los elementos que constituyen la superficie terrestre; conjunto sintético, porque deriva de la superposición de tantos elementos diversos que determinan la fisonomía de un territorio o país dado. En otras palabras, el paisaje no es sino la cara de la tierra; y en este sentido es verdaderamente el objeto de la geografía moderna, si la geografía es ciencia de síntesis. La geografía no es ciencia sintética en el sentido que ella debe hacer un poco de historia, un poco de estadística, un poco de demografía, en el sentido que deba hablar un poco de todo. En realidad, este es el peor, el más anticientífico análisis geográfico que pueda existir. En el paisaje están, en cambio, reunidos en síntesis, todos los elementos y los aspectos de la superficie terrestre.

En la definición de paisaje se necesita sobre todo excluir el significado corriente de la palabra en el sentido de panorama, concepto del lenguaje corriente, con-

cepto literario o artístico, pero no geográfico. Para el literato y el artista el paisaje es un hecho personal subjetivo: para el geógrafo es un dato objetivo; para el artista el paisaje es feo o bello; para el geógrafo todos los paisajes en cuanto tienen un contenido propio, son interesantes y poseen, por lo tanto, su belleza. Si nos situamos en un punto panorámico cualquiera, veremos y sentiremos en torno nuestro toda una serie de cosas: el clima, la temperatura, los vientos, la pureza o no pureza del aire, un lomaje, una montaña, las corrientes de agua, una superficie vegetal, bosques, campos, prados, desiertos y junto a estos hechos naturales —a menos que se trate de un paisaje desértico— una trama de casas, caminos, campos, canales, ciudad; todas estas cosas que se reúnen y se superponen la una a la otra, representan una realidad precisa, aquella del ambiente en el cual vivimos o nos encontramos, que no es en ninguno de estos elementos, pero que es la síntesis de ellos.

El paisaje no es abarcado de un modo estático, sino que visto como un film, un film que comienza hace dos mil años en cuanto se refiere a los hechos naturales: el paisaje ante nuestros ojos no es sino una instantánea de una evolución en algunas partes lentísima, en otras ve-

loz. El paisaje muta de estación en estación, del día a la noche según el tiempo, según el movimiento de sus elementos naturales y humanos, es construido por el hombre. El paisaje vive: de vida natural, humana, económica.

El estudio del paisaje no puede, por lo tanto, detenerse en sus aspectos exteriores, pero debe penetrar su espíritu. Desde un punto de vista didáctico, el estudio del paisaje es un hecho fundamental porque se identifica con el estudio mismo del ambiente. El niño nace geógrafo en cuanto es innato en él el interés por el mundo circunstante, el gusto por la observación. Desde que estaba en la cuna él se ha habituado a mirar a su alrededor, a tener con el ambiente los contactos que son contactos geográficos. La escuela, especialmente la elemental, no deben reprimir o deprimir esta actividad de descubrimiento iniciada ya en el seno del ambiente. No es necesario hacer de la geografía una materia aburrida, fastidiosa e insignificante con su largo elenco de nombres: se necesita hacer, en cambio, que la geografía mantenga la innata curiosidad del niño por el ambiente, desde un comienzo identificado con el lugar natal, después, poco a poco, extendido a abrazar el verdadero y auténtico paisaje geográfico.

La geografía debe ser hecha de modo de hacer que nazcan en el niño los inteligentes y posibles "¿por qué?": posibles, porque es didácticamente inútil un por qué de difícil respuesta; inteligentes, porque las respuestas deben ser tales que permitan la construcción esencial de los elementos de los cuales se compone la trama del paisaje.

En el paisaje geográfico hay siempre un por qué: ¿por qué hay estos cultivos?; ¿por qué el río lleva hoy poca agua?; ¿por qué están estas industrias? A través de las respuestas se descubren algunos elementos del paisaje, se relacionan entre ellos, se forma una visión de síntesis. Los por qué son tantos y diversos. Nacen con facilidad a la observación del muchacho porque se ha habituado a mirar el paisaje con ojo atento, a preguntarse siempre la causa de todo. Y esto es natural: en el hecho el paisaje no es otra cosa que la síntesis de la historia del hombre. No es solamente estudio de montañas, valles, ríos, sino que representa verdaderamente en síntesis el trabajo del hombre en tantos siglos de su existencia, es verdaderamente el recuerdo del heroísmo humano. La campiña, el camino, las represas, que vemos, los ríos que corren, son el fruto de generaciones y generaciones y el muchacho, mirándolos, se habitúa a respetar, valorar, considerar, al hombre en su obra de seculares transformaciones del ambiente, en los valores de la civilización a la cual da origen.

El paso del ambiente local al paisaje geográfico, en sentido amplio, no es sólo el paisaje de las cosas concretas y vecinas a las cosas pensadas y lejanas, procedimiento conocido por lo menos en la escuela elemental; es el paso de lo concreto a lo abstracto. En el hecho, no existen paisajes iguales: habrá paisajes que se asemejan por ciertos hechos o elementos comunes; pero cada uno en sí tiene su fisonomía, su personalidad. Por otra parte nuestra visión es siempre restringida y parcial, porque una visión de amplio horizonte aleja y confunde las cosas e impide una segunda observación.

El paisaje geográfico, en sentido amplio, es una derivación de un proceso de sintetizaciones, de reunión de los paisajes locales en grandes categorías. Sobre la superficie terrestre hay elementos que se repiten, en general, naturaleza, como la selva, el desierto, elementos dis-

tintos desde un lugar a otro de la tierra, pero con aspectos comunes, y sobre todo, con una idéntica relación con las situaciones hidrográficas, morfológicas, climáticas, etc. Sobre la base de estos elementos podemos crear clasificaciones que son en realidad abstracciones, pero tienen una base concreta en el repetirse de ciertas situaciones características. El estudio más significativo en este campo, el de Biasutti, que ha distinguido una serie de paisajes no grandes que van desde la selva ecuatorial al paisaje de los llanos, a los paisajes desérticos, a los subtropicales y hasta a las regiones polares.

Pero los grandes paisajes geográficos son paisajes naturales. Y esto porque la naturaleza es regulada por la repetición de leyes mecánicas que favorecen y ayudan la clasificación: a determinadas condiciones ambientales de climas y de suelos corresponden determinadas condiciones de la vegetación o de otros hechos. ¿Podemos, en un paisaje geográfico que es síntesis de todo cuanto es visible y advertible, insertar al hombre? Aquí el discurso se hace muy difícil porque el hombre no está sujeto a ninguna ley natural. El hombre es libre de hacer lo que quiera según su capacidad, según las conquistas de la técnica, según los medios de que dispone, según las ocasiones que la historia le da. En un paisaje idéntico se encuentran por eso, formas de asentamiento diversas y opuestas. No existe correspondencia entre hombre y ambiente natural, entre paisaje geográfico y paisaje natural; más bien, según algunos estudiosos modernos el paisaje humano tiende siempre más a desvincularse del paisaje geográfico.

Está bien insistir sobre esto: el hombre se encuentra ligado a las condiciones históricas variabilísimas, a las ocasiones, a los motivos, que están sobre y fuera de la naturaleza. Todavía la geografía, a pesar del desarrollo de la pintura moderna, se somete algunas veces a las viejas, fáciles, sugestivas posiciones del determinismo geográfico de origen setecentescos, formulados por Montesquieu y después reafirmado por el positivismo. Los paisajes geográficos son naturales, pero en ellos obra el hombre en una ligazón con el ambiente que siempre ha tenido: al menos por el tipo de cultivo. La geografía no puede olvidar al hombre, no puede extrañarlo de su paisaje aún si en él se hace presente con la relevancia de toda su libertad. Los grandes paisajes terrestres deben ser en la escuela un punto de referencia para toda una serie de observaciones y una fuente inagotable de razonamiento: no deben vincular, no deben convencer a posiciones determinísticas, pero deben en cambio liberar de un tipo de enseñanza geográfica prevalentemente mnemónica, prevalentemente analítica.

El estudio del Asia, según las tradiciones de nuestros textos, se inicia con una señal sobre el Asia en general y después baja país por país al Asia Menor, Irak, Irán; y el muchacho se habitúa a aprender de memoria tantos datos sobre éste o aquel país.

Es de preguntarse si no es didácticamente más válido enseñar ante todo a los muchachos cómo se presenta el paisaje del Asia (y esta es una cosa sugestiva que suscita ciertamente la fantasía más que el conjunto de las montañas del Irak) y después llevar al muchacho a estudiar cómo se presenta el paisaje de la estepa, con su particular modo de vivir, con sus tipos de cría, con sus hechos naturales y también humanos. ¿No es tal vez más interesante enseñar al muchacho el sugestivo y fantástico paisaje de las coníferas, de la Siberia, el paisaje de los desiertos centrales, el paisaje en fin, caliente

y húmedo de los océanos indios; no es más interesante hacer conocer estos grandes cuadros regionales, que son bellos, sugestivos, que se prestan también a una descripción literaria, y ver como sobre estos grandes cuadros se han desarrollado las civilizaciones? Entonces se puede verdaderamente hablar de civilización india, de civilización china, de colonización rusa de la Siberia.

Este encuadre relativamente simple (y puede ser simple o complicado según la preparación del muchacho, la profundización relativa), estos cuadros de conjunto, insertos dentro de la civilización humana, dan las imágenes de vida efectiva que se fijan en el muchacho. La

descripción de los países, uno por uno vendrá después y se encontrará también sobre el calendario. De Agustini. Los Estados existen y naturalmente es necesario conocerlos; no se les puede ignorar, pero son casi un corolario de estas impresiones generales, de este cuadro general, que en el muchacho suscita interés, fantasía, y que no se pierde en el análisis de los detalles, en el aprendizaje mnemónico de las partes.

Creo que estos grandes paisajes naturales sean, desde el punto de vista didáctico, muy útiles, muy provechosos a la enseñanza; que se debería, ciertamente, potenciarlos lo más posible y no permitir que en la escuela venza la corriente conservadora.



(témpera de Sergio Harnecker)

UNA NUEVA NOMINA DE SUSCRIPTORES DE NUESTRA REVISTA

Publicamos en seguida una tercera lista de nuevos suscriptores de la **Revista de Educación**, que desde que apareció el primer número, a fines del año recién pasado, se ha constituido de hecho en el órgano oficial del profesorado nacional, así como de gran número de padres y apoderados e intelectuales. La estricta orientación profesional y humanística de esta publicación y su abarque desde los temas y enfoques referentes a la educación primaria, media y superior, hasta los de la problemática educacional, científica y cultural de nuestro tiempo, le han conquistado desde un comienzo la confianza de los profesores y de sus lectores en general, que ven en ella una herramienta indispensable para la aplicación de la reforma educacional.

Demostración de ello son los miles de nuevos suscriptores que van agregándose a los que ya hemos publicado, y que hacen de la **Revista de Educación** la publicación de mayor importancia y tiraje que se haya publicado hasta la fecha en nuestro país, consideradas todas las publicaciones de índole cultural que se conocen.

Esta importancia nos obliga a solicitar de nuestros suscriptores, su colaboración, en el sentido de que se comuniquen con sus colegas de la enseñanza de todas las ramas, que aún no se hayan suscrito, para que lo hagan a la brevedad, a fin de que puedan aprovechar la colección completa, sin recargo de precio, solicitando su suscripción a contar del N° 1, de los cuales quedan aún algunos centenares disponibles. Las suscripciones deben solicitarse a **Revista de Educación**, Alameda 1390, Santiago, y su valor anual es de E° 12, que puede enviarse por giro o cheque a la orden de la Revista.

La lista de nuevos suscriptores es la siguiente:

SUSCRIPCIONES SIN MENCION DE ESTABLECIMIENTO:

Hugo Pérez P., Héctor Martel P., Enrique Brooks S., Francisco Huerta R., Graciela Huerta R., Guacolda Verdugo R., Elena Saite Marie; Adriana Benavides T., Josefina de Gaponov, Marcela Rojas N., J. Rubilar S. M., Clementina Palazzi V., Juan Mardones V., Luis Manríquez V., Alfredo Torrejón S., Federico Berkhoff C., Claudio Wagner R., Armando Robles R., Silvia Kamps, Carlos Labarrera M., Ana Sepúlveda S., Silvia Jeves B., Hugo Viveros F., Efraín Cortés P., Clara Sepúlveda S. M., Lidia Vargas V., Carlos Martínez R., Juan Salazar M., César Enríquez Q., Sergio Paravic V., Mariela Quiroz C., Priscilla Fleming R., Orlando Rivera O., Carlos Muñoz S., Raúl Montes de Oca, Gilberto Salinas G., Erna Tapia J., Osvaldo Rubilar G., Fidel Cortez N., Julio Cortés H., María J. Hoyos R., Beatriz Betsalet N., Ximena Riobó V., Norma H. de Vergara, Haydée Vera M., Raúl Ojeda C., Eduardo Navia E., Carmen C. de Rencoret, Filomena Lizana V., Alberto Stegmaier del V., Becky Angulo L., María M. de Kuroz, Nelson Pizarro C., Dr. Wolfgang Mehnert, Carlos Cid M., César León M., Carlos Kochler, Gabriel Yallmate, Alicia Ortiz U.; LICEO DE NIÑAS, VIÑA DEL MAR: Aída V. de Soto; ESCUELA NORMAL SUP. DE VALDIVIA: Héctor de Rurange V.; LICEO CALAMA: María M. de Flores; INSTITUTO HEBREO: Carlos Gajardo M., Hernán Pardo F., Saúl Plis-coff G.; ESCUELA N° 11 MELIPILLA: Raúl Valdivia P., COLEGIO INMACULADA CONCEPCION, SAN BERNARDO: Dirección; ESCUELA N° 6 DE VALPARAISO: Mercedes Vera P., Flavia Maban C., Pilar Martínez O., Rosa Bustos Núñez, Ignacia Gallardo G., Mercedes Meza G., Fresia Díaz P., Ana Orbenes R., Luz Cisternas Q., Eliana Gaete G., Elvira Saravia S., Olimpia Jiliberto R., Edith Mienert G., Doris Arredondo R., Trinidad Velasco M., María I. Montenegro A., Semiramis Quiroga T., Raquel Ramírez R.,

Irene Cárcamo S., María Ansaldi B., Amelia Herrero G., Margarita Valenzuela P., Berta Fuentes V., Adriana Olguín H.; LICEO DE HOMBRES N° 1, CONCEPCION: Jorge Dagnino F., Elena Clemente E., Iván Tapia, Ximena Pinochet G., Julio Burotto B., Silvia Vera M., Alejandro Ríos V., Norberto Cruz P., Alejandro Merino U., Ramón Arsenio S., Alí Palma A., Pedro Vásquez R., Raúl Gajardo C., Víctor Olguín M., René Otárola M., Leonor Suárez M., Juan Soto A., Jorge Hidalgo B., Carlos Cerda L., Elena Díaz I.; ESCUELA QUINTA N° 58, OVALLE: Blanca Castillo, Silvia Henríquez E., Enrique Cortés C., Edith Viorblumds H., Luz M. Galleguillos T., Digna Contador C.; ESCUELA SUP. N° 1, LEBU: Roberto Ortiz O., Yamilé Farrán C., Reinaldo Salgado F., Renato Araneda L., Jorge Araneda C., Héctor Matamala P., Luis Aguilera A., Pedro Rosel C., Mario Garcés V., Gregorio Altamirano F., Sixto Yáñez S., Manuel Frez M., Guisela Jara S., Boris Bezama N., Rubén Sanhueza H., Nibaldo Gallardo B., Enrique Aguilar A., Rina Muñoz S., Julieta Larré S., María Machuca V.; ESCUELA N° 24, VALPARAISO: Andrés Cornejo V., Enrique Silva V., Juanita Ibaceta D., Alicia Rodríguez J., Laura Ramírez A., Mónica Figueroa M., Angela Miranda C., Daniel Gallardo M., Lidia Solar O., Manuel Lemus L., Sara Saavedra Z.; ESCUELA N° 85, AN-CUD: Cecilia Navarro; ESCUELA HOGAR N° 56, VALPARAISO: Lupericio Presenti L., Silvia Cuéllar L., Carlos Bustos O.; ESCUELA N° 27, IQUIQUE: René León C., Ascensión Mella B., Victoria Bode P., Graciela Bedoya F., Lida Cruz O., Hernaldo Palacios R.; ESCUELA N° 79, TALCA: María E. Placencia, Brenda Aguilera C.; ESCUELA N° 20, MEJILLONES: Miguel Carvallo V., Nury Morales A., Elba Salazar S., Fresia Turrez D., Teresa Torres S., Gladys Seguel J.; ESCUELA N° 6 FRONTERIZA, AISEN: Manuel Montoya C., Héctor Mondaca S., Ricardo Riquelme R., Hum-

berto Ojeda C.; ESCUELA Nº 2, TIERRA DEL FUEGO: Margarita Bahamondes V., Ana Díaz G., Emilio Vera R.; COLEGIO INMACULADA CONCEPCION, OSORNO: Dirección; HNOS. MARISTAS, SANTIAGO: Angel Llobet J.; ESCUELA CONSOLIDADA DE EXPERIMENTACION, PUERTO NATALES: Teresa Sánchez A., Sofanor Barrientos C.; ESCUELA DE REHABILITACION Nº 33, ANTOFAGASTA: Guillermo Hidalgo M., Enedina Alvarez F., Socorro Bascuñán P., Jorge Stavros B.; COLEGIO SAN IGNACIO, SANTIAGO: Guillermo Marshall S.; U. CATOLICA: Carmen Lavanchy B., Inés Santelices A.; LICEO DE HOMBRES Nº 7, SANTIAGO: Luis Jiménez M.; ESCUELA Nº 9 CORONEL: Hilda Rosales N.; ESCUELA Nº 13, CHILLAN: Graciela Muñoz M., Estelinda Carrasco C., Mercedes Sala S., Victoria De la Fuente, Orieta Carrasco S., María Quezada A., María Suazo S., Gladys Vivanco P., Rosa Tejos O., Margarita Salgado R., Noemí Ibáñez S., María Rojas K., Viviana Méndez F., Petronila Cofré J., Viola Oyarzún S., Alicia Muñoz P., Eloísa Díaz C., Silvia Iturra D., María Méndez Z., Irene Barra M., Estela Faúndez S., Hortensia González F., Amelia Guíñez H., Graciela Molina P., Clara Villarroel B., Aladina Lezana V., Ana San Martín G.; ESCUELA COEDUC. Nº 10, COMBARBALA: Guillermo Araya A., Clara Mori R., Luis Chacana B., Ruth López S.; ESCUELA QUINTA Nº 90, OVALLE: Pedro Pizarro E., Rosa Mena Z., Roberto Aguirre V., María Mundaca P., José Miranda M., Luz Vega P., Margot Andrade L., Oscar Pinto R., Ricardo Zepeda M., Gastón Araya A.; ESCUELA EXEPERIMENTAL DE NIÑOS, SANTIAGO: Juan Fuenzalida; ESCUELA CONSOLIDADA DE BUIN: Silvia Ibarra J.; ESCUELA NORMAL DE VIÑA DEL MAR: Reinaldo Martínez U., Pedro Mardones B., Orlando Peña C., Otto Grawe S., Alamiro Silva C., Mario Saldado O., Ricardo Zúñiga Q., Vitinlio Vives M., Juan Johnson A., Belford Monterrey G., Alfredo Reyes G., Manuel Lagos F.; ESCUELA Nº 1, VALPARAISO: Luis Suárez V.; ESCUELA Nº 34, VALPARAISO: Luis Sepúlveda G.; ESCUELA Nº 38, OVALLE: María Jofré T., Silvia Araya T., Eliana Pinto M., Jacobo Bustamante C.; ESCUELA COEDUC. Nº 89, EL MAITEN: Gladys Pizarro A., Margarita Sepúlveda M.; ESCUELA Nº 71, OVALLE: Doris Carvajal M., Eliana H. de Tello; ESCUELA Nº 10, COYHAIQUE: Juan Pérez O.; ESCUELA Nº 9, PANQUIPULLI: Alejandro Henríquez R., Edmundo Morales M.; ESCUELA Nº 39, CURICO: Luis Ortiz P.; LICEO DE HOMBRES, QUILLOTA: Hugo Cantero A.; COLEGIO CHAMPAGNAT, VILLA ALEMANA: Hnos. Maristas; INSTITUTO STA. MARIA, LIMACHE: Hnos. Maristas; ESCUELA DIEGO ECHEVERRIA, QUILLOTA: Hnos. Maristas; INSTITUTO RAFAEL ARIZTIA, QUILLOTA: Hnos. Maristas; ESC. CEMENTO EL MELON, LA CALERA: Hnos. Maristas; INSTITUTO CHACABUCO, LOS ANDES: Hnos. Maristas; INSTITUTO O'HIGGINS, RANCAGUA: Hnos. Maristas; INST. ALONSO DE ERCILLA, SANTIAGO: Hnos. Maristas; INST. SANTA MARIA, LA CISTERNA: Hnos. Maristas; INST. SAN FERNANDO: Hnos. Maristas; INST. SAN MARTIN, CURICO: Hnos. Maristas; LICEO DE HOMBRES DE VALDIVIA: Digna Rodríguez L.; ESCUELA COEDUC. Nº 14, COPIAPO: Juan Martínez M., Sergio Sotomayor P., Eliana Miranda F., Eliana Rodríguez R., Marta Illanes A.; ESC. ESPEC. Nº 37, ILLAPEL: Hernán Aguirre H., Eladia González E., Enrique Tagle M.; LICEO COEDUCACIONAL LLAY-LLAY: Georgina B. de Ravest; Universidad TECNICA FEDERICO STA. MARIA, VALPARAISO: Carlos Ceruti G.; ESCUELA NORMAL LA SERENA: Nancy Vigorena R.; ESCUELA Nº 2, LINARES: Blanca Villagra B., Fanny Corvalán O., Aída Agüero M., Norma

Vargas G., Eliana Herrera C., Estela Vieira R., María Vásquez R., Graciela Otárola V., Magdalena Chacón R., María Fuentes A., Gladys Carrera M., Ana Cerda M., Juana Rodríguez, Aurora Muñoz M., Leontina Carrasco C.; ESCUELA HOGAR Nº 18, LAS CONDES: Olga Ormazábal A., Domitila Avilés P.; ESCUELA COEDUC. Nº 288, SANTIAGO: Rigoberto Viollo V., Elsa Santibáñez B.; ESCUELA COEDUC. Nº 61, OVALLE: Zunilda Olivares V., Luzmira Carvajal C.; ESCUELA N: 17, OSORNO: Leticia Vera A., Nilda Sáez, Federico Schulz C., Edilia Baez G., Frida Castillo A.; ESCUELA Nº 6, POTRERILLOS: Vicente Báez A., Jorge Ledezma C., Osvaldo Villar C., Jaime Mujica M., Aldo Alcota M., Rita de Fuenzalida, Yona Antiguera; ESCUELA MIXTA Nº 26, ANTOFAGASTA: Jorge Muñoz D., Marcos Iribarren C., Antonio Goic E.; ESCUELA Nº 5, TALCA: Pedro Valdés N., Adriana Ramírez L., Brunildo Inostroza R., Teresa Herrera C., Liliana Urbina R., Teresa Reyes L., Alicia Herrera G., Mina Gálvez A., Vladimir Aravena G., Mario Arriagada G., Raúl Castillo A., Benigno Inostroza de la B., Jorge Sembler G.; ESCUELA SUP. DE HOMBRES N: 4, ANTOFAGASTA: Jorge Arias A., Eduardo Segovia G.; ESCUELA MIXTA Nº 42, CURICO: Sergio Bustamante C., Jorge Bustamante C., Héctor Peña B.; ESCUELA Nº 27, TENO: María Didier O.; CENTRO EDUCACIONAL VALPARAISO: Jorge Sepúlveda L.; ESCUELA NORMAL VIÑA DEL MAR: Héctor Reyes G., Manuel Lagos F., Carlos Rivas V., Maximiliano Vilches G., Héctor Delgado L., Héctor Lazo C., Ernesto Vargas A., Héctor Castillo I., Rodolfo Flores R., María Brito V., Zenobia Navarro S., Lidia Matus G., Ester Soto M., Georgina Rebolledo V., Ledda Urbani S.; ESCUELA APLICACION VIÑA DEL MAR: Jorge Valenzuela M., René Flores C., Juan Reyes S., Enrique Cárdena R.; ESCUELA MIXTA Nº 68, SANTIAGO: Elena Carvacho L.; LICEO Nº 7 DE HOMBRES, SANTIAGO: María T. Piozza H.; ESCUELA COEDUC. Nº 35, RIO BUENO: Susana Alvia J., Jorge Cabrera M.; ESCUELA HOGAR DE REPOSO Nº 16, SAN FERNANDO: Exequiel Silva R.; ESCUELA SUP. DE NIÑAS Nº 18, VALPARAISO: Marta Vásquez T., María Gómez V., Olga Hogtert L., Marta Valencia P., Elena Barry K., Eliana Bettancourt P., Raquel Oyarzún C., Rosa Quezada F., Norma Hernández M.; ESCUELA Nº 52, NUEVA IMPERIAL: Sergio Aliaga A.; ESCUELA VOCACIONAL Nº 14, OVALLE: Dirección, Emma Delgado C.; INSTITUTO NACIONAL, SANTIAGO: Alejandro Ruiz B.; COLEGIO SAN AGUSTIN, COCHABAMBA, BOLIVIA: Dirección; COLEGIO SAN AGUSTIN, SANTIAGO: R. P. Osvaldo Walker, Julio Tobar, R. P. José Fuster, Omar Gómez, Hugo Cortés; ESCUELA Nº 26, TALCA: Eulogio Gaete L.; ESC. CONSOLIDADA DE EXPERIM., TALCAHUANO: Joan Robertson W.; ESCUELA MIXTA Nº 84, TALCA: Edio Luna S.; ESCUELA Nº 16, ANCUD: Berta Lipski N.; COLEGIO SAN PEDRO NOLASCO, SANTIAGO: Dirección; INSTITUTO DE COOPERATIVISMO, U. CATOLICA, SANTIAGO: Helen Schneiders T.; COLEGIO SAN JAVIER, PUERTO MONTT: Silvia Osorio C.; ESCUELA Nº 22, ACHAO: Santiago Torres A.; LICEO DE HOMBRES Nº 16, SANTIAGO: Raúl Riesco G.; INSTITUTO COMERCIAL NOCTURNO, SANTIAGO: Ramón González B.; ESCUELA NORMAL RURAL, ANCUD: M. Inés Peña P., Matilde vera F., Teófilo Andrade B., Abel Macías G., Jorge Teke D., Julio Barrientos V., Guido Ruiz H., Nicolás Catrileo Q., Rebeca Díaz D., Jorge Martínez H., Alice Bórquez O., Nilda Haro A., Georgina Witto C., Amanda Avila C., Raquel Salazar A., Manuela Oyarzún B., Roberto Subiabre O., Ubaldo Ampuero R., Blanca Oyarzún V., Sonia Velásquez S., Cosme

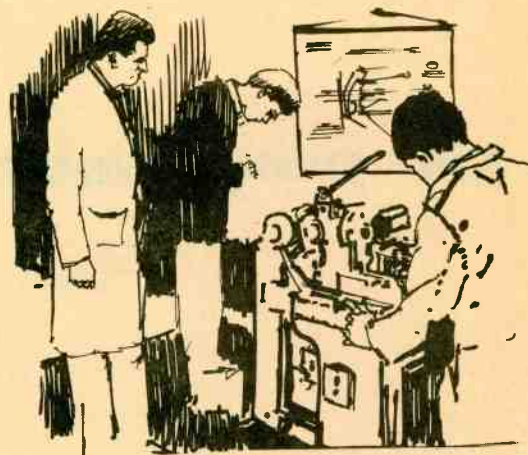
Cárcamo B., Juan Vásquez A., Silvia Riquelme Z.; ESCUELA Nº 38, CONSTITUCION: Gabriela Pavez S., Clementina Lagos M., Ana Montecinos M., Nelly Lara R., Tomasa Retamal M., Antonio Bianchi A.; LICEO DE HOMBRES Nº 2, VALPARAISO: Hernán Valencia R.; ESCUELA SUP. DE NIÑAS Nº 2, RANCAGUA: María Neira L., Abelina Valenzuela C., Lidia Pelayo S., Rosa Samson V., Alicia Zamorano Z., Berta Castro R., Ana Bustamante S., María Henríquez B., Marta Cárdenas L.; LICEO DE HOMBRES Nº 12, SANTIAGO: Roberto Espinoza E., Sergio Bustos M.; CENTRO DE EDUC. GRAL. BASICA, TEMUCO: Estela Díaz I.; ESCUELA POLIT. DE LA DEFENSA CIVIL, SANTIAGO: Aurelio Fernández M., Carmen González de Rencoret; ESCUELA Nº 68, SANTIAGO: Rosa Sepúlveda M.; ESCUELA URBANA ARICA: Julia S. de Requena; ESCUELA SUP. DE NIÑAS Nº 2, VICUÑA: María E. Rojas Z., Inés Varas R.; UNIVERSIDAD DE CHILE, SANTIAGO: Fresia Céspedes S.; ESCUELA Nº 57, TEMUCO: Orocindo Painemilla R., Anselmo Quilaqueo C., Cristina Fuentes G., Nora Peters T., Lucrecia Neira U., Raquel Rodríguez L., Gumerinda Sepúlveda C., Pedro Muñoz L., Sergio Arias A.; ESCUELA Nº 27, SOTAQUI-OVALLE: Hugo González R., Blanca Urrutia, María Molina, Lilian Muñoz P., Florencia Salas R., Georgina Alvarez, Rebeca Carrasco S., Berta Osorio J., Yolanda Pizarro V., Rosa Olmos B.; ESCUELA Nº 8, VIÑA DEL MAR: Lina Cerda G.; LICEO SAN AGUSTIN, SANTIAGO: Osvaldo Garay, R. P. Juan Valcarcel; UNIVERSIDAD DE CONCEPCION: Cora R. de Parga; UNIVERSIDAD SANTA MARIA, VALPARAISO: Rafael Squedritto; LICEO DE HOMBRES VICTORIA: Matea Carrillo G., Hernán Herrera B.; INSTITUTO VICTORIA, DE VICTORIA: Leopoldo Ibáñez M., Nidia Rivera T., Francisco Troncoso M.; ESCUELA MIXTA Nº 27, CALBUCO: Saúl Binimelis D.; ESCUELA QUINTA Nº 31, LA UNION: Mario Mundaca P., Hernán Martínez B.; UNIVERSIDAD DE CHILE, SANTIAGO: Nicha Bronfman W.; LICEO COEDUCACIONAL, QUILPUE: Elba Márquez J.; RANCAGUA COLLEGE: Horacio Graniffo e Hijos; ESCUELA Nº 35, MAULLIN: Jovino Ojeda A.; INSTITUTO SANTA MARIA, CHILLAN: M. Gerburgis; ESCUELA TECNICA FEM., IQUIQUE: Clelia Musumeri R.; ESCUELA Nº 15, CHIGUINTO, VALLENAR: Elia Rojas G.; ESCUELA Nº 3, PURRANQUE: Tito Yáñez V.; ESCUELA Nº 25, CHAITEN: Gastón Andrade O.; ESCUELA Nº 1, PUERTO AISEN: José Oyarzún C.; ESCUELA Nº 7, FREIRINA: Juan Salgado A.; ESCUELA DE MINAS, COPIAPO: Dirección; LICEO DE HOMBRES DE PUERTO MONTT: Benedicto Piccardo O., Lilian Barrientos K., Manuel Riquelme B., Sergio Wolleter V., Gastón Gómez G., Gonzalo Tellez V., Leonidas Pérez L., Enoema Jofré M., Antonieta Rodríguez P., Sergio Elliot G., Antonio Maldonado A., Guterun Martin E.; COLEGIO SAN PEDRO NOLASCO, SANTIAGO: Depto. de Orientación; ESCUELA NORMAL SANTA TERESA, SANTIAGO: María I. García S.; SEMINARIO CONCILIAR, LA SERENA: Edmundo Ambler V.; LICEO DE HOMBRES, RIO BUENO: Katia Duhalde B.; ESCUELA PARROQUIAL LLONA DE CUEVAS, MAIPU: Washington Rojas M., Salvador Valle O., Alfonso Pérez J., Ignacio Pericó G., Carlos Pericó G., Pedro Molina I., Guillermo Martínez M., Hernán Caro C., Bernardo Becker C.; ESCUELA STANDARD Nº 16, TEMUCO: Blanca Godoy P., Ana Rieu V., Dorotea Gómez F., Edita Valenzuela, Eva Rossat M., Margarita Polanco S., Minerva Rubilar U., Deyanira Novoa G., Aurora Seguel C., Raquel Riquelme E., Cecilia San Juan C., Eneomisa Cid V., Yolanda Carvallo, Fresia Contreras; INSTITUTO PEDAGOGICO U. DE CHILE, SANTIAGO: Ernesto Garro-

te D.; ESCUELA FCO. ARIARAN, SANTIAGO: Georgina Figueroa; COLEGIO SS. CC., VIÑA DEL MAR: Jorge López, Sergio Camus C., Luis Velasco Y.; LICEO Nº 4 DE NIÑAS, SANTIAGO: Cecilia Caradeux E.; DEPTO. COORDINACION UNIVERSIDAD DE CHILE, SANTIAGO: Nedda Olivari C., Armando Dufey R., Francisco Salazar C., Emma Salas N., Fernando Aranda V., Guillermina Calderón R., Lucía Yzoard G., Josefina Escoté H.; INSTITUTO PEDAGOGICO, UNIVERSIDAD DE CHILE, VALPARAISO: Elena Valle O.; LICEO LASTARRIA, SANTIAGO: Carlos Aguilera M.; CENTRO UNIVERSITARIO IQUIQUE: Alvaro Tobar G.; LICEO DE NIÑAS Nº 4, VALPARAISO: Marta Gatica O.; ESCUELA FRANCISCO ANDRES, SANTIAGO: Zulema Lizama; ESCUELA M. RODRIGUEZ, SANTIAGO: La Dirección; ESCUELA JUANIU AGUIRRE, SANTIAGO: La Dirección; ESCUELA DE SERVICIOS Y TEC. ESPEC., VALDIVIA: Dolores Salvo S.; ESCUELA Nº 10, RIO BUENO: Eda Solís B.; ESCUELA COEDUCACIONAL, TOME: Guillermo Valenzuela L., Hernán Alvarez M., Benedicta Retamal P., Luisa Cea M., Margarita Méndez P., Flor Gutiérrez R., Blanca Pacheco M., Ana Acevedo M., Alicia Granger A.; ESCUELA MIXTA Nº 51, ANGOL: Zenobio Arriagada B., Luis Olate L., Heriberto Bustos T.; ESCUELA VOCACIONAL Nº 15, CURICO: María Montecinos E., Norma Escala E., María Silva S., Victoria Castro G.; ESCUELA INDUSTRIAL, ARICA: María Cusfa C.; ESCUELA Nº 40: Alba Núñez A.; ESCUELA COEDUC. Nº 10 LLANQUIHUE: Mario Oyarzún O.; ENGLISH SCHOOL, ARICA: LA Dirección; ESCUELA VOCACIONAL Nº 7, SAN BERNARDO: Eudocia Díaz D., Gricelda Allende S.; UNIVERSIDAD CATOLICA, VALPARAISO: María Rubio L.; INSTITUTO COMERCIAL Nº 7, SANTIAGO: David Morales M.; ESCUELA Nº 14, PUERTO MONTT: Carlos Cárcamo O.; ESCUELA Nº 10, FUTALELFU: Ludim Soto V.; ESCUELA MIXTA Nº 91, QUEILEN: Carlos Hernández S.; ESCUELA SUP. DE NIÑAS Nº 26, TALCAHUANO: La Dirección (11 suscripciones); ESCUELA TECNICA DE TALCAHUANO: Rosa E. Sanzana Ch.; ESCUELA SUIZA Nº 42, PUERTO MONTT: Héctor Hermosilla H.; ESCUELA MIXTA Nº 11, CURICO: David Pinto R.; ESCUELA Nº 33, YUNGAY: Leticia Monsalve D., Alicia Correa C., Mercedes Mora F.; ESCUELA NORMAL STA. TERESA, SANTIAGO: Carmen Urroz M.; ESCUELA M. RODRIGUEZ CISTERNA: Manuel Quiroz F.; LICEO DE HOMBRES Nº 1, TEMUCO: Enrique Eilers M. W.; ESCUELA AGRICOLA, TRAIQUEN: Armando Dufey B.; ESCUELA Nº 15, VIÑA DEL MAR: Irlanda Mori N.; ESCUELA Nº 89, SANTIAGO: Héctor Muñoz B.; ESCUELA N. 14, MAULLIN: Erico Aguila A.; ESCUELA Nº 29, QUEILEN: Leonila Gómez A.; CENTRO EDUCACIONAL SEWELL: Pedro Vargas D.; LICEO DE NIÑAS, SAN FERNANDO: Regina R. de Vera; LICEO Nº 3 DE NIÑAS, SANTIAGO: Elizabeth E. de Hichins; COLEGIO DEL SAGRADO CORAZON, VIÑA DEL MAR: La Dirección; ESCUELA Nº 4, CHILE CHICO: Héctor Rodríguez G.; ESCUELA Nº 7, AISEN: Mario Meléndez F.; ESCUELA MIXTA Nº 8, CHILE CHICO: Daniel Millaldeo C., Alberto Altamirano N., Carlos Soto M., Rosa Gómez M.; ESCUELA MIXTA RURAL Nº 21, CHILOE: Nelly Oyarzo C.; ESCUELA TECNICA SUP. Nº 1, SANTIAGO: Orfelina Alvarez Ch., Nelly Miranda V.; CENTRO EDUCACIONAL Nº 2, TALCAHUANO: Nelson Castillo L.; UNIVERSIDAD DE CHILE, SANTIAGO: Reynaldo Borgel O.; LICEO Nº 13, LA GRANJA: Amanda Tapia V.; ESCUELA Nº 74, DALCAHUE-DIAÑ: Carmen González A.; ESCUELA Nº 99, ALQUI-QUEILEN: José Díaz S.; ESCUELA Nº 26, QUELERANCUD: Raimundo Páredes D.; "NOTRE DAME", SAN-

TIAGO: Presb. Roberto Polain C.; LICEO SANTIAGO: Orietta Barrios C.; ESC. ECONOMIA U. DE CHILE, VALPARAISO: Víctor Araya R.; LICEO EL BUEN PASTOR, SANTIAGO: Biblioteca; LICEO Nº 1, SANTIAGO: Ana C. Wright M.; LICEO Nº 3, VALPARAISO: Marina Coloma G.; BRITISH HIGH SCHOOL, SANTIAGO: Elsie Manley L.; FIDE SECUNDARIA, SANTIAGO: Eugenio León S.S. CC.; CAMBRIDGE SCHOOL, SANTIAGO: Patricio Copier M.; ESCUELA Nº 97, QUEILEN: Leoncio Vera V.; UNIVERSIDAD DE CONCEPCION: Paulina Ramos, Ivonne Villanueva O.; INSTITUTO COMERCIAL NOCTURNO Nº 2, SANTIAGO: Javier Gutiérrez A.; FUNDACION MATTE MESIAS, PUENTE ALTO: Augusto Villagra E., Juan Saldúa, Marcelino Viscarret F.; ESCUELA SUP. Nº 17, SAN BERNARDO: Aída Tobar B.; LICEO Nº 1 V. LETELIER, SANTIAGO: Marcos Zúñiga R.; LICEO DE HOMBRES Nº 3, SANTIAGO: Berta Núñez G.; ESCUELA CONSOLIDADA DE BUIN: Guillermo Avilés J.; ESCUELA Nº 81, CASTRO: Alfredo Ruiz D.; ESCUELA Nº 84, PUQUELDON: Diego Bórquez M.; CENTRO DE ALUMNOS DEPTO. BIOLOGIA UNIVERSIDAD CATOLICA, VALPARAISO: Carlos Moreno H.; ESCUELA CENTRALIZADA DE PUERTO NATALES: Raquel Vidal A.; ESCUELA Nº 4, DE PORTEZUELO: Nibaldo Sepúlveda P.; ESCUELA Nº 23, DE ILLAPEL: Alejandro Araya A.; ESCUELA COEDUCACIONAL Nº 55 DE ÑUBLE: Ramón Valladares A.; LICEO DE HOMBRES DE LEBU: Alejandro Lepiman C.; INSTITUTO DE HUMANIDADES DE CONCEPCION: Jorge Chávez A., Víctor Castillo D., Sergio Delgado F., Rosa Capilla J., Nancy Erices C., Leslya Villarroel B., Alcides Añasco C., Isabel Azzarolox, Luis Martínez S., Orlando Parra B., Elba Wells G., Belarmino Sepúlveda M., Javier Gárate R., Carmen Riquelme S., Jorge Isla G., Felimer Riffo S., Víctor Chávez A., Mario Durán H., Instituto de Humanidades, Renato Vergara, Pedro Chávez A.; ESCUELA INDUSTRIAL DE LOTA: Hugo Valeria Jaquez, Fernando Rodríguez B., Romualdo Pino O.; CENTRO EDUCACIONAL Nº 1, DE VALPARAISO: Irene Calderón F., Vicente Pizarro D. N., Lucy Fuentes C., Rina de Barbieri S.; Juana Muñoz S., Leticia Gómez P.; MINISTERIO DE EDUCACION: Luis Vásquez B., Silvia Morales B., Juan Valenzuela V., Sergio Arenas P., Luis Cortés O., Elena Riveros P., Fernando Eyzaguirre V., Rubén Carreño C., Nora Huircalaf G., Luis Galdames M., Alicia Va-

llejos S., Irene Pohl L., Norma Zurita S., Marta Ferrari R.; SERVICIO NACIONAL DE ORIENTACION;; CENTRO NACIONAL DE PERFECCIONAMIENTO DEL MAGISTERIO: Luis Demetrio Aguirre A., María M. de Sierralta, Liliana Baltra M.; ASESORIA DE ENSEÑANZA MANUAL: Toribio Angulo N., David Montaner V.; CENTRO EXPERIMENTAL DE DESARROLLO: Raquel Díaz L., Kira Díaz A., Elena Núñez A., Violeta Pizarro A., Miriam Yuraszeck, Miriam Werth L., Angela Costa G., Herminia Zender T., Gastón Cuadra M., Luz Líbano A., Carmen Daved A., María Araya G., Adriana Peña D., Thatfa Lazo T., Jaime Hernández A., Vitalicio Morales R., Gabriela Cuevas J., Alicia Marivet G., Norma Gahamondes M., Jorge Osorio G., Luz Herrera R., Catalina Briceño T.; SERVICIO NACIONAL DE EVALUACION: Biblioteca, René de la Peña G., Nelson Novoa M.; INSTITUTO NACIONAL DE CAPACITACION PROFESIONAL: Gladys Vergara R.; SUPERINTENDENCIA DE EDUCACION: Ernesto Schiefelbein; DIRECC. LOCAL 2º SECTOR P. A. C.; COSEMECHI: Edmundo Pardo D.; EDITORIAL UNIVERSITARIA, SANTIAGO: Eduardo Castro L. F.; FERROCARRILES COQUIMBO: Braulio Villafaña R.; INSTITUTO BACTERIOLOGICO, SANTIAGO: María Salinas Z.; PAN AMERICAN U., WASHINGTON U.S.A.: Peter J. De la Garza; ESCUELA MILITAR, SANTIAGO: Leandro Neira B.; INSTITUTO DE COOPERATIVISMO UNIVERSIDAD CATOLICA: Helen Schnieders T.; MOPAC SANTIAGO; INDAP SANTIAGO; UNESCO, CENTRO DOCENCIA PEDAGOGICA LA HABANA-CUBA; INSTITUTO SUPERIOR DE FILOSOFIA, SANTANDER, ESPAÑA; BIBLIOTECA CENTRAL U. T. SANTA MARIA, VALPARAISO; INDAP TEMUCO: Pedro Campos A., Bernardino Ojeda B.; IMPUESTOS INTERNOS, SANTIAGO: Alejandro Díaz G.; CULTURAL INFANTIL M., SANTIAGO: Luis Enrich F.; AGENCIAS BRINER: Ana María Billard; RETEN DE CARABINEROS, VILLARRICA: Tamislao Aguilar P.; SIN MENCION DE ESTABLECIMIENTO: Sergio Smoje M., Georgina Aguilar G., Margarita Soto C., Erick Pavlov V., Joaquín Yuz T., Ana Torrealba G., Lucila González B., Renato Ruz C., Brunilda Fonseca C., Juan González V., Benjamín Manthey L., Ernesto Liendo V., Arturo Contreras G., Juan Morales G., Luz M. Zúñiga F., Hernán García T., Inés Otsu V., Angélica Torres T.

PROGRAMAS DE ESTUDIO DE ENSEÑANZA MEDIA PROFESIONAL



INDUSTRIAL AGRICOLA COMERCIAL



* El programa de educación para el hogar correspondiente a la enseñanza agrícola y los programas de las escuelas de servicios y técnicas especializadas, se publicarán en la próxima edición de esta Revista

los programas

Uno de los aspectos más estratégicos de la reforma de la enseñanza media consiste, sin duda, en modificar sustancialmente los esquemas tradicionales en que se han movido hasta ahora los planes y programas de dicho nivel. En esta línea, los nuevos programas de estudio de la modalidad técnico-profesional constituyen un cambio de tipo cualitativo que tiende a elevar el nivel de la enseñanza, a mejorar los métodos y técnicas de trabajo y, en último término, a modernizar este sector del sistema que tiene tan gran incidencia en la formación de nuestra juventud y en el desarrollo económico y social del país.

Aparte del hecho de que por primera vez se presentan programas de estudio en esta área elaborados para las distintas especialidades, aquellas están diseñadas de acuerdo con las ideas curriculares más actuales y están estrechamente vinculados a la demanda social del país. Por otra parte, por tratarse del programa para el primer año de la enseñanza media, se ha tenido especial consideración respecto al carácter exploratorio de este nivel por lo cual se ofrecen programas de estudio con una gama muy amplia de actividades que ofrezcan a los alumnos la oportunidad de autoconocerse en sus aptitudes e intereses.

En último término, estos programas constituyen un instrumento de trabajo cuya eficiencia dependerá, en buena medida, de la aplicación que de ellos hagan los profesores cuya experiencia será un factor de gran importancia para garantizar el objetivo básico de la reforma: elevar el nivel cualitativo de la enseñanza técnico-profesional. Además, como instrumentos, los programas son guías de trabajo que deberán ir perfeccionándose de acuerdo con los datos que surjan de su aplicación.

Ningún programa de estudio es asunto definitivamente concluido.

Todos ellos están abiertos a permanente revisión y actualización, sobre todo los de la modalidad técnico-profesional en que incide tan fuertemente el cambio tecnológico acelerado de nuestro tiempo.

MARIO LEYTON S.
Presidente de la Comisión de Curriculum

ENSEÑANZA INDUSTRIAL: PROGRAMAS DE ESTUDIO DEL I AÑO

INTRODUCCION

La Práctica y Tecnología de Taller es una asignatura del área Técnico Profesional cuyo contenido se fundamenta en la aplicación de la ciencia, en el pensar de la filosofía, quienes entregan al hombre la **herramienta** para entrar a la vida con la perspectiva del bienestar.

—Los programas de estudio que se pondrán en vigencia en el primer año técnico profesional tendrán un carácter transitorio.

Las razones que se poseen son obvias.

—Para la asignatura llamada "Práctica y Tecnología de Taller" registró lo anteriormente dicho. No se trata de iniciar con ella una profesionalización. Se trata, más bien, de entregar a los educandos una base que les permita adquirir objetivamente la visión panorámica de una profesión. La potencial profesión se empieza a actualizar a partir del segundo año del ciclo.

—Dada la importancia que adquiere esta asignatura para el ciclo mencionado, los señores profesores encargados de dar cumplimiento al programa, deberán entenderlo en su sencillez y aplicarlo como tal. No es extraño a éste, sin embargo, lo explícito. Así cada profesor comprenderá su objetivo general y los objetivos específicos de él.

—¿En qué consiste su objetivo general?

El objetivo general consiste en alcanzar de los educandos una experiencia respecto del sector económico industrial. No es ajena al programa, la consecución de experiencias relacionadas entre los distintos sectores económicos. La flexibilidad pretendida para el primer curso estriba en esta última aseveración.

—¿En qué consisten sus objetivos específicos?

Sus objetivos específicos entrañarán una respuesta positiva de los educandos respecto de:

- 1 El valor que es inherente a una profesión cualquiera.
- 2 Las fuentes de producción. Las relaciones laborales.
- 3 El vocabulario técnico asignado a los elementos que le servirán en el ejercicio futuro de una profesión: herramientas, máquinas, materiales metálicos y no metálicos, etc.
- 4 La práctica alcanzada a través de la confección de trabajos.
- 5 La adquisición de hábitos simples de investigación científica.
- 6 La determinación racional respecto de la consecución de una especialidad, conformando los conceptos, aptitud y habilidad.

—Tanto el objetivo general planteado como los objetivos específicos enumerados más arriba suponen aprendizaje, fácil es deducirlo, mutación en la conducta de cada alumno, que inciden en la vida sea intelectual, afectiva o psicomotriz.

—Se desea, con los programas que se pondrán en vigencia, influenciar especialmente la vida afectiva de la juventud de tal modo que ello permita a un país en desarrollo colocarse en concordancia con las exigencias que una comunidad moderna exige.

—Se han elaborado las unidades concibiendo en su contenido los principios de secuencia, extensión e integración.

—Las unidades no implican, en ningún momento, un choque violento entre los contenidos de la Enseñanza Básica y los que con éstas enfrentará cada educando en el primer año de Educación Media.

—¿Cómo ha de trabajar el profesor con cada Unidad?

Cada profesor deberá tener a su cargo una cantidad máxima de quince alumnos a fin de que éstos se transformen en los verdaderos sujetos activos de la educación.

—En cada Taller existirá un profesor jefe sobre cuya persona recaerá la responsabilidad administrativa (personal nuevo y cargos que deberán ser provistos por la Dirección del Servicio) de la Especialidad y será él quien deba tener dispuestos, para cada ocasión, el material didáctico requerible y los lugares de trabajo para los educandos en el Taller.

—Las unidades que se pasarán en el primer año de Educación Media Industrial están concebidas para ser aplicadas en la casi totalidad de las especialidades contempladas en esta rama.

—Las escuelas singulares del Servicio contarán con unidades sustitutivas de aquellas que, rigiendo para toda la enseñanza, no puedan desarrollarse en éstas.

—El alumno basará su aprendizaje y realizará las experiencias en dos áreas distintas de la técnica, como mínimo, pudiendo ser hasta tres. Por ejemplo, un alumno que se incorpora al Taller de Construcción de interiores (maderas), al cabo de un semestre deberá incorporarse al Taller de Mecánica de Máquinas Herramientas (metales).

—En las unidades no se ha contemplado intensivamente el desarrollo de actividades a través de visitas a industrias o fábricas por entenderse que se atiborrarían los propios contenidos y la modalidad de trabajo del profesor, no obstante ello no excluye la necesidad de

realizar este tipo de actividades a fin de que el alumno tome contacto concreto con el objeto de su profesión.

—Para mejor comprensión de los alumnos y más fácil desarrollo de las unidades, el profesor propondrá a sus educandos la búsqueda de aquellos materiales adquiribles sin dificultad, por ejemplo, en el Taller de Electricidad, el profesor está tratando las características del cobre. Solicitará de sus alumnos la traída de alambres, trozos de plancha, etc. Con ello preparará un muestrario que servirá a todos.

PRIMERA UNIDAD

CONOZCAMOS EL TALLER TIEMPO: 10 HORAS

OBJETIVO GENERAL:

Conocimiento y contacto inicial del alumno con el área técnico profesional a través del Taller al cual se ha destinado.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- 1 Fijación de normas de presentación al Taller: presentación personal, puntualidad y disciplina.
- 2 Fijación de normas de seguridad y responsabilidad: herramientas, maquinarias, instrumentos e instalaciones.
- 3 Transmisión de conocimientos relativos a los elementos que integran el Taller a través del contacto entre el alumno y el profesor; entre el alumno y las herramientas, las maquinarias, los instrumentos y las instalaciones; entre el alumno y la biblioteca, y entre el alumno y otros talleres del colegio o de la industria.

CONTENIDOS:

- 1 Naturaleza y significado del Taller en relación con la obtención de una carrera profesional para ejercitarla en el sector industrial.
- 2 Naturaleza, tecnología y significado de las herramientas, máquinas simples, instrumentos de uso elemental e instalaciones, fundamentales en la formación profesional del educando.

ACTIVIDADES ESCOLARES	SUGERENCIAS METODOLOGICAS
<p>—Se recibirá a los alumnos en el Taller. Estos conocerán al cuerpo de profesores y personal encargados de guiarlos a través de su formación.</p> <p>—Se conversará sobre la importancia de la técnica, el trabajo manual, en relación con el desarrollo económico y social del país.</p> <p>—El alumno conocerá las principales herramientas a través de la fuente directa del país.</p> <p>—El alumno conocerá, en forma general, los elementos que componen las distintas secciones del Taller, tales como: temple y cementación, metrología, motores eléctricos, laboratorios, máquinas, barnices, soldadura eléctrica, forja, etc.</p>	<p>Se recomienda a los señores profesores, para el cumplimiento de esta Unidad, utilizar elementos didácticos complementarios como folletos, revistas, diarios, diapositivas, películas, a fin de que el alumno se posea de la importancia de la técnica.</p> <p>El conocimiento de las herramientas y demás constitutivos del Taller será adquirido sobre la base de la fuente directa. Contacto del alumno con el martillo, la lima, el pie de metro, el torno, el taladro, el esmeril, etc.</p>
ACTIVIDADES COPROGRAMATICAS	SUGERENCIAS METODOLOGICAS
<p>Los alumnos realizarán una investigación sobre los países del orbe y determinarán los tecnológicamente más avanzados.</p> <p>Los alumnos investigarán, a través de sus padres, amigos o conocidos o a través de visitas directas a las fábricas, la existencia y empleo de herramientas, máquinas simples, instrumentos de uso elemental e instalaciones.</p>	<p>Las investigaciones que lleven a cabo los alumnos deben ser sencillas y se realizarán como consecuencia de las actividades consignadas por horario, sea en el propio colegio, sea fuera de él.</p>

EVALUACION:

- 1 El profesor hará entrevistas personales para determinar los intereses de los alumnos y el cambio de conducta obtenido con cada uno de ellos.
- 2 El profesor hará una síntesis de la conducta individual mantenida en el desarrollo de la Unidad.
- 3 El profesor hará una calificación conceptual por las investigaciones desarrolladas.

SEGUNDA UNIDAD

**EL HOMBRE Y LAS HERRAMIENTAS
TIEMPO: 25 HORAS**

Objetivo General:

Conocimiento y empleo de las herramientas más usuales del Taller y conocimiento de los materiales con que se fabricaron.

Objetivos Específicos:

- 1 Adquirir el dominio de la terminología relativa a las herramientas de uso frecuente.
- 2 Conocer las características técnicas de los materiales empleados para la fabricación de las herramientas: aceros, madera, plásticos, cobre, aleaciones metálicas y otros.
- 3 Conocer las fuentes de producción de los materiales señalados en el punto dos. La ubicación geográfica de las fuentes de producción y la incidencia en el desarrollo económico y social de la región y el país.
- 4 Adquirir dominio del lenguaje comercial utilizado para las herramientas y los materiales de fabricación de las mismas.
- 5 Adquirir hábitos de conservación y mantención de las herramientas tanto en el taller del colegio como en el taller donde se efectuará el ejercicio de la profesión.
- 6 Adquirir normas de seguridad para el trabajo con las herramientas.

CONTENIDOS:

- Importancia de la extracción mineral. Evolución de la explotación minera. Transformación de los minerales para la fabricación de las herramientas.
- Origen y empleo de las herramientas.
- Sustitución paulatina de las herramientas por máquinas.
- El actual uso de las herramientas en el taller y en la fábrica.

ACTIVIDADES ESCOLARES	SUGERENCIAS METODOLOGICAS
1 Los alumnos deberán manipular muestras de los principales materiales usados para la fabricación de herramientas, parangonando las características técnicas, la terminología técnica de los materiales.	El profesor debe realizar pautas de materiales, fijando, en lo posible, prioridades de unos sobre otros. El tratamiento de los materiales lo hará partiendo de los más usuales y conocidos y de existencia en el taller.
2 Los alumnos manejarán las herramientas a su alcance en ejercitaciones sencillas, procurando el empleo correcto de la herramienta y observando normas de seguridad.	El profesor se procurará algunos auxiliares didácticos, tales como: catálogos, revistas técnicas, manuales técnicos, folletos, etc.
3 Los alumnos aprenderán la conservación y almacenamiento de las herramientas a través de los ejercicios que efectúen al sacarlas y guardarlas.	El profesor, en lo posible, organizará una conferencia con participación de especialistas que laboran en la industria, que verse sobre industria extractiva, fabricación de herramientas y conservación, pudiendo realizarse en horarios regulares u otros.
ACTIVIDADES COPROGRAMATICAS	SUGERENCIAS METODOLOGICAS
1 Los alumnos elaborarán listas de: materiales y herramientas, acompañando principa-	El profesor dividirá al curso en grupos con no más de tres alumnos y les asignarán labores de investigación.

las características y léxico técnicos.
2 Los alumnos confeccionarán mapas de Chile, y situarán en ellos las regiones de los principales yacimientos de la industria extractiva, tales como: cobre, salitre, hierro, carbón, petróleo y otros.
Además, ubicarán en mapas especiales las localidades en donde existen industrias fabriles.
3 Realizarán investigaciones relacionadas con: la evolución de la explotación minera en Chile y en el mundo; la evolución y suplantación de las herramientas por máquinas.

Cada grupo nombrará un relator que se encargará de entregar el producto de su trabajo a todo el curso.

EVALUACION:

- 1 El profesor allegará mayores informes al resumen iniciado con la primera unidad respecto de la conducta individual de los alumnos.
- 2 El profesor confeccionará un cuestionario, incluyendo las materias conocidas a través de las actividades escolares y coprogramáticas, y lo pasará a sus alumnos para calificarlo conceptualmente en sus conocimientos e intereses.

**TERCERA UNIDAD
LA UBICACION DEL HOMBRE EN RELACION CON EL MUNDO QUE LO RODEA
TIEMPO: 25 HORAS**

Objetivo General:

Toma de conciencia respecto del dimensionamiento del mundo físico.

Objetivos Específicos:

- 1 Adquirir los conocimientos respecto de los sistemas de medidas.
- 2 Conocer los elementos que se emplean en la medición.
- 3 Adquirir las destrezas respecto del manejo correcto y utilización precisa de los elementos de medición.
- 4 Conocer las normas de conservación de los diferentes elementos empleados para la medición.
- 5 Adquirir el conocimiento de normas elementales sobre la tolerancia en medición.

CONTENIDOS:

- La importancia de la medición en la vida del hombre.
- Los principales sistemas de medidas.
- Las unidades de medidas y las relaciones matemáticas de aplicación práctica.
- Los materiales al servicio de la fabricación de los elementos de medición.
- Las características técnicas y la terminología de los elementos de medición.
- La práctica de la medición.

ACTIVIDADES ESCOLARES	SUGERENCIAS METODOLOGICAS
1 Se organizará una discusión en relación con el hombre en el tiempo y en el espacio, al cabo de la cual, el alumno conocerá la necesidad de efectuar mediciones directas e indirectas, por ejemplo, determinación de velocidades, longitudes, superficies, volúmenes, pesos, etc. Medición directa: longitud (medición lineal). Medición indirecta: superficie y volumen logrado a través del cálculo de las longitudes. El alumno deducirá la importancia de la medición en la vida del hombre.	El profesor, para dar lugar a esta actividad, deberá reunir los antecedentes y el material didáctico necesarios para responder a todas las inquietudes que sobre la materia existen en los alumnos, partiendo desde tiempos primitivos hasta los actuales. Ejemplo: rueda, coheite interplanetario como signos de preocupación por el tiempo.

2 El alumno **efectuará** mediciones, **aplicando** los dos sistemas más usuales en nuestro país. Sistema del centímetro, gramo y segundo y sistema de la pulgada, libra y segundo.

3 Los alumnos **realizarán** prácticas de medición **adoptando** ambos sistemas y efectuando las conversiones de uno a otro sistema para determinar la relación matemática de ambos.

4 Los alumnos manipularán, en lo posible, materiales empleados en la confección de los instrumentos de medida: aceros especiales, lentes ópticos, aleaciones, plásticos, maderas, etc., **parangonando** las características técnicas de unos y otros y los términos que cada cual posee.

5 Los alumnos practicarán la medición con aquellos instrumentos que estén a su alcance. Cada alumno, por lo menos, se ejercitará en **medición** lineal, de peso y de tiempo, operando con los cálculos matemáticos correspondientes.

El profesor deberá **preocuparse** de pasar, al **respeto**, materias mínimas sobre medición y cálculo de **longitud, superficie, volumen, peso, tiempo, velocidad, temperatura.**

El profesor procurará seleccionar ejercicios de aplicación concreta inmediata, sin desembocar en especulaciones.

Para el caso en que el colegio no disponga del material necesario, el profesor se valdrá de los recursos que le ofrece la comunidad: padres y apoderados, particulares, industria, comercio, etc.

Los instrumentos indispensables que servirán para desarrollar esta actividad serán: huincha de medir, metro, pie de metro, tornillo micrométrico, microscopio, balanzas, cronómetros, termómetro.

EVALUACION:

1 El profesor, con el paso de esta Unidad, deberá determinar las condiciones de cada alumno en cuanto al sentido de la precisión como factor fundamental para el ejercicio de una determinada profesión. Esta determinación la logrará a través de la práctica de la medición.

Ejemplo: al efectuar la medición de un diámetro, si el alumno elige el instrumento adecuado para hacerlo, y, a su vez, la efectúa correctamente, significa que este alumno demuestra condiciones para Mecánica de Precisión.

CUARTA UNIDAD

NUESTRA CONDUCTA EN EL TALLER TIEMPO: 10 HORAS

OBJETIVO GENERAL:

Fijación de normas para la conducción del alumno en el taller.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- 1 Compenetrar de la disciplina, del orden, puntualidad, principios éticos, **solidaridad** al operar en el Taller.
- 2 Adquirir hábitos de respeto a la persona: noción de autoridad y compañerismo.
- 3 Conocer y practicar la responsabilidad respecto de los estudios, la futura profesión, la familia.

CONTENIDOS:

- La disciplina (el **orden**), la **presentación personal**, la puntualidad, los principios éticos, la **solidaridad**, como valores de vida.
- La participación de un profesional íntegro como miembro dinámico del desarrollo socio-económico.

ACTIVIDADES ESCOLARES	SUGERENCIAS METODOLOGICAS
Se organizará una "mesa redonda" y un foro en base a grupos de alumnos, los que darán a conocer las experiencias vividas sobre la disciplina, la presentación personal, la puntualidad, las condiciones morales, la solidaridad, especialmente del colegio de donde provienen.	El profesor dará a conocer a sus alumnos el contenido de la Unidad, con una semana de anticipación a fin de que los alumnos se organicen y reúnan antecedentes. Como asimismo, el profesor organizará con anticipación dos grupos de alumnos para asignar a a cada uno la responsabilidad parcial de la actividad.

Los alumnos aunarán las ideas que ellos revelen y las que existen al respecto, en la preparación y ejercicio de la profesión, en un documento escrito. La síntesis alcanzada de todos los documentos será la pauta que los propios alumnos se den en la vida del colegio y de la profesión.

Por ejemplo: grupo 1: **responsabilidad: puntualidad.** Función: redacción de informe, designación del relator, presentación del tema ante el curso. Conclusión.

El profesor auxiliará a los alumnos en la **exposición** de ejemplos opuestos: profesional disciplinado, profesional indisciplinado; alumnos solidario, alumno individualista.

ACTIVIDADES COPROGRAMATICAS	
Los alumnos realizarán investigaciones respecto del hombre y la máquina, ambos como factores del desarrollo de la región y el país.	Serán valiosos para el profesor y para la ayuda que pueda prestarle a sus alumnos los datos consignados en documentos de CORFO —SERVICIO DE CO-OPERACION TECNICA, etc, respecto de industrias.

EVALUACION:

1 Los **intereses expresados** por los alumnos al pasar la presente Unidad servirán al profesor para el acopio de datos que al respecto está procurando con el desarrollo de unidades anteriores.

2 Pasará un cuestionario que contemple **interrogantes** sobre: industrias textiles de la región, por ejemplo: tipo de personal que distingue en una de las industrias: **Ingeniero** técnico universitario, técnico de nivel medio, **obrero especializado**, etc. Las respuestas del alumno servirán, verbigracia, para detectar el valor que asigna a las personas como profesionales.

QUINTA UNIDAD APLIQUEMOS DIBUJO TECNICO EN EL TALLER TIEMPO: 20 HORAS

Objetivo General:

Comprensión del significado e importancia del dibujo técnico aplicado por el profesional del área tecnológica.

Objetivos Especificos:

- 1 Conocer el lenguaje técnico a través del diseño.
- 2 Interpretar la simbología utilizada en el diseño.
- 3 Interpretar y plasmar los croquis, correspondientes a piezas sencillas.
- 4 Practicar el trazado con fines de preparación del material que se aplicará con el paso de las unidades posteriores.

CONTENIDOS:

- El dibujo técnico como herramienta esencial para el desempeño de la actividad técnico profesional.
- El manejo de los instrumentos para el trazado.
- La proyección y su significado.

ACTIVIDADES ESCOLARES	SUGERENCIAS METODOLOGICAS
1 Los alumnos organizarán una sesión de interpretación de croquis en base al material que el profesor pondrá a su disposición.	El profesor deberá disponer de material adecuado para dar cumplimiento a la sesión de interpretación de croquis: piezas, láminas en colores de piezas dibujadas en perspectivas y su correspondiente modelo. Láminas de piezas diseñadas a través del dibujo técnico.
2. Los alumnos conocerán el concepto y uso de cada uno de los elementos que se emplean para el trazado. Harán un análisis de los elementos en lo relativo a: material de confección, características técnicas, léxico, mantención de los elementos de trazado.	El profesor tendrá especial cuidado en dar a conocer objetivamente los elementos de trazado, indicando formas correctas e incorrectas de uso. A la vez, dará a conocer elementos prácticos de trazado al no contar con los elementos habituales.

3 Los alumnos practicarán el manejo de los instrumentos más usuales del trazado como por ejemplo, la reglilla, la escuadra, la pauta de trazar, el compás, el transportador, el gramil, etc.

4 Los alumnos efectuarán prácticas de trazado en la pizarra y en láminas para desembocar en el ejercicio de trazado en material (madera, aceros, hojalata, alambres, planchas de cobre, pletinas, etc.)

El profesor encausará a sus alumnos en el trabajo de trazado fácil objetivo y útil. El profesor hará que sus alumnos efectúen el trazado en el material que usarán en la unidad inmediata, posterior.

4 Los alumnos se ejercitarán en la práctica de normas de seguridad y mantenimiento de las herramientas y máquinas destinadas al trazado, deduciendo los beneficios que ello trae consigo.

El profesor deberá premunirse de folletos y affiches de seguridad y mantenimiento de herramientas y máquinas.

EVALUACION:

1 El profesor observará durante el desarrollo de la Unidad la conducta del alumno y la experiencia alcanzada sobre el uso de herramientas y máquinas, y la aplicación de las normas de seguridad y mantenimiento.

2 Pasará un test que le permita auscultar la fijación de conceptos relativos a la productividad y la producción como factores del desarrollo.

EVALUACION

1 El profesor allegará mayores datos a la evaluación efectuada en la tercera unidad en el sentido de determinar en los alumnos el grado de disposición para el trabajo técnico.

2 El profesor realizará un test donde incluirá las materias referidas a: elementos para el trazado, material de confección, características técnicas, léxico y mantención de los elementos de trazado. El test se confeccionará de tal modo que sirva objetivamente para determinar el estado de avance de cada alumno con el paso de las unidades.

SEXTA UNIDAD TOMEMOS LAS HERRAMIENTAS Y TROCEMOS

TIEMPO: 15 HORAS

OBJETIVO GENERAL:

El trazado como imperativo del quehacer técnico.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- 1 Diferenciar el tipo de herramientas y máquinas en relación al material que se trozará.
- 2 Ejercitar el manejo de las herramientas y máquinas al servicio del trazado.
- 3 Aplicar normas de seguridad y mantención de herramientas, máquinas y material.

CONTENIDOS:

—La tecnología de las herramientas, máquinas y materiales (características técnicas, nomenclatura, fabricación de herramientas y elaboración de materiales).

—Iniciación al conocimiento de la productividad y producción, como factores económicos.

—La incidencia de la seguridad y aplicación en el rendimiento y calidad de la producción.

ACTIVIDADES ESCOLARES	SUGERENCIAS METODOLOGICAS
1 Los alumnos conocerán las cualidades y utilización de las herramientas fabricadas especialmente para el trozado, a través del contacto concreto que alcanzarán con ellas y a través de la discusión producida al comparar unas con otras.	El profesor se esforzará por tenerle a sus alumnos el máximo de folletos, croquis, esquemas, relativos a las herramientas y máquinas que se tratarán.
2 Los alumnos manipularán las distintas herramientas empleadas para el trozado y conocerán, algunas máquinas empleadas para tal objeto.	El profesor hará demostraciones con herramientas y máquinas de trozar con anterioridad a la manipulación hecha por sus alumnos.
3 Los alumnos realizarán ejercicios que permitan comparar y distinguir claramente las diferencias que hay al aplicar los sistemas de trozado manual y los realizados con máquinas.	El profesor al realizar los ejercicios ayudará a sus alumnos a comprender los conceptos relacionados con producción, productividad (rendimiento, costos, estudio de tiempo).

SEPTIMA UNIDAD TRABAJEMOS ALGUNOS MATERIALES TIEMPO: 40 HORAS

OBJETIVO GENERAL:

A través del desbastado dar formas concretas a los materiales, buscando que las elaboraciones correspondan a secuencias que deriven en objetos útiles.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- 1 Comprender el comportamiento de los diferentes materiales.
- 2 Conocer las características específicas y definitorias de las herramientas y máquinas que se emplearán en el trabajo de material.
- 3 Emplear correctamente las herramientas y maquinarias simples en el trabajo con materiales.
- 4 Compenetrarse de las normas de higiene, seguridad y mantenimiento de herramientas y máquinas.

CONTENIDOS:

—Tecnología de materiales, herramientas y máquinas.

—Consideraciones inherentes al trabajo concebido desde el punto de vista técnico.

—Reglas de higiene, seguridad y mantención de los elementos del trabajo.

ACTIVIDADES ESCOLARES	SUGERENCIAS METODOLOGICAS
1 Se programarán las secuencias que se pretenden, por ejemplo: cepillar, cincelar, limar, etc. un material (madera, acero, cobre, fibras, etc.). Posteriormente se preparará el material y se elegirán las herramientas y/o máquinas más adecuadas.	El profesor deberá seleccionar trabajos diferentes para grupos de alumnos distintos a fin de evitar actividades monótonas y plasmar objetivos útiles diversos.
2 Los alumnos considerarán los aspectos tecnológicos de los materiales, herramientas y/o máquinas que se emplearán. Paralelamente discutirán las normas de higiene y seguridad industrial. Practicarán el mantenimiento de los materiales, herramientas y/o máquinas. Además se ejercitarán en el almacenamiento de los elementos anteriormente aludidos.	El profesor tratará de reunir el máximo de recursos didácticos de modo que las sesiones de estudio resulten objetivas y dinámicas.
3 Los alumnos iniciarán el desbaste, partiendo de lo rústico a lo más sutil, de lo más simple a lo más complejo. Por ejemplo, en madera, confeccionar una regla: desbastado de superficie planas, paralelas, en ángulo tanto recto como agudo.	El profesor deberá entregar a cada grupo de alumnos (ya organizados) un croquis con la secuencia de la actividad a realizar, el material y herramientas o máquinas que va a emplear. Asimismo, el profesor insistirá en la aplicación correcta del trazado, materia tratada en una unidad anterior. Con la aplicación de la presente unidad, el profesor iniciará la práctica del autocontrol de los alumnos en los ejercicios, procurando fijarlo como hábito.

EVALUACION:

Se calificarán los trabajos realizados por los alumnos con el paso de esta unidad. Esta calificación será el producto de discusiones de todos los alumnos con el profesor, rigiéndose por la escala de notas en vigencia.

**OCTAVA UNIDAD
INTEGREMOS LAS MAQUINAS, HERRAMIENTAS Y MATERIALES
EN EL PROCESO DEL VACIADO
TIEMPO: 25 HORAS**

OBJETIVO GENERAL:

Adquisición de experiencias técnicas relativas al proceso del vaciado en los materiales de uso industrial.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- 1 Conocer los procedimientos técnicos que se emplean para el vaciado en los materiales de uso industrial.
- 2 Conocer el comportamiento de los materiales que serán sometidos al proceso del vaciado.
- 3 Fijar las características técnicas de los elementos (herramientas, instrumentos, etc.) utilizados en el trabajo de vaciado.
- 4 Adquirir normas de seguridad, higiene, mantención y almacenamiento de los elementos del vaciado.

CONTENIDOS:

- 1 Los procedimientos distintos aplicados en las operaciones del vaciado.
- 2 Naturaleza y características de los elementos que componen las operaciones del vaciado.
- 3 La práctica del vaciado y la aplicación de normas de seguridad, higiene, mantención y almacenamiento en esta labor.

ACTIVIDADES ESCOLARES	SUGERENCIAS METODOLOGICAS
<p>Los alumnos iniciarán la práctica del vaciado, en el Taller, efectuando primeramente el trazado en el material, elaborado con el paso de las unidades anteriores.</p> <p>Continuará con la operación de fijación del punto o puntos guías para vaciar. Realizará el vaciado, eligiendo y preparando previamente la (s) herramienta (s) y/o máquina (s) más adecuadas para efectuar la operación.</p> <p>A la par, los alumnos irán, aplicando las normas de seguridad, higiene, mantención y almacenamiento de las herramientas, materiales y máquinas.</p>	<p>El profesor deberá entregar los esquemas de trabajos que los alumnos realizarán, procurando orientar al alumno en la secuencia de operaciones.</p> <p>El profesor encaminará a sus alumnos en la práctica del vaciado, por ejemplo, perforación, terrajado exterior, escopleado, punzonado, terrajado interior, avellanado, etc., correspondiendo estos ejercicios a secuencias de las unidades anteriores y preparándolos, a la vez, para unidades que vendrán.</p> <p>El profesor tendrá presente, en todo momento, las tolerancias aplicables en cada operación y realizará prácticas adicionales, al respecto.</p>
<p>2 Después de realizada cada operación esencial del vaciado y aplicadas las normas de higiene, seguridad, mantención y almacenamientos de los materiales, herramientas y máquinas, los alumnos confirmarán las experiencias tecnológicas de los elementos u s a d o s en dichas operaciones.</p>	<p>El profesor procurará alternar la práctica y tecnología de modo que la actividad de una y otra se integren y ayuden a la comprensión de los alumnos.</p> <p>Cada operación la tratará el profesor en relación al conjunto pretendido.</p>

EVALUACION:

- 1 El profesor hará una entrevista individual con sus alumnos a objeto de complementar los datos que a través de los procesos de evaluación, con el paso de las unidades, ha obtenido: respecto de habilidades, destrozos y aptitudes.
- 2 El profesor confeccionará un cuestionario a objeto de calificar los conocimientos teóricos adquiridos.
- 3 El profesor calificará las operaciones esenciales inherentes a la unidad presente, tomando como base la escala vigente.

**NOVENA UNIDAD
UNAMOS MATERIALES PARA ENTREGAR OBJETOS UTILES A LA
COMUNIDAD
TIEMPO: 30 HORAS**

OBJETIVO GENERAL:

Adquisición de experiencias relativas al comportamiento de los materiales en el proceso de unión.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- 1 Conocer y practicar la unión de materiales a través de modalidades diversas.
- 2 Conocer los procesos técnicos pertenecientes a la unión de materiales iguales y distintos.
- 3 Adquirir los conocimientos relativos al comportamiento técnico de los materiales que se empleen. Experimentar la reacción de los materiales empleados.
- 4 Conocer las características técnicas de las herramientas y/o máquinas que se utilicen en la unión de materiales.
- 5 Practicar la higiene, seguridad, mantención y almacenamiento de las herramientas, máquinas y trabajos realizados.

CONTENIDOS:

- La unión de los materiales y los diversos sistemas de empleo.
- La tecnología de los materiales sometidos al proceso de unión.
- La tecnología de los materiales empleados para unir.
- La higiene, seguridad, mantención y almacenamiento de las herramientas, máquinas y trabajos como principios esenciales de una profesión industrial.

ACTIVIDADES ESCOLARES	SUGERENCIAS METODOLOGICAS
<p>1 Los alumnos adoptarán el proceso de unión que científicamente hayan comprobado como el más propicio a fin de efectuar esta operación en los materiales que han venido trabajando.</p> <p>Para plasmar la unión pondrán en ejecución los conocimientos tecnológicos y prácticos adquiridos con el paso de las unidades anteriores.</p> <p>Las uniones se basarán en: remachados, apernados, ensamblados, soldados, emballetados, encolados, etc.</p>	<p>El profesor deberá integrar los trabajos de los grupos de alumnos a objeto de obtener el producto útil que se ha venido planteando.</p> <p>Los alumnos que queden aislados en el propósito de la unidad deberán efectuar trabajos que permitan cumplir los objetivos fijados.</p>
<p>2 Los alumnos, al cabo de realizar la unión, experimentarán la resistencia del objeto alcanzado.</p>	
<p>3 Los alumnos realizarán prácticas de seguridad, mantención, almacenamiento respecto de todos los elementos que han intervenido en la culminación del trabajo.</p>	
ACTIVIDADES COPROGRAMATICAS	SUGERENCIAS METODOLOGICAS
<p>1 Los alumnos con el profesor programarán una visita a la industria a objeto de comparar y observar los trabajos realizados por ellos mismos y por la industria.</p>	<p>El profesor programará la visita y dará a conocer a sus alumnos el objeto de ella.</p>
<p>2 Los alumnos obtendrán, de su casa, de la industria, etc. muestras de materiales unidos, los que servirán para efectuar los análisis técnicos correspondientes.</p>	<p>El profesor deberá fijar las condiciones para que sus alumnos obtengan muestras que puedan ser útiles a fines pedagógicos.</p>

EVALUACION:

El profesor evaluará los trabajos individuales finalizados por sus alumnos. Dicha evaluación se basará en la calificación por notas y

conceptos, estos últimos contemplando intereses, destrezas y aptitudes.

El profesor dará un informe final respecto de cada uno de sus alumnos consignando los datos que empezó a acumular, partiendo de la primera unidad.

ENSEÑANZA AGRICOLA: PROGRAMAS DE ESTUDIO DEL I AÑO

INTRODUCCION

1 CONSIDERACIONES GENERALES:

El primer año de Educación Media Profesional ha sido definido como un curso que continúa la formación cultural del alumno a través de las asignaturas científico-humanistas, iniciará un conocimiento básico sobre las actividades agrícolas desarrolladas en Chile y realizará una exploración vocacional que confirme las aptitudes del alumno dentro del área agrícola.

Por lo tanto, las asignaturas deberán estar orientadas por los principios planteados anteriormente, que corresponden a los fundamentos generales determinados para toda la Educación Media Profesional.

Los contenidos tecnológicos deben permitir dar una visión lo suficientemente clara y precisa sobre las diferentes actividades que comprenden las ciencias agropecuarias, porque estos contenidos representan las formas específicas para comprobar los intereses y aptitudes de los alumnos. Por otra parte, estos contenidos deben permitir la realización de actividades concretas del alumno en el campo agropecuario.

Recordemos por último, que el octavo año de enseñanza básica permitirá determinar el área vocacional de un alumno, pero debe ser la enseñanza que corresponda al sector, la que determine verdaderamente si el alumno tiene las aptitudes para tales actividades.

2 CONTENIDOS Y ACTIVIDADES:

Los contenidos y actividades de las asignaturas que determina el plan de estudio correspondiente: PRINCIPIOS DE AGRICULTURA, DIBUJO TECNICO Y DE BOSQUEJO, PRACTICAS AGROPECUARIAS, PRACTICAS DE TALLERES y/o EDUCACION PARA EL HOGAR, serán tratadas en las unidades englobadas en el título "INTRODUCCION A LA AGRICULTURA".

El profesor de la asignatura "Principios de Agricultura" coordinará la labor de los distintos profesores que desarrollen las unidades.

Los planes diferenciados en el primer año de educación media tienen un carácter eminentemente exploratorio. Por consiguiente, las actividades que comprenden sus programas, deben considerarse desde un punto de vista más cualitativo que cuantitativo.

No obstante, la Comisión que elaboró estos programas en la enseñanza agrícola, estimó conveniente ofrecer una vasta gama de actividades con el objeto de que cada establecimiento pueda seleccionar y proponer a la jefatura del Servicio un número adecuado de entre aquéllas más factibles para sus recursos humanos docentes, recursos materiales, facilidades físicas y región geográfica.

Estamos seguros que la valiosa experiencia de los señores profesores y su acendrado espíritu pedagógico permitirán enriquecer estos programas a través de las sugerencias que se sirvan hacernos llegar y que, desde ya, agradecemos.

UNIDADES	ESTUDIOS PRELIMINARES
----------	-----------------------

- | | | |
|---|---------------|---|
| 1 | Arboricultura | En el estudio de la arboricultura frutal y trestal, que entrega conocimientos generales de estas dos áreas importantes de la producción agrícola. |
| 2 | Ganadería | Es la unidad que entrega conocimientos básicos de introducción general a la Ganadería, incluyendo en ella la lechería. |

- | | | |
|---|--------------------------|---|
| 3 | Industrias Agropecuarias | Dará formación básica en conocimientos fundamentales del manejo y explotación de diversos anexos agrícolas, como recursos económicos del hogar y pequeñas explotaciones en el agro. |
| 4 | Cultivos | Entregará conocimientos básicos en la explotación de los cultivos, según los factores que influyen en un buen manejo de ella. |
| 5 | Educación para el Hogar | Dará formación fundamental a la mujer en labores propias del hogar y en la aplicación práctica de enseñanza hacia la comunidad rural. |

3 DEFINICION Y DESCRIPCION DE LA ASIGNATURA:

La Introducción a la Agricultura comprende conocimientos y actividades básicas de ganadería, arboricultura, industrias agropecuarias y cultivos. Cada una de las áreas mencionadas, permitirá al alumno al final del año, definir las, señalar sus principales actividades, indicar sus formas generales de explotación dentro de la región de las escuelas y a lo largo de Chile, y determinará la verdadera vocación profesional del alumno, entregándole la indicación de especialidad agrícola que más le agrade.

4 OBJETIVOS GENERALES DE LA ENSEÑANZA:

- Formación del miembro responsable de su hogar, su comunidad agrícola, su región, su país y el mundo.
- Conservación, acrecentamiento y buena explotación de los recursos naturales.
- Formación del experto en el uso y explotación de los recursos del agro consciente de su papel dentro de la planificación general del país.
- Información acerca de los adelantos más recientes en tecnología agrícola y su aplicación a la realidad concreta chilena.
- Formación del individuo capaz de informarse por sí mismo acerca del mundo en torno suyo, de apreciar el arte, los avances de la ciencia y conocer la técnica.

5 OBJETIVOS DE LAS UNIDADES:

- Generales
 - Dar a conocer las actividades agropecuarias que se realizan en Chile.
 - Desarrollar a través de los contenidos y de las actividades agropecuarias un espíritu práctico en sus ejecuciones.
 - Explorar las aptitudes específicas del alumno sobre el área agrícola y sobre cada aspecto de la actividad agropecuaria.
- Objetivos centrales
 - Conocer y valorar las diferentes actividades de Agricultura nacional, aplicando los conocimientos a la comunidad escolar.
- Específicos:
 - Explotar habilidades e intereses de los alumnos para conocer la agricultura en sus diferentes ramas de producción.
 - Formar y desarrollar habilidades en las diferentes áreas agrícolas.
 - Proporcionar conocimientos amplios de actividades agropecuarias.
 - Determinar profesionalmente la vocación del alumno dentro de la enseñanza agropecuaria.

**INDUSTRIAS
AGROPECUARIAS
(Anexos Agrícolas)**

Definición	Es la unidad que entregará formación general de conocimientos agrícolas en disciplinas consideradas como anexos a la agricultura que facilitará el desarrollo de la economía familiar.
Objetivos Centrales	Despertar inquietud por explotaciones anexas a la agricultura como son: horticuItura, jardinería, avicultura, apicultura, cunicultura y porcicultura, considerando el aspecto económico.
Objetivos Específicos	Proporcionar oportunidades prácticas para inquietar al alumno a fin de descubrir posibilidades de explotar en forma casera, intensiva y extensiva los recursos anexados, a la agricultura. —Formar y desarrollar habilidades en capacitación elemental dentro del área de anexos agrícolas. —Propiciar al desarrollo de aptitudes y valorización de trabajos elementales en el área de los anexos agrícolas.

CONTENIDOS

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

1). Conocimientos básicos de los anexos agrícolas. /

1. 1. Visitas a explotación de anexos agrícolas, caseras, intensivas y extensivas dentro de la región de la escuela.
1. 2. Estudiar los factores necesarios para implantar en las tres formas explotaciones de anexos agrícolas, casera, intensiva y extensiva.
1. 3. Estudiar las **repercusiones económicas** dentro del hogar que rigen las explotaciones de los anexos agrícolas, en un país en vías de desarrollo como el nuestro.
- 1) Entiéndase por Avicultura: Explotaciones de gallinas, patos, pavos y gansos.
- 2). Conocimientos de los anexos agrícolas, en la zona de la escuela.**
2. 1. Confeccionar cuadros, indicando las principales plantas hortícolas que se cultivan en su zona.
2. 2. Averiguar las causas que motivan la exclusión de algunas especies hortícolas en la zona.
2. 3. Introducir cultivos no explotados en la zona para verificar en forma práctica si estos nuevos cultivos son adaptables y económicos.
2. 4. Investigar las principales razas que se explotan en el área agrícola de las escuelas; tales como: Aves de corral, conejos, abejas y porcinos.
2. 5. Describir e ilustrar, las bondades de cada raza.
2. 6. Determinar las causas de la no explotación dentro de la zona de algunas especies o razas avícolas, cunícolas y porcinos.
2. 7. Realizar la explotación de algunas nuevas razas con el fin de introducir en la zona en colaboración con organismos estatales.

3). La industria regional y los anexos agrícolas.

3. 1. Investigar nuevos procedimientos caseros de **faenación** de productos provenientes de anexos agrícolas.
3. 2. Practicar faenación casera en conformidad a los medios con que cuenta la escuela y ver modo de mejorarlas.
3. 3. Visitar industrias regionales que usen como materia prima los productos de los anexos agrícolas.

4). El desarrollo agropecuario considerando como base los anexos agrícolas

4. 1. Analizar los datos estadísticos de la producción hortícola, avícola, cunícola, agrícola y porcina de la provincia y, si es posible, del área de la Escuela.

4. 2. Realizar un estudio de la repercusión que tendría en la economía familiar y nacional el desarrollo de programas de anexos agrícolas.

4. 3. Confeccionar una lista de las instituciones públicas y privadas **que otorgan créditos para** el fomento de los anexos agrícolas, (indicando los plazos, tasas de intereses y otros).

4. 4. Confeccionar un presupuesto inicial en explotación casera, intensiva y extensiva de cada anexo agrícola.

5). Conocimientos básicos de horticuItura y jardinería

5. 1. Confeccionar un muestrario de semillas hortícolas y de jardinería.

5. 2. Preparar terreno para almácigos.

5. 3. Estudiar las épocas y condiciones atmosféricas necesarias en la confección de almácigos.
Poder germinativo de semillas.

5. 4. Estudiar, demostrar y trabajar en:

- a. Invernadero
- b. Camas calientes
- c. Almacigueras
- d. Platabandas
- e. Cajones para almácigos
- f. Diversos sistemas de preparación de tierra de hoja o de jardín.
- g. Diversos sistemas para plantar especies hortícolas y de jardinería.
- h. Plantaciones, trasplantes de jardinería y de las diferentes especies hortícolas, según las temporadas del año agrícola.

i. Labores culturales en horticuItura y jardinería.

j. Sistemas de cosechas y embalajes en las especies hortícolas y avícolas.

k. El mercado y su comercialización de los productos cosechados y embalados de especies hortícolas y de jardinería.

Estudiar, demostrar y practicar en:

6). Conocimientos básicos de Avicultura, Cunicultura, Apicultura y Porcicultura.

6. 1. Reproducción de especies, avícolas, cunícolas, apícolas y porcinas.

6. 2. Selección de reproductores avícolas, cunícolas, porcinos y apícolas.

6. 3. Selección de huevos para incubar.

6. 4. Proceso de **gestación** de especies porcinas.

6. 5. Proceso de incubación natural o artificial en avicultura.

6. 6. Proceso de gestación de especies cunícolas y porcinas.

6. 7. Control de alimentación en conformidad a edad y peso de cada especie avícola, cunícola y porcina.

6. 8. Mantenimiento general de construcciones, anexos y animales, aseo y alimentación de las especies explotadas, avícolas, apícolas, cunícolas y porcinas.

6. 9. Control y cuidado de las familias apícolas, según época del año agrícola (techos de colmenas, cortavientos, reducción de piqueras, prevención de enemigos de los colmenares).

6. 10. Sacrificio de especies avícolas, cunícolas y porcinas y estudiar la época más conveniente para ello.

6. 11. Enfermedades, sus controles preventivos y curativos en especies avícolas, apícolas, cunícolas y porcina.

7). Estudiar el mercado y comercialización de productos avícolas, cunícolas, porcinos y apícolas

7. 1. Averiguar y analizar:

- a) Estudios de mercados y repercusiones.

- b) Comercialización directa e indirecta.
- c) Costos y ventas.
- d) Pérdidas y ganancias.

ARBORICULTURA

Definición

Es la unidad que entregará conocimientos elementales en el estudio de la arboricultura frutal y forestal.

Objetivo Central

Despertar inquietud en el área de arboricultura, en sus aspectos fundamentales y prácticos en lo frutal y forestal.

Objetivos específicos

Proporcionar oportunidades prácticas para despertar interés por la arboricultura. Desarrollar las habilidades en el alumno para la captación de principios elementales dentro del área de arboricultura. Desarrollar aptitudes de valorización del trabajo elemental en el área de la arboricultura.

CONTENIDOS

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

1). Conocimientos básicos de la arboricultura frutal, en la zona de la Escuela

1. 1. Coleccionar muestras naturales de especies frutales de la zona.
1. 2. Dibujar o coleccionar láminas en colores de los principales árboles frutales; hojas y frutos de cada especie.
1. 3. Confeccionar un mapa regional indicando los principales árboles frutales que se cultivan en esa área.

2). Conocimientos de arboricultura forestal, en la localidad

2. 1. Coleccionar muestras de especies naturales, forestales de la zona.
2. 2. Dibujar o coleccionar láminas en colores de los principales árboles forestales y hojas de cada especie.
2. 3. Confeccionar un mapa provincial, indicando los principales árboles forestales que se cultivan en la región.

3). La industria regional y la arboricultura

3. 1. Realizar una colección de muestras de maderas obtenidas de diferentes especies forestales.
3. 2. Visitar industrias madereras y conserveras existentes en la zona.

4). El desarrollo en la arboricultura

4. 1. Obtener datos estadísticos de la producción frutal, por especie, tanto regional, como nacional.
4. 2. Obtener datos estadísticos de la producción forestal por especie tanto regional como nacional.

5). Conocimientos de nuevas plantaciones en frutales y forestales

5. 1. Averiguar las distancias de plantaciones por especies.
5. 2. Participar en plantaciones frutales dentro de la zona, ya sea en la escuela o fuera de ella.
5. 3. Colaborar en plantaciones ornamentales en plazas, avenidas o parques de la región.
5. 4. Participar en plantaciones de áreas forestales en la zona, conforme al programa nacional de forestación.
5. 5. Realizar riegos y cuidados posteriores a las plantaciones.

6). Huertos frutales

6. 1. Visitar huertos frutales, tanto caseros como industriales y efectuar comparaciones.
6. 2. Confeccionar un plano de un huerto, indicando especies y polinizantes que se debe colocar en conformidad al clima y suelo de la región.

7). Bosques

7. 1. Visitar plantaciones forestales dentro de la escuela y fuera de ella.
7. 2. Confeccionar un plano de un bosque, dentro de un terreno de secano o riego en cerros y cajas de ríos.
7. 3. Incendios, su prevención, sus causas y consecuencias económicas, sociales y agrícolas.

8). Los árboles frutales y forestales al servicio de la comunidad y sus enemigos

8. 1. Realizar una lista de especies frutales y forestales que conviene cultivar en viveros, para futuras plantaciones, con sus nombres comunes y científicos.
8. 2. Confeccionar una lista de plagas y enfermedades que afectan a diversas especies.

9). Conocimientos básicos de la arboricultura frutal y forestal

9. 1. Colaborar con los cursos superiores en labores elementales: a) recolección y selección de semillas, b) viveros, c) siembras, d) repiques, e) plantaciones y trasplantes, f) limpiezas, g) aporcas, h) abonaduras, i) desbrotes, j) cortas de amarras de injertos, k) cortas de patrones, l) riegos.
9. 2. Colaborar con los cursos superiores en labores elementales de mantención de los huertos frutales tales como: a) labor del metro, b) pintados de troncos de árboles, c) desinfecciones, d) riegos, e) abonaduras, f) labores culturales.
9. 3. Colaborar con los cursos superiores en las labores básicas de mantención de bosques.

10). Estudiar el mercado y comercialización de productos frutícolas y silvícolas

10. 1. Averiguar y analizar: a) Estudios de mercados y repercusiones, b) comercialización directa e indirecta, c) costos y ventas, d) pérdidas y ganancias.

GANADERIA

DEFINICION

Es la unidad que entrega conocimientos básicos de ganadería, incluyendo en ellas la lechería.

Objetivo central

Despertar y desarrollar interés por ganadería, en sus aspectos fundamentales, recalando la necesidad de mantenerla, ampliarla y mejorarla.

Objetivos Específicos

- Desarrollar habilidades de captación elementales dentro del área ganadera.
- Proporcionar oportunidades para introducir al alumno en los fundamentos básicos de lechería.
- Propiciar el desarrollo de actitudes de valoración de trabajos elementales en el área de la ganadería, y la exploración de aptitudes e intereses.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

CONTENIDOS

1) Conocimientos básicos de la Ganadería, en la zona de la Escuela

1. 1. Confeccionar una lista de especies y razas ganaderas de la zona y número de cabezas.
1. 2. Dibujar o coleccionar láminas en colores del ganado con los nombres de cada raza.
1. 3. Confeccionar un mapa provincial indicando las principales especies y razas de animales que se explotan en el área.

2). La industria ganadera regional y la ganadería

2. 1. Coleccionar etiquetas de industrias ganaderas de la región. Analizar la presentación de los productos.

2. 2. Confeccionar una lista de industrias regionales que manufacturan productos de origen animal (charqui, cecinas, sangre desecada, quesos, mantequillas, leches, etc.) con sus cantidades y precios unitarios.

2. 3. Visitar industrias existentes en la zona e informar.

3). El desarrollo ganadero

1. 1. Recoger datos estadísticos de la producción ganadera y lechera por especie tanto regional, como nacional.

3. 2. Obtener datos estadísticos del desarrollo ganadero y lechero en los últimos cinco años en el país.

3. 3. Estudiar nuevas razas de carne y leche, que se explotan en el país.

4). Cuidado y mantención del ganado

4. 1. Practicar aseos y mantención de galpones y establos de animales ganaderos y lecheros.

4. 2. Colaborar con los cursos superiores en ordeña, alimentación y aseo de animales, de engorda, crianza y lecheros

4. 3. Colaborar en curaciones y vacunaciones de ganado.

5). Raciones para el ganado

5. 1. Analizar los componentes del alimento del ganado según funciones.

5. 2. Confeccionar una lista de plantas forrajeras de la zona y herbario de ellas.

5. 3. Confeccionar una lista y gráficos de productos usados en la alimentación del ganado, según edades y fines.

6). Anexos a la ganadería

6. 1. Colaboración en mezclas del alimento.

6. 2. Prácticas elementales en formación de praderas.

a) asistir a la preparación de suelos para siembras forrajeras; b) siembras; c) riegos (sistemas); d) limpias; e) abonaduras; f) desinfecciones (semillas y suelo); g) pesticidas; h) cosechas.

7). Estudiar el mercado y comercialización de productos ganaderos y lecheros

7. 1. Averiguar y analizar:

a) Estudios de mercados y sus repercusiones; b) comercialización directa e indirecta; c) costos y ventas; d) pérdidas y ganancias.

CULTIVOS

Definición

Es la unidad que entregará conocimientos generales sobre la explotación de cultivos alimenticios e industriales.

Objetivo central

Despertar la inquietud por los cultivos agrícolas, en sus aspectos fundamentales y prácticos.

Objetivos específicos

—Proporcionar oportunidades prácticas para inquietar al alumno en los diferentes cultivos del agro.

—Comprensión elemental de los problemas de cultivos alimenticios e industriales.

—Propiciar el desarrollo de actitudes de valorización del trabajo en el área de los cultivos de nuestra agricultura.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES: CONTENIDOS

1). Conocimientos básicos de los cultivos que se explotan en la zona de la Escuela

1. 1. Hacer un muestrario natural de cultivos explotados en la zona.

1. 2. Dibujar o coleccionar láminas en colores de plantas de cultivos alimenticios e industriales.

1. 3. Cada alumno confeccionará un mapa provincial indicando los principales cultivos que se explotan en la provincia donde está su Escuela.

2). La industria regional y los cultivos industriales de la zona

2. 1. Cada alumno deberá coleccionar diferentes etiquetas de productos de cultivos industrializados en la zona.

2. 2. Visitar industrias que tienen relación con cultivos de la zona.

3). El desarrollo agrícola en relación a los cultivos alimenticios e industriales

3. 1. Cada alumno deberá obtener datos estadísticos de la producción de los cultivos alimenticios e industriales.

3. 2. Obtener estadísticas de las últimas exportaciones e importaciones de productos agrícolas que se pueden cultivar en Chile, verificar sus causas y repercusiones en la economía nacional y regional.

3. 3. Estudiar la incorporación de nuevos cultivos alimenticios e industriales en la zona.

4) Conocimientos básicos de siembras y plantaciones de cultivos comestibles e industriales

4. 1. Coleccionar semillas de las principales especies y variedades de cultivos alimenticios e industriales del país.

4. 2. Estudiar y practicar sistemas para determinar el poder germinativo de las semillas.

4. 3. Estudiar, demostrar y trabajar en:

a) Suelos según su estructura y usos en cultivos comestibles e industriales; b) Conservación de suelos; c) Preparación de suelos según la clase de cultivos; d) Siembras.

1. Sistemas

2. Epocas

e) labores:

1. Limpias, 2 culturales, 3 riegos (sistemas), 4 abonaduras (sistemas), 5, desinfecciones (semillas y suelo), 6 pulverizaciones, 7 pesticidas, 8 cosechas (sistemas).

5). Estudiar el mercado y comercialización de los productos de cultivos alimenticios e industriales.

5. 1. Averiguar y analizar:

a) Estudios de mercados y sus repercusiones; b) comercialización directa e indirecta; c) costos y ventas; d) pérdidas y ganancias.

6). Implementos más usados en labores de cultivos

6. 1. Hacer una lista de herramientas de labores de mano que se usan en la agricultura, desglosar las diferentes partes: enumerarlas y nombrarlas.

7). Finalidad económica, técnica y práctica del uso de los implementos agrícolas

7. 1. Practicar una ejecución en el terreno mismo demostrando el uso y la finalidad de cada herramienta manual agrícola.

7. 2. Realizar demostraciones prácticas del uso y finalidad de cada implemento de tracción animal o mecánica con la que se labora en el agro y analizar el aspecto económico y técnico de cada uno de ellos.

8). Conservación de los implementos

8. 1. Colaborar con los cursos superiores en la limpieza, arreglo y pintado de herramientas e implementos agrícolas para su mantención, conservación, reparación y ubicación en el pañol.

8. 2. Herramientas para labores superficiales:

—Clasificar herramientas de labores superficiales según sus finalidades.

8. 3. Herramientas para cavar o roturar el suelo:

—Demostrar el manejo de ellas.

—Describir herramientas de cava.

9). Maquinarias más usadas en la agricultura

9. 1. Clasificar maquinarias agrícolas. Averiguar el uso de ellas.

10). Implementos agrícolas y la agricultura moderna

10. 1. Visitar predios para observar herramientas y maquinarias agrícolas. Informe del alumno con exposición de lo visto, sacar conclusiones bajo los aspectos prácticos, económicos y técnicos.

11). Prácticas ejecutivas

11. 1. Todo alumno debe pasar por las distintas secciones trabajando en labores simples con herramientas de cada especialidad.

12). El taller al servicio de la agricultura

12. 1. Todo alumno debe pasar por el taller y realizar las siguientes disciplinas básicas:

- a) Marcar (herramientas)
- b) medir (materiales de uso)
- c) cortar (madera, fierro, etc.)
- d) cincelar (materiales)
- e) limar (materiales)
- f) ajustar (piezas y etc.)
- g) raspar (materiales)
- h) rectificar (herramientas)
- i) perforar (material)
- j) torcer (material)
- k) pernar (implementos)
- l) cortar hilos (material)
- m) remachar (piezas)
- n) estañar (material)
- ñ) herrería (fragua)
- o) temple (material)
- p) soldadura autógena (fierro)
- q) carpintería (madera).

—Realizar como actividad complementaria:

Arreglos y confecciones de algunas herramientas, pequeñas reparaciones, mantención de maquinarias agrícolas, (siempre en colaboración con los cursos superiores).

SUGERENCIAS METODOLOGICAS

Los contenidos de esta asignatura deben desarrollarse en relación con la región del país en que se encuentre el establecimiento educacional agrícola.

Dada la relatividad biológica de la agricultura, es necesario realizar las actividades en conformidad a la época, clima y condiciones zonales de la escuela.

Los contenidos de estas unidades, deben ser orientados en forma amplia a las menciones que se impartirán en la enseñanza agrícola de la educación media profesional en el nivel práctico y para ambos sexos.

En los trabajos prácticos se recomienda formar grupos no mayores de 8 alumnos en cada actividad; guiados por un profesor de terreno y supervigilados por alumnos de cursos superiores o del mismo curso en forma rotativa, para desarrollar un espíritu de organización, responsabilidad y cumplimiento de las obligaciones que se proyectan.

EVALUACION

Al evaluar los rendimientos de estas unidades, es conveniente tener presente en todas las etapas del desarrollo el objetivo de exploración vocacional de los alumnos; por ello la observación debe ser constante. La evaluación de las clases teóricas y prácticas, debe ser siempre coordinada.

La clase práctica debe evaluarse por medio de cuaderno especial denominado "Prácticas de Terreno", donde el educando debe anotar una exposición de lo realizado en cada práctica y sacar conclusiones de tipo personal, basándose en los aspectos prácticos, económicos y técnicos, según los conceptos dados en las clases teóricas. La evaluación de la clase práctica será considerada como nota parcial en cada unidad.

Debe concederse especial atención a la evaluación constante a la anotación frecuente en la "pauta de observación" y a una actitud objetiva frente al trabajo del alumno, a fin de entregar un diagnóstico lo más acertado posible en relación a la vocación del educando hacia la especialidad que desee proseguir en el futuro de sus estudios en la enseñanza agrícola a nivel práctico (educación media profesional 2º, 3º y 4º años de estudios), o en la educación de capacitación y aprendizaje.

ENSEÑANZA COMERCIAL: PROGRAMAS DE ESTUDIO DEL I AÑO

PROGRAMA DE PRINCIPIOS DE CONTABILIDAD Y DOCUMENTACION MERCANTIL

PRIMER AÑO DE ENSEÑANZA MEDIA: 3 horas semanales

OBJETIVOS:

Los objetivos de esta asignatura serán los siguientes:

- 1 Iniciar a los alumnos en el ambiente profesional de la enseñanza y familiarizarlos con las actividades más simples del comercio.
- 2 Adiestrarlos en extender documentos relativos a la compraventa y la función que éstos desempeñan.
- 3 Dominio de algunos conceptos fundamentales de la ciencia contable y tecnicismos de uso frecuente.

Sugerencia metodológica previa Nº 1. Con el objeto de que los alumnos puedan aplicar con propiedad el vocabulario técnico de la ciencia contable, se hace imprescindible que el desarrollo del programa de esta asignatura se inicie con la parte correspondiente a Documentación Mercantil. Sólo una vez que el profesor haya dado término a esta primera parte podrá continuar con los Principios de Contabilidad. De esta manera, estimamos, la segunda parte del programa podrá tratarse con más propiedad y continuidad, evitando los vacíos y disgresiones frecuentes de quien se enfrenta por primera vez a una asignatura eminentemente técnica.

Sugerencia metodológica previa Nº 2. Para aprovechar al máximo el número de horas de clases que contempla el Plan de Estudios para este ramo, y acorde con la metodología actual, se hace indispensable la adopción de textos o apuntes que eviten, al máximo, el dictado del profesor.

Sugerencia metodológica previa Nº 3. Es necesario que en esta asignatura el profesor exija a los alumnos la utilización de cuadernos o carpetas especiales dedicadas exclusivamente a resolver problemas esencialmente prácticos, como por ejemplo: extensión de boletas de depósitos, cheques, facturas, etc. Asimismo, recomendar el orden y limpieza en la presentación de los trabajos y muy especialmente cuando se ejercite en cuadernillos de contabilidad.

PRIMERA PARTE. DOCUMENTACION MERCANTIL

Primera Unidad. DE LAS NECESIDADES HUMANAS Y LA EMPRESA.

- a) De las necesidades humanas en general y medios para satisfacerlas.
- b) La empresa: clasificación elemental. Materias primas y productos elaborados.

Sugerencia metodológica. Esta unidad podrá culminar con un pequeño trabajo de investigación de orden práctico. Para citar un ejemplo: encuesta sobre tipos de industria de la región con el detalle de las principales materias primas que ellas utilizan en la fabricación de sus productos.

Segunda Unidad. DEL COMERCIO Y LOS COMERCIANTES.

- a) Origen, desarrollo e importancia.
- b) Comercio nacional e internacional. Divisas. Aduanas.
- c) La Compraventa: mercaderías, precio y sus diferentes clases. Formas de pago. Descuento y recargo. Pesos. Comercio al por mayor y al por menor. Los comerciantes y sus principales obligaciones.

Sugerencia metodológica. Creemos conveniente que esta unidad, al igual que la anterior, culmine con uno o más trabajos de investigación. A modo de ejemplo: nómina de las principales firmas importadoras y exportadoras a nivel nacional y regional, con mención de los artículos que importen o exporten.

Tercera Unidad. PRINCIPALES DOCUMENTOS DERIVADOS DE LA COMPRA-VENTA.

- a) Nota de venta.
- b) Guía de remisión.
- c) Factura.

Sugerencia metodológica. La reducida documentación que contempla esta unidad deberá pasarse mediante casos prácticos y de tal manera que un mismo problema dé origen a la nota de venta, guía de re-

misión y factura. Deberá hacerse presente que en las empresas de envergadura no siempre la guía de remisión y factura nacen de una nota de venta, sino también de otros documentos como la solicitud de compra y orden de compra, que son motivo de estudios en cursos superiores.

Cuarta Unidad. DE LOS BANCOS.

- a) Los bancos comerciales: principales operaciones que realizan.
- b) Depósitos bancarios: a la vista, a plazo y en Cta. Cte. Boletas de depósito.
- c) La Cuenta Corriente bancaria, en particular: depósitos y giros.
- d) EL CHEQUE: personas que intervienen. Cómo se extiende un cheque. Plazos para cobrar un cheque. Revalidación. Cheque al portador, a la orden, nominativo y cruzado. Cómo se cobra un cheque. Endoso del cheque. Principales causales de negativa de pago de un cheque. Protesto.

Sugerencia metodológica. Los formularios que se utilicen deberán ser, en lo posible, auténticos. La ejercitación en clase no excederá de dos problemas bases o modelos de tal modo que el afianzamiento del contenido de esta unidad como asimismo de la que viene a continuación, sea el producto de ejercicios o tareas que el profesor dé al alumno para que sean desarrollados fuera de las horas de clases.

Quinta Unidad. DEL CREDITO Y LA LETRA DE CAMBIO.

- a) Breve noción sobre el crédito y documentos de créditos.
- b) La letra de cambio: qué es la L/. Personas que intervienen. Aceptación. Endoso. Aval. Giro de L/. a día fijo y a días fecha.
- c) Remesas de dinero por L/. bancaria. Trámite.

Sugerencias metodológicas. Al tratar la L/. como asimismo otros documentos, el profesor deberá fundamentar las explicaciones partiendo del concepto legal. Sin mayor estudio se hará presente que la L/. es susceptible de otros endosos, como: en prenda o garantía y comisión de cobranza. De igual manera, solamente se hará mención a la L/. a días vista.

SEGUNDA PARTE. PRINCIPIOS DE CONTABILIDAD

Primera Unidad. DEL INVENTARIO Y LA CUENTA.

- I Concepto de inventario
Activo
Pasivo
Capital
- II Igualdad del inventario y sus variaciones
- III Cuentas:
 - a) Concepto de cuenta
 - b) Presentación
 - c) Tecnicismos
 - d) Clasificación y tratamiento de las cuentas de: activo, pasivo y resultado.
- IV Ejercicios de análisis de transacciones comerciales.

Sugerencias metodológicas. 1) La ejercitación de los conceptos relacionados con inventario, se hará mediante la redacción de ejercicios sencillos determinando capital; pero sin mencionar cuentas. Ejemplo: iniciación de actividades con dinero efectivo, deudas por cobrar, deudas por pagar, dinero en el banco, etc.
2) En los ejercicios de análisis de transacciones comerciales, se incluirá el de iniciación de actividades, aplicándolo al formulario de "Declaración de iniciación de actividades".
3) En las operaciones de ventas se recomienda emplear mercaderías y utilidad de ventas. Una vez estudiada en particular la cuenta Mercaderías única, en la ejercitación posterior, se prescindirá ya de utilidad de ventas.
4) Se estima conveniente que en el análisis de transacciones, la ejercitación se haga con 8 ó 10 operaciones comerciales para su desarrollo esquemático, balance de números y balance general. El objetivo de esto es proporcionar al alumno una visión de conjunto de todo el proceso contable.
5) El análisis de transacciones comerciales deberá ejercitarse lo conveniente para que el alumno llegue al razonamiento mental con seguridad y rapidez.

Segunda Unidad. EJERCICIOS DE RELACION DE CUENTAS CON DETERMINACION DE SALDOS Y SU RECONOCIMIENTO.

La ejercitación de esta unidad se hará utilizando las siguientes cuentas:

Muebles e Instalaciones, Caja, Banco, Clientes, Documentos por Cobrar, Cuenta Particular, Mercaderías.
Proveedores, Documentos por Pagar, Capital.
Gastos Generales, Arriendos.

Sugerencias Metodológicas.

- 1) En general el desarrollo de esta unidad se hará utilizando los ejercicios más simples que sea posible, se recomienda llegar solamente hasta el Balance de Comprobación y Saldos.
 - 2) El estudio de la cuenta Mercaderías única deberá hacerse con ejercitación numérica que contemple las distintas situaciones que puedan presentarse.
 - 3) Estimamos conveniente no incluir la cuenta Sueldos, por cuanto su correcta contabilización implicaría el cálculo de aporte del empleador y descuento del empleado por concepto de Leyes Sociales, pago de asignaciones familiares y cálculo de Impuesto a la Renta de 2ª Categoría, si corresponde.
- Por la misma razón tampoco se incluye la cuenta Salarios.
Estas materias serán motivo de estudio en cursos superiores.

Tercera Unidad. LIBROS PRINCIPALES, SU ENCADENAMIENTO Y EJERCICIO CON BASE EN ELLOS.

I Libros principales y relación entre ellos.

- a) Diario:
Presentación más generalizada.
Asientos simples.
Asientos compuestos.
- b) Mayor:
Presentación tradicional.
Traspasos del Diario al Mayor.
- c) Inventarios y Balances:
Presentación.
Balance General.

II Ejercicio con base en los libros mencionados, hasta llegar al Balance General Tributario.

Sugerencias Metodológicas.

- 1) Se recomienda explicar en forma gráfica el encadenamiento de los Libros Principales.
- 2) Sólo se aconseja mencionar el libro de Ventas Diarias, destacando su obligatoriedad.
- 3) El ejercicio por desarrollar en clase deberá ser simple y sencillo, en lo posible, con base en documentación preparada por el alumno en su casa.
- 4) A fin de familiarizar al estudiante con el formulario que se usa en la práctica para presentar el Balance General Tributario se recomienda utilizar en el ejercicio, el que se vende en el comercio para este objeto.

PROGRAMA DE REDACCION COMERCIAL PRIMER AÑO (EXPLORATORIO)

OBJETIVOS GENERALES:

En este curso, la asignatura de Redacción Comercial aspira a introducir a los alumnos en el área de Secretariado de la Educación Comercial. Como se sabe, los objetivos generales de esta última son "la preparación y formación del personal calificado para desempeñarse en actividades comerciales y administración de la producción nacional".

Es importante insertar los objetivos anteriores en el fin fundamental que persigue la Educación Técnico-Profesional: "la preparación para el ejercicio eficiente de una actividad, profesión, oficio o arte, considerando que su acción educativa deberá orientar hacia la formación del hombre, del ciudadano y del futuro productor y consumidor de bienes y servicios acordes con las demandas del desarrollo social y económico de la nación".

En el Primer Año la Redacción Comercial tiene como objetivos generales, aunque mediatos, los mismos que buscan la Educación Comercial en especial, y la Educación Técnico Profesional, en general.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

En todos los cursos y niveles, se procurará formar en los alumnos

una actitud amplia y moderna frente al ramo, estimulando la capacidad de creación personal. Debe considerarse que Redacción Comercial es una técnica especializada del sistema general de comunicación, y que esta última constituye uno de los objetivos generales de la educación nacional.

Para favorecer la habilidad de expresión personal, la asignatura enseñará los contenidos básicos, incorporando a los alumnos al proceso mismo de la clase sobre la base de las experiencias que tengan acerca de la realidad económico-comercial, y evitando que la asignatura se transforme en un inventario de fraseología tradicional. Dentro de los límites que impone nuestra realidad, el profesor en todo momento procurará la modernización de la carta mercantil para que ésta sea instrumento eficaz de la comunicación en el mundo de los negocios.

En Redacción Comercial no es posible enseñar sino una parte esencial de la asignatura durante el año escolar. Por otra parte, el alumno necesitará acceder a nuevos conocimientos durante el resto de su vida. En consecuencia, será necesario educarlo en términos significativos y esenciales, como asimismo capacitarlo para que, en la vida del trabajo, pueda continuar y perfeccionar el proceso de aprendizaje.

Los objetivos específicos de este Primer Año son:

- A. Proporcionar o actualizar algunos conceptos fundamentales sobre la empresa y la oficina mercantiles, como esenciales marcos de referencia para que el alumno comprenda cabalmente el juego de las comunicaciones comerciales. Para el cumplimiento de este objetivo, es indispensable la colaboración del ramo de Principios de Contabilidad.
- B. Hacer comprender, en sus líneas matrices, la importancia de la función del secretario en toda empresa u organización, como agente de relación o comunicación entre los diversos departamentos y secciones.
- C. Revisar algunos conceptos esenciales sobre redacción general y proyectarlos hacia ejercicios de aplicación. En esta parte debe haber coordinación con el ramo de Castellano.
- D. Introducir al estudio de la Redacción Comercial, tanto en algunos importantes aspectos teóricos, cuanto en el desarrollo de ejercicios simples y seriados sobre operaciones usuales del comercio.

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

UNIDAD I: CONOCIENDO LA OFICINA MERCANTIL La empresa y la oficina

- 1 Actualización de la idea de empresa; sus cuatro funciones esenciales: producción, ventas, finanzas y administración.
- 2 Principales servicios que presta la oficina: comunicaciones internas, correspondencia y correo, archivo y registro, recepción, etc.
- 3 La actividad de oficina y su importancia para la empresa.

El personal de oficina y el secretario comercial

- 1 Actividades concretas que realiza el personal de la oficina: dictado taquigráfico, trabajos a máquina, correspondencia; mantenimiento de registros y archivos, organización de datos y preparación de cuadros; atención de citófono y teléfono, concertación de entrevistas; atención de público, etc.
- 2 Importancia del trabajo secretarial. ¿Quién es secretario? Especializaciones: secretario corresponsal, secretario taquígrafo, secretario receptionista, etc.
- 3 Indicaciones generales sobre la formación cultural y la preparación profesional que debe reunir el secretario para su eficiente desempeño. Expectativas profesionales; algunos datos sobre información ocupacional, continuidad de estudios, etc.

Sugerencias de actividades. Con el fin de visualizar la empresa —campo de acción del futuro profesional— se recomienda organizar una visita guiada a una empresa industrial o comercial. Esta actividad puede realizarse en colaboración con el profesorado de Principios de Contabilidad. Los alumnos pueden preparar cuadros o esquemas sencillos de la estructura de la empresa visitada.

Asimismo, es conveniente que los alumnos elaboren, con la ayuda del curso de secretariado si es posible, una lista sencilla de las actividades que cumple en la realidad el secretario de una empresa o institución. También es recomendable la lectura de biografías de hombres de empresa, en relación con la ayuda prestada por sus colaboradores y auxiliares.

UNIDAD II: EL IMPORTANTE CAMPO DE LAS COMUNICACIONES COMERCIALES

El proceso de la redacción.

- 1 Ejercicios de redacción sobre temas generales y objetivos (descrip-

ciones, narraciones, exposiciones). Estudio de la epístola: ejercicios de cartas dirigidas a familiares, amistades, prensa local, etc.

2 Importancia decisiva del desarrollo de la capacidad expresiva y comunicativa en el plano de la cultura general y el de la especialización.

Elementos de redacción comercial

Presentar un gráfico de carta con la disposición básica, y que los alumnos pueden copiar en clase de dactilografía.

Inculcar las ideas fundamentales de que la claridad y la corrección son cualidades prácticas que deben aparecer, necesariamente, en todo trabajo de redacción. La posesión de estas dos ideas tiene mucho más valor que la recitación mecánica de cualidades que el alumno difícilmente aplica.

En los ejercicios de redacción, el profesor dará indicaciones precisas y detalladas para facilitar su construcción. Las cartas se presentarán en una carpeta, y se acompañarán de las letras, cheques, facturas u otros documentos que se citen en las epístolas. Asimismo, da mucho resultado la división del curso en dos grupos, compradores y vendedores.

Por todo lo anterior, se comprende que la asignatura de Redacción Comercial tiene relación directa con todos los otros ramos del plan especial, de manera que las materias de cada una se apoyan y complementan recíprocamente.

PROGRAMA DE DACTILOGRAFIA PRIMER AÑO

Este Proyecto es muy similar al Programa vigente para la enseñanza de esta asignatura en los Institutos Comerciales, en el primer curso de Dactilografía (II Año). Se han hecho, desde luego, algunas alteraciones para adaptarlo al nuevo plan y a las finalidades del curso.

A. OBJETIVOS. Los objetivos de este primer año de aprendizaje de la Dactilografía, serán los siguientes:

- 1 Destacar la importancia de esta asignatura en el comercio y en todo género de actividades.
- 2 Acrecentar el interés que espontáneamente despierta este ramo.
- 3 Estimular en los alumnos el sentido de responsabilidad con respecto a la conservación y limpieza de su máquina de escribir, de su escritorio y de su sala de clases.
- 4 lograr la digitación correcta de todo el teclado, y una escritura al tacto sin errores, con soltura, agilidad, precisión y ritmo.
- 5 Crear en el educando hábitos de orden y limpieza, a través de la presentación de trabajos en limpio y del manejo de su Carpeta de Dactilografía.

B. CONTENIDOS

PRIMER SEMESTRE

- 1 Conocimiento de las principales piezas de la máquina.
- 2 Colocación del papel.
- 3 Corrida Guía. Corrida Superior. Corrida Inferior.
- 4 Dominio del abecedario.
- 5 Ejercicios con las diferentes lecciones. Presentación de un mínimo de 6 ejercicios que se calificarán de acuerdo con la tabla de calificación de la prueba final o de examen.
- 6 La Prueba de fin de semestre consistirá en un trabajo compuesto por 5 ó 6 grupos, de 5 corridas cada uno, con una combinación de ejercicios similares a los del semestre. Se calificará de acuerdo con la tabla de fin de año.

SEGUNDO SEMESTRE

- 1 Números. Signos. Puntuación. Uso de Mayúsculas.
- 2 Ejercicios de Precisión con todo el teclado.
- 3 Presentación de un mínimo de 4 trabajos para calificación.
- 4 La prueba de fin de semestre será semejante a la prueba final, como asimismo su calificación.

PRUEBA FINAL O DE EXAMEN

- 1 Después de encabezar la hoja con su nombre, el curso, la fecha y el título, los alumnos copiarán un trozo de carácter comercial —pre-

ferentemente un texto de carta— de un mínimo de diez líneas de extensión. Este trozo deberá contener signos y números.

2 Será un trabajo de precisión y no de velocidad.

3 Desde luego, durante la ejecución del trabajo no se permitirá al alumno hacer cambios de hoja, ni usar goma.

C. SUGERENCIAS METODOLOGICAS

1 El profesor procurará mantener un riguroso control y fiscalización de las máquinas de escribir, en colaboración con los alumnos. Es conveniente responsabilizar a cada estudiante de la máquina que usará durante todo el año.

2 Queda a elección del profesor el sistema de enseñanza: horizontal, vertical o mixto. Pero sea cual sea el sistema elegido, la escritura deberá ser al acto y la digitación, correcta.

3 Desde el primer momento, el alumno debe sentarse correctamente ante la máquina: cuerpo erguido, codos ligeramente apegados a él, pies totalmente apoyados en el piso.

4 Es indispensable que el profesor demuestre a sus alumnos cómo se ejecuta cada ejercicio de digitación.

5 El control de cada lección será estrictamente individual.

6 Después de aprobada cada lección individualmente, se exigirá al alumno la presentación de un trabajo en limpio que contenga el ejercicio recién controlado. Este trabajo se calificará.

7 Conviene que el profesor firme de antemano la hoja que usará el alumno para su trabajo en limpio y que no permita el cambio de hoja.

8 Se obligará a los alumnos a tapar el teclado con una hoja de papel o cartulina de tamaño apropiado u otro tipo de cubre-teclado, para que se habitúen a escribir al tacto.

9 No se permitirá por ningún motivo el uso de goma.

10 Es conveniente que los alumnos dispongan de una Carpeta de Dactilografía para guardar su material y sus trabajos. Estos últimos se archivarán por orden cronológico en cada semestre.

11 Cuando se marquen las letras g-h-y-b-n, los índices han de efectuar un movimiento de ángulo, sin arrastrar los demás dedos, para volver inmediatamente a su posición original (f-g).

12 Debe insistirse en que los dedos vuelvan a su posición original en la Corrida Guía después de pulsar cualquiera tecla.

13 La digitación será rítmica. El ritmo se acelerará a medida que aumente la precisión.

PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE COMERCIALIZACION Y DE SU APLICACION

Primer Año de Educación Comercial de Nivel Medio

1 Identificación de la asignatura

La comercialización es el proceso que comprende todas las actividades que se realizan en el intercambio de bienes o servicios entre productor y consumidor. Es una de las partes más importantes de la economía de un país y de sus relaciones internacionales.

2 Objetivos

Los objetivos de esta disciplina son:

- a) Dar a conocer a los alumnos la importancia de la producción en la función económica de la sociedad.
- b) Proporcionar el material e información necesarios para despertar su interés en las distintas actividades de la función de la compraventa.
- c) Dar a conocer a los alumnos la función que desempeñan las actividades de la comercialización en las transformaciones socio-económicas del país.
- d) Informar a los alumnos acerca de los diferentes factores que integran el proceso de comercialización.

3 Contenidos

El desarrollo del programa consulta contenidos teóricos y prácticos en la proporción de un 75% y 25% respectivamente.

Aspectos teóricos

1 Generalidades

- a) Breve reseña histórica del desarrollo del comercio.
- b) Importancia de la compraventa en el proceso económico y social.
- c) Papel del vendedor en el desarrollo de la ampliación de mercados, de la producción, de la reducción de costos, del aumento de las utilidades, etc.
- d) Factores que constituyen la comercialización o mercado-tecnio.

2 Fundamentos en la investigación de mercados

- a) Investigación de ventas
- b) Investigación de consumos
- c) Investigación publicitaria.

3 Política de precios

- a) Determinación del precio de venta
- b) Influencia del precio en producción, costos y utilidades
- c) Influencia en los precios de la oferta y la demanda
- d) Variaciones en los precios:
 - de zona
 - descuentos
 - bonificaciones, etc.

4 Publicidad

- a) Medios publicitarios
 - Publicidad escrita
 - Publicidad radial
 - Publicidad televisión
 - Publicidad distribución de muestras, etc.

- b) Influencia de la publicidad en la venta.

5 Compra y venta

- a) El cliente o comprador:
 - informaciones comerciales
 - matices humanos
 - motivos y necesidades de compra.
- b) Clasificación de las distintas modalidades de venta
 - requisitos
 - competencia
 - venta de productos e intangibles
- c) El vendedor
 - requisitos legales
 - requisitos personales
 - requisitos de formación
 - clasificación
 - equipo
 - rentabilidad.

6 Canales de distribución

- a) Relaciones entre mayorista, intermediario y consumidor
- b) Factores que influyen en la selección de los canales de distribución: naturaleza del producto; volumen de producción; factores geográficos, etc.

7 Almacenamiento

- a) finalidad y beneficio del almacenamiento
- b) relaciones entre transporte y conservación
- c) controles de existencias
- d) importancia de los stock nacionales e internacionales.

8 Pago

- a) Condición de venta
 - pago previo
 - contra entrega
 - crédito.
- b) Pagos netos y con descuentos
 - finalidad y beneficios de ellos.

4 Sugerencias metodológicas

- a) Es indispensable la integración de los profesores de la especialidad para planear y coordinar el tratamiento del programa en relación con las demás asignaturas del Plan Especial.
- b) Para lograr que los alumnos tengan una visión integral del proceso y de las actividades relacionadas con la mercado-tecnia, deben tratarse las materias en forma elemental ya que muchos de los contenidos se profundizarán en cursos más avanzados.
- c) Deberá utilizarse como material didáctico los elementos que se emplean generalmente en las actividades de comercialización, tales como notas o compromisos de ventas, guías de bodega y almacenamiento, material publicitario, etc. para complementar los contenidos teóricos tratados.
- d) Para lograr un mejor aprovechamiento de la actividad del profesor en la clase, además de la conferencia o exposición de materias, deberá realizarse debates, consultas, proyección de películas, etc., para lograr una mejor participación del alumno.
- e) Para una mejor ubicación del alumno en cada unidad que constituyen la asignatura de comercialización, éstas deberán relacionarse con la realidad nacional.

5. Aspectos prácticos y sugerencias de actividades

- A) **Entrenamiento en clase.** El profesor y los alumnos realizarán algunas entrevistas y operaciones características de la función de la compra-venta. Los alumnos observarán el material utilizado y harán uso adecuado de él evaluando sus beneficios y desventajas.
- B) **Foros sobre mercado-tecnia.** Se invitará a clases a ejecutivos empresariales relacionados con la venta, producción, publicidad, etc. Los que darán a conocer sus experiencias y problemas que se presentan en su actividad. Los alumnos realizarán consultas sobre los distintos aspectos tratados por los ejecutivos y entregarán un informe de las experiencias realizadas y de las conclusiones obtenidas.
- C) **Visitas a empresas.** Se realizarán visitas a industrias, empresas comerciales y dentro de éstas, a empresas publicitarias, compañías de seguros, etc., donde los alumnos lograrán una mayor comprensión de las distintas etapas del proceso de comercialización. Los alumnos expondrán en clases las experiencias adquiridas en relación con las visitas realizadas.
- D) **Actividades interescolares.** Los profesores de la asignatura y alumnos del primer año asistirán a reuniones programadas en conjunto con alumnos de la especialidad de ventas donde se intercambiarán ideas y experiencias relativas a esta disciplina y a la especialidad de ventas.

6 Bibliografía

- "Curso de adiestramiento de mercado-tecnia" (Manual N° 61) George H. Andrews (Edit. Herrero Hnos. Suc. S. A. México 1963.
- "Métodos para la enseñanza de materias comerciales" Tonne, Popham, Freeman Centro Regional de Ayuda Técnica A. I. D. México 1965.
- "Diagnóstico de enseñanza comercial" Secretaría de la Comisión Asesora Permanente de la Educación Comercial. Ministerio de Educación 1967.
- "Escuela de Vendedores" Harold M. Haas, M.B.A. L. Miracle Editor - Barcelona 2ª Edición 1965.

Adrián Dufflocq Galdames

SILABARIO

Hispanoamericano



EN VENTA EN TODAS LAS LIBRERIAS DEL PAIS