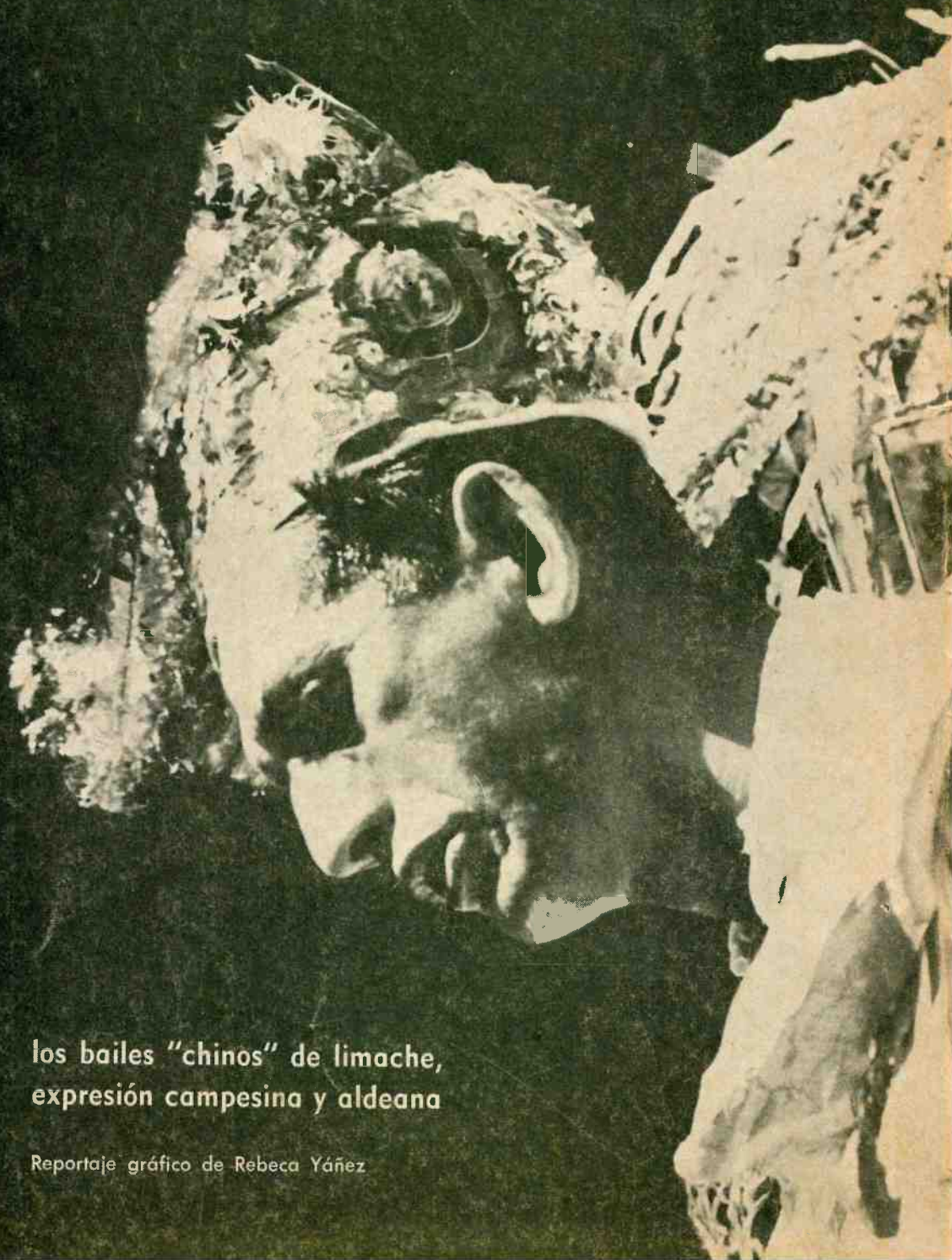


REVISTA DE EDUCACION

MINISTERIO DE EDUCACION

11



los bailes "chinos" de limache,
expresión campesina y aldeana

Reportaje gráfico de Rebeca Yáñez

Editorial Universitaria

Tiene el agrado de presentar a los Profesores de Chile sus Textos Escolares Modernos para la Educación General Básica, preparados de acuerdo a los nuevos programas y a las normas metodológicas vigentes.



MATEMATICAS

Amanda Vidaurre, María Lara de Graf y Aquiles Fernández

PRIMER AÑO BÁSICO

María Lara de Graf, Wanda Canales, Gabriela Eissmann, Rosa Capdeville

SEGUNDO AÑO BÁSICO

María Lara de Graf, Ana María Krause, Dagoberto Gallardo, Marta Quevedo

TERCER AÑO BÁSICO

María Lara de Graf, Mónica Godoy, Gloria Cerna, Jorge Villalón, Olga Tapia

CUARTO AÑO BÁSICO

Julio Villalobos y Bélgica Parra

SÉPTIMO AÑO BÁSICO

OCTAVO AÑO BÁSICO

CIENCIAS NATURALES

Natalio Glavic, Luis Capurro, Marta Lara, Gumercindo Revuelta

PRIMER AÑO BÁSICO

SEGUNDO AÑO BÁSICO

TERCER AÑO BÁSICO

CUARTO AÑO BÁSICO

SÉPTIMO AÑO BÁSICO

OCTAVO AÑO BÁSICO

CASTELLANO

José Promis y Mario Rojas

MANUAL DE CASTELLANO, 7º Año Básico

MANUAL DE CASTELLANO, 8º Año Básico

INGLES

Lydia Miquel y Augusto Manríquez

LET'S LEARN ENGLISH BOOK A (5º Año)

LET'S LEARN ENGLISH BOOK B (6º Año)

y GUÍA METODOLÓGICA

Material didáctico: JUEGO DE NAIPES

ENGLISH THROUGH PRACTICE, 7º Año

ENGLISH THROUGH PRACTICE, 8º Año

CIENCIAS SOCIALES

Marta Finsterbusch e Irene Truffello

PRIMER AÑO BÁSICO

GEOGRAFIA

Wladimir Flores

CÓMO ESTUDIAR GEOGRAFÍA DE CHILE

De interés para los profesores:

Radamanta Dintrans de Cáceres: FUNCIONES DEL PROFESOR JEFE

EDITORIAL UNIVERSITARIA

San Francisco 454 - Casilla 10220 - Teléfono 393461

Santiago - Chile

página

- 2 ANTECEDENTES DEL MOVIMIENTO DE REFORMA UNIVERSITARIA EN CHILE, por el prof. Manuel Barrera
- 10 CUATRO PUNTOS DE VISTA SOBRE INTEGRACION DEL ESTUDIANTE A LA SOCIEDAD Y PROBLEMATICA EDUCACIONAL CONTEMPORANEA
- 11 CRISIS DE SISTEMAS DE ENSEÑANZA LATINOAMERICANOS VIO CONFERENCIA DE BUENOS AIRES. CUENTA DE MARIO LEYTON
- 14 SITUACION DE LA EDUCACION PARA LA MUJER CAMPESINA
- 16 "UN MODELO PEDAGOGICO DEL PLANEAMIENTO EDUCACIONAL" de R. Tyler y M. Leyton
- 19 PALABRAS INICIALES EN EL SEMINARIO PARA PROFESORES DE LAS ESCUELAS DE ARMAS, por el prof. Hugo Montes
- 20 LIBROS Y REVISTAS RECIBIDOS
- 21 LA FORMACION PEDAGOGICA PARA LA EDUCACION MEDIA EN LA UNIVERSIDAD DEL NORTE, por los profs. Roberto Char y Patricio González
- 23 DESPEJANDO LA INCOGNITA SOBRE LA DISLEXIA INFANTIL (II y final)
- 26 DIFICULTADES EN APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y DISLEXIA ESPECIFICA, por la prof. Mabel Condemarin
- 29 HOLANDA, ALMACIGO Y RESERVA TECNOLOGICA. POSIBILIDAD PARA CHILE DE INCORPORAR ESTE AVANCE A LA ENSEÑANZA, por Arturo Aldunate Ph.
- 31 METODOLOGIA DEL FRANCÉS: EL LENGUAJE COMO UN CONJUNTO DE HABITOS (8º año básico)
- 34 ENSAYO DEL PROGRAMA DE CIENCIAS NATURALES EN QUINTO AÑO DE EDUCACION GENERAL BASICA
- 36 UNA ENCUESTA SOBRE INADAPTACION ESCOLAR EN ESPAÑA, por el prof. Víctor García-Hoz
- 42 LA DIDACTICA DE LA HISTORIA DE LA PEDAGOGIA CONTEMPORANEA, por el prof. Carlo Arturo Giannelli
- 44 LOS POETAS DE LOS BAILES CHINOS DE LIMACHE CANTAN A LO HUMANO, por Enrique Bello
- 61 POR QUE EL TEATRO EN LA EDUCACION, por el prof. Hernán Márquez

REVISTA DE EDUCACION

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

Nº 11 (nueva época) Santiago de
Chile, octubre de 1968

Precio Eº 3

Suscripción Anual
(10 números) Eº 12

Publicada por el Ministerio de
Educación

Consejo de Redacción:

Ministro prof. Máximo Pacheco
Subsecretario prof. Mario Leyton

Directores:

Felipe Alliende — Enrique Bello

Portada de Rebeca Yáñez
Impreso en Editorial Lord Cochrane

antecedentes del movimiento de reforma universitaria en Chile

por el prof. MANUEL BARRERA

De la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Chile

"Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los inválidos y —lo que es peor aún— el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes, que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entre mutilada y grotesca al servicio burocrático".

Así caracterizaron a la Universidad los estudiantes de Córdoba en el primer manifiesto de reforma, que publicaron en el mes de junio de 1918 (Manifiesto Liminar). 1)

El acto de rebeldía de los estudiantes cordobeses fue el punto de partida de una rebelión general de los estudiantes latinoamericanos en contra de la realidad universitaria continental.

La Universidad de Córdoba en 1918 constituía, en resumen y esencia, todo aquello que el estudiante consideraba retrógrado y absurdo. Creada en 1613, por Fray Fernando de Trejo y Sanabria, vivía aún después de tres siglos protegida por la sombra venerable y venerada del Obispo Trejo. La regían 15 académicos *ad-vitam*, los que designaban profesores y confeccionaban planes y programas de estudios. La ciencia era ajena a sus preocupaciones. Los profesores encargados de incrementarla eran meros repetidores de textos. No podían ser otra cosa, pues eran escogidos no entre los especialistas, sino entre los parientes o los allegados de esos quince catedráticos.

Ante esta realidad los estudiantes reclaman "un gobierno estrictamente democrático" y sostienen que el derecho a darse gobierno radica principalmente en ellos, es decir, en el demos universitario. Desean que "en adelante sean maestros en la futura República Universitaria

los verdaderos constructores de alma, los creadores de Verdad, de Belleza y de Bien". Se rebelan porque "los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo contribuyendo a mantener la Universidad apartada de las ciencias y de las disciplinas modernas". Protestan porque "las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión". Finalmente, denuncian que "los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la ciencia". (Manifiesto Liminar). Este es el grito que se oye desde la Universidad trisecular de CORDOBA. Su eco llega hasta los oídos de todos los estudiantes de América latina.

A partir del "grito de Córdoba" se va constituyendo en América Latina un verdadero movimiento que se hizo presente en la mayoría de los países y que luchó por el logro de determinadas reformas en el organismo universitario. De Córdoba se propagó a toda la Argentina, Uruguay, Perú, Cuba, México, Chile, etc.

A partir de 1918 un estremecimiento unánime recorre las aulas universitarias del continente: los estudiantes se ponen en marcha tocados por los mismos ideales. La causa de la reforma es continental. Ellos creen que es la causa de la vida, contra el dogma, de lo actual contra lo pretérito, de lo avanzado contra lo tradicional. Es toda una generación de jóvenes que alega estar viviendo "una hora americana". Se trata, sin duda, de algo novedoso: es el espíritu de una nueva generación latinoamericana.

Como es obvio, esta conciencia estudiantil original, rebasó los límites de la Universidad para aludir a la sociedad toda, a los ideales juveniles en todas sus dimensiones. Este hecho nuevo que apareció en la vida social continental es el movimiento de reforma universitaria.

Principales reivindicaciones

El programa mínimo que este movimiento se dio en el terreno propiamente universitario es común para la to-

1) Este manifiesto aparece en la completa compilación de los documentos pertinentes de Gabriel del Mazo, *La Reforma Universitaria* (Tomo I); La Plata: Ediciones del Centro de Estudiantes de Ingeniería, 1941.

alidad de los países latinoamericanos. Resumidamente, es el siguiente:

- 1 Participación estudiantil en la dirección de las universidades. Es el llamado co-gobierno.
- 2 Provisión de cátedras por concurso e implantación de la docencia libre. Docencia libre entendida como la facilidad para que quien acredite competencia pueda abrir cátedra en su especialidad.
- 3 Asistencia libre.
- 4 Autonomía universitaria.
- 5 Selección del profesorado.
- 6 Extensión cultural.

De estos postulados, los más importantes, al parecer de Mariátegui son "Primero, la intervención de los alumnos en el gobierno de las universidades, y segundo, el funcionamiento de cátedras libres, al lado de las oficiales, con idénticos derechos, a cargo de enseñantes de acreditada capacidad en la materia". 2].

