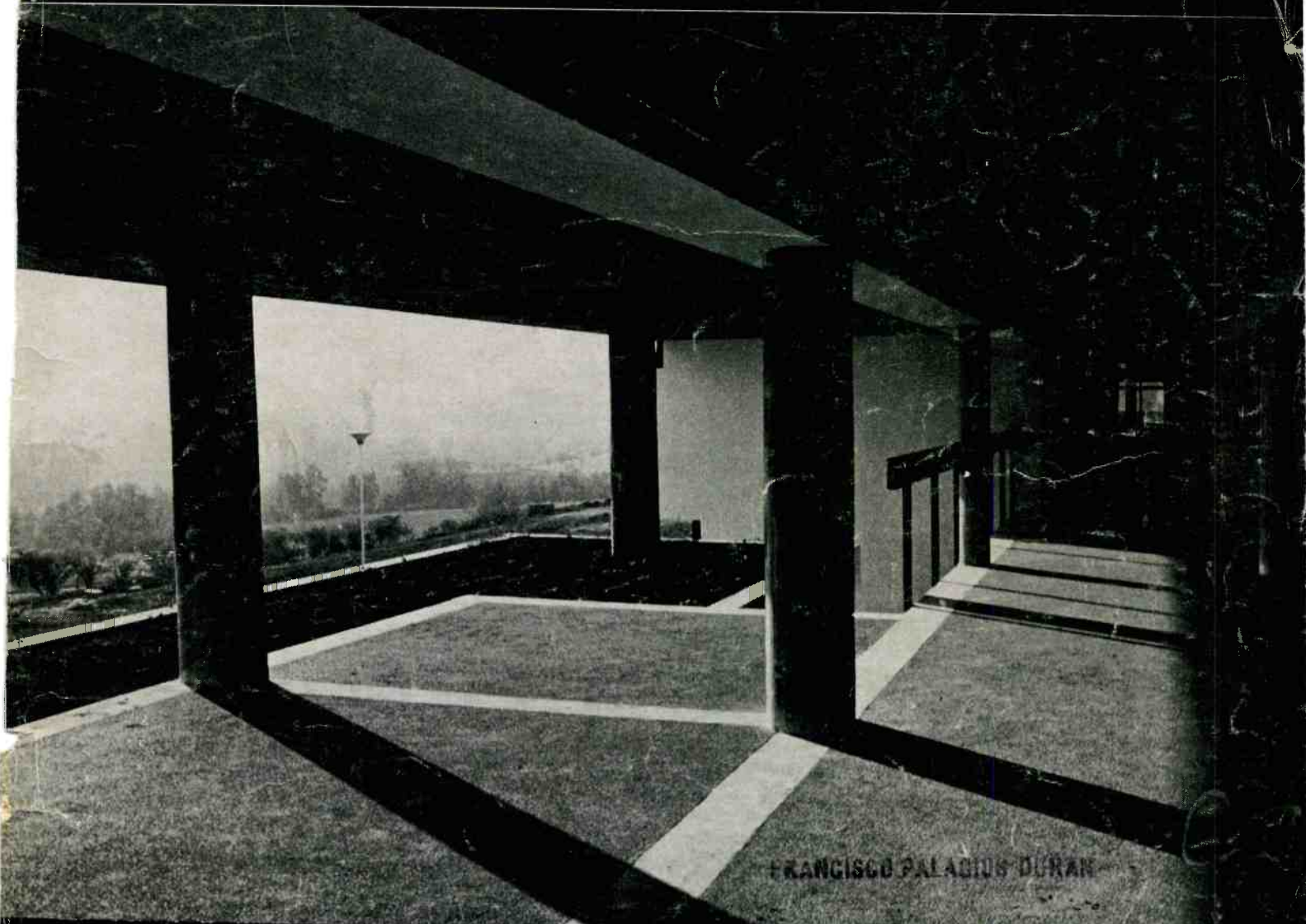


REVISTA DE EDUCACION

9

MINISTERIO DE EDUCACION



FRANCISCO PALACIOS DURAN

la nueva sede del centro de perfeccionamiento



REVISTA DE EDUCACION

Redacción y Administración:
Alameda B. O'Higgins N° 1390
Teléfono 69187

N° 9 (nueva época) Santiago de Chile,
agosto de 1968

Precio E° 3. Suscripción anual (10 números) E° 12

Publicada por el Ministerio de Educación
Consejo de Redacción:

Ministro prof. Máximo Pacheco;
Subsecretario prof. Mario Leyton

Directores:

prof. Felipe Alliende - Enrique Bello

FRANCISCO PALACIOS DURAN

página

- 2 UN MODELO PEDAGOGICO DEL PLANEAMIENTO EDUCACIONAL, por el prof. Mario Leyton
- 19 PATRICIO ROJAS DEJA LA SUBSECRETARIA Y ASUME FUNCION CONTINENTAL EN WASHINGTON. MARIO LEYTON FUE DESIGNADO SUBSECRETARIO DE EDUCACION: personalidad del nuevo jefe
- 20 EL CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACION E INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS DEL MINISTERIO INAUGURA NUEVA SEDE
- 27 CONTRA EL DOGMATISMO Y LOS ESQUEMAS RECARGADOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS, por el Dr. Héctor Croxatto
- 29 LA EDUCACION SEXUAL, TEMA DE LAS CUARTAS JORNADAS DE SEXOLOGIA
- 30 SINTESIS GENETICO ORGANICA Y PSICOSOCIAL DE LA DIFERENCIACION DEL SEXO, por el Dr. Julio Parada.
- 31 LOS NIÑOS "DIFERENTES", por la prof. María Angélica Muñoz
- 35 LIBROS Y REVISTAS RECIBIDOS
- 37 LOS CURSOS DE DARMSTADT Y LA NUEVA MUSICA, por la Prof. Leni Alexander
- 42 LOS ACUARIOS Y SU APLICACION EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS, por el prof. Alexis Labarca
- 45 IMAGEN DE LOS SUCEOS ESTUDIANTILES DE MAYO EN PARIS
- 53 CONSIDERACIONES SOBRE LA REVUELTA ESTUDIANTIL EN PARIS DURANTE MAYO-JUNIO DE 1968, por el prof. André Barrés
- 58 "NUEVOS CAMINOS", OTRO LIBRO DEL PROGRAMA DE LECTURA Y ESCRITURA "ADELANTE" Y TEXTO DE PIEZA PARA TITERES
- 61 CORRESPONDENCIA CON LOS SUSCRIPTORES
- 64 4ª LISTA DE SUSCRIPTORES DE LA REVISTA DE EDUCACION
- 68 LINEAS GENERALES PARA LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DEL PRIMER CICLO BASICO
- 71 PROGRAMA DE ESTUDIO DEL I AÑO BASICO. PRIMERA Y SEGUNDAS UNIDADES PROGRAMATICAS

un modelo pedagógico

del planeamiento

educacional

por el prof. MARIO LEYTON
Subsecretario de Educación

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) ha hecho una edición mimeografiada del libro del prof. norteamericano R. Tyler "Principios Básicos del Currículum y del Aprendizaje". En realidad, no se trata de una simple versión. El prof. Mario Leyton elaboró un amplio estudio preliminar con el título "Un modelo pedagógico del planeamiento educacional", y él mismo, con varios colaboradores, adaptó el texto de la obra con la debida autorización del prof. Tyler. Dada la importancia de ambos estudios, la Revista de Educación los publicará en su totalidad en la medida que el espacio lo vaya permitiendo. Iniciamos esta serie de publicaciones con el estudio preliminar del prof. Mario Leyton.

ESTUDIO CRITICO PRELIMINAR PARA LA OBRA DE R. TYLER "PRINCIPIOS BASICOS DEL CURRICULUM Y DEL APRENDIZAJE"

LA PEDAGOGIA DE AYER Y DE HOY

La pedagogía ha sido considerada, tradicionalmente, como hermana menor de las ciencias y a ella

han dedicado tiempo y talento casi exclusivamente los profesores. De esta circunstancia deriva, en parte, la unilateralidad del enfoque que se ha dado al problema educacional, no, por cierto, en razón a deficiencias del profesorado mismo, sino por la inevitable deformación profesional de que suele adolecer el tratamiento de un asunto manejado sólo por quienes tienen permanente y directa relación con él. Así, por otra parte, se ha producido cierto retraso en el desarrollo de la pedagogía como ciencia, dificultando los nexos y la indispensable comunicación con otras áreas de la cultura.

Paulatinamente, y gracias a los progresos internos de la propia pedagogía y a los cambios que se venían operando en la sociedad contemporánea, emergieron situaciones concretas de encuentro entre la pedagogía y otras disciplinas que, al enfocar determinados problemas, se vieron de pronto vinculadas por variables que aquella y éstas manejaban simultáneamente para resolver la cuestión en estudio.

INTERACCION ESCUELA-COMUNIDAD

El hecho más de bulto en este fenómeno fue, sin duda, descubrir una realidad que por obvia, estaba olvidada: la escuela y la comunidad constituyen entidades que se interpenetran en términos de intereses y

metas sociales e individuales comunes, realmente sustantivas. La toma de conciencia de esta relación dinámica se hizo presente, tanto a nivel de la comunidad como de la escuela.

SICOLOGIA Y EDUCACION

En efecto, la psicología, por ejemplo, permitió a la escuela clarificar el complejo proceso del aprendizaje y su naturaleza, concluyendo que los frutos de la enseñanza son de mayor riqueza humana, transferibilidad y duración si se realiza sobre la base de estructurar, a nivel de la escuela, situaciones similares a aquellas que el educando afronta cotidianamente y en las que participa como agente directo. Encarnado en el currículum, este aserto permitió vitalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, introduciendo en la sala de clases situaciones reales de la vida contemporánea, con lo cual se facilita el desarrollo de una gama muy amplia de habilidades que capacitan al educando para enfrentar con éxito y seguridad la problemática actual del cambio. En estos términos, la educación se concibió como un proceso permanente frente al cual cabe a la escuela la responsabilidad del impulso inicial y, al educando, la no menos importante tarea de continuarlo, en una acelerada empresa personal de enriquecimiento, renovación y autoperfección.

Para decirlo en términos economicistas, el aprendizaje pasó del plano de un **gasto**, producto inerte, al de una **inversión** generadora de nuevas y nuevas riquezas.

✓ APOORTE DE LOS ECONOMISTAS

Por un camino diferente al de los educadores, los economistas concluyeron que el alto nivel de desarrollo económico de ciertos países y a la inversa, el bajo standard de otros, presentaban estrecha correlación con los niveles medios de educación respectivos.

A partir de esta comprobación, los economistas comienzan a analizar la incidencia que tiene el factor educacional en el desarrollo económico, confirmando la tesis de los pedagogos que la educación es una inversión de alta rentabilidad.

Así, propiciaron programas masivos de alfabetización, educación universal al nivel primario y reformas drásticas en los programas y la orientación de la enseñanza media, todo lo cual los indujo a defender sustanciales incrementos en presupuestos educacionales y la concesión de muy alta prioridad a la inversión para el sector educación. Pronto, además, se percataron de que los educadores tenían razón al sostener que la productividad de un sistema dependía sustancialmente de la calidad de la educación que se ofrecía a los alumnos. El problema es, por lo tanto, fundamentalmente pedagógico.

✓ PEDAGOGIA Y SOCIOLOGIA

Por su parte, los científicos sociales y, en particular, los sociólogos destacaron, luego de estudios objetivos sobre la materia, que a una sociedad progresista, moderna y dinámica corresponden niveles educacionales muy altos de su población. Desde luego, no ha sido difícil explicar los fundamentos de dicha correlación. La educación es un factor de movilidad social. Este poder se acrecienta en la medida en que se van estrechando las brechas entre la realidad escolar y la de la sociedad misma. No se trata, por cierto, de desfigurar la imagen propia de la escuela en aras de un mal entendido servicio a la comunidad, ni de sacrificar a ésta en beneficio de la escuela. Hay aquí una línea paralela de acción, intereses y metas que confluyen y se refuerzan mutuamente para derivar en lo que, con entera propiedad, cabe denominar como **comunidad docente**. En la medida en que los esquemas culturales de la sociedad en que se halla inserta la escuela penetran en ella, se vitaliza el proceso educativo y, en la medida en que éste, trascendiendo los límites de la propia escuela, alcanza los objetivos que le son propios y se proyecta en consecuencia, dentro de la comunidad, se establecen, en un plano muy concreto, influencias reversibles, comunidad-escuela. En sentido moderno de una educación dinámica, es decir, de un proceso que se inicia en la escuela y se continúa permanentemente fuera de ella, involucra, precisamente, una concepción como la que intentamos definir al hablar de comunidad docente. La escuela entrega ciertos instrumentos básicos para el desarrollo de la personalidad del educando; éste, a su vez, en un continuo proceso de autoeducación va enfrentando las situaciones reales que se dan en la comunidad en que vive. El grado de éxito de este enfrentamiento está vinculado con el grado de transferencia del aprendizaje, de modo que, en verdad, el nivel cualitativo del trabajo escolar repercute en la comodidad en razón de la eficiencia, adaptabilidad al cambio, sentido creador, etc., del sujeto egresado del sistema educacional e inserto en la comunidad.

Hay, en suma, un estrecho y profundo compromiso entre la escuela y la comunidad. No es del caso señalar la lí-

nea de aportes de la comunidad a la escuela en los términos tradicionales en que aquella operó. Por ejemplo, implementar a la escuela de **elementos** didácticos concretos que necesita para el desarrollo de sus tareas. Aquí hacemos **referencia** a algo más sustantivo: la compenetración entre el espíritu de la comunidad y de la escuela, de modo que se dé una solidaria mancomunidad de **esfuerzos** que, al fin y al cabo, tienden a un mismo y **gran objetivo**, el **desarrollo humano**, lo más armónico posible, de los miembros de la comunidad.

LA PEDAGOGIA MODERNA

Los hechos anotados previamente demuestran dos aspectos que es necesario destacar.

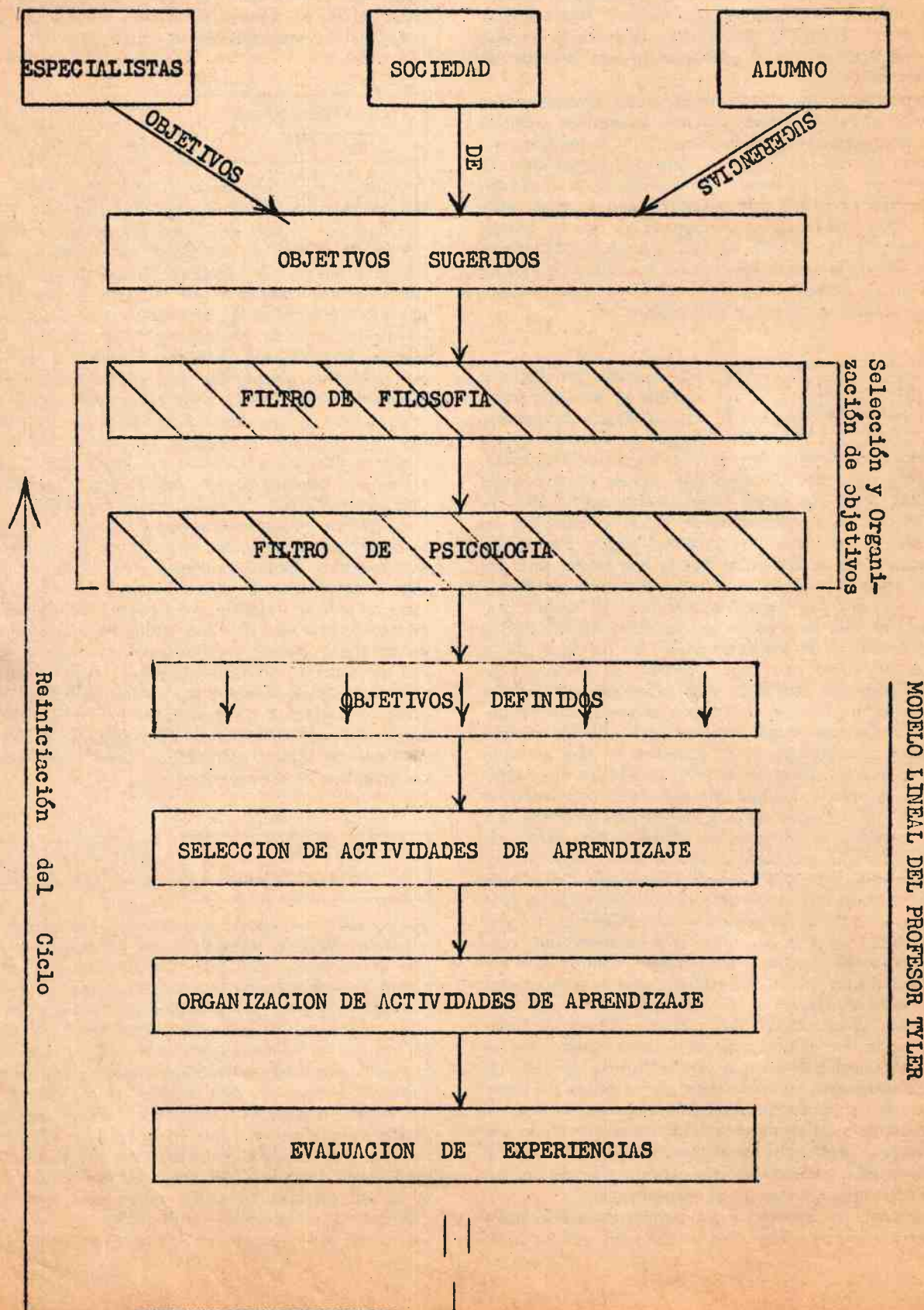
En primer lugar, lentamente la pedagogía fue encontrando una serie de relaciones con otras ciencias y, en segundo lugar, a medida que estas relaciones se fueron fortaleciendo afloró una pedagogía más moderna, más dueña de sí misma. La pedagogía había ganado así un lugar entre las ciencias y por lo tanto, contraído el compromiso de enfocar la problemática educacional desde diferentes ángulos, considerando las distintas variables que en ella inciden. En suma, asistimos a un momento del **desarrollo pedagógico** en que la función educativa se somete a un proceso racional de planificación. Con este propósito se han diseñado modelos que permiten analizar en conjunto las distintas variables que entran en juego al estudiar un sistema educacional. Los economistas se han adelantado en esta materia al presentar modelos econométricos y matemáticos tendientes a identificar aquellas variables que permiten invertir recursos con **la mayor eficiencia** y dar el orden de las prioridades en que **aquéllos deben manejarse**, con el fin de asegurar que el **desarrollo del sistema educacional** se realice armónicamente en relación con el resto de los sectores socio-económicos de la nación. Naturalmente que este tipo de enfoque, aunque no descuida los aspectos cualitativos del sistema, enfatiza otros que, siendo importantes, no constituyen lo medular del proceso educativo. De aquí nació la necesidad de desarrollar un modelo de planificación del proceso mismo de aprendizaje que, complementado por los análisis cuantitativos, permita una visión total del complejo problema educativo.

MODELOS PEDAGOGICOS

Hay distintas maneras de enfocar el problema, es decir, distintos modos de construir un modelo pedagógico de planificación educacional. No obstante, existe cierto consenso respecto a las variables pedagógicas que es necesario considerar en el planeamiento educacional. En **este enfoque crítico**, por ejemplo, se analiza las **distintas variables que presenta el Profesor Tyler** en su obra "Principios Básicos del Currículum y Aprendizaje", (su traducción forma parte importante de este libro), en la cual se establece un **modelo lineal de reacción en cadena**. Al término de este análisis crítico, entregamos estos mismos **elementos organizados en un modelo intergrado** porque creemos que en el proceso educativo hay, **no sólo una relación lineal** de elemento a elemento del currículum, sino, más bien, una **multirrelación** permanente de las **distintas variables** curriculares que permiten abordar la **planificación pedagógica** en cualquier momento del proceso educativo, vale decir, centrar el aná-

lisis en cualquiera de las variables. Este modo de operar no limita nuestro enfoque porque, como ya se ha señalado, una variable en estudio hace emerger, en razón a sus interrelaciones, todas las demás. Se trata, en consecuencia, de un problema metodológico cuya aplicación resulta del cariz que, en un momento dado, presente la problemática educacional.

Como cosa previa al análisis del modelo del Profesor Tyler, es necesario aclarar que éste, como cualquier otro modelo de planificación, no pretende dar recetas pedagógicas ni fórmulas mágicas para construir un currículum educacional. Sólo pretende presentar y analizar los problemas más importantes que un profesor o un planificador debe enfrentar en su trabajo, y le ofrece algu-



nas técnicas y métodos para resolverlos. Por otra parte, el modelo permite visualizar las relaciones que existen entre los distintos elementos del curriculum y el orden en que éstos se presentan al autor. En el modelo de Tyler, como ya se dijo y como se puede observar en el gráfico, los distintos elementos curriculares se presentan en un verdadero ordenamiento lineal o de reacción en cadena.

TRES FUENTES PARA LOS OBJETIVOS

Se plantea en primer lugar la necesidad de analizar y estudiar las fuentes de los objetivos educacionales. En este modelo son tres: el educando, la sociedad contemporánea y la cultura.

EL EDUCANDO

Del estudio del educando, se puede obtener información sobre sus intereses y necesidades y el modo de utilizar dicha información para inferir posibles objetivos educacionales.

LA SOCIEDAD CONTEMPORANEA

El estudio de la vida contemporánea permite identificar aquellos elementos del contexto histórico-social que son de mayor importancia actual y futura, extrayéndose sugerencias para posibles objetivos educacionales.

LA CULTURA

En relación con la cultura, se realiza un análisis del aporte que pueden hacer las distintas disciplinas, tanto desde un punto de vista general como particular, en la formación del niño, derivándose sugerencias de posibles objetivos educacionales.

LA FILOSOFIA SOCIAL Y EDUCACIONAL: UN FILTRO

Los objetivos sugeridos estas tres fuentes pueden presentar, de hecho, contradicciones y, por consiguiente, carecer de coherencia, dadas las circunstancias de su variado origen. Además, el número de sugerencias puede ser extraordinario y ningún sistema educacional estaría en condiciones de desarrollar tal cantidad de objetivos.

Es necesario eliminar aquellos objetivos que no presenten auténtico interés. El Profesor Tyler, desde un punto de vista metodológico, utiliza la filosofía social y educacional de la comunidad para la selección de los objetivos. Toda filosofía, según él, se sustenta en valores y principios fundamentales. A la luz de estos valores deben confrontarse las sugerencias de objetivos de las distintas fuentes ya analizadas. Los objetivos no coherentes con los valores y principios filosóficos se eliminan, reduciéndose su número, de modo que se establezca una alta consistencia entre la filosofía social y educacional y los objetivos seleccionados. A partir de este momento se comienza a orientar el proceso de programación educacional.

LA SICOLOGIA: UN FILTRO

Realizada esta primera instancia en el proceso de selección de los objetivos, es necesario que éstos sean pasados por otro cedazo, el de la psicología, con el propósito de determinar si son compatibles con el proceso formal del aprendizaje.

Los objetivos que, siendo filosóficamente coherentes, no resulten factibles en el proceso formal de aprendizaje, se eliminan reduciéndose así el número de objetivos a términos razonables, es decir, a un número de objetivos que la escuela pueda desarrollar a un nivel aceptable.

ORGANIZACION Y FORMULACION DE LOS OBJETIVOS

Los objetivos, logrados a través de este proceso de selección, deben ser organizados y formulados de tal manera que realmente sirvan de ayuda al profesor en su trabajo escolar. En este sentido se recomiendan tres criterios:

1. El objetivo debe ser formulado desde el punto de vista del alumno y no del profesor;
2. El objetivo debe presentarse bidimensionalmente, es decir, formulado en términos de conductas y contenidos;
3. El objetivo debe presentar el nivel de especificidad que el profesor necesita para planificar sus actividades.

SELECCION DE ACTIVIDADES Y SU ORGANIZACION

Presentados los objetivos de acuerdo con estos criterios, se inicia el proceso de selección de actividades, según criterios pedagógicos de sólida fundamentación psicológica.

Seleccionadas las actividades más pertinentes para el logro de los objetivos, se entra en el proceso de organización de las actividades pedagógicas.

Las actividades se organizan de acuerdo con los criterios de continuidad, secuencia e integración, principios pedagógicos y estructuras de organización. Las experiencias resultantes, porque existen actividades seleccionadas y organizadas sobre la base a los objetivos, finalmente se evalúan, con el propósito de diagnosticar el proceso de cambio del alumno, y, al mismo tiempo, el rendimiento del sistema. Una vez concluido este ciclo, la información obtenida permitirá reiniciarlo con el análisis de las fuentes y así sucesivamente, en una línea temporal.

I. LOS CONCEPTOS Y LOS PROCESOS BASICOS

El profesor Tyler maneja en su obra los siguientes conceptos: objetivo, actividad y experiencia y, también, los procesos de selección, organización y evaluación. No realiza un análisis global y en conjunto de dichos conceptos y procesos; tampoco nos presenta explícitamente las relaciones que existen entre los procesos y los conceptos aludidos, aunque dichas relaciones subyacen a lo largo de todo su trabajo. Por ello, se ha creído indispensable agregar un estudio inicial al trabajo del profesor Tyler en el que se analizan, sistemáticamente, los conceptos y los procesos básicos y sus relaciones, pues se considera de gran valor en la orientación moderna de la pedagogía y, porque, las relaciones que entre ellos se establecen permiten identificar los cinco grandes problemas del proceso educativo, a saber, la selección y organización de objetivos, la selección y organización de activi-

dades, y la evaluación de experiencias. En este estudio, sólo se analizan algunos aspectos relevantes sobre estos conceptos y procesos básicos que conviene destacar.

LA EXPERIENCIA

Así, por ejemplo, si se define "experiencia" como una "conducta específica" que surge al enfrentar una situación determinada, se destaca la correlación entre ambos elementos del proceso del aprendizaje.

La eficiencia de este proceso depende del grado de relación directa entre el educando y su situación de aprendizaje. Cualquiera interferencia entre ambos que rompa u obstaculice el dinamismo del proceso o disminuya la participación directa del educando desvirtúa la fidelidad de la enseñanza y atenta en contra de su calidad.

En este contexto, corresponde al profesor planificar las actividades de los alumnos a fin de no caer en un activismo carente de sentido pedagógico. Este hecho, sin duda, da al profesor más posibilidades para realizarse como tal y el tiempo suficiente para evaluar y orientar permanentemente los cambios que se están operando en sus alumnos. Al mismo tiempo se producen cambios tangibles y concretos en la atmósfera que impera en la sala de clase. A una disciplina rígida, de inmovilidad física y pasividad mental de los alumnos, y de clases magistrales por parte del profesor, es posible oponer una atmósfera de gran movilidad física y de actividad intelectual sostenida de los alumnos, de un diálogo permanente entre éstos y entre alumnos y profesores. En fin, una clase en que la mayor parte del tiempo es consumido por el profesor que diserta es reemplazada por un diálogo constante.

LAS ACTIVIDADES

Es útil subrayar que al definir la actividad como un conjunto de experiencias en gestación, aquélla se transforma en un motor que pone en marcha los cambios, es decir, las experiencias que se desea ocurran en los alumnos. Para que dichas experiencias sean deseables y, en consecuencia, realmente educativas, deben reflejar las conductas y las situaciones planteadas en el objetivo. Por lo tanto, el proceso del aprendizaje no puede quedar librado al azar. Deben planificarse, seleccionarse y organizarse las actividades, pues a través de ellas será posible que determinadas experiencias ocurran en el alumno. Se entiende, desde luego, que no es posible prever con absoluta certeza las experiencias; no obstante, es posible sí acondicionar la situación de aprendizaje para que ellas ocurran en los términos que se indican en los objetivos. En otras palabras, las actividades pueden ser directamente manipuladas por el profesor; no así las experiencias. Son aquéllas y no éstas, por consiguiente, las que el profesor modifica cuando no se logran los objetivos. Es, por consiguiente, muy importante hacer esta diferenciación entre actividad y experiencia cuando planificamos las actividades escolares.

LOS OBJETIVOS EDUCACIONALES

Los objetivos se definen como experiencias deseables; tienen, por lo tanto, la bidimensionalidad de éstas. Este hecho da a los objetivos una serie de implicaciones. Algunas de ellas se han analizado aquí; así, por ejemplo, no sólo ha cambiado la naturaleza del aprendizaje, de pasivo a activo, sino que, también, ha

obligado a los educadores, por una parte, y a los especialistas en asignaturas, por otra, a diseñar una razonable solución al problema que los ha dividido por mucho tiempo y que dice relación con el rol que le corresponde a los contenidos de las disciplinas en la educación de la juventud y de los niños. Escuelas programáticas de grandes influencias en el mundo entero se han formado en torno a este punto. Basta recordar aquí la "Escuela Progresista" que sostuvo, en cierta forma, la necesidad de atender al desarrollo conductual de los educandos a través de un activismo pedagógico que debía orientarse por los intereses y necesidades de los educandos y que subestimaba el papel que le corresponde a la disciplina como tal y a la organización lógica de sus contenidos en la formación de los educandos.

Por otra parte, los especialistas han sostenido, por muchos años, que sólo se asegura la formación del alumno a través del tratamiento riguroso de las disciplinas, sin hacer concesiones al educando. La psicologización de los contenidos disciplinarios no se considera necesaria, ni tampoco conveniente. Los objetivos bidimensionalmente planteados ofrecen una respuesta a esta divergencia por cuanto no es posible establecer en el vacío la relación entre contenidos y conductas, como tampoco se puede tratar en profundidad una materia sin pensar en el nivel de desarrollo sicobiológico del educando. Por lo demás, esto permite aclarar que, a cualquier nivel del sistema, la función de una disciplina es la de ayudar al desarrollo integral del educando y no tratar de hacer especialistas en miniatura.

FORMACION DEL PROFESORADO

Otra consecuencia derivada de la bidimensionalidad de los objetivos se relaciona con la formación del profesorado. Es común observar que, en la organización de las instituciones encargadas de la formación del profesorado existen distintos departamentos más o menos comunicados: unos para los especialistas en las distintas disciplinas y otros para las especialidades en educación. Ocurre así porque se considera que la formación pedagógica de un futuro profesor se puede realizar separadamente y en momentos distintos a aquellos en que se da la formación en una disciplina determinada. El conocimiento actual y la experiencia sin embargo, están demostrando que es más provechoso considerar la formación de un profesor como una empresa solidaria entre especialistas y educadores. El trabajo en equipo de ambos grupos evita las deformaciones profesionales del futuro maestro y le asegura una dosis sustantiva de conocimientos específicos junto con un método didáctico para trabajar ese contenido en fórmulas y técnicas de rico contenido pedagógico.

Finalmente, la bidimensionalidad del objetivo indica que la función del maestro es de riquísimas posibilidades. En efecto, si el objetivo es una experiencia que se desea que ocurra en el alumno quiere decir que, para lograrlo, un profesor debe tener bien en claro dos cosas. En primer lugar, saber, con bastante precisión, qué cambios o conductas desea que ocurran en el alumno y, en segundo lugar, saber que, para que esto suceda, él debe crear una situación de aprendizaje futura con la que interactuará el educando. En otras palabras, el profesor no puede improvisar dicha situación; debe prepararla; debe planificarla, de tal manera que sea lo suficientemente flexible como para que se adapte a las

cambiantes condiciones humanas del sujeto-alumno y no limitarlo así en su riqueza creadora. El profesor es, en esta línea, el guía de un proceso en que los elementos lógicos son **desafiados** continuamente por la imaginación creadora del alumno y la propia dimensión humana del educador.

DINAMISMO DEL APRENDIZAJE

En el análisis que se ha realizado hasta aquí sobre los conceptos de "experiencia" y "objetivo", resalta un hecho excepcionalmente significativo en sus alcances pedagógicos humanos. Si concebimos los objetivos como **experiencias** deseadas, podría deducirse, aparentemente, que, una vez logradas éstas, concluye también el proceso educativo. De hecho, no es así. El objetivo logrado da origen a una experiencia vital que en tal carácter es raíz y origen, a su vez, de nuevos objetivos y de cambios más amplios y profundos de los educandos. Estamos, pues, en presencia de un proceso dinámico en que se establece un ciclo que, partiendo de ciertos objetivos, deriva hacia determinadas experiencias; éstas, a su vez, provocan e incentivan otros objetivos más ambiciosos, dando origen a más ricas experiencias; y así, sucesivamente, en un proceso que, puesto en marcha, ya no se detiene en el límite formal de un período escolar del estudiante, por cuanto se transforma en un proceso vital que es, en definitiva, el de la existencia humana misma.

EL PROCESO DE EVALUACION

Por último, los conceptos de objetivo, actividad y experiencia no constituyen por sí mismos el proceso educativo. Es necesario, como ya lo hemos indicado, que los objetivos y las actividades sean seleccionados y organizados. Debemos, además, evaluar las experiencias alcanzadas con el propósito de establecer la **correspondencia** entre éstas y los objetivos. Si no existiera tal correspondencia deberán buscarse las razones que impidieron que el ciclo se completara; si, en cambio, la correspondencia existe, se estará en condiciones de iniciar un nuevo ciclo de objetivos, actividades y experiencias en un **proceso** de renovación permanente.

II LOS OBJETIVOS EDUCACIONALES

A. Los objetivos y sus fuentes: Un problema interdisciplinario

Seleccionar objetivos educacionales para todo un sistema es un asunto que tiene más trascendencia de lo que, en una primera instancia, pudiera pensarse. En los **objetivos** educacionales confluyen las distintas ciencias y ramos del saber que dan a la pedagogía su carácter interdisciplinario; este carácter garantiza al educando una formación integral y lo prepara para enfrentarse con éxito al cambio. No siempre se diluyó el problema de la selección de los objetivos dentro de los términos señalados.

UNA VIEJA DISCUSION

Las distintas áreas de la cultura se disputaron el derecho a ser los únicos "depositarios de la verdad" en relación a la formación de la juventud, lo que

dio origen a corrientes programáticas de gran influencia en los sistemas educativos, a tal punto que dejaron un sello muy marcado y prácticas pedagógicas, a veces, de indiscutible valor. El enfoque unilateral de la formación del educando fue siempre la mayor debilidad de cada una de estas escuelas programáticas. Algunas de ellas ejercen aún una influencia importante en ciertos **sistemas** educativos.

EL PAPEL DE LOS ESPECIALISTAS

Desde luego, ha sido permanente la influencia ejercida por los **especialistas** de las distintas disciplinas; desde que existen programas, se recurrió, como fuente de inspiración, a sus contenidos y, para **elaborarlos**, a aquellas personas que han manifestado un mayor dominio de ellos. Consecuencialmente, quienes tuvieron un manifiesto control en esta materia fueron los profesores que enseñaban las respectivas disciplinas con las implicancias que de este **hecho se derivan**. Los programas escolares se diseñaron con el propósito definido de preparar a los alumnos para la **continuación de estudios superiores**.

LOS PROGRAMAS DE ESTUDIOS TRADICIONALES

En términos curriculares, esto se tradujo en programas recargados de contenidos de materia, con los que se pretendía formar especialistas en miniatura en cada una de las disciplinas. Se sacrificó, al rigor lógico de éstas, la diversidad que representa el grupo humano y las **diferencias** individuales, inevitablemente subestimadas por el carácter rígido, inflexible y único de los programas diseñados para un grupo reducido y escogido de alumnos. En definitiva, la selectividad es su característica más sobresaliente. En el orden pedagógico, semejante situación se expresó en un afán por profundizar en todos y cada uno de los distintos aspectos del programa escolar, lo que convirtió al profesor en agente protagonista del proceso de aprendizaje y a los alumnos, en sujetos pasivos. El profesor, constreñido a "pasar" todo el programa, no visualizó los cambios que se operan en sus alumnos ni la posibilidad de organizar actividades que les permitieran desarrollar altos niveles de aprendizaje. El resultado, tanto para el profesor como para los alumnos, fue negativo, toda vez que los roles correspondientes se tergiversaron. El profesor se ve obligado a renunciar a su papel de orientador del proceso de cambio de sus alumnos y éstos a su condición de agentes activos y creadores. El aprendizaje se convierte las más de las veces, en memorización y en un proceso repetitivo de informaciones inconexas y desvitalizadas, en un esfuerzo de que terminará por no tener sentido ni valor formativo alguno para los alumnos. Estudios recientes han demostrado que el aprendizaje conducido en los términos de memorización y repetición tiene un alto **porcentaje** de olvido. En un año se olvida, según estos estudios, un 75%, y, en dos, sobre el 85%. Estas cifras se reducen a un 25% y a un 35% **respectivamente** cuando se utilizan métodos activos de enseñanza, según los mismos estudios.

La incidencia de este fenómeno debe considerarse seriamente, por cuanto, fuera de lo que significa desde el punto de vista del alumno como **persona**, las cifras señaladas apuntan, a nivel económico, una **pérdida neta**

del 75% al 85% en la inversión educacional. Es obvio que sistemas que trabajan con estos niveles de pérdida deberían buscar nuevos métodos de trabajo.

El desarrollo de la psicología educacional permitió, a principios de este siglo, la iniciación de un cambio profundo en los métodos y técnicas de enseñanza.

LA INVESTIGACION PEDAGOGICA

Se inició, además, la investigación pedagógica en rubros tan vitales como el de la inteligencia humana y su funcionamiento, lo que permitió penetrar en la naturaleza misma del aprendizaje y en los factores que en él inciden. Paralelamente, los estudios sobre las necesidades e intereses del educando conformaron un cuerpo de conocimientos pedagógicos de primera importancia.

Baste citar, por vía de ejemplos, el reconocimiento de niveles de aprendizaje y la consecuente gradación de los contenidos de materia de acuerdo con la capacidad de los alumnos, la identificación de los períodos en que ciertas disciplinas deben ser desarrolladas para alcanzar un mejor aprendizaje, quebrando así las rígidas organizaciones de contenidos de materia; las correlaciones entre el interés personal en lo que se estudia y la facilidad con que aquella se aprende, entre participación activa del alumno en el aprendizaje y el grado de permanencia del mismo y la influencia de aquella en los cambios que se desean operar en los alumnos.

ALGUNAS CORRIENTES PROGRAMATICAS

Estos hechos, junto a otros no menos importantes, fueron preparando la aparición de nuevas corrientes programáticas en el mundo de la pedagogía. En efecto, alrededor de 1930, apareció el movimiento Progresista en educación que desafió abiertamente a los especialistas puros sosteniendo que los objetivos educacionales deberían nutrirse sustantivamente de las informaciones obtenidas del sujeto mismo de la educación que es el alumno. Se trata, en el fondo, de enfatizar la importancia que tiene el alumno como sujeto de la educación. Lo que interesa, según esta escuela, es dar posibilidades al alumno para que participe activa y directamente en su aprendizaje y que éste se oriente hacia aquellos objetivos que son de particular interés para él o que satisfacen alguna de sus necesidades vitales. Los contenidos de materia tienen sentido sólo en la medida que sirven estos propósitos; su organización programática y su tratamiento son, por lo tanto, más psicológicos que lógicos. En fin, los contenidos de las asignaturas no existen por sí mismos; su valor está condicionado al hecho de servir para promover cambios conductuales en los educandos. En este esquema, el profesor debe jugar un rol muy distinto al tradicional, por cuanto debe convertirse en un planificador de actividades pedagógicas orientado por los intereses de sus alumnos. Este enfoque produjo un movimiento pedagógico que se expandió oficialmente por el mundo entero. Como toda idea nueva cayó en los extremos. En efecto, la atención a los intereses de los educandos no debía quedar como una declaración programática sino que debía reflejarse en el trabajo diario del profesor. El estar atento a las expresiones externas y, muchas veces, caprichosas de los intereses de sus alumnos lo llevó a perder de vista la importancia que juegan los contenidos de las disciplinas en la formación de sus alumnos trabajando sólo a nivel de

las conductas. Se inició así un conductivismo que pretendía desarrollar procesos y valores sin consideración a los contenidos de materias, resintiéndose seriamente la formación cultural y científica del alumno. El mismo profesor, equivocadamente, se consideraba guía de un proceso en el que se había perdido de vista el concepto de lo que son los verdaderos intereses y necesidades de los educandos.

Se confundió el deseo momentáneo y exteriormente manifestado con la curiosidad que genuinamente compromete la actividad intelectual de un estudiante y que es, por lo tanto, un proceso interior, disciplinado, cuya vitalidad requiere de canales de expresión de mucha flexibilidad. Al profesor le corresponde, en este caso, crear y planificar situaciones de aprendizaje, o una atmósfera de trabajo escolar que facilite la realización de este proceso de creación interna, orientado hacia el desarrollo de conductas de alto valor formativo. El interés que despertó esta escuela pedagógica fue desapareciendo paulatinamente.

A pesar de los extremos a que se llegó, es posible, aún hoy día, apreciar las valiosísimas contribuciones que este movimiento hizo a la pedagogía. Podríamos destacar, a manera de ejemplo, algunas: la clase activa, con real y concreta participación del alumno; el profesor que hace del educando, y no de los contenidos disciplinarios, el eje central y esencial de su trabajo y que, por consiguiente, adquiere la categoría de orientador del proceso de enseñanza—aprendizaje; la manifiesta demostración de que enseñar y aprender son tareas complejas y delicadas y sobre las cuales queda todavía mucho por investigar.

Los sociólogos, esta vez ayudados por los psicólogos educacionales, reclamaron el derecho a ser fuente exclusiva de los objetivos del sistema educacional. En efecto, sostuvieron que los resultados obtenidos de investigaciones educacionales habían demostrado que el alumno aprende mejor aquellas cosas en las que está particularmente interesado y que tiene oportunidad de practicar en la vida diaria. Por consiguiente, era indispensable incorporar en la sala de clases aquellos aspectos de la vida contemporánea de particular relevancia en la formación del educando. Múltiples esfuerzos se hicieron por orientar el curriculum escolar hacia los objetivos de aquel movimiento pedagógico que considera la "preparación para la vida" como la meta más importante de todo el trabajo escolar. Los sostenedores de esta doctrina, postulaban además que la vida fuera del colegio cambia permanentemente; en consecuencia, no es útil estudiar cosas que tuvieron valor en el pasado y que ahora tienen un valor muy relativo. El limitado tiempo que pasan los estudiantes en el colegio deben utilizarlo para aprender aquellos aspectos más importantes de la vida presente y que tienen mayor significado para el educando.

Esta visión de la problemática educacional tiene las mismas limitaciones de unilateralidad que presenta el movimiento progresista. Enfocar desde un solo ángulo la educación de un ser humano, más que ayudarlo en su formación, lo limita. Sin embargo, es importante reconocer que los sociólogos contribuyeron a ampliar el horizonte y las perspectivas de los educadores en orden al problema del aprendizaje: el estudio de la comunidad y de la vida contemporánea fue, en adelante, factor indispensable para que los profesores y planificadores educacionales estructurasen programas de trabajo pedagógica e integralmente concebidos. La incorporación de aspectos significativos de la vida social contemporánea

en los programas educacionales no sólo ha enriquecido y ampliado la visión de la educación de los niños, sino que, además, ha puesto a disposición de la escuela mejores materiales y una amplia gama de situaciones que han permitido a profesores y alumnos un proceso de enseñanza-aprendizaje más dinámico y creador.

Los filósofos, por su parte, desde tiempos inmemoriales, y no sin razón, sostienen que es tarea esencial de la escuela transmitir, de generación en generación, los valores consagrados de la cultura. Nadie puede disputar el lugar que corresponde en la formación de un ser humano a los valores que representan, en definitiva el sustento, la esencia estabilizadora, el resorte de seguridad que afirma y que definitivamente orienta y dirige las acciones de los hombres. Por esta razón, no puede dejar de considerarse a la filosofía en la programación de un sistema escolar.

Pero es indispensable que ésta se relacione con los otros elementos que hemos venido analizando en el presente estudio. No puede considerársela como elemento único y excluyente, sino aclarar cuál es el rol que le corresponde en la selección de los objetivos programáticos de un sistema escolar y en qué momento debe entrar a intervenir. En el modelo de Tyler, la filosofía desempeña el papel de "filtro", y su función consiste en analizar los objetivos educacionales, que han sido sugeridos por las otras fuentes, a fin de darles consistencia y de eliminar aquéllos que no sean verdaderamente significativos. Es evidente que el rol de guía que le debe corresponder a la filosofía en la programación curricular fuerza a utilizarla como filtro. En el modelo que presentamos más adelante se da a la filosofía el papel que le corresponde por cuanto debe indicar el camino y los "standards" a que deben ajustarse desde un primer momento los programas escolares. No es propiamente un filtro; más bien, es un faro que ilumina a la distancia las metas y objetivos a lograr en la formación de la juventud. Es indispensable, por consiguiente, realizar estudios de filosofía social y educacional de la comunidad en que se implantan los programas escolares para orientar el proceso educativo en una determinada dirección.

Es conveniente recalcar aquí que un modelo de planificación educacional como el que se analiza en este trabajo no favorece a priori, ni menos impone ningún tipo de filosofía social y educacional. Se pretende solamente señalar que debe existir consistencia entre los objetivos educacionales y los valores implícitos en el esquema social y educacional prevalente en una comunidad dada.

EQUILIBRIO INTERDISCIPLINARIO

Se ha visto, hasta aquí, cómo distintas fuentes de objetivos educacionales dan su tónica a un momento determinado de la historia de la pedagogía. Del análisis de cada una de las fuentes posibles de objetivos educacionales se concluye que aquéllas aportan valiosos elementos en la formación integral del educando. Lo importante es determinar la forma y el grado de participación de cada una de las fuentes en la formulación definitiva de los objetivos de un programa escolar. La confluencia de las distintas disciplinas en la formulación de los objetivos educacionales otorga carácter interdisciplinario al proceso de planificación educacional y da al trabajo pedagógico la unidad y variedad indispensables en la formación de seres humanos que necesitan la integración de elementos distintos en experiencias educati-

vas para garantizar cambios orientados hacia objetivos científicamente establecidos. La tarea de formular objetivos educacionales, primer y fundamental paso en la programación educacional, no puede ser la preocupación aislada de un pedagogo, de un sociólogo, de un psicólogo, de un filósofo o de un especialista. Es tarea de todos ellos; de aquí surge una planificación curricular sobre la base del trabajo en equipo de todos los especialistas, con el fin de determinar, en justas proporciones, el papel que a cada una de las áreas de la vida y de la cultura le corresponde en la formación de la juventud.

B. La formación de los objetivos: una orientación científica del aprendizaje (Criterios).

Hasta hace poco, solía darse escasa importancia a la tarea, aparentemente incidental, de la formulación de los objetivos educacionales.

El proceso de planificación pedagógica no puede detenerse en la acumulación, análisis y ponderación de datos e informaciones que arrojan las distintas fuentes de que emanan los objetivos.

DEFICIENCIAS EN LA FORMULACION DE OBJETIVOS

Es asunto de extraordinaria importancia traducir verbalmente dichos objetivos, toda vez que de la precisión, claridad y suficiente especificidad con que se formulen depende nada menos que la orientación del trabajo escolar. Tradicionalmente, este aspecto de la planificación no preocupó mucho como si se tratara de algo banal, a tal extremo que la inclusión de los objetivos educacionales en los respectivos programas de estudio no motivó al profesor, no logró establecer entre él y el programa ningún tipo de compromiso. Semejante situación no es achacable al profesor. En definitiva, la formulación de los objetivos adolecía de tales imprecisiones, vaguedades y generalizaciones que no asumían el papel de guías para el trabajo docente. Por otra parte, el divorcio entre los objetivos formulados y el resto de los programas era tan evidente que, juzgando con indulgencia, podría pensarse que aquéllos servían para subrayar la "sabiduría" de profesionales que, desde las oficinas de los Ministerios o de las universidades, preparaban e imponían ciertos programas de estudios.

En efecto, en ellos nada o muy poco solía decirse respecto a cómo manejar adecuadamente los contenidos de materia de modo de crear situaciones de aprendizaje que, respetando la trabazón lógica de las distintas materias, pudieran prestarse a grados diferentes de sicologización, de acuerdo con el nivel de madurez de los educandos; tampoco se indicaba el tipo de procesos o de cambios que se deseaba alcanzar desde el punto de vista del desarrollo progresivo de los alumnos; menos aún se señalaba la gradación o nivel en que debían trabajarse determinados contenidos y el tipo adecuado de actividades que el alumno debía realizar a fin de integrarse al proceso de enseñanza-aprendizaje como sujeto activo.

En suma, la formulación tradicional de los objetivos se presentaba en términos tales que carecían de funcionalidad y denotaban a las claras que, quienes los elaboraban no tuvieron presente al alumno, sino al profesor, como si en verdad el proceso educativo no tuviera como protagonista, sujeto y finalidad al educando.

UN ENFOQUE DISTINTO

En el modelo que aquí se analiza, la situación es muy distinta. La búsqueda de la información para

plantear objetivos es sólo el primer paso en este proceso científico. La formulación del objetivo es algo vital en este proceso, por cuanto confiere precisión y funcionalidad al objetivo mismo mientras que, paralelamente, se lo sitúa en el rol de guía del proceso; tanto para la tarea del profesor como para el aprendizaje del alumno. En verdad, en este modelo puede observarse que los objetivos no son meros enunciados verbales, sino instrumentos insustituibles para el trabajo pedagógico, pues van guiando, a un nivel de precisión y funcionalidad, la tarea del profesor. La labor de éste adquiere así categoría científica a nivel de cualquiera otra actividad cultural.

Por otro lado, los objetivos, junto con orientar el trabajo escolar en todos los grados y modalidades del sistema (garantizando la unidad esencial de éste, en razón a que dichos objetivos tienden al logro de metas a nivel nacional), permiten una extraordinaria variedad de actividades y la adecuación de ellos a las circunstancias locales concretas, precisamente en virtud a los márgenes de flexibilidad que su sentido funcional hace posible.

Para lograr que los objetivos realmente cumplan la tarea propuesta es indispensable que en su formulación se consideren tres criterios fundamentales.

En este estudio dichos criterios se analizan con cierta extensión, a pesar de que el Profesor Tyler los trata con bastante detalle. Se procede así porque se desea enfatizar la importancia que este aspecto tiene en la tarea educativa. Nunca será suficiente el énfasis que se dé a este aspecto del planeamiento pedagógico.

Los objetivos pueden definirse como **experiencias deseadas**. La experiencia, a su vez, puede definirse como una conducta en situaciones específicas. La conducta puede considerarse un término sin definición. Sin embargo, es posible clasificar las conductas de diversas maneras. Un esquema organiza la conducta en tipos cognoscitivo, afectivo y motriz. De modo menos formal, estos tipos pueden describirse como pensamiento, sentimiento y acción. El conocimiento de la situación en que ocurre la conducta es indispensable para su comprensión. Más aún, no todas las conductas son deseables. Puede concebirse la educación como un proceso a través del cual se modifica la conducta de las personas en situaciones específicas a través del tiempo. La formulación de los objetivos afirma, entonces, que ciertas conductas elegidas, en situaciones específicas, son deseables.

Muchas veces todos los esfuerzos realizados para formular los objetivos no dan resultados satisfactorios, pues no se ha comprendido claramente la naturaleza de esta tarea. Algunas personas la conciben principalmente como la confección de una lista de conceptos y habilidades en función de las diversas asignaturas. Estas listas pueden incluir por ejemplo, ítems tales como triángulo, paralelogramo, círculo, congruencia, similitud, bisectar un ángulo, construir la perpendicular a una línea desde un punto fuera de ella. Con frecuencia, las listas de este tipo son muy detalladas y bastante largas. Para abarcar todo el programa de matemáticas de la Educación Media en esta forma, sería necesario hacer una lista de cientos o miles de ítems según el grado de exactitud deseado.

Otras personas conciben esta tarea principalmente como la determinación de ciertos tipos de conductas que son altamente deseables. Esta posición lleva a la confección de listas que incluyen términos tales como conocer, recor-

dar, comprender, aplicar, apreciar, analizar, razonar en forma lógica. Generalmente, estas listas son cortas y la conducta sugerida por cada término rara vez es descrita con mucho detalle.

Estos dos puntos de vista, sobre la naturaleza de la tarea comprendida en la formulación de los objetivos, conduce a la identificación de elementos esenciales de un conjunto de objetivos, pero cada una de ellas es una posición parcial. La tarea comprende no sólo la especificación de los elementos conductuales, sino que también la determinación de las relaciones entre los dos grupos de elementos.

Si se da una sola lista, ya sea de contenidos o de conceptos, al profesor y al autor del programa de estudios pueden presentárseles dudas en cuanto a qué conducta esperar. ¿Deberá el alumno **recordar** la fórmula? (por ejemplo, $E=mc^2$), ¿ser capaz de **calcular** un valor? (por ejemplo, E dados los valores de M y C), o **comprender** la resolución de un problema, o **deducirla** o **apreciarla**, o todo ello a la vez, o tal vez realizar otras tareas? Si nos detenemos brevemente a considerar este punto veremos que el tipo de conducta esperada varía de un ítem a otro de la materia, y que los objetivos serán formulados defectuosamente, a menos que se indique la relación entre la conducta y los elementos de la materia.

En términos matemáticos se trata de determinar un conjunto de S elementos de materia y un conjunto de B comportamientos. Luego los objetivos son subgrupos del producto cartesiano S x B y por lo tanto, son relaciones.

TRES CRITERIOS PARA LA FORMULACION DE OBJETIVOS

La discusión anterior conduce al primer criterio para la formulación de un objetivo.

PRIMER CRITERIO

La formulación de un objetivo deberá indicar, en alguna forma, tanto el tipo de conducta deseada como el tipo de situación en que deberá producirse.

Como se verá más adelante, la materia puede considerarse como un aspecto particular de la situación. Un análisis completo de la situación comprende aspectos como la capacidad y las necesidades del grupo determinado de alumnos para quien se planifica un programa. Se incluye el siguiente ejemplo de formulación de objetivos con propósitos ilustrativos:

"Más específicamente, las metas de este tipo de educación (general) matemática son:

- Buen dominio del proceso aritmético del uso de fórmulas de álgebra elemental. También se considera importante un conocimiento básico de estadísticas simples y de los métodos gráficos.
- Comprensión de las propiedades generales de las figuras geométricas y de las relaciones entre ellas.
- Comprensión del método deductivo como método de razonamiento. . .
- Comprensión de las ideas de la inferencia estadística, como método para obtener conclusiones basadas en informaciones incompletas. . .
- Comprensión de las matemáticas como un esfuerzo creativo continuo con valores estéticos similares a aquellos del arte y la música".¹

¹ Commission on Mathematics of the College Entrance Examination Board. "Objectives of the Commission on Mathematics of the College Entrance Board", New York, 1957, pág. 4.

Obsérvese que aunque estos objetivos se expresan en un nivel de generalización relativamente alto, los cuatro últimos, por lo menos, tienden a conformarse al criterio expuesto. La conducta se califica como "comprensión", y en cada caso se sugiere la naturaleza del contenido o **método** que debe **comprenderse**. El punto a) de la lista incluye varios **objetivos**, pero no se indica en forma clara la conducta.

La expresión "dominio cabal" indica como meta un cierto nivel de conocimientos, pero no especifica cuál es la naturaleza de la conducta misma.

El término "conocimiento" comprende una variedad de conductas posibles. Se citan estos ejemplos, pues fueron recientemente propuestos por **personas** muy competentes y de gran autoridad y fueron explícitamente denominados objetivos. Ellos concuerdan y no concuerdan con el criterio que se discute aquí, sin embargo, son representativos. En otras publicaciones la comisión ha expuesto muchas otras formulaciones que se pueden clasificar como objetivos y también ha confeccionado listas de tópicos de materias y de conceptos las que, si se combinan con las conductas del caso, darán como resultado un conjunto de objetivos descritos con relativa exactitud.

Un segundo criterio para la formulación de objetivos es el siguiente:

SEGUNDO CRITERIO

Los objetivos deben formularse en términos de la conducta que se desea del alumno y no en términos de la conducta del profesor.

Este criterio da énfasis en qué debe hacer el alumno, cómo debe razonar, sentir, y actuar. La tarea del profesor será organizar la situación de aprendizaje de tal modo que los alumnos puedan tener la oportunidad de comportarse en las formas indicadas en los objetivos. La meta es la conducta deseable del alumno; la conducta del profesor es sólo un medio para alcanzar esa meta. La atención dada a este criterio tiende a modificar y a enriquecer la naturaleza de las actividades del aprendizaje seleccionadas por el profesor. Más aún, principalmente es la conducta del alumno lo que debe evaluarse; el enfoque de este criterio facilita el proceso evaluativo. La evaluación basada en lo que hace el alumno es casi un pre-requisito para la evaluación de la competencia del profesor.

Cuando este criterio se aplica en forma sistemática, expresiones como "enseñar el significado de...", se transforman en "aprender el significado de...", o bien el alumno "recuerda el significado de...", o "comprende el significado de...". Otras revisiones de este tipo originarán objetivos formulados en forma más precisa y más útiles para el profesor que aquellos en los que no se aplica este criterio.

Al respecto cabe destacar que expresiones tales como "lograr una comprensión de..." y otras que indican una **modificación** de la conducta, no necesitan emplearse al formular los objetivos. Debe tenerse presente que cuando se **define** la educación como la modificación de la conducta, siempre se espera un logro o un cambio. Supongamos, por ejemplo, que la meta sea el que un alumno comprenda algo (por ejemplo, un concepto determinado). El proceso de evaluación debe tratar de determinar si el alumno ha comprendido o no. Si ha comprendido, no se necesitará instrucción. En caso contrario, se requiere una instrucción y una evaluación posterior

determinará si ha ocurrido o no el cambio. La inclusión de expresiones que sugieren en forma explícita el cambio en la formulación de los objetivos, tiende a confundir al profesor respecto a su concepto de la naturaleza de los objetivos.

TERCER CRITERIO

Un tercer criterio para la formulación de objetivos tiene como finalidad el control del nivel de especificidad de modo que ellos sean genuinamente útiles para la enseñanza. Existen unos pocos tipos de objetivos generales, pero literalmente cientos de objetivos específicos se subordinan, incluso para cursos básicos como álgebra o geometría. El criterio es un mediador entre lo general y lo específico, en términos del uso que debe darse a los objetivos. Ello puede expresarse del modo siguiente: **Los objetivos deben formularse en un nivel de especificación tal que, para cada uno de ellos, sea posible inferir fácilmente algunas actividades de aprendizaje apropiadas para ayudar a los alumnos a alcanzar los objetivos.** Este nivel de especificación también debe permitir diseñar medios para la evaluación de un grado de exactitud, no mayor que el necesario con este propósito.

Este criterio presupone que el profesor o quien quiera que formule los objetivos, comprenda la materia, y la naturaleza de la conducta apropiada. El criterio afirma que bajo estas condiciones, el profesor deberá ser capaz de planificar "lecciones" reales, o en términos más generales, actividades de aprendizaje para los alumnos. Juzgada con este criterio la afirmación "... comprender..." el método deductivo como método de razonamiento" es demasiado amplia para ser útil a la mayoría de los profesores. Dentro del mismo **constituiría** un objetivo más preciso lo siguiente: comprender que un sistema debe abarcar un grupo de suposiciones o postulados. A partir de esto, un profesor con una preparación adecuada podrá planear una lección inmediatamente. Podría tratar de ver si los alumnos comprenden lo que significa el término "postulado". Podría hacerlos buscar algunos de los postulados expuestos en un texto de matemáticas, o bien, hacerlos estudiar materiales que hayan sido escritos teniendo presente este objetivo.

Por otra parte, es posible idear una formulación de objetivo tan específica que se enumere cada postulado que se desea recuerden y expresen los alumnos. Aunque tal formulación claramente sugiere las actividades de aprendizaje (por ejemplo, "memorice las afirmaciones") y un tipo determinado de probar el conocimiento (por ejemplo, "escriba las afirmaciones de memoria"), muchos profesores justificadamente lo calificarán como demasiado determinado para sus alumnos. Por ejemplo, sería posible que prefirieran poner énfasis en la comprensión y la aplicación antes que en la repetición formal de este tema específico.

CLASIFICACION DE LOS OBJETIVOS: EL PRODUCTO CARTESIANO

La gran cantidad de **objetivos** de la mayoría de los programas hace que su enumeración sea bastante difícil. Por ello, se acostumbra clasificar los objetivos. Un modo de clasificación se realiza en términos de los tipos de conducta. Esto significa la división del producto cartesiano $X \times B$ en subconjuntos determinados por diferencias de conducta.

Estos objetivos que comprenden conductas de tipo "conocimiento" (por ejemplo, recordar, comprender), se incluyen en un grupo. En igual forma se agrupan los objetivos que incluyen diversas habilidades intelectuales (por ejemplo, comprender o interpretar, aplicar en situaciones nuevas, analizar, sintetizar y generalizar, evaluar).²

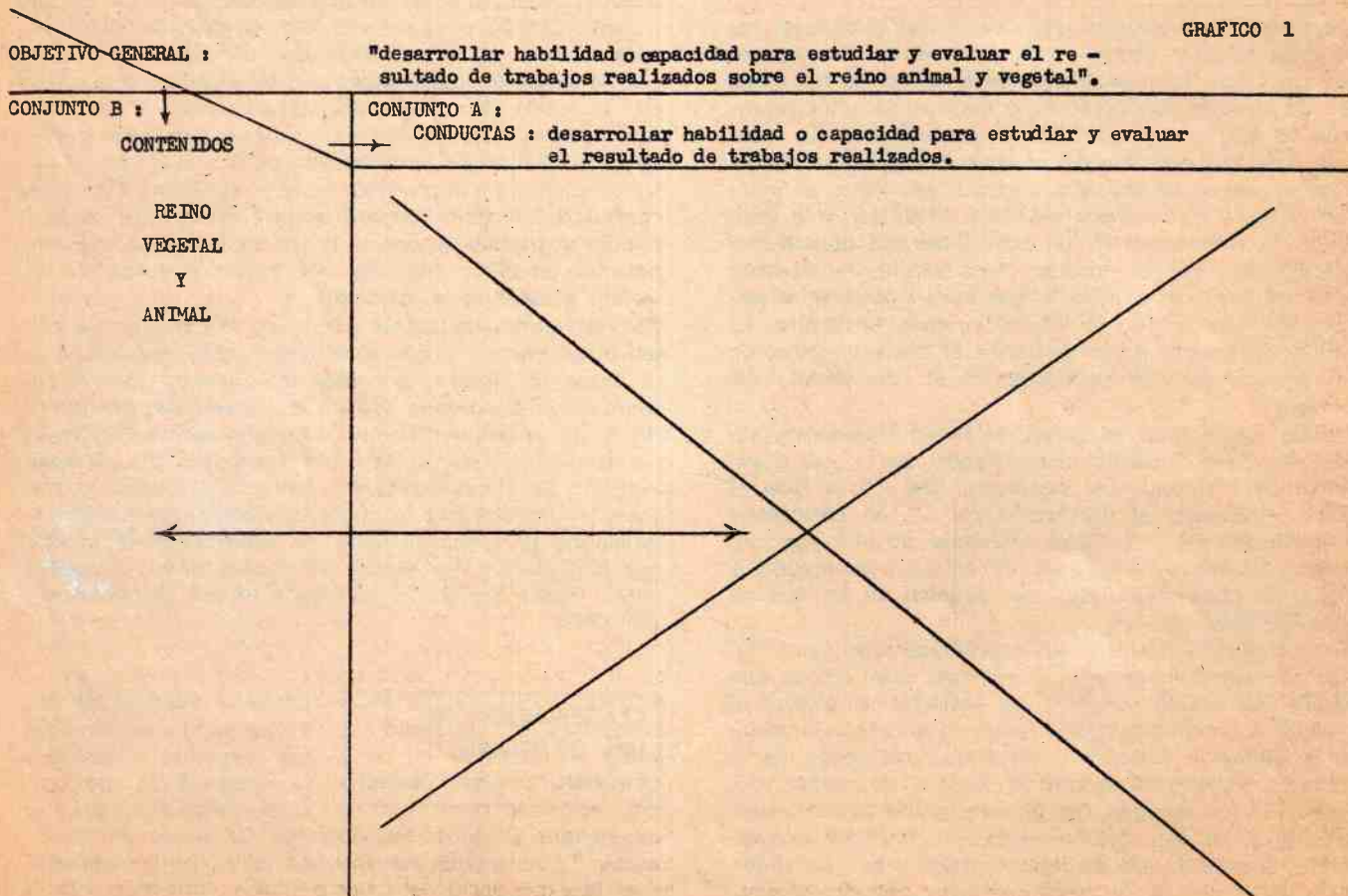
Los objetivos que comprenden conductas efectivas pueden agruparse (por ejemplo, intereses y apreciaciones, actitudes y valores). La conducta motriz (y psicomotriz) constituye el tercer grupo general. Objetivos de esta especie son raros en la educación matemática, y se limitan en gran medida al desarrollo de la habilidad para utilizar instrumentos, como el compás, y para bosquejar figuras geométricas. Algunos profesores incluyen en esta categoría, ciertos objetivos relacionados con la presentación oral de demostraciones.

En la educación matemática se emplean más comúnmente las conocidas clasificaciones de materias que las de conducta. Así, se encuentran listas de objetivos clasificados bajo los nombres aritmética, álgebra, geometría, trigonometría, matemática general, etc. Menos frecuentes son las subclasificaciones por curso. Se debe hacer notar que

este esquema fue adoptado por la Comisión de Matemáticas del College Entrance Examination Board para clasificar el conjunto de materias sugerido en su informe. En relación a ello, deben destacarse tres aspectos. En primer lugar, los encabezamientos descriptivos del sistema de clasificación no deben confundirse con los objetivos. En segundo lugar, la adopción de uno u otro esquema (por ejemplo, la conducta) da énfasis a los aspectos asociados a los objetivos y deja de lado los otros aspectos. Así, al clasificar, utilizando la conducta como criterio, las materias pueden ser sugeridas solamente con propósito ilustrativo y están lejos de ser enumeradas en forma completa. Por otra parte, al clasificar por medio de tipos de materias, la conducta asociada, comúnmente se ignora, se introduce en forma casual o sólo con fines de ilustración. Aparentemente, se puede pensar que la Comisión deseó abandonar la organización tradicional de objetivos y cursos por áreas de materias y que esto indudablemente tuvo influencia en la elección de una ordenación año por año, como esquema dominante cuando confeccionara la lista de los contenidos específicos. Sin embargo, ello los llevó a tomar ciertas decisiones respecto a la secuencia en la organización del programa. Parece evidente que el esquema de organización elegido para los objetivos puede tener un efecto definido en la clase de énfasis y en la ordenación de un programa, por esta razón no debe tratárselo en forma muy superficial.

² Compárese, Bloom, Benjamin S. (editor). "Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain (New York, 1956). Longmans, Green and Co., pág. 207. Este volumen contiene un extenso y cuidadoso análisis de los objetivos cognoscitivos y muchos ejemplos.

GRAFICO 1



"desarrollar habilidad o capacidad para estudiar y evaluar el resultado de trabajos realizados sobre el reino animal y vegetal".

OBJETIVO GENERAL

Situaciones o contenidos específicos .	CONDUCTAS ESPECIFICAS A DESARROLLAR							
	1 conocimien - tos de he - chos y prin - cipios impor - tantes	2 comprensión de hechos y principios importantes	3 familiaridad con fuentes de información	4 habilidad para in - terpretar datos	5 habilidad para apli - car prin - cipios	6 habilidad para estu - diar y dar cuenta de los resulta - dos de los estudios	7 intereses amplios	8 actitudes sociales
A. FUNCIONES DE LOS ORGANISMOS HUMANOS Contenidos de los objetivos .								
1. NUTRICION	X	X	X	X	X	X	X	X
2. DIGESTION	X	X		X	X	X	X	
3. CIRCULACION	X	X		X	X	X	X	
4. RESPIRACION	X	X		X	X	X	X	
5. REPRODUCCION	X	X	X	X	X	X	X	X
B. USO DE LAS PLANTAS Y ANIMALES .								
1. RELACIONES DE ENERGIA .	X	X	X	X	X	X	X	X
2. FACTORES AMBIENTALES QUE AFECTAN EL CRECIMIENTO DE PLANTAS Y ANIMALES.	X	X		X	X	X	X	X
3. HERENCIA Y GENETICA .	X	X		X	X	X	X	X
4. UTILIZACION DE LA TIERRA .	X	X	X	X	X	X	X	X
C. EVOLUCION Y DESARROLLO.	X	X	X	X	X	X	X	X

Por último, puesto que son los objetivos el elemento primordial y no el esquema de clasificación, cualquiera de éstos que se adopte, por razones de exposición, deberá proveer un sistema de doble entrada que permita reunir tanto los componentes de materias como los de conducta. En este estudio presentamos, como ejemplo, el mismo objetivo que se planteó anteriormente en una secuencia de dos gráficos. En el primer gráfico se presenta el objetivo de acuerdo con el criterio Nº 1 y Nº 2, es decir, desde el punto de vista del alumno y reflejando así el contenido y la conducta a un nivel general. En el mismo cuadro la "X" representa la unión de ambos elementos, indicando con esto que los contenidos existen sólo en función de las conductas deseables, lo cual, en último término, constituye la clave del hacer pedagógico. La relación señalada entre los contenidos y las conductas es la que da sentido dinámico y funcional a los objetivos. En el gráfico Nº 2, el mismo objetivo se presenta de acuerdo con el tercer criterio, es decir, desde el punto de vista del alumno. Dicho objetivo se expresa siempre en dos dimensiones (contenidos y conductas), pero, a un nivel de especificidad que lo hace operable en términos del trabajo concreto del alumno y del profesor. Las letras "x" pequeñas demuestran que la unión de ambos elementos se mantiene también a este nivel, de modo que los contenidos de materias, por muy determinados y detallados que sean, tienden a desarrollar conductas

específicas las cuales, a su vez, se dirigen hacia el logro de la conducta general señalada en el objetivo a nivel más amplio. Cuando el objetivo es especificado a este nivel permite al profesor seleccionar actividades e instrumentos de evaluación válidos.

III SELECCION Y ORGANIZACION DE LAS ACTIVIDADES Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN FUNCION DE LOS OBJETIVOS

ACTIVIDADES Y EXPERIENCIAS

La selección y formulación de objetivos educacionales, como lo hemos planteado en este modelo, tienen significación sólo en cuanto permiten al profesor seleccionar actividades conducentes a lograr dichos objetivos, es decir, las experiencias que se desea ocurran en los alumnos. En este sentido, hemos aclarado que una actividad no constituye de por sí la experiencia realizada, por cuanto son sólo experiencias en gestación, por lo tanto, el medio para realizar los objetivos. En este sentido, el término experiencia implica interacción entre el alumno y su situación de aprendizaje y, por consiguiente, es la experiencia del alumno la que permite el logro del objetivo.

FUNCION DEL PROFESOR

El rol del profesor es, en este caso, el de proveer y estructurar las situaciones del aprendizaje que permitan la acción del alumno. Esta acción o interacción del educando debe ser directa y libre. El profesor debe motivar y guiar **permanentemente** al alumno en este dinámico proceso de cambios y enfrentamientos.

PLANIFICACION DE LAS ACTIVIDADES

Es necesario recalcar aquí que las actividades (y las experiencias de aprendizaje que ocurren porque existen aquéllas), deben ser planificadas cuidadosamente por el profesor, ateniéndose a ciertos principios generales que no deben ser subestimados o descuidados. Cualquier negligencia en esta materia lleva a los profesores a un activismo exagerado e improductivo o a un pasivismo negativo o, lo que es peor, desvía a los alumnos hacia cambios conductuales que no estaban previstos en los objetivos formulados.

CARACTERISTICAS DE LA PLANIFICACION DE LAS ACTIVIDADES

Es por esta razón que la selección de actividades debe realizarse conforme a algunos criterios que sistematicen y orienten el trabajo pedagógico. En este sentido, si el objetivo es bidimensional, es decir, señala la conducta que se desea alcanzar y la situación de aprendizaje en que se espera que aquélla ocurra, la actividad debe dar la oportunidad al alumno para que **practique** el tipo de conducta implícito en el objetivo.

Por otra parte, toda actividad debe producir cierto tipo y grado de satisfacción al educando, por lo que es indispensable que ella tenga para el alumno la mayor significación.

Digamos, sin embargo, que, aún siendo cierta actividad desagradable para el alumno, éste es capaz de acometerla en la medida en que se siente comprometido por el valor implícito en ella.

Claro está que ello se halla íntimamente relacionado con el hecho de que las actividades que el profesor planifica estén al alcance, es decir, al nivel de la madurez de sus alumnos. Este es un aspecto no siempre bien ponderado por parte de algunos profesores que diseñan situaciones de aprendizaje muy por encima de las posibilidades reales de los alumnos; cuando, en consecuencia, los resultados de la evaluación no reflejan las expectativas, no tienen otro recurso que el de culpar a los alumnos de los malos resultados obtenidos.

Cuando se planifican las actividades, el profesor debe tener presente el hecho de que varias actividades pueden conducir al logro de un mismo objetivo. Esta circunstancia permite un **reforzamiento**, desde distintos ángulos y desde distintas situaciones, respecto al cambio que busca producir en los alumnos. A la inversa, es importante que el profesor comprenda que una misma actividad bien seleccionada permite alcanzar varios objetivos simultáneamente. Es cuestión que el profesor utilice con imaginación y dinamismo el principio del mayor efecto, con la menor carga de esfuerzo por parte de sus alumnos, lo que implica, por parte del profesor, una vigilan-

te atención sobre el desarrollo del proceso educativo con el fin de evitar resultados desagradables, es decir, el que se produzcan experiencias o cambios no deseados en las formas de conducta de sus alumnos.

LA ORGANIZACION DE LAS ACTIVIDADES

Sobre la organización de las actividades de aprendizaje nos limitaremos a señalar aquí sólo algunas consideraciones que deben tenerse presentes al preparar lecciones, unidades, cursos o programas de estudio. Antes de determinar ciertos criterios para la organización de las actividades del aprendizaje es necesario aclarar que, por organización, entendemos el reforzamiento recíproco o efecto acumulativo que se debe buscar tanto en un sentido vertical (en el tiempo) como horizontal (**integración**) dentro del esquema de la planificación de dichas actividades.

LOS PRINCIPIOS DE CONTINUIDAD Y SECUENCIA

En un sentido vertical, es indispensable considerar los criterios de continuidad y secuencia. Se entiende por **continuidad**, cuando nos referimos a la planificación de las actividades, la periodicidad con que un mismo elemento se presentará frente al alumno y, por **secuencia**, el grado de profundización y ampliación con que deben darse estos elementos en el tiempo de estudio con el propósito de no violentar el grado de desarrollo y madurez de los alumnos. Esta gradación es la que permite, en último término, una atención individualizada y, por consiguiente, una adecuada consideración a las diferencias individuales, con lo cual se flexibiliza y dinamiza el trabajo escolar.

EL PRINCIPIO DE INTEGRACION

El efecto acumulativo o de reforzamiento recíproco a que nos hemos referido antes, se logra también en un sentido horizontal si opera, en la organización de las actividades, el criterio de integración que tiene extraordinario valor pedagógico. En efecto, la integración permite al alumno visualizar el mundo cultural, social y científico que lo rodea como un conjunto armónico e interdependiente, con ricas relaciones e influencias mutuas. A nivel de la planificación pedagógica, el profesor o los profesores deben estar permanentemente articulando los diferentes contenidos de las distintas disciplinas para que en cada una de ellas se tienda a reforzar los cambios de conductas que se desea lograr en los alumnos. En otras palabras, se trata de colocar las distintas asignaturas al servicio de propósitos comunes. Estos propósitos comunes se denominan, en el modelo que se analiza, hilos conductores, es decir, elementos de estructuración. En otras palabras, los hilos conductores no son otra cosa que objetivos medulares (habilidades, destrezas o valores) que se trata de lograr a lo largo y ancho del curriculum. Son los objetivos generales que atan el curriculum y hacia los cuales se debe orientar todo el trabajo escolar. Deben, por tanto, prestarse para que el curriculum se organice de acuerdo con los criterios de continuidad, secuencia e integración señalados hasta aquí.

PLANIFICACION COOPERATIVA ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS

La organización de las actividades de aprendizaje, (resulta indispensable destacarlo) es, fundamentalmente, una tarea del profesor que, en su etapa inicial, debe realizarla con extrema flexibilidad a fin de que, durante la ejecución, pueda el alumno, agente activo, participar en una labor cooperativa con el profesor, en el sentido de elegir de entre las actividades preestablecidas aquéllas que más se adecúen a sus propios intereses, capacidades y necesidades personales. Ocurre así que —dentro de las líneas matrices de la planificación diseñada por el profesor— cabe un cierto grado de re-planificación por parte del alumno.

El trabajo pedagógico así estructurado ofrece la posibilidad de una riquísima atención individualizada, al mismo tiempo que garantiza la motivación permanente del alumno que se siente comprometido vitalmente en un trabajo que de veras le interesa. Este compromiso facilita el trabajo del profesor y enriquece el proceso del aprendizaje del alumno al mismo tiempo que le da un sentido de mayor responsabilidad y de autorrealización.

IV LA EVALUACION DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS: UN PROCESO CIENTIFICO EN FUNCION DE LOS OBJETIVOS

CONCEPTO TRADICIONAL DE EVALUACION

Por mucho tiempo se ha considerado, aunque no por todos los profesores, que la evaluación es sinónimo de promoción o reprobación, algo así como la autorización que daba el profesor al alumno para guardar lo que él entregó durante un año, o para quitárselo, a través de exámenes orales o escritos al final de un año de estudio.

Era una tarea, por decirlo así, ajena a lo que realmente vivió el niño durante un lapso importante de su existencia y que refleja, además, un enfoque muy tradicionalista del trabajo escolar, toda vez que no son cambios conductuales lo que se desea operar en el alumno, sino, más bien, obligarlo a incorporar cantidades de conocimientos que poco o nada le ayudan a desarrollar habilidades, destrezas o valores para su formación cultural, personal y social.

NUEVO ENFOQUE DE LA EVALUACION

En el modelo que se ha venido presentando, la evaluación tiene dimensiones esencialmente distintas. Está considerada como un proceso permanente y consustancial al proceso educativo. Su finalidad es la de averiguar hasta qué punto se han logrado los cambios que se pretende operar en los alumnos, es decir, si los objetivos propuestos se han cumplido y en qué medida. En otras palabras, se trata de indagar qué aspectos del curriculum son eficaces y cuáles necesitan ser mejorados. Aunque la evaluación se efectúa, de hecho, al seleccionar objetivos y al seleccionar y organizar actividades de aprendizaje, es necesario realizar una deliberada y directa evaluación de las experiencias que ocurren en el educando. La evaluación debe dar respuesta a cuestiones esenciales. En primer lugar, se trata de cerciorarse

de los cambios de conducta operados en el educando, propósito final de la educación. En consecuencia, la evaluación deliberada y directa debe realizarse, a lo menos, en dos oportunidades: al principio y al término de un programa de actividades y ello por razones obvias. Si ignoramos el nivel de los alumnos al comienzo del proceso educativo mal podríamos determinar la extensión y profundidad de los posibles cambios producidos. Aún más, es indispensable realizar una evaluación transcurrido cierto tiempo después del término del programa de actividades a fin de comprobar el grado de durabilidad del aprendizaje. Esta última condición permitirá, a su vez, una evaluación de la efectividad del curriculum.

INSTRUMENTOS DE EVALUACION

Un buen programa de evaluación no se agota, ni con mucho, mediante el empleo de un solo tipo de instrumento como ha ocurrido hasta ahora con el examen escrito o con el examen oral. Hay muchas formas e instrumentos que permiten evaluar distintos aspectos en el desarrollo de un alumno. Se puede afirmar que cualquier instrumento que entregue datos veraces y analizables respecto al tipo de conducta que está implícito en los objetivos es un instrumento válido de evaluación. No es indispensable, en un buen programa de evaluación, medir todas y cada una de las reacciones de un alumno para estar en condiciones de visualizar el cuadro completo de los cambios que se están desarrollando en él. Es posible estimar las reacciones típicas de un alumno a través de datos obtenidos de una muestra de sus reacciones. Por consiguiente, no es necesario, ni pedagógicamente deseable, "pasear" al alumno por toda la materia para saber si aquélla ha desarrollado o no las conductas deseadas. Por la misma razón, una muestra representativa de alumnos ofrece suficiente información para averiguar la efectividad del curriculum de un colegio o de un sistema educativo.

Respecto a los procedimientos de evaluación, nos referiremos aquí sólo a algunos aspectos que consideramos necesario enfatizar por cuanto ellos señalan la íntima relación que existe entre los distintos elementos del curriculum y los procedimientos de evaluación. Ya dijimos que el proceso de evaluación se inicia al seleccionar los objetivos del programa escolar. Esto quiere decir que los procedimientos de evaluación deben dar evidencias acerca de cada una de las conductas y de cada uno de los contenidos implícitos en dichos objetivos.

Por lo tanto, la tabla de doble entrada en que se expresa el objetivo y que sirve para guiar la selección de las actividades, es útil también aquí pues permite establecer el conjunto de especificaciones que orientan el proceso de evaluación del curriculum.

En consecuencia, el instrumento de evaluación que se utilice debe cumplir dos requisitos: primero, la conducta que se pretende medir debe estar suficientemente definida al formularse el objetivo para poder medir con claridad si el cambio buscado se ha operado o no; segundo, se debe identificar la situación de aprendizaje que le permita al alumno evocar con mayor facilidad el tipo de conducta implícito en el objetivo.

Otro aspecto importante de señalar es el que dice relación con la construcción de instrumentos o medios que permitan registrar la información que se obtiene de la conducta del alumno en una situación determinada.

LA EVALUACION Y EL DIAGNOSTICO

sino, también, obtener un record sobre la conducta del alumno en la situación de evaluación, record que pueda ser analizado con posterioridad. Este hecho da a la evaluación una fuerza extraordinaria, por cuanto permite que se analice objetiva y científicamente el grado de desarrollo de un alumno, sus debilidades, sus dificultades, sus progresos, etc., cosa que ha sido prácticamente ignorada por muchos años; hoy día, la evaluación ayuda a diagnosticar y predecir los cambios que ocurren en los educandos.

Intimamente relacionado con éste, hay otro hecho: la manera cómo se debe resumir o presentar el resultado que ofrecen los datos obtenidos en una evaluación. Evidentemente que esto debe hacerse siguiendo, otra vez, el esquema de presentación bidimensional del objetivo. Los cambios en la conducta humana no pueden traducirse en frías cifras relacionadas con ciertos contenidos de materia. Más bien se impone una presentación analítica en términos de los cambios conductuales operados en el educando. Es mucho más valioso para un profesor y un padre saber que su alumno o su hijo no tiene habilidades para manejar ciertos conceptos matemáticos básicos a que le digan que su alumno o hijo obtuvo un dos en matemáticas.

Finalmente, en un buen programa de evaluación los instrumentos que se utilizan deben cumplir con los requisitos de objetividad, validez y confiabilidad, características que deben considerarse en el proceso científico de su elaboración.

EMPLEO DE LOS DATOS DE LA EVALUACION

tener múltiples usos.

El análisis de los resultados de la evaluación permite identificar los aspectos débiles y los aspectos positivos del trabajo realizado por el sistema educacional. Sin embargo, va mucho más allá, por cuanto también hace posible establecer hipótesis que explican los aspectos positivos y negativos detectados. Más aún, estas hipótesis pueden ser confrontadas con informaciones nuevas que pueden hacer recomendable introducir cambios en el currículum de acuerdo con la dirección señalada por dichas hipótesis. Estas pueden referirse a los objetivos o a las actividades, e incluso a los mismos procedimientos de evaluación. En todo caso, resulta palmario que el planeamiento del currículum es un proceso continuo por medio del cual se desarrollan objetivos, actividades, materiales curriculares, procedimientos, todo lo cual debe probarse; los resultados son evaluados; las deficiencias se identifican; se sugieren modificaciones, etc, es decir, hay un permanente y renovado proceso de planeamiento, de desarrollo de materiales y de evaluación. Este ciclo continuo permite un mejoramiento persistente del currículum sobre bases científicas y no ateniéndose a meras opiniones para introducir cambios en los sistemas educativos.

Es necesario destacar, que no sólo debe asegurarse que la situación evoque la conducta deseada

OTRAS VENTAJAS DE LA EVALUACION

- Antes de terminar, es importante señalar, además, que la evaluación, entre otras cosas, es útil para:
- Ayudar a cada alumno a orientarse, por cuanto un buen programa de evaluación debe entregar información que permita identificar capacidades, necesidades e intereses personales a cada alumno;
 - Ayudar a identificar, en el tiempo, ciertos aspectos que necesitan atención especial, ya sea para grupos de alumnos, como para alumnos en particular;
 - Ayudar a informar a la comunidad y a los padres del éxito o el fracaso de una escuela o de un sistema escolar en el logro de los objetivos que se han planteado o más aún, informar a los padres del tipo de cambios que la escuela ha operado en sus hijos con el fin de que puedan hacer válidas sugerencias para modificar el currículum cuando sea necesario. Es éste un derecho que la familia y la comunidad deben recabar permanentemente a la escuela para que ésta incorpore en forma sistemática y sostenida a la comunidad toda en la ardua y desafiante empresa de formar el alma y la mente de las generaciones futuras.

La evaluación, por último, tiene una influencia poderosa sobre el aprendizaje. Profesores y alumnos son influenciados por el tipo de evaluación que se hace al final de un año escolar o de un nivel escolar. Ya vimos en Chile cómo el bachillerato concentró la atención de los alumnos y profesores por muchos años. El currículum educacional, que es una tarea de formación humana, se agotó prácticamente en la preparación de un examen lejano y ajeno al sistema.

Evitar esta monstruosa distorsión pedagógica implica utilizar procedimientos de evaluación que reflejan fielmente los objetivos educacionales del sistema.

V. MODELO INTEGRADO DE PLANEAMIENTO EDUCACIONAL

Hasta aquí se ha hecho un análisis de algunos aspectos relevantes del libro del Profesor Tyler, cuyo modelo lineal de planeamiento constituye, sin duda, un aporte de gran significación en la pedagogía moderna.

A continuación, y en un intento de profundización de los conceptos curriculares más importantes, extrayendo las consecuencias de su análisis, se presenta un modelo integrado de planeamiento curricular cuya graficación permite visualizar el sentido cíclico del proceso.

LOS ELEMENTOS DEL MODELO INTEGRADO

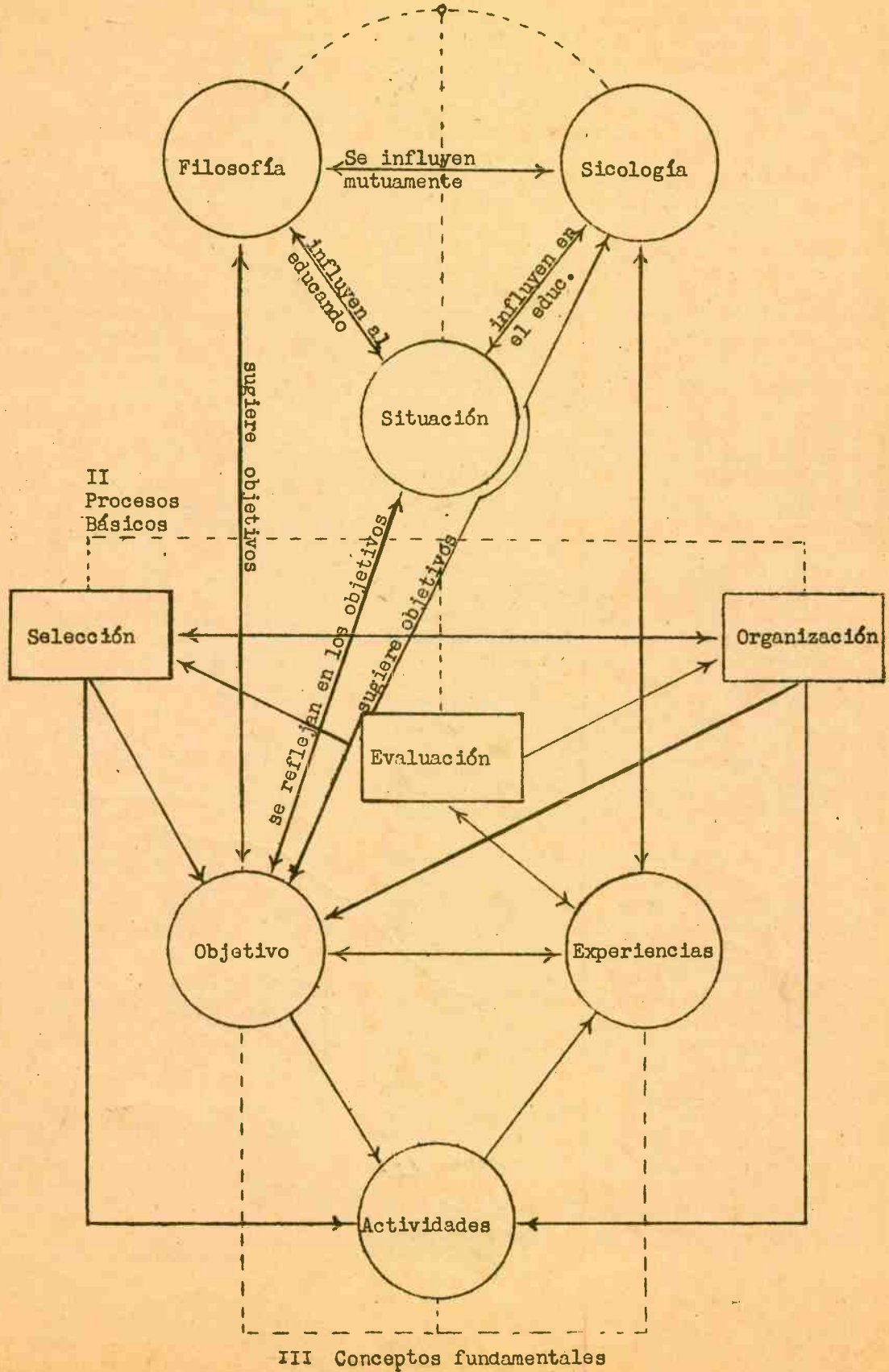
Los elementos constitutivos de este modelo se pueden clasificar en tres grupos:

- Elementos esenciales: filosofía, psicología, sociedad, educando y contenidos culturales. Los 3 últimos constituyen la situación.
- Conceptos fundamentales: objetivos, actividades y experiencias.
- Procesos Básicos: principios de selección, organización y evaluación.

Los elementos esenciales, los conceptos fundamentales y los procesos básicos enunciados se interrelacionan de tal modo que constituyen una red de comunicaciones que permite generar un ciclo dentro del planeamiento del currículum. En efecto, la filosofía y la psicología se interinfluyen recíprocamente y ambas influyen, a su vez, sobre el educando lo cual, en definitiva, determina, en cierto grado, la situación total. Esta, por su parte, se refleja

MODELO INTEGRADO

I Elementos Esenciales



en los objetivos que sugieren la filosofía y la psicología. Los objetivos sugieren actividades que, en la medida en que realizan a nivel de la clase, **generan experiencias** con una fuerte incidencia psicológica. Estas experiencias deben evaluarse a fin de **determinar la medida en que se han logrado los objetivos propuestos**. Se observará, por ello, que "experiencias" y "evaluación" en el esquema se hallan unidas por una doble línea con que se pretende graficar la influencia reversible entre ambos elementos. En el modelo del Profesor Tyler se consideran los elementos del curriculum en forma aislada, como una reacción en cadena. La verdad es que estos mismos elementos se pueden presentar integrados por cuanto el proceso educativo es un todo dinámico hacia el cual convergen los distintos canales del curriculum. Cada elemento se explica en función de los otros elementos constituyendo un sistema. Hay una conexión permanente entre los elementos como podemos ver en el gráfico. Aquí la psicología se encuentra relacionada directamente con la filosofía y con la situación de aprendizaje a través del educando. Asimismo, la filosofía está relacionada con la psicología y la situación y esta última con ambas. La filosofía sugiere objetivos, lo mismo que la psicología. Los objetivos, además, reflejan la situación total. Los objetivos, al mismo tiempo, sugieren actividades, y por lo tanto, hacen posible **las experiencias que, una vez logradas, se transforman en base de objetivos más profundos y complejos** haciendo el proceso educativo más rico.

En el modelo, tenemos los procesos de selección y organización de las actividades íntimamente relacionados al proceso de evaluación de las experiencias que permite una revisión y renovación permanente del curriculum.

En este modelo, salta a la vista que la función de algunos elementos tan importantes en la planificación curricular como lo son la filosofía y la psicología es muy distinta a la que tienen en el modelo de Tyler, por cuanto aquí se les considera componentes de un todo y no sólo filtros de objetivos educacionales. En este sentido, se reconoce la vinculación que, por ejemplo, la filosofía tiene con la psicología por cuanto los valores y las teorías del aprendizaje no pueden ser considerados separadamente.

Este hecho tiene dos implicaciones muy importantes. En primer lugar, el estudio de los distintos elementos de un modelo integrado no se puede realizar separadamente. Tienen que estudiarse por comités interdisciplinarios, paralela y simultáneamente, por cuanto se influyen mutuamente. Esto es importante ya que permite una visión global del problema y el análisis de las partes en función del todo. Se evitan así las distorsiones naturales que se producen cuando los problemas curriculares son estudiados por comités autónomos que van emitiendo sus informes de acuerdo con determinada idea desvinculada de sus relaciones conceptuales con los otros elementos del curriculum, que es lo que acontece en el modelo lineal, en donde la filosofía y psicología, por ejemplo, participan a posteriori, desempeñando el rol de policías o filtros.

En segundo lugar, como consecuencia de lo anterior, el **enfoque integrado del modelo curricular que aquí presentamos permite afrontar el proceso de la planificación del trabajo pedagógico en cualquier punto de dicho proceso y con cualquiera de los elementos que lo constituyen**.

La flexibilidad de semejante modelo hace aconsejable que, por ejemplo, la filosofía y la psicología participen

desde el primer momento en la planificación curricular porque ello permite orientarla de acuerdo con los valores prevalentes de la comunidad y con las teorías científicas del aprendizaje.

Es evidente que los planteamientos de la filosofía educacional tienen prioridad; en este sentido, la filosofía es un filtro en orden a los objetivos, pero, un filtro que establece los standards a los que se deben someter las sugerencias de objetivos que provengan de otras fuentes, a posteriori, **ganando con esto un tiempo precioso**. Lo mismo sucede con la psicología que, de antemano, puede señalar las condiciones que deben cumplir los objetivos provenientes de las otras fuentes y no esperar que éstos sean sometidos a posteriori a un chequeo psicológico. Más aún, la psicología educacional, a priori, puede señalar el número de objetivos necesarios. Por ejemplo, si se trabaja sobre la base de la teoría del aprendizaje de Gestalt, es indudable que se necesitan objetivos planteados en términos más generales y por consiguiente, un número reducido de ellos; si se utiliza la teoría de Thorndike se requiere el planteamiento de una gran cantidad de objetivos específicos. Ahora bien, el empleo de tal o cual teoría dependerá, otra vez, de la filosofía general del curriculum.

A menudo se puede iniciar la planificación curricular con el estudio de la situación (el educando, la comunidad o el aporte de las disciplinas de estudio), siempre que se tenga permanentemente presente lo que señala la filosofía educacional y también la psicología porque, de lo contrario, el estudio posterior de la filosofía y la psicología podría detectar aspectos de la situación que no fueron previstos y entonces sería necesario reiniciar el estudio de la situación con la consiguiente pérdida de tiempo y otros recursos.

Las interrelaciones que se han señalado entre los diversos elementos del curriculum operan también a nivel de los procesos de organización y selección, tanto de los objetivos como de las actividades. Estas interrelaciones subrayan, una vez más, el carácter cíclico del proceso de planteamiento educacional. Resulta obvio que, por ejemplo, al seleccionar objetivos y actividades los criterios que se emplean para ello determinan, a su vez, en cierta medida, la propia organización de los objetivos y de las actividades. Hay como ciertas instancias reversibles en este proceso. Los criterios de selección se vinculan con los de organización y éstos con aquellos.

En cuanto a la evaluación de las experiencias, ocurre algo similar. No cabe duda que la evaluación tiene sentido en cuanto implica un confrontamiento entre los objetivos deseables previstos y las experiencias logradas.

Esta confrontación no sólo determina el grado en que se han alcanzado ciertos objetivos, sino que —conforme a la información registrada— permite reformular los propios objetivos, ampliarlos y profundizarlos, detectar las debilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje e introducir las enmiendas que sean aconsejables. En este sentido, cualquier modificación respecto a un elemento del modelo obliga a reestudiar los restantes y, consecuentemente, todo el planeamiento del curriculum.

En suma, de este continuo análisis de los elementos curriculares surge la corrección o readecuación de los objetivos, de las actividades, e incluso, de la propia evaluación. Cualquier cambio que se opere en los vértices del triángulo pedagógico graficado en este modelo implica **readecuación del triángulo total**.

Esta imagen acentúa el carácter integrado del modelo que aquí se analizó.



Patricio Rojas

PATRICIO ROJAS DEJA LA SUB SECRETARIA Y ASUME FUNCION CONTINENTAL EN WASHINGTON

Después de casi cuatro años de labor frente a la Subsecretaría de Educación, labor que ni siquiera fue interrumpida por vacaciones, se ha alejado de su cargo el Dr. Patricio Rojas Saavedra, a quien le cupo realizar e impulsar, junto al Ministro Juan Gómez Millas, la reforma educacional de mayor trascendencia que se haya operado en la historia de nuestro país.

Patricio Rojas llevó adelante una labor creativa de la mayor importancia en la reforma, y a su iniciativa se deben innumerables obras que han agilizado y jerarquizado la tarea educacional. Con el Ministro Gómez Millas, el Dr. Rojas constituyó un equipo de trabajo para la educación, cuya obra definitiva apenas si se empieza a vislumbrar en sus reales dimensiones. En el exterior, aun en los países más adelantados, se da un singular crédito a la reforma chilena. De ahí que la labor de este primer Subsecretario de Educación del actual Gobierno trascendiera, y diera oportunidad a que se le llamara para un cargo de tan alta responsabilidad internacional, como es el que Patricio Rojas ocupa desde hace unos días: el de Presidente de la Comisión Ejecutiva del Comité Interamericano Cultural de la Organización de Estados Americanos, con sede en Washington.

Desde que presidiera la Federación de Estudiantes o como representante de ésta en el Consejo de la Universidad de Chile, Patricio Rojas se dedicó sólo en parte a su
pasa a la página 26



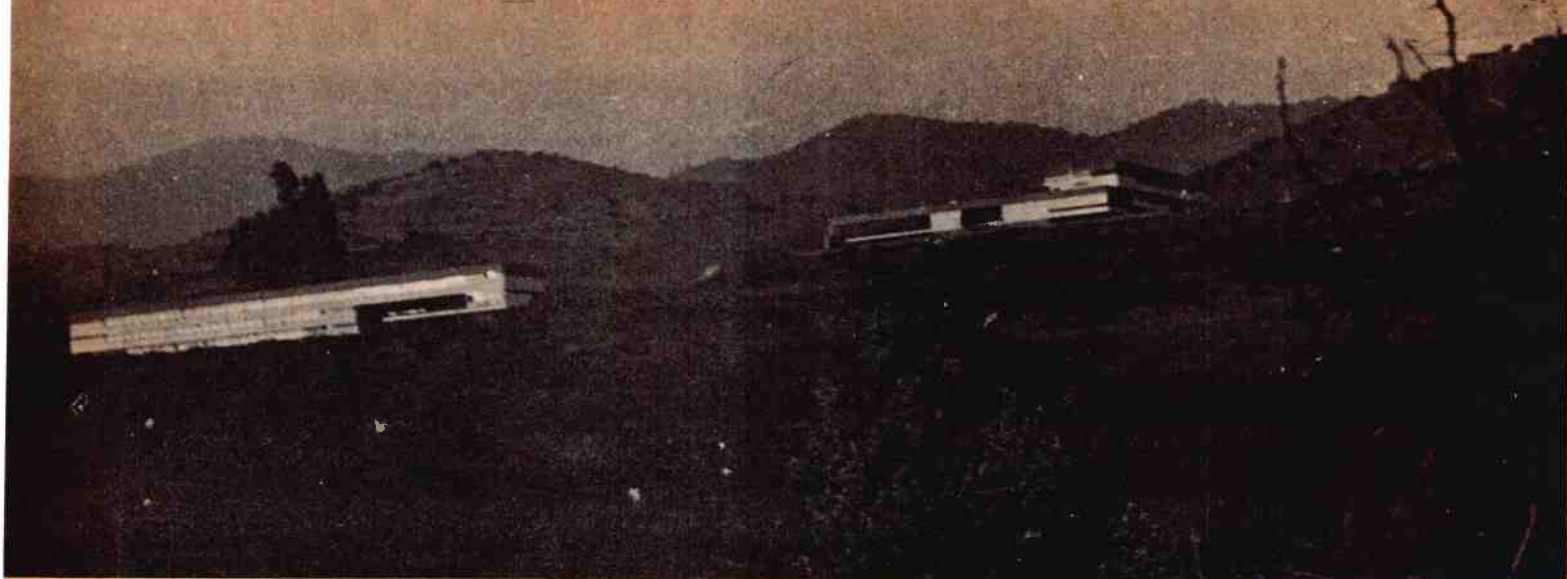
Mario Leyton

MARIO LEYTON FUE DESIGNADO SUBSECRETARIO DE EDUCACION: PERSONALIDAD DEL NUEVO JEFE

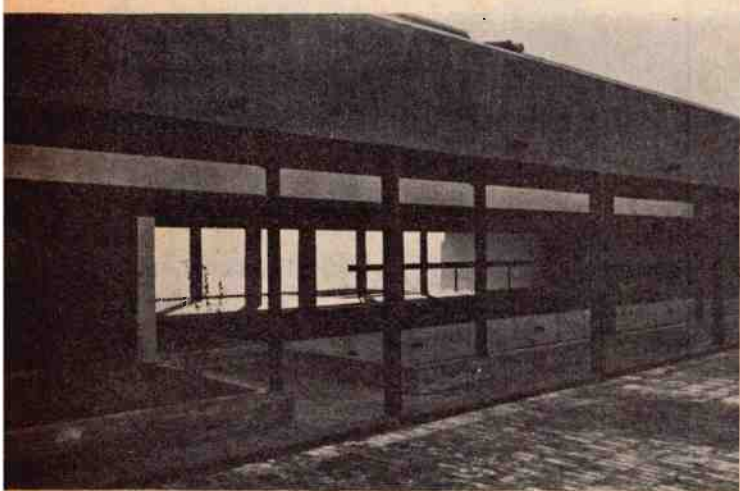
Durante tres años, Mario Leyton, profesor de Ciencias Sociales e Históricas e investigador pedagógico, impulsó la reforma educacional desde la dirección del Centro de Perfeccionamiento. Al hacer realidad el proyecto del Ministro Juan Gómez Millas, el prof. Leyton puso a disposición del Ministerio un organismo docente del más alto nivel. Treinta mil profesores han aprovechado y continúan haciéndolo, la docencia ejercida directamente por el Centro, mientras todos los maestros del país han contado con los materiales curriculares elaborados allí. Ahora el joven profesor Mario Leyton, de 35 años de edad, ha sido designado Subsecretario de Educación y todos los aspectos de la enseñanza empiezan a contar con su iniciativa creadora y con el impulso que su vocación de pedagogo pone en cuanto realiza.

Entre 1956 y 1960 el prof. Leyton perfeccionó sus especializaciones universitarias en diversas universidades de los Estados Unidos, como las de Chicago y Denver, y ejerció también el magisterio en las asignaturas de Castellano e Historia en la Morgan Park Academy y la Mount Carmel High School norteamericanas. La Universidad de Chicago le otorgó el título de Master of Arts en el área de Planificación Educacional y Evaluación, especializaciones en las que el prof. Leyton se ha destacado singularmente.

Al iniciarse en nuestro Instituto Pedagógico como ayudante de la cátedra de Metodología de la Historia, en
pasa a la página 26



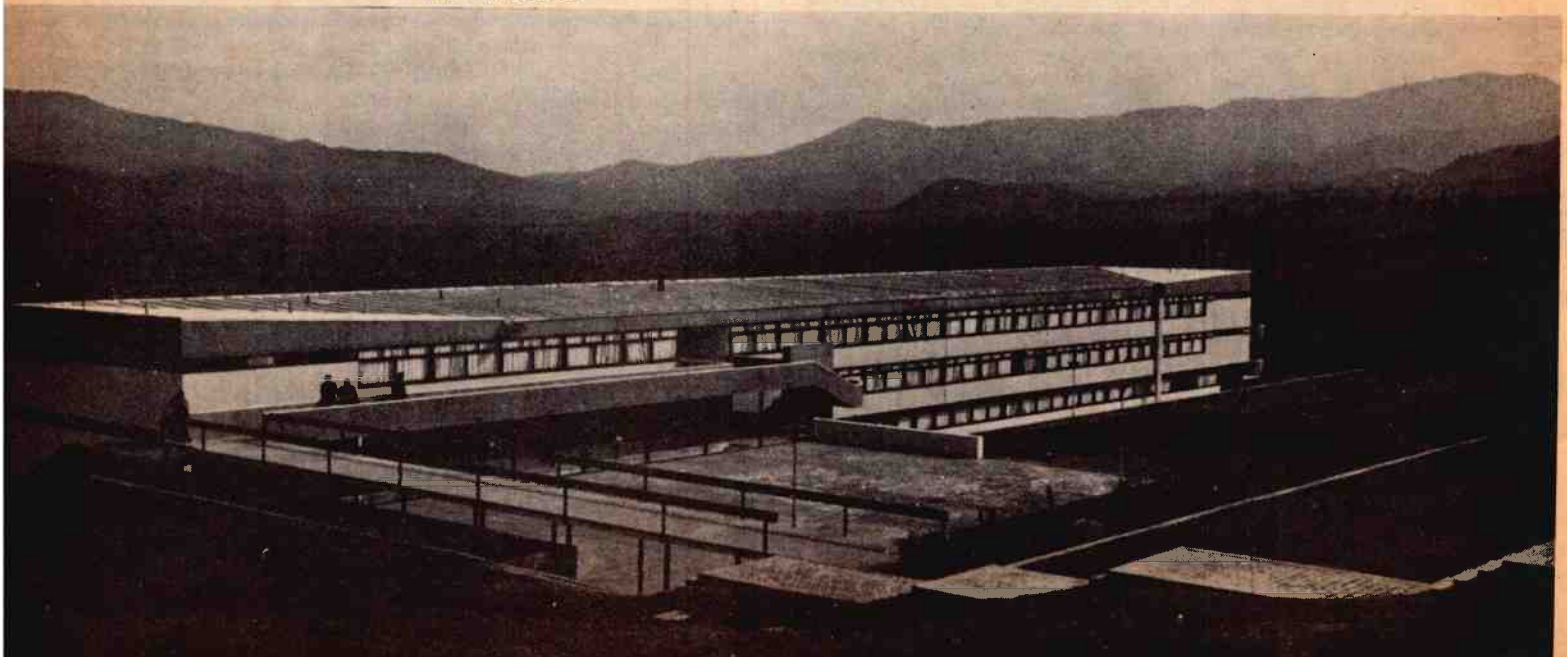
Fotografía tomada desde más o menos medio kilómetro de distancia, en la que puede apreciarse, en primer término el pabellón de dormitorios, y al fondo, derecha, parte de los demás pabellones del Centro de Perfeccionamiento



Hormigón, hierro y piedra en los exteriores, madera y otros materiales en los interiores, conforman un conjunto agradable y necesario. Los materiales no han sido ocultados por revocos ni afeites. Inclusive en las galerías interiores se ha dejado jugar la autenticidad del cemento armado, con su natural textura a la vista

Panorámica del pabellón en donde los profesores reposarán de la tarea diaria, y que se encuentra en la parte inferior de la colina en donde se emplaza el complejo arquitectónico recién inaugurado

El 14 de agosto tuvo lugar la inauguración oficial de la nueva sede que ocupará el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, en las colinas precordilleranas de Lo Barnechea, vecinas a Santiago. Inauguró la nueva sede el Presidente de la República, don Eduardo Frei, y autoridades de todos los poderes del Estado, junto con el Ministro de Educación, prof. Máximo Pacheco y el ex Ministro del ramo, a quien se debió la idea de la creación del Centro, prof. Juan Gómez Millas, como también al Subsecretario Dr. Patricio Rojas, que con esa inauguración cumplía su última actuación en el cargo; el nuevo Subsecretario de Educación y Director del Centro de Perfeccionamiento, prof. Mario Leyton, autoridades educacio-



**el centro de per-
feccionamiento,
experimentación
e
investigaciones
pedagógicas del
ministerio inau-
gura nueva sede**

FOTOGRAFÍAS DE REBECA YAÑEZ



Prados circundan los pabellones. Luego crecerán los árboles del proyecto original

nales, cuerpo diplomático, y centenares de profesores de todas las ramas de la enseñanza. La nueva sede del Centro es un índice más de la importancia que el Gobierno del señor Frei ha concedido a la educación pública, ya que el conjunto arquitectónico, cuya ejecución ha estado a cargo de la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos, es al presente uno de los complejos arquitectónicos más completos, modernos y bellos destinados a la educación que se han levantado en el continente americano.

En esta nueva sede, el Centro de Perfeccionamiento podrá realizar con la comodidad requerida para los ambiciosos planes educacionales que viene realizando el Gobierno chileno, la trascendente tarea que se ha impuesto el Ministerio con la reforma educacional llevada hasta sus últimas consecuencias.

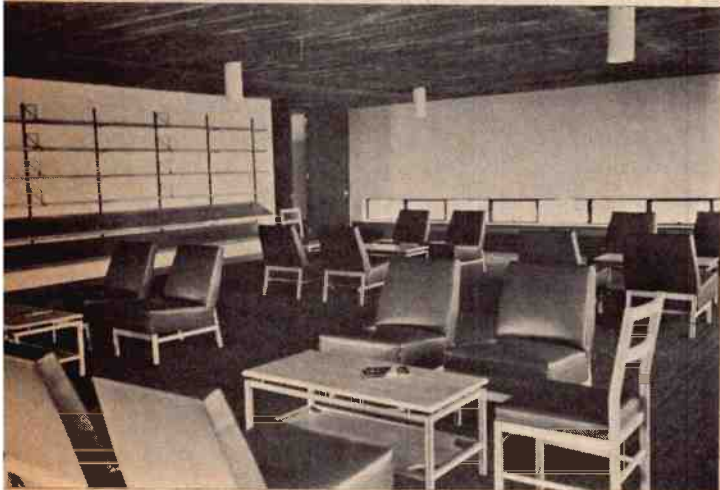
En las palabras que en esta inauguración pronunciara el Ministro de Educación, prof. Máximo Pacheco, para solemnizar el acontecimiento, así como en lo que expresara el Presidente de la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos, señor Hernán Monckeberg, se puso de relieve la labor señera del ex Ministro Juan Gómez Millas, tanto en los planes de la reforma, como en

Pequeños jardines, que recién fueron plantados, se alternan en los espacios de circulación del Centro





Rincón de la sala de estar: abertura hacia el paisaje oriente y hacia el valle



Otro rincón de la sala de estar

Comedores amplios, proyectados hacia los dos paisajes

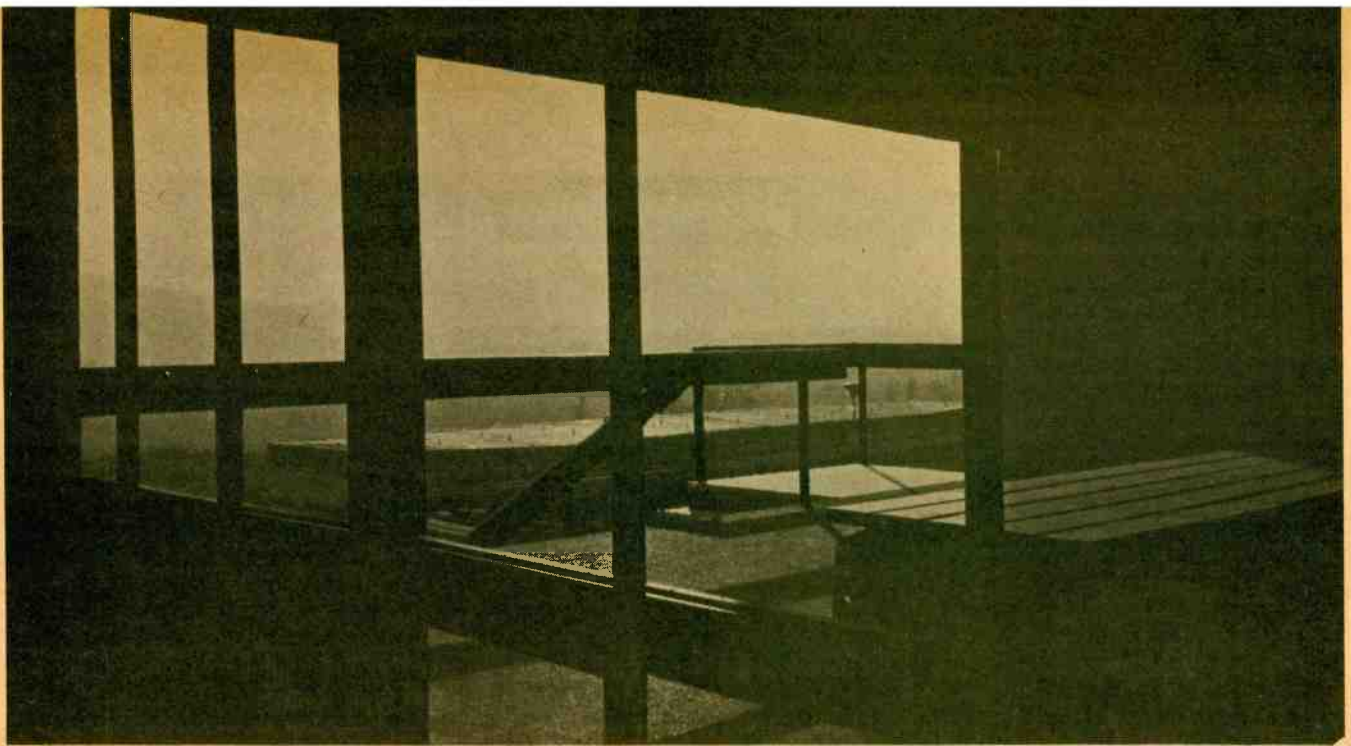


la idea de su realización de crear el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Se hizo extensivo este reconocimiento al ex Subsecretario de Educación, Dr. Patricio Rojas, impulsor permanente de la realización de la obra, así como al Director del Centro y actual Subsecretario, prof. Mario Leyton, a quien correspondió directamente la organización del Centro de Perfeccionamiento y su posterior desarrollo.

LOS EDIFICIOS E INSTALACIONES DEL CENTRO

Se entregaron al servicio, en esta oportunidad, cuatro pabellones: el de **administración**, en el que se ubicarán las oficinas destinadas a los expertos educacionales y la biblioteca; el de **comedor-estar**, con sala de estar, salas de recreación, comedor, cocina, bodegas y servicio. El de **docencia** (en su **primera etapa**), con siete salas de clase, dos laboratorios, estudio fotográfico y bloque de servicios higiénicos; y el de **dormitorios** (primera etapa), con 86 dormitorios y 172 camas, casa de administrador y patio cubierto. En total, estas construcciones suman 7.507,40 m².

Está, además, en construcción más o menos avanzada, otro pabellón de docencia y casas para el personal, que en conjunto cubre 1.390,45 m² más. El Centro se completará con otros dos pabellones de dormitorios y una sala de conferencias, que totalizan otros 5.220 m². Una vez que se terminen los locales que están en etapa de construcción,



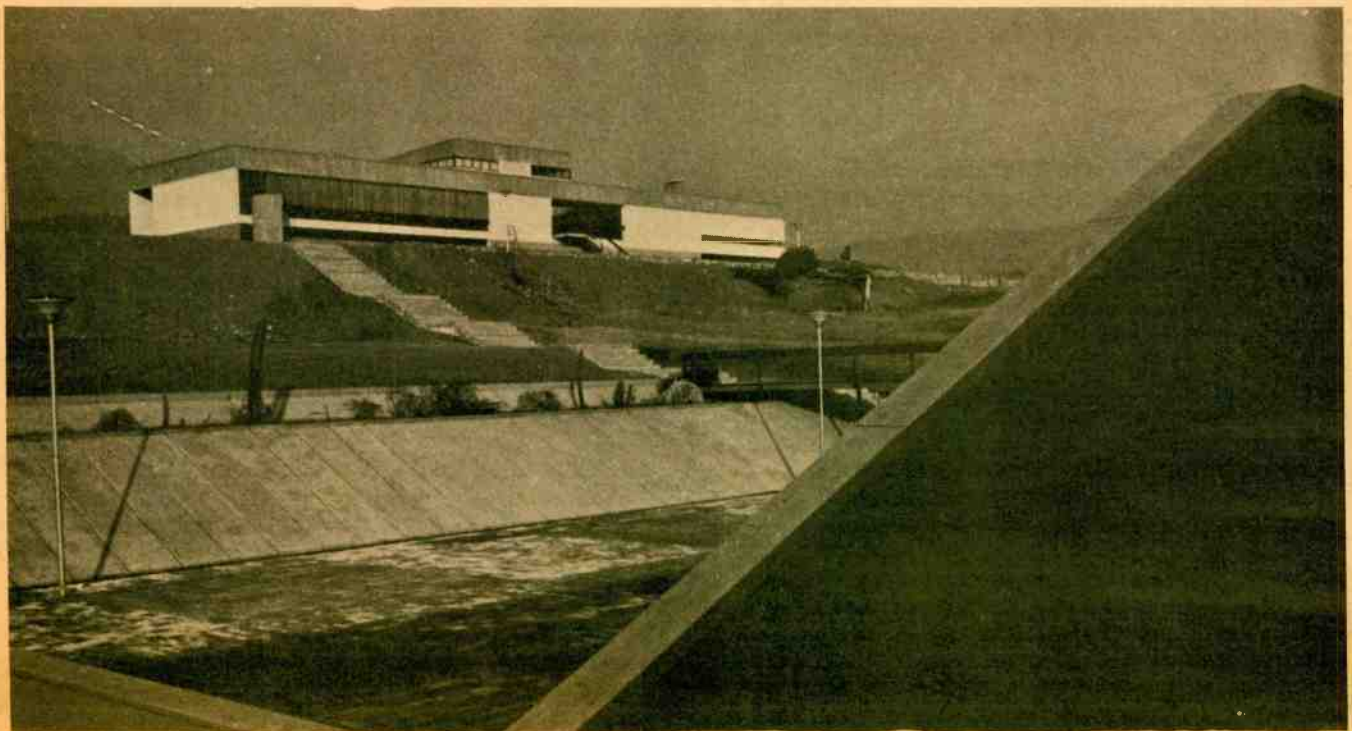
Desde una de las entradas del pabellón central, se observa abajo el pabellón de dormitorios

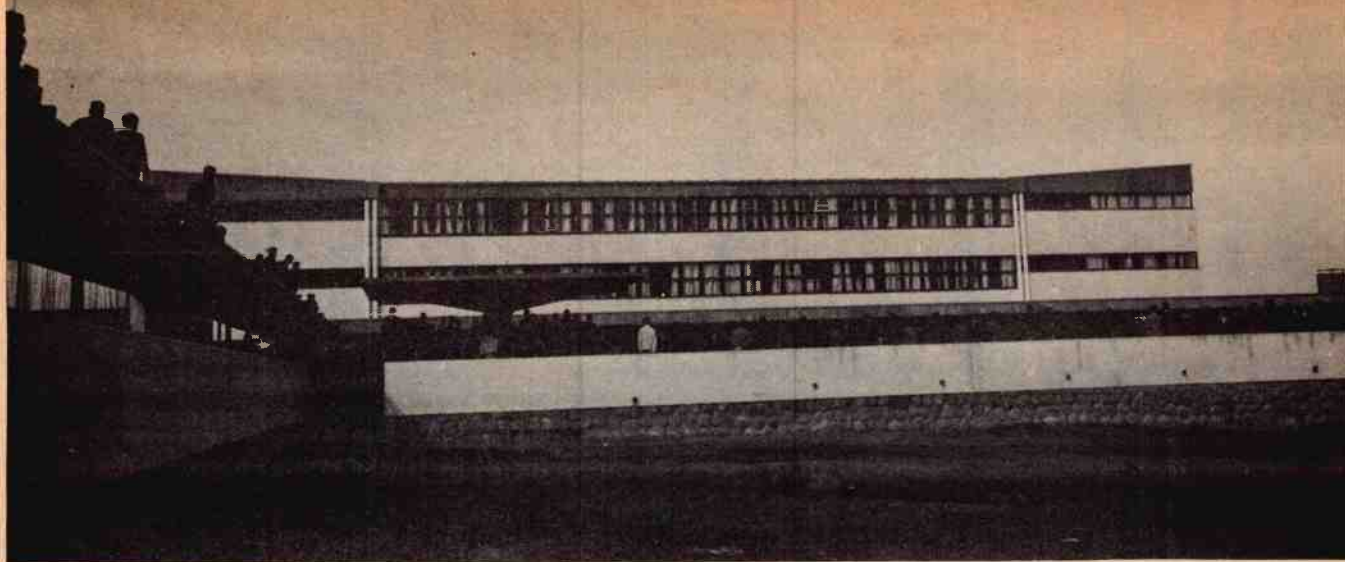
el Centro dispondrá, además de las dependencias indicadas, de salas para comités de ciencias naturales, sociales, lenguas, matemáticas y educación, salas de música, televisión y talleres. El equipamiento del local, que se hará a tono con la modernidad de su línea arquitectónica, permitirá a los profesores disponer de los medios auxiliares necesarios para el perfeccionamiento de sus métodos de trabajo —sistemas audiovisuales y otros— a los que más adelante habrá de



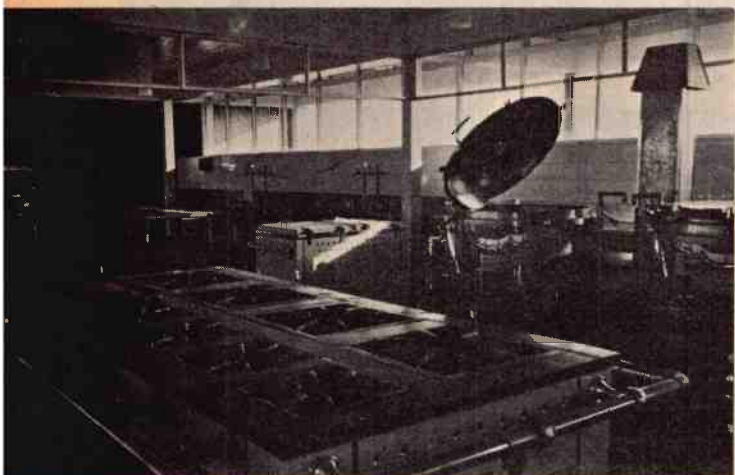
Otro aspecto de los comedores. Aquí puede apreciarse mejor el bello efecto del hormigón a la vista en cielorrasos y columnas

Desde el pabellón de dormitorios, aspecto del que está destinado a los servicios administrativos y otros. Ambos se unen por la escalera de piedra que se observa en la diagonal izquierda





En este bloque se encuentran los pabellones de administración y comedores

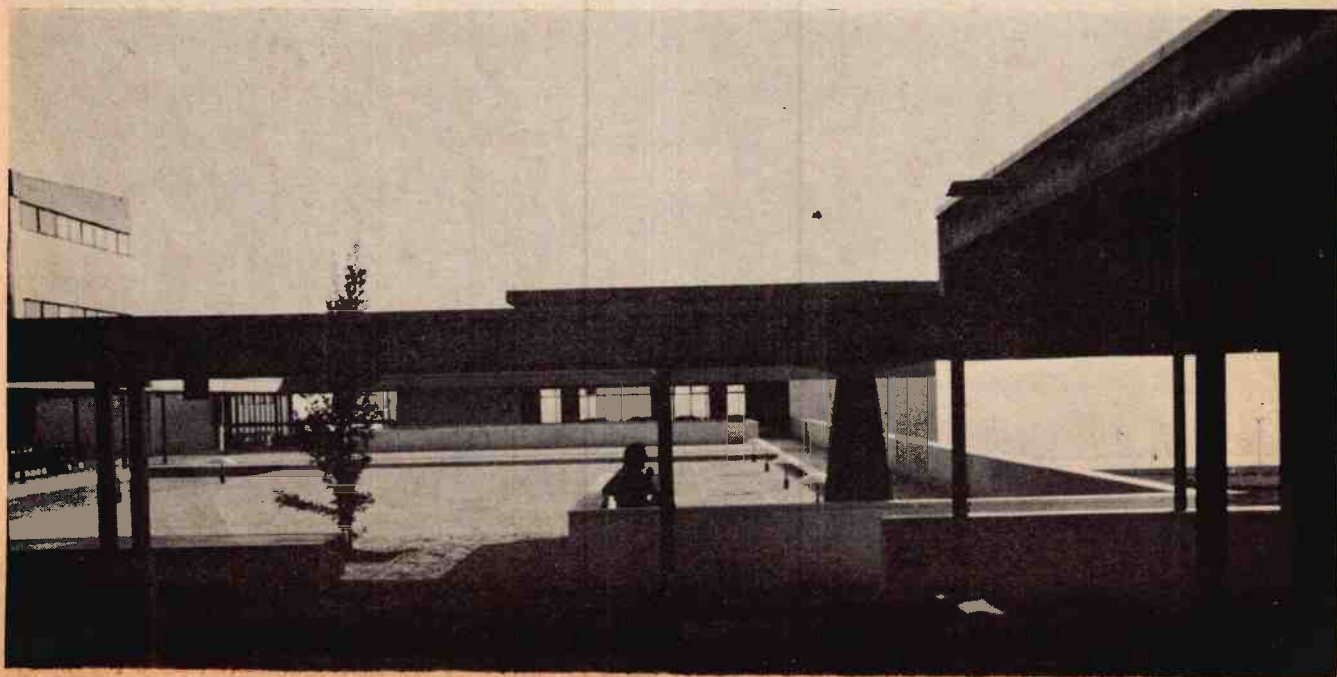


La cocina muestra sus baterías pesadas. Detrás llegarán las livianas y los detalles para ponerlas en fuego.

agregarse nuevos instrumentales y equipos de última creación en la electrónica y en la tecnificación de diversos medios de enseñanza.

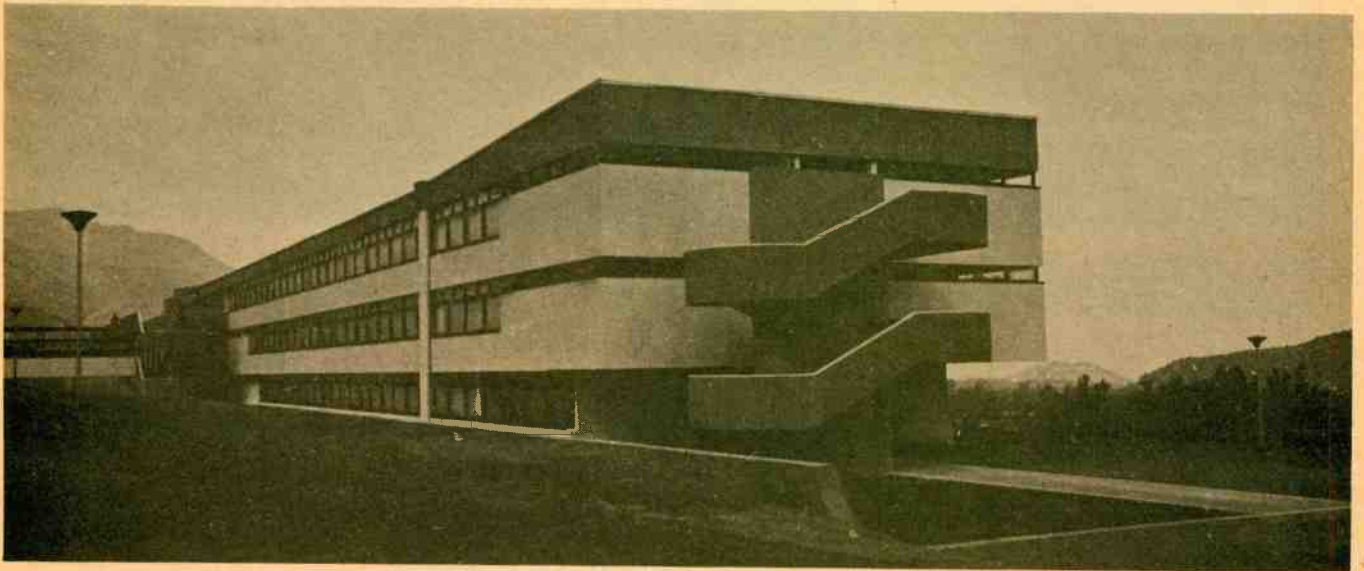
Ofrecemos algunas fotografías que muestran parte de los edificios e instalaciones de la nueva sede del Centro de Perfeccionamiento del profesorado, emplazado encima de suaves colinas situadas entre el macizo andino y el valle de Santiago. La escasa luminosidad existente durante los días en que estas fotografías fueron tomadas no permite apreciar completamente la majestad del paisaje que circunda los edificios del Centro, todos levantados con una gran abertura de luz, lo cual permitirá la visión permanente de ese paisaje, en

Patio y a la izquierda espejo de agua de uno de los edificios del Centro de Perfeccionamiento



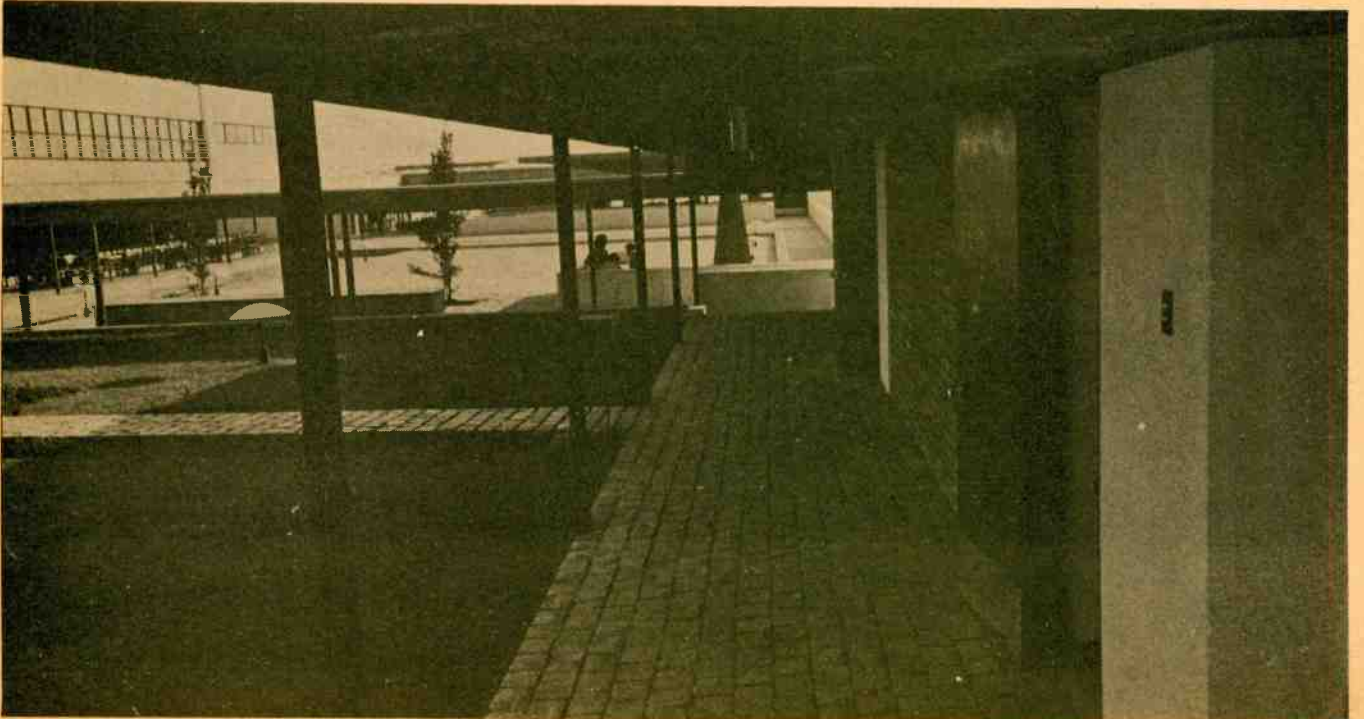


Desde cierto ángulo, el pabellón de dormitorios, amplio y confortable, con tres pisos de habitaciones individuales



Otro aspecto del pabellón de los dormitorios, línea arquitectónica sobria y funcional

Desde los pabellones de docencia, un camino escalonado de adoquín baja hacia la planta destinada a administración, recreación y comedores





El Presidente de la República, Eduardo Frei, corta la cinta en la entrada del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. En ese instante lo acompañan, a su izquierda, el Ministro de Educación, prof. Máximo Pacheco; a su derecha, el ex Ministro, prof. Juan Gómez Millas; primero de la izquierda, el ex Subsecretario de Educación, Dr. Patricio Rojas, e inmediatamente detrás del Ministro, el actual Subsecretario, prof. Mario Leyton

donde, como lo deseaban los pioneros de esta obra, debida al actual Gobierno, la enseñanza-

aprendizaje tendrá lugar en un marco digno y estimulante.

de la página 19 (Patricio Rojas deja...)

profesión de médico, pues lo atrajo desde un comienzo la labor educacional. No fue de extrañarse, entonces, que a la manifestación de despedida que le ofrecieron profesores y funcionarios del Ministerio de Educación asistiera virtualmente todo el Ministerio, y las personalidades más representativas de la educación y de la vida cultural chilenas. Su alejamiento ha sido, pues, lamentado por to-

dos. La labor que él pueda desarrollar en sus nuevas funciones ha de llevar, es seguro, el sello de su inteligencia y de su abnegada dedicación como organizador de reformas, ahora en una escala continental. La *Revista de Educación* fue uno de los empeños de Patricio Rojas, por lo cual esta Revista le expresa en el instante de su alejamiento, un caluroso homenaje.

de la página 19 (Mario Leyton fue designado...)

1954, el prof. Leyton comenzaba una carrera magisterial que poco después lo llevaría a ejercer la cátedra de profesor investigador en el Instituto de Investigaciones Estadísticas de la Universidad de Chile y la de Planeamiento del currículum educacional, en cursos exclusivamente para especialistas, en el Instituto de Planificación Económica de la Universidad de Chile. Director de la Comisión de Currículum de la Superintendencia de Educación (1965), fue después designado por el Ministerio para planificar, organizar y poner en marcha el Centro Nacional de Perfeccionamiento del Profesorado, y más tarde nombrado sucesivamente Secretario Ejecutivo y luego Director de dicho plantel, que en el curso de la reforma educacional se ha constituido en el organismo fundamental de la reforma misma.

Al mismo tiempo que las funciones directivas del Centro, el prof. Leyton continúa sus funciones como profesor de Planificación Curricular y Evaluación, en los seminarios que el Centro realiza. Tiene además las funciones de Coordinador de la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación Pública.

Desde que se cimentara la salida mensual de la *Revista de Educación*, hace un año, Mario Leyton ha sido, además, un colaborador irremplazable, pues todo el material programático y de orientación pedagógica que esta Revista viene publicando tiene su origen en el Centro de su dirección, y ha sido seleccionado personalmente por él. Todo esto permite apreciar, aunque en líneas muy generales, la personalidad del prof. Mario Leyton Soto, que acaba de asumir la Subsecretaría de Educación.

CONTRA EL DOGMATISMO Y LOS ESQUEMAS RECARGADOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

por el prof. Dr. HECTOR CROXATTO

El prof. Croxatto, coordinador científico del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, se dirigió a los profesores concurrentes al Seminario Internacional de Física efectuado en mayo último, mediante un texto cuyos acápites principales consideramos de interés dar a conocer a los lectores de la Revista, ya que inciden en un tema frecuentemente expuesto en sus columnas: la enseñanza de la ciencia. En este caso, el prof. Croxatto se refiere a los programas de Física, rama científica que más que cualquiera otra encuentra dificultades en su enseñanza, derivadas de la celeridad de su progreso en la actualidad.

Se ha dicho que la humanidad en las últimas décadas vive en un mundo dramáticamente cambiante, resultado del avance de la ciencia y la tecnología en todos los dominios, al punto de modificar la forma de actuar, de expandir las metas, las aspiraciones y la existencia misma del hombre. Vivimos bajo el signo de la Física: la ciencia omnipresente hace que hoy difícilmente pueda encontrarse un hombre cuyos dedos, alguna vez, no hayan comprimido un botón para hacer marchar una máquina o al menos algún instrumento electrónico. Todo este cambio se ha operado en menos de lo que dura una generación. La velocidad de cambios y su repercusión en todos nuestros hábitos, actitudes y posibilidades son incalculables y es caer en lugar común, hablar de revolución científica.

Pensemos que en el siglo pasado la Física si bien nos transmitió una visión coherente, tranquilizadora del universo, las maravillas técnicas que lo enorgullecían, eran la máquina a vapor y la lámpara de gas. Nuestro siglo, en cambio, es la era de una expansión científica explosiva, llena de interrogantes y perspectivas inesperadas. Se han abierto dominios que fueron insospechados; se ha liberado la energía fantástica del átomo; asistimos a la inverosímil expansión de la técnica electrónica; hemos entrado a la era nuclear para pasar a la espacial; a las comunicaciones instantáneas interplanetarias, los vuelos supersónicos, las máquinas computadoras, modelos cibernéticos y cerebros electrónicos, etc., para mencionar algunos de los avances más significativos ligados a la Física y que han aparecido en las décadas de 1940 al 1960. Debemos reconocer con aprensión que la gran comunidad latinoamericana no ha sido la promotora de esta explosión sin precedentes. Simplemente ha asistido pasivamente al avance arrollador como una mera espectadora, a lo sumo atónita e inquieta, pero como todo el resto de la humanidad ha sentido las inevitables e impredecibles consecuencias. Un vertiginoso suceder de acontecimientos científicos acompañado de una saturación de los medios de información ha poblado la mente del hombre, aun las más infantiles, con nuevas imágenes del mundo y de las cosas, dando la certidumbre que la audacia creadora del hombre no tiene límites. Pasan por las pupilas de nuestros niños y jóvenes imágenes que los mueven animadamente a interesarse desde muy temprano por un mundo infinitamente distante de su ambiente hogareño. De ahí que no sea extraño que hoy, según el profesor Michels-Verarti de Holanda, el 65 por ciento de las prime-

ras preguntas que plantean los niños de 10 años están conectadas con la Física. Pero ¿qué hacemos en nuestros colegios para que el niño pueda participar racionalmente en el mundo que deberá vivir mañana?

Resulta violento, frente a este cuadro el comprobar cuán obsoletos son los programas de la enseñanza científica según los marcos tradicionales, no obstante los esfuerzos remozadores intentados periódicamente en casi todos los países.

No existe congruencia entre las exaltadas motivaciones que experimenta el estudiante por la sugerente y dinámica información que recibe a través del ambiente extra-escolar y los cursos de ciencias que sigue en la escuela o liceo, que en su conjunto hacen sólo un tratamiento literal, retórico, de las Ciencias Naturales.

Se dirá que una de las razones que separa la enseñanza de las ciencias del real progreso alcanzado por ella es la velocidad exponencial con que aumenta el conocimiento, que a juicio de muchos entendidos se duplica cada 12 a 15 años, pero la solución de este vacío y anacronismo no es la de incorporar a los programas vigentes, ya extraordinariamente recargados, todo un cúmulo de nuevos datos ni de informaciones más recientes, porque con ello sólo lograríamos programas más monstruosos y más enciclopédicos, inasimilables. He aquí la cuestión fundamental: el proceso de conocer más no es una mera adición de nuevos datos, resultados o leyes, es decir mera información, sino la adquisición junto con conceptos básicos, de métodos de búsqueda a través de procesos intelectivos y manipulativos. Pues bien, esto es lo que propugnan los proyectos que tendréis, señores profesores, el privilegio de conocer de un modo directo en este Seminario a través de los diversos proyectos. Se trata como lo apreciaréis de un nuevo enfoque pedagógico, de un nuevo estilo de trabajo escolar, de modo de comprometer al niño en una auténtica actividad científica. A éste se le ha dado una imagen distorsionada de la ciencia y particularmente de la Física, porque su enseñanza, desde la escuela elemental hasta el ingreso en la Universidad, se ha reducido a mostrar un mero catálogo de resultados o a emplear ciertas fórmulas que aparecen útiles sólo para resolver los problemas del texto. La noción que hemos construido de la ciencia, para nuestros alumnos y de las relaciones con el ambiente cultural del hombre, como bien dice Brown "es la de un robot intelectual". Es un contacto deshumanizante, que el educando advierte sólo al ingresar a la Universidad. En efecto, casi todos sienten que las ciencias han sido alejadas de un modo abismal de las disciplinas humanísticas, con las cuales aparece erróneamente en abierta antinomia de valores.

En todo el mundo se ha enjuiciado a los programas tradicionales de ser extremadamente verbalistas, de un sis-

tema que reduce al profesor a un mero trasmisor de un saber enciclopédico y que en general se puede aplicar a nuestros países lo que el educador francés Majault ásperamente expresó hace un tiempo del sistema escolar francés: "Todo el arte de enseñar se sostiene en el prestigio de la palabra". No es que él desconozca la fuerza persuasiva, la hondura de penetración que tiene la palabra. Esto es un gran problema de una gran virtud. William Knorr, especialista en la búsqueda de medios perfeccionados para la diseminación del saber, en un ensayo reciente nos recuerda que la humanidad vive bajo la sentencia del evangelio de San Juan "En el principio existía el verbo" y de hecho toda la historia natural del hombre y la civilización que ha creado en torno de sí, descansan en el poder superior de la palabra.

Pero si nos atenemos a la definición de la ciencia (James Conant) "como una serie de esquemas conceptuales, basados en la observación y experimentación y que conducen a nuevas observaciones y experimentos", allí encontramos de inmediato una clara indicación de que en esencia, la ciencia debe ser considerada fundamentalmente como una búsqueda, "averiguación" o pesquisa y esto como tal, fue escamoteado hasta aquí del ambiente escolar.

El profesor se ha limitado en general a presentar los productos de las ciencias que son hechos, o resultados, o teorías, o sea, proporciona información. Esta que podemos apreciar como esencial en un momento dado en la comprensión de un fenómeno, puede muy bien perder importancia dentro de pocos años dada la mutabilidad de las interpretaciones o aproximaciones que acompañan al avance y ser substituidas por concepciones más abarcadoras. La información ha dejado de ser un objetivo esencial. Lo que se persigue ahora es utilizar los valores profundamente formativos que tiene la ciencia. Es posible que el estudiante que será mañana un intelectual, un político o un banquero, pueda no encontrar utilidad en lo que le ofrece el curso de Ciencias, si ésta se ha limitado a la enumeración de leyes o datos y si no se le ha equipado con un armazón conceptual básico dentro del cual pueda re-examinar y re-formular la Física que él está enfrentando y si ésta como disciplina formativa no ocupa en el curriculum la posición que corresponde a una actividad cultural.

La ciencia se ha dado además como un cuerpo dogmático, estructurado, como si el conocimiento de la naturaleza fuera estático y estuviera plenamente cristalizado. Al niño se le dan descripciones de cosas y fenómenos que en general los alumnos no ven. El profesor con la mejor intención, sintiéndose fiel intérprete de la naturaleza, la describe, pero en realidad se interpone estableciendo una barrera entre los alumnos y la realidad. Como hemos dicho, la habilidad del maestro con todos los recursos pedagógicos de que es capaz, ha de incorporar al niño al quehacer científico, interesándolo en una búsqueda donde él pueda libremente plantearse preguntas y se le ofrezca oportunidad además de utilizar su poder creador e imaginación para los resultados. Es decir, ha de ser llevado a una actividad de aprendizaje adecuadamente calibrada de acuerdo con su desarrollo y madurez intelectual, donde pueda emplear en un nivel de operaciones apropiadas a su edad, los mismos recursos que el hombre de ciencia obtiene al observar, medir, comparar, inferir conclusiones, demostrar la veracidad del hecho, experimentar cada vez que se enfrenta con una situación problemática, etc. Los programas y proyec-

tos que vais a ensayar, llámense proyecto Nuffield, Harvard o Piloto de la UNESCO, están inspirados en esta filosofía educacional. Dan amplia cabida a actividades o procesos para que el niño desarrolle su capacidad de observar, de criticar, de predecir, de someter a juicio la validez de ciertas conclusiones a través de un pensar y operar lógicos y racionales.

El prof. Rogers, aquí presente, con su talento y experiencia ha dicho que estos objetivos pueden ser alcanzados usando un número limitado de temas, sin pretender establecer que hay un único esquema de tópicos superior a los otros. Lo importante es que no esté recargado y que dé margen amplio a la discusión y aprendizaje. El tema elegido alcanzará el propósito si el profesor permite que sea realmente comprendido. Tendrá el profesor que organizar su curso para que los alumnos hagan sus propios experimentos durante la clase; para ello se necesitan cosas simples, entre otras, paradójicamente muchas veces, de un profesor silencioso, ya que él podría arruinar las mayores esperanzas de éxito si dictara instrucciones detalladas, anticipándose al trabajo de los alumnos. Ellos necesitarán sí, bastante tiempo para gozar con el éxito, cometer errores o discutir más tarde sus propias observaciones durante el experimento. Es cierto que muchos establecimientos desde hace años están dotados de laboratorios bien equipados que han hecho posible la introducción de prácticas y ejercicios. Es un gran avance ya dotar al curso de ciencias de los más variados instrumentos. El trabajo en los laboratorios es una experiencia que jamás olvidan los alumnos. Agassiz en Francia y Thomas Huxley en Inglaterra, hace casi 100 años, promovieron e introdujeron la práctica de laboratorio en las clases de ciencias con la idea de luchar contra el dogmatismo excesivo, de imponer la aceptación de hechos que sólo se sostenían con autoridad del profesor o del texto. Sin duda que fue revolucionario y muy benéfico que los pedagogos en ciencias naturales se esforzaran por aplicar la sentencia de "Ver para creer". No discutiremos que ello significó un enorme progreso, pero hay que reconocer que descontando las excepciones, las actividades que allí se desarrollan, llamadas experimentos, generalmente como ustedes bien saben, no tienen nada de experimental. Los alumnos se han limitado a repetir paso a paso un procedimiento que ilustra acerca de algún hecho de la Física de acuerdo con una pauta o receta seguida rigurosamente, cuyo resultado el alumno conoce de antemano. Se han evitado cuidadosamente situaciones problemáticas que den cabida a la duda o a la posibilidad de descubrir hechos no previstos. El laboratorio debe ser la atmósfera donde el profesor y los alumnos de Física deben laborar, pero no simplemente para repetir lo que está enteramente explicado en un manual. Esta antigua táctica desvirtúa el propósito fundamental de la enseñanza científica porque la priva de aprovechar los valores formativos que dan la búsqueda auténtica que son los que configuran irremplazables valores culturales y de experiencia, valores que no sólo son necesarios para el hombre de ciencia, sino lo son también para el hombre común, para el adulto que sale a la vida del trabajo en cualquiera de sus niveles y pretende interrogar, comprender lo que lo rodea, la posición del hombre en el Cosmos. En el fondo, con los nuevos métodos a expensas de un menor trabajo de memorización, el niño logra ejercitar habilidades, aprende cómo aprender, cómo interpretar nuevas y todavía desconocidas situaciones para él, que están o estarán en su mundo donde la tecnología jugará todavía más que ahora un papel preponderante en

el desarrollo económico social y bienestar del hombre. Los programas oficiales que nos esforzamos en modificar, casi sin excepción, han fallado en presentar de un modo convincente la magnitud y grandeza de los logros intelectuales alcanzados por la Física moderna, también han fracasado en su intento de iluminar la mente del joven sobre la significación de los más importantes conceptos de la Física y lo que es un real deterioro no han proporcionado una visión de lo que es el auténtico quehacer científico. El lego, por lo general, piensa que la ciencia está para accionar exclusivamente dentro del contexto de lo que puede llamarse conquista de la naturaleza, omitiendo que aún los más espectaculares avances de la tecnología se hacen en un marco conceptual donde surge un constante e inevitable desafío y revisión del pensamiento filosófico y de las creencias. Como le ha estado ocurriendo al niño, también el lego sólo se enfrenta con los productos, los epítomes de la ciencia, los hechos derivados de investigaciones o generalizaciones que le llegan profundamente deshumanizadas. Esto no da lugar a pensar que el científico está comprometido íntimamente en ese cuadro y de lo que él observa e interpreta está moldeado en sus propias concepciones básicas y en sus personales criterios de credibilidad.

Se suele conceder que la Ciencia constituye la aventura intelectual más grandiosa de nuestra época y que la técnica, su sub-producto, es, como expresaba Schwab, el fundamento del poder y productividad de las naciones, pero más raramente se admite la emergencia de la ciencia como elemento de la cultura que debe estar en el patrimonio intelectual de todos en la hora presente y con más razón en el futuro. Comúnmente se considera a la Física como un campo reservado para el especialista y se piensa del Físico como de un ser muy singular, matemáticamente bien dotado, que habla un lenguaje excluyente y que su acción sólo tiene repercusión en el ambiente tecnológico. Aún más, no es raro escuchar el que una exaltación de la enseñanza científica podría sacrificar la formación humanística que vigoriza una visión filosófica más amplia, que desarrolla conceptos éticos, y muestra la evolución de las sociedades y de las ideas políticas que tienen una mayor vivencia en el mundo interior del hombre. Es evidente que el ideal es buscar un equi-

librio entre las disciplinas humanísticas y valores formativos proficientes de la enseñanza científica, pero son los vacíos pedagógicos responsables, en gran parte, de contribuir al falso concepto de que lo único valorizable de la enseñanza de la Ciencia es el pragmatismo tecnológico que de ella brota o se obtiene. No obstante, hay mucho de común entre las creaciones del científico y del humanista. Es imposible que la intuición, la abstracción no aparezcan en el quehacer científico, que de las fórmulas frías y compactas no surjan candentes problemas que calan muy hondo en la naturaleza humana, como nociones de materia, de espacio, tiempo, principios de causalidad y de indeterminación etc. Por otra parte, un profesor de ciencias puede hacer probar a sus alumnos a través de un descubrimiento aunque éste sea simple, el mismo deleite espiritual que un profesor de lenguas puede proporcionar al develar la belleza de un soneto o de toda otra expresión que trasume el numen creador de la mente del hombre. Pero esa etapa ligada a la actividad científica como tal, que exalta estos valores, ha sido en general excluida y se ha creído dar ciencia porque se memorizan resultados. Esta observación no es un llamado a enseñar más ciencias naturales en nuestro ambiente escolar. El problema no es cuantitativo, es cualitativo.

Está fuera de cuestión que no puede ni debe existir un divorcio entre ciencia y humanismo. Pero tampoco puede dejarse en pie el concepto que la ciencia sólo posee efectividad para el control de las fuerzas de la naturaleza o para dar confort o bienestar material, también contribuye a saber lo que el hombre es o lo que no es. Lejos de todo positivismo no puede tampoco pensarse que la ciencia es toda la sabiduría o que ella sea la gran panacea de todos los males que aquejan al hombre. Como hace cerca de 2.400 años sigue siendo profundamente verdadera la sentencia de Platón: "No porque dispensemos el conocimiento, aunque éste incluya la Ciencia, es que damos bienestar y felicidad, sino que es más bien un particular sector del conocimiento el que más importa, el del bien y del mal". No es éste el momento de enfrascarse en él, pero este sector del bien y del mal puede estar en todas y cada una de las disciplinas del plan escolar y es el que en definitiva confiere tanta alta dignidad como responsabilidad al maestro.

la educación sexual tema de las cuartas jornadas de sexología

Entre el 28 de octubre y el 2 de noviembre próximos, tendrán lugar en Santiago las Cuartas Jornadas Latinoamericanas de Sexología, organizadas por la Sociedad Chilena de Sexología Antropológica, y que este año serán dedicadas al tema educación sexual.

Las anteriores Jornadas se efectuaron en Mendoza (1962), Montevideo (1964) y Salta (1966), organizadas por las instituciones correspondientes de Argentina y Uruguay.

Las investigaciones y detenidos estudios que la Sociedad Chilena de Sexología Antropológica viene realizando en materia de educación sexual, proporcionarán a la reunión que anunciamos un material que, unido al que aportarán las instituciones de los otros países concurrentes, servirá grandemente al profesorado de nuestro país. El directorio de la Sociedad Chilena está constituido por el Dr. Osvaldo Quijada (presidente), Dr. Julio Para-

da (secretario general), Dr. Rafael Téllez (vicepresidente) y como directores los profs. Mariano Rocabado, Padre Javier Peró, Marco A. González (director del Instituto de Criminología), Clodomiro Almeyda (director de la Escuela de Sociología, U. de Ch.), prof. Abel Toro, Dr. Azael Paz y prof. Raúl Calderón. Secretaria de las Cuartas Jornadas es la Dra. Cecilia Hoyl.

Estas Cuartas Jornadas dedicadas a Educación Sexual tendrán lugar en Santiago y Viña del Mar. El programa consulta seis seminarios sobre el tema mencionado y temas libres.

El Comité Organizador nos pide recomendar a los interesados en los temas y subtemas, que se dirijan a los secretarios de cada seminario a Esmeralda 678, Santiago. Los temas y los respectivos secretarios de seminario son los siguientes:

Seminario 1: "Objetivos y finalidades de la educación sexual" (R. P. Javier Peró); seminario 2: "Metodología" (Dr. Alberto Bahamondes); seminario 3: "Programas escolares a niveles primario, intermedio y superior" (prof. Alfonso Cerda); seminario 4: "Participación de la comunidad" (psicólogo Pablo Hidalgo); seminario 5: "Enseñanza de sexología en escuelas médicas y paramédicas" (Dr. Rafael Téllez); seminario 6: "Preparación ad hoc en sexología en ciertas especialidades médicas" (Dra. Paula Peláez). Para el tema "Frigidez" y temas libres, los interesados en inscribirse deben escribir a la secretaría general de las jornadas, a la dirección que hemos mencionado. Ofrecemos a continuación dos breves artículos del Dr. Julio Parada y de la Dra. Cecilia Hoyl, que creemos contribuyen a ambientar al lector en torno de las Jornadas que van a enfocar un tema de tan decisiva importancia como es el de la educación sexual.

SINTESIS GENETICO ORGANICA Y PSICOSOCIAL DE LA DIFERENCIACION DEL SEXO

por el Dr. JULIO PARADA

Contrariamente a lo que se cree corrientemente, el concepto de sexo no es unitario o simple en su estructura, sino que es una resultante de varios factores que se complementan e influyen mutuamente. Puede decirse que de la acción sincronizada y oportuna de todas estas fuerzas, resulta un individuo sexualmente normal. Las aberraciones o anomalías que pueblan el campo sexual, pueden ser referidas, para su explicación, a los esquemas que son el fin de esta publicación.

La orientación genética de un ser queda definida en el momento de la concepción, o sea, en el instante del encuentro del gameto masculino con el femenino. De este proceso sale un ser genéticamente determinado, varón o mujer, estando la esencia íntima de este fenómeno, basada en los diferentes cromosomas que aportan las células masculina y femenina. Se sabe que de los 46 cromosomas humanos, dos son los responsables de la aparición, en el organismo en gestación, de lo concerniente a la sexualidad. En la mujer han sido denominados XX estos cromosomas, que en ella son iguales, morfológicamente indiferenciables al microscopio; en el varón, estos dos cromosomas son diferentes entre sí y se han llamado xy, siendo el x prácticamente el mismo que encontramos en la mujer.

Llegado el momento de la fecundación, el óvulo y el espermio han perdido, por división de sus constituyentes nucleares, la mitad de sus cromosomas, de aquí que el óvulo presente un solo cromosoma x para combinarse con un cromosoma proveniente del espermio, el que puede ser un x o un y. Se desprende de esto que el varón es el determinante en definitiva del sexo, del nuevo ser por gestarse, ya que dispone de la chance de aportar dos diferentes cromosomas sexuales. Si esta integración cromosómica falla y en vez de la fórmula genética normal xx (mujer) o xy (varón) se producen estados anómalos como xxy o xo (equis-cero) o xxy etc., tendremos los estados intersexuales cromosómicos, que determinarán individuos cuyo desarrollo futuro diferirá de lo normal en mayor o menor grado. En clínica, se conoce por ejemplo el síndrome de Klinefelter como representante de la fórmula xxy. Son individuos de gran talla, con atrofia testicular, que pueden presentar, junto a otras anomalías, una ginecomastia (presencia de mamas). La esterilidad es casi obligada.

Este "sexo cromosómico" arriba descrito, tiene un reflejo o comprobación en cada célula del organismo, en la que pueden contarse los cromosomas con ayuda de técnicas especiales. Por su parte, los cromosomas xx originan una imagen en forma de pequeño triángulo en la periferia del núcleo celular, que recibe el nombre de corpúsculo cromatínico de Barr. Como se comprende, éste también sirve para determinar, o al menos orientar, el sexo genético y se ha venido así, en usar el término de "sexo cromatínico".

Por la acción de los cromosomas se forman en el organismo embrional gónadas (testículos u ovarios), las que

juegan, ya en la vida intrauterina, un importante papel. Se ha visto que, en ausencia de actividad testicular, el organismo fetal evoluciona hacia la femineidad aunque cromosómicamente esté determinado masculino (fórmula xy). En cambio, la ausencia de ovarios no altera grandemente los genitales del ser ya determinado femenino por fórmula xx.

Si a un lado del cuerpo se forma un ovario y al otro un testículo, o existe un órgano llamado ovotestis que reúne particularidades de ambas gónadas, se habla de **hermafroditismo verdadero**, hallazgo que es relativamente raro en la clínica médica.


De la acción fisiológica de las gónadas resulta el "sexo hormonal", concepto que se basa en la preponderancia de algunas hormonas sexuales, específicas del macho o de la hembra, en cada caso determinado. Ocasionalmente acontece que otros órganos o tumores de las propias gónadas, secretan hormonas contrarias al sexo que los alberga, determinando profundas alteraciones morfológicas de la esfera sexual en los individuos afectados. Así puede llegarse a virilizaciones casi totales de mujeres primitivamente normales.

La influencia preponderante que sobre los genitales ejercen las hormonas sexuales, hace que estos órganos sean la base de otro criterio científico para enlazar al individuo en el "sexo genital" que puede ser dividido, con bastante fundamento, en sexo genital interno (útero, trompas) y sexo genital externo (clítoris, vulva, pene, escroto). De la no concordancia de estos sexos (externo e interno) o con los anteriores (cromosómico, gonadal, hormonal) surgen los llamados pseudohermafroditas. Estos son individuos que abundan en la estadísticas endocrinológicas y que aún son "fabricados" por terapias hormonales des-cuidadas hechas en madres gestantes.

Del llamado sexo genital externo (pene, vulva) se vale la especie humana para determinar el "sexo civil". Es curioso que este último, que es la partida de una serie de importantísimas concatenaciones psicológicas (bautismo, educación como hombre o mujer, etc.) se base sólo en lo que podríamos llamar un detalle. En efecto, una falla de la observación o una duda leve en este momento de la existencia que se inicia, lastra a un individuo por toda su vida.

A lo largo de la infancia y la adolescencia se puede confirmar el sexo congénito o hacerse confuso en su expresión conductual y así se va conformando y consolidando la estructura del "sexo psíquico", cuyas aberraciones pueden llevar a formas anómalas, de las cuales, algunas caen en el concepto de homosexualidad.

Por último, la sociedad misma imprime en el ser humano, al final de esta cadena de factores que hemos analizado, un tinte sexual, que puede tomar origen en las jerarquías, profesiones, medios de trabajo, épocas culturales, etc. A este último aspecto podríamos asignarle el nombre de "sexo social".

ESFERMIO X ♂ Y OVULO ⊕	SEXO CROMOSOMICO O GENETICO	SEXO CROMATINICO "BARR" (⊕)	SEXO GONADAL ♂ O ♀ TESTICULOS-OVARIOS	SEXO HORMONAL	SEXO INTERNO	GENITAL EXTERNO	SEXO CIVIL REMANENTE	SEXO PSIQUICO BISEXUAL	SEXO SOCIAL ANATOMICO, HERENCIA?
	XX (♀) XY (♂) Aberraciones o estados intersexuales genéticos: Xo Xy	 célula ♀ XXX	Posibilidad de testículo a un lado y ovario al otro o de ovotestis Hermafroditas verdaderos	Medio Hormonal ♂ o ♀ POSIBILIDAD DE PSEUDO	Utero Trompas Próstata Vesículas Seminales HERMAFRODITISMO	Vulva Clitoris Pene	Diagnostica- do corriente- mente Sólo por ge- nital exter- no Nombre Bautismo etc.	Ambiente Educación Infancia Adolescencia Posibilidad de Homosexualidad	Hábitos Epocas Culturales Oficios Profesio- nes Vida Social etc.



los niños "diferentes"

por la prof. MARIA ANGELICA MUÑOZ

Los maestros vivimos en medio de niños —de niños normales— a quienes dictamos clases, aplicamos pruebas, interrogamos y dedicamos estudios y esfuerzos personales. De pronto, en ese grupo de treinta o cuarenta niños normales, aparece alguno que no logra aprender a leer ni a escribir después de uno, dos o más años de escolaridad. ¿Qué pasa con él? En el mismo curso surge otro problema: es un niño que siempre parece ausente, distraído, triste. Se le habla y no responde o reacciona con atraso; pronuncia mal ciertas palabras: ¿qué hacer con él? Está también el alumno que no logra coordinar sus movimientos en clase de gimnasia y en el juego: los compañeros se ríen de él, hacen bromas y lo imitan. Otro niño parpadea frecuentemente, se restriega los ojos constantemente, no distingue los colores o tiene ojos de tamaño visiblemente diferente.

Si aplicáramos un examen minucioso a los alumnos de nuestros cursos, quizá encontraríamos éstas y otras características dignas de observación y que llamarían nuestra atención. Pero, en seguida, vendría la pregunta: ¿qué hacer con esos niños? Ahí están los doce, quince o más alumnos que en una u otra forma se destacan del resto por sus deficiencias físicas, por su conducta antisocial, por

sus dificultades de estudio o, quizá, por su admirable "docilidad" o excesiva aplicación y rendimiento.

Tendríamos así un primer grupo de niños "diferentes" que, con un examen cuidadoso, probablemente alcanzaría un alto porcentaje dentro de nuestros cursos de niños normales.

Pero hay, además, otro grupo —muy numeroso— de niños que no vemos, que no nos rodean, porque están lejos, en instituciones especiales o en sus hogares, fuera de la vida diaria del maestro y de la comunidad, y por lo mismo, fuera de su pensamiento y de su sentir. De cuando en cuando nos topamos con alguno de esos niños "extraños" en la calle, en un autobús, o en otro lugar público. Quizá dentro de nuestras familias hay alguno de esos "casos" que nadie sabe cómo resolver, que despierta nuestra conmiseración hacia él y hacia sus padres, y que olvidamos tan pronto como desaparece de nuestra vista o de nuestra conversación, porque tampoco nosotros sabemos qué hacer para él. Tal es la situación del niño sordo, del niño ciego, del lisiado, del deficiente mental, del mongólico, del espástico, del que nació con un grave problema de la piel, del que sufre serias consecuencias de poliomielitis, etc.

No disponemos de datos exactos sobre el total de estos niños en nuestro país; ni siquiera conocemos estadísticas sobre los niños con deficiencias más leves que están en nuestros colegios y a los que nos referíamos al comienzo. Sin embargo, existen cifras obtenidas en estudios realizados en otros países. Daremos sólo un ejemplo: en 1930 había en Estados Unidos un total de 13 millones 521 mil cuatrocientos niños con alguna deficiencia física o mental. Posteriormente, el número total fue de 13.407.000 niños. Se distribuían de la siguiente manera: 1930: (1)

—Ciegos	14.400
—Amblíopes	50.000
—Hipoacústicos	3.000.000
—Defectos de lenguaje	1.000.000
—Lisiados	100.000
—Tuberculosos	382.000
—Probables tuberculosos	850.000
—Cardíacos	1.000.000
—Mal nutridos	6.000.000
—Problema de conducta	675.000
—Débiles mentales	450.000

"El Forty-ninth Yearbook" llega a la conclusión de que "se puede considerar que del diez al doce por ciento de los niños en edad escolar primaria y secundaria pueden ser considerados "escepcionales" y necesitan los servicios de una educación especial" (2)

La realidad es dura y aparentemente desalentadora. Por ello, quizá, preferimos ignorarla y dejar el problema exclusivamente en manos de las altas autoridades del Estado, de instituciones especializadas o de beneficencia.

Es cierto que las grandes soluciones a nivel nacional dependen, en último término, del Estado y de quienes se han consagrado directamente a la educación de los niños limitados por alguna deficiencia. Pero no debemos olvidar que el problema de esos niños es, ante todo, un problema humano de desarrollo personal, de integración social, de educación, que en una u otra forma nos atañe: en primer lugar, porque somos educadores; y, luego, porque su situación y su problema se dan dentro de nuestra comunidad y la afectan a ella entera. Mientras sólo sean los educadores y profesionales especializados los que se ocupen de esos niños, seguirán siendo niños "diferentes", marginados de la compañía de sus semejantes, de los niños normales, marginados más tarde, en el campo del trabajo, y aislados, externa o internamente, dentro de la sociedad. Si, por el contrario, es ella misma quien les abre sus puertas y les tiende una mano, se habrá dado un paso mucho más efectivo y vital para su desdolvimiento personal y su incorporación real y activa en la vida de la comunidad, en igualdad de condiciones que todos sus miembros.

¿Es esto posible? y de serlo, ¿cuál sería el camino?

Quizá, si empezamos por mirar un poco al niño que sufre algún tipo de limitación en su desarrollo, habremos iniciado ya el camino en favor suyo.

Según vimos y sabemos por la experiencia diaria, son muchos los niños que llamamos irregulares. Los hay en el plano social, en el emocional, en el físico y en el mental. (3)

Quisiéramos aquí concentrar nuestra atención en los niños que presentan irregularidades físicas, que se encuentran —aparentemente— entre los más disminuidos en el concepto general; pero sin olvidar que para ellos —igual que para los irregulares sociales, emocionales o mentales— existe un conflicto común: superar una dificultad mayor que la normal para lograr su realización personal;

superar también el prejuicio social o la compasión para incorporarse vitalmente como miembros activos de la sociedad, y ser reconocidos como tales, con todos los derechos, prerrogativas y obligaciones que el común de los individuos.

Comprender, o al menos aproximarnos a esa lucha vital que se desarrolla permanentemente en el interior de cada niño, de cada persona que adolece de algún defecto serio, es el primer paso para aproximar a ese niño o a ese hombre hacia nosotros, y para sentirlo, y hacerlo sentirse, menos diferente. Porque, en el fondo, preguntarnos por el conflicto del individuo ciego, sordo, paralítico, es preguntarnos por el conflicto universal del hombre como tal. Sólo que en el primer caso el esfuerzo por resolverlo es más árduo, y la lucha más solitaria y los recursos más reducidos: "en las palabras del sordo de que no es un ser "anormal", oímos la voluntad de convertir su vida, a pesar de su padecimiento, en un todo e intentamos mostrarle prudentemente y con tacto que no se es una persona, sino que se llega a ser, que el ser-hombre es algo encomendado y prometido, pero nunca algo sencillamente dado, que todos tenemos ante nosotros un camino, que cada uno ha de buscar su camino especial y que la peculiaridad de su camino es más marcada por la falta de audición". (4)

No es, pues, la dificultad o impedimento, ni tampoco el estímulo o el don los que por sí solos definen y determinan al hombre:

"La vivencia nunca es sólo perturbación y estímulo, comienzo de un nuevo devenir, sino también siempre encuentro y don, crecimiento del ser". (5) Ese "crecimiento", ese "llegar a ser" hombre, es el anhelo íntimo de todo individuo, y es también la tarea —y promesa a la vez— de la existencia humana.

Situándonos en este plano, tratemos de comprender la realidad que vive el niño irregular.

Por una parte, encuentra la barrera de su propio defecto que limita sus condiciones de existencia, y por lo mismo sus posibilidades de realización personal. Pero a esta dificultad se añade otra aún mayor: el sentirse diferente, menos dotado y, por lo tanto, inferior, al resto de los seres humanos: "Toda invalidez que desplaza al hombre de la igualdad de las condiciones de vida lo hace inevitablemente más solitario que los demás". (6) "La importancia de todo defecto está en relación con las consecuencias que tiene sobre el individuo. Un defecto que destruye en el niño la confianza en sí mismo puede ser más grave que uno que lo deja lisiado para toda la vida". (7) ¿Y qué destruye más la confianza en sí mismo que el sentirse inferior o marginado del ambiente en que se vive? "La conciencia de la separación humana —sin la reunión por el amor— es la fuente de la vergüenza. Es al mismo tiempo, la fuente de la culpa y de la angustia". (8)

El problema de la separación humana y el anhelo íntimo de unión, de incorporarse y pertenecer a la gran familia humana, es quizá el problema básico en la existencia del individuo irregular y, tal vez, de toda existencia humana.

Ahora bien, ¿de qué manera una limitación física puede afectar a un hombre en su lucha por la realización personal, por su integración social? Veremos sólo algunos casos, los más destacados.

Deficiencias auditivas

El niño sordo: Existe el niño sordo de nacimiento, el que ha perdido la audición después de adquirir el dominio

del lenguaje, y el que es parcialmente sordo. (9). Hay diferencias bastante acentuadas entre los casos citados. En el primero, la falta de lenguaje y la lentitud de su aprendizaje ocasionan un retardo pedagógico que suele confundirse, en ocasiones, con retardo mental. No ocurre lo mismo en el segundo caso, en que el retardo pedagógico es mucho menor; ni en el tercero en que el retardo pedagógico es apenas perceptible. (10)

Pero más importante aún que su retraso educativo es la dificultad que se presenta al niño sordo en el contacto social. "Puede decirse que las mayores privaciones ocasionadas por la sordera son indirectas. Es decir, que la **pérdida más importante no es la ausencia del sonido en sí, ni de la música y los sonidos de la naturaleza, sino la privación del sonido como instrumento de intercambio social**". (11) "Los sordos . . . a menudo se creen excluidos porque las personas de oído normal los consideran inferiores en sentido. Este cuadro de la actitud de los oyentes hacia ellos les da la técnica de sus perspectivas en la vida". (12) Por otra parte, "la situación básica vital para el desarrollo de la afectividad resulta muy pobre por la invalidez. La falta de audición tiene como consecuencia que los sentimientos sean mucho menos estimulados". Se produce el predominio de los impulsos que; con frecuencia, hace aparecer "la vivencia del sordo . . . como primitiva, tosca, grosera". (13)

Toda la personalidad y la existencia del individuo sordo se ven afectadas por el defecto. Por lo tanto, su verdadera educación y desarrollo deberá atender no sólo a su instrucción especializada, sino además, y principalmente, al desenvolvimiento armónico de sus sentimientos, de su fantasía, de su fuerza vital, de sus sanas y normales relaciones humanas.

El niño hipoacústico; "Este tipo de niño es sensible y trata de compensar su deficiencia, es capaz pero no puede alcanzar el éxito de sus compañeros, por su defecto, tratando entonces de llamar la atención y comete actos antisociales de tal magnitud, que se acaba por enviarlo a una clase de irregulares sociales. Otros se someten mansamente al sistema escolar, continúan fracasando, abandonan la escuela demasiado pronto, no adquieren la capacitación necesaria para lograr una posición, a menudo pierden los trabajos mal pagados que logran obtener y, finalmente, incapaces de mantenerse a sí mismos, llegan a ser un peso muerto para la sociedad". (14)

La hipoacusia no siempre es atendida con la prontitud que sería de esperar. A menudo, ni siquiera es reconocida. "Algunas autoridades sostienen que el ochenta por ciento de la sordera podría ser prevenida, si se descubrieran a tiempo los casos en que comienza a **perdersé** la capacidad auditiva". (15)

Deficiencias visuales

El niño ciego: también en este caso, como en el de la sordera, hay diferencias entre el niño ciego de nacimiento, y el que ha perdido la visión con posterioridad. (16) Existe, por otra parte, el individuo ciego que sufre, además, otras limitaciones. "Contra lo que se supone corrientemente, los ciegos no siempre están **compensados** en su pérdida de la visión por un acrecentamiento de la agudeza de los otros sentidos, como compensación **sensorial**, pues, en algunos casos la meningitis reduce o destruye el sentido táctil, y el niño ciego tiene entonces gran dificultad con el sistema "braille". Un considerable número se encuentra **afectado** de sordera o torpeza en

la audición; otros son tullidos y una apreciable cantidad es deficiente mental". (17)

Las causas de la ceguera son variadas: herencia, enfermedades infecciosas, sífilis, meningitis, glaucoma, lesión traumática, tumores, ciertas enfermedades generales (por ejemplo, algunas que afectan el **sistema nervioso y vascular**). (18). Sin embargo, en nuestras consideraciones nos detendremos principalmente en la situación vital — personal y social— en que se encuentra el niño ciego.

La falta de visión produce, por una parte, una mayor interiorización de su personalidad que no siempre es profundización. Esta puede darse cuando hay un desarrollo armónico de la personalidad y un verdadero proceso de crecimiento y maduración. Pero también esa interiorización puede llevar al encierro en sí mismo, y a otras actitudes negativas como fabricar la realidad de **acuerdo** a sus deseos, a fin de ocultarse a sí mismo la propia limitación (sería el caso del conocido ejemplo: no quiero las uvas porque están verdes, aun cuando las uvas estén maduras y apetecibles). Se desarrollan, con frecuencia, sentimientos de inferioridad, actitudes de presunción, tendencia a refugiarse en la fantasía, como "huida" del mundo que se siente inasible o ajeno; excesivo apego al "orden, la minuciosidad y la puntualidad" que, si bien son importantes para la persona ciega, pueden ser sobrevalorados y convertir al individuo en un ser rígido y moralista. (19).

Por otra parte, la percepción de la realidad externa es distinta que en el vidente. En primer lugar, está la captación del espacio: "El espacio es la forma de la experiencia externa; no es abstraído de la experiencia, sino que la espacialidad es halla en el fondo de toda experiencia externa como una forma de nuestra intuición, sólo por ella es posible, en general, la experiencia externa. La espacialidad es, **a priori**, una condición de la experiencia externa, tanto del sentido que ve como del que tacta, como de cualquier otro sentido.

" . . . El que percibamos el **espacio no depende** de que veamos o de que toquemos; **sólo depende de esto** el modo y manera **cómo** percibimos el espacio". (20). Podríamos hablar de una vivencia del espacio que es diferente según se trate de una percepción óptica o táctil. De acuerdo a esto las imágenes y la construcción del mundo, la percepción de los objetos y de la naturaleza en la persona ciega están íntimamente vinculadas a sus experiencias táctiles y son, por lo tanto, diferentes a las imágenes captadas por el sentido de la visión. (21)

Desde un punto de vista práctico, la orientación en el espacio y su dominio progresivo es uno de los puntos básicos en la educación de un niño ciego, ya que de esto depende su mayor o menor libertad y dinamismo y, en gran parte su integración en el mundo, en la realidad externa. La falta de dominio del espacio produce una gran dependencia exterior que perjudica al ciego más aún "que la falta de las impresiones visuales. Y esta dependencia influye poderosamente" sobre su vida interior, tanto sobre su pensamiento como sobre la interiorización". (22)

Con frecuencia vemos por el contrario que esa libertad exterior de movimiento produce en el ciego un mayor sentimiento de libertad interior, acentuándose, de este modo, **la propia estimación y el autorrespeto**. (23)

En todo este proceso de percepción y orientación espacial, el oído desempeña un papel primordial, como también lo tiene en otros planos de la vida del ciego. El poder escuchar y poseer el lenguaje, unido a la interiorización de su personalidad, estimula fuertemente el desarrollo del pensamiento abstracto, y en esto el ciego

suele superar, a menudo, a los videntes. (24) Por otra parte, el lenguaje y el oído son medios que abren amplias posibilidades de intercambio social. En este sentido, el ciego se halla en mejores condiciones vitales que el individuo sordo. Sin embargo, aún así el primero encuentra también serias dificultades en este plano: las "experiencias de la propia inferioridad . . . llevan a la reserva y a la inhibición en un niño que es débil en el aspecto vital, a la excitación de la necesidad de estimación en un niño vitalmente fuerte y, en ambos casos, pone en peligro la inclusión en la sociedad en las cuatro direcciones principales: por reprimir la necesidad de comunidad, no cumplir la voluntad de comunidad o dejarse envolver en conflictos, perder el sentimiento de comunidad y destruir las posibilidades del hallarse —en-casa". (25) El conflicto de integración en el mundo y de crecimiento personal se agudiza especialmente en la adolescencia, cuando "la maduración sexual . . . la elección de profesión y . . . la toma de actitud ante el mundo . . . la formación consciente de la actitud y de la voluntad" son más dolorosas que en el adolescente común, "por los límites impuestos por la ceguera". (26)

El niño ambliope: Como ambliopes "se definen arbitrariamente los niños cuya visión oscila entre el 20/200 y el 20/70 de acuerdo con la escala de Snellen". (27) (*) Esto significa que esos niños no pueden leer los textos comunes "sin grandes esfuerzos y sin . . . peligro para la escasa visión que conservan". (28) Pero pueden leer textos especiales impresos en caracteres mayores que los corrientes. Por lo general, no se aconseja en estos casos la enseñanza del sistema "braille".

Los ambliopes son niños que, por su defecto, quedan a menudo marginados del grupo escolar en los juegos, deportes y numerosas actividades propias de su edad. Si en su educación no se emplean métodos especiales y un trabajo de superación del defecto, pueden también presentar problemas de rendimiento, retraso pedagógico y trastornos en el desarrollo de su personalidad. Sin embargo, conviene tener presente que se trata de niños que Ven. "Las únicas diferencias entre el programa educativo destinado a los ambliopes y el que se utiliza con los videntes, son las que a continuación se detallan: 1) Debe ejercerse un mayor cuidado para preservarles la visión y 2) Es necesario ayudarles a que superen ese defecto". (29)

Deficiencias corporales

La invalidez corporal: su limitación constituye generalmente una consecuencia de la poliomielitis. También suele considerarse lisiados a los niños que sufren afecciones cardíacas. (30)

El problema del desarrollo personal del niño inválido se da en dos puntos: su propia invalidez y el prejuicio social que, en este caso, es muy acentuado. Paul Moor señala en la comunidad un sentimiento, a la vez "temeroso y despectivo", hacia el inválido y que proviene de tiempos muy remotos. Recuerda, en este sentido, la época en que "en la invalidez se creía percibir algo extraño, demoníaco, y, por otra parte, a quien la sufría se le convertía en bufón". (31)

Tratando de llegar a una comprensión profunda de la situación personal y social del inválido, el mismo autor observa el conflicto que a aquél se le presenta al sentirse entre dos mundos: el de los inválidos y el de los no-

inválidos. Este conflicto hace peligrar profundamente la estabilidad interior del afectado, y en esto radica su problema esencial. Un agudo sentimiento de inferioridad lo hace egocéntrico, crea en él una exacerbada necesidad de estima y de amor, nunca satisfecha, produciendo conflictos en quienes conviven con él, por sus muchas exigencias. Le hace, también, sobrevalorar el rendimiento, poniendo en éste la meta de sus esfuerzos, a fin de igualarse, o disminuir la distancia entre él y los no-inválidos. De este modo, se dificulta la formación de verdaderos ideales y la búsqueda de valores más auténticos y profundos. (32) La vida afectiva e íntima se ve seriamente perturbada. Al sentir el inválido su diferencia con los demás y experimentar lo que él considera falta de amor y comprensión a su alrededor, se cierra a la expresión normal de sus sentimientos y a compartir los sentimientos ajenos, lo que hace de él un individuo aún más solitario y acentúa su egocentrismo, dificultando en alto grado sus relaciones sociales y su vida íntima y hogareña. (33)

Desarrollar la estabilidad interna, concentrando la atención y el esfuerzo en "lo que queda" —y no en lo perdido— ha de ser la base del proceso de educación y de reorientación del inválido. Para lograrlo, éste ha de pasar por la "experiencia interna" de que le es dada la realización de su vida al que se somete a la tarea que se le plantea". (34)

Hemos citado los casos más agudos de deficiencias físicas. Podríamos referirnos aún a los niños que sufren trastornos de lenguaje, de coordinación en sus movimientos, de desorientación espacial, espasticidad, etc. A los niños extremadamente débiles; a los que adolecen de afecciones respiratorias de cierta magnitud, a los epilépticos, a los que padecen diabetes precoz; a los que, por trastornos emocionales, presentan anomalías físicas (enuresis, anorexia, trastornos endocrinos, trastornos digestivos, afecciones a la piel, trastornos cardíacos y respiratorios, etc.), los cuales, en sí, pasan a menudo a convertirse en problemas específicos. Nos limitamos a recordar esos casos, porque, en el fondo, esos niños también participan —en alguna medida, según el caso— de las dificultades vitales que se plantean a los niños sordos, ciegos o inválidos, aunque de diferente manera. Aparecen también al exterior como niños diferentes, aunque, en el fondo, sean esencialmente niños con dificultades especiales en su desarrollo y educación, pero con las mismas metas y posibilidades de realización humana que todos los niños.

Hemos visto —muy someramente— cómo, en cada caso, una limitación física determinada desarrolla rasgos peculiares de personalidad y especiales condiciones de existencia. Sin embargo, en todos estos casos, cualquiera sea el tipo de limitación que sufre un niño, existe siempre un conflicto común: el dolor de sentirse inferior a sus semejantes, y el anhelo y la dificultad de ser aceptado por ellos, entre ellos, siendo doloroso y frustrante el sufrir una deficiencia física, mucho más lo es el significado que ésta tiene en la realización personal y en el intercambio social.

¿De qué manera puede la comunidad facilitar esos esfuerzos y ampliar las posibilidades de realización de los niños que sufren deficiencias físicas?

El problema es muy complejo y la respuesta no es simple. Quizá si miramos las experiencias y realizaciones que en este campo están teniendo otros países, otras sociedades, que afrontan problemas similares, podremos encontrar alguna luz. Igual que al individuo, a la sociedad le ha sido

(*) Se considera ciego al individuo cuya visión es inferior al 20/200 (27)

encomendada la tarea de su propia realización; y parte de esa tarea es "permitir que cada hombre encuentre su propia esencia, la tarea y la realización de la vida que le corresponde, y con ello el sentido de su vida individual". (35) En la medida en que vayan desapareciendo los grupos de individuos marginados por su condición física, la sociedad se irá integrando dentro de sí misma y se verá enriquecida por el aporte de todos esos hombres y mujeres que, bien orientados y acogidos, tienen mucho que ofrecer.

Citas bibliográficas

- 1 Eck, Niños excepcionales, 19
- 2 Ib. 18
- 3 Ver Bourrat, Infancia irregular, 8
- 4 Moor, Psicopedagogía Terapéutica, 29 V., 376
- 5 Ib. 377
- 6 Ib. 475
- 7 Eck, op. cit. 330
- 8 Fromm, Arte de Amar, 21
- 9 Ver Wallin, El niño deficiente, 13
- 10 Ib. 17
- 11 Wallin, op. cit., 15
- 12 Ib. 18
- 13 Moor, op. cit., 383
- 14 Eck, op. cit., 315
- 15 Ib. 314
- 16 Ver Wallin, op. cit. 36
- 17 Wallin, 42
- 18 Ib. 36
- 19 Ver Moor, 469
- 20 Moor, 440
- 21 Ver ib.

- 22 Moor, 465
- 23 Ver Orientación y Movilidad. 1
- 24 Ver Moor, 463-4
- 25 Moor, 471
- 26 Ib.
- 27 Eck, 220
- 28 Ib.
- 29 Ib. 221-2
- 30 Ib. 175
- 31 Moor, 479
- 32 Ver Moor, 488-9
- 33 Ver Moor 482
- 34 Moor, 493-4
- 35 Moor, 13

BIBLIOGRAFIA

- 1 L. Bourrat y otros: La Infancia Irregular. Psicología Clínica.— Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1958 2ª edic. Traductor: (no aparece)
- 2 Guy des Cars: El Solitario. —Ed. Planeta. Barcelona, 1958. Trad. Irma R. Echevarría
- 3 Erich Fromm: El Arte de Amar.— Ed. Paidós, Buenos Aires, 1966. Biblioteca del Hombre Contemporáneo, Vol. 10
- 4 Ramón de la Fuente: Psicología Médica.— Fondo de Cultura Económica. México, 1963. 4ª ed.
- 5 Ach O. Eck: "La Educación de los Niños Excepcionales"— Edit. Nova, Buenos Aires, 1960. Trad. Nelly S. Fortuny
- 6 Roberto Küpfer: Psicología y Pedagogía de Ciegos.— Facultad de Filosofía y Educación, Instituto Pedagógico, Universidad de Chile, 1949
- 7 Paul Moor: Psicopedagogía Terapéutica.— Ed. Morata, Madrid, 1962, 2 Vol. Trad. Dr. Agustín Serrate
- 8 J. E. Wallin y otros: El niño deficiente físico, mental y emocional. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1965. Biblioteca del Educador Contemporáneo, Vol 36 (Trad. Ester Jasper, S. M. y Clyde A. P. de González y Carlos Vega)
- 9 REVISTAS Y FOLLETOS:
 - Orientación y Movilidad: Publicación de la American Foundation for Overseas Blind, Inc. Oficina Regional para Sudamérica. Santiago-Chile 1965. Trad. Rolando Venegas
 - Revista de Servicio Social. Enero-Agosto 1966. Nos. 1-2. Año XXXIX. Número especial dedicado a Rehabilitación.

LIBROS Y REVISTAS RECIBIDOS

Jorge Soto Sandoval: **COORDINACION Y PLANIFICACION UNIVERSITARIA**, un tema para discusión.

El ex-Rector interino de la Universidad Técnica del Estado, Jorge Soto Sandoval, hace un aporte personal para aclarar el proceso de reformas que viven las universidades chilenas. La parte central de su estudio está destinada a mostrar la necesidad del planeamiento universitario y de sus principales características. Señala que la planificación es "absolutamente imprescindible y se alcanza después de un proceso de preparación de programas a largo plazo". En su opinión, la planificación "debe ser, en sentido general, un esfuerzo de toda la comunidad universitaria para elevar el nivel de enseñanza, y el bienestar de esa comunidad, mediante la utilización íntegra y coordinada, con aprovechamiento máximo, de todos los recursos materiales y humanos de que se pueda disponer".

Otra parte del estudio del prof. Soto Sandoval enfoca la ley de la enseñanza superior enviada al Congreso por el Ejecutivo. "Partidarios decididos del control estatal sobre la educación y convencidos de que el Estado debe velar por la correcta inversión de los fondos que asigna a la educación superior, hemos visto en este proyecto de ley, una fórmula para servir a esa causa, siempre y cuando no se la transforme en un instrumento político, que desvirtúe su finalidad". "Hay quienes han visto amenazada la autonomía universitaria por algunas disposiciones de este Proyecto que entrega al Consejo de Coordinación ciertas atribuciones especiales. Sin embargo, creemos que mientras el gobierno mantenga su prescindencia frente a los problemas universitarios, sin favoritismos derivados

de posiciones políticas o de otra especie, la autonomía no podrá verse amenazada, ya que las universidades tendrán facultad para planificarse, pero en conexión directa con las necesidades del país y su propia realidad".

Resultan interesantes estas opiniones del prof. Soto Sandoval ya que muestran que las universidades podrán contar en breve con un conjunto de disposiciones legales que les permitan realizar el planeamiento de sus actividades en la forma más conveniente para ellas y para el país.

F.A.

Julio Ycaza Tigerino y Eduardo Zepeda-Henríquez. **ESTUDIO DE LA POETICA DE RUBEN DARÍO** Managua 1967. Es una voluminosa publicación de la Comisión Nacional del Centenario de Darío. Sus autores, académicos en Nicaragua y conocidos poetas, abordan un tema difícil, por su extensión y complejidad. Digamos desde el comienzo que salen airosos en su empresa y que regalan al lector una obra indispensable para quien quiera conocer la poesía de Darío. Han querido hacer un análisis de ésta, con un criterio objetivo, intrínseco, pero han tenido la flexibilidad suficiente para evocar con libertad, en la medida que ello era indispensable para un mejor conocimiento de la cuestión, historia y biografía. Nos alegra y nos alienta esta sana libertad. La poesía no puede ser abordada con un método único, con exclusivas, válidas apenas para críticos "escolares" que se prendaron ingenuamente de un metodólogo, se llame Ingarden o Spitzer. El colonialismo crítico, he aquí otra forma de dependencia de muchos de nuestros profesores y críticos hispanoamericanos. Felizmente Icaza y Zepeda-Henríquez van a la poesía con independencia no menos que con formación segura, con tacto de poetas, con amor de nicaragüenses al gran vate de su patria, con comprensión americana y universal al poeta de América y del mundo.

Esta excelente POETICA aborda los siguientes temas:

Lo religioso, el tiempo, clasicismo humanista e hispanismo clásico, filosofía de la belleza, filosofía del lenguaje, R. D. y la poética de vanguardia arielismo, lo político, lo místico, lo mágico, lo onírico, lo erótico como sentimiento, lo étnico y lo telúrico, y el proceso de la creación poética en Darío; la obra concluye con un análisis estilístico de la prosa dariana precedido inmediatamente por sendos análisis de los siguientes poemas: Los motivos del lobo, Trébol, Marcha triunfal, Nocturnos, Poema del Otoño, y Epístola a la señora de Leopoldo Lugones.

H. M.

E. Correa Calderón y F. Lázaro Carreter, COMO SE COMENTA UN TEXTO LITERARIO, Ediciones Anaya, Madrid, 1966. Obra de extraordinaria utilidad para los profesores de castellano. En forma sencilla, esquemática, casi simplista y con un buen acopio de ejemplos, los autores enseñan qué hacer frente al buen texto de la literatura.

Fidel Araneda Bravo, BREVE HISTORIA DE LA IGLESIA EN CHILE, Ediciones Paulinas, Santiago, 1968. Es una relación suscita, ordenada cronológicamente, de la vida de la Iglesia católica en nuestro país, desde los comienzos mismos, junto a Pedro de Valdivia, hasta el ascenso al arzobispado de Santiago de Mons. José María Caro. Obra sin pretensiones eruditas, de estudio provechoso para los profesores de historia.

Marta Brunet, MARIA NADIE, Zig Zag, Santiago, 1968. La mejor novela de Marta Brunet se reedita en forma sobria, a precio económico. Una obra que hacía falta en Chile.

Enrique Bunster, RECUERDOS Y PAJAROS, Editorial del Pacífico, Santiago, 1968. Es una de esas historias menores, amenas, anecdóticas y algo externas a que nos tiene acostumbrados el autor. Se lee con agrado y facilidad. Carlos Droguett, PATAS DE PERRO, Zig Zag, Santiago, 1968. Es una tercera edición de la famosa novela de quien para muchos es ya nuestro primer novelista. Estilo barroco, alargado y retorcido pero vital, lleno de fuerza, el de Droguett. Manuel Rojas escribe el prólogo, que concluye así: "Patatas de perro" es un nuevo hito en la novelística chilena, una nueva altura que habrá que subir para superar nuestra condición de escritores".

H. M.

MEDITACIONES SOBRE UN CABALLO DE JUGUETE, De Ernst H. Gombrich, inaugura nuevo formato de la Biblioteca Breve, de Edit. Seix Barral S. A.

La fórmula universal del paperback, parece rechazar los títulos de teoría del arte o de información estética, por cuanto tales títulos necesitan fundamentalmente una ilustración gráfica que generalmente pierde todo sentido al

ser reducida a las proporciones minúsculas que exigen los formatos populares. Por otra parte nos parece que el mercado ha ido desarrollando la manía de que los libros de arte, como generalmente se les llama, no son producidos para ser leídos, sino para ser placenteramente hojeados y admirados por las características "mobiiliarias" de sus encuadernaciones y sus guardas. Nos parece evidente que existe una tendencia a aproximar los libros de arte y los libros bombonera, incluso, es curioso, cuando se trata de series de pequeño formato. Esto pone en inferioridad de condiciones respecto a otras ramas de la divulgación humanística a los escritores que se toman en serio lo que precisamente Gombrich llama teoría del arte.

Ultimamente distintas firmas editoriales europeas han ensayado para los libros de estas disciplinas la fórmula de un paperback de formato en cuarta, que permite una ilustración perfectamente eficaz, sin la tentación de una ilustración decorativa y lujosa. Creemos que esta fórmula para los libros de arte serios, que consiste en la de los libros en rústica, pero de formato algo mayor que el que se emplea generalmente para narrativa o ensayo, es la ideal para lo que hemos venido programando en Biblioteca Breve como serie Museo y que en adelante quisieramos desarrollar con títulos más ambiciosos.

Además del libro de Gombrich, con el que inauguramos, el nuevo formato de Biblioteca Breve para la serie Museo Extraordinario, aparecerán sucesivamente en los próximos meses:

El paisaje como arte, de Keneth Clark.

Arte e ilusión, de E. H. Gombrich.

El desnudo, de Keneth Clark.

Historia del impresionismo, de John Rewald.

La obra de Gombrich que publicamos consiste en una serie de formulaciones acerca de cuestiones principales de lo que en alemán se viene llamando **kunstforschung** y de lo que el propio Gombrich quisiera bautizar con **teoría del arte**: las raíces de la forma artística, sus relaciones con la psicología profunda, el sentido de las formas tradicionales, las relaciones históricas, en momentos determinados, de los géneros particulares y marginales como la caricatura y el retrato, con las formulaciones estéticas generales, etc.

Gombrich ha bautizado su libro **Meditaciones sobre un caballo de juguete** por cuanto esa representación del caballo de la que desde tiempos inmemoriales se alimenta la imaginación de los niños, tiene un fuerte contenido sugestivo si uno se pone a meditar cuál es el tema fundamental del arte como representación.

La edición de Biblioteca Breve contiene 140 ilustraciones, todas ellas relacionadas con el texto y los puntos de vista de Ernst. H. Gombrich.

Rosa Regas, Edit. Seix Barral.
Barcelona, junio de 1968.

los cursos de darmstadt y la nueva música

por la prof. LENI ALEXANDER

La compositora Leni Alexander nació en Alemania y vive en nuestro país desde 1939, nacionalizada chilena. Desde muy joven se incorporó a la vida musical, después de estudiar armonía, contrapunto y piano en el Conservatorio Nacional de Música. En 1954 fue becada por Francia, estudió en el Conservatorio de París con Olivier Messiaen y René Leibowitz. En Italia trabajó con el compositor Bruno Maderna. Desde sus estudios de composición en Francia fue influenciada por Pierre Boulez. En 1959 se ligó en Nueva York a los jóvenes músicos norteamericanos; allí se ejecutó su obra "Cinco epigramas para orquesta". En 1960, su Cantata "De la muerte a la mañana" fue seleccionada para los Festivales de la Sociedad Internacional de Música Contemporánea, efectuados en Colonia, Alemania, como única representante de Chile y la América del Sur. Participó inmediatamente después en los Cursos de Darmstadt.

Entre sus obras principales figuran, además, "Tres lieder para mezzo soprano y orquesta", "Divertimento rítmico", "Sinfonía Tríptica", "Concierto de Cámara (que le encargó el maestro Dimitri Mitropoulos)", Cuarteto de Cuerdas, "Mandala para piano", varios ciclos de lieder, dos Tríos para instrumentos de viento, "Equinoccio" (obra encargada por la Orquesta Sinfónica de Chile), "Tessimenti", cantata para soprano y contralto, "Aconteceres" para orquesta (encargo del Internationales Kammerorchester Kranichstein, Darmstadt). En el presente año compuso la música para el ballet "Las tres caras de la luna" de Patricio Bunster. Otras ciudades en donde se han ejecutado sus obras son Florencia, Zürich y Buenos Aires.

LOS CURSOS

Al terminar la segunda guerra mundial en 1945, gran parte de Europa se encontraba en un aislamiento artístico sin precedentes. Uno de los países más afectados fue Alemania. El nazismo había cortado toda información y posibilidad de creación durante su era, ya que para los dirigentes nazis existía solamente el "arte para el pueblo" (expresión muy mal comprendida y equivocada), un arte dirigido por el gobierno, que inhibía y limitaba cualquier libre creación artística. Los artistas alemanes, y aquellos cuyo país vivía bajo la ocupación del nazismo, todos los que no estaban conformes con el régimen, los que deseaban expresarse libremente, fueron obligados a emigrar de sus patrias o a hundirse en un silencio creativo absoluto. Eran artistas ya consagrados o aún desconocidos, cuya obra pasó a llamarse "arte degenerado" y que permanecía completamente desconocida para la generación cuya juventud se desarrollaba entre los años 1933 a 1945. Así en 1945, esta generación conocía apenas los nombres de Hindemith, Bartok, Schoenberg, Webern o Stravinsky, menos aún sus obras, ya que el aislamiento artístico fue dirigido rigurosamente por el gobierno nazi. En 1946, cuando de nuevo se dispuso de medios de comunicación con el mundo del exterior, poco a poco aparecieron nombres e información sobre actividades y creaciones que se habían producido en el exterior durante los últimos 14 años. Empezaron a llegar partituras de música y los

Karl Heinz Stockhausen



compositores jóvenes comenzaron a juntarse, tratando ansiosamente de recuperar y de aprender lo que se había creado durante esta época. Y así, en una pequeña ciudad de Alemania, en Darmstadt, se iniciaron los "Cursos de Verano de Música Contemporánea", que pocos años después de su creación lograron alcanzar un nivel altísimo, y que hasta hoy día tienen lugar cada verano, con la participación de los más eminentes compositores, musicólogos e intérpretes de todo el mundo.

Fue el Príncipe Max von Fürstenberg quien aportó su apoyo financiero, y el musicólogo Wolfgang Steinecke el llamado a organizar y atraer a los compositores jóvenes, quienes desde el comienzo fueron alumnos, iniciadores e impulsores de estos cursos, a los que concurrieron desde diversos países. Pierre Boulez, por entonces el más prometedor compositor francés (hoy en día es uno de los más grandes), Karl-Heinz Stockhausen, uno de los más talentosos compositores alemanes, junto a Bruno Maderna, destacado director y compositor italiano, fueron los primeros en analizar y comentar la música nueva. Hasta el presente son ellos los maestros más importantes de estos cursos.

Toda la música que se oyó en los primeros tres años en Darmstadt, fue como un redescubrimiento. Los jóvenes no sólo ignoraban los movimientos artísticos que se habían gestado durante la guerra, especialmente en Estados Unidos a donde habían emigrado Schoenberg, Stravinsky, Bartok e Hindemith y muchos otros compositores y artistas europeos de diversos campos. Tampoco habían tenido oportunidad de conocer a los precursores de ellos, especialmente a Schoenberg, quien junto a Alban Berg y Anton Webern había creado la escuela vienesa, que debe ser considerada como los cimientos de nuestra música de hoy.

En 1949, la meta de "tomar conocimiento" había concluido. Se fundó la Orquesta de Cámara bajo la dirección de Bruno Maderna, hoy en día uno de los conjuntos más famosos por sus interpretaciones de música contemporánea. Se interpretaron las obras "antiguas" de los compositores que habían vivido en el exilio, como también sus últimas obras y las creaciones recientes de los jóvenes compositores. Empezaron a concurrir a Darmstadt compositores, críticos, intérpretes y estudiantes de todo el mundo. El encuentro personal, el contacto directo entre ellos conducía a intercambios sumamente fructíferos. Se inició la época del aprendizaje mutuo y de la composición colectiva. Ya se perfilaban compositores jóvenes, cuyas personalidades dominan hoy el mundo musical. Así fue que apareció la actualmente denominada "cuarta generación". Dos compositores, dos maestros, los que seguramente mayor influencia han tenido sobre la joven generación de compositores, Olivier Messiaen y Edgar Varese, empezaron a asistir cada año. Ambos, grandes maestros franceses —aunque el último ha vivido en los Estados Unidos desde los años veinte— transmitieron a sus oyentes una concepción completamente nueva de la sonoridad, de los timbres musicales. Para cada año, para cada verano, se programó un tema especial. Temática y problemas de una actualidad que preocupaba a todos los compositores y músicos. Antes de entrar más detalladamente sobre esta materia, quisiera informar sobre la organización y sobre cómo se realizan prácticamente estos cursos.

Para los cursos de verano, sus organizadores arriendan anualmente un conjunto de edificios, que se encuentran en las cercanías de Darmstadt, en la cima de una colina. En estos edificios se alojan los alumnos, los profesores, los



Pierre Boulez

intérpretes y la mayoría de los visitantes. En un comedor común, que está a disposición de todos los que alojan en estos edificios, se producen los diarios encuentros de los asistentes a los cursos de verano. En uno de los edificios tienen lugar los diversos cursos, seminarios y conferencias, como también los conciertos de "studio". (Para los conciertos grandes un bus especial lleva a todos los participantes de los cursos a la ciudad). Considero necesario mencionar estos detalles de organización, porque gracias a este plan de convivencia diaria entre alumnos y maestros de renombre mundial, se ha podido producir no sólo un contacto constante durante las dos semanas que es la duración promedio de los cursos, sino que, sobre todo, la posibilidad del diálogo y de la conversación profesional en cualquier momento durante el día y hasta altas horas de la noche, entre alumno y maestro, en circunstancias que se trata de una personalidad generalmente "inalcanzable". Es bien sabido que es el contacto cotidiano entre profesor y alumno, las conversaciones, las frases explicativas entre las clases, las que tienen un mayor peso para el que aprende, tanto o más que los seminarios mismos. Del mismo modo el intercambio permanente de ideas entre colegas, se da en este sistema con bastante oportunidad. Un alumno que quiere participar en los "Cursos Internacionales de Verano de Música Contemporánea" debe inscribirse previamente, comprometiendo su participación para un mínimo de dos cursos. Esta inscripción le da derecho para vivir y alimentarse ahí mismo por una suma muy modesta. Naturalmente el alumno debe poseer



Luigi Nono

antecedentes. Desde luego haber terminado sus estudios elementales o ser un músico profesional. Se otorgan también becas o medias becas para aquellos participantes que no están en condiciones de pagar. Los seminarios están divididos en dos géneros: **composición e interpretación**. Los alumnos que se inscriben para interpretación tienen que haber alcanzado previamente un nivel bastante alto en la ejecución de su instrumento, y pasar por un examen preliminar antes de poder participar en estos cursos (1). Por lo general, hay cada año tres cursos distintos dedicados a un instrumento diferente.

Por ejemplo, un año hay cursos de piano, arpa y clarinete. Al año siguiente de flauta, percusión y violoncello, etc. También hay cursos de música de cámara, de acompañamiento, o de lectura musical a primera vista. Los mejores alumnos de cada ramo pueden participar en un curso final, en el cual se otorga al mejor intérprete de su

instrumento un premio en dinero, además de que su reputación de artista será en el futuro muy considerada y esto le ayudará a conseguir contratos importantes.

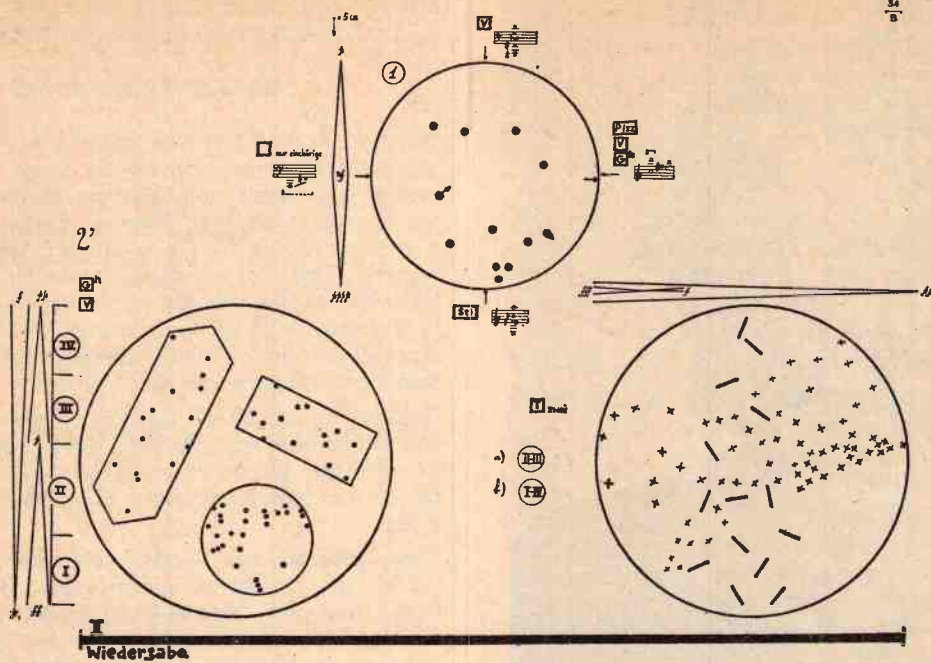
LO QUE VA QUEDANDO DE LAS ESCUELAS

Como el aprendizaje del **compositor** nunca termina, el que estudia composición en los cursos de Darmstadt, no recibe recompensa material, pero el que una o varias veces ha estudiado allá, llevará consigo un conocimiento y un aprendizaje teórico y práctico que le servirá para siempre. Todos los conciertos, tanto los de estudio, como los sinfónicos (los que son generalmente interpretados por la Orquesta de la Radio de Frankfurt), los de cámara y los espectáculos de la Opera Contemporánea son completamente gratuitos para los participantes.

Quisiera hablar ahora sobre los diversos ramos didácticos, el planteamiento de ideas cuya problemática se trata de solucionar en común, como asimismo sobre el contenido de los congresos musicales que tienen lugar en Darmstadt.

Todos sabemos que existen numerosas corrientes musicales hoy día. Corrientes que provienen de Bartok, Schoenberg, Hindemith, Varese y Stravinsky, que ya a su vez son considerados como los "clásicos" de la música contemporánea. Ellos han surgido también de distintos orígenes, de diferentes escuelas. Por ejemplo, Stravinsky, que proviene de la escuela rusa, ha creado un mundo nuevo, una música nueva, que si bien ha tenido una influencia enorme sobre el desarrollo de la música **contemporánea**, no ha creado una escuela, sino solamente **imitadores** (voluntarios e involuntarios). La música de Stravinsky es demasiado personal y "única" en el sentido de **que no está** basada sobre un sistema como la música de **Schoenberg** por ejemplo. La música de Stravinsky no tiene una técnica o un recurso que le permita una ampliación o un amalgamamiento con la que otro compositor pudiera desarrollar (las innovaciones que Stravinsky presenta son tan terminadas entre sí, que en el momento de la composición, son válidas para él mismo solamente). Su nueva concepción rítmica y el politonalismo que creó, han sido adaptados, pero escasamente desarrollados nuevamente. No ha sido "pensado de nuevo" por otros compositores, lo que debe ser la labor de cada artista: pensar sobre una idea nueva, como si su existencia se le presentara por primera vez. De encontrar la diferencia entre **descubrir e inventar**, como lo expone K. H. Stockhausen en uno de sus ensayos. Saber diferenciar entre estas dos funciones es uno de los problemas más importantes de un compositor, es decir, de cada artista consciente. Por ejemplo, si un compositor quisiera trabajar dentro del dominio de Stravinsky solamente, podría descubrir innumerables maravillas y novedades sin fin, pero encontraría cerrada la puerta para nuevas invenciones dentro de tal mundo. Stravinsky nunca ha sido un maestro, un profesor; es un oficio que no le gustaba, como lo dijo a veces con pesar. Esta oposición inconsciente podría ser uno de los orígenes de que el "sistema" de Stravinsky no se pueda enseñar. Envidiaba a aquellos compositores que tienen el talento y la paciencia para dar clases. "No tengo talento ni inclinación para enseñar. Estoy tentado de creer, que los únicos alumnos a quienes valdría la pena enseñar podrían aprender igualmente sin mi ayuda. Aunque estoy seguro

(1) Todos los cursos de interpretación tienen lugar bajo la dirección de un solista instrumental eminente.

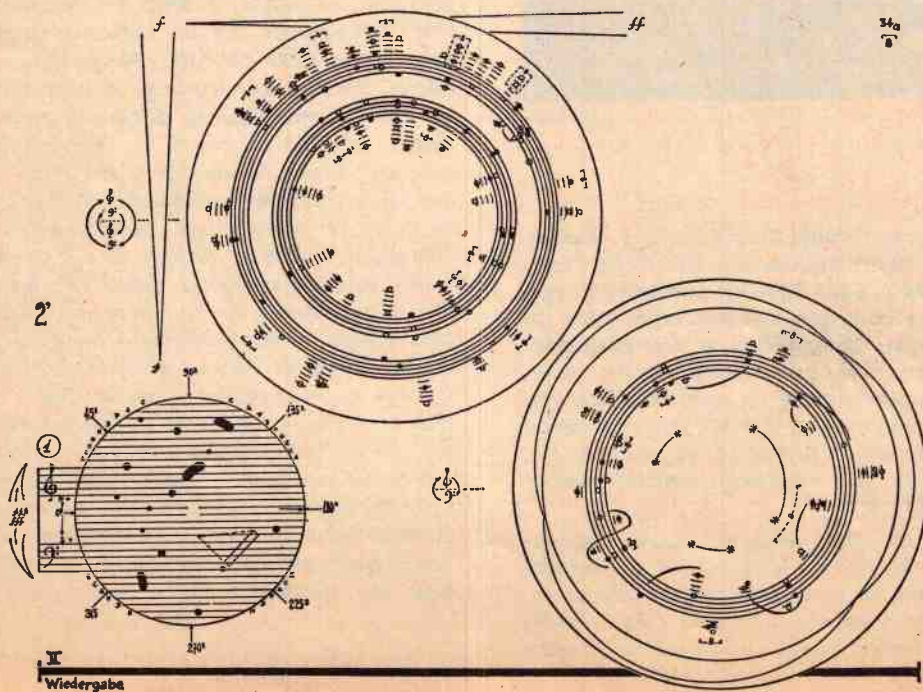


Ejemplos de notación gráfica de la obra "Transición II" del compositor Mauricio Kagel.

que no se podría decir lo mismo en relación con Berg y Webern frente a Schoenberg".

Y aquí hemos llegado al triunvirato de la escuela vienesa cuya influencia se ha esparcido hasta hoy día entre los compositores de todo el mundo. No se puede considerar el panorama actual de la música contemporánea sin hablar sobre la escuela vienesa. Porque, como es bien sabido, fue Schoenberg el creador de la técnica dodecafónica,

quien junto a sus alumnos Berg y Webern desarrolló este sistema que es el origen de toda la creación musical contemporánea. Sería demasiado especializado hablar en esta ocasión en detalle sobre la técnica de componer en 12 tonos, sistema que fue creado por Arnold Schoenberg y ampliado por su alumno Anton Webern. Pero lo que es importante mencionar es que el sistema dodecafónico fue creado por una necesidad, por el deseo de



liberarse de las amarras de la música tonal, y de poner reglas a lo que se podría fácilmente convertir en caos. Toda innovación está creada por una necesidad y por el instinto seguro que ahora existe para ir hacia tal o cual fin o experiencia aunque en muchos casos la búsqueda hacia una forma nueva de expresión no encuentre todavía un camino trazado o predeterminado. Hace ya 45 años que Schoenberg inventó el sistema dodecafónico. Desde esa época, y con mayor intensidad aún hoy día, los compositores están en una búsqueda constante para encontrar nuevos medios y métodos adecuados, que expresen tanto visualmente como en el plano auditivo, lo que ellos están oyendo dentro de sí mismos.

Las sonoridades que un compositor contemporáneo quiere expresar, tanto por los medios de la notación musical, como a través del cuerpo orquestal tradicional de hoy, no son ya más lo suficientemente adecuados. La imaginación del compositor actual va mucho más allá, según le permiten los medios de expresión que él tiene a su disposición. La búsqueda hacia una nueva técnica, que esté al servicio de la imaginación, que estimule al artista, que se convierte en oficio y que le da oportunidad de poder variar y ampliar sus conceptos y propósitos, esta búsqueda en común es una de las principales metas de los Cursos de Verano de Darmstadt.

LA REVOLUCIONARIA NOTACION GRAFICA

Uno de los más importantes congresos musicales que ha tenido lugar en los últimos años en Darmstadt, ha sido el dedicado al tema de la notación gráfica, o cualquiera otra notación musical que no incluya las notas del pentagrama. Como ya lo expresé, el oído interior del compositor ha cambiado a través de los tiempos, concibiendo y escuchando una era como la nuestra llena de ruidos e imágenes (lo que ya adelantó el jazz con la música "psicodélica"). El pentagrama tradicional no basta ya para poder realizar estos propósitos. Así, simultáneamente cada compositor había comenzado independientemente con un propio sistema de notación, inventando diversos signos, que podían indicar al intérprete la forma de sonido o ruido que el compositor deseaba, los que son imposibles de reproducir en una notación corriente. Existen actualmente miles de signos distintos, que el profesor Erhard Karkoschka ha tratado de coleccionar en un libro. Este maestro, junto con musicólogos, compositores e intérpretes trata de encontrar un lenguaje universal de signos. Hasta el momento, el intento no ha tenido resultados, debido a que cada compositor inventa el signo correspondiente al efecto que necesita en el momento, y que sólo puede servirle a él para su fin deseado. Esto ha creado una situación difícil a los intérpretes de música contemporánea, ya que se encuentran en cada obra nueva ante signos desconocidos. En cambio, la notación gráfica se ha encontrado con menos problemas. La notación gráfica, que representaría para el lector aficionado solamente un dibujo o un cuadro abstracto, significa para un buen director de orquesta, o para un intérprete solista, un esquema, un camino diseñado, una estructura musical dentro de la cual él se puede mover libremente, según la densidad del dibujo. Por supuesto se espera del director o intérprete de esta "imaginación guiada", un conocimiento previo de las intenciones del autor.

Este congreso, que se ha destacado por sus prolongadas discusiones, ha sido sumamente fructífero para todos los participantes, y fue un gran estímulo creativo para los compositores.

EL "TEATRO TOTAL"

Parecida importancia debemos dar al congreso sobre el "Teatro Total", que tuvo lugar el año pasado. Concurrieron a este congreso, además de los músicos, escritores y actores, los mimos e iluminadores. Pues todos los elementos que componen el teatro —lenguaje, música, luz, movimiento— están incluidos en el "teatro total". Pero a diferencia del teatro común, cada uno de aquellos elementos tiene su significado independiente y singular. Es decir, la importancia de cada elemento es la misma, ninguno de éstos domina, y debe existir un equilibrio perfecto entre los componentes. Las discusiones que se levantaron en este congreso, tenían por fin encontrar un entendimiento mutuo entre los diversos artistas, sobre la especialidad del ramo de cada uno y acerca de cómo encontrar una manera de trabajar en equipo.

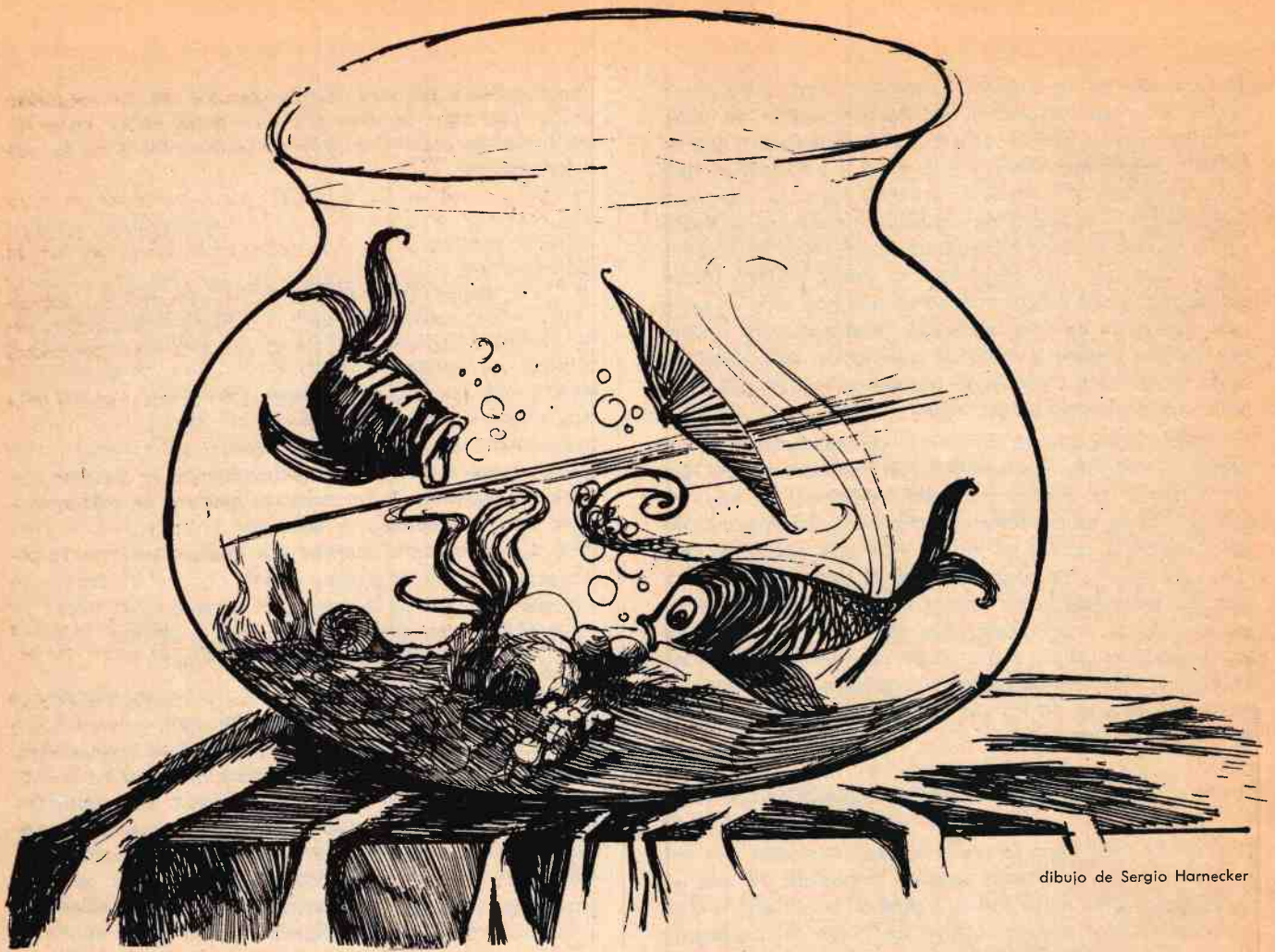
El trabajo de equipo ha tomado una gran importancia en los últimos tiempos en la labor del compositor. En los cursos de composición que dirige Karlheinz Stockhausen, se ha compuesto en todos sus detalles una obra en la cual tuvieron participación 12 alumnos. Según una regla, dada por Stockhausen, cada alumno tenía que componer una voz para un instrumento, independientemente de su colega. Las reglas fueron compuestas sobre una serie de doce tonos (también aquí, en esta idea, puede observarse la enorme influencia de Schoenberg y la gran capacidad de desarrollo y ampliación que contiene su sistema), que hacían posible una sonoridad concordante entre los 12 compositores de las 12 voces diferentes. También la música electrónica significa, por lo general, un trabajo en equipo. El ingeniero de sonido, el compositor y en la mayoría de los casos, un ayudante, realizan en el estudio electrónico la composición previamente planeada. Aquí tenemos otra vez los sonidos, que el compositor escucha "interiormente", que ningún instrumento tradicional pudiera reproducir. Solamente el compositor mismo los conoce y los puede "realizar" a través de la música electrónica.

Otro tema que ha surgido en los cursos de música electrónica, es la urgencia con que se necesitan distintos tipos de salas de conciertos. Porque el sentido que tuvo antes la distribución de aquellos se ha perdido. Tanto para la ejecución de la música electrónica, como para composiciones que están escritas para varias orquestas, el auditor debe estar "envuelto". Es decir, envuelto por todos lados por y en la música. El público tendría que estar sentado en un círculo, de tal manera que la música le penetre por todos lados.

Ya en el año 1905, nuestro recordado amigo Edgar Varese, había pensado en una "música espacial". Dijo él: "Una música donde se escuchan los ruidos a su alrededor, como objetos vivos que pueden ser modulados, libres de restricciones".

Algunas de sus últimas palabras fueron:

"El artista nunca se adelanta a su época; es la mayor parte de la gente la que se queda atrás!".



dibujo de Sergio Harnecker

los acuarios

y su aplicación en la enseñanza de las ciencias

Es uno de los recursos sensoriales más apasionantes que puede utilizarse en el proceso de la enseñanza de la ciencia. Las variaciones más comunes en la aplicación de este recurso, pueden ser:

- a) Como objeto de una visita de estudio.
- b) Un club o academia científica que se dedique a este aspecto.
- c) El colegio también puede mantener un acuario, como centro de interés y estudio.
- d) Los alumnos o los profesores, pueden mantener acuarios como actividad individual.
- e) Algún curso, como iniciativa de sus estudios, puede organizarse en actividades acuarísticas.
- f) Como un objeto decorativo.
- g) También existe la posibilidad de obtener una fuente de ingresos económicos.

Ventajas que presenta la utilización de este recurso:

- a) Permite estudiar los peces en su ambiente ecológico.

por el prof. ALEXIS LABARCA
Auxiliar de la cátedra de Metodología de la Biología, U.C.

- b) Puede construirse en un laboratorio de investigación (reproducción, hibridación, reflejos, costumbres).
- c) Permite el estudio de otros seres vivos, caracoles, protozoos, plantas acuáticas, nematelmintos, etc.
- d) Para mantenerlo en buenas condiciones, inducir a estudiar otras ramas de las ciencias: medicina, fisiología, química, etc. (enfermedades de los peces, remedios, química del agua, ecología, equilibrios biológicos, alimentación, etc.)
- e) El cuidado del acuario por parte del alumnado puede lograr algunos objetivos específicos, como responsabilidad, amor por los animales y la naturaleza, espíritu de observación, etc.

1) Es un interesante motivo decorativo.

2) Permite mantener sin mayor cuidado numeroso material de estudio, como ser algas verdes, hidras, diatomeas, caracoles, insectos acuáticos, batracios, peces, musgos y otras plantas acuáticas.

Si la pileta se destina a fines pedagógicos, no conviene limpiar las aguas porque rompería un equilibrio natural y habría que preocuparse de la alimentación de los peces. Además, desperdicia un interesante material microscópico.

Usos de los acuarios. Son múltiples y variados los fines a que se puede destinar un acuario. Entre los principales destacamos: a) de exhibición, utilizado por museos, institutos de biología y casas especializadas en el comercio de peces. b) de cría, empleados por los comerciantes del ramo, centros de investigación hidrobiológica y algunos aficionados muy entendidos y que cuentan con los recursos económicos suficientes; c) de investigación, en los centros especializados con características muy específicas; d) de decoración, en vitrinas de casas comerciales (adaptado a la forma y el espacio disponible) o en el living de casas particulares.

Algunas desventajas técnicas en el empleo de los acuarios como un recurso sensorial.

- 1) Tan sólo las redomas son transportables.
- 2) No es conveniente mantener el acuario en la sala de clases, para que los peces no se asusten por el continuo movimiento y se expongan a la contaminación de las aguas.
- 3) El ambiente ecológico puede ser alterado en distinta medida, en inversa proporción a los recursos económicos y grado de conocimientos en la materia; si no se advierte a los estudiantes en este aspecto, el aprendizaje será deformado. Por ej.: el espacio es muy reducido, los peces que se ha logrado reunir no conviven en el ambiente natural, las plantas pueden no ser las de sus ambientes, la temperatura, el pH, salinidad y dureza del agua pueden no ser las más apropiadas, diferente luminosidad, alimentos poco apropiados tanto en calidad como en cantidad, sobrepoblación de peces, falta de equilibrios biológicos. Todo esto se traduce en alteraciones de la fisiología de los peces apreciables en una disminución del crecimiento, pérdida total o parcial de la capacidad de reproducción, acortamiento de la vida, alteraciones de la salud, hábitos, reflejos, etc.
- 4) Los peces y elementos para un acuario apropiado, son de costo muy elevado.
- 5) Requiere una atención diaria y en los períodos de vacaciones escolares, la población de peces suele disminuir apreciablemente.
- 6) Cada pez exige determinadas condiciones ambientales, lo que limita las posibilidades de juntar una población variada. Esto se podría subsanar, montando varios acuarios, lo que naturalmente acarrea nuevas dificultades (espacio, costos, tiempo de atención).
- 7) Sólo se puede mantener animales y plantas de tamaño reducido.
- 8) El cuidado del acuario, si es llevado por una persona inexperta, redundará en perjuicios sobre el mismo.
- 9) Obliga al profesor a una atención permanente sobre el grupo de alumnos encargados de su mantenimiento.
- 10) Actualmente los profesores de biología, no vienen capacitados para dirigir un acuario (redundará en un factor positivo que el profesor se preocupe de estudiar al respecto).

Recomendaciones para el uso escolar de los acuarios:

- a) No pretenda construir uno, sin antes haber consultado a los técnicos. El problema es más difícil de lo que usted cree.
- b) Existen "tablas de medida" para mantener la relación superficie y volumen.
- c) La capacidad del tanque depende de los peces que se quiera cuidar.
- d) Un soldador no especializado, difícilmente le construirá una jaula metálica con los ángulos a escuadra, resultando de ello un tanque mal centrado, que producirá filtraciones.
- e) El grosor del vidrio depende de la capacidad del tanque y de la ubicación que lleve.
- f) La masilla corriente produce filtraciones.
- g) Puede mejorar el genio (está comprobado que una larga contemplación de un acuario, produce un relajamiento de las tensiones nerviosas).
- h) Puede servir como base para un club o academia científica.

Tipos de acuarios

Si consideramos el depósito donde mantenemos los peces, podemos considerar.

A Redomas Peceras. Son tientos redondos de capacidad limitada. Son los más inconvenientes porque tienen poca superficie para el intercambio gaseoso y los peces viven poco tiempo, afectados por la natación en círculo. La observación es distorsionada por la curvatura del vidrio. Sólo serían recomendables por su reducido costo y para mantener peces por poco tiempo.

B Tanques de vidrio con armazón metálica

Es el tipo más indicado porque tiene más capacidad (hay distintas medidas) tienen formas rectangulares, la observación es muy cómoda, se le puede dotar de todas las condiciones necesarias para la adecuada mantención de los peces (termómetro, luz, calefacción, termostato, filtros, bombas de aireación, comederos)

(Son fáciles de decorar).

Se puede preparar un ambiente ecológico similar al lugar natural de los peces.

C Piletas. Son los acuarios de mayor capacidad, se construyen generalmente en los patios y jardines, no requieren mayor cuidado, pues los peces pueden mantenerse solos e incluso reproducirse.

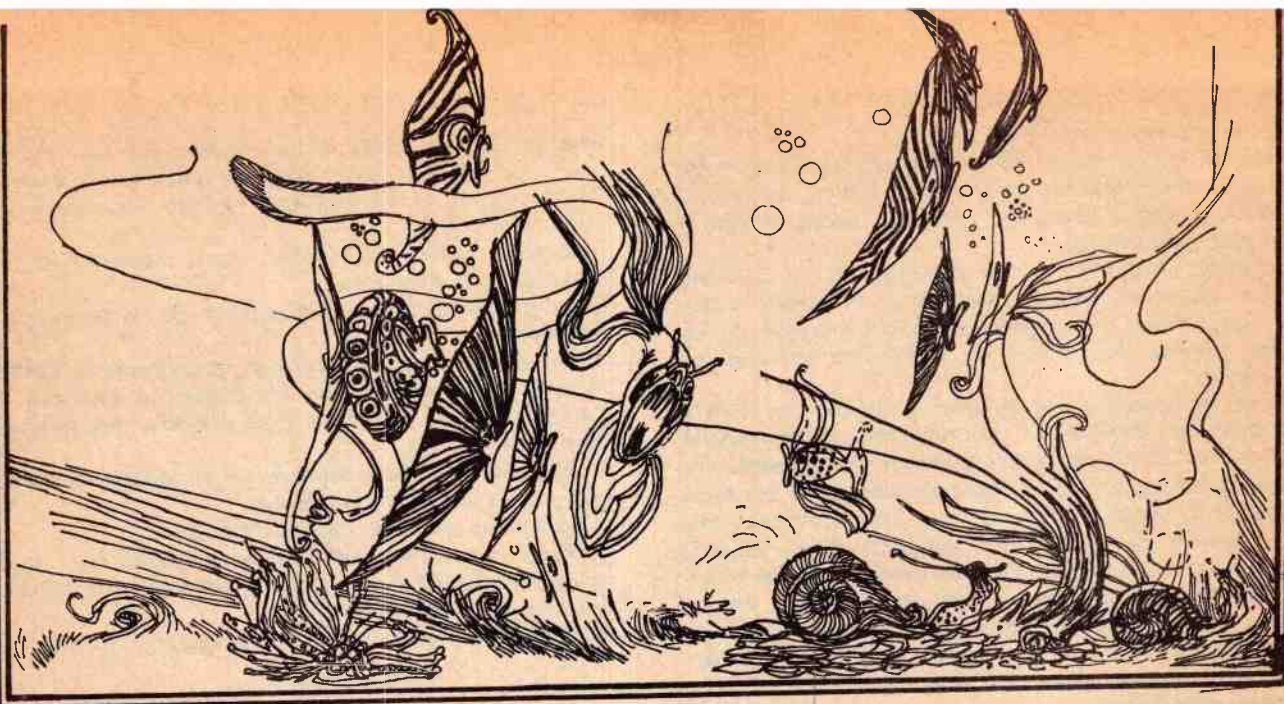
Como inconveniente podemos destacar que la observación es más difícil, puesto que hay más profundidad, las aguas se tornan verdes, a causa de la luz solar, que facilita la formación de algas, las aguas están más sucias y es más difícil limpiarlas, sólo se puede observar por la superficie. En segundo lugar hay poca variedad de peces, ya que debemos limitarnos a los de agua fría.

Un tercer factor sería, que estos peces son más tímidos, en general, comparados con los tropicales y por lo tanto se ocultan de la luz y de los observadores (es conveniente colocar algunas plantas decorativas con un doble propósito; para refugio de los peces y ornamentación, como ser nenúfares y lotos)

Un cuarto elemento a considerar es lo difícil de reconstituir los ambientes ecológicos dado el tamaño de las piletas.

No obstante los inconvenientes enumerados, la instalación de una pileta es una actividad que recomendamos, siempre que se disponga del espacio suficiente, por los siguientes aspectos positivos:

- g) Las casas del ramo venden acuarios funcionando y con las medidas adecuadas.



ACUARIO.

Dibujo de Sergio Harnecher

- h) Es más educativo y económico comprar el tanque y los peces por separado y que los alumnos lo decoren, para lo cual se pueden recolectar plantas acuáticas y arena amarilla (conviene lavar bien y desinfectar estos materiales).
- i) Es una bonita idea organizar una excursión educativa con el propósito de coleccionar peces de agua fría; carpas por ejemplo.
- j) Organice un grupo de alumnos responsables del cuidado y mantención del acuario (club o academia).
- k) Asesórelos permanentemente.
- l) Adquiera revistas sobre el tema (en el comercio especializado en peces las encuentra, las mejores están en inglés).
- m) Inscriba al grupo en una asociación acuarística nacional o internacional.
- n) Mantenga correspondencia y contacto con los centros comerciales y científicos afines (Estación de Biología Marina de Montemar, asociación de Acuaristas de Chile, Hidrobiología del Museo de Historia Natural, Instituto de Zoología del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, Instituto de Biología Marina de Concepción, etc.).
- ñ) Busque alguna forma de financiamiento para esta actividad, (centro de padres, dirección del liceo, etc.).
- o) Empiece con los peces vivíparos que son los más resistentes.
- p) Cuando el grupo haya progresado lo suficiente, intente criarlos y si cuenta con los medios puede ensayar la cría de ovíparos.
- q) Que no se desanimen cuando se le mueran algunos pe-

ces y estudie las causas para evitar males mayores.

- r) Tenga especial cuidado e infórmese de las precauciones que es necesario adoptar, al adquirir o cambiar peces de ambiente (cuarentena, ambientación, luz, propiedades del agua de origen y especialmente la sociabilidad de los peces y la temperatura).
- r) El acuario puede ser útil a todo el colegio.
- t) Elabore guías de observación para los cursos cuya materia tenga relación con esta actividad.
- u) Fomente algunas investigaciones sencillas, como ser: reflejos condicionados, hibridación, herencia, para los cuales los peces tropicales se prestan maravillosamente (siempre que disponga de suficientes peces, conviene ocupar más de un acuario)
- v) Prepare el alimento vivo para sus peces y tendrá otra actividad educativa (tubifex, dafnia, infusorios, etc.)
- w) Sumínistrelas el alimento adecuado, que lo expendan las casas del ramo, en pequeñísimas cantidades a fin de que no fermente el agua y asegúrese que se lo comieron todo en menos de cinco minutos.
- x) A lo más cada dos semanas varíe la alimentación y proporcióneles alimento vivo (además de los ya mencionados, lombrices de tierra limpias y bien picadas o pequeños trocitos de carne cruda pueden servir)

BIBLIOGRAFÍAS

- 1) "Manual de la UNESCO para la Enseñanza de las Ciencias". Ed. Sud Americana página 63 y 64.
- 2) Revista "El Acuario" Editor Guillermo Ascui S.
- 3) Folleto "Peces de Gestación Interna" William Vordervinkler.
- 4) Folleto "Breeding Egglayer" William Vordervinkler.
- 5) Folleto "Peces de Gestación Interna" William Vordervinkler.
- 6) "Guía de Pesca, tercera edición 1962. Ed. Sec. Propaganda y Turismo FF. CC. del EE, Chile.



Es la chispa que va a encender la hoguera. Una columna de policías ocupa la Sorbona y expulsa a los estudiantes allí reunidos

IMAGEN DE LOS SUCESOS ESTUDIANTILES DE MAYO EN PARIS

Los bastones se mueven amenazantes, los gestos de la muchachada se crispán, llueven los insultos





Puños en alto, y con la bandera roja arriba, los manifi' se suceden. Una columna de estudiantes cruza el puente de Notre Dame. Es el 7 de mayo y la policía no interviene. Al fondo la Prefectura de Policía y el Hospital. Dos Premios Nobel de Francia, Kastler y Monod, se ponen al lado de los estudiantes

Las consideraciones que formula el prof. André Barrés en el artículo que ofrecemos más adelante, acerca del origen de las luchas callejeras del estudiantado de París, durante el mes de mayo último, permiten entrever la profundidad de la situación que provocó la violenta crisis universitaria, a la que más tarde se sumó la participación de los obreros franceses. El prof. Barrés, experto francés, actualmente en funciones en nuestra Superintendencia de Educación, hace visible el telón de fondo delante del cual se desarrollaron aquellos sucesos, y extrae algunas conclusiones.

Por nuestra parte, estimamos de interés preceder el artículo del prof. Barrés de una nota gráfica que permita al lector darse cuenta objetivamente de los hechos protagonizados por los estudiantes de París. Para ello nos hemos valido del testimonio gráfico ofrecido por los fotografías del diario "France Soir", que editó, en lujosa edición, un libro con el trabajo realizado por sus reporteros. El ejemplar nos fue facilitado por la prof. Leni Alexander, que acaba de regresar a Santiago desde París, en donde le cupo vivir de cerca esos hechos que conmovieron al mundo, y sobre los cuales publicaremos próximamente un artículo suyo.



Y también incisivo lenguaje poético en la pelea: "La sociedad es una flor carnívora"



Campo de batalla en la calle Gay-Lussac, el sábado 11 de mayo

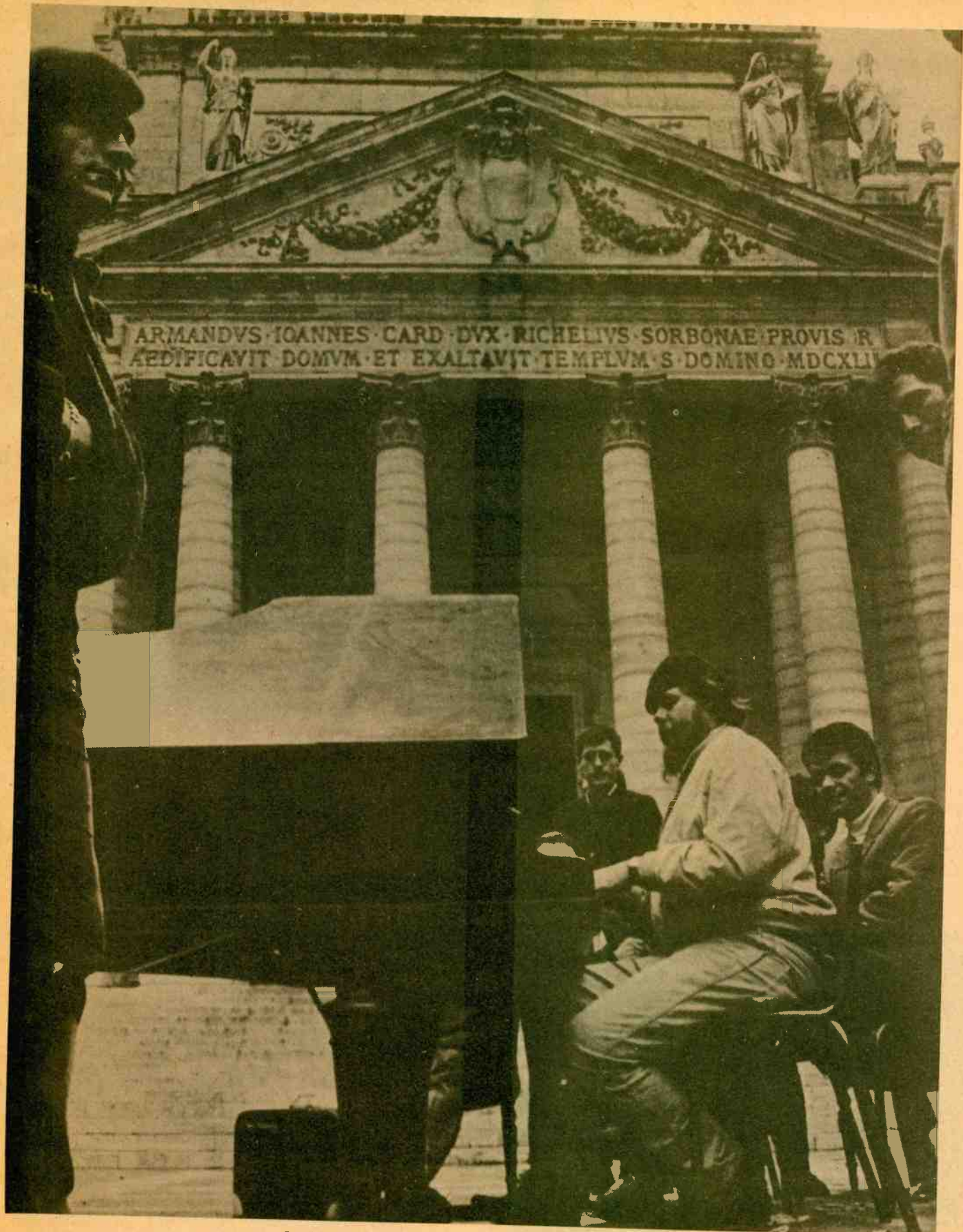


Extraídos del viejo pavimento del Boul' Mich', los "camotes" del ataque estudiantil



Madeleine Renaud y Jean-Louis Barrault escuchan a los líderes universitarios





En el pórtico de la vieja Sorbona se instala la alegre música estudiantil. Aún no llegaba la sangre al río

... y sólo días antes paseaban abrazados por las orillas del Sena



El Teatro Nacional Odeon es ocupado por los estudiantes. Su director Jean-Louis Barrault y Madeleine Renaud su mujer y codirectora, solidarizan con los rebeldes. Y así empieza el espectáculo permanente que va a durar semanas. Micrófono en mano, habla Barrault

Los estudiantes han cortado los árboles de la primavera parisina. Con los troncos hacen catapultas



Una columna de manifestantes se encuentra de improviso frente a la Bolsa de París, la misma que suele aparecer en las novelas de Balzac y de Zola. Iban pasando, pero de pronto se oye un grito: "¡Es el templo del capitalismo!". Algunos dirigentes intentan en vano frenar a la multitud que incendia la Bolsa



En un café del barrio latino, los dirigentes rebeldes de los estudiantes convocan a la prensa. De izquierda a derecha, Geismar, Sauvageot y Cohn-Bendit, el conflictivo estudiante alemán expulsado de Francia que luego reingresó al país por su cuenta



No era precisamente "La Marseillaise" lo que ella cantaba en ese instante



consideraciones sobre la revuel- ta estudiantil en París durante mayo-junio 1968

por el prof. ANDRE BARRES
Exclusivo para la Revista de Educación

El movimiento de protesta vehemente asumido por los estudiantes franceses (¿contra qué?, ¿contra quién?) es tan complejo que se habrá de esperar algunos meses, tal vez algunos años, para discernir lo histórico debajo de lo anecdótico.

No cabe duda de que estamos enfrentando un fenómeno de alcance histórico, cualquiera sea la conclusión presente. No sólo porque este movimiento se inscribe en esta especie de fermentación general que se apoderó de los estudiantes —y de la juventud— de todos los países, sin distinción de los regímenes y de los niveles de vida, sino también porque estos movimientos crearon, aunque parezcan haber sido reprimidos, situaciones políticas cuyas consecuencias todavía no se han apreciado. Estamos en una fase de balances, de inventarios, de toma de conciencia y quizás de "revisiones fundamentales".

En esta revista no nos toca, desde luego, contemplar la crisis estudiantil bajo un enfoque de política partidista. Pero es deber de los educadores, investigar el origen del malestar que originó la revuelta. Explicar con fines de comprender, en el sentido en que comprender es colocarse en el sitio de un estudiante de veinte años, también en el sentido en que comprender permita a un adulto actuar manteniéndose en su propio sitio, que es el del padre y del profesor.

Tropezamos en efecto con un acontecimiento serio, profundo, de gran significación humana. Las manifestaciones de París (de Nanterre y de la Sorbona) desataron burbujeos en todas las universidades de provincia. Los "excitados" no gritaron en el desierto. Expresaban una inquietud general, erguían una bandera. Cada estudiante, fuera o no militante, se abanderizaba. Y al traducir un desequilibrio francés, no hacían más que responder como en eco a la agitación que había conmovido a muchas universidades extranjeras (tanto orientales como de occidente) y provocaban reacciones en cadena en Roma, en Londres, en Estocolmo, en Belgrado, en Santiago de Chile y en otras partes.

El movimiento tiene, pues, causas generales y aspectos nacionales. ¿Por qué cogió tanto vuelo en París? ¿por qué tanta pasión? ¿tanta vehemencia romántica? ¿tanta eficacia en la acción insurreccional? ¿Por qué la juventud, por el hecho de que tenía veinte años de edad, y que era estudiantil, tomó de repente una importancia, un prestigio, una autoridad, que desorientó tanto a los universitarios más experimentados como a los políticos más hábiles? ¿Qué pasa? ¿qué "quieren"? ¿A dónde vamos a parar? Tales eran las preguntas angustiadas que se oían en París a fines de mayo.

Se dijo con harta prisa, para aplacar las conciencias, que se trataba de un mero "avatar" del conflicto de generaciones. Que este conflicto sea eterno, nadie va a desconocerlo. Pero, ¿por qué cogió en mayo una forma tan crítica, tan inquietante? Somos dos partidos enjuiciados, los adultos y los jóvenes en vías de maduración. No es nada cierto que sólo los jóvenes sean responsables de la crisis. ¿Supimos, pudimos ayudar a nuestros hijos y a nuestros estudiantes a entrar en este mundo —tan viejo y tan novedoso a un tiempo— que hemos creado?

La respuesta es de orden sociológico, político, pero también de orden psicológico. Nos invita a un examen de conciencia.

Aunque volcánica por lo repentina, la explosión parisense andaba inscrita en los hechos. Y como todo hecho sociológico podía ser previsto. Lo más sorprendente es que haya sorprendido.

Francia sufrió dos empujones que acumularon sus efectos:

el primero de orden demográfico. En 1946 nacieron más de 900.000 niños mientras que en los años anteriores —de guerra— nacían un poco más de 300.000. En un plazo de veinte años, la población pasó de 40 a 50 millones de habitantes, pero este coeficiente de crecimiento duplicó la proporción de los jóvenes de tal modo que Francia en poco tiempo, se volvió un país de muchachos y de ancianos (ahucándose más la zanja entre las generaciones).

A este fenómeno se agregó el empujón que colocó a Francia en el primer lugar del desarrollo universitario. En los años 30, la escolarización de la juventud obedecía al esquema siguiente: 100 por ciento de los niños en la escuela primaria, 10 por ciento en los liceos, 1 por ciento en las universidades. En 1965, más de la mitad de los adolescentes ingresaron al ciclo medio y 16 por ciento de los jóvenes entre 20 y 24 años tienen acceso hoy día a la universidad. En 1930, apenas había en ésta cien mil estudiantes, ahora medio millón. Estas cifras se vuelven más sugestivas si se comparan con las de países vecinos. En Alemania Occidental se cuenta con 280.000 estudiantes (coeficiente de integración: 7,5 por ciento), en Gran Bretaña 165.000 estudiantes (coeficiente: 4,8 por ciento). Según estas estadísticas —que necesitan ser interpretadas (1)— hay ahora en París, dos veces más estudiantes que en todas las universidades del Reino Unido.

Además, el ingreso tardío al liceo (11-12 años), la supresión de la 1ª parte del bachillerato, el flujo de los repetentes provinciales a los liceos parisienses, tuvo como resultado multiplicar los cursos terminales recargados de alumnos. Estos cursos de liceanos sin raíces, independientes, crearon una masa de maniobra disponible y entusiasta que se podía fácilmente movilizar.

En fin, la brusca disparidad de la natalidad en el año 46 se conjugó con la alta tasa de integración universitaria, volviendo casi imposible toda asimilación.

Hace poco, un 20 por ciento de los estudiantes eran noveles, por lo tanto la corporación estudiantil conseguía la amalgama. Pero cuando de 4 estudiantes 3 son noveles, éstos son los que se comen al cuarto.

La explosión resultaba, pues, inevitable. La universidad y el Gobierno la aguardaban, pero nadie estaba de acuerdo sobre los medios de enfrentarla y, tácitamente, ambos esperaban un milagro, vale decir que la asimilación se haría. Podemos todavía acatar esta esperanza, con tal de que nadie se cruce de brazos. Pero asistimos actualmente a un proceso alarmante de desintegración que es preciso explicar.

Cierto es que no se puede aceptar la interpretación jocosa de algunos periodistas que escribieron que los jóvenes de Nanterre y de Anthony se rebelaron porque querían visitar a las niñas cuando se les daba la gana. Bien se sabe que la vida de los estudiantes nunca fue monacal y éstos no se hubieran peleado con tanta saña contra los policías para salvaguardar una libertad que a nadie se le ocurría quitarles.

Si las primeras asonadas estallaron en Anthony con este pretexto es que los estudiantes tenían ansias de protestar y se valían de todo pretexto.

Tampoco se puede admitir la propaganda política. Es po-

sible que haya habido organizaciones clandestinas, fríamente calculadoras, habilidosas en armar motines, pero si lograron sus objetivos es porque encontraron un terreno acogedor, una atmósfera propicia. Los militantes políticos pueden explotar situaciones convulsivas, no pueden crearlas de la nada; pueden aprovechar incidentes, no influyen en las causas profundas.

La primera de estas causas parece ser la democratización de la universidad. No quiere decir que se debe **culpar** a la democratización. Esta era y sigue siendo necesaria. En cierta manera ha sido real (el coeficiente de integración pasó en 30 años de 1 a 16 por ciento) aunque todavía quede mucho por hacer. En 1945 las clases obreras (del taller y del campo) representaban un 45 por ciento de la población y tenían 1 por ciento de sus jóvenes en las universidades. Ahora representan un 56 por ciento de la población y un 12,6 por ciento aproximadamente en las universidades. Ya sabemos que el ingreso a la universidad es más bien un asunto de aptitud que de proporciones matemáticas (una investigación en las universidades polacas recién lo comprobó), pero esta democratización ha transformado el concepto de estudiante (exactamente como el concepto de obrero ha evolucionado desde 1850). El estudiante, treinta años ha, venía del medio burgués (económicamente fuerte) o del medio de profesiones liberales (culturalmente fuerte). La élite era reducida; se mantenía como el fénix renaciendo de sus propias cenizas, es decir, la élite procedía en gran parte de la misma élite. Hoy los estudiantes son, en su mayoría, de origen modesto. De modo que si el número de estudiantes procedentes de la élite se mantiene, la proporción de estudiantes de las clases laborales se ha invertido: 7 por ciento de hijos de obreros urbanos o del campo, pero 60 por ciento de hijos de empleados, oficinistas, artesanos, pequeños funcionarios o comerciantes, etc.

Este hecho ha determinado una transformación del medio estudiantil. En el plano social, los estudiantes actuales quieren terminar sus estudios cuanto antes (carreras cortas) con diplomas que desemboquen en un campo ocupacional abierto porque están ansiosos de solventar sus responsabilidades económicas (casi la mitad de los estudiantes son casados y tienen familia). Antes la universidad, en las familias de altos recursos económicos, era un período imprescindible de la vida (algo como una última fase de maduración); ahora, para los medios de escasos recursos, es una preparación inquieta a la vida del trabajo. En el plano psicológico, también hubo una mutación. Hace tiempo que los investigadores vienen diciéndonos que confundimos inteligencia y aptitud verbal (p. ej. los tests de Binet-Simon). Ciertamente es que el niño que fue criado en un medio en el cual el idioma materno se maneja con soltura, en el cual se viaja, se va al teatro o a otros espectáculos, hay conversaciones de nivel cultural, parecen ser más inteligentes; pero también es cierto que no lo son objetivamente, porque la aptitud verbal es sólo un aspecto de las aptitudes (si bien uno de los más importantes). Eso quiere decir que los estudiantes ingresan a la universidad sin previa selección (basta con salir aprobado en el bachillerato) y que tienen una inteligencia normal (no forzadamente con aptitudes verbales sobresalientes), una capacidad normal de trabajo, un dinamismo interior normal, pero significa también que se encuentran menos aptos para seguir cursos universitarios donde impera la palabra, carecen de interés profundo (de motivación) para una cultura libresca que durante tanto tiempo fue el privilegio de una clase social y están impacientes por entrar, como es normal, en una vida concreta de adulto so-

(1) Los Estados Unidos cuentan con más de 5.000.000 de estudiantes (coeficiente: 43 por ciento), la URSS 4 millones (coeficiente: 24), pero se debe precisar el concepto "estudiante" (su edad, su ubicación, su nivel de estudios, etc...). Huelga decir que hay cierta diferencia entre un estudiante inglés que ingresó a la Universidad por una puerta estrechísima y un estudiante norteamericano que tropieza con universidades cuyas puertas están abiertas de par en par.

cialmente integrado y económicamente independiente. Antes los "hijos del pueblo" que se alzaban a los niveles más altos lo conseguían no sólo por becas, no sólo por una inteligencia distinguida, sino gracias a un empeño, un arranque, una ambición, una voluntad de hierro que les permitía salvar todos los obstáculos y soportar todos los sacrificios. Pienso que sería un error exigir de todos, virtudes que se encontrarán siempre en unos pocos.

Por eso la democratización de las universidades provocó una baja de nivel de los estudios tradicionales que escandalizó a los profesores, pero que era ineluctable. Lo mismo pasó con los profesores de enseñanza media cuando ésta se democratizó hace unos veinte años. En vez de lamentar este desastre, tal vez hubiera sido más eficaz cambiar los métodos, los contenidos, las orientaciones y los objetivos, y, por supuesto, los exámenes y pruebas que seguían sancionando la aptitud verbal, para adecuarlos mejor a las condiciones —normales, lo repito— de los recién llegados. Y éstos buscaron por sí solos las especialidades y las orientaciones en que un trabajo regular podía traer éxito, sin tropiezo. Los ramos en que se necesitan aptitudes o vocaciones (matemáticas, física, lengua materna, pedagogía, técnica de alto nivel por ejemplo) fueron menos concurridos que los ramos más "seguros", que exigen sobre todo un esfuerzo de memorización: idiomas, ciencias sociales y naturales, sociología, psicología, arqueología, estética, etc. . . y como el campo de trabajo ofrecía pocas salidas a estos ejércitos de intérpretes, de periodistas, de sociólogos, de psicólogos, de arqueólogos y críticos del arte, muchos estudiantes tuvieron que seguir estudiando, a regañadientes, o volcarse en otras actividades, renunciando a su especialización y padeciendo frustraciones. Eso para la gran mayoría, era signo de decepción y fracaso.

En fin, en el plan material, la democratización provocó un cambio de ambiente. Las Universidades tradicionalmente se ufanaban de su solar, de su secular abolengo. Eran monumentos históricos, ubicados en el corazón de la ciudad, en un medio humano y cultural muy dinámico.

Los edificios del barrio latino imponían respeto. El joven que franqueaba el umbral de la Sorbona entraba en un pasado venerable como el joven de Oxford, de Louvain, de Tubingen, de Salamanca, de Florencia o de Cracovia. Todo le recordaba los siglos anteriores y en las aulas todavía podía percibir el eco de voces ilustres.

En cambio, las universidades modernas, mucho más confortables y adecuadas, con sus laboratorios, sus espacios verdes, sus canchas, están ubicadas —por necesidad— en desiertos culturales, en arrabales quizás salubres pero de una monotonía desgarradora.

Resultan desambientadas. Sólo los noveles, los porteros, los jardineros y los mayordomos viven en ellas. Los "antiguos" estudiantes siguen en las viejas universidades, y también los profesores.

El gobierno impuso a la nación un esfuerzo inmenso para construir edificios (en 5 años, las universidades se han duplicado). Hemos asistido a una carrera dramática entre la creación de universidades (edificios y profesores) y la irrupción de las nuevas generaciones ansiosas de seguir estudiando. Como se podía prever, por lo tanto, esta carrera loca tuvo también consecuencias en el cuerpo de profesores, destruyendo su unidad.

En los diez últimos años, la URSS aumentó su cuerpo universitario en 63 por ciento, los Estados Unidos en 58 por ciento, Gran Bretaña, en 57 por ciento, pero Francia, por las necesidades consabidas, en 131 por ciento. Aquí

también la asimilación era imposible entre el cuerpo docente tradicional y la oleada de los jóvenes asistentes, muchos de ellos recién egresados de la misma universidad. Eso tampoco se podía salvar, porque si bien se puede edificar en dos años nuevos locales para albergar una universidad, un profesor universitario no se puede formar en el mismo lapso. De modo que en su gran mayoría los estudiantes noveles, instalados en nuevos locales, fueron atendidos por nuevos profesores, que habían pasado casi sin transición de las aulas bulliciosas de las "Grandes Ecoles" a la cátedra de profesor.

Estos jóvenes, por su número y su dinamismo, cambiaron el estilo universitario. Ellos no quieren despilfarrar diez o veinte años de su vida en preparar tesis de doctorado, quieren investigar, crear, producir, vivir, y como muchos de ellos no habían adquirido experiencia en los liceos, como antes solía ocurrir, el contacto con los estudiantes resultó más directo. Algunos tenían casi la misma edad que los alumnos, tenían aún mentalidad de estudiantes, y los laboratorios de trabajos prácticos en que actuaban daban la oportunidad de un contacto personal. Por eso hubo en muchas universidades un divorcio entre el profesor-doctor, que seguía dictando sus charlas, inmutable y solemne, delante de aulas repletas de estudiantes y el profesor asistente que organizaba trabajos prácticos, y que parecía, frente a los equipos de los laboratorios, más accesible, más concreto, más eficaz.

Parecía más abierto, más humano, más "in", mientras que el profesor tradicional simbolizaba un mundo postergado, irreal y caduco.

Claro que este cuadro es una sistematización injusta. Sería por lo menos absurdo admitir que el hecho de ser doctor basta para desprestigiar a un profesor. Por otra parte, no pocos son los profesores que trataron de superar esta dificultad que surgía de la dinámica misma del proceso.

Lo que se puede decir es que los profesores asistentes no se desempeñaban en las mismas condiciones que los profesores tradicionales y que el contacto de estos profesores jóvenes con las generaciones de estudiantes noveles producía una mezcla explosiva. Y no podían faltar las chispas que prenderían fuego al conjunto . . .

Pues bien, saquemos la conclusión en el plano de los hechos y en el del ambiente espiritual, todo convergía hacia un movimiento de protesta tanto más violento cuanto más pesada era la tapa.

Queda ahora por saber la significación que tiene este estallido. Por supuesto se trata de una denegación resuelta y porfiada de todo lo que se tiene por delante. Eso fue quizá lo que más sorprendió. Una actuación tiene sentido, se propone objetivos; si destruye algo es con un propósito definido. Pero la revuelta estudiantil no parecía tener algo positivo. Era un trance de oposición ciega a la estructura universitaria, a la estructura social, a toda estructura. (1).

Los pseudo-coléricos (después nos dimos cuenta de que no eran "coléricos", en el sentido "melenudo" de la palabra) se negaban a encarrilarse en el esquema tradicional, a aceptar las reglas del juego social, a ser integrantes de un sistema, a ser interlocutor valedero, a aceptar un lenguaje común. No se trataba de una oposición a los adultos (como ocurre siempre), puesto que el que se opone habla siempre la misma lengua que su adversario, sino de una negación absoluta, de una negación a oponerse (para no ser cómplice de nada). Eso es lo que querían decir entre otras cosas los estudiantes de Belgrado gritando "Muera la burguesía roja".

Hasta hace poco, cada estudiante contaba con su energía personal y su inteligencia propia para lograr su meta: integrarse en la élite (el establishment anglo-sajón). Parece que puede darse por muerto este Héroe balzaciano que al llegar a la capital la desafiaba con insolencia. "A ver quién gana, yo o tú, París". (2).

Ahora los jóvenes piensan que tal vez no vale la pena conquistar París porque esta conquista carece de "autenticidad".

No es por falta de bríos, que estén desalentados antes de empezar a actuar (dieron hartas pruebas de su valor y de su entusiasmo frente a los policías, de su fe y de su seriedad frente a las situaciones que crearon) sino que era quizás, algo más esencial, una angustia profunda frente al mundo adulto que les ofrecemos.

No se trata del gran susto atómico, de esta visión apocalíptica del fin del mundo que nos paralizó a fines de la segunda guerra mundial, sino de un susto más sutil y quizás más pavoroso: el susto de vivir en este mundo cotidiano, tan cómodo, confortable, eficaz y a la vez tan horriblemente conformista, soñoliento, inhumano y absurdo, que llamamos la sociedad de consumo y de producción de mercancías, donde todo está programado, medido, arreglado, empaquetado, masticado y vendido. Eso pudiera explicar esta reacción vehemente contra todas las barreras sociales y los tabúes morales. "Está prohibido prohibir" decía rotundamente uno de los primeros carteles que pegaron en las paredes de la Sorbona.

También explicarían que los estudiantes pusieran tanto celo en tomar sus distancias frente a los partidos políticos imperantes.

Antaño afirmaban su personalidad ubicándose en el teclado de las ideologías. Pero al realizarse la social democracia reformista (Suecia, Nueva Zelanda, etc.) o el socialismo revolucionario, la atracción eterna hacia una edad de oro futura ha perdido mucho de su fuerza.

La salvación para los jóvenes es no ser papanatas. Porque el hacer politiquería era entrar en el juego de los adultos, aceptar —en cierto modo— el integrarse en esta sociedad "cerrada" (el "monde clos" de Bergson), es decir, traicionar el movimiento. Se proclamaban trotskistas, leninistas, revolucionarios, porque estas ideologías son todavía "abiertas", no realizadas en sociedades esclerotizadas, o maoístas, porque nadie sabe realmente lo que pasa en esta China tan lejana y tan románticamente misteriosa, o anarquista, no sólo porque la bandera negra era el mejor "coctel Molotov" que se podía disparar contra el orden establecido, sino para afirmar los derechos imprescindibles del individuo frente a las muchedumbres calladas. ("L'anarchie, c'est je". Vive Bonnot" (3). "La libertad es nuestra arma absoluta".

Quizás presenciemos las primicias de un nuevo romanticismo (melancolía, desesperanza, idealismo metafísico, obsesión de la muerte, o, mejor, desgano de vivir) parecido al que cogió a la juventud europea después de la crisis 1789-1815.

Nuestros antepasados habían luchado para ganarse el pan cotidiano, nosotros los adultos hemos luchado para comprar un coche y un refrigerador, pero he aquí que nuestros hijos quieren pelear para otra cosa distinta, la televisión, el golf, el bridge o el confort doméstico. Tienen asco a este mundo kafkiano de oficinistas, de burócratas, de tecnócratas, a esta estabilidad, a esta disciplina que son los pilares de nuestra prosperidad material (4).

"Francia se aburre" notaba Viason-Ponté, hace 4 meses, sintiendo el malestar creciente de la juventud. En verdad puede ser deprimente cuando uno tiene 20 años y se sien-

te rebosante de energía y alegría, repleto de aptitudes difusas, disponible para grandes obras y quiere "ser", tropezar con un mundo que ya está funcionando casi por sí solo, al menos sin necesitar a los jóvenes, porque es dominado por el "tener", el "hacer" y no por el "ser" (5). Aquí está seguramente uno de los aspectos más esenciales del problema. Dios ha muerto (6) "los santos están en el infierno" (como dice Cesbron), las iglesias están abriéndose rutas en el mundo seglar, las filosofías padecen crisis (como siempre), los ideales sociales se cristalizaron en mundos cerrados, de modo que nada concreto en el presente puede ser digno de esfuerzo, de superación, de lucha.

¡Quién puede extrañarse de que esto haya desembocado en un nihilismo, un aventurerismo que venía a dar, de por sí, con una apología de la violencia por la violencia! Luchar no para conquistar algo, sino para ser, para sentirse, existir como individuo, a puñetazos, a puntapiés, a palo limpio, como la "canalla" de la Edad Media, porque apedrear a un policía, símbolo de este mundo cruel y cruento, era salvarse, resucitar. (7)

En un comienzo estaban conscientes de que esta lucha sin objetivos, espontánea y brutal, era absurda (en un comienzo, porque después, como lo decía Péguy, "toda mística degenera en política"), pero aquí también estaba su justificación y su grandeza.

En este umbral de la política nos detendremos (este análisis se queda voluntariamente fuera de la atmósfera social en que evolucionaba el movimiento) pero quisiéramos terminar preguntándonos si nosotros los adultos somos culpables.

En cierta medida, sí, primero porque hemos creído que habíamos cumplido con nuestro deber para contener la oleada de los jóvenes, construyendo locales y reclutando profesores. Hemos actuado como el padre cansado que ofrece cien escudos a su hijo para comprarse otra camisa cuando este adolescente inquieto viene a contarle sus esperanzas o una desavenencia y pedir consejo.

En segundo lugar, esta democratización de la universidad es nuestra obra y no la de nuestros hijos. Estos adelantos técnicos y sociales son "culpa nuestra". Es natural desde luego, que los jóvenes deseen algo más que el pan cotidiano o el coche, porque todas estas cosas, las tienen ya, no plantean problemas para ellos.

Por otra parte, este liberalismo en la educación, del cual estamos tan orondos, tal vez fue negarse a educar. Los padres —con tinte de psicoanálisis— hemos tenido tanto miedo a los complejos que hemos procurado siempre quitar las barreras y tabiques delante de nuestros hijos. No hemos atinado siempre a legitimar la actividad escolar con motivaciones profundas brotadas de las necesidades del "ser"; y quizás hemos delegado con cierta ligereza o cobardía la "función" de educar a especialistas de la educación (cual si el profesor o ciertas asociaciones o clubes podían desempeñar frente al niño el papel de la familia). Estábamos persuadidos de que la autoridad en la educación sólo forma a conformistas sumisos o a revoltosos de mal genio, pero ahora es cierto también que la carencia total de autoridad tiene las mismas consecuencias.

De ningún modo se trata de legitimar la pedagogía "escolástica" y remozar las tradiciones muertas, (Q.E.P.D.), sino de poner al día nuestros conocimientos sobre la formación del niño. La personalidad, bien lo sabemos, en cada etapa, se forma frente a "resistencias", frente a oposiciones, frente a problemas. Pero los padres como los profesores, seguimos diciendo a los niños: "aprende a

pensar, observa, analiza, compara, y después de haber formado objetivamente y libremente tu opinión, actúa con firmeza y responsabilidad, sé todo un hombre". Desgraciadamente eso es todavía un mero ejercicio de escuela. Porque al entrar en la vida real y concreta los adolescentes se han dado cuenta por sí mismos y de repente de que lo que valía en el microcosmos escolar no servía casi para nada para abrirse paso en la jungla social: donde hay impedimentos por todas partes, prohibiciones, intereses creados, ambientes cerrados y tradiciones, pesadas y anticuadas, eso sí, pero firmes como baluartes. Se han visto estos niños mimados que habían sido criados para hombres libres con tanto esmero, rodeados de paredes y de rejas, encarcelados, sin perspectiva ninguna, en el momento en que esperaban poder actuar con responsabilidad y servir para algo volviéndose alguien. Pues bien, lo que hemos hecho debemos seguir diciéndolo porque tal es nuestra razón de ser: somos como profesores los responsables del humanismo, los símbolos de lo que debe ser a pesar y en función de la realidad, los mensajeros de las aspiraciones más idealistas, pero ¿supimos como padres enseñar a los niños a enfrentar ciertos complejos, compensándolos o sublimándolos, supimos ofrecerles ciertas resistencias para que aprendan a franquear obstáculos aún injustificados, supimos demostrarles que alguna que otra vez es más eficaz acomodarse a la realidad para tener acción sobre ella, que la personalidad es asimilación y acomodación al medio y que el progreso (individual o colectivo) surge de esta dialéctica? Se nos ocurrió que estos niños parisienses que peleaban tan salvajemente contra la policía estaban buscando inconscientemente esta resistencia que les habra faltado en la adolescencia.

No sé si por fin no pocos han sufrido la falta de autoridad y de prestigio del padre. Los psicólogos nos dicen que en su gran mayoría los delincuentes, los inestables, los asociables, provienen de matrimonios destrozados. Pero nos consta que también el hogar se destroza cuando el padre y la madre se dedican a ganarse la vida en el centro urbano, y los adolescentes se quedan abandonados durante todo el día en los "arrabales-dormitorios".

Pues bien, ¿estamos seguros de que siempre hemos desempeñado nuestro papel de padres? ¿Cuántas veces, porque teníamos nuestros propios problemas, hemos rechazado al adolescente que esperaba de nosotros una palabra de comprensión, una sonrisa? Y no sólo por egoísmo sino por ignorancia (porque no atinamos a saber todo lo que pasa en la mente de nuestros jóvenes modernos), o porque sencillamente no nos atrevemos. Huelga decir que no es fácil ser padre, frente a niños que han terminado sus humanidades, que están cursando leyes o medicina en las universidades. Antes, al padre le resultaba fácil mantener su autoridad. Era rico como burgués y casi siempre él mismo salía de la universidad. La experiencia que tenía, las responsabilidades sociales que asumía, bastaban para afianzar su prestigio. Pero ahora, en el caso de tres estudiantes sobre cuatro, el padre no tiene este respaldo económico o cultural. Tiene conciencia de eso y el hijo también, nunca pueden ambos entablar conversaciones esenciales porque en nada sintonizan. Siguen queriéndose como padre e hijo, pero viven en mundos diferentes. Y el padre no puede nada para su hijo en lo que al hijo más le importa.

Por otra parte, tenemos más responsabilidad colectiva; las universidades y los gobiernos no han acertado todavía en adecuar las estructuras tradicionales y los ideales permanentes de la universidad a los problemas que plantean no sólo la democratización de la enseñanza sino el hecho

histórico de que ahora el desarrollo económico es estrechamente dependiente del desarrollo y de la orientación de la universidad. (8) Profesores y gobiernos no han dominado el cambio, lo han seguido a la zaga, se han dejado engañar por ciertos anhelos reformadores que no iban al grano. Algunos profesores eran reacios a todo cambio, como si fueran los guardias de un tesoro escondido. Representaban el humanismo eterno, eran como el último recurso de emergencia frente a la batahola actual, un museo de valores. No aceptaban prostituir la cultura para los que no parecían darse la pena de conquistarla como ellos lo hicieron en su juventud.

Que la universidad asuma las responsabilidades de "disentir" y sea el símbolo del humanismo (es decir de los más altos valores humanos), que la cultura sea una conquista y no un favor o un regalo que cada uno debe hacer por sí mismo, estamos de acuerdo, pero no es desprestigiar la universidad, hacer que tenga en mente la planificación económica de la nación (no se trata de integrarla en un dinamismo ajeno). Porque la planificación determina no sólo las necesidades del campo del trabajo a corto y largo plazo, sino porque la verdadera orientación es también conciliar las aptitudes individuales con las exigencias sociales. Nadie puede ser alguien fuera del medio. Claro que la universidad no puede rebajarse tampoco a ser un mero colegio técnico, su objetivo principal no puede ser el aprendizaje, la profesionalización, la tecnificación del estudiante (y pensamos que los profesores tienen toda la razón al recelar a veces de los vaticinios de algunos tecnócratas).

Pues bien, que los adultos no hayan tenido "imaginación" para proponer algo verdaderamente nuevo y adecuado es posible, pero lo cierto es que los estudiantes quieren participar en los cambios, quieren plantear sus problemas, discutirlos, quieren compartir las responsabilidades, ya no quieren ser considerados como estudiantes-niños, estudiantes-objetos (en el sentido en que Simone de Beauvoir habla de mujer-niña, mujer-objeto).

Sería un error, por supuesto, pensar que sólo los profesores universitarios y el gobierno pueden proponer y realizar reformas sin consultar a los estudiantes y, sin duda alguna, a los representantes de todos los sectores de la comunidad (profesionales, escritores, artistas, etc.)

En conclusión, frente a este problema —que hemos procurado definir objetivamente con las propias declaraciones de los estudiantes— los adultos deben seguir asumiendo las responsabilidades que les corresponden. No pueden dimitir.

Lo primero es considerar todos estos "movimientos" con mucha simpatía, aunque resulte difícil tolerar a veces algunas barbaridades, pues nada se puede comprender sin previa simpatía.

Y estos adolescentes que son nuestros alumnos y nuestros hijos, se lo merecen, porque no son perdidos, ni están podridos como lo habíamos temido. Su afición al último ritmo de baile, a las camisas más floreadas, a los ternos más estafalarios, a las cabelleras románticas, a los malos salvajes, quizá no era más que una evasión hacia afuera de nuestro mundo tan insulso. Si no han podido acostumbrarse como nosotros, paulatinamente, a este medio inhumano, tal vez será porque tienen una sensibilidad más fresca y, por tanto, más intuición, más lucidez.

Necesitamos actuar con simpatía si queremos recuperar nuestra autoridad puesta en tela de juicio. No tanto una autoridad "institucional", sino la que surge del prestigio, de la confianza, de una competencia y de una experiencia reconocidas, de una "presencia" humana. El peligro

es volverse demagogo después de haber sido déspota tantos años, es decir de renunciar, en vez de colaborar con los jóvenes para reformar lo que puede o debe ser cambiado.

Simpatía por fin para ayudarles, no digo tanto a resolver sus contradicciones como a que tomen conciencia de ellas. Por ejemplo, que toda democracia cabal postula la política y no la politiquería; que toda sociedad organizada supone jerarquía (y no anarquía), que todo desarrollo supone técnicos (y no tecnócratas), que toda planificación supone administración (y no burocracia). Acaso los jóvenes, con su espíritu menos comprometido, nos puedan ayudar mucho a evitar esta degeneración de los conceptos más altos.

Tampoco se puede construir el porvenir sin tener en cuenta el pasado (las tradiciones) y el presente (la realidad), porque pasado y presente son hechos, hechos a veces muy porfiados, a veces muy diferentes a lo que opina un joven sin experiencia. Acaso con ellos se pueda mejorar este mundo irracional, a partir de los hechos.

También es muy noble discutir sobre el "ser" y el "tener", pero si no basta "tener" para ser, hay muchos todavía que no son nada porque no tienen nada, ni siquiera esperanza de tener algo algún día. Y la lógica exige al menos que los jóvenes no se burlen de la sociedad que produce riquezas y se vuelvan más ascéticos en su vida de cada día. Es bastante cínico despreciar la sociedad de consumo cuando uno sabe aprovecharla con tanta habilidad, con tanto provecho y con tanto gusto.

Sin embargo, a pesar de todas estas contradicciones y de otras tantas (los jóvenes son por naturaleza tejidos de

contradicciones porque gustan más de las ideas que de los hechos y son inclinados a teorizar, a sistematizar, a simplificar más que a actuar) pensamos que la juventud está sufriendo una verdadera mutación bio-psicológica. Hasta ahora, el hombre ha sido dominado por las cosas y sólo actuó para dominarlas. Quizá estamos en el umbral de otro mundo en que el hombre pueda ocuparse de sí mismo, el mundo del siglo XXI.

Estamos entrando en el mundo del átomo, de la automatización, de la computadora, en un mundo urbanizado, mecanizado, planetario, donde corre peligro de naufragar el hombre como individuo y como valor.

Es posible que los estudiantes y todos los jóvenes del mundo hayan sido los primeros en experimentar el peligro y que hayan tocado el timbre de alarma. Tal vez tengamos un día algo que agradecerles.

(1) "La reforma universitaria me importa un camino. Lo que queremos cambiar es la sociedad" dijo uno de los líderes estudiantiles.

(2) "A nous deux, Paris".

(3) "Bandolero anarquista de fines del siglo XIX".

(4) "Corre, camarada, el viejo mundo está detrás de ti".

(5) "Queremos las estructuras al servicio del hombre" y no "el hombre al servicio de las estructuras". "Es proletario el que no tiene ningún poder sobre el empleo de su vida y que lo sabe".

(6) "Ni maitre, ni Dieu, Dieu c'est moi".

(7) "Crier le mort c'est crier la vie".

(8) La revolución industrial a fines del siglo XIX exigía en su primera fase la creación de la escuela primaria obligatoria (obreros especializados) y en una segunda, la ampliación de la enseñanza media (Técnicos de mando medio); la presente revolución industrial exige el desarrollo de la universidad (ingenieros, técnicos de alto nivel, gerentes y administradores) el informe Denison dice que la parte de la enseñanza en el desarrollo era estimado en 1925, en un 11 por ciento, en 1965, en un 23 por ciento.

"NUEVOS CAMINOS", OTRO LIBRO DEL PROGRAMA DE LECTURA Y ESCRITURA "ADELANTE" Y TEXTO DE PIEZA PARA TITERES

Continuando una serie de publicaciones, el programa de lectura y escritura "Adelante", del Ministerio de Educación, ha publicado su cuarto libro: "Nuevos Caminos".

En las palabras preliminares de este libro, el Subsecretario de Educación profesor Mario Leyton expresa:

"Una de las experiencias pedagógicas de más vastos alcances es, sin duda, el Proyecto de Lectura y Escritura "Adelante" cuyas etapas de implantación, en diversas zonas piloto del país, están permitiendo avanzar con fundado optimismo respecto a su éxito.

La evaluación que hasta el momento se ha realizado arroja datos que confluyen en diseñar un diagnóstico muy decidor, no sólo en términos de los aportes ya incorporados en nuestro sistema de enseñanza de la lectura y escritura, sino, sobre todo, en términos de las adecuaciones que ha sido preciso introducirle al proyecto mismo en algunos aspectos de su implementación.

La experiencia vivida hasta hoy sobre el particular avala este "Nuevos caminos" de lectura que, con el carácter de complementación para el tercer año, el Centro se honra en publicar y que entregamos a los colegas en cuyas manos está esta interesante experiencia pedagógica. En la medida en que publicaciones del Centro faciliten y hagan posible continuarla, estaremos cumpliendo con un objetivo de alta significación para la enseñanza básica chilena".

Durante la inauguración del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, bajo cuya dirección se encuentra actualmente el Programa Adelante, se dedicó una de las salas a exponer los materiales elaborados hasta ahora. Dichos materiales llamaron vivamente la atención del Presidente de la República, como puede apreciarse en la fotografía que publicamos.



El Presidente Frei, acompañado del Ministro Máximo Pacheco y del Subsecretario Mario Leyton, conversa con el prof. Hernán Márquez, miembro del equipo del Programa Experimental de Lectura, en la inauguración del Centro de Perfeccionamiento

El libro "Nuevos caminos" consta de dos partes; "Estampas de Chile" y "Páginas alegres".

Entre las estampas de Chile, se destacan: El Campo, la Cordillera, La Araucanía, Los Puertos.

En las páginas alegres aparecen cuentos, dramatizaciones, juegos y otras entretenciones.

Como una muestra representativa de los materiales que trae "Nuevos caminos" publicamos "El zapatero ambicioso", farsa para títeres adaptada por el profesor Hernán Márquez. Cumplimos así, además, con nuestro propósito de publicar periódicamente pequeñas piezas de teatro para títeres que sirvan a la enseñanza básica.

EL ZAPATERO AMBICIOSO

Farsa para títeres en un cuadro.

Adaptación del
profesor H. Márquez.

PERSONAJES:

EL ZAPATERO
EL MAGO
LA ALDEANA
LA PRINCESA
LA MARQUESA
LA CONDESA.

AL ABRIRSE LAS CORTINAS, EL ZAPATERO SE PASEA POR EL ESCENARIO, MOVIENDO SU CABEZA Y SUS MANOS Y CANTANDO:

- ZAPATERO: Soy un zapatero fino y principal, compongo zapatos nadita de mal, de gente muy rica, de sangre real, y hasta de la corte del rey celestial.
- EN ESTE MOMENTO SE OYEN TRES FUERTES GOLPES. EL ZAPATERO SE DETIENE Y DICE:
- ZAPATERO: Alguien golpea la puerta . . . ¿Quién será? Alguna persona importante . . . ¡Corro a abrir!
- EL ZAPATERO VA HACIA EL FONDO Y ENTRA UNA ALDEANA, QUE SALUDA:
- ALDEANA: ¡Buenas tardes, señor zapatero! Le traía estos zuecos para que me los arregle.
- ZAPATERO: ¿Zuecos? ¿De una aldeana pobre y desconocida? ¡Por ningún motivo! ¡Fuera de aquí!
- ALDEANA: (RETROCEDIENDO MUY ENOJADA) ¡Mal le va a ir, señor Zapatero, con esos orgullos y esos humos! ¡No volveré a pisar su zapatería!
- LA ALDEANA SALE Y EL ZAPATERO VUELVE A PASEARSE, DICIENDO:
- ZAPATERO: ¿Qué se habrá creído esta aldeana tonta? ¿Qué gasto mis manos en tan pobres cosas? Mis manos, ¡mis manos!, son cosas preciosas, son ágiles, vivas, y aquello que tocan en oro y en plata con magia transforman.
- BRUSCAMENTE APARECE EL MAGO POR DETRAS DEL ZAPATERO, RIENDO Y MOVIENDOSE COMO SI BAILARA.
- MAGO: ¡Ji, ji, ji, ji, ji, ji . . .!
- EL ZAPATERO NO LO VE AL PRINCIPIO Y PREGUNTA:
- ZAPATERO: ¿Quién se ríe así?
- MAGO: ¡Yo soy el Mago Ají! ¡A lo que me pidan, siempre digo sí!
- ZAPATERO: Si eso es así, te pido que vengan a mi regia tienda **princesas**, **marquesas**, y **bellas condesas** . . .
- MAGO: Así será, así será, así será . . .
- EL MAGO DESAPARECE BRUSCAMENTE, MIENTRAS EL ZAPATERO SE PASEA MUY FELIZ CANTANDO.

- ZAPATERO: Soy un zapatero fino y principal, compongo zapatos de gente real. Princesas, marquesas, y bellas condesas serán quienes vengan mi puerta a golpear.
- SE SIENTEN GOLPES EN LA PUERTA.
- ZAPATERO: ¡Ah! ¡De nuevo golpean mi puerta! Debe ser una condesa. Voy a abrir inmediatamente.
- EL ZAPATERO VA HACIA EL FONDO Y ENTRA LA CONDESA, MUY TIESA. EL ZAPATERO LE HACE UNA GRAN REVERENCIA.
- ZAPATERO: ¡Señora Condesa, pase usted . . .!
- CONDESA: No he tenido más remedio que venir a esta . . . zapatería, porque necesito que me arregle mis zapatos de fisú que han perdido sus perlas . . . Esta noche el rey da un baile y quiero lucirme con ellos. ¡Lo importante es que nadie sepa que yo he estado aquí!
- ZAPATERO: Cuento con el silencio de su más fiel servidor.
- EL ZAPATERO SE DESHACE EN REVERENCIAS CON EXAGERADOS ADEMANES DE BRAZOS, MIENTRAS SALE LA CONDESA.
- ZAPATERO: ¿Han visto, han visto? La señora Condesa vino a componer sus zapatos a mi tienda . . . ¡Ganaré montones de monedas de oro!
- EMPIEZA A CANTAR:
- ZAPATERO: Soy un zapatero fino y principal. A todas las reinas las haré bailar con los zapatitos que yo sé arreglar . . .
- SE OYEN NUEVOS GOLPES. EL ZAPATERO CORRE A ABRIR.
- ZAPATERO: Debe ser otra Condesa.
- ENTRA LA MARQUESA, MAS TIESA AUN QUE LA CONDESA. EL ZAPATERO SE DESHACE EN REVERENCIAS.
- ZAPATERO: ¡Señora Marquesa . . .!
- MARQUESA: Me he visto obligada a venir a esta infeliz zapatería, porque mis zapatitos de plata han perdido su suavidad. Le ruego el mayor silencio, porque si alguien sabe que yo he estado aquí, lo haré azotar a usted por mis servidores.
- ZAPATERO: Sí, señora Marquesa; no, señora Marquesa . . .
- MARQUESA: A las siete vendré a buscarlos.
- LA MARQUESA SALE RAPIDAMENTE Y EL ZAPATERO, DESESPERADO, EXCLAMA:
- ZAPATERO: ¡A las siete no, señora Marquesa! ¡A las siete no . . .! Ya se ha ido . . . La Condesa y la Marquesa vendrán a las siete . . . ¡Horror! ¡Se encontrarán las dos aquí y me van a pegar! ¿Qué haré, qué haré?
- SE OYEN NUEVOS GOLPES. EL ZAPATERO CORRE A ABRIR Y ENTRA LA PRINCESA. EL ZAPATERO CAE A SUS PIES.
- ZAPATERO: Señora Princesa . . .!
- PRINCESA: Te ordeno que arregles mis zapatitos de oro, que no brillan como de costumbre. ¡No necesi-

to advertirte que si alguien sabe que yo he estado aquí, te haré cortar la cabeza!

ZAPATERO: Sí, señora Princesa . . .

LA PRINCESA SALE RAPIDAMENTE Y EL ZAPATERO SE TOMA LA CABEZA CON LAS DOS MANOS, DICHIENDO MUY DESESPERADO.

ZAPATERO: ¡También la Princesa vendrá a las siete! ¡Me van a cortar mi cabecita peladita! ¡Ay, ay, ay! ¿Qué voy a hacer sin mi cabecita? ¿Qué voy a hacer . . .? ¡Ay, ay, ay!

EL ZAPATERO LLORA COMICAMENTE, MIENTRAS ARREGLA LOS ZAPATOS. LUEGO DESAPARECE Y SE ESCUCHAN SEIS CAMPANADAS.

UNA VOZ: El zapatero no se demoró mucho en arreglar los finos zapatos, pero en cambio, no se le ocurría cómo salvar su cabeza, impidiendo que se encontraran en su tienda las tres damas. Dieron las seis de la tarde y el zapatero se paseaba desesperado por su tienda . . .

EL ZAPATERO SALE Y SE PASEA, HACIENDO GESTOS DESESPERADOS.

ZAPATERO: Lo único que se me ocurre es encontrar un buen escondite, donde no puedan hallarme ni la Condesa ni la Marquesa ni la Princesa.

EL ZAPATERO SE ESCONDE ENTRE LAS PROPIAS CORTINAS DEL ESCENARIO, A UN LADO. NO BIEN SE HA ESCONDIDO, CUANDO APARECE EL MAGO, RIENDO Y BAILANDO.

MAGO: ¡Ji, ji, ji, ji, ji, ji, ji . . .! ¡Yo soy el Mago Ají! ¡A lo que me pidan, siempre digo sí! Falta una hora todavía para que el zapatero se quede sin cabeza. ¡Ji, ji, ji, ji, ji, ji . . .! Y entonces, yo podré ser dueño de esta hermosa zapatería que me gusta tanto. ¡Ji, ji, ji, ji, ji, ji! ¿Saben una cosa? ¿Saben? Yo sé cómo puede salvar la cabeza el tonto del Zapatero. ¿Les digo, les digo? ¡Que las peras no son higos! ¡Ji, ji, ji, ji, ji, ji, ji! En serio. ¿Les cuento lo que debe hacer el Zapatero para salvar su cabeza? Voy a ver que no haya nadie por ahí. Pero ustedes no se lo deben decir.

JUEGO COMICO, MIENTRAS EL MAGO MIRA QUE NO HAYA NADIE, SE ASOMA EL ZAPATERO POR DETRAS DE LA CORTINA Y DICE:

ZAPATERO: Por favor, no digan que estoy escondido aquí, porque quiero oír lo que dice este Mago malo, para salvar mi cabecita . . .

MAGO: No hay nadie por ahí ni nadie por aquí . . . Bueno, ahora les voy a decir cómo puede salvar su cabeza el Zapatero, ¡Es tan fácil, tan fácil, que a cualquiera de ustedes se le puede ocurrir, menos al tonto del Zapatero! Lo que debe hacer es ir inmediatamente a dejarle los zapatos a la Condesa, a la Marquesa y a la Princesa. De este modo, ellas no se encontrarán y el Zapatero quedaría como persona atenta y servicial . . .

EL ZAPATERO SALE ENARDECIDO DE SU ESCONDITE, ARMADO DE UN PALO.

ZAPATERO: ¡Te oí, te oí, Mago Ají! ¡Toma, toma, toma!, por querer robarme mi zapatería, por querer que me cortaran la cabeza, y por no querer decirme lo que debía hacer para salvarme. ¡Toma, toma, toma . . .!

MAGO: ¡Perdón, nunca más, no me pegues! ¡Ganarás monedas de oro!

ZAPATERO: ¡No me importan las monedas de oro! ¡Lo que me importa es salvar mi cabeza! ¡Toma, toma y ahora ándate, antes de que te vuelva a pegar! ¡No vuelvas nunca más por aquí! ¡Nunca!

EL ZAPATERO AMENAZA CON PEGARLE AL MAGO NUEVAMENTE.

MAGO: ¡No, no, no, no . . .!

SE EMPIEZAN A ESCUCHAR LAS 7 CAMPANADAS, ENTRE TRAGICA Y COMICAMENTE EMPIEZAN A CONTARLAS EL MAGO Y EL ZAPATERO. TERMINADAS ESTAS, EL ZAPATERO ROMPE EN LLANTOS Y EXCLAMACIONES QUEJUMBROSAS QUE ESTALLARAN CON DELIRIOS DE DESESPERACION AL ESCUCHARSE SECOS GOLPES EN LA PUERTA . . .

ZAPATERO: ¡Horror! ¡Espanto! ¡Estoy perdido! ¡Me cortarán mi cabeza! ¡Mi cabecita peladita! ¡Tú, tú, mago maldito! ¡Tú sólo puedes salvarme! ¡Dime, dime pronto qué debo hacer . . . pronto!

TODO ESTO DEBE DECIRSE CON MEZCLA DE LLANTOS Y GRITOS DESESPERADOS. MIENTRAS ESTO SUCEDE, EL MAGO RIE BURLONAMENTE.

MAGO: ¡Sí, sí, te salvaré! Pero antes tendrás que abrir la puerta.

ZAPATERO: ¡No, no, no! ¡No es posible! ¡Moriré! ¡Moriré!

NUEVOS GOLPES SECOS EN LA PUERTA. EL ZAPATERO TIEMBLA.

MAGO: ¡Ji, ji, ji, ji, ji, ji, ji . . .!

Tendrás que abrir la puerta . . .

ZAPATERO: (DESESPERADO) ¡Haré todo lo que tú me pidas!

MAGO: Pues, entonces, ábrela . . . ¡Pronto!

EL ZAPATERO TEMBLANDO, ABRE LA PUERTA. ENTRA ENTONCES LA ALDEANA VESTIDA DE PRINCESA REAL. EL ZAPATERO CAE DESMAYADO HACIA UNA ESQUINA DEL ESCENARIO. LUEGO SE VA INCORPORANDO POCO A POCO, PROFUNDAMENTE ASOMBRADO AL OBSERVAR QUE EL MAGO VA DESVISTIENDO A LA PRINCESA, QUIEN RECOBRA LA FIGURA DE LA HUMILDE ALDEANA. TODO LO HARA EL MAGO CON INTERMITENCIAS DE RISA BURLONA.

ZAPATERO: (VOLVIENDO EN SI) ¡Santo Dios! ¡La Aldeana . . . la Aldeana!

MAGO: Sí. La misma Aldeana humilde que un día despreciaste por su pobreza y que yo convertí en elegantes damas de la corte real para castigar tu orgullo y tu maldad. ¡Ahora, pídele perdón, si no quieres que te convierta en lobo!

ZAPATERO: (TEMBLANDO) ¡No, no, en lobo no . . . en lobo no . . . ¡Haré lo que tú mandes . . .!

MAGO: ¡Pídele perdón! (IRRITADO) ¿Qué esperas?

ZAPATERO: (BALBUCEANTE) De aquí en adelante . . . no volveré a componer zapatos de princesas orgullosas y crueles, sino de gente sencilla y buena como tú, Aldeana, aunque yo sea el mejor zapatero del mundo. Perdón, querida amiga, perdón. Y ahora . . . estos bellos zapatos son para ti . . . para ti . . . (BESA SUS PIES. SE VAN ALDEANA Y ZAPATERO).

MAGO: ¡Ji, ji, ji, ji, ji, ji, ji! ¡Y como sabéis lo que pasó, esta historia se acabó . . .! ¡Chao! (CORTINAS RAPIDAS Y MUSICA).



correspondencia con los suscriptores

Por orden de fechas, damos a continuación el texto o acápite de las últimas cartas que hemos recibido de nuestros estimados suscriptores:

26-VI-68, del prof. **Juan Valenzuela V.**, de Victoria: . . . "Acostumbro empastar estos ejemplares de la Revista, que me sirven como excelente material de consulta. . . También me permito sugerir si pueden publicar, en un esfuerzo más, los planes de transición para 7º y 8º años, que no se encuentran en ninguna parte".

Sobre esto último, respondemos al prof. Valenzuela, en el sentido en que ya hemos contestado a otros suscriptores: la Revista continuará publicando paulatinamente todos los planes y programas en vigencia.

7-VII-68, de la prof. **María Tortorello C.**, de la Escuela Nº 33 de Valparaíso: . . . "Hago a ustedes la sugerencia, recibida también de algunos colegas que están suscritos a la Revista, de que se publiquen asimismo los programas de enseñanza básica con algunas sugerencias de clases modelo. También rogamos informarnos sobre algunos libros de orientación para los nuevos programas, pues hay absoluta carencia de ellos, y por lo tanto se deja a la libre elección del maestro su adquisición y aplicación, que en algunos casos no concuerdan con la nueva reforma educacional. Me refiero naturalmente a la enseñanza básica".

Respuesta: como en alguna parte ya lo hemos informado, los programas de enseñanza básica y clases modelo los iremos publicando. En lo que se refiere a libros de orientación para los nuevos programas, rogamos a la prof. Tortorello dirigirse al Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas, Castro 441, Santiago, que edita los libros que ella precisa, y que son los oficiales de la reforma. Muchas de esas ediciones del Centro se encuentran agotadas, pero su reedición se continúa.

9-VII-68, del Presidente y Secretaria del Centro de Profesores de Inglés de San Felipe, profs. **Alejandro Rivadeneira H. y Ma. Cristina Castro**, respectivamente, en que expresan que "El Centro de Profesores de Inglés del Departamento de San Felipe, se complace en felicitar a la dirección de esa Revista en la importante labor de la Revista de Educación", al mismo tiempo que manifiesta el interés del Centro sanfelipeño en una Sección Consultas en la Revista, para absolver toda clase de problemas relativos a la reforma y a los asuntos pedagógicos y técnico-educacionales, y "que la dirección de esa publicación puede ayudar a resolver con su ponderado criterio".

Junto con agradecer al prof. Rivadeneira y miembros del Centro de Profesores de Inglés de San Felipe sus encomiásticas palabras, les expresamos que estamos esperando sus consultas, ya que, de hecho, esta Sección Correspondencia es de consultas.

23-VII-68, de la prof. **A. Torres T.**, Carrera 257, Chillán, cuyo texto es el siguiente:

"En primer lugar, quiero felicitarlos por su Revista, tan interesante; cada vez que me llega un número no lo dejo hasta que lo termino.

"El número extraordinario lo he leído completo y respecto a esto quisiera hacerles una sugerencia: ¿no se podría hacer un número extraordinario con el programa de 1º a 8º años básicos, o en último caso con las unidades de 1º a 4º años básicos, o ciclo básico, donde una pudiera tener una guía? Porque resulta que a las escuelas llegaron uno o dos programas y siempre están prestados; así todos tendríamos uno y lo usaríamos en cualquier momento.

"Ustedes dirán y por qué no lo compran. Yo envíe una carta a Fide Secundaria y están agotados; por eso les hacía esta sugerencia, pues creo que eso les va a servir a muchos profesores en todo el país.

"Muchas gracias, y a la vez les deseo mucho éxito en el futuro y ojalá la Revista pudiera tener más páginas y salir cada quince días".

Respuesta: La dirección de la Revista agradece los amables conceptos de la prof. Torres, y se esforzará siempre por mejorar su material en cada edición. En cuanto a sus sugerencias, nos complace informarla que iniciamos en este mismo número la publicación de los programas solicitados por ella y por numerosos otros de sus colegas.

24-VII-68, del prof. **Francisco Solís**, de Chillán: "Les agradeceré se sirvan informarme si les será posible proporcionarme un ejemplar del Manual "Inglés para 7º año" o en su defecto, ruégoles indicarme dónde debo dirigirme para solicitar o adquirir dicho manual".

Resp.: Se trata de un material momentáneamente agotado, y que reeditará próximamente el Centro de Perfeccionamiento. Solicítelo a Castro 441, Stgo.

24-VII-68, del prof. **Néstor E. Enríquez**, director de la Escuela Nº 41 de La Florida, quien cita la lista de libros y revistas recibidos de nuestro Nº 6, en la que figura "Material didáctico para matemáticas de 8º año" del prof. Hernán Cortés, obra que el prof. Enríquez nos pide que le enviemos por correo. Para él vale la respuesta a la carta anterior: material agotado, por reeditarse.

Aprovechamos la ocasión para expresar a nuestros estimados suscriptores que la Revista de Educación sólo puede responder a toda clase de consultas, por esta sección, inclusive acerca de la existencia o no de determinados libros, el lugar en que es posible adquirirlos, etc., pero no puede enviar esos libros ni encargarse de adquirirlos, pues no cuenta con personal para ese fin ni es ésta tampoco su función. La Revista no es una editorial. La edita el Ministerio de Educación en una empresa gráfica comercial. Como se sabe, no existe aún una editorial del Estado.

El prof. Luis A. Flores B., de San Vicente de Tagua Tagua, nos formula la misma petición que el prof. Enríquez, anterior. La respuesta es, obviamente, la misma.

7-VIII-68, de la prof. Marta Suárez Cares, O'Higgins 1065, San Roque, Valparaíso: "En el N° 1 de la Revista de Educación se pide opinión sobre ella. La Revista en sí fue para mí como un renacer espiritual del magisterio, ya que estábamos restados desde largo tiempo a toda relación intelectual entre nosotros.

"La mayoría de las instituciones tiene su revista. Ejemplo, Carabineros, Investigaciones, SNS, etc., por lo cual, al tener en mis manos la tan ansiada Revista, fue para mí como enlazarlas en un contacto directo con todos mis compañeros de labores a través de Chile y fuera de él. "Los temas de la Revista, muy variados, muy completos y de interés mundial.

"Mas, a mi entender, falta algo. La emotividad, la sensibilidad (en todos los números). Conozco otras revistas de educación en las que figuran pensamientos, vivencias, trabajos en prosa y verso, etc., que dan a la revista una nota que hace deleitar y vibrar el espíritu, los sentimientos, a la vez que nos hace conocer nuestros valores. Si somos educadores vamos hacia la integridad del individuo.

"Estimados señores, con todo el respeto y admiración que vuestras personas me inspiran, me he sentido impulsada a sincerarme en cuanto a la opinión que me merece la Revista.

"Haciendo un voto cordial por vuestra brillante iniciativa, saluda atentamente a ustedes (firma)".

Resp.: Señorita prof. Suárez: la Revista de Educación agradece su voto y su cálida manifestación de adhesión a la iniciativa del Ministerio de publicar la Revista de Educación, con la periodicidad y características que usted tiene a bien destacar. En cierto modo estamos de acuerdo con usted, en el sentido de que la Revista deberá también contener algún material que sirva a la pura recreación. En cierto modo esto se ha estado cumpliendo, cuando la Revista publica crónicas o artículos referidos a temas abiertos, no necesariamente programáticos, entretenidos, por decirlo así. Hay, por otra parte, temas como los relativos a la psicología del niño y del adolescente, sostenidos por eminentes tratadistas, que resultan del tipo de interés a que usted alude. Sin embargo, sería un poco difícil incorporar a la Revista, que tiene una cierta limitación de espacio (no podemos publicar ediciones de más de 80 páginas, pues es ése el volumen permitido como máximo de acuerdo al presupuesto fijo de que dispone), aquel material de que usted nos habla: "pensamientos, vivencias, trabajos en prosa y verso, etc."... que permitirían inclusive "conocer nuestros valores".

Se resintiría la publicación de materiales indispensables para la orientación del maestro, que son tan numerosos como variados y apasionantes. Por otra parte, podría ocurrir que la Revista cayera de nuevo en una orientación muy literaria, en desmedro de su función pedagógico-cultural. Piense usted, profesora Suárez, que con la sola excepción del Boletín de la Universidad de Chile, que ha seguido una orientación principalmente universitaria y científica, las revistas que las universidades chilenas sin excepción han publicado desde hace muchos años —y en el pasado esta misma Revista— dedicaron la mayor parte de su contenido a colaboraciones y crónicas de índole literaria y artística. En la medida en que no fueron esencialmente útiles al magisterio, languidecieron y han debido afrontar una verdadera lucha para sobrevivir, las que sobreviven aún. Estimamos que lo que usted propone tie-

ne que ver más bien con iniciativas locales, que los mismos profesores pueden estimular en cada ciudad o región. Así se podría servir la afición literaria de maestras y maestros, afición que redundaría, sin duda, en un ensanche del campo de visión humanística del profesorado. Pequeñas ediciones, económicas, a mimeógrafo o por medios más vastos, que recogieran esa inquietud a la que usted razonablemente se refiere; concursos literarios entre los educadores que surgieran con el auspicio de grupos o de instituciones gremiales del magisterio.

La Revista de Educación tiene un tiraje mensual de veinticinco mil ejemplares, que llegan a todo Chile y a muchos otros países del continente y de ultramar. Nunca una publicación educacional logró tales tiradas, y la Revista de Educación lo ha conseguido porque cuenta con la confianza del profesorado, que ve en su publicación por el Ministerio, no un asunto oficialista, tendencioso o de halago a la autoridad, sino que una libre expresión de las necesidades pedagógicas, humanísticas, científicas y técnicas de los profesores, para que puedan realizar su tarea con el mejor apoyo posible. En este sentido, la Revista está sólo iniciando una labor. Tiene que ampliarla aún mucho. Esto también dependerá de que cuente con la confianza de sus lectores.

Nos permitimos prolongar esta respuesta a su carta, porque ella nos permite dirigirnos también a muchas profesoras y profesores de todo Chile, en un afán de que se comprenda cabalmente la función de la Revista. En la medida en que esto ocurra, estamos seguros que en 1969 el tiraje de la Revista se duplicará, para servir a alrededor de noventa mil profesores que hay en el país. Nuestro único medio de comunicación es la Revista misma, por lo cual rogamos a usted y a todos los que lean estas líneas, que se tomen la molestia de divulgarla y de hacer llegar nuevos suscriptores a ella. Esa colaboración le permitirá arribar al año próximo como la publicación de mayor tiraje que se edita en nuestra lengua. Y créanos, señorita Suárez, que ello no es para satisfacer el orgullo de nadie, sino que para aplicarle unas ruedas más ágiles aún, a la reforma educacional. Pues si algo va a hacer cambiar realmente la fisonomía de nuestro país en aquellos aspectos que no le son favorables, va a ser la reforma educacional, dirigida a elevar todos los niveles desde abajo.

Diariamente recibe la Revista numerosos nuevos suscriptores. Se trata de una demanda real, que jamás existió antes. Para disipar cualquiera duda sobre esta magnífica realidad, la Revista viene publicando nóminas de todos sus suscriptores, con dirección de sus establecimientos o domicilios. Visiblemente, estos suscriptores pertenecen a todas las ramas de la enseñanza estatal y particular, a todas las ideologías y tendencias, y desde ciudades y pueblos que abarcan todo el territorio nacional. Deseamos, sin embargo, que la respuesta del profesorado sea aún más total, con la ayuda de los propios interesados. Para cada profesor, un ejemplar de la Revista, es la meta fijada. Y estamos seguros que con la divulgación que usted realice y la de sus colegas ya suscritos, tal meta será alcanzada.

10-VIII-68, de las profs. Aurora Diz y Cristina Soto, Casilla 489, Punta Arenas. Después de solicitar el N° 5, que aún no lo habían recibido, expresan: "La Revista ofrece un material formidable y pone en conocimiento los continuos adelantos pedagógicos de los cuales, una vez dejada la Normal, y sobre todo en esta zona tan austral, es casi imposible informarse".

13-VIII-68, del Director de la Escuela N° 10 de Palena "El Espolón", Futaleufú, prof. Ludim Soto V.: "Me es muy grato dirigirme a ustedes y felicitarlos por la nueva publicación de la Revista, que aparece con el patrocinio del Ministerio de Educación.

"Considero de gran importancia la publicación por sus interesantes temas, además si consideramos el aislamiento y la lejanía de los centros culturales en donde nos encontramos trabajando. De tal manera que la Revista de Educación es un vínculo de unión entre las nuevas técnicas implantadas en el resto del país y nuestro esfuerzo por alcanzarlas y aplicarlas.

"Con la publicación de dicha Revista el magisterio chileno alcanzará metas de perfeccionamiento dignas de tan noble labor y en acuerdo con la función primordial que alcanza la educación en nuestros tiempos. Saluda atentamente a ustedes y reitera sus felicitaciones". (Firma)

19-VIII-68, de la prof. Elena Moreno A., de la Escuela N° 14 de Graneros: "Por casualidad ha llegado a mis manos el primer ejemplar de la Revista de Educación, la que he leído con mucho interés. En sus artículos he encontrado respuestas a varias interrogantes que me inquietaban respecto a la puesta en marcha de la reforma educacional.

"Lamentablemente los profesores de provincias estamos prácticamente desvinculados del espíritu y la forma que orienta a la reforma educacional, y me ha parecido conveniente sugerirle haga llegar la Revista a cada escuela, para que así los maestros nos informemos, comentemos y tengamos una participación más directa en esta reforma, cuyo proceso conocemos tan a distancia".

Más adelante la profesora Moreno solicita una suscripción, que ya le hemos enviado, con la información respectiva. Una respuesta apropiada a esta carta podría ser la justificación de nuestro pedido reiterado a los miles de profesores ya suscritos, en el sentido de que divulguen lo más ampliamente posible la Revista, instando a sus compañeros a que se suscriban. Pues no es lógico que la señorita Moreno, profesora de Graneros, se imponga recién de la existencia de la publicación, en circunstancias que en la carta precedente, el Director de la Escuela de Futaleufú, prof. Soto, nos da sus impresiones de la Revista, de la que ya es suscriptor, a pesar de encontrarse en el lugar más distante del territorio nacional, pasado el límite en que el nuestro se junta con el territorio de la República Argentina. Sin duda no es culpa de la señorita Moreno, que al ejercer sus funciones en Graneros, a escasa distancia de Santiago, no supiera oportunamente de la existencia de la Revista, sino que de la incomunicación en la cual ha vivido frecuentemente el profesorado. Debemos res-

ponderle también, en lo referente a su sugerencia de que enviemos un ejemplar a cada escuela chilena, que en efecto, antes de que apareciera el primer número, en agosto del año pasado, el entonces Subsecretario de Educación, Dr. Patricio Rojas, envió un paquete de circulares provistas de un talonario de suscripción a todos los directores zonales, directores de escuelas y liceos del país, y enviamos también paquetes de ese primer número para que los interesados se suscribieran, mediante el pago de la módica suma que hasta hoy cuesta la suscripción anual: doce escudos, por lo cual no habría mucha justificación para este desconocimiento, a no ser que se tratara de la desconfianza que pudo tenerse en un comienzo en el sentido de que la Revista de Educación pudiera no mantener su anunciada periodicidad mensual.

Al cerrar esta sección, entregamos el N° 9 de la Revista, correspondiente al mes de agosto. Esto quiere decir que estamos al día, y que la confianza que ahora manifiesta el profesorado es razonable. Por tratarse de comunicaciones que nos llegan a última hora, contestaremos brevemente las siguientes:

Al Director de la Escuela N° 9 de Lontué, prof. Aguilera, quien nos solicita el envío de guías curriculares para 7° y 8° años, guías para áreas programáticas, guías sobre orientación general de 1° a 8° años, y otros materiales de orden técnico y administrativo. El director debe solicitarlas en el Centro de Perfeccionamiento, Castro 441; en Alameda O'Higgins 1611, Comisión de Planeamiento de la Educación, y en Alameda O'Higgins 264, Departamento de Cultura y Publicaciones del Ministerio.

A la prof. Selma Heeren D., de Ancud, quien nos manifiesta su interés por la Revista, en términos que agradecemos:

Al prof. Orlando Aróstica Q., de la Escuela Consolidada de Experimentación de Chañaral, en la que nos expresa que la Revista "ha tenido una acogida muy favorable e interesada en el profesorado de la Escuela Consolidada de Chañaral, por el valioso contenido de ella". A continuación solicita la colección completa.

No alcanzaron a entrar en esta edición, las cartas de don Guillermo Riffart, de la Universidad Austral de Valdivia; de los profs. Juan Eduardo Castro y Luis Fuenzalida de Tocopilla, del prof. Carlos Morales de Vallenar, del prof. Juan Domingo Santibáñez del Liceo de Hombres de Antofagasta, de la prof. Olga Rojas F. del Instituto Comercial de Iquique y de la prof. Ana María González de La Serena, que llegaron a nuestro poder el día en que se había despachado la edición. Se incluirán en nuestro próximo número, junto con las que se reciban hasta el cierre de la edición.

4º LISTA DE SUSCRIPTORES DE LA REVISTA DE EDUCACION

La trascendencia alcanzada por esta Revista en menos de un año de ediciones, principalmente entre las profesoras y profesores de todo Chile, tanto de la enseñanza básica y media como de la universitaria, de los establecimientos estatales y particulares, es mensurable a primera vista a través de las nóminas de suscriptores que hemos venido publicando, a medida que éstos solicitan y cancelan sus suscripción.

Sin ninguna base de error, puede decirse que la Revista de Educación se encuentra en este momento circulando en todo el país, aun en los lugares más apartados en que existen escuelas o profesores, padres de familia que se ocupan seriamente de la educación de sus hijos, o lectores simplemente interesados en la reforma educacional chilena, que, de hecho, está cambiando la faz del país, en una primera etapa de remoción de la vieja estructura educacional.

A las listas anteriores, publicados en nuestras ediciones números 3, 4, y 7, agregamos hoy la cuarta nómina de nuevos suscriptores, la mayoría de los cuales tomaron su suscripción a contar del primer número. He aquí la nueva lista:

MINISTERIO DE EDUCACION: Luis Roi C., Waldemar Cortés C., Iván Urrutia Z., Mario Pacheco B., Manuel Trancoso, Olga A. de Aspíllaga, Rubén Castillo V., Viola Soto G., Manuel Harán M. Jorge Domazor P., Raúl Rodríguez E., Silvia Acevedo, Inés Flores Q., Arnoldo Cárdenas, Manuel Sandoval V., Pedro Melipán A., Homero Fiegehen R., Jorge Méndez A., Luis R. Hormazábal, Aída Hormazábal, Margarita Tejos T., Natan Andrade A., Maritza Contreras T., Nodimia Mora P., Elsa Manje M., Nancy Yáñez F., Roberto Ugarte C., Carmen Benítez R. José Díaz D., Florentina Méndez V., Silvia Vulliamy I., Eliana Baeza B., Nelly Rebolledo C., Isidoro Llanos B., Hilda Pada I., Reinaldo Uribe O., Carlos Torres A., Antonio Miranda B., Luis Seguel J., César Avila L., Samuel Díaz B., Sergio Chandía T., Berta Galindo C., Archivo General Educación, María Bobenrieth A. Darío Osse., Sergio Vera., Lautaro Rodríguez., Victoria R., de Arechavaleta., Emma Espina R., Elsa Verdugo M., Sylvia Ruz M., Milton Díaz S., Sergio Matamala F., Gilberto Vera V., Elena Martínez B., Rodemil González P., Santiago Canto O., Rosa Chávez S., José Cárdenas H., Santiago Tapia M., Moisés Castro H., Luis Acuña L., Dorina Mardones P., Alfredo Barría Q., Luis Kerr F., ESCUELA NORMAL JOSE A. NUÑEZ, SANTIAGO: Raúl Bórquez R.; ESCUELA INDUSTRIAL ÑUÑO: Haroldo Rojas P.; ESCUELA PARTICULAR Nº 2 SANTIAGO: Hermana Directora; ESCUELA CONSOLIDADA DE EXPERIMENTACION, PUENTE ALTO: Eduardo Vergara F., Sergio Araya C.; ESCUELA COEDUCACIONAL Nº 3 COMBARBALA: Edith Castillo C.; ESCUELA COEDUCACIONAL Número 53 CHONCHI-CUCAO: Elba Cayun G.; ANEXA NORMAL Nº 1 SANTIAGO: Ema Reygadas R.; ESCUELA Nº 45, CASTRO: Gaspar Rojas M., Rodrigo Ruiz P., Rosario Barría T.; ESCUELA Nº 72, QUINCHAO: Juan Cárdenas M.; ESCUELA TECNICA "CARMEN ARRIRAN", SANTIAGO: La Dirección; ESCUELA COEDUCACIONAL Nº 72, CHONCHI: Jovita Bórquez O., Paulino Aguilar A.; ESCUELA Nº 24, PUERTO MONTT: Sor M. Agnese Careddu (dos suscripciones); ESCUELA SUPERIOR Nº 8 VIÑA DEL MAR: Ema Lazcano L., Julia Aguilar O., Teresa Macchivavello L.; ESCUELA "CARMEN PEREZ", SANTIAGO: La Dirección; ESCUELA Nº 17 LA LAJA: Raquel Fuica F.; ESCUELA LA QUINTA Nº 23, QUINCHAO: Blanca Gallardo M. Arturo Catellicón D; ESCUELA Nºs 28 y 29 QUEPE (CAUTIN): Mariana Benassi G., Héctor Vargas A., Voltaire Hernández M., Carlos Méndez A., Juan Venegas R., Sonia Miranda S., Lucinda Martínez A., José Valenzuela A.; LICEO DE HOMBRES CASABLANCA: Jaime Buzeta M., Iris Daniou V., Rosa González P., Carmen Gutiérrez C., Juan Lazcano V. Ana Medina H., Julia Pastén N., Aurora Toro D.; ESCUELA Nº 33, VALPARAISO: María Tortorello C., Gabriela Neut P., Pedro Espinoza C., Mirtha Guerra R., Pedro Faunes E., Hugo Vergara O., Juan Guerra G., Héctor Herrera C.; ESCUELA Nº 49, ILLAPEL: Eloy Carvajal V.; ESCUELA Nº 12, PUNTA ARENAS: Nefthalí Carabantes B., Dina Bórquez M., Norma Aqueveque C., Edita Ovando G., Silvia Uribe B., Nancy Lara P., Aurora Robledano P., Nidia Muñoz S. Claudio Nervi A.; INSTITUTO COMERCIAL SAN BERNARDO: Adriana Barías M., Fresia Serrano O., Juan Gálvez D.; ESCUELA Nº 3 CHILLAN: Amelia Sanhueza A.; ESCUELA Nº 79 MARCHIHUE: Erika Marginstern F., José Meneses O., Erika Ballier R., César Garrido R., Osvaldo Herrera H., Luis Durán N., Norma Escobar A.; ACADEMIA STUDIUM SANTIAGO: Sergio Cooper S.; ESCUELA Nº 369 LAS REJAS: Concepción Escobar V.; LICEO DE HOMBRES Nº 1, VIÑA DEL MAR: Héctor Ortiz O., Alberto Calde-

ra V.; ESCUELA CONSOLIDADA PUERTO NATALES: Nubia Vargas A., Santiago Ruiz S., Eliana Soto D., Octavio Castro S., Néstor Oyarzo S., Magda Díaz B., Ido Barría B., Eulalia González M. Luis Uribe V., Rosa Oyarzún R., Mercedes Valenzuela Ch., Alicia Gómez U., Sonia Aguilar V., Aurelio Rosas A., María Navarro A., Silvia Montoya M., Juan Inalaf A., Zita Díaz G., Alejandro Pleticos S.; ESCUELA Nº 2 TALAGANTE: Gladys Zamora; ESCUELA SUPERIOR MIXTA Nº 69 VALPARAISO: Lino Vallejos G., Ana M. Soto C., Inés Sepúlveda O., Sergio Rodríguez M., Teresa Rodríguez V., Flor Altamirano Ch., Eduardo Obreque S., Oscar Molina V., Inés Jiroz R., Luis Cárcamo P., Luis Bórquez C., Jorge Bustamante O., Gladys Barrientos S., Aída Agüero A.; CENTRO BASICO Nº 7, SANTIAGO: Dolores Cáceres C.; ESCUELA INDUSTRIAL VESPERTINA Nº 1 SANTIAGO: Amelia Orrego S.; ESCUELA COEDUCACIONAL Nº 3 TRAIQUEN: Eduardo Gallardo A.; LICEO DE PEÑAFLO: Amalia Lira M.; ESCUELA PILOTO Nº 57 SANTIAGO: Luis Herrera M.; ESCUELA COEDUCACIONAL Nº 13, PALENA: Guido Gómez A.; ESCUELA GRANJA Nº 53 TRANAPUENTE (CARAHUE): Lisandro González B., Hipólito Fuentes S., Guacolda Cuminao G., Jovino Tapia A., Roberto Bravo M., Hipólito Barriga G., Enrique Delgado C., Teresa Fagalde T.; LICEO DE HOMBRES Nº 1 CONCEPCION: Juan Durán G., Manuel Arriagada M., Justo Lisoerguer M., Raúl Valenzuela A., Carmen Viveros F., Luis Méndez R., Francisca Marín B., Carmen O., de Gajardo, Darío Silva S., Eliana Martínez, María Vivanco A., José Vivanco V., Jorge Rohdis S., María Cruz M., Ernestina Vargas, Arnoldo Araneda Z., Fernando Casanueva H., Pedro Vera H.; ESCUELA COMPLETA Nº 22 SAN FERNANDO: Manuel Salinas N.; ESCUELA HOGAR Nº 15 SANTA CRUZ: Manuel Alvarez T.; ESCUELA DE HOMBRES Nº 56 PALMILLA: Héctor Goñi F.; ESCUELA MIXTA Nº 16 PUMANQUE: Omar Caveró G.; LICEO DE NIÑAS Nº 4 SANTIAGO: Gertrudis González C.; LICEO DE HOMBRES Nº 3 VALPARAISO: Juan de Dios Quijada; ESCUELA Nº 3 SANTIAGO: Nelly Muñoz R., Mario Rodríguez H., Sonia Sánchez D., Hugo Rojas P.; LICEO DE NIÑAS RANCAGUA: María Durand B. LICEO DE HOMBRES Nº 15 SANTIAGO: Biblioteca, Lionel Edwards O., Ulpiano Baranda E., Mirna Salamanca A., Hernán Ibarra V., Pedro Ortúzar S., Doris Gandasegui O., Luz de la Cruz T., Georgina Allende D., Pilar Yáñez T., Adriana Santelices L., Félix León G., Héctor Pizarro S., Eduardo Matamoros, Carlos Donoso H., Neva Vuskovic, Eliana Vivanco, Alicia Jeria, Marilú Jara, Armando Correa, Mario Banderas, Leonel Montes M., Luis Salazar; COLEGIO SAN MATEO OSORNO: Sección Preparatoria; ESCUELA Nº 17 SANTIAGO: Oscar Rivera G.; ESCUELA Nº 4 LOS ANDES: Mercedes Oakley; LICEO EDUARDO DE LA BARRA VALPARAISO: Ana Canessa R.; CENTRO EDUCACIONAL Nº 3 VALPARAISO: Nelly Veloso C., Cecilia Casella U., José de la Maza L., Ramón Díaz V.; ESCUELA TECNICA FEMENINA SUPERIOR VALPSO: María Maturana P., Marta Pérez G., Juana Salinas G., Fresia Walter A., Inés Célis L., María Mora C., Eliana Laferte G., Ruth Catañón V., Edith Barría B., Nancy Maldonado Z., Luisa Saa B., Berta Ruz M., Yolanda Vásquez H., Pilar Almirall C., Norma Soto B., Yolanda Latorre P., Silvia Alvarez S., Sonia Pino M., Edith Valencia S., Elena Rizzo D., Edilia Salinas C., María Mella C.; ESCUELA SUPERIOR DE HOMBRES Nº 45 QUINTERO: José Cabezas C., Marcos Faúndez C., Juan Riquelme H., Marta Zamora A., Adelaida Fernández V., Diana Tapia A., Silvia Parga R., Odette Boudguer M., Lilian Briones T., Sergio Gajardo T., Eduardo Vega N.; COLEGIO INGRES MAC KAY VIÑA DEL MAR: Alberto Davagnino S., Manuel Contreras T., Rigoberto Brito S., Raúl Valenzuela A., María Terrazas, Ramón Robres L., Wilson Le-Cerf L. C., Enrique Paredes A.; ESCUELA Nº 91 ANCUD: Enrique Zamora O.; ESCUELA COEDUCACIONAL Nº 29 CHEPIQUILLA: Ana Rojas O.; ESCUELA Nº 13 PUERTO PUYHUAPI: Ramón Díaz D.; ESCUELA Nº 1 VALLENAR: Tomás Salgado V.; ESCUELA Nº 19 VALLENAR: Fresia Salgado A.; ESCUELA Nº 15 MAIPEU (RIO NEGRO): Inés Chávez A.; ESCUELA VOCACIONAL Nº 29 TALCAHUANO: Basilio Eyzaguirre P., Jorge Palma B., Norma Sepúlveda F., Héctor Sepúlveda F., Iván Zavala R.; ESCUELA Nº 70 CURICO: Alberto Kennedy A., Nancy Arenas S.; ESCUELA TECNICA FEMENINA SUPERIOR VALPARAISO: Olga Valenzuela L., Dolores Gutiérrez M., Ana Pineda R. Lidia Vargas V., Juan Allen C., Lucía Pacheco N., Adriana Peña C., Rubita Alarcón G.; ESCUELA TECNICA FEMENINA SAN FERNANDO: Mario Cadiz M.; ESCUELA Nº 18 LA CALERA: Alejandrino Ponce O.; ESCUELA Nº 51 RANCAGUA: Herbert Rivera T.; LICEO DE HOMBRES LA SERENA: Myrna Larraguibel M., Mónica Blanco R., Cosmenia Ortiz O.; LICEO VESPERTINO QUILLOTA: Norma Muñoz Q.; LICEO DE NIÑAS TEMUCO: Olga Pacheco; ESCUELA SERVICIO SOCIAL U. DE CHILE, SANTIAGO: Bibliote-

ca; ESCUELA EXPERIMENTAL "G. MISTRAL", LIMACHE: Tegualda Cid N., Marta García C., María Alfonso T., María Bacigalupo R., Ana Pancner C., Esther Rodríguez O., Leticia Moreno G., Aura Maurín M.; ESCUELA Nº 52 CURIMON: Jorge Basualdo P. Jorge Escudero M.; ESCUELA TECNICA FEMENINA Nº 4 SANTIAGO: Yolanda Sazo J., Litzzy García S., María Villarroel T., Cora Norambuena, Lidia Andrade P., Elena Soto R., Elena Ortiz B., Luz Hernández O., Fresia Bravo V., Oriana Rojas G., Isabel Contreras C.; CORPORACION INSTITUTO EDUCACION POPULAR, SANTIAGO: Biblioteca; UNIVERSIDAD DEL NORTE, DEPTO. DE EDUCACION, ANTOFAGASTA: Roberto Char Jure; UNIVERSIDAD CATOLICA VALPARAISO: Ester Quiroga C.; COLEGIO LOURDES VALPARAISO: Ana Luisa Mancilla; ESCUELA INDUSTRIAL, RENCA: Jorge Pizarro M.; ESCUELA NUESTRA SEÑORA DEL PILAR, SANTIAGO: Madre Provincial; ESCUELA INDUSTRIAL "ALBERTO HURTADO", SANTIAGO: Peter Peters A., Bernardo Van de Leur; INSTITUTO POLITECNICO, LINARES: Alicia Caro M.; ESCUELA TECNICA FEMENINA, IQUIQUE: Angela Olmeño P.; ESCUELA TECNICA FEMENINA, VALDIVIA: Adriana Maldonado, Teresa Dominguez O.; ACADEMIA "LA REINA" SANTIAGO: Sylvia A. de Peñaranda; ESCUELA HOGAR Nº 60, CONCEPCION: Luis Vásquez G., Inés Uribe P.; INSTITUTO POLITECNICO CASTRO: Olga Guilaqueo L., Iris Paredes G.; SEMINARIO SERAFICO PAINE: Carlos Cartagena C.; LICEO VESPERTINO, SANTIAGO: Jorge Díaz O.; LICEO DE NIÑAS, RANCAGUA: María Ulloa M.; ESCUELA AGRICOLA HOGAR SUIZO, TRAIQUEN: Emilio Zehnder S., Javier Lagos H. Manuel Riquelme H., Ernesto Salinas F., Fedor Dufey R., Erasmo Sanhueza B., Sergio Dufey R., Juan Muñoz C.; CENTRO UNIVERSITARIO, CHILLAN: Pedro Bravo E.; LICEO DE HOMBRES Nº 14 SANTIAGO: Norma Ruiz L.; ESCUELA TECNICA FEMENINA, CALAMA: Eliana Muñoz G.; ESCUELA Nº 3 SANTIAGO: Orietta Guíñez M., Elena Véliz L.; ESCUELA Nº 49 LOS LIRIOS: Teresa P. de Medina; LICEO DE HOMBRES Nº 2 VALPARAISO: Carlos Herrera G., Gladys Abarca M., Sergio Maturana L., María Cocio O., Luis Valle A., Raquel Garay A., Daisy Pasten H., Carlos Collao P., Gabriel Peña C., Leandro Pinto G., Víctor Fica Q., Héctor Arriagada G., María Huerta V., Jorge Morales A., Luis Zúñiga L., Jorge Muñoz C., Carlos Olivares O., Edison Peña M., Juan Gómez O., Azize Atalah G., Víctor Cabeñas B., Héctor Silva Z., Carlos Lira V., Otilio Gallardo M., Renato Madrid D., María Bungler F., Luis Castillo H., Irma Anteman G., Edmundo Jiménez V., Oscar Pontonio P., Ignacio Hernández A., Bernardo Monterros R., Sylvia Cuevas O.; ESCUELA Nº 3 SANTIAGO: Irma Pérez M.; CENTRO EXPERIMENTAL DE DESARROLLO, SANTIAGO: Silvia Rodríguez H., Berta Orosco W.; LICEO N 1 DE HOMBRES, VIÑA DEL MAR: Eliana Henríquez V.; LICEO Nº 3 DE HOMBRES, VALPARAISO: Sarella Henríquez O.; ESCUELA INDUSTRIAL SUPERIOR Nº 4, SANTIAGO: Carlos Mondaca P.; ESCUELA DE SERVICIOS Y TECNICAS ESPECIALIZADAS, PUNTA ARENAS: Clarisa Muñoz M.; LICEO DE NIÑAS, OSORNO: Esmina L. de Pinto, Adriana Martínez B., Raquel Opazo A., Valentina Ojeda O., Héctor Barría B., Dina Barbieri R., José Fuentes I., Argentina Larrea R., Julieta Triviño G., Eliana Peñafiel D., Raquel Ibarra P.; ESCUELA NORMAL, ANCUD: María Angélica Saad, Myriam Mancilla, Víctor Delgado, Gloria Vásquez, Oriana Vargas, Angel Muñoz, América Biskupovic, Nelson Santana, Sergio Ainal, Gabriela España, Silvia Aguilá, Lucerina Barría, Francisco Torres, Isaias Silva; LICEO COEDUCACIONAL, QUILPUE: María Benítez, Ligia Concha B., Alicia C. de Orrego, Norma D. de Chellew, Ricardo González R., Lucila Hasember V., Luis Mesías L., Andrés Muñoz D., Cecilia R. de Pjaff, Edgardo Silva P., Jaime Tapia M., Silvia Varela M., Heriberto Ramos V., Germán Arcos G., Eugenio Araya N., Ana A. de Zambrano; ESCUELA INDUSTRIAL, OVALLE: Julio Alarcón P., Mateo Yuras Y., Manuel Ortiz Q., Francisco Maturana V., Ernesto Gutiérrez P., Luis Guiraldes W., Héctor Méndez D., Luis Narea M., Efraín Díaz G., Manuel Araya G., Carlos Campos G., Jorge Toro E., Lisandro Carvajal A., Amador Campos M., Nolberto Pérez C., Samuel Rojas S.; INSTITUTO COMERCIAL ANGOL: Oriana Castro F., Arturo Murath B., María Contreras L.; INSTITUTO EDUCACION FAMILIAR, U. C. VALPARAISO: Eloísa P. de Palma; ESCUELA SUPERIOR DE NIÑAS Nº 41 SANTIAGO: Berta Chau L.; ESCUELA SUPERIOR DE HOMBRES Nº 103 SANTIAGO: Antolín Riffó S., Ricardo Stiven A., Humberto Rodríguez O., Adriana Valdés S., María Chiesa B., Elena de la Fuente R., María González C., Marina Carvajal A., Jorge Morton S., Amelia Gutiérrez G., Elsa Pentenero A., Aclicio Retamal, R., Aníbal Aravena V., Luis García C., Héctor Basoalto V., Rodolfo Tapia T., Marta Lillo S., Arnoldo Gascón N.; ESCUELA PARTICULAR N 15 TALCA: Madre Elfriede Koenig; ESCUELA AGRICOLA DON BOSCO, LINARES: Juan Garbarino C.; ESCUELA TECNICA FEMENINA SUPERIOR VALPARAISO: Tatiana Muñoz C.; ESCUELA Nº 53 VALDIVIA: Signifredo Monje C.; ESCUELA Nº 7, CHILLAN: Gastón Bustos S.; ESCUELA Nº 154 VIÑA DEL MAR: Angel Morales M., Laura Fernández B., Víctor Gajardo C., Mónica González L., Inés Aguilár O., Gladys Simken I., Cyllene Donoso A.; ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE LA FRONTERA, TEMUCO: Juan Figueroa R.; INSTITUTO PEDAGOGICO

TECNICO, SANTIAGO: Pedro Muñoz M., Fernando Encina, Irma González, Miriam Ortiz R., Alicia Torres C., Luis Soto G., M. Angélica Cueto, Ernestina Moreno B., Departamento de Educación, Gabriela Mendoza R., Lucía Nasil, Adriana Gárnica G., Leticia Cancino B.; SAINT ROSE, SANTIAGO: Lucy Mateluna T.; INSTITUTO COMERCIAL Nº 3, SANTIAGO: Víctor Espinoza C.; COLEGIO SANTA CRUZ, VICTORIA: Sor Dora María; ESCUELA CONSOLIDADA DE EXPERIMENTACION, SANTIAGO: Gloria Gallo G.; ESCUELA TECNICA SUPERIOR FEMENINA Nº 4 SANTIAGO: María Lara M., Raquel Coloma A., Marlene Stöcheff V.; INSTITUTO CHILENO NORTEAMERICANO, VIÑA DEL MAR: Consuelo Mafud; ESCUELA NORMAL Nº 1 SANTIAGO: Yolanda M. de Orellana; ESCUELA INDUSTRIAL S. GILDEMEISTER, SANTIAGO: José González T.; LICEO DE APLICACION DE SANTIAGO: Luis Sáiz; ESCUELA VOCACIONAL Nº 24 NUEVA IMPERIAL: Alicia Vargas R.; ESCUELA EXPERIMENTAL CONSOLIDADA Nº 1 SANTIAGO: José Durán M.; CENTRO MEDIO CISTERNA: Carmen Reyes R.; LICEO DE HOMBRES Nº 1 SANTIAGO: Eva Varscharsky G.; ESCUELA INDUSTRIAL HOTELEROS, SANTIAGO: Guillermo Ramírez H.; LICEO DE NIÑAS Nº 9 SANTIAGO: Orfelía Labrid M.; CENTRO ENSEÑANZA MEDIA, MAIPU: María Mahan Q., Elizabeth Ruiz M., Isolina Díaz R., Lydia Liu C., Xavier Carredano H., Rodolfo Contreras B.; ESCUELA COEDUCACIONAL Nº 64, VALDIVIA: Reberter C. de Navarra, Olga Iberthy M., Guillermina Vera V., Olivia Cid B., María Sanhueza V.; ESCUELA COEDUCACIONAL Nº 10 TEMUCO: Mario Hurtado B., Nelly Rey M., Lohélanidad Mendoza O., Renée Teillier L., Guacolda Fuentealba M., Estela Rojas G., Ricardo Neira B.; ESCUELA Nº 14 BRAMADERO (TALCA): Manuel Herrera C., Rudy Rojas P., Nardín Ale A.; LICEO DE HOMBRES Nº 1 CONCEPCION: Lelio Castillo, Víctor Silva G., Manuel Pino P., Alberto Torres C., Alexis Villanueva C., Rubén Pinto R., Aurora Cárdenas S., Eliana Acevedo de V., Héctor Palma C., Mario Pardo P., Carmen Salas P.; ESCUELA Nº 11 SAN JOSE DE LA MARIQUINA: Orlando Vásquez C., Norma Hermosilla A.; ESCUELA N 1 QUINCHAO: Virginia Barrientos A., Manuel Oyarzún D., Leontina Hormazábal F., Juan Oyarzún S., Jesús Ruiz S., Cornelia Torres A.; ESCUELA Nº 7 QUINCHAO: José Ruiz V.; ESCUELA Nº 3 QUINCHAO: Ciro Barria B.; ESCUELA Nº 5 QUINCHAO: Francisco Pérez A.; ESCUELA Nº 8 QUINCHAO: Edith Mansilla O.; ESCUELA N 13 QUINCHAO: Teresa Cartes A., Raúl Oyarzún O.; ESCUELA Nº 16 QUINCHAO: Emilia Ruiz D., Ricardo Ruiz S.; ESCUELA Nº 25 QUINCHAO: Angela Alvarez N., Laura Vera R., Francisco Barrientos G.; ESCUELA Nº 28, QUINCHAO: Ramón Alvarez N.; ESCUELA Nº 39 QUINCHAO: Elba Alvarado P., Enequina Ruiz D.; ESCUELA Nº 29 QUINCHAO: Manuel Almonacid S.; ESCUELA Nº 19, QUINCHAO: Ramón Sotomayor G.; ESCUELA Nº 52, QUINCHAO: Neftalí Ojeda M.; ESCUELA Nº 61, QUINCHAO: Manuel Pérez S.; ESCUELA Nº 43 QUINCHAO: René Mansilla M.; ESCUELA Nº 10 QUINCHAO: Heger Mansilla R.; ESCUELA Nº 34 QUINCHAO: Humberto Muñoz B.; ESCUELA Nº 12, QUINCHAO: Mercedes Cárdenas Ch., Jovinda Vera A.; ESCUELA Número 14 QUINCHAO: Gabriel Oyarzún G., Nelson Navarro C.; ESCUELA Nº 47 QUINCHAO: Rosa Almonacid H.; ESCUELA Nº 40, QUINCHAO: Eulalia Mayorga Y.; ESCUELA Nº 44 QUINCHAO: René Cárramo R., Rosa Ascencia A.; ESCUELA Nº 53 QUINCHAO: Inés Oyarzún S.; ESCUELA Nº 26 QUINCHAO: Tristán Mora A.; ESCUELA Nº 50 QUINCHAO: Orlando Mayorga M.; Escuela Nº 61, QUINCHAO: Norma Curumilla S.; ESCUELA Nº 70, QUINCHAO: Víctor Pérez A.; ESCUELA Nº 31 QUINCHAO: Josefina Paredes A.; ESCUELA Nº 9 QUINCHAO: Norma Oyarzún C.; ESCUELA Nº 23 QUINCHAO: Jorge Miller N., Arturo Catelican D.; ESCUELA Nº 66 QUINCHAO: Orfa Hernández C.; ESCUELA Nº 32, QUINCHAO: Norma Vidal M., Francisco Mayorga A.; ESCUELA ANEXA NORMAL Nº 1 SANTIAGO: María Brito R.; ESCUELA Nº 9 VILLA MORA (CORONEL): Rosario Febrero H.; SUPERINTENDENCIA DE EDUCACION, SANTIAGO: Arturo Devia J., Ximena Cabrera S., Julia Fuentes L., Eduardo Lazcano A., Horacio Lara D., Hilda Vásquez B., Juan Espinoza G., Juan Espinoza P., Rodolfo Bettancout B., Lidia Meza T., Javiera A. de Illanes, Eliana Rivera L., Laura Avila F., Lucila Leiva S., Manuel Canales C., M. Cristina H. de Beca, Héctor Alvarez M.; ESCUELA PARTICULAR Nº 170 SANTIAGO: Amada Rivera de la C.; PARROQUIA NUESTRA SEÑORA DE LOS DOLORES, SANTIAGO: Padre Juan Hitchman; ESCUELA Nº 64 QUETALCO: Ramona Bahamonde B., César Gómez G., Sara Pérez B.; ESCUELA MIXTA Nº 15 PEMUCO: María Garrido F.; ESCUELA SUPERIOR DE NIÑAS Nº 16 SCHWAGER: La Dirección; BIBLIOTECA COLEGIO MARIANO, SANTIAGO: Eugenia Schneider; ESCUELA Nº 40 DAITAO: Luis Soto M.; LICEO DE HOMBRES LOS ANDES: Marta Ortega S.; INSTITUTO NACIONAL SANTIAGO: Benjamín Donoso D.; LICEO DE HOMBRES, OSORNO: Daniel Toledo B.; TALLER INDUSTRIAL FEMENINO, SANTIAGO: Graciela Rebolledo C.; ESCUELA TECNICA FEMENINA Nº 2 SANTIAGO: María Jara Í.; ESCUELA SUPERIOR Nº 9 COQUIMBO: Adriana Cortés F.; ESCUELA TECNICA FEMENINA Nº 1 SANTIAGO: Ana Fernández de A.; LICEO ALEMÁN

SANTIAGO: Madre Marcelma; ESCUELA NORMAL VIÑA DEL MAR: Edison Lagos O.; LICEO Nº 2 DE NIÑAS, VALPARAISO: Aída Chaparro G.; INSTITUTO PEDAGOGICO VALPARAISO: Silvia Tassara T.; ESCUELA TECNICA FEMENINA Nº 4 SANTIAGO: Zaida Zamora; ESCUELA CONSOLIDADA DE EXPERIMENTACION, SANTIAGO: Brunequilda Bustamante R., Mercedes Navarro y Pilar Pedraza A., Miguel Gidi del V., Marta Contreras B., Gloria Quintana B., Myriam Requena P., María Carrasco A., Sara Saifate M., Rosa Cartagena B., Ester Hernández G.; COLEGIO DE LOS SS. CC. SANTIAGO: Jaime Blume S.; LICEO ALEMAN, SANTIAGO: Patricio Jorquera del P.; INSTITUTO COMERCIAL SAN BERNARDO: Gonzalo Sepúlveda S.; ESCUELA NORMAL "JOSE A. NUÑEZ" SANTIAGO: Sergio Peralta C.; ESCUELA ANEXA NORMAL SANTA TERESA, SANTIAGO: Leticia Hernández; ESCUELA DE APLICACION TRAIQUEN I. P. T., SANTIAGO: Jaime Mancilla N.; LICEO DE NIÑAS, TRAIQUEN; María Molina A.; LICEO NOCTURNO Nº 4 SAN MIGUEL: Germán González A.; COLEGIO COMPAÑIA DE MARIA SANTIAGO: Nancy Saavedra P.; ESCUELA CONSOLIDADA JUAN A. RIOS, SANTIAGO: Eliana Andrade Ch., Marta Catalán V.; INSTITUTO COMERCIAL Nº 4, SANTIAGO: Ana Alvear B. LICEO DE NIÑAS, DE ANGOL: Elsa Rodríguez, Silvia Lara, Miriam Castillo, Petronila Muñoz; LICEO RUIZ TAGLE, SANTIAGO: La Dirección; ESCUELA Nº 12, CHILLAN: Gilsela Noack S.; ESCUELA Nº 60 SANTIAGO: Norma Rodríguez P.; ESCUELA MEXICO, CHILLAN: Nelly San Martín O.; INSTITUTO PEDAGOGICO U. DE CHILE, SANTIAGO: Liliana Pérez G., Pedro Godoy P.; INSTITUTO PEDAGOGICO CARACAS, VENEZUELA: Juan Núñez A.; LICEO DE SAN CARLOS, URUGUAY: Hermes Casanova M.; ESCUELA INDUSTRIAL, LOTA: Raúl Parra E.; LICEO DE HOMBRES Nº 1 TEMUCO: María Ramírez L., Juan Zapata M.; ESCUELA INDUSTRIAL SUPERIOR, NUEVA IMPERIAL: Piedad Rozas Ch.; LICEO DE HOMBRES Nº 1, TEMUCO: Patricia Cabezas G., Nemesio Pedreros C., Julio Mora A.; ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE LA FRONTERA, TEMUCO: Carmen D. de Molina; LICEO COEDUCACIONAL, LONCOCHE: Magaly V. de Marques; ESCUELA TECNICA FEMENINA DE TEMUCO: Pedro Lucero B.; LICEO DE NIÑAS, TEMUCO: Teresa Varas R.; COLEGIO SANTA CRUZ, TEMUCO: Claudio Padilla V.; LICEO DE HOMBRES, VILLA ALEMANA: Nancy Vignola; ESCUELA AVIACION CAPITAN AVALOS, RENCAS: Alejandro Leins V.; ESCUELA SUPERIOR DE HOMBRES Nº 1, ILLAPEL: Hernán Bustamante J.; ESCUELA TECNICA FEMENINA Nº 4, SANTIAGO: María Barahona M., Zlatka Papic B., Mercedes Marsal S., Gloria Morales, Amalia Moreno V., Lina Salazar S., Mariana Torres M., Elena Garrido P.; ESCUELA TECNICA PROFESIONAL VALPARAISO: Mario Parada P.; LICEO GABRIELA MISTRAL, SANTIAGO: Joaquín Bustamante D.; ESCUELA Nº 73 DE NIÑAS, SANTIAGO: Eliana Julio S.; INTERNADO NACIONAL BARROS ARANA, SANTIAGO: Enrique Rodríguez R.; INSTITUTO PEDAGOGICO UNIVERSIDAD DE CHILE, VALPARAISO: Silvia Lorca H.; LICEO DE HOMBRES NUMERO 1, ANTOFAGASTA: Juan Santibáñez R.; SERVICIO NACIONAL DE ORIENTACION, SANTIAGO: Hugo Marín V., Eliana Vásquez Q., Humberto Morales M., Rosa Vidal V., Georgina Araya S., Melba Ojeda A.; CENTRO EDUCACION MEDIA Nº 1 NUÑO: Catalina Berg. D.; ESCUELA NORMAL JOSE A. NUÑEZ, SANTIAGO: María Pérez M., Sergio Pacheco O., Guillermo Orellana M., Sergio Peralta C., René Telchí D., Hernán Grenett M., René Oyarzún M.; CASA DE MENORES, SANTIAGO: Recaredo Velásquez O., José Oviedo S.; COLEGIO JEANNE DE ARC, SANTIAGO: M. Isabel R. de Aránguiz; ESCUELA TECNICA Nº 1, SANTIAGO: Rosa Bobadilla C.; EDUCACION ADULTOS SANTIAGO: Juan Badilla C., Carlos Alfaro T., Mario Pérez P., Angel Hernández R.; LICEO COEDUCACIONAL LA UNION: Luis Avila L.; ESCUELA Nº 5, CARAMPANGUE: Gualterio Barroles S.; ESCUELA INDUSTRIAL Nº 733, SANTIAGO: Teresita Rojas V.; EDUCACION ADULTOS, SANTIAGO: Hiram Troncoso C.; CENTRO UNIVERSITARIO ARICA: Nelly Williams A.; ESCUELA Nº 48, LA CALERA: Jorge Tapia A.; COLEGIO BAUTISTA, TEMUCO: Inés Wilson P.; PLANES EXTRAORDINARIOS DE EDUCACION, SANTIAGO: Omar García O., Javier Herrera V., Haydée Carvajal A.; ESCUELA COEDUCACIONAL Nº 26, LAS BARRANCAS: Carlos Carreño G.; ESCUELA TECNICA Nº 6 CISTERNA: Olga Arcos A.; ESCUELA Nº 31, SAN BERNARDO: Ramón Poblete C.; LICEO DE NIÑAS, Nº 2, VALPSO: Inés Ojeda M.; ESCUELA DE HOMBRES Nº 1, LEBU: Reinaldo Salgado F.; ESCUELAS DE SERVICIOS Y TECNICAS ESPECIALIZADAS, LA SERENA: Lila P. de Miranda, Fresia Arroyo G.; UNIVERSIDAD DEL NORTE, ARICA: Biblioteca; ALIANZA FRANCESA, LAS CONDES: Jacqueline Creté; ESCUELA ANEXA LICEO DE NIÑAS, LA SERENA: Regina Durán M.; CURSO NORMAL, IQUIQUE: Lourdes Macías A.; ESCUELA NORMAL CHILLAN: José Calderón Z.; INSTITUTO SUPERIOR DEL MAGISTERIO, SANTIAGO: María Cárdenas V.; SS. CC. VIÑA DEL MAR: Francisco Assis B.; LICEO DE NIÑAS Nº 11, SANTIAGO: Jane Baltra H.; ESCUELA DE AVIACION CAPITAN AVALOS, SANTIAGO: Julio Garrido R.; 2º AÑO PROFESIONAL, ANGOL: Fresia Gutiérrez S.; ESCUELA NORMAL, CHILLAN: Lucio Oportus B.; ESCUELA NORMAL, VICTORIA: René Cerda C.; COLEGIO ITALIANO, ARICA: Gaby Vilarín, Irene Ramallo; UNIVERSIDAD DEL NORTE, ARICA: Paz Molina M.; ES-

CUELA TECNICA FEMENINA VALDIVIA: Sonia Muñoz V.; CENTRO EDUCACION MEDIA, SANTIAGO: Rely Díaz C.; LICEO DE HOMBRES, PUERTO AISEN: José Gómez M.; ESCUELA TAMBOR ALTO, LOS MUERMOS: Erasmo Soto O.; ESCUELA Nº 10 SANTIAGO: María Thomas M.; ESCUELA INDUSTRIAL VESPERTINA SAN MIGUEL: Nolberto Mancilla B.; ESCUELA Nº 322, SANTIAGO: Gerardo Espinoza M.; LICEO DE NIÑAS, SAN BERNARDO: María Guzmán P.; LICEO NOCTURNO VALDIVIA; Herminio Sandoval B.; ESCUELA CONSOLIDADA DE EXPERIMENTACION EL SALTO: María Pulgar A., Haydée Jorquera, Elena Cabezas, Nelly Cárcamo, Cristina Cuevas, Violeta Espindola, Laura Sepúlveda, Raquel Canedo, Gladys González, Sergio Caro, Angel Guardia; LICEO DE HOMBRES LA SERENA: Iván Silva C.; ESCUELA DE NIÑAS Nº 16, CONTULMO: Nora Barbett C.; LICEO DE HOMBRES Nº 1, CONCEPCION: Margarita Grabinger V., Gladys Sánchez F., Fernando Rivera V., Hilda Fernández O., Marta C. de Ochoa, Nora Cánovas R., Jorge Alvear N., Juan Arévalo A.; LICEO DE NIÑAS, LINARES: Elsa Aguilar L.; CENTRO EDUCACIONAL, LIMACHE: Carlos Bruna P.; LICEO DE NIÑAS, COPIAPO: Berta Z. de Pinto; ESCUELA Nº 23, LAS OBRAS: Ana Rivera S., Graciela Garrido; ESCUELA Nº 14, TRAIQUEN: Elsa Vásquez S.; ESCUELA NORMAL, ANGOL: Elvira San Martín S.; ESCUELA Nº 16 AYACURA: Sergio Díaz G., Gerónimo Gallardo A.; LICEO DE HOMBRES, CASABLANCA: Santiago Mancilla F., Urania Hidalgo C.; ESCUELA INDUSTRIAL, VICTORIA: Patricio González O., Hugo Yévenes P., Teresa Escobar V., Serafín Rosales E., Herminio Salvo S.; LICEO DE HOMBRES Nº 22, VALPARAISO: Francisco Rojas R.; COLEGIO MEDIO DE HOMBRES, ARICA: Sergio Parraguez M.; DOMINICAS DE LA S. FAMILIA, TALCAVAIDA: R. M. Superiora.; ESCUELA Nº 28, SAN ANTONIO: Arcadio Salgado C.; ESCUELA Nº 40, SANTIAGO: Carmen Cepeda P.; ESCUELA NORMA, SANTIAGO: Fernando Lagos O.; INSTITUTO SUPERIOR DE COMERCIO, TEMUCO: Verónica Moreno G.; ESCUELA HOGAR Nº 51, LA CISTERNA: Guillermo Moreno G.; ESCUELA SUPERIOR DE HOMBRES Nº 3, CORONEL: Dagoberto Mendiburo S.; ESCUELA NIÑO JESUS, LOTA BAJO: Sor Felicia de Jesús; COLEGIO LA SALLE, VALPARAISO: Rolando Verdugo S.; ESCUELA Nº 75, SANTIAGO: Bernardo Sánchez O.; CENTRO BASICO, SAN MIGUEL: Pablo Meneses; ESCUELA Nº 348, SANTIAGO: Héctor Ponce O.; ESCUELA Nº 9, MELIPILLA: Carlos Aguila P.; CENTRO DE ENSEÑANZA MEDIA, TALCA: Armando Gid O.; LICEO Nº 2, CHILLAN: Patricia Serra J., Yolanda Durand M., Hortensia Robert A., Estelia Badilla Q., María Subiabre L., Gladys Lama N., Juana Rivera S., Mercedes Oyarce P., Clara Olavarría S., Julia Pérez A., Violene Saavedra B., Julio Opazo E., Rubén Hernández, Ana Avilés A., Godofredo Cáceres O., Pedro Silva B., Biblioteca; ESCUELA SUPERIOR DE HOMBRES Nº 1, MOLINA: Arnoldo Baeza P.; ESCUELA INDUSTRIAL ELECTROTECNIA Nº 4, SANTIAGO: Raúl Castro G.; LICEO Nº 1, SANTIAGO: Eliana de Andrade; LICEO DE HOMBRES Nº 5, SANTIAGO: Daniel Olguín P.; ESCUELA PARTICULAR Nº 3, SAN JAVIER; Lucila Sepúlveda L.; LICEO DE NIÑAS, OSORNO: Tatiana Terfort U.; CENTRO BASICO, LOS ANDES: Luis Narea G.; TERCER SECTOR ESCOLAR, SANTIAGO: René Miranda T.; LICEO EXPERIMENTAL DE NIÑAS, CONCEPCION: Carmen A. de Torres, Norma Terren O., Carmen Espinoza S., Lola Carmona O., Laura Barres V., Carmen Riosco, Rosaura Mendoza, Frida Alvarez S., Rodrigo Sanhueza A., Luis Gómez Q., Abelardo Fierro A., Manuel Pérez M., M. Inés Pacheco S., Isabel Millán A. Dora Urrutia T., Ana Núñez C., Eliana Reyes T., María Véjar A., Victoria Guerrero G., Mario Torres A., Nimia Jaque P., Maxidie Inostroza L., Julieta González A., Zoila Merello C., Lucie Duhalde, Odette Vásquez, Amelia Spano, Delfina Enriquez R., Teresa Parra, Muriel Cartes, Orlando Retamal M., Aurora Zapata C.; ESCUELA DE HOMBRES Nº 114, CASABLANCA: Fernando Pérez M.; ESCUELA FISCAL TERMAS DE PANIMAVIDA: Guido Pérez M.; ESCUELA Nº 2, QUIRIHUE, ITATA: Inés Vergara C.; ESCUELA Nº 8, BARRANQUILLA: César Orellana P.; ESCUELA Nº 18, CHILLAN: Rosa Acuña J.; ESCUELA Nº 560, LAS CONDES: Director; LICEO DE HOMBRES, ANCUD: Marta Leroux I.; ST. MARGARET'S VIÑA DEL MAR: Helga I. Acuña D.; ESCUELA NORMAL, TALCA: Orlando Roa S.; ESCUELA NORMAL, CURICO: Humberto Espinoza V.; COLEGIO ISABEL LA CATOLICA, SANTIAGO: M. Consuelo Martínez; ESCUELA Nº 3, SANTIAGO: Rolando Vergara T.; ESCUELA DE HOMBRES Nº 41, CUNCO: Audito Saavedra M.; GRUPO ESCOLAR YUGOSLAVO, PUNTA ARENAS: Crescencia Soto V.; COLEGIO JOSEFA TELLEZ, PUERTO MONTT: Sor Emiliana Zilió C.; UNIVERSIDAD CATOLICA Y ESCUELA NAVAL, VIÑA DEL MAR: Fernando Silva S. JEFATURA INSTRUCCION: José Promis O.; LICEO Nº 2, RENCAS: Lucila Lanchipa P.; LICEO DE HOMBRES TRAIQUEN: Clara L. Orellana M.; ESCUELA NORMA, VIÑA DEL MAR: Patricia Pizarro H., Tomás Orellana L., Yolanda Bahamondes W.; INSTITUTO INVESTIGACION PEDAGOGICA, SANTIAGO: María Condado O.; LICEO DE HOMBRES, CALAMA: Amanda Araya F.; COLEGIO ALEMAN, SANTIAGO: Helga K. de Kottow; LICEO DE HOMBRES DE CALAMA: María Recabal P., Leopoldo Pinto V., Graciela Valenzuela M., María Concha G., Ermelinda Cerda C., Aurelina Cortés L.; ESCUELA DE HOMBRES Nº 1, ITATA: Selma Palcencia M., María Urrutia T., María Canales C., Irma Molina A.,

Mateo Espinosa C., Carlos Yáñez F., Petronila Oviedo A., Medardo Muñoz C., Adolfo Torres C., Hildebrando Cisterna I.; ESCUELA Nº 19, ITATA: Elvia Gómez Ch.; ESCUELA COEDUCACIONAL N 1, SAN MIGUEL: Ana Devivo O.; LICEO DE NIÑAS, SAN BERNARDO: Marta Ramírez D.; ESCUELA AGRICOLA "DON BOSCO", LINARES: Juan Garbarino C.; ESCUELA SUPERIOR CONCHALI: Jaime H. Molina G.; ESCUELA INDUSTRIAL SUPERIOR, QUINTA NORMAL: Moisés González N.; UNIVERSIDAD CATOLICA, SANTIAGO: Miguel Jiménez C.; ESCUELA NORMAL JOSE A. NUÑEZ, SANTIAGO: César Escobar; LICEO DE HOMBRES DE PITRUFQUEN: Ernesto Carrasco C.; INSTITUTO NACIONAL FEMENINO, SANTIAGO: Oga Melis; ESCUELA Nº 24, PEÑAFLORES: Héctor Confreras T.; ESCUELA EXPERIMENTAL EDUC. ARTISTICA, SANTIAGO: María Cares S.; LICEO DE NIÑAS Nº 11, SANTIAGO: Alicia Catalán M.; LICEO DE HOMBRES Nº 4, SANTIAGO: Eduardo García S.; INSTITUTO COMERCIAL, ANGOL: Francisco González O.; ESCUELA Nº 21, LAJA: Rina Sanzana H.; ESCUELA Nº 125, LAJA: Irma Morales N., Iris Freire S.; ESCUELA INDUSTRIAL SUPERIOR, CONCHALI: Domingo Valdés V.; ESCUELA Nº 7, CHILLAN: José González D.; Hugo Acuña A., José Pérez P., Mario Acuña A., Raúl Araya F., María Avila T., Mary Quijada F., Rosa Sánchez A.; Antonio Cortés R., Sincio Barra U., Leticia Castillo A., Ana Contreras R., Perla Petersen J., Alicia Fuentealba O., Luis Aravena P., M. Elena Montenegro S., Jorge Moscoso M., M. Elena Humaña J., Héctor Figueroa F., Hugo Contreras S., Alejandro Flores L., Adolfo Lagos A.; ESCUELA Nº 20, CHILLAN: Yolanda Martínez P.; ESCUELA DE PARVULOS Nº 356, SANTIAGO: Olga Campos C.; COLEGIO SS. CC., SANTIAGO: Gladys Gómez V.; LICEO APLICACION Nº 7, SANTIAGO: Eugenio Palma; ESCUELA INDUSTRIAL SUPERIOR DE CONCHALI: René Riveros M.; ESCUELA Nº 19, OSORNO: Julieta Kürsten; COLEGIO SAN GASPAR PURRANQUE: Marta Miranda; ESCUELA COEDUCACIONAL Nº 282, LA FLORIDA: M. Eliana Arroyo A.; ESCUELA Nº 57, PALMILLA: Eugenia Madariaga A.; ESCUELA DE PARVULOS Nº 356, MAIPU: Olga Campos C.; ESCUELA TECNICA FEMENINA Nº 1, SANTIAGO: Eduardo Rebolledo M.; ESCUELA Nº 7, PUNTA ARENAS: La Dirección; UNIVERSIDAD CATOLICA, SANTIAGO: Luis López H.; ESCUELA NORMAL Nº 2, SANTIAGO: M. Enriqueta Jara M.; UNIVERSIDAD SANTA MARIA DE VALPARAISO: Juan J. de la Torre L.; ESCUELA CONSOLIDADA EXPERIMENTACION, CHAÑARAL: Ana M. Bravo M.; UNIVERSIDAD CATOLICA, SANTIAGO: Carlos Passalacqua K.; ESCUELA PEDAGOGICA U. CATOLICA, SANTIAGO: M. Teresa Suárez S., Milagros Santelices S., Fernando Pardo D.; INSTITUTO COMERCIAL "SIMON BOLIVAR": La Dirección; DIVULGACION REFORMA EDUCACIONAL, SANTIAGO: Alfredo Barría Q.; ESCUELA PILOTO Nº 169, MAIPU: Josefina Salinas R.; LICEO MANUEL DE SALAS, SANTIAGO: Sara Soto P.; ESCUELA TECNICA Nº 4, SANTIAGO: Lidia Torres C.; PEDAGOGICO UNIVERSIDAD CATOLICA, SANTIAGO: Lucy Faúndez V., Marcela Ried S.; ESCUELA QUINTA Nº 5, PUERTO NATALES: Maud Morrison M. L., Olivia Torres B., Alicia Gallardo M., Ramón Vera P., Emilio Ruiz V., Edita Alvarado A., Carlos Cáceres E., Julio Burgos y M.; ESCUELA COEDUCACIONAL Nº 16, NINQUIHUE: Gustavo Leiva N., Luis Sandoval R.; ESCUELA SUPERIOR DE HOMBRES Nº 7, PUNTA ARENAS: Olga Sommer B.; ESCUELA Nº 40, LA LAJA: Elda Mauro F., Nery Aranda M., Tuguelda Robinson I., Trinidad Alvarez J., Norma González C., Guadalupe Sepúlveda O., Sonia Pérez J., Ramón Sandoval J., Hernán Cartes Z., Luzmila Fernández S., Hilma Muñoz S., Delfa Larenas R.; ESCUELA Nº 7, ANGOL: Waldo Avendaño M., Arturo Morales M., Elena Cereceda T., Carmen Ormeño R.; ESCUELA Nº 26, VALPARAISO: Amelia Salinas O.; LICEO DE HOMBRES Nº 2, VALPARAISO: M. Sylvia Cuevas O.; COLEGIO SANTA ANA, ARICA: La Dirección; QUEEN ELIZABETH COLLEGE, SANTIAGO: La Dirección; ESCUELA AGUSTIN ESCOBAR Nº 139, VIÑA DEL MAR: La Dirección; ESCUELA AGRICOLA SAN JUAN DE LA COSTA, OSORNO: Sor Estela María Stiegler; ESCUELA NORMAL SANTA TERESA, SANTIAGO: María González L.; ESCUELA TECNICA EL BUEN PASTOR, SANTIAGO: Sor María Victoria; ESCUELA INDUSTRIAL SAN ANTONIO: Director; INSTITUTO COMERCIAL SANTA MARTA, CURICO: Reverenda Madre Directora; ESCUELA AGRICOLA, SAN FRANCISCO, RAPEL DE NAVIDAD: Héctor Gómez M.; ESCUELA COEDUCACIONAL Nº 55, SANTIAGO: Mercedes Marín J.; COLEGIO SANTA MARIA DE CERVELLON, SANTIAGO: Sor M. Antonieta Figueroa; ESCUELA DE SERVICIO Y TECNICAS ESPECIALIZADAS Nº 1, SANTIAGO: Hilda Chávez C.; ESCUELA NAVAL, VIÑA DEL MAR: Sergio Bravo, Manuel Montecinos C., Osvaldo Páez B., Víctor Pozo R., Florencio Rivera P., Gilberto Zárate B.; BANCO CHILE DE RANCAGUA: Sara Troncoso A.; BIBLIOTECA PUBLICA, SAN ANTONIO; JUZGADO DE SUBDELEGACION, SAN ANTONIO: Luis Roí C.; INTENDENCIA, CURICO: Waldo Vallejos V.; ACADEMIA "LA REINA", SANTIAGO: Sylvia A. de Peñaranda; SERVICIO SEÑALIZACION Y COMUNICACIONES, CONCEPCION: Omar Alvarez A.; M. M. ESCOLAPIAS, SANTIAGO; GOBERNACION DEPAR-

TAMENTAL SAN ANTONIO: Guillermo Pino B.; UNESCO, SANTIAGO: Luz Vieira M, REVISTA STYLO, TEMUCO, DPTO. ORIENTACION, STGO: Elena Ricci L.; UNESCO, SANTIAGO: Simón Romero L.; EMPRESA EDITORA ZIG-ZAG, SANTIAGO: Jorge Barros; IDECO, SANTIAGO: María R. de De Gregorio; ASIMET, SANTIAGO: Hernán Rivera M.; EDITORIAL SEIX BARRAL S. A., BARCELONA, ESPAÑA. SUSCRIPTORES SIN MENCION DE ESTABLECIMIENTOS: Lazarina M. de Oteiza, Antonio Zamorano B., Juan Figueroa M., María Medina G., Armando Rebolledo A., Branko Marinovic M., Guillermo Pauli D., Magali Galdames A., Luisa Figueroa C., Arturo Sotomayor A., Helia Fuentealba N., Bernardita Arancibia L., Helberto García S., Nelson Droguett N., María Angélica Vallespir, Rafael Medina S., Waldo Silva, Fernando Errázuriz, Ximena J. de Cardi, Humberto Alegria R., Miguel Palma Z., Alicia D. de Gómez, Mariana Merchak A., Aurora Ferrada M., Juan Hernández J., Mario Rivera C., Blanca de Rojas, Caupolicán Martínez T., Omar Labra, Lelia Fuentes R., Luisa Peit-Laurent P., Ana Riquelme C., Teresa Machuca de M., Eliana Molina de S., Héctor Rojas A., Gloria Contreras K., Concepción Mortorell L., María Trehwela, Marcela Gajardo J., Ana Henríquez Q., Jorge Guzmán A., María Egaña B., Jaime Escobar, Olga P. de Espinoza, Orlando Amaro, Carmen Lastra, Blanca I. de Burguener, Pedro Rodríguez Q., Julio Hernández S., Sonia Salgado R., Ana Henríquez V., Hortensia Muñoz C., Edith Bustos H., Jorge Miranda M., Daniel Valenzuela V., Sonia Alvarez M., Julio Bravo L., Fernando Madrid R., Liliana Vaccaro C., Ilka Schindler L., María Oddone, Eva Conrado F., Félix Dufey V., Hugo Cabrera J., Hilda Cousin B., Marcela Sánchez S., Alberto Millán L., Pedro Salgado P., Francisco Bórquez J., Mario Ampuero P., María Salcedo N., Omar Romo V., Cecilia Farías, Felisa Rojas, Mery Flores A., Mónica Bórquez A., María Concha U., Alberto Ramírez F., Víctor Villalobos C., María Donoso V., Selma Leal R., Marco Antonio Rocca, Selma Heeren D., René Legüe M. L., Guillermo Sevalle P., M. Teresa Mateluna de la R., Maritza Vicuña O., Inés Cárcamo V., Oscar Cooper V., Dante Dónolo C., Gutenberg Lagos E., Ana Henríquez V., Magaly Vivanco R., Aurora Díaz, Cristina Soto, Julio Lagomarsino. ESCUELA Nº 78, TALCA: Alberto Bravo Q.; LICEO DE HOMBRES, CHILLAN: Lucio Flores P.; Clara Fuxman K., Elia Guíñez H., Pedro Gutiérrez G., Leonila Henríquez D., Manases Muñoz C., Félix Orellana F., Brunilda Valenzuela V.; LICEO Nº 2 DE HOMBRES, VIÑA DEL MAR: Mónica Aedo F., Irma Andrade H., Luis Ayala S., Judith Muñoz M.; CENTRO EXPERIMENTAL DE DESARROLLO, SAN MIGUEL: Laura Figueroa O., Iris Hernández T., Santiago Vázquez S.; ESCUELA INDUSTRIAL DE PUENTE ALTO: Víctor Cáceres P.; ESCUELA Nº 32, VALPARAISO: Elir Rojas H., Olga Campos G.; ESCUELA INDUSTRIAL, VICTORIA: Lindor García R., Abelardo Vidal C.; LICEO FISCAL, LIMACHE: Luisa Morales; ESCUELA INDUSTRIAL ELECTROTECNICA, SANTIAGO: Homero Estay M.; ESCUELA DE HOMBRES Nº 15, CONCEPCION: María Jofré P., René Salazar H., Raúl Moraga Z., María Steigmair P., Eduardo Chavarría R., Juvenalia Martínez G., Alicia Monsalve A., Violeta Preller M., María Zulaica D., Ruth Aravena R.; ESCUELA NORMAL DE CHILLAN: Sebastián Mendoza; ESCUELA SUPERIOR DE HOMBRES Nº 1, SAN BERNARDO: Cecilia Munizaga C.; COLEGIO ALEMAN, TEMUCO: La Dirección; ESCUELA Nº 4, PUENTE ALTO: Gladys Méndez C.; ESCUELA Nº 11 SAN BERNARDO: Nélsón Núñez P.; ESCUELA Nº 14, LONGUEN: Scarlett Videla L.; ESCUELA NORMAL DE CHILLAN: Higinio Olivares S., Alejandro Guzmán G.; LICEO Nº 15, SANTIAGO: Luisa Gauter T.; ESCUELA Nº 9, OSORNO: José H. Bastidas O.; ESCUELA GENERAL BASICA Nº 253, LAS BARRANCAS: Melania Orellana A.; ACADEMIA FONTANER, SANTIAGO; CAMBRIDGE COLLEGE, SANTIAGO: Sergio Latorre V.; ESCUELA MIXTA Nº 27, SAN BERNARDO: Elena O. de Recabarren; ESCUELA SAN MIGUEL Nº 3, LINARES: Santos Herreros P., Raúl Sánchez S., Pedro Alvarez S., José Troncoso P.; ESCUELA Nº 17, LA CALERA: Dora Ahumada, Carmen Alvarez, Oriana Aránguiz, Alay Barra, Ana Burotti, Gloria Cataldo, Norma Gallardo, Ana Jeldres, Inés Laborda, Juana Leyton, Marta Orlandini, Norma Rémolí, Irma Sapián, Ema Sepúlveda, Hugo Vargas, Eliana Zapata; INSTITUTO COMERCIAL Nº 5, STGO: (2 suscripciones); ESCUELA CONSOLIDADA EXPERIMENTAL, EL SALTO: Pedro Canto, Hernán Moreno, Vitalia Hermosilla, Ana Cerda, Jorge Durán, Hilda Veas, Germánico Badani, María Alarcón, Héctor Navarro, Sonia Quezada, Manuel Pinto, Olga Muñoz, Claudio Pulgar, Gabriela Muñoz, Silvia Cataldo, Pedro Muñoz, Ernestina González, Ofelia Bosch, Julia Retamal, Gilberto González, Juan Vera, Rogelio Ríos, Violeta González, Wenceslao Meza; COLEGIO DE LOS SAGRADOS CORAZONES, SANTIAGO: Ana Valsasmini, Luisa Saldías, Julia Martínez, Marta Vial, la Dirección, Eliana Concha, Simone Désirant, Elena Sánchez, Ivette Inostroza, Rebeca Herrera de C., Laurita Labbé, Edith Muñoz; SUSCRIPTORES SIN MENCION DE ESTABLECIMIENTO: Patricia Castro P., Sara Riquelme F., María Orella N., Percy Marinovic W. Irma Fuenzalida S., Carlos Morales M.

líneas

generales

para los

programas

de estudio

del primer

ciclo

básico

Algunas consideraciones psicológicas en relación a los programas del primer ciclo básico

Los Programas para el Primer Ciclo de la Educación General Básica tienen obviamente como sujeto central al niño en su realidad biopsicológica, múltiple y compleja, aunque indivisible.

El educando, entre los 6 y los 11 años de edad, presenta rasgos psicológicos relevantes, entre los cuales cabe destacar los siguientes: —posee hasta los 7 u 8 años una visión unitaria del mundo externo e inmediato, sincretismo que es superado luego con la objetividad que le permite distinguir lo opuesto y lo análogo.

—una marcada tendencia a la imitación entre los 6 y 9 años de edad, gracias a la cual el niño acostumbra a identificarse rápidamente con seres y objetos reales o imaginarios, hecho que facilita extraordinariamente el proceso educativo.

—un fuerte sentimiento corporal de la vida que lo impulsa a la actividad, que se manifiesta preferentemente en el juego, sea éste dirigido o espontáneo, necesidad vital que debe satisfacerse a través de su participación activa en el aprendizaje y medio escolares.

—tendencia a la socialización, especialmente a través de la formación espontánea de grupos y a la ampliación de contactos sociales, lo que debe aprovecharse en el aprendizaje, mediante el trabajo en equipo, visitas de experiencia, excursiones, etc.

—curiosidad intelectual dirigida, en general, a la exploración y conocimiento de detalles sobre hechos u objetos del mundo exterior, lo que vierte en preguntas e indagaciones conscientes, demostrando que la educación no es un proceso de transmisión, sino de alumbramiento, de despertar de fuerzas que pueden ser claramente canalizadas hacia la integración social.

—un cierto sentimiento de seguridad que se traduce en que el niño se siente poseído de sí mismo y cree bastarse por sí solo, faceta psicológica que importa considerar en relación a la autoformación del niño en la actividad escolar. Se da en este período un sentimiento de estimación de los demás que en el educando se manifiesta en una situación de predisposición que lo lleva a estar atento a ser aprobado o desaprobado en la realización de sus actos. Al mismo tiempo se muestra como un ser pleno de posibilidades que le permiten aceptar la orientación que se desee darle hacia diversos campos.

Este sería el momento propicio para la exaltación de valores éticos, estéticos, antropológicos, etc.

—un cultivo especial de la fantasía creadora que da lugar a interpretaciones libres de situaciones reales, lo que exige una orientación educativa hacia incentivos en el campo de las artes plásticas, la literatura, la música, el tallado, etc.

Al final del período recién indicado, el educando entra en la época crítica de la pubertad, de gran inestabilidad psicosomática. Con esta fase se inicia un proceso vertebral de descubrimiento consciente del yo y su consiguiente proyección, ante la necesidad imperiosa de autodefinir y afianzar su propia personalidad en desarrollo.

Es deber del maestro y de los demás partícipes del proceso educativo integral, dar debida satisfacción a los requerimientos psicológicos del niño en las edades comprendidas en este primer ciclo.

Estructura de los nuevos programas de estudio

1 La primera cuestión que interesa aclarar, de manera categórica, es que un Programa de Estudio debe concebirse como INSTRUMENTO DE TRABAJO y no como un documento académico exhaustivo.

Luego, no menos importante es señalar el CARACTER TENTATIVO de cualquier Programa de Estudio. Se entiende aquí que, dentro del proceso educativo, la evaluación permanente de los Programas determina el grado de su eficiencia y, consecuentemente, impone la obligación de revisarlos y adecuarlos a los requerimientos que la experiencia, a nivel de clase, vaya evidenciando. En este sentido, los Programas de Estudio son instrumentos perfectibles y, frente a ellos, no cabe sino una posición abierta a los cambios, conforme a la dinámica del proceso educacional mismo y de la realidad socio-cultural cambiante.

De igual modo, conviene reiterar que el método de enseñanza globalizada —aplicable a este nivel— ha sido considerado al elaborarse las Unidades Programáticas.

2 En la línea actual del Currículum, se han elaborado los Programas de Estudio para la Educación General Básica conforme a la siguiente estructura:

3 Formulación de Objetivos Generales para el primer ciclo básico (1º a 4º año).

Estos objetivos, relativamente simples, apuntan hacia la formación integral de la personalidad del educando, es decir, capacitación para el manejo eficiente de la Lengua Materna, para el desempeño adecuado frente a situaciones cuantitativas problemáticas corrientes;

desarrollo de aptitudes artísticas y técnico-manuales; preparación para el ingreso futuro a la vida del trabajo; participación dinámica en la sociedad democrática pluralista, todo lo cual, en definitiva, implica la internalización de valores e ideales que servirán al niño de patrón para su comportamiento y de acicate para su progreso y el de la comunidad.

4 A nivel de mayor especificidad, los objetivos generales se han formulado en términos de **conductas deseables** —factor integrador del proceso educativo— y de **contenidos** (situaciones de aprendizaje) cuyo desarrollo se sugiere a través de una selección de actividades.

Tanto los contenidos como las actividades convergen hacia el logro de las conductas, lo que otorga al proceso enseñanza-aprendizaje una real y natural integración.

5 Para la selección de contenidos culturales, ha primado el criterio de trazar líneas esenciales aportadas por las distintas áreas al proceso educacional. Así se supera el lastre de una erudición innecesaria a este nivel y de detalles inútiles.

Esta línea esencial de contenidos confiere a los Programas verdadera flexibilidad, dando margen a la iniciativa creadora del maestro y a la conveniente regionalización de los Programas.

6 La vitalización de los Programas se intenta por dos caminos: primero, prestando a las actividades la mayor importancia, y, segundo, estructurándolas —a nivel de cada año-curso— en Unidades Programáticas, cuyos contenidos y actividades se vinculan efectivamente a la realidad circundante y de interés para los alumnos, mediante el tópico central.

Descripción de la unidad programática

Cabe destacar inicialmente que la denominación escogida no tiene atinencia esencial con las conocidas unidades didácticas.

Se ha pensado que, a nivel del primer ciclo de la Educación General Básica, la Unidad Programática —concebida en los términos de los nuevos Programas— constituye un instrumento adecuado a la enseñanza globalizada, porque:

1 Se estructura y vitaliza en torno a un tema central vinculándose a la realidad del niño y del medio, a sus intereses y necesidades.

2 Las diversas áreas aportan sus contenidos culturales apuntando hacia el tema central, lo que, de hecho, refuerza la vigencia del principio de integración en los Programas y en el proceso educacional mismo. Igual consideración vale respecto de las actividades sugeridas.

3 La formulación de las conductas, hacia las que se dirigen contenidos y actividades, es decir, todo el proceso enseñanza-aprendizaje, cumple de manera esencialísima la función integradora de dicho proceso.

Finalmente, los Programas incluyen Indicaciones Metodológicas Generales, a nivel del ciclo, ciertas Normas y Principios Básicos de Evaluación, criterios de Orientación y Actividades Complementarias.

Presentación de los programas: su interpretación

1 Los Programas se presentan en tres rubros fundamentales: "Conductas", "Contenidos" y "Sugerencia de Actividades".

2 Definimos un objetivo educacional como cierta experiencia a alcanzar en una situación determinada.

3 El concepto "experiencia" equivale a un logro o conducta de tipo intelectual, afectivo o motor que el alumno internaliza gracias al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una "experiencia", dentro de estos términos, puede ser la adquisición de cierta habilidad, la formación de ciertos hábitos, ciertas destrezas manuales, etc. Dicho de otro modo, la "experiencia" enriquece al niño en cuanto le permite, frente a circunstancias reales nuevas, responder adecuada y dinámicamente, echando mano de los mecanismos psicológicos y físicos pertinentes. Las "conductas" (habilidades, actitudes, hábitos, valores, destrezas, etc.), hacen que el niño reaccione eficientemente ante las renovadas y cambiantes necesidades de su vida concreta.

4 La "situación determinada" (segundo término de la definición de objetivo educacional), se refiere a todo el complejo de circunstancias concretas en medio de las cuales se vive el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este complejo situacional podría describirse en términos, por ejemplo, de relación profesor-alumno, de condiciones ambientales y materiales propias de una sala de clase dada, de contenidos culturales o materias de estudio, de actividades para vitalizarlas, etc.

En relación con los Programas de Estudio, la situación determinada a que se refiere la definición (8,2), se vincula específicamente con los contenidos culturales de las distintas áreas.

5 Las actividades deben considerarse en función de las experiencias propuestas. Una actividad bien seleccionada y adecuadamente

realizada por el alumno va gestando en forma paulatina la posibilidad de alcanzar ciertas experiencias y, por tanto, dentro de su nivel de maduración, lograr las conductas deseables.

6 Si se retoma la definición (8,2) y se considera lo señalado en los puntos anteriores, se comprenderá que relacionando las conductas propuestas con los contenidos de los Programas queda, para cada caso, formulado el objetivo específico que interesa en las distintas etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

7 El manejo adecuado del Programa se explica con el esquema adjunto (Anexo).

8 Se observará que el esquema presenta tres espacios: conductas, contenidos y sugerencia de actividades, respectivamente.

9 Se observará, también, que existe correlación entre los rectángulos de los contenidos, las actividades y las conductas.

10 En el espacio Nº 1, figuran ocho conductas que encabezan esta parte del esquema. De estas ocho conductas generales, se han desglosado "conductas específicas" cuya formulación aparece en los rectángulos respectivos.

11 Para los efectos del manejo operatorio del Programa por parte del profesor, éste deberá —cuidadosamente— establecer la correlación entre un determinado rubro de contenido, sus actividades respectivas y las conductas a que se encaminan.

12 Por vía de ejemplo: si en el espacio Nº 2 aparece un rubro de contenidos "A", se observará que en el espacio Nº 3 aparece, a su vez, un rubro de actividades "A" correlacionadas con aquéllos; finalmente, en el espacio Nº 1 y en los rectángulos correspondientes, figuran las conductas específicas hacia las cuales convergen contenidos y actividades. Si el profesor atiende a los contenidos y los correlaciona con las conductas respectivas, obtendrá el o los objetivos que correspondan a cada caso.

13 Conviene subrayar que las ocho conductas generales que encabezan el espacio Nº 1 del esquema, constituyen el elemento integrador de todo el proceso educacional, vale decir, que la enseñanza-aprendizaje aspira a lograr, en alguna medida y según el nivel de madurez de los alumnos, la adquisición, por parte del educando, de esas conductas. A su vez, en cada momento del proceso educacional, según sean los contenidos y actividades que se desarrollen, el profesor deberá tener presente las conductas específicas que se señalan en cada caso. Así se entiende que en el proceso educativo no interesa fundamentalmente la cantidad de conocimientos que el alumno pueda adquirir como enfatizar los cambios de conducta que opere en los alumnos el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta es la intención esencial de los nuevos Programas, su estructura y su aplicación concreta.

14 Finalmente, el hecho de señalarse conductas específicas para cada área cultural o para rubro de contenidos no excluye que el proceso en su conjunto, de alguna u otra manera y en algún grado importante, converja hacia el logro de todas las conductas generales formuladas. Esta afirmación incide en la característica definitoria de las conductas: servir de elemento integrador del proceso educacional.

Especialidades fundamentales del primer ciclo de la educación general básica

Conforme al Plan de Estudios, los Programas de este ciclo se centran en torno a la Lengua Materna y a las Matemáticas, consideradas desde el punto de vista instrumental, que es una de sus dimensiones más convenientes a este nivel.

Por otra parte, los contenidos de las demás áreas están pensados y estructurados para reforzar el aprendizaje y manejo del Castellano y de las Matemáticas. La enseñanza globalizada, en este primer ciclo, ha sido debidamente considerada en la elaboración de los nuevos Programas.

(a): En 3º y 4º año básico se enfatiza la enseñanza de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, manteniéndose, no obstante, la línea vertebradora de los Programas en torno a Castellano y Matemáticas.

Síntesis de la fundamentación por especialidades

1 La enseñanza de la Lengua Materna, a nivel básico, debe ser eminentemente activa. En este sentido, el lenguaje es mirado como un instrumento de trabajo apto para descubrir, recrear o construir "mundos"; para conocerse a sí mismo; para comunicarse con los demás, etc.

La sistematización teórica y el tecnicismo gramatical aparecen, a este nivel, como metas muy secundarias frente a las cuales no se debe sacrificar el objetivo básico señalado: hacer que el alumno maneje adecuadamente el idioma conforme a sus necesidades vitales y a las requerimientos siempre cambiantes del medio social en que vive.

2 La realidad cultural presente ha impuesto a las Matemáticas y al proceso de su enseñanza-aprendizaje variados y fundamentales cambios, relacionados con la psicología del niño y con las modernas necesidades sociales.

Los contenidos matemáticos esenciales guardan una relación lógica difícil de alterar. Sin embargo, la visión global del niño frente a la realidad hace recomendable una organización de los contenidos matemáticos en forma de unidades. En todo momento, el Programa ha tratado de vitalizar los contenidos teóricos de manera que la cuantificación de la realidad juegue un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina.

3 El nuevo Programa de Ciencias Naturales ha considerado un mínimo de información sistemática y, en cambio, ha enfatizado la vivencia, por parte del niño, del método científico, mediante actividades que le permitan recorrer, paulatinamente, a su propio nivel de madurez y conforme a sus intereses, todas las etapas del método científico. De ahí se concluye que, en la enseñanza de la Ciencia, se debe llegar al "saber" por medio del "hacer".

4 Al área de Ciencias Sociales le incumbe enaltecer los valores de la nacionalidad, a la vez que promover una clara actitud de acercamiento e integración latinoamericanos y una comprensión, cada vez más enriquecida, de la solidaridad entre todos los pueblos. Conocimientos elementales del mundo circundante, en el orden físico y cultural, servirán para que el niño vaya gradualmente integrándose a la comunidad nacional, continental y mundial, frente a las cuales, de algún modo, va sintiéndose más y más vinculado.

5 La Educación Física observa que el hombre es una unidad bien estructurada y funcional. Esto obliga a no producir un divorcio entre la imagen ideal y la realidad individual de la persona humana. En consecuencia, en los Programas y en su aplicación concreta, deberán tomarse en cuenta las diferencias individuales y la realidad socio-cultural en medio de la cual se desarrolla el alumno.

En otro plano, la Educación Física no puede omitir, entre sus objetivos preeminentes, el de promover la salud considerada en su acepción amplia de equilibrio psicobiológico del niño.

6 El área de Educación Técnico-Manual cumple un papel importantísimo en cuanto a lograr que el niño adquiera clara comprensión del mundo del trabajo en una sociedad que se caracteriza por la aceleración creciente de los cambios tecnológicos.

La Educación Técnico-Manual, en este nivel, se proyecta más allá de la simple destreza y ocupación manuales. Da cabida a la expresión y desarrollo de todas las habilidades y aptitudes del hombre, aplicadas a la vida del hogar y del trabajo. Esta idea básica informa los Programas de esta área.

7 Las Artes Plásticas tienden al desarrollo de la imaginación del niño, a la liberación de su poder creador, a la expresión espon-

tánea de sus intereses estéticos, sin descartar, por cierto, la importancia que tiene la información técnico-motriz como un proceso lógico y natural que ayuda al niño a expresarse en el lenguaje del arte y de la técnica.

8 En los Programas de Educación Musical, prima el "sentir" y el "hacer" musicales sobre el mero conocimiento técnico. Se trata, esencialmente, de crear las oportunidades para el goce estético-musical. La nueva orientación del área postula, en consecuencia, que la teoría ha de estar en función de la práctica musical, siendo aquélla un medio y no un fin en sí misma.

Consideraciones finales

A nadie escapa el hecho de que una innovación sustancial en los Programas de Estudio, de acuerdo con los objetivos y fines de la nueva estructura educacional y con las razones técnicas aducidas en este documento, significa afrontar, a conciencia de su inevitabilidad, variadas dificultades.

Se ha señalado, por ejemplo, que la solución al problema cuantitativo de nuestra Educación tiene implicancias cualitativas que es preciso abordar. Pues bien, la elaboración de Programas de Estudio es una de esas implicancias. Sin embargo, una solución sería significativa, paralelamente, atacar y complementar otras variables cualitativas, a objeto de asegurar el éxito de los Programas propuestos.

En este orden de ideas, es necesario subrayar, una vez más, que la Reforma Cualitativa del Sistema exige, amén de nuevos Programas, una "asistencia técnica" permanente al desarrollo del proceso educacional. Aquí cumple una función valiosísima la Supervisión, entendida en sus alcances modernos que, por cierto, nada tiene que ver con cierta fiscalización punitiva tradicional.

El Programa de Perfeccionamiento del Magisterio es, sin duda, de la máxima importancia y su extensión a nivel nacional reviste urgencia cuando se trata de poner en marcha nuevos Programas de Estudio.

Ya se indicó, como un instrumento complementario a los Programas, la necesidad de las Guías Curriculares que descienden a nivel de la programación de las clases, lo que no es posible esperar de los Programas por Curso.

Finalmente, conviene destacar, a sabiendas de que se trata de un problema complejo, la necesidad de cambios fundamentales en la orientación, estructura y objetivos de los Institutos formadores de maestros. La complejidad del asunto no puede ser razón para omitir un análisis en profundidad al respecto y decidir, en consecuencia, la manera cómo dichos Institutos deben incorporarse a los procesos de cambios que se están operando en la educación chilena, en todos sus niveles.

PROGRAMA DE ESTUDIO DEL I AÑO BASICO

primera y segunda unidades programáticas

CONDUCTAS GENERALES DESEABLES

- 1 —Conocimiento, comprensión de instrumentos esenciales de comunicación, de principios, conceptos y generalizaciones.
- 2 —Habilidad para clasificar todo tipo de fenómenos y determinar sus aptitudes, habilidades y hábitos de expresión personal y comunicación eficiente.
- 3 —Habilidad para manejar fuentes de información e interpretar datos y símbolos.
- 4 —Habilidad para resolver situaciones problemáticas y aplicar las conclusiones a situaciones nuevas.
- 5 —Aptitudes, valores y hábitos que permitan la integración dinámica a la vida familiar y de la comunidad.
- 6 —Habilidades y destrezas técnico-manuales y sus valores en relación con la vida del trabajo y la satisfacción de necesidades inmediatas.
- 7 —Actitudes, ideales, valores e intereses sociales que capaciten para la vida en una sociedad democrática pluralista en constante cambio.

Primera unidad programática

LA COMUNIDAD EN QUE VIVIMOS

1

CONDUCTAS ESPECIFICAS*

- 1.3 Habilidad para la expresión oral de las experiencias vividas.
- 1.3 Habilidad para el uso adecuado de formas de cortesía.
- 1.4 Habilidad para reconocer unidades fonéticas y gráficas.
- 1.4 Habilidad para traducir las unidades fonéticas en gráficas y viceversa.
- 1.6 Actitud de aprecio por los valores morales y artísticos.

ASPECTOS DE LA SITUACION DE APRENDIZAJE	
CONTENIDOS	SUGERENCIA DE ACTIVIDADES
El lenguaje familiar y cotidiano satisface nuestras necesidades de expresión.	Relatar experiencias de la vida familiar y escolar. Nominar objetos y seres vinculados con dichas experiencias. Destacar cualidades. Escuchar y diferenciar ruidos y sonidos desde la sala de clases.
El idioma nos facilita un trato cortés y amable con nuestros familiares y vecinos.	Escuchar y cumplir, con atención y cortesía, órdenes o instrucciones. Ejercitar formas orales de cortesía.
Pequeñas creaciones del idioma: el cuento, la leyenda, la poesía, las adivinanzas.	Narrar cuentos, leyendas, etc. Dramatizarlos. Memorizar y recitar poemas breves y sencillos.
Lectura y escritura.	Realizar ejercicios de apresto y aprendizaje de la lectura y escritura, conforme al método elegido por el profesor.

* El primer número se refiere a la numeración correlativa de la edición oficial del programa. El número que antecede inmediatamente a cada conducta específica indica la conducta general con la cual está relacionada. Así por ej. 1.3 significa: edición oficial pág. 1; conducta específica deducida la conducta general número 3.

CONDUCTAS ESPECIFICAS

- 2.1 Reconocer y expresar, mediante la simbología correspondiente, los conceptos cuantitativos.
 2.5 Habilidad para ejecutar operaciones y resolver problemas muy simples.

ASPECTOS DE LA SITUACION DE APRENDIZAJE	
CONTENIDOS	SUGERENCIA DE ACTIVIDADES
<p>Conjuntos en el medio ambiente. Correspondencia biunívoca entre los elementos de los conjuntos. Los números que indican la cardinalidad del conjunto, independiente de la forma y tamaño de los elementos.</p> <p>Conjuntos de hasta 10 elementos.</p> <p>Reunión de conjuntos. Separación de conjuntos.</p> <p>Los números sirven para medir y contar.</p> <p>Las fracciones en la vida diaria.</p> <p>El número "cero".</p> <p>La adición y la sustracción. Su aplicación a problemas sencillos del medio.</p> <p>Propiedades de la adición.</p> <p>Multiplicación y división con materiales concretos del medio. Concepto intuitivo.</p> <p>Vocabulario propio de los asuntos tratados.</p>	<p>Coleccionar objetos como material intuitivo.</p> <p>Observar, identificar, comparar y distinguir los conjuntos del medio y el orden entre ellos (mayor y menor).</p> <p>Yuxtaponer elementos para establecer la cardinalidad de los conjuntos.</p> <p>Escribir y leer los numerales.</p> <p>Contar y medir elementos y conjuntos del medio, aplicando números y unidades de medidas naturales y convencionales.</p> <p>Componer y descomponer conjuntos en subconjuntos para explicar la adición y sustracción como operaciones inversas.</p> <p>Escribir y usar el número cero.</p> <p>Realizar juegos matemáticos aplicando las nociones adquiridas a situaciones de la comunidad.</p> <p>Plantear problemas partiendo de la realidad circundante.</p> <p>Convertir en proposiciones matemáticas situaciones cuantitativas del medio.</p> <p>Reconocer y usar los símbolos y el vocabulario matemático aplicados a la resolución de operaciones y problemas.</p>

CONDUCTAS ESPECIFICAS

- 3.1 Habilidad para distinguir y comparar con exactitud.
 3.6 Actitud de compañerismo, solidaridad y respeto a compromisos adquiridos.
 3.8 Hábitos de participación en trabajos de grupo.

ASPECTOS DE LA SITUACION DE APRENDIZAJE	
CONTENIDOS	SUGERENCIA DE ACTIVIDADES
<p>Los componentes del grupo familiar: sus funciones y sus relaciones con la comunidad.</p> <p>La escuela:</p> <p>a) las actividades escolares.</p> <p>b) las relaciones con la comunidad.</p> <p>Las fiestas del grupo familiar y de la comunidad.</p> <p>La organización de grupos fundamentales en la comunidad:</p> <p>a) autoridad y gobierno.</p> <p>b) seguridad personal y colectiva.</p> <p>Nociones geográficas generales de ubicación: la casa, la escuela, el barrio, etc.</p>	<p>Observación, descripción y comentarios acerca de las actividades de los miembros de la familia y de la comunidad.</p> <p>Participación en actos y fiestas de la escuela y de la comunidad.</p> <p>Dramatizaciones sencillas acerca de fiestas de la familia y sus actividades.</p> <p>Visitas a lugares de recreación sana y a centros de actividades de la comunidad.</p> <p>Localización en mesa de arena, de la casa, la escuela, el barrio, la comunidad, etc.</p>

CONDUCTAS ESPECIFICAS

- 4.1 Habilidad para observar, describir y manipular objetos.
 4.2 Habilidad para agrupar objetos de forma determinada.
 4.3 Habilidad para expresarse y comunicar lo observado.

ASPECTOS DE LA SITUACION DE APRENDIZAJE

CONTENIDOS	SUGERENCIA DE ACTIVIDADES
<p>La naturaleza presenta gran variedad de objetos.</p> <p>Los objetos tienen determinadas características en razón de las cuales se les puede agrupar.</p>	<p>Recolectar objetos naturales.</p> <p>Denominar objetos de forma definida.</p> <p>Observar y describir las propiedades de los objetos.</p> <p>Realizar actividades que permitan ejercitarse en la identificación de objetos.</p> <p>Realizar actividades que hagan posible la comparación de objetos.</p> <p>Agrupar objetos sobre la base de sus propiedades.</p> <p>Buscar objetos con ciertas propiedades dadas de antemano y agruparlos.</p> <p>Observar, describir e identificar objetos de forma indeterminada (polvos, líquidos, gases).</p> <p>Observar y describir el resultado de mezclas de sustancias en polvo con agua.</p>

5

CONDUCTAS ESPECIFICAS

- 5.1 Conocer y comprender el rol correspondiente, y el trabajo de los demás de la comunidad.
- 5.3 Aptitudes y hábitos correctos para entenderse con los demás.
- 5.5 Habilidad para encontrar su ubicación y adaptación al trabajo en grupos.
- 5.7 Desarrollar destrezas sensorio-motrices.

ASPECTOS DE LA SITUACION DE APRENDIZAJE

CONTENIDOS	SUGERENCIA DE ACTIVIDADES
<p>La vida en el grupo familiar y escolar.</p> <p>Nociones elementales y prácticas para una vida sana.</p> <p>La conservación y ornamentación del hogar y de la escuela.</p> <p>Profesiones, oficios, ocupaciones y lugares de trabajo.</p>	<p>Seleccionar, ordenar y componer, mediante el recorte a dedo y a tijeras, cuadros, estampas de diarios y revistas, etc., en relación a personajes que ilustren escenas del grupo familiar y ocupaciones del hombre y la mujer en el hogar.</p> <p>Recortar figuras aisladas en papel lustre (siluetas).</p> <p>Usar plantillas, basándose en técnica de recorte a dedo con punteado previo o con tijeras.</p> <p>Construir, como actividad libre y de recreación a base de plegado y tejido en papel, elementos interpretativos de objetos hogareños, adornos y juegos recreativos.</p> <p>Informarse sobre normas de higiene personal: lavado, corte de uñas, baño, uso del pañuelo, etc.</p> <p>Averiguar y discutir ventajas proporcionadas por las vacunas.</p> <p>Ilustrar —con dibujos y recortes— los alimentos sanos, la colación adecuada, el cuidado con las golosinas, las seguridades sanitarias mínimas relativas a alimentos que compran directamente los niños, etc.</p> <p>Ejercitar las etapas para ordenar y cuidar el aseo del hogar y la sala de clase.</p> <p>Confeccionar pequeños motivos ornamentales con variados materiales para la sala de clase o para la habitación particular que el niño dispone en su hogar.</p> <p>Recortar a tijeras, cuadros, fotografías, dibujos de personajes que caracterizan las ocupaciones del hombre y la mujer en la comunidad; objetos aislados que complementan las ilustraciones de escenas del trabajo y otros elementos sencillos que permiten efectuar pequeñas composiciones.</p> <p>Dramatizar escenas cotidianas de la vida comunitaria: salir de compras al mercado; practicar el uso del dinero, etc.</p>

CONDUCTAS ESPECIFICAS

- 7.3 Destrezas aplicables a los juegos en la comunidad.
- 7.6 Hábitos de disciplina, higiene y presentación personal.
- 7.7 Hábitos y destrezas que eliminen la fatiga prematura.

ASPECTOS DE LA SITUACION DE APRENDIZAJE	
CONTENIDOS	SUGERENCIA DE ACTIVIDADES
Formas básicas para el movimiento educativo físico en relación con la Comunidad.	Correr, saltar, brincar, oscilar, trepar, lanzar, traccionar, empujar. Actividades que reproduzcan, en clases narrativas y dramatizadas, imágenes captadas por los niños en visitas a: áreas naturales, parques, plazas de juego, lugares de excursión, jardines, rodeos, cosechas zoológicos, etc.
Educación sensorial y rítmica.	Realizar juegos sensoriales de ejercitación táctil, auditiva y visual. Efectuar juegos y rondas con mimos y cantos. Hacer interpretaciones rítmicas.
Educación de la respiración.	Ejecutar juegos elementales para la Educación respiratoria.
Educación postural.	Realizar juegos pedagógicos y de creación con posiciones elementales de equilibrio y suspensión.
Educación para la relajación.	Efectuar juegos de relajación en los que se obtengan ritmo, expresión, naturalidad y economía.
Higiene personal.	Destacar en clases narrativas y dramatizadas, normas de aseo personal. Realizar juegos de formación de hábitos de higiene, insistiendo en el valor del baño.
Seguridad personal y colectiva.	Actividades tendientes a formar hábitos de seguridad personal y colectiva, principalmente a través de juegos de tránsito.
Aprovechamiento de las horas libres.	Actividades al aire libre: excursiones, camping, juegos de libre elección y actividades espontáneas de creación.

9

CONDUCTAS ESPECIFICAS

- 9.3 Actitud y hábitos de expresión personal creadora.
- 9.6 Aprecio de los valores artísticos del medio.
- 9.7 Habilidad y destreza iniciales en el dominio de la línea.

ASPECTOS DE LA SITUACION DE APRENDIZAJE	
CONTENIDOS	SUGERENCIA DE ACTIVIDADES
Materiales naturales y manufacturados adecuados a la expresión plástica.	Coleccionar, distribuir y ordenar diversos y atrayentes materiales del medio, que sirvan al niño para sus realizaciones plásticas durante el año.
Expresión creadora. Dibujos de libre acción. Escenas en relación con la vida afectiva del niño.	Recortar papeles de diarios, revistas, etc., para la interpretación de escenas simples de algún valor afectivo para el niño: yo y mi barrio, yo y mi colegio, yo y mi hogar.
Modelado espontáneo. Formas simples de personajes u objetos del ambiente.	Pintar con técnica digital, usando engrudo y tierras de color, temas referentes a los juegos de la calle o del barrio. Modelar con greda, plastilina o pastas, formas simples de personas u objetos del ambiente, dando al niño libertad de expresión.
Las tres dimensiones en la expresión plástica. Formas simples relacionadas con el mundo del niño.	Construir con elementos naturales o manufacturados, formas simples levantadas sobre una base y relacionadas con el mundo del niño, usando ramitas, cajas de fósforos, piedrecitas, fibras, etc. Trabajos en la mesa de arena.
La belleza, el color y la forma en los objetos simples. Obras folklóricas.	Observar obras de tipo folklórico y artesanal del medio haciendo notar sus formas, colores y decoraciones en forma simple.
Técnica instrumental. La línea y el ritmo caligráfico.	Dibujar con lápiz negro o de color, líneas en distintas direcciones y líneas con cierto orden. Dibujar ritmos caligráficos decorándolos y pintándolos libremente.

CONDUCTAS ESPECIFICAS

11.1 Habilidad para escuchar, diferenciar e imitar sonidos de la naturaleza.

11.3 Habilidad para expresar con movimientos corporales las impresiones del mundo que nos rodea.

11.7 Habilidad y destreza para aprovechar los recursos de la comunidad en la confección de instrumentos musicales sencillos.

ASPECTOS DE LA SITUACION DE APRENDIZAJE	
CONTENIDOS	SUGERENCIA DE ACTIVIDADES
<p>Conozcamos y apreciemos el lenguaje de la música.</p> <p>La música nos proporciona bienestar familiar y social.</p>	<p>Cantar canciones sencillas, melodías, rondas y canciones del folclore nacional y universal infantil.</p> <p>Aprender dos grupos de sonidos: Sol — Mi; Sol — Mi — La, para su reconocimiento, interpretación e improvisación a base de pequeñas creaciones, juegos musicales, empleando la fonomimia en las dos líneas.</p> <p>Reconocimiento de los grupos de sonidos para la lectura entonada, por medio de la forma audiovisual y fonomímica.</p> <p>Creación melorítmica, basada en ambos grupos tonales.</p> <p>Entonar y ejercitar dichos grupos, inventando rimas y juegos de palabras e intercalando los nombres de las notas.</p> <p>Cantar y percudir; palmear, golpear, zapatear, caminar, marchar, los ritmos de melodías, canciones y rondas que tengan relación con el hogar, la escuela, las labores diarias, de su vecindario o región. Acciones diversas (remar, cortar, etc.).</p> <p>Buscar y entonar pregones usados en la comunidad (carbonero hojalatero, lechero, tortillero, pastelero, etc.).</p> <p>Expresar rítmicamente las características de dichos pregones, a través de los movimientos corporales y ejercicios de percusión.</p> <p>Memorizar canciones cortas y sencillas, en diferentes velocidades (lento — rápido), cuidando la respiración, matices expresivos, etc.</p>

Segunda unidad programática

EL PAISAJE AL SERVICIO DEL HOMBRE

CONDUCTAS ESPECIFICAS

12.2 Habilidad para describir objetivamente lo observado.

12.4 Habilidad para reconocer las unidades fonéticas y gráficas y traducir su correspondencia.

12.6 Actitud para apreciar los valores estéticos de lo observado y expresarlos adecuadamente.

ASPECTOS DE LA SITUACION DE APRENDIZAJE	
CONTENIDOS	SUGERENCIA DE ACTIVIDADES
<p>El idioma, instrumento de la belleza y utilidad del paisaje.</p> <p>La palabra nombra los elementos del paisaje y expresa cómo los vemos y sentimos.</p> <p>Los elementos del paisaje como personajes en algunas composiciones literarias.</p> <p>Lectura y escritura.</p>	<p>Relatar experiencias adquiridas en excursiones, paseos, etc., subrayando las expresiones administrativas que se empleen.</p> <p>Recitar poemas.</p> <p>Aprender y comentar adivinanzas.</p> <p>Interpretar en forma oral láminas e historietas ilustradas.</p> <p>Escuchar e identificar sonidos y voces onomatopéyicas.</p> <p>Realizar juegos de mímica e imitación.</p> <p>Narrar cuentos, fábulas, etc. Comentar su contenido y caracterizar personajes.</p> <p>Hacer sencillos retratos hablados de elementos del paisaje, destacando color, forma, tamaño, etc.</p> <p>Realizar ejercicios de aprendizaje de lectura y escritura conforme al método elegido por el profesor.</p>

CONDUCTAS ESPECIFICAS

13.2 Habilidad para distinguir características numéricas y espaciales y para registrar datos gráficamente.

13.3 Hábito de memorizar, evocar y emplear el vocabulario técnico adecuado.

13.7 Reconocer y manipular unidades de medidas apropiadas al elemento objeto de la medición.

ASPECTOS DE LA SITUACION DE APRENDIZAJE	
CONTENIDOS	SUGERENCIA DE ACTIVIDADES
<p>Los objetos y seres vivos del paisaje: forma, tamaño, ubicación y distribución en el espacio. Las formas características en el paisaje y su representación ideal.</p> <p>Los conjuntos mayores de diez y su independencia de los elementos concretos. El cero en la numeración. Los elementos del paisaje y las medidas según la naturaleza de ellos. El paisaje y el tiempo. Algunas unidades de tiempo. Fenómenos familiares que pueden registrarse en esquemas gráficos. Las medidas en uso y sus fracciones más corrientes: $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$ y $\frac{1}{8}$ de metro, litro y kilogramo. Problemas del medio y las operaciones. Proposiciones abiertas. Vocabulario matemático corriente.</p>	<p>Observar los seres del paisaje aplicando un criterio cuantitativo y geométrico espacial para su análisis y relación. Representar esquemáticamente las formas típicas de las cosas, hasta llegar a la idealización de ellas en el cuadrado, círculo y triángulo.</p> <p>Distinguir entre el número y tamaño de los objetos. Contar agregando la unidad hasta treinta. Representar la decena y los números que continúen la serie numeral. Medir líquidos, longitudes, masas, de acuerdo con ciertas unidades de medidas más usadas. Realizar comentarios acerca de las estaciones del año y los meses observando cambios en el paisaje. El día y las horas más significativas para el niño. Confeccionar esquemas sencillos y registrar mediante señales convencionales, fenómenos y cantidades de objetos o elementos del paisaje. Observar, relatar y comentar situaciones y juegos del compraventa en que se utilicen medidas naturales y convencionales. Plantear problemas y proposiciones matemáticas en lenguaje corriente y simbólico. Distinguir y usar términos matemáticos corrientes en el medio que el niño debe emplear en sus relaciones con los demás.</p>

CONDUCTAS ESPECIFICAS

14.4 Habilidad para reconocer las transformaciones realizadas por el hombre.

14.8 Actitudes y hábitos de respeto por todos los bienes de la comunidad.

ASPECTOS DE LA SITUACION DE APRENDIZAJE	
CONTENIDOS	SUGERENCIA DE ACTIVIDADES
<p>Elementos geográficos del paisaje que nos rodea y que lo caracterizan.</p> <p>Las transformaciones que el hombre ha realizado a través del tiempo.</p> <p>Como el hombre aprovecha el paisaje natural: a.—los animales que viven en el paisaje; b.—el hombre y el tapiz vegetal; c.—el hombre y el subsuelo (minería); y d.—el hombre y el mar (pesca).</p>	<p>Confeccionar mesas de arena con elementos naturales y culturales del medio. Describir formas y características del paisaje natural.</p> <p>Establecer comparaciones simples entre el paisaje natural y cultural. Visitar lugares y centros donde el hombre haya realizado importantes transformaciones. Discutir las transformaciones que se realizan y el porqué de ellas. Confeccionar lista de transformaciones efectuadas por el hombre.</p> <p>Realizar descripciones simples y proceder a la recolección de láminas y materiales de otros paisajes del país, de los animales que en ellos viven, de los hombres y sus actividades (aborígenes, época colonial en Chile, etc.). Buscar y seleccionar productos típicos del paisaje. Hacer una exposición de ellos.</p>

CONDUCTAS ESPECIFICAS

15.1 Habilidad para observar y describir interacciones de los objetos y determinación de los cambios ocurrentes.

15.2 Habilidad para conocer sistemas naturales y formación de otros sistemas.

15.5 Habilidad para la experimentación elemental y distinción entre objetos y seres vivos.

ASPECTOS DE LA SITUACION DE APRENDIZAJE	
CONTENIDOS	SUGERENCIA DE ACTIVIDADES
Interacciones y sistemas de objetos.	<p>Observar y describir interacciones naturales.</p> <p>Identificar los objetos que participan en una interacción.</p> <p>Producir cambios en los objetos.</p> <p>Establecer los cambios que están ocurriendo en la interacción durante la observación (cambios de color, forma, tamaño, etc.). Observarlos y describirlos.</p> <p>Observar y describir sistemas.</p> <p>Identificar los objetos que participan en un sistema.</p> <p>Formar sistemas con objetos.</p>
Seres y objetos del paisaje (sus diferencias).	<p>Descubrir a base de experimentos sencillos, la acción del agua sobre semillas y objetos inertes; observar diariamente y comunicar resultados.</p> <p>Realizar actividades que permitan descubrir en forma elemental la existencia de sensibilidad en seres vivos y su ausencia en los inertes.</p> <p>Hacer observaciones para determinar las diferencias más relevantes entre animales y vegetales.</p> <p>Descubrir por medio de experimentos adecuados algunas condiciones necesarias para el crecimiento de plantas nuevas. Hacer observaciones, medir diariamente el crecimiento durante un lapso determinado, sacar conclusiones.</p>

16

CONDUCTAS ESPECIFICAS

16.1 Conocimiento general y principios elementales sobre la transformación que experimentan los productos usados por el hombre.

16.4 Habilidad para interpretar el paisaje ambiente, y manejar formas tridimensionales.

16.5 Habilidad para la obtención y preparación de materiales que ofrece el medio.

16.7 Afianzar destrezas sensorio-motrices.

ASPECTOS DE LA SITUACION DE APRENDIZAJE	
CONTENIDOS	SUGERENCIA DE ACTIVIDADES
Los alimentos que nos proporciona el paisaje.	<p>Coleccionar y clasificar los alimentos originarios de la región. Ilustrar sus usos con dibujos y recortes. Organizar muestrarios.</p> <p>Seleccionar de diarios, revistas, etiquetas, etc., productos de otras zonas y clasificarlos comparándolos con los de la propia región.</p> <p>Interpretar figuras representativas del reino animal y vegetal que sirven como alimento al hombre, empleando recortes, dibujos o láminas confeccionadas con variados materiales (aserrín teñido o de madera natural, semillas, hojas secas, cápsulas, plumas de ave, estiropor, etc.).</p>
Productos del reino animal y vegetal que utilizamos en el vestuario.	<p>Coleccionar muestras de productos del reino animal y vegetal que se emplean en la confección del vestuario.</p> <p>Organizarlos en álbumes sencillos o en muestrarios.</p> <p>Clasificar e ilustrar, por especie, dichos productos. Ejemplo: oveja—lana—género—vestuario; lino—hilo—tela—vestuario.</p> <p>Comentar algunos procesos industriales de carácter elemental a que son sometidos los productos vegetales y animales con el fin de fabricar telas, cueros y complementos del vestuario personal y del hogar.</p>
Expresión de los elementos que componen el paisaje regional.	<p>Representar en el plano, esquemáticamente, usando palos de fósforos teñidos, lanas, cáñamo, cinta de empaquetar, ramitas, etc., escenas características del paisaje ambiental, incluyendo tipos de viviendas.</p> <p>Reproducir con variados elementos de la naturaleza, en planos y esquemáticamente, diversas formas incorporadas al ambiente hogareño.</p> <p>Confeccionar pequeños adornos para la sala de clase y el hogar.</p>
Los materiales que nos proporciona el suelo en que vivimos.	<p>Organizar excursiones a lugares apropiados de la región que permitan encontrar y preparar materiales o pastas para modelar.</p> <p>Utilizar en el modelado, pastas arcillosas o de fabricación casera que permitan construir utensilios, expresados sólo en volúmenes macizos.</p>

CONDUCTAS ESPECIFICAS

- 18.3 Hábitos y destrezas que permitan reaccionar emocional y rítmicamente.
 18.6 Hábito de trabajo individual y en grupo con confianza en sí mismo.
 18.7 Hábitos físicos posturales correctos en el trabajo.

ASPECTOS DE LA SITUACION DE APRENDIZAJE	
CONTENIDOS	SUGERENCIA DE ACTIVIDADES
El movimiento en las funciones laborales.	Reproducciones creadoras y espontáneas captadas del reino vegetal, mineral, animal y fenómenos físicos naturales. Juegos creativos. Elementos locomotrices y destrezas naturales condicionadas. Juegos de velocidad, agilidad, resistencia y fuerza.
Educación sensorial y rítmica.	Juegos sensoriales. Ejercicios rítmicos creativos. Interpretaciones rítmicas de actividades y oficios. Rondas y danzas sencillas.
Educación de la respiración.	Juegos para la educación respiratoria, de acuerdo con sus características: completa, total, profunda y rítmica.
Educación postural.	Juegos creativos y dinámicos, en los que se caracterice la extensión.
Educación para la relajación.	Juegos de relajación.
Higiene personal.	Juegos y clases narrativas que den normas de higiene personal.
Seguridad personal y colectiva.	Juegos con obstáculos (de resistencia y agilidad).
Aprovechamiento de las horas al aire libre.	Juegos al aire libre, excursiones, camping, orientación, etc.

CONDUCTAS ESPECIFICAS

- 20.3 Hábitos y actitudes de expresión personal libre y creadora.
 20.4 Aprecio por la belleza, color y forma en el diseño industrial.
 20.7 Habilidad y destreza iniciales en el dominio de la línea, ritmo y color.

ASPECTOS DE LA SITUACION DE APRENDIZAJE	
CONTENIDOS	SUGERENCIA DE ACTIVIDADES
Expresión creadora. Dibujo de libre acción. El paisaje.	Realizar una composición sencilla del paisaje con elementos elegidos por los niños, usando técnica de recorte a dedo o tijeras, con papel de diario, revistas, etc. Interpretar el paisaje o motivos de él en forma espontánea con engrudo o tierras de color usando técnica digital. Componer formas simples y agradables con elementos naturales: hojas, piedrecitas, conchitas, algas, plumas, etc., pegándolas sobre una superficie.
Modelado espontáneo. Formas simples relacionadas con el paisaje.	Modelar elementos del paisaje elegidos por el niño, en forma simple, de manera espontánea, con materiales adecuados: greda, plastilina, pastas, etc.
Las tres dimensiones en la expresión plástica. Formas con elementos del paisaje. Plegado elemental.	Construir y componer formas simples levantadas sobre una base cualquiera con elementos naturales: ramitas, hojas, piedrecitas, semillas. Iniciación a la pequeña plástica. Realizar una composición sencilla del paisaje plegando papeles de diarios, revistas, lustre, etc., con formas de casitas, arbolitos, buques, pajaritos, etc. Ordenar los elementos libremente.
El arte en la vida cultural y económica del país. Objetos industriales, sus formas y colores.	Observar objetos industriales elegidos por el niño, destacando su belleza, color y forma: diseños de cerámica, porcelana, tejidos, muebles, etc.
Técnica instrumental. Línea, ritmo y color. Mecanismo de la escritura.	Trazar líneas en diversas direcciones siguiendo el ritmo propio de su mano, usando lápiz corriente, de color, pinceles, etc. Realizar y decorar ritmos de mecanismos de la escritura.

CONDUCTAS ESPECIFICAS

- 22.3 Habilidad para expresarse con sentido musical.
 22.4 Habilidad para captar los mensajes del paisaje natural e interpretarlos.
 22.8 Actitud de aprecio por los valores musicales nacionales.

ASPECTOS DE LA SITUACION DE APRENDIZAJE	
CONTENIDOS	SUGERENCIA DE ACTIVIDADES
<p>La canción expresa elementos del paisaje: voces, sonidos, ecos, colores, formas.</p> <p>Algunos fenómenos que pueden registrarse musicalmente.</p> <p>La música expresa la belleza del paisaje y aprovecha sus valiosos recursos.</p>	<p>Cantar, en forma expresiva, canciones al sol, al aire puro, al agua, a los árboles, plantas, flores, lluvia, nieve animales etc.</p> <p>Practicar —por medio de la fonomimia— los mismos dos grupos de sonidos estudiados en la Unidad anterior en dos líneas.</p> <p>Cantar rondas y canciones que contengan los grupos tonales aprendidos.</p> <p>Percutir: palmeaar, golpear, caminar, los ritmos de las melodías, canciones y rondas. Practicar los "ostinatos".</p> <p>Escuchar y discriminar sonidos de la naturaleza (materias vivas e inertes).</p> <p>Buscar y comparar diversos tipos de sonidos con afinación determinada e indeterminada. Ej.: botellas, vasos con agua, metales, maderas, membranas.</p> <p>Crear sencillas frases melódicas, con breves frases literarias, palabras sueltas y sílabas onomatopéyicas.</p> <p>Confeccionar algunos instrumentos de percusión y melódicos con diferentes materiales: maderas, semillas, conchitas, arenas, piedrecitas, vidrios, metales, membranas, etc. Practicar su uso.</p> <p>Crear pequeños motivos rítmicos con instrumentos de percusión (labor de conjunto instrumental infantil).</p> <p>Descubrir e interpretar pulsos y acentos dinámicos de cantos fáciles en compases binarios y ternarios (sin explicación teórica, juegos didácticos). Expresar movimientos característicos tales como: péndulo de reloj, columpio, trote y galope de caballo, pasos de danzas, gestos, mímica, etc.</p>

EL TESORO DE LA JUVENTUD



**UNA OBRA CONSAGRADA DE VALOR PERENNE Y DE
CONSTANTE ACTUALIDAD**

Cosas que debemos saber — El libro de América latina.
El libro de Lecciones Recreativas · Los países y sus costumbres.
Historia de los libros célebres. El Libro de hechos heroicos.
Juegos y pasatiempos — Historia de la tierra.
El libro de nuestra vida — El libro de las bellas artes.
El libro de la poesía — Dos grandes reinos de la naturaleza.
El libro de los "por qué" — El libro de la ciencia.
El libro de narraciones interesantes.

20 Magníficos volúmenes
Lujosamente encuadernados

16 Grandes Secciones de conoci-
mientos

7.558 Páginas de texto.

5.704 Cautivantes ilustraciones en
negro, sepia y colores.

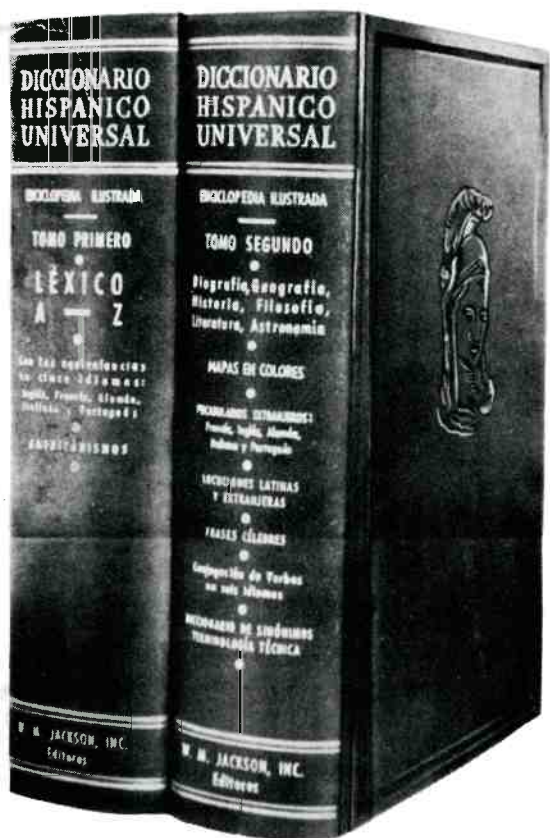
W.M. Jackson, Inc.

AMUNATEGUI 669

TELEFONO 88343 - CASILLA 47 D

Para familiarizar a los niños con las obras maestras de la literatura, se dan a conocer La Iliada, La Odisea, Don Quijote, etc., y las grandes novelas de Dumas, Julio Verne, Víctor Hugo, etc., como también cuentos y escenas de Shakespeare.

DICCIONARIO HISPANICO UNIVERSAL



Para la consulta rápida y precisa
Diccionario de la lengua española.

El propósito fundamental de esta obra, es el de proporcionar a quienes la consulten, el dato exacto en el momento en que se necesite y con la mayor rapidez, de acuerdo con las exigencias de la vida moderna, en la que la facilidad de acceso a las fuentes de información es uno de los primeros requisitos.



ENCICLOPEDIA ILUSTRADA *Cumbre*

**¡NUEVA
EDICION
1967!**

50 preciosas láminas a todo color. Una obra de consulta eminentemente moderna que no debe faltar en el hogar, el taller o la oficina, por su amenidad, la belleza de sus millares de ilustraciones y sobre todo, por su interesante información de absoluta autoridad y totalmente al día.

Distribuidores exclusivos para Chile
Editorial Aurora de Chile S.A.
Amunátegui 669 Teléfono 88343 Santiago

Adrián Dufflocq Galdames

Biblioteca Mineduc



00030208

SILABARI

HispanoAmericano



EN VENTA EN TODAS LAS LIBRERIAS DEL PAIS