Las seis reivindicaciones anteriormente enunciadas aparecen en los distintos países expresadas en iguales términos. Ellas están en la génesis del movimiento reformista y reflejan el tono de la crítica estudiantil. Por conseguirlas, los estudiantes realizaron una serie de acciones a las cuales la agitación callejera, las huelgas, la violencia, no fueron ajenas.

Vinculación social de la reforma

El movimiento de reforma universitaria comenzó como un intento de mutar la esencia misma de la universidad a través de los postulados anteriormente señalados. Pero este movimiento no se quedó en el ámbito de lo exclusivamente universitario, por el contrario, desde el primer manifiesto los estudiantes intuyeron que sus inquietudes trascendían de la universidad: "Creemos no equivocarnos; las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana" (manifiesto liminar).

El movimiento de reforma, más que un planteamiento estudiantil con respecto a la universidad, es una actitud de la juventud con respecto a la realidad social latinoamericana. Poseídos de grandes esperanzas, de inquietudes renovadoras, los estudiantes de 1920 creen llegada la hora de un mundo nuevo. La crisis mundial, surgida de la guerra y sus consecuencias, dio lugar a una posición de rebeldía contra todos los valores que guiaban a la vieja sociedad. Es así como los estudiantes declararon fenecida la realidad social anterior y aspiraron a la construcción de un mundo de justicia, de amor, de igualdad.

La juventud latinoamericana, desde entonces, de modo impreciso, intuitivamente, escuchando más que nada "las resonancias del corazón" aspira y combate por una renovación latinoamericana. En qué debe consistir precisa y concretamente esta renovación, cómo lograrla, cuáles los medios, cuáles los fines exactos: nada de esto está claro.

Las críticas estudiantiles y sus implicaciones fueron com-

partidas por pocos profesores. Entre ellos figuraron, sir embargo, algunos de esclarecido pensamiento y de fecunda actividad académica y política. En Argentina destacan José Ingenieros y Alejandro Korn, ambos de tendencia socialista.

Del siguiente modo vio Ingenieros la rebelión estudiantil en contra de la universidad: "Decepcionados en todos los países de la vieja política; perdida ya la confianza en los vetustos figurones de la alta burocracia oficial; escépticos ante las declaraciones de los que en todas partes explotan el sentimiento patriótico para justificar sus privilegios o sus desmanes; burlones ante los cínicos dómicos que siguen enseñando en la cátedra, las apollilladas doctrinas de los tiempos coloniales; libres, en fin, de espíritu, las nuevas generaciones proclaman su verbo de "renovación" haciendo ujos los ideales coincidentes en el triple anhelo de una renovación ética, política y social de los pueblos latinoamericanos". 3].

Alejandro Korn —que fuera el primer decano elegido en Argentina por los estudiantes— veía en este movimiento la posibilidad de superar las deficiencias de la educación superior. Se refirió a la crisis planteada del modo siguiente: "Por una parte, la persistencia de lo pretérito, el imperio de difundidas corruptelas, el predominio de las mediocridades, la rutina y la modorra de los hábitos docentes, por otro la orientación pacatamente utilitaria y profesional de la enseñanza, la ausencia de todo interés superior, el olvido de la misión educadora, y por último, el autoritarismo torpe y la falta de autoridad moral, dieron lugar a esa reacción que nace de las entrañas mismas de la nueva generación". 4].

Estos dos maestros comprendieron las reales dimensiones de las inquietudes juveniles y con su autoridad moral e intelectual, refrendaron la legitimidad de sus aspiraciones. Ingenieros, especialmente, se convirtió en la voz rectora de las juventudes. Sus requisitorias morales estaban respaldadas por una conducta consecuente. Fue en la época un guía de los jóvenes, en sus ideales y vocaciones de hombres americanos.

En la lucha por la consecución de sus aspiraciones la juventud se encontró también con las fuerzas sociales más progresistas, especialmente con el movimiento obrero. Junto a las organizaciones laborales, los estudiantes bregaron por las libertades públicas, actuando en común contra la carestía de la vida, contra las leyes represivas, etc. De este contacto entre el estudiantado y los grupos obreros surgieron importantes consecuencias.

"Únicamente a través de la colaboración cada día más estrecha con los sindicatos obreros, de la experiencia del combate contra las fuerzas conservadoras y de la crítica concreta de los intereses y principios en que se apoya el orden establecido, podían alcanzar las vanguardias universitarias una definida orientación ideológica". 5].

Esta vinculación va precisando y aclarando la ideología del movimiento reformista, lo va fortaleciendo y ampliando hasta dirigirlo no exclusivamente en contra de la universidad establecida sino en contra de todas las fuerzas que impiden el cambio.

Los estudiantes comprenden que no es suficiente el derrumbe de la vieja universidad colonial para que "Córdoba se redima", que la "revolución que están pisando"

2) José Carlos Mariátegui; *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*; Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1955; p. 95.

3) Citado por Gregorio Bermann, *Juventud de América*; México: Ediciones Cuadernos de Americanos, 1946; p. 128.

4) *Ibid.*

5) José Carlos Mariátegui; *op. cit.*; p. 91.

trasciende las aulas, pues ella está ligada en su desarrollo y en su destino a la suerte de la lucha social y política de la cual es sólo uno de sus aspectos. El movimiento estudiantil se transforma, entonces, de uno que brega por la reforma de la universidad en un movimiento que combatirá por la reforma de la sociedad. Adquirió contextura social e importancia política. Así, en Argentina, así en Perú, así en México, así en Cuba.

La universidad nuestra será libre cuando las masas americanas hayan conquistado también su libertad; cuando después de confiscar los latifundios, arrojar a los banqueros invasores, y aplastar al enemigo de tantos siglos, empiecen a construir desde los propios cimientos la única sociedad en que podrán vivir la universidad "nueva" y el "hombre libre". 6].

El movimiento de reforma universitaria, que iniciaron los estudiantes cordobeses en 1918 y que se difundió por toda América latina es un anhelo de renovación de la Universidad: ella debe sensibilizarse a las nuevas realidades científicas, filosóficas y sociales. Es también un anhelo de democratización: ella debe ser fiel a su significado histórico y semántico (Universitas designaba legalmente una corporación). Al comienzo la organización de la universidad medieval era la de una industria o la de un gremio con sus sistemas que va desde el aprendizaje hasta el maestro pasando por el oficial, con sus derechos y responsabilidades corporativas. Los estudiantes luchan porque la universidad retome este, su significado originario. El movimiento de reforma se fundió con las ideas de cambio que estaban en la sociedad. A través del contacto con otros grupos sociales y con las ideas socialistas, la reforma trascendió las aulas para apuntar hacia la sociedad.

B LA JUVENTUD ESTUDIANTIL DE 1920 EN CHILE

El movimiento de la juventud estudiantil, que alrededor de 1920 apareció en la mayoría de los países latinoamericanos, se presentó bajo distintas formas en cada uno de ellos. Veremos en seguida cómo lo hizo en Chile. En octubre de 1920 apareció en Santiago el primer número de la revista "Claridad", órgano de la Federación de Estudiantes de Chile (FECH). En la página editorial, a modo de presentación, se dirigió en los siguientes términos a sus lectores:

"En los campos de batalla de la vieja Europa no murieron sólo hombres: murió también un mundo cuya organización podía sintetizarse en la célebre frase: "el hombre es el lobo del hombre".

"Entre el caos y la negra noche que la guerra provocó, comenzaron a alzarse como tenue claridad las voces de redención de los humildes. En el Oriente alumbró su primer destello con la caída de la autocracia rusa: sus rayos lograron fulminar el imperialismo alemán, a su calor los obreros ingleses, españoles e italianos se sienten revivir y comienzan de nuevo la jornada emancipadora. En Francia son los intelectuales los que se alzan contra un régimen de barbarie e ignominia y son los France, los Barbusse, los Gide, los Ricket, los que enarbolan el rojo pendón de la igualdad, la fraternidad, la libertad.

Entre el caos y la negra noche que una oligarquía inepta creó, comienza también a alzarse en nuestra tierra, como tenue claridad, la voz potente del proletariado que pide más justicia, más solidaridad, más igualdad. Hasta hoy, excepción hecha de los estudiantes, los

intelectuales han parecido ignorar el gran movimiento redentor.

Y es aquí, en nuestra tierra, donde su cooperación podría ser más eficaz. Aquí donde aún está todo por hacer, en donde podrían ellos, los estudiosos, los artistas, realizar una labor más eficiente y decisiva.

Día llegará, y es uno de nuestros anhelos, en que el hombre sea al mismo tiempo un intelectual y un obrero; un trabajador del cerebro y del músculo, pero hoy la pesada tarea del obrero le impide dedicarse al estudio de los diversos problemas, corresponde al intelectual dar a los trabajadores los materiales necesarios para que puedan dirigir sus labor renovadora y hacerla fecunda.

CLARIDAD pretende anar la labor de intelectuales y obreros. Los unos darán la semilla, los otros sembrarán y cultivarán; todos recogerán la cosecha.

He ahí, en síntesis, nuestro programa. A vosotros, obreros e intelectuales, os corresponde conseguir que CLARIDAD no desaparezca en la espesa bruma del prejuicio y el egoísmo".

Estas palabras son indicadoras de las características que tomó el movimiento estudiantil en Chile. La preocupación primera y principal no fue la realidad universitaria, sino la realidad social. En 1920 no se planteó enfáticamente la reforma de la Universidad. Se planteó enfática y directamente la reforma de la sociedad.

La organización social, la acción de las clases y los partidos políticos, la situación internacional, la revolución rusa, el capitalismo, el socialismo, el maximalismo, el anarquismo, fueron temas que preocuparon en tal forma a los estudiantes chilenos que la FECH se convirtió en un centro de contagiosa efervescencia revolucionaria. El movimiento estudiantil de la época defendió los principios de avanzada social, atacó virulentamente al estado capitalista y a su clase dirigente, declarándose a favor de la socialización de los medios de producción. Así lo hicieron en forma oficial en la Primera Convención Estudiantil efectuada en 1920, donde acordaron la siguiente declaración de principios en lo referente al problema social:

"La Federación reconoce la constante renovación de todos los valores humanos. De acuerdo a este hecho, considera que la solución del problema social nunca podrá ser definitiva y que las soluciones transitorias a que se puede aspirar, suponen una permanente crítica de las organizaciones sociales existentes. Esta crítica debe ejercerse sobre el régimen económico y la vida moral e intelectual de la sociedad.

Ante las necesidades reales de la época presente, estima que el problema social debe resolverse por la sustitución del principio de cooperación al de competencia, la socialización de las fuerzas productivas y el consecuente reparto equitativo del producto del trabajo común, y por el reconocimiento efectivo del derecho de cada persona a vivir plenamente la vida intelectual y moral.

Acepta la acción organizada del proletariado y la acción política no militante en cuanto concurra a la realización de estas nuevas concepciones de la vida social.

Declara, finalmente, que todo verdadero progreso social implica el perfeccionamiento moral y cultural de los individuos".

Con posterioridad a esta Convención, con el fin de precisar los principios que en materia social se aprobaron en ella, se debatió durante meses la cuestión social. Después de esta larga discusión se presentaron, a modo

6) Aníbal Ponce, "Condiciones para la Universidad Libre". En Gabriel del Mazo, op. cit. (tomo III), p. 365.

de resumen, dos informes. En ellos se planteó, entre otras cosas, la transformación de la Federación de Estudiantes en una Federación que agrupar a estudiantes, obreros e intelectuales; la supresión de los parlamentos y de las leyes; la injusticia que implica la existencia del régimen capitalista y la necesidad de que los estudiantes trabajen por el advenimiento de otro mejor; la socialización de los medios de producción, recomendando el reparto equitativo del producto del trabajo común.

Estas fueron las ideas-fuerzas de la acción estudiantil en Chile, durante el movimiento denominado "del año veinte". Los estudiantes las expusieron en tribunas, las discutieron en asambleas y las difundieron en sus publicaciones.

¿Por qué el movimiento estudiantil chileno no se movió alrededor de la reforma universitaria, sino en torno a los problemas políticos y sociales?

La respuesta puede ser proporcionada en parte por el estudio del desarrollo de los problemas sociales en Chile. Se puede decir que el movimiento social chileno comenzó en mitad del siglo pasado. Pero fue a partir de la Guerra del Pacífico que se va desarrollando —junto con el crecimiento de la clase obrera— tanto en el aspecto social como en el político.

Con el aumento numérico del proletariado se fue intensificando su conciencia política. Es así como en 1887 se organizó el Partido Demócrata, que tenía como objetivo ser "el partido político del pueblo obrero" en la expresión de los elementos de clase media y proletarios que lo organizaron. En 1897 se fundó un partido esencialmente obrero, la Unión Socialista, de tendencia anarco-sindicalista. A partir de esta fecha el movimiento obrero en Chile creció con gran rapidez. Es así, como, por ejemplo, en la última década del siglo XIX, se produjeron conflictos laborales en todo el país, "de los cuales —hasta el momento— hemos podido registrar poco más de trescientos". 7].

Los obreros se organizaron, primero, en sociedades mutualistas. Más tarde a partir de 1901, fueron perfeccionando sus herramientas de lucha social y sindical, y crearon un nuevo tipo de organización, la "Mancomunal". era esta una institución estrictamente proletaria (sólo los obreros podían participar en ella), integrada por trabajadores de todas las actividades, que trata de constituirse en una combinación nacional de proletarios.

En 1909 se organizó la Federación Obrera de Chile (FOCH) ingresando a ella las "mancomunales", la mayoría de las cuales fueron organizadas por Recabarren. La FOCH en su convención de 1917 acordó agrupar a todos los asalariados del país, sin ninguna distinción. Preconizó la total supresión del régimen capitalista y su reemplazo por el socialista, dirigido por ella.

Estas organizaciones se crearon al calor de las luchas que libró la masa proletaria para conquistar mejores condiciones de vida. Estas luchas costaron vidas obreras. La represión por parte de los gobiernos fue brutal a pesar de que las aspiraciones de la clase trabajadora eran mínimas. Las reivindicaciones que se consiguieron costaron sacrificios indecibles. Los obreros fueron masacrados, sus mujeres violadas, sus hijos mutilados, sus ranchos incendiados.

"A veces los trabajadores fueron quemados vivos, como en Puerto Natales, en el mismo edificio en que debatían sus angustiosos problemas. Montones de cadáve-

res fueron lanzados a la hoguera para así disminuir el bulto de los caídos en la revancha del poder". 8].

Ante estos hechos, los obreros van transformando su pensamiento acerca de la cuestión social. Plantean su lucha en contra del Estado capitalista y por el advenimiento de una sociedad más justa. Esta mentalidad revolucionaria se fue precisando con la lectura de las obras de Bakunin, Proudhon, Kropotkine, Marx, Lenin, Engels, Trotsky, Malatesta y Reclus. Las ideas de estos autores fueron difundidas en numerosísimos diarios obreros (también por las revistas estudiantiles). Como se ve junto a las ideas socialistas florecieron las anarquistas, que captaron especialmente a intelectuales y estudiantes.

Las luchas obreras y su cruel represión; la existencia de organizaciones políticas y sindicales del proletariado; el armisticio de la guerra europea que provocó universales esperanzas de justicia, de paz y de fraternidad; la revolución rusa; la difusión de las ideas socialistas y anarquistas; la torpeza e ineptitud del gobierno oligárquico; las elecciones presidenciales; todo confluye para hacer de 1920 un año pletórico de dramatismo.

Frente a estas importantes realidades sociales, políticas y económicas, los estudiantes, libertarios y románticos, hacen suyas las ideas de redención social, simpatizan y se funden con las reivindicaciones de la clase obrera. Los estudiantes creen que a ellos les corresponde difundir dichas ideas, ayudar a la organización de los trabajadores, auxiliarlos en lo referente a la salud, a la cultura y a la ideología.

De los numerosos artículos y declaraciones que aparecieron en "Claridad" con relación a estos hechos exponemos, a modo de ejemplo, la siguiente declaración del "Grupo Universitario Lux", publicada el 25 de junio de 1921:

"El Grupo Universitario Lux", que ha desarrollado una intensa labor de propaganda de los nuevos ideales, ha concretado su doctrina en la siguiente Declaración de Principios:

El actual régimen capitalista se basa en una injusticia, porque el producto del trabajo de una inmensa mayoría de hombres queda en manos de una minoría poseedora de los medios de producción. De tal manera que la mayoría apenas recibe lo estrictamente necesario para continuar viviendo, y está obligada a permanecer en la miseria y en la ignorancia.

Para que continúen los medios de producción y de cambio, así como casi todo el producto del trabajo común en manos de una minoría, es necesario que exista un estado de violencia permanente. Esta violencia tiene su manifestación más visible en un sistema de instituciones represivas, específicas del capitalismo (poder judicial, parlamento, fuerzas armadas, etc.).

En consecuencia, el Grupo Universitario Lux sostiene los siguientes principios:

- 1 El régimen capitalista debe ser reemplazado por otro, basado en la justicia, en que el producto del trabajo de todos y los medios de producción y de cambio sean de propiedad común.
- 2 La única fuerza capaz de combatir la violencia capitalista es la acción revolucionaria de las clases explotadas. No se puede luchar contra el capitalismo sin atacar sus instituciones represivas específicas".

7) Hernán Ramírez Necochea: *Historia del Movimiento Obrero en Chile*; Santiago: Editorial Austral, 1956; p. 314.

8) Guillermo Feliú Cruz, *Chile Visto a Través de Agustín Ross*; Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1953; p. 147.

Esta era la intención y la emoción estudiantiles de esos años. Alentaban los estudiantes un anhelo de renovación tal como en el resto de América latina. Pero aquí, en Chile, este anhelo se dirigió especialmente hacia el terreno social y político. Esta dirección fue provocada, en parte al menos, por el desarrollo de la llamada "cuestión social".

Se han hecho varias críticas al movimiento del año veinte, entre otras, la de haber sido extraordinariamente verbalista, el que sus dirigentes no fueran leales ulteriormente con sus ideas juveniles; que no se propusieron objetivos claros y precisos, posibles de alcanzar; que sus ideales no correspondían a la realidad social-económica inmediata de estos países, etc. Para apreciar este fenómeno de la historia social de Chile hay que tener en cuenta, entre otros, los siguientes criterios:

1 Los movimientos juveniles hay que ubicarlos justamente en su dimensión juvenil. Desde el punto de vista del individuo que participa, ellos son el medio o instrumento a través del cual se vive intensamente la edad juvenil. En ellos se vacían las ansias de una vida plena y desbordante. En los movimientos juveniles interesa más que el contenido mismo, la experiencia vital. En este sentido este movimiento cumplió con creces sus funciones. Es difícil encontrar en Chile otra generación estudiantil que haya vivido más intensa y apasionadamente su juventud.

2 El movimiento estudiantil del año veinte, por presentarse cuando no hay en Chile otra experiencia de esta naturaleza, en ocasión de que fue esta generación precisamente la que inauguró este tipo de actividades juveniles, se encuentra con un terreno de cosas totalmente novedoso. Nadie antes había meditado en las perspectivas, objetivos y métodos del movimiento estudiantil chileno.

3 Es cierto que en 1920 no se conquistó ninguna reivindicación estudiantil reformista, lo que es natural porque el de ese año no fue un movimiento de reforma universitaria. Ella no constituyó el centro de la acción y preocupación estudiantiles.

Recordando la acción y preocupación de la generación del año veinte, Pedro Gandulfo, uno de sus conspicuos integrantes, dijo en la celebración de los 25 años de dicha generación:

"Los estudiantes alternan, pues, con los asalariados no ya sólo con sus escuelas, liceos y universidades populares, sino como afiebrados agitadores de redención popular.

Los deseos y aspiraciones desordenadas, los sufrimientos, las ambiciones del pueblo son cristalizadas por ellos, los estudiantes, en claros, firmes y avanzados postulados. Los centros políticos también en sus asambleas y convenciones, recibieron la acción directa y la agitación estudiantil". 9].

Si en Argentina, Perú y otros países los estudiantes fueron de lo universitario a lo social, en Chile acontece que lo primero fue lo social y lo político, lo secundario en el tiempo y en la preferencia, fue lo universitario. Este acercamiento al pueblo tuvo un carácter difuso y román-

tico. Los estudiantes se hicieron anarquistas, socialistas y comunistas, no tanto por una adhesión intelectual a estas doctrinas, sino más bien porque los obreros y los autores con los cuales se pusieron en contacto lo eran. Fueron anarquistas, socialistas, comunistas, más por solidaridad con la gente y con la época, que por íntimo convencimiento personal. La adhesión a estas doctrinas les ayudó, además, "a apurar la copa de un instante". Más tarde no pocos se olvidaron de ellas. No se trata, sin embargo, de deslealtad. Por el contrario, ellos constituyeron una generación leal con su destino esencial de estudiantes, de jóvenes, de latinoamericanos.

C LA REFORMA EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE 1920-1945

La primera mención oficial que los estudiantes hacen a la reforma universitaria aparece en un acápite de la memoria que sobre la labor realizada durante el período 1920 a 1921, presenta el líder de la FECH, Alfredo Demaría. Ahí se dice:

"La reforma universitaria es un anhelo vago de casi todos los estudiantes. Es urgente que se proceda a investigar las causas del malestar de la enseñanza y se propongan las medidas necesarias para que nuestra Universidad se eleve hasta constituir un organismo moderno". Eso es todo. El contexto en que estas palabras se encuentran es la relación de los numerosos acontecimientos de orden social y político que los estudiantes vivieron en ese período tan rico en emociones para la juventud y el país en general.

El 12 de junio de 1922 el Consejo de Instrucción Pública (organismo encargado de la supervigilancia de los servicios educacionales; integrado por el ministro del ramo, el rector y secretario general de la Universidad, los decanos de las facultades, el rector del Instituto Nacional, tres representantes del Presidente de la República y dos elegidos por el Claustro Pleno) acordó repentinamente "prohibir las reuniones en las escuelas universitarias, salvo petición especial estipulando la materia que se trataría". 10].

Este acuerdo, como es natural, indignó a los estudiantes. La FECH respondió al Consejo declarando que "la Universidad es de los alumnos y desconoce la autoridad del Consejo de Instrucción para impedirles reunirse en ella". 11].

Los estudiantes pidieron la revocación del acuerdo, pero el Consejo no lo hizo. Así quedó planteado el conflicto entre los estudiantes, por un lado, y el Consejo de Instrucción Pública, representado en la persona del rector de la Universidad, por el otro.

El día 20 de junio —como una reacción en contra de la actitud del Consejo— una gran asamblea aprobó una resolución que enuncia los postulados de la reforma, por los cuales luchar.

En esta resolución se indican los siguientes:

- 1 **Autonomía de la Universidad.** La organización y dirección de la Universidad debe generarse exclusivamente en los profesores, alumnos y egresados.
- 2 **Reforma del sistema docente.** Se postula la necesidad de la docencia y la asistencia libres.

9) Del discurso pronunciado el 21 de julio de 1945, aparecido en *Claridad*, 14 de agosto de 1945.

10) *Claridad*, 24 de junio de 1922.

11) *Ibid*; 8 de julio de 1922, editorial.

3 **Revisión de los métodos y del contenido de los estudios.** Cada centro estudiantil debe nombrar comisiones especiales para que en cada Facultad se estudie esta revisión.

4 **Extensión universitaria.** La Universidad debe vincularse a la vida social difundiendo las ciencias, la filosofía y las artes.

Declaran también los estudiantes que aspiran a la reforma de todo el sistema educativo y no sólo del universitario. Plantean, entre otras, sus ideas sobre el profesor universitario: El profesor debe ser un especialista que se preocupe, además, de los problemas culturales generales; un investigador que contribuya al progreso de su especialidad y un guía tanto de las iniciativas científicas de sus alumnos como de sus problemas espirituales. Este es, en síntesis, el contenido del primer manifiesto de reforma universitaria aparecido en Chile. Como es fácil observar, repite con menos estruendo por cierto, los postulados universitarios proclamados en Córdoba.

En esta misma asamblea y con el fin, según se dice, de estudiar serenamente los principios de la reforma, se declaró una huelga por una semana, denominándola la "semana universitaria".

Durante la huelga se organizaron grandes asambleas, desfiles callejeros y mítines en que se pidió la renuncia del rector y se proclamaron los principios reformistas. Durante estas acciones, y luchando contra la policía, los estudiantes entraron a la fuerza a la Universidad de Chile para ratificar de ese modo que en la casa de Bello ellos poseen derecho a reunirse. El Consejo respondió expulsando de la Universidad a los dirigentes estudiantiles.

Inmediatamente después de estos acontecimientos, los estudiantes lanzan otro manifiesto de reforma universitaria, en que repiten —con otras palabras— la resolución aprobada el 20 de junio.

Posteriormente, el 3 de julio de 1922, aparece un manifiesto en que se condensan "los ideales de la revolución universitaria en Chile". En este documento critican al profesionalismo que caracteriza a la Universidad, aspiran a que ella se convierta en un centro de altos estudios científicos, filosóficos y estéticos. Critican su organización, especialmente el Consejo de Instrucción, que la dirige, por ser un organismo que se inspira, según dicen, en móviles políticos subalternos. Sugieren que la organización del Consejo se genere en los alumnos, profesores y egresados. Abogan por la docencia y la asistencia libres, entendidas como la libertad del estudiante para optar entre uno u otro profesor y como la eliminación de las listas de asistencia. Reclaman, por último, una labor de extensión universitaria.

Hemos dado cuenta de estos documentos porque —además de ser los primeros— plantean los postulados reformistas fundamentales que, con una u otra variación, repetirán hasta hoy los estudiantes. Con ellos apareció y desapareció la preocupación por la reforma universitaria durante esos años. Constituyen excepciones a la intensa preocupación social y política del movimiento estudiantil.

Después de un largo período de somnolencia se reavivó en los años 1931 y 1932 el movimiento estudiantil. Junto a las luchas libertarias que libraron los estudiantes, apareció una débil preocupación por reformas. Se plantearon las mismas tesis de 1922, agregando algunas peticiones en orden a suprimir los derechos de matrícula y otros gravámenes y expresando que es obligación del

Estado el proporcionar trabajo a los profesionales desocupados que lo solicitaren. Estas nuevas reivindicaciones obedecieron, sin duda, a la apremiante situación económica de la época.

En 1932 y 1933 en la Escuela de Arquitectura, un grupo de educandos organizó una violenta rebelión en contra de los que llamaban añejos planes de estudio, que pedían fueron reemplazados por otros inspirados en la arquitectura contemporánea. Fruto de estas acciones— además de la expulsión de los dirigentes de ellas— fue la creación del Curso de Dibujo y Colorido que se suponía debía responder a las nuevas necesidades de la docencia en arquitectura.

No hubo durante estos años un movimiento consistente de reforma universitaria. Apenas, el planteamiento de una u otra reivindicación aislada, sin gran significación, a pesar de que funcionó una Comisión General de Reforma Universitaria Mixta, de cuyos estudios y conclusiones nadie supo nada.

Con el renovado impulso que tomó la agitación estudiantil en los años 1937 y 1938, reapareció la preocupación por la reforma. Los jóvenes organizados en el Grupo Unico Antifacistas afirman en su primer manifiesto que las generaciones estudiantiles anteriores se asignaron tareas que, como la batalla por el socialismo, no les competen: y que "esta política ha contribuido a dejar de lado la lucha por la reforma universitaria y por los problemas estudiantiles". Reaccionando, declaran que la preocupación fundamental de los estudiantes debe ser la reforma universitaria. En seguida proclaman sus postulados clásicos, creyendo encontrar en ellos la panacea para todos los males de la Universidad. Este rebrote de interés se hizo presente también en algunas escuelas, como Arquitectura, por ejemplo, donde los estudiantes plantearon la fundación de una Facultad propia.

Aparte de enunciar y proclamar los postulados tradicionales y de algunas aisladas manifestaciones de descontento, esta generación, al igual que las anteriores, tampoco dio forma a una concepción universitaria coherente.

Después de un nuevo aletargamiento de varios años después el movimiento estudiantil en 1944, teniendo a su haber una experiencia de 25 años de tanteos. En esta fecha se inicia el período más rico en acciones reformistas, que culmina con el éxito de la campaña de los estudiantes de arquitectura y del Instituto Pedagógico.

Se inaugura la campaña reformista cuando en octubre de 1944 los estudiantes de Pedagogía se proponen obtener las siguientes aspiraciones:

- 1 Creación de cátedras paralelas
- 2 Fusión de los Institutos Superior de Humanidades y Pedagógico
- 3 Modificación del plan de estudios
- 4 Creación de seminarios y ayudantías
- 5 Reglamentación de exámenes
- 6 Intensificación de la práctica docente
- 7 Co-gobierno
- 8 Renovación del profesorado
- 9 Reorganización de la Facultad de Filosofía y Educación.

Manifiestan que el Instituto Pedagógico no es auténticamente una escuela universitaria que cumpla efectivamente con tres finalidades clásicas: la formación profe-

sional, la investigación científica y la extensión cultural. Argumentan que no cumple eficientemente su principal finalidad, la de formar profesores, conscientes de su misión profesional, capacitados para la buena realización de sus tareas de educadores. Desean la formación no de un especialista sin perspectivas de su misión, sino de un profesional culto, que si en algo debe ser especialista, es, precisamente, en cultura; que los futuros profesores tengan un espíritu alerta y creador, lo que no puede lograrse a través de una enseñanza pasiva y sin estímulos.

En apoyo de sus reivindicaciones, los estudiantes del Instituto Pedagógico declararon el 18 de octubre una huelga indefinida. Contaron con el apoyo de sus compañeros, del magisterio, de numerosos sindicatos obreros y, en general, de la opinión pública.

Después de una huelga general de estudiantes universitarios, de numerosos desfiles y asambleas y de variadas gestiones, el Consejo Universitario acordó el 31 de octubre la reorganización de la Facultad de Filosofía y Educación, y de las Escuelas e Institutos de su dependencia. Se nombró a don Abraham Pérez, decano interino, y se constituyó una comisión reorganizadora, que tomó a su cargo la reestructuración de la Facultad.

Las siguientes son las innovaciones que surgieron como consecuencia de este movimiento:

- 1 Se fusionan el Instituto Superior de Humanidades y el Instituto Pedagógico en un Instituto Pedagógico, concentrándose en éste los ramos especiales y los generales.
- 2 En vez de un plan de estudios de cinco años, se organiza uno de cuatro, reservándose el quinto para la práctica profesional intensiva.
- 3 Se concentran varias micro-cátedras en cátedras uniformes de 6 y 3 horas.
- 4 Se organiza un plan de estudios que provee una formación paralela en la especialidad y en lo pedagógico. Con anterioridad, los tres primeros años correspondían exclusivamente a la especialidad y los dos últimos a lo pedagógico, existiendo entre ambos períodos una neta desvinculación.
- 5 Se crean pre-seminarios y seminarios adscritos a las cátedras.
- 6 Se crean cátedras paralelas en todas las materias generales y en algunas de la especialidad.
- 7 Ingresan varios profesores nacionales y extranjeros de prestigio.
- 8 Para obtener el título se exige sólo una memoria en vez de dos.
- 9 Se crea la Comisión de Docencia, con representación estudiantil. También se aprueba una mayor representación estudiantil en la Facultad.
- 10 Se consiguen fondos para la adquisición de un nuevo local.

En 1945 surgieron inquietudes en la Escuela de Derecho, donde se piden modificaciones al plan de estudios; en las tres escuelas dependientes de la Facultad de Bellas Ar-

tes; el Conservatorio Nacional de Música, la Escuela de Bellas Artes y la Escuela de Artes Aplicadas que se unen para luchar contra una enseñanza que estiman anacrónica, correspondiente a "una época liberal individualista superada por las nuevas formas de convivencia social y nuevas adquisiciones de divulgación (cine, radio, televisión, etc.)". 12./ en la Facultad de Química y Farmacia; en Agronomía, escuela en que los alumnos mantuvieron una huelga de un mes en demanda de una reforma de los planes de estudio para actualizarlos, al igual que en la Escuela de Medicina.

Pero, sin lugar a dudas, la otra rebelión importante fue la de la Escuela de Arquitectura. Ya hemos dicho que en 1932 los estudiantes de esta especialidad plantearon una reforma de ella. Lo mismo sucedió en 1938, fecha desde la cual y hasta 1943, estuvieron luchando por la creación de una Facultad propia, lo que se hizo precisamente este último año. La generación de estudiantes que asistió a este suceso creyó satisfechas sus aspiraciones, en ocasión en que la nueva Facultad constituyó una Comisión de Reforma integrada por profesores, alumnos y representantes del Colegio de Arquitectos y del Instituto de Urbanismo. Sin embargo, el criterio de esta Comisión fue diferente al sustentado por los jóvenes.

El 30 de agosto de 1945 los 220 alumnos de la Escuela aprobaron el siguiente manifiesto de ruptura con la Facultad y de declaración de huelga:

"Los alumnos de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Chile, conscientes de su responsabilidad como universitarios y chilenos, declaran que la Facultad de Arquitectura no cumple sus altas funciones culturales y docentes, por cuanto:

- 1) No prepara eficientemente los técnicos y profesionales al servicio de la satisfacción de las más vitales necesidades de la sociedad.
- 2) No orienta, coordina ni estimula las actividades de difusión de los altos postulados de la arquitectura moderna.
- 3) No plantea, investiga ni resuelve los problemas fundamentales de la vida nacional.
- 4) Representa la concreción de un sistema administrativo, docente y funcional en abierta y progresiva caducidad.

En consecuencia, la asamblea plena acuerda, por declaración unánime, solicitar del Honorable Consejo Universitario la reorganización total de esta Facultad, sobre la base de docentes, sistemas, reglamentos y programas que signifiquen una garantía efectiva de superación permanente, y

Declara:

Su determinación categórica de suspender inmediatamente sus asistencia a clases hasta que estas justas aspiraciones sean totalmente satisfechas". 13].

Los estudiantes de Arquitectura creen fundamental sus aspiraciones en una concepción general de la reforma y de la Universidad. La primera es evolución hacia la realización de una universidad funcional que sea la más alta expresión de las instituciones democráticas nacionales, de tal modo que tengan acceso a ella todas las clases sociales, que forme en el estudiante una elevada conciencia cívica, que permita la realización del co-gobierno en todos los ámbitos de la vida universitaria. Plantean que la universidad, reaccionando en contra de la especialización

12) "Manifiesto de Bellas Artes", en Revista *Vértice*, Centro de Pedagogía, diciembre de 1945.

13) Archivo del Centro de Alumnos de Arquitectura de la Universidad de Chile.

desmesurada, haga de la universalidad el signo de su enseñanza. Ella debe formar al profesional, pero también al hombre. Debe trabajar utilizando métodos activos, tanto en la investigación científica como en los trabajos prácticos.

Al lado de una concepción de la universidad funcional pretenden poseer una visión de la arquitectura funcional: "La concreción de todos estos axiomas básicos es lo que debe entenderse por arquitectura funcional y así explicamos también aquello de que la arquitectura vive en relación a dos coordenadas principales, tiempo y espacio. Es decir, todas las grandes arquitecturas del pasado han sido funcionales, la nuestra también debe serlo para la época actual (la era maquinista) y para el lugar de la tierra en que ella se manifiesta, respetando todas las condiciones naturales y específicas y las modalidades de existencia de ese lugar". 14].

Plantean, además, que la Facultad debe dar una respuesta adecuada a los problemas de la vivienda nacional, que discuta los problemas intrínsecos de la arquitectura como tal y del arquitecto como profesional, en correspondencia con el desarrollo de la arquitectura del país.

Todos estos planteamientos confluyen a la creación de una Escuela Taller. "El Taller es el verdadero laboratorio de investigación de todo el fenómeno arquitectural, el taller es un centro vital dinámico, es la base misma de la formación del arquitecto". 15].

Como resultado de este movimiento surge una nueva Escuela de Arquitectura que trata de formar a un arquitecto premunido de un conocimiento general de la arquitectura y del urbanismo, en relación con las necesidades del país.

Para satisfacer estos fines se crean institutos de investigación; se implanta un sistema de co-gobierno; se sustituyen los exámenes anuales por un sistema de calificación a través de todo el período escolar; se reduce el trabajo individual en favor del trabajo en equipo; se constituyen comisiones de trabajo del cuerpo docente, encargadas de solucionar los problemas de la enseñanza en las cuales tienen participación los alumnos; se suprime la lección magistral, que se transforma en clase activa; se establecen procedimientos de crítica entre profesores y alumnos, a fin de estudiar y resolver en conjunto los problemas pedagógicos. Lo que hayan significado en la realidad estos enunciados escapa a las finalidades de este trabajo. Lo que, sin duda, es evidente es que tanto los estudiantes como los profesores de arquitectura han sido, aquí y en otras partes, muy fecundos en la producción de literatura reformista tan altisonante como desvinculada de los fenómenos concretos a los que pretende aludir. Hay que decir en su disculpa, sin embargo, que aminorada ésta es una característica general del fenómeno que comentamos.

ALGUNAS CONCLUSIONES

1 El movimiento de reforma de la Universidad de Chile, que apareció sólo después de la primera guerra mundial, se caracteriza por una gran discontinuidad. Las épocas de agitación estudiantil coinciden con aquellas en que la sociedad pone en cuestión la legitimidad y eficiencia de sus estructuras.

2 Las organizaciones estudiantiles, que han vivido constantemente preocupadas por los problemas políticos y sociales, han carecido en toda época de una concepción sus-

tantiva del significado y la función de la universidad. Por ello son imputables directamente a la acción estudiantil sólo progresos menores para la institución universitaria aunque, quizá, sea responsable indirectamente de otros mayores. Habría que estudiar también los aspectos de frustración que provocan en grupos de docentes e investigadores y de desorden en la vida académica. El movimiento estudiantil en todos los países de América Latina y a lo largo de su evolución ha planteado los mismos temas e idénticas aspiraciones. En este sentido peca de conservadurismo.

3 La juventud universitaria se ha percibido en estas acciones como rebelándose en contra de lo inactual y luchando por lo nuevo. A favor de los elementos de cambio en oposición a los de permanencia y contención. Ello tanto en el orden universitario como, y principalmente, en el político y social.

4 Los movimientos estudiantiles tienen determinaciones de clase. Irrumpen con fuerza cuando la clase media, o determinados sectores de ella, tratando de desplazar a otros grupos dirigentes, toma en sus manos las reivindicaciones renovadoras para acceder al poder, en el conjunto de la sociedad o en sus instituciones autónomas.

Teniendo en cuenta esta situación, la ideología de extrema izquierda ha criticado duramente al movimiento estudiantil. Un dirigente de los universitarios decía en 1925: "La Federación de Estudiantes debe desaparecer, los organismos obreros deben combatirla abiertamente hasta terminar con su agencia de corretajes". 16.

Esta tendencia subvalora la lucha estudiantil, cree que las reformas universitarias que impulsan los estudiantes (autonomía, docencia libre, modificación de planes de estudio, co-gobierno) son modificaciones epidérmicas que no hacen variar en nada la situación social del estudiantado y el pueblo. Percibe al intelectual con una psicología y con intereses netamente burgueses, de acuerdo a la definición de Sorel, que lo considera como "una persona que tiene la profesión de pensar y cobra por ello aristocráticos salarios".

5 Los movimientos estudiantiles poseen una condición de edad. Es la edad de ingreso y de egreso de la Universidad, entre los 18 y los 26 años. Es un período de la vida de las personas rico en experiencias formativas, ilusiones, entusiasmos desbordantes y emociones irracionales. Se les aplica a estos movimientos las características psico-sociológicas que tipifican a los movimientos juveniles.

6 Los estudiantes reformistas se han impregnado de una emoción latinoamericanista. En algunos países —Perú, por ejemplo— han dado lugar a organizaciones políticas que se han definido, en su constitución, como esencialmente latinoamericanistas, partidarias de la unidad continental y en oposición a los nacionalismos estrechos.

7 Los movimientos estudiantiles son en sustancia juveniles. Sin embargo, hay un notorio elemento de inautenticidad en ellos cuando acontece, como en Chile, que la dirigencia pertenece a las secciones juveniles de los partidos políticos. Dichas secciones son parte de la estructura de éstos y están supeditadas a los niveles jerárquicos más altos de los partidos, tanto más cuanto mejor organizado está el aparato. Cuando esta situación implica que los partidos políticos toman decisiones sobre los problemas universitarios válidas para sus secciones estudiantiles, entonces, se produce la intromisión de los adultos en la dirección de estos movimientos juveniles. Con ello los partidos amplían su campo de acción y la Universidad pierde en autonomía.

14) "Manifiesto" en *Claridad*, 14 de agosto de 1945.

15) *Ibid.*

16) Manuel Guzmán, *Claridad*, junio de 1925.

4 PUNTOS DE VISTA SOBRE INTEGRACION DEL ESTUDIANTE A LA SOCIEDAD Y PROBLEMATICA EDUCACIONAL CONTEMPORANEA

En torno al tema "Funciones sociales de la educación", el *International Social Science Journal* publica una serie de artículos de los cuales ofrecemos a continuación un resumen, que recoge "Crónica de la UNESCO".

Algunos problemas de la educación contemporánea

(Zygmunt Bauman, Polonia)

En las sociedades tradicionales, estables, se prepara progresivamente al adolescente para la vida adulta: sometido a una serie de "ritos de pasaje", va recibiendo responsabilidades crecientes, según su grado de madurez. De ahí se derivan el equilibrio personal, la integración social, la ausencia de crisis de desarrollo. Por el contrario la sociedad moderna mantiene artificialmente a los jóvenes, mucho tiempo después de alcanzar su plena madurez psicológica, en la situación de la infancia: enteramente dependientes e irresponsables, disfrutan de derechos cada vez más amplios a la educación y a los ocios, pero escapan al deber de producir. Este desequilibrio entre los privilegios y las obligaciones, entre la madurez individual y la inmadurez social, es probablemente la causa de la mayoría de las tensiones y perturbaciones de la adolescencia que actualmente preocupan a los educadores y a la opinión.

Otra consecuencia grave de este estado de cosas es que los jóvenes, bruscamente proyectados del mundo cerrado de la infancia al torbellino de la vida activa, corren el riesgo de sufrir un traumatismo que les convierta en personalidades agresivas, angustiadas o apáticas, en todo caso, mal adaptadas. Entusiasmo, generosidad, valor —todas las cualidades que la educación trata de cultivar— resisten difícilmente a la entrada brutal en el mundo de los adultos. Por otra parte, la multiplicidad y, sobre todo, la dispersión de los papeles sociales atribuidos al mismo individuo contribuyen escasamente a la integración y al equilibrio de la personalidad en la comunidad moderna.

Evidentemente, existen remedios preventivos que la educación puede tratar de aplicar. El principal consiste en desarrollar en el adolescente la conciencia clara de sus responsabilidades para consigo mismo y para con su futuro, en cultivar en él la voluntad, el espíritu de decisión y la independencia de juicio: que evite encomendarse a la providencia, en la persona de sus padres, o de someterse a la fatalidad representada en los resultados escolares; que se proponga firmemente dirigir su propio destino.

Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento

(Pierre Bourdieu, Francia)

La formación de las élites intelectuales consiste a menudo en la adquisición de una determinada "mentalidad" de un fondo tradicional de reflejos verbales y de hábitos de pensamiento, que facilita las comunicaciones en el seno de la élite y contribuye a mantener entre sus miembros el sentimiento de su solidaridad y de su "distinción" respecto de los demás.

El inconveniente principal de semejante formación estriba en que crea una "segunda naturaleza" que, inconscientemente, condiciona el comportamiento y la reflexión de acuerdo con criterios formales y abstractos, sin relación

con la realidad. El individuo cree pensar, cuando en realidad se conforma con jugar con palabras y fórmulas. Cree resolver los problemas, simplemente porque los trata con la brillantez y la lógica de los ejercicios de escuela.

Dados los sistemas actuales de selección y de formación, el acceso a la cultura significa con harta frecuencia el acceso a una cultura artificial y estrecha que, más que favorecer, dificulta la apreciación de las situaciones concretas y de los valores universales.

Estudios en el extranjero y modernización: la transmisión de la tecnología por la educación (Albert E. Gollin, E. U. A.).

Hoy se admite que el factor principal de desarrollo es el factor humano. Los países de economía tradicional necesitan, aun más que capitales, un personal capaz de fomentar y de orientar la transformación de esa economía de acuerdo con las exigencias del mundo moderno. En espera de que se cree un sistema de enseñanza nacional capaz de producir en el país mismo un personal de ese tipo, la mejor solución provisional consiste en formar en el extranjero a un núcleo de especialistas, de los que cabe esperar que a su vuelta podrán dar el impulso conveniente a la modernización de las estructuras tradicionales.

Por ello, numerosos programas de asistencia internacional o bilateral incluyen la concesión de becas de formación o de perfeccionamiento en el extranjero con destino a nacionales de los países en vías de desarrollo.

Desde 1955 la Agency for International Development (AID) organiza todos los años temporadas de estudios en los Estados Unidos de América para becarios de esos países en número de 5.000 a 6.000. Acerca de los efectos de estos programas de becas sobre el desarrollo de 29 países beneficiarios, se ha llevado a cabo una evaluación cuyas conclusiones generales más significativas son las siguientes: Para aprovechar lo mejor posible la enseñanza que se le ofrece, el becario debe haber alcanzado su madurez intelectual y poseer una formación básica suficiente; además, esa enseñanza debe permitirle integrarse a los estudiantes nacionales y, especialmente, obtener los mismos diplomas. En cuanto a su eficacia como agente del desarrollo al volver a su país, depende en gran medida de las condiciones locales. Cualquiera que sea su buena voluntad personal, se desanimará enseguida si choca con el conservadurismo o con la desconfianza de sus superiores. Más bien que reintegrarle simplemente a su empleo anterior, al especialista que vuelve del extranjero debería utilizársele en las mejores condiciones según sus propias capacidades y según las necesidades de la economía, en el marco general de un programa coordinado de desarrollo, garantizándole las más amplias posibilidades de movilidad y de ascenso profesionales. El interés personal coincide en este punto con el interés nacional. Es éste uno de los aspectos del inquietante problema del éxodo de los especialistas, que se plantea en más de un país.

¿Es la instrucción un instrumento de integración social en las sociedades subdesarrolladas? (Peter Heintz, Suiza)

Todo sistema de enseñanza contribuye a formar una conciencia nacional mediante sus programas de instrucción cívica, de historia, de geografía y de estudios literarios. Pero cabe preguntarse hasta qué punto la insistencia en los valores tradicionales y nacionales no corre el riesgo de obstaculizar el desarrollo y, especialmente, la cooperación internacional, que es una condición fundamental de ese desarrollo.

Por otra parte, como preparación para la vida profesional, la enseñanza no sigue siempre una orientación acorde con la evolución económica del país, lo cual puede agravar el desempleo o el subempleo intelectual. Los diplomados que no encuentran una ocupación correspondiente a sus títulos, o al nivel de remuneración al que estiman tener derecho, pueden considerarse perjudicados como individuos o como categoría social o profesional. En tal caso constituyen un factor de desintegración en el seno de la comunidad.

No puede afirmarse que exista siempre una relación directa entre la enseñanza y la integración social.

El artículo del Sr. Peter Heintz se refiere especialmente a América Latina. Otras dos colaboraciones tienen también por objeto esa región. Estudiando el caso particular de Montevideo, el Sr. Aldo Solari (Uruguay) observa que, a partir de determinado nivel de desarrollo económico, deja de existir una correlación positiva entre ese desarrollo, el desarrollo de la enseñanza y la estructura laboral. El Sr. Luis Scherz-García (Chile), que examina los programas bilaterales de asistencia a las universidades, hace una advertencia contra la tendencia a favorecer exageradamente las enseñanzas de carácter técnico y "funcional", en menoscabo de las disciplinas intelectuales. Tal política crea un desequilibrio en el seno de la universidad, considerada en su conjunto, y subordina a consideraciones de eficacia y de economía el papel esencial que a cada universidad incumbe en materia de investigación pura, de desarrollo cultural y de integración social.

CRISIS DE SISTEMAS DE ENSEÑANZA LATINOAMERICANOS VIO CONFERENCIA DE BUENOS AIRES. CUENTA DE MARIO LEYTON

Entre los días 7 y 11 del mes de octubre, tuvo lugar en Buenos Aires la Conferencia Internacional sobre Investigación Educativa y Desarrollo Económico de Latinoamérica, a la que concurrió especialmente invitado por la UNESCO y por el Gobierno argentino, el Subsecretario de Educación prof. Mario Leyton.

En la mencionada reunión, correspondió a nuestro Subsecretario informar sobre la orientación y las experiencias de la reforma educacional que el Gobierno viene realizando en nuestro país. A su regreso, el Subsecretario Leyton citó a una conferencia de prensa en la que dio cuenta de su misión, y de lo tratado en aquella trascendente reunión. Transcribimos enseguida sus declaraciones.

Esta conferencia de Investigación Educativa y Desarrollo fue patrocinada por la UNESCO y el Gobierno de Argentina, a través de su Centro Nacional de Investigaciones Educativas. En ella participaron representantes de todos los países latinoamericanos, de la UNESCO, de Estados Unidos y Europa.

Cuatro fueron los temas principales que la conferencia abordó: el primero fue un estudio sobre el estado de la investigación educativa en América Latina; el segundo fue la organización de instituciones de investigación educativa; el tercero, la formación de especialistas en este campo, y el cuarto, la determinación de problemas prioritarios para la investigación educativa en América Latina.

Respecto del primer punto, el diagnóstico que se hizo de la situación de la investigación fue, en cierta manera, deprimente y poco optimista. Se constató que, en verdad, en América Latina hay investigación educativa, que se realiza en facultades de educación de algunas universidades o en institutos especialmente creados en los últimos años, por entidades particulares o por los Ministerios de Educación.

Esta investigación adolece, sin embargo, de los mismos errores de que ha adolecido la investigación pedagógica o educacional en las distintas partes del mundo, pero en nuestro hemisferio se presenta con caracteres muy agu-



... "la labor de investigación que se ha realizado durante nuestro Gobierno ha sido multifacética y también práctica"...

dos. Estos errores son, fundamentalmente, la unilateralidad del enfoque de la investigación, por una parte, y por otra, el hecho de que la investigación ha sido reali-

zada desde un punto de vista teórico, muy alejada de las necesidades prácticas de los sistemas educativos. Una de las características de la investigación educativa en América Latina es que ha sido realizada desde el ángulo muy particular del profesor, en circunstancias que en el mundo moderno los problemas educacionales forman un todo integrado y que, por consecuencia, la investigación pedagógica es una tarea interdisciplinada, en la cual deben estar participando especialistas de distintas áreas del saber, como son la antropología, la sociología, la psicología, la economía, la estadística, para nombrar algunas solamente.

Este aislacionismo en que han trabajado los pedagogos, ha hecho inutilizable su trabajo, pues el objeto no estaba en relación directa con las necesidades específicas del sistema educacional.

ALGUNOS EJEMPLOS CHILENOS

Nosotros pudimos poner como ejemplo —expresa el prof. Leyton— la importancia que se le ha dado a la investigación educacional en los últimos años y especialmente la importancia que el Gobierno chileno le ha dado a este aspecto del desarrollo educacional. Porque, primero, toda la reforma educacional se ha hecho sobre la base de una planificación global; y siendo así, ha habido especialistas, economistas, sociólogos, psicólogos, educadores, que han estado trabajando en la planificación educacional, y que han permitido la creación de institutos especiales para desarrollar este tipo de actividad: el Centro Nacional de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Educativas, el Servicio Nacional de Evaluación, el Servicio Nacional de Supervisión y el Servicio Nacional de Orientación. Todos estos organismos son centros de carácter técnico que han permitido acumular una enorme cantidad de información que ha sido analizada, investigada y estudiada.

Como un ejemplo concreto de que la labor de investigación que se ha realizado durante nuestro gobierno ha sido multifacética y también práctica, expuse el caso del desarrollo del material de lectura, que se ha estado aplicando en los últimos cuatro años. Para este estudio, primero se diseñó una investigación de tipo lingüístico, tomándose una muestra muy amplia y variada de toda la capacidad lingüística del niño chileno, de distintas zonas del país, entre los 4 y los 7 años de edad. Se investigó la realidad lingüística del país en su base más esencial, que son los niños. A esta aplicación lingüística se le aplicó un método estructuralista de la psicología del aprendizaje moderno, creándose un sistema de aprendizaje de lectura basado en la realidad del niño chileno. Se elaboraron libros para el alumno, para el profesor y libros de continuación para cuatro años de ciclo básico, y se perfeccionó a los profesores que están poniendo en práctica esta información.

Es decir, los ejemplos chilenos estaban demostrando claramente que se estaba siguiendo el camino que la conferencia deseaba para la investigación pedagógica en el continente. Primero, el enfoque multidisciplinario; y segundo, la utilidad práctica de la investigación. Si es multidisciplinaria es útil, porque está tomando en consideración el proceso total de desarrollo. Entonces, la investigación se pone verdaderamente al servicio del desarrollo.

En este punto, la Conferencia de Buenos Aires reflejó el mismo acuerdo a que habían llegado más de doscientos líderes educacionales que se reunieron en Winiesberg, Virginia, el año pasado en Estados Unidos, para analizar

lo que llamaron "la crisis mundial de la educación". Es importante destacar que en la conferencia de Winiesberg, donde había tantos rectores de universidades como ministros de educación como nunca antes se habían reunido en parte alguna del mundo, llegaron a afirmar que, en verdad, la problemática de todos los sistemas educativos del mundo moderno se encontraba en que no se habían adoptado los sistemas educativos al cambio social, y esa adaptación no se había logrado porque, precisamente, eran teóricas las investigaciones educacionales; porque eran hechas unilateralmente y enfocadas de maneras muy particulares. Es decir, no estaban reflejando la complejidad total y la integración e interrelación que existe en los hechos sociales. Se llegó a decir en Winiesberg que la esencia de la problemática del mundo moderno de la educación es que los sistemas educativos, como los gobiernos, deben dedicar energías, talento y dinero para investigar precisamente cuáles son los factores que producen el cambio y en qué medida esos factores pueden ser controlados.

En el fondo hay consenso mundial en cuanto a la importancia que tiene la investigación educacional en el desarrollo del mundo moderno y especialmente en el nuestro.

INDEPENDENCIA CULTURAL

Otra de las materias en que la conferencia puso mucho énfasis fue que en este continente todo el material que se estaba utilizando en la enseñanza era el producto de la investigación realizada por grandes psicólogos y grandes educadores, pero basados en la realidad social y económica y cultural de otras sociedades, que no eran la sociedad latinoamericana. Sabemos que hay un gran vacío en esta materia, pero tenemos que fundamentar nuestro desarrollo educacional en la investigación del niño chileno, en nuestro caso, del niño latinoamericano, para la región. Esto nos permitirá desarrollar material y plantear metas para los sistemas educativos que digan relación con nuestra realidad y que los profesores y los catedráticos en las universidades y otros centros educacionales estén enseñando teorías basadas en nuestra realidad y no en realidades ajenas.

En el fondo, se trata de ir a la conquista de la independencia cultural.

En el segundo punto, la organización de instituciones de investigación educativa, naturalmente que la conferencia llegó al acuerdo de la imprescindible necesidad de que se le diera la importancia que los institutos de investigación debían tener en las universidades y en las escuelas normales de nivel superior; asimismo se reconoció que la investigación no solamente podía quedar dentro de los márgenes de las facultades de nivel superior, sino que se dejó la flexibilidad para que la investigación quedara en manos de instituciones de carácter superior, que cumplieran con los requisitos indispensables de una entidad educativa de este nivel, especialmente en lo que dice referencia con los requisitos de ingreso, calidad del personal docente y nivel de la programación.

Se reconoció la necesidad, en este sentido, de crear institutos no solamente nacionales sino que regionales de investigación educativa.

Se acordó, además, abrir las puertas de los institutos educativos de los distintos países para hacerlos internacionales o latinoamericanos, en el sentido de admitir el intercambio de profesores y alumnos.

Asimismo, se vio la necesidad de que estas instituciones

de investigación educacional adquieran el nivel y la estructura universitaria que debían tener.

Esto estaba, naturalmente, en relación con el tercer punto, que es el de la formación de especialistas en investigaciones educativas. Aquí, se concluyó en la necesidad de darle a los investigadores, en las facultades y en los centros, el nivel que les corresponde. Porque en muchas facultades y —esto es importante— generalmente los investigadores han ocupado los niveles más bajos de la escala docente universitaria.

Se concluyó, en esta conferencia, que era absolutamente indispensable invertir el orden, especialmente en lo que dice relación con lo educativo, en lo que respecta a la investigación. Porque un individuo que entra a una facultad, a un instituto de investigación, no debiera ingresar siendo un investigador, sino que debiera terminar siéndolo; o sea terminar como un profesor capaz de enseñar el producto de sus propias investigaciones y de sus propias teorías.

Porque, ¿qué es lo que ocurre en nuestras facultades educacionales? Generalmente, como no hay investigación latinoamericana y nacional, lo que se hace es repetir en las aulas teorías, experiencias e investigaciones que se han realizado en otras partes. Ahora, con la formación del especialista y con la ubicación que éste debe tener en las facultades o institutos especiales, no se debe empezar siendo investigador en el sentido de status profesional, sino que el individuo debe empezar —como se hace en las universidades europeas— dando clases, enseñando él lo que otro hombre ha investigado; él enseña, él repite; después va ascendiendo y la cúspide de su carrera profesional está cuando llega a poder enseñar a los alumnos su propia teoría y la comprobación de sus propias teorías. Así se consigue que la gente joven haga una carrera de investigación y docencia, con lo que se unen ambos aspectos del desarrollo educacional. Es necesario, entonces, trastocar el orden de este tipo de estudios en la universidad o en los institutos formadores o de perfeccionamiento del profesorado.

En esta materia, por ejemplo, podemos poner el caso del Centro de Perfeccionamiento que se creó en el Ministerio de Educación, donde precisamente la organización profesional del instituto en sus distintos comités es la de iniciar a la gente en los niveles bajos como profesores de clase, para que los jefes de sección o de departamento sean profesores investigadores docentes: individuos capaces de tener una idea, de investigarla, experimentarla y que lleguen un día a hacer cátedra (de ahí viene el nombre, desde los tiempos más antiguos, de la palabra cátedra), lo que significa que ha sentado las bases para un dominio del área del conocimiento que es capaz de conocerla en profundidad a través de sus propias experiencias, de sus propias investigaciones. Por eso es que la cátedra es una institución dentro de la vida universitaria: el catedrático siempre tiene a su lado a un grupo de personas que están enseñando lo que este hombre investigó.

¿QUE DETERMINA UN CAMBIO?

Otro punto, el cuarto, fue muy discutido. Se trataba de establecer qué aspectos debían investigarse para la educación. Ahí, naturalmente, existió una enorme y larga discusión. Podríamos resumirla en que la educación, en el mundo moderno, debe tratar de investigar aquellos factores que están determinando los cambios sociales, culturales y económicos. La identificación de estos factores, a través de investigaciones educacionales, permitirían una ade-

cuada readaptación del sistema a la misma velocidad del cambio. Se transformaría, así, a la escuela, de seguidora del cambio en organizadora del cambio. Sobre esto hubo acuerdo unánime.

Continuando en sus explicaciones, agregó el Subsecretario, prof. Leyton:

La crítica fundamental y el problema más serio de la educación en el mundo moderno es, precisamente, que los sistemas educativos no se están adaptando al cambio. Y esa es una verdad en todos los países, en algunos con mayor fuerza que en otros, de eso no hay duda, pero en el fondo son todos los que están sufriendo este problema.

En Chile, si ustedes me preguntaran cuál es el logro fundamental de la reforma educacional, les diría que es el extraordinario esfuerzo nacional para darle al sistema chileno la adaptabilidad que debe tener el desarrollo, al cambio que se está operando en la sociedad chilena. Hemos logrado tecnificar y científicar el sistema educacional. Hay una serie de nuevos conceptos, de nuevas técnicas y de nuevos instrumentos e instituciones que se han creado. El Centro de Perfeccionamiento, los servicios de orientación, evaluación y supervisión, son en verdad elementos de tecnificación; todo lo que hay de conceptual en los nuevos programas, tanto en su estructura como en su contenido, son eso.

Para nosotros fue un honor el participar en una conferencia, donde estuvieron 60 u 80 representantes de todas partes del mundo, expertos del más alto nivel mundial, que reconocen y alaban, públicamente, los cambios educacionales establecidos en Chile; no tan sólo respecto de la investigación educacional, sino que partiendo de ella a todo lo que se ha hecho. Eso lo he visto en Buenos Aires; lo vi en Winiesberg, en Estados Unidos; lo vi en París, en tres conferencias a las que me ha tocado asistir en los últimos dos años. Porque los expertos se dan cuenta del enorme significado que tiene el hacer cambios de tipo cualitativo y técnico, fundamentados científicamente y hechos a nivel nacional, cuando todos los niveles educacionales, en el mismo Chile, han estado trabajando por treinta años sobre la base de planes pilotos; ese concepto también va quedando fuera de la realidad de la problemática de la educación en el mundo moderno. Y esto, porque los planes pilotos dejan de serlo al mes o a los seis meses de que están implantados como tales, porque el cambio es tan acelerado que no siempre respeta los objetivos preestablecidos. Por eso se necesitan reformas flexibles, que puedan estar readaptándose permanentemente al cambio.

COLABORACION DE UNESCO

En estos programas, la UNESCO colabora de dos maneras: haciendo posible estas conferencias de tipo internacional, sobre asuntos tan importantes como éstos y permitiendo que se adopten ciertos acuerdos de carácter continental, que más tarde pesen en las decisiones educativas que pudiesen tomar los distintos gobiernos. Es evidente, entonces, que en este tipo de conferencias al acordarse la creación de institutos de investigación, o darle importancia a la investigación por razones técnicas y científicas, se aspira a que los gobiernos dejen no menos del dos por ciento de sus presupuestos totales de educación para la investigación pedagógica. Tal es la importancia que se le da al hecho de que cuando se quiere ha-

cer real el postulado de que la educación es una inversión rentable, el cambio educativo tiene que estar fundamentado en una investigación científicamente desarrollada. Sobre eso no hay dos opiniones en el mundo moderno.

La UNESCO también colabora estableciendo programas propios de investigación con los distintos países. Así lo ha estado haciendo y muchos de los proyectos que presenta son de este tipo.

En la conferencia, Chile propuso la creación de Institutos Regionales de Investigación; la creación de una Revista sobre Investigaciones Educativas Latinoamericanas y

la apertura de los institutos de investigación de los distintos países al intercambio de profesores y alumnos, dentro del continente.

En síntesis, la conferencia sirvió un propósito muy importante: crear una inquietud verdadera por la investigación pedagógica, que sirve de base y fundamento al cambio educacional, porque con ella se permite que realmente se enseñe a los niños chilenos y latinoamericanos de acuerdo a la realidad nacional o continental. Este es el único camino, el verdadero camino para que los sistemas educativos en nuestro continente se presten al desarrollo de nuestras regiones.

SITUACION DE LA EDUCACION PARA LA MUJER CAMPESINA

Los comienzos de la educación agrícola de la mujer se deben a la iniciativa particular de un grupo de personas conscientes de la penosa realidad de la situación de la niña campesina y que con el deseo de mejorar las condiciones deficientes de la familia rural, iniciaron en septiembre de 1952 una pequeña experiencia con 9 alumnas, todas provenientes del campo. Este ensayo sirvió para que en el año 1953 se concretara la Escuela Familiar Agrícola de Macul, que obtuvo orientación y subvención del Ministerio de Agricultura que en aquel entonces supervigilaba las escuelas agrícolas.

Desde un principio se buscó dar a las alumnas una formación y preparación cultural oportuna, capacitándolas a la vez para las labores del hogar y del campo de modo que pudieran efectuar una acción eficiente tanto en el hogar como en la comunidad rural.

En esos mismos años, en Puerto Montt, las religiosas de María Inmaculada iniciaban en la casa San José, una escuela semejante que funcionó con la colaboración y ayuda del Ministerio de Agricultura.

En 1954, las escuelas agrícolas fiscales masculinas pasaron del Ministerio de Agricultura al Ministerio de Educación, por lo tanto, también todas las particulares masculinas y femeninas fueron sometidas a la supervigilancia de dicho Ministerio, requisito indispensable para conseguir la subvención fiscal por alumno.

Con decreto N° 9106 del 13 de octubre de 1954, fueron aprobados por la Superintendencia de Educación los planes de estudio para el 1.º grado de la enseñanza agrícola femenina; 3 años de estudios después de cumplir 6º primaria; junto con ello se aprobaron los cursos 4º, 5º y 6º preparatorios o previos para solucionar uno de los más graves tropiezos. La mayor parte de las escuelas primarias rurales, en efecto, sólo contaban con los cuatro primeros años primarios y esto no permitía el ingreso del alumnado de ambiente rural a escuelas de nivel medio. Se obvió tal inconveniente con cursos previos de nivel básico ocupacional.

En 1954, se formó la Fundación "Dolores Valdés de Covarrubias", de la Universidad Católica, de la cual pasó a depender la Escuela Agrícola de Macul. Actualmente, con el nombre de Fundaciones de Vida Rural, agrupa 11 escuelas agrícolas femeninas del país, adheridas también a la Fide Técnica, que ha sido la institución que más apoyo ha prestado a este tipo de escuelas.



Otras instituciones comprendieron la necesidad de dar esta enseñanza a la niña campesina. Las religiosas de Santa Cruz crearon en 1958, en Osorno, la Escuela Agrícola Femenina para el alumnado de la zona; más tarde, esta escuela fue destruida totalmente por el terremoto y pasó a San Juan de la Costa, donde actualmente desarrolla su labor.

En 1959, las religiosas salesianas crearon en Talca — Colín— la Escuela Agrícola "María Auxiliadora"; ese mismo año, las religiosas franciscanas misioneras de María fundaron la escuela "Assunta Pallotta" en Curimón —San Felipe— y en 1960 el Ministerio de Educación organizó la Escuela Agrícola Femenina de Yervas Buenas.

Así, sucesivamente, se han ido creando escuelas, coordinando entre sí los estudios y grados, de acuerdo a las diferentes zonas.

Con dicho plan de estudios, la niña puede cursar un primer grado y recibir el certificado de auxiliar de campo, que la capacita para trabajar en su hogar.

Aquellas que cuentan con la capacidad y condiciones necesarias pueden continuar el segundo grado y obtener el título de práctico agrícola que las habilita para trabajar en las comunidades rurales como personal de nivel medio y ayudantes de extensionistas rurales, ingenieros agrónomos y de educadoras de hogar.

El objeto de estas escuelas es educar a la joven de la familia rural para que, arraigándose con profundo ideal en el campo, pueda elevar su medio ambiente.

Estado actual cuantitativo

Entre 1953 y 1968, fueron creadas 14 escuelas agrícolas femeninas de nivel medio, a lo largo del país, entre Serena y Osorno, todas con régimen de internado con 1.447 alumnas y 137 profesores, en 1966; en 1968, existen 13 escuelas con 1.357 alumnas.

Todas las escuelas particulares cuentan con decreto de cooperación de la función educacional del Estado.

En 1952, se inició un curso con 9 alumnas, que se puede considerar el punto de partida para las escuelas que se fueron organizando sucesivamente. La Escuela Agrícola Femenina "El Paraíso" de La Serena dejó de funcionar como agrícola en 1967.

Estado actual cualitativo

Esta educación tiene como objetivo preparar a la mujer del campo para:

A Desarrollar su personalidad como individuo responsable ante la patria, la comunidad y el hogar.

B Desarrollar sus cualidades como mujer de hogar agrícola, capacitándola para desenvolverse como buena dueña de casa rural, madre de familia y para mejorar su nivel de vida.

C Capacitarla en las técnicas agrícolas (teoría y práctica) para proporcionarle una profesión compatible con sus condiciones de mujer.

D Darle los conocimientos necesarios para crear una pequeña industria agrícola, o participar en el campo industrial agrícola, o en las distintas organizaciones de esta índole. Es decir, esta educación pretende atender las necesidades de la mujer campesina como persona, hija, esposa, madre ciudadana y en su desempeño laboral rural.

Todas las escuelas se rigen por el plan de estudios aprobado por la Superintendencia de Educación con decreto 895 del 2 de marzo de 1967. Los programas fueron entregados por el Ministerio de Educación.

Por la afluencia de alumnado que han tenido las escuelas y por el mercado ocupacional con que actualmente se cuenta para las egresadas, podemos deducir que el resultado cualitativo de ese tipo de educación es positivo.

Las escuelas trabajan en forma coordinada teniendo en cuenta para ello la necesidad de dar continuidad de estudios a las alumnas, según la región en que se encuentran, ya que las diferencias ambientales de las regiones de Chile son muy marcadas, especialmente en las zonas rurales. El alumnado, en su casi absoluta mayoría, proviene de áreas rurales.

13 escuelas pertenecen a la Fide Técnica y Fundaciones

de Vida Rural y una de ellas al Ministerio de Educación, la de Yerbas Buenas en Linares.

NECESIDADES DEL PAIS

Población total de mujeres campesinas

1940	1950	1960	1965
1.131.5	1.178.3	1.230.2	1.257.0
MANO DE OBRA FEMENINA RURAL (EN MILES)			
1940	1950	1960	
107.8	112.4	111.8 (edad 10-75 años)	

(Antecedentes dados por la Dirección de Estadísticas y Censos 1965).

Para la aplicación de las nuevas leyes de reforma agraria y promoción popular, se ve la urgencia de preparar a las mujeres de las áreas rurales para lograr los cambios sociales y el desarrollo de la comunidad rural, que es el deseo del actual Gobierno.

Después de este breve análisis sobre la educación regular agrícola femenina, se debe explicar la educación rural que se imparte en el país.

El Instituto de Educación Rural

El Instituto de Educación Rural está autorizado por Ley Nº 12.875 de 27 de febrero de 1958, para capacitar a la mujer campesina en artesanía y ayuda a aumentar su economía familiar por medio de enseñanzas prácticas de economía rural y economía doméstica. Por otra parte, el Instituto de Educación Rural, dentro de sus enseñanzas inquieta y motiva a sus alumnas para darle capacitación artesanal dentro de áreas de enseñanza de rudimentos de oficios.

La cultura general complementaria comprende educación para la salud, social y educación básica (elementos del idioma patrio y matemáticas) y recreación (folklore, biblioteca, cine educativo, etc.).

El Instituto de Educación Rural cuenta con 29 establecimientos a lo largo del país y en áreas netamente agrícolas cumplen la misión de educar a la mujer campesina. Además, el Instituto cuenta con una escuela agrícola en Paine, la cual, dentro de su programación en el futuro, será coeducacional. La escuela agrícola fiscal de Romeral ha ingresado 5 alumnas en el 1er. año de enseñanza media en forma experimental. El sistema regular de enseñanza será complementado con un sistema de capacitación agrícola con disciplinas propias, para la mujer en trabajos de ensayo, de promoción, de extensión y de pequeños elementos de explotación agrícola.

Tanto la educación regular como la de capacitación rural en la actualidad tiene alumnos provenientes de países sudamericanos tales como Perú, Bolivia, Argentina, Ecuador y Venezuela.

MOVIMIENTO DE ALUMNOS EN 1966-67

	Matrícula	Egresados	Profesores
1966	3.205	1.274	130
1968	3.581	1.508	159

Sergio Vera Manríquez
Visitador de Escuelas Agrícolas
Particulares
Educación Profesional

"UN MODELO PEDAGOGICO DEL PLANEAMIENTO EDUCACIONAL" DE R. TYLER Y M. LEYTON

Continuamos aquí la publicación de la obra de R. Tyler y Mario Leyton "Un modelo pedagógico del planeamiento educacional". Anteriormente habíamos publicado, en el Nº 9, un estudio preliminar del prof. Leyton, y en el Nº 10, el capítulo V de la obra, dedicado a la evaluación. El capítulo introductorio, que aparece ahora, es muy importante, ya que en él se analizan conceptos y procesos básicos que se han utilizado en los nuevos programas elaborados por los diversos organismos del Ministerio de Educación.

A. Finalidad de este compendio

El objeto de este libro es desarrollar un esquema que nos permita examinar, analizar e interpretar el currículum de cualquier institución educacional. La intención no es ofrecer un cuadro exhaustivo de las distintas corrientes programáticas que existen en el currículum (1), ni tampoco desarrollar habilidades que permitan planear y realizar un determinado programa educacional. Su único propósito es ayudar al profesor a comprender la problemática que plantea el desarrollo del currículum y, en especial, la de los planes y programas de estudio, con el objeto de familiarizarlo con algunas de las técnicas fundamentales que le permitan enfrentar eficientemente los problemas básicos del aprendizaje.

Se ofrece una visión panorámica del problema, tomando como base el programa que debe ofrecer toda escuela o institución educacional (para niños o adultos), de acuerdo con sus objetivos, funciones y estructuras básicas. Es de desear que este estudio entregue a los profesores suficientes elementos de juicio que les permitan considerar, en adelante, los programas de estudios como instrumentos útiles que pueden ser analizados en forma objetiva y crítica, y empleados con un buen criterio práctico.

B. Conceptos y procesos básicos

Conceptos básicos

Los conceptos fundamentales planteados en este estudio sobre currículum y educación son los tres que a continuación se indican y, luego, se examinan: "experiencia", "objetivo", "actividad".

EXPERIENCIA:

Definida como una conducta específica en una situación determinada, nos enfrenta a dos nuevos conceptos que es necesario precisar: conducta y situación de aprendizaje determinada.

CONDUCTA:

Es un término casi indefinible que posee, en general, tres

dimensiones: una cognoscitiva, otra afectiva y una tercera motriz. Cada una de ellas se traduce en las denominaciones comúnmente aceptadas de pensamiento, sentimiento y acción.

Veamos, varios adolescentes, por ejemplo, hablan de ir al cine. Uno de ellos dice: "Vamos esta noche"; otro exclama: "¡No! Mañana por la noche". Este último tiene muchos deseos de ir a ver la película con sus amigos (sentimiento) pero recuerda que tiene otro compromiso esa noche (pensamiento). Trata de resolver su conflicto persuadiendo a los muchachos en el sentido de que posterguen su ida al cine y, para lograrlo, utiliza una respuesta vocal vigorosa (acción).

Ahora bien, los aspectos cognoscitivo, afectivo y motriz de la respuesta total ante una situación dada pueden ser considerados como tres elementos distintivos del comportamiento, que, sin embargo, se encuentran estrechamente relacionados entre sí. Es por ello que se les puede tratar como componentes de una conducta en sí, la cual se expresa o manifiesta como una respuesta total. Por lo general, en toda conducta, uno de estos componentes predomina sobre los otros dos, por lo menos en apariencia. Hay conductas que parecen ser principalmente cognoscitivas. Otras, emocionales y, por último, algunas, esencialmente motrices. Estas circunstancias nos permiten clasificar las conductas específicas en "tipos" que se denominan de acuerdo con la terminología utilizada en esta misma explicación. Ello ofrece ventajas en relación con ciertos propósitos determinados, pero deja la errónea impresión de que estos tipos son independientes entre sí. Sin embargo, si esta misma terminología se aplica en relación con los diferentes componentes de un elemento de la conducta, es probable que esta impresión desaparezca.

A menudo, para clasificar la conducta, se emplean términos tales como: "personal", "social" y "moral". Con respecto a los componentes ya discutidos, éstos se consideran subsidiarios de la clasificación primaria.

SITUACION DE APRENDIZAJE:

En una descripción razonablemente completa, por cuanto no cabe una definición posible, de los aspectos situacionales de un elemento de la experiencia, se deben determinar, en general, varios hechos y relaciones. Se deben especificar tiempo, lugar y otras condiciones físicas asociadas, tales como temperatura y clima. Lo mismo debe hacerse con los antecedentes de las personas incluidas como igualmente, en muchos casos, con las relaciones sociales.

Los proyectos de programas educacionales tratan, a menudo, de recoger y organizar las informaciones que se obtienen sobre los alumnos como grupo, y sobre la comunidad de la cual forman parte. Estas informaciones sirven para describir la situación en términos generales. Los es-

1 Entendemos por "currículum" el conjunto de elementos que, en una u otra forma o medida, puede tener influencia sobre el alumno en el proceso educativo. Así los planes, programas, actividades, material didáctico, edificio y mobiliario escolar, ambiente, relaciones profesor-alumnos, horarios, etc., constituyen elementos de ese conjunto.

quemas de las materias que el alumno debe considerar son también descripciones parciales de las situaciones con las cuales se encuentra asociada la conducta. Más adelante, se ofrecerá el análisis de algunos aspectos que ayudarán a esclarecer la expresión "situación de aprendizaje".

OBJETIVO:

Se lo define como el conjunto de experiencias que el individuo busca o se esfuerza deliberadamente por alcanzar. Para expresar los objetivos es necesario determinar las situaciones y conductas que se encuentran involucradas en la experiencia.

Hay experiencias que, a veces, el individuo no desea tener y que, por lo tanto, no busca. Sin embargo, puede suceder que quienes lo rodean deseen que las viva y, por consiguiente, conforman la situación de tal modo que así suceda, quiéralo él o no. A menudo, igualmente, los objetivos que proponen los profesores no son deseados por los alumnos y viceversa. El término "objetivo" es así muy útil, ya que, por definición, distingue entre las experiencias que se desean y las experiencias en general.

Los objetivos, que son experiencias que se desean, miran hacia el futuro y, por lo tanto, son hipotéticos.

Cuando la situación, junto con la conducta deseada que se ha especificado en el objetivo, se dan en el transcurso del tiempo, se dice que el objetivo ha sido "alcanzado". Desde ese momento, la experiencia cesa de pertenecer al futuro.

Pasa a ser un hecho o, por lo menos, así aparece. Sin embargo, el objetivo no se detiene necesariamente allí. El deseo de tener otras experiencias del mismo tipo a veces persiste e incluso se fortalece. El concepto de "objetivo" es muy útil, por cuanto establece una distinción entre las experiencias futuras hipotéticas y las actuales. En este trabajo no se emplearán, aunque aparezcan incidentalmente los términos "meta" y "propósito" que —a veces— se utilizan como sinónimos de "objetivo". La razón de ello radica en que son términos que no poseen una aceptación técnica definida.

ACTIVIDAD:

Se la define, como el conjunto de experiencias en gestación, considerando que éstas "ocurren" al ponerse en marcha una actividad.

Ahora bien, las ya referidas experiencias en gestación pueden conformarse a planes determinados o representar un avance hacia el logro de un objetivo. En algunos casos, no realizan ninguna de estas dos funciones. Cuando la experiencia no representa un progreso hacia el logro de un objetivo, es indispensable —como posible solución— cambiar la actividad por otra más apropiada. La diferencia entre experiencia y actividad resulta, por lo tanto, sumamente útil y operacional.

En las guías de los programas escolares a menudo se incluyen planes y otros detalles que se estiman adecuados para alcanzar determinados objetivos. Estos planes, expresados en las "actividades" que las escuelas "sugieren", van desde la simple instrucción para elaborar el proyecto detallado y extensivo de actividades para un viaje que los alumnos deben realizar a una ciudad próxima o lejana hasta las complejas indicaciones que permitan desarrollar una unidad programática.

En los textos de estudio, a menudo, se presentan listas de actividades, conjuntamente con guías y materiales didácticos preparados especialmente para los profesores. Cabe hacer notar que las actividades, tal como se las ha definido, se pueden aplicar en todo el programa escolar, resultando incorrecto, pues, el uso de expresiones como la de "programa de actividades" cuando el propósito es referirse a clubes, consejos de curso y a otros medios de organización especializados para realizar ciertas actividades determinadas. Todos los cursos realizan actividades de uno u otro tipo. Las distinciones que se hacen entre "programa regular" y "programa de actividades" surgen de las diferencias que existen entre las actividades y las experiencias relacionadas con diversas situaciones.

En las discusiones educacionales se han utilizado ampliamente los términos experiencia, objetivo y actividad. Las dificultades semánticas abundan. El uso vulgar del término "experiencia" no produce dificultad alguna. A pesar de que no está claro en qué momento el profesor llega a ser experimentado, en los círculos educacionales no existe ninguna duda sobre el significado de la frase: "un profesor con experiencia". La dificultad surge en la discusión educacional, ya que existe la tendencia a definir el término "experiencia" en relación con diversos significados auxiliares.

Procesos Básicos

En el planeamiento de un programa de estudios cabe distinguir tres procesos básicos: el de selección, el de organización y el proceso de evaluación.

SELECCION:

Si se desea, por ejemplo, planear cuidadosamente un programa educacional, se deben seleccionar en primera instancia los objetivos y, luego de su organización, seleccionar a su vez las actividades que permiten alcanzarlos en mejor medida.

ORGANIZACION:

En todos los programas se hace deseable y necesaria la organización de los objetivos, ya que así se facilita la selección de las actividades como asimismo también su organización. Una conveniente organización de las actividades facilita el aprendizaje y, por ende, la consecución de los objetivos propuestos.

EVALUACION:

Proceso que permite comparar las experiencias producidas con los objetivos. Cuando aquéllas concuerdan con las conductas y situaciones de aprendizaje especificadas en la exposición de los objetivos, se puede decir que éstos se han alcanzado. Sólo en este momento el profesor y los alumnos pueden dirigir su atención hacia otros objetivos. A menudo existen diferencias entre las experiencias producidas y los objetivos, caso en el cual se puede proceder de diversas maneras. Generalmente, el paso que debe seguirse es el de seleccionar y adoptar nuevas actividades. Otras veces, es el objetivo el que debe modificarse o abandonarse. La necesidad de tomar decisiones razonables en este sentido debe ser verificada.

Las relaciones entre los tres procesos básicos y los tres

conceptos claves de la teoría que hemos venido presentando se pueden ver más nitidamente en el siguiente esquema:

PROCESOS BASICOS	CONCEPTOS CLAVES		
	Objetivos	Actividades	Experiencias
Selección	(A)	(C)	//////////
Organización	(B)	(D)	//////////
Evaluación	//////////	//////////	(E)

ESQUEMA I

Claramente se nos plantea en este esquema:

a) **La obligatoriedad de seleccionar objetivos y actividades, no así experiencias.** Ya hemos expresado que ellas simplemente "ocurren". No surgen en ningún caso como producto de un proceso directo de selección. El profesor y los alumnos, al elegir las actividades, proceden con la esperanza de que ellas produzcan determinadas experiencias, aunque, en verdad, no siempre ello ocurre así por diversas razones que se analizarán más adelante.

b) **La obligatoriedad de organizar objetivos y actividades.** Del mismo modo que en el caso anterior no se postula directamente la organización de experiencias, ya que la forma como éstas se organizan depende, generalmente, de la manera como han sido organizadas las actividades. Con todo, los alumnos que participan en las mismas actividades pueden experimentar, sin embargo, experiencias diferentes. Asimismo, la organización posible de experiencias puede variar de un alumno a otro si se consideran las diferencias existentes en el campo vivencial de los mismos al comienzo de la actividad educativa.

c) **La necesidad de evaluar experiencias y no objetivos y actividades.** De ninguna manera se pretende, en esta formulación, proponer la evaluación de los objetivos educacionales, por cuanto si se considera la definición dada al proceso de la evaluación, ello acarrearía una serie de dificultades de orden lógico.

No es necesario, por el momento, llegar a ninguna decisión con respecto a la validez de los objetivos. En esta teoría, este tipo de decisiones se considera ajeno al proceso de evaluación. Poseen valor, más bien, en lo que dice relación con el problema de la selección de objetivos.

Tampoco se intenta, de acuerdo con esta teoría, evaluar las actividades. Ellas deberán ser juzgadas a la luz de la evaluación de las experiencias.

Cabe hacer notar, en forma incidental, que el esfuerzo

por establecer un máximo de precisión conceptual —como se observa en la presente circunstancia— tiene como finalidad evitar la falta de concreción y exceso de ambigüedad que caracteriza a la mayor parte de las teorías sobre programas educacionales.

Finalmente, y como conclusión, la revisión acuciosa del Esquema I y de las breves consideraciones aportadas, permite formular con máxima claridad los cinco problemas fundamentales que surgen de esta teoría de los programas educacionales.

Problemas fundamentales que involucra la elaboración de un modelo curricular

A continuación se considerarán los cinco problemas básicos que —de acuerdo con este modelo— dicen relación con los programas educacionales. No se pretende dar una respuesta definitiva. El objetivo es, más bien, explicar diferentes procedimientos por medio de los cuales estos problemas pueden ser resueltos. Planteados como preguntas, estos problemas pueden formularse de la siguiente manera:

- 1 ¿Cómo seleccionar los objetivos?
- 2 ¿Cómo organizar los objetivos?
- 3 ¿Cómo seleccionar las actividades?
- 4 ¿Cómo organizar las actividades?
- 5 ¿Cómo evaluar las experiencias?

En verdad, ninguna de las preguntas anteriores puede ser respondida en forma breve. Cada respuesta, en este caso, exige la consideración y análisis de una serie de variables. Y como al disponer de una o más respuestas para cada una de ellas sería necesario anotarlas en la celdilla correspondiente del esquema dado, sin duda, éste resultaría demasiado extenso. En razón de ello, se procederá al estudio analítico particular de cada uno de los problemas presentados, considerando que la educación es un proceso y no un producto, un proceso **extremadamente** complejo para el cual, a pesar de los innumerables esfuerzos realizados para definirlo y de las diferentes discusiones suscitadas en torno a él, es difícil encontrar descripciones precisas y satisfactorias.

En una formulación preliminar, simplista y provisoria, el proceso educacional se puede describir diciendo que comprende, en primera instancia, la selección y organización de objetivos y, en segunda, la selección y organización de actividades que dan origen a experiencias, las cuales al ser evaluadas —en relación con los objetivos— pueden producir modificaciones en estos últimos, iniciándose a partir de este momento la repetición de un nuevo ciclo dentro del proceso.

PALABRAS INICIALES EN EL SEMINARIO PARA PROFESORES DE LAS ESCUELAS DE ARMAS

por el prof. HUGO MONTES
Director del Centro de Perfeccionamiento

Al asumir sus funciones el nuevo Subsecretario de Educación, prof. Mario Leyton, pasó a ocupar la dirección del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, el prof. Hugo Montes. El prof. Montes llega a dicho cargo precedido de una experiencia muy amplia en diversos campos de la educación, desempeñándose desde profesor de cursos básicos hasta como decano en varias Universidades. Sus textos de estudio han sido útiles para millares de niños chilenos, sus investigaciones científicas son consultadas por los profesores de castellano, y su obra poética es reconocida.

Una de las primeras actuaciones del nuevo director del Centro de Perfeccionamiento fue el discurso que pronunció en la inauguración del seminario para profesores de las Escuelas Militar, Naval y de Aviación organizado por el Centro. En él nos da a conocer su concepto de perfeccionamiento y las líneas generales de su futura acción.

Es realidad bien conocida entre las autoridades educacionales, entre los profesores y en gran parte de las familias chilenas, que el magisterio de las Escuelas Militar, Naval y de Aviación tiene un alto nivel profesional; que es un magisterio académico y humanamente selecto, digno no sólo de gran aprecio sino de auténtica admiración.

Podría deducirse luego de esta observación que a todos nos halaga y enorgullece, la relativamente escasa necesidad de perfeccionamiento de un grupo tan destacado. Errónea deducción, sin duda, pues si el progreso profesional es deber de todos, se presenta con caracteres de apremio en quienes viven en forma más cabal las exigencias de la ciencia, de la técnica, de las artes, de las letras. Digámoslo de una vez: el perfeccionamiento profesional —del magisterio, en nuestro caso— es urgencia de desarrollo y de situación ya alta, no de indigencia ni de carencia absoluta. Sentir los agujones del avance es andar tras buena meta; no sentirlos es precisamente estar antes de la partida. Por eso, habla muy bien de los profesores chilenos la excelente acogida que han prestado a la idea, primero, y a las realizaciones, luego, del Centro de Perfeccionamiento que tengo la honra de dirigir desde hace pocos días. Y es por eso, también, que no ha de extrañar sino ha de considerarse como un hecho del todo natural que los colegas de las Escuelas Militar, Naval y Aviación —de tan alta calificación— hayan solicitado con vehemencia los cursos que hoy se inician.

Parece legítimo preguntarse en este momento qué es el perfeccionamiento de un profesor. Las preguntas fundamentales han de estar siempre en los labios de quienes tienen cualquiera labor directiva, pues en su respuesta y aun en su misma formulación va involucrada una tensión interior que es fuente de reflexiones, de fantasía, quizás de rectificación y de nuevas realizaciones. ¡A pesar de los esfuerzos, de Goethe, el pensamiento —el Logos— continúa precediendo a la acción!

Una pregunta como qué es el perfeccionamiento del profesor no puede ser contestada en abstracto. La respuesta abstracta carecería, por lo menos, de esa vigencia que implica eficacia, resultado; carecería tal vez de veracidad.

Cosas de este tipo se dan en contextos sociales, económicos, culturales, políticos; dentro de un espacio y de un tiempo reales y únicos, perfectamente singulares. Así, tal interrogante podría recibir respuestas muy diversas en la plenitud teológica del siglo XIII, en la inquietud clásica del Renacimiento, en la Ilustración que abre las puertas de la Historia Moderna. Diversa también la que cabe en una época como la nuestra, vertiginosa en sus comunicaciones, avasalladora en su dominio de las fuerzas naturales; época de la desintegración atómica y de la hazaña interplanetaria, no menos que de la participación masiva —real o potencial— de la humanidad en muchos de estos avances.

Pero el momento actual presenta otras características, peculiares propias, curiosas, que conviene tener en cuenta antes de ensayar una respuesta. Sabemos, en efecto, que el mismo progreso conlleva una intensa preocupación por el ser de ese progreso, por la relación del hombre con lo alcanzado y por las posibilidades —cada vez más remotas— de que el individuo docto y culto esté siquiera medianamente informado de ese avanzar. Se alza en el brillo del avance una sombra a veces patética que nos invita a meditar sobre el sentido mismo del progreso. El racionalismo dieciochesco no supo de esta sombra. Se complacía, por el contrario, en las posibilidades ilimitadas y universales de la inteligencia humana para develar la realidad, para penetrar en lo existente. Hoy se está de vuelta de cualquiera visión tan optimista, porque se conoce —de una parte— la distancia cada vez mayor entre el hombre y la comprensión de lo que el hombre hace y —de otra— la imposibilidad de desterrar con tanto progreso muchos misterios de la vida humana. Estos surgen precisamente con mayor apremio a medida que la técnica adelanta.

Digamos, en síntesis, que la respuesta a la pregunta sobre qué es el perfeccionamiento del profesor está condicionada a lo menos por esta doble realidad: el avance hasta ahora ni siquiera soñado en lo científico y en lo técnico y la inquietante situación humana frente a dicho avance. La realidad cultural hoy día se da dentro de estas coordenadas, positiva una, negativa en cierto sentido la otra. Desde tal situación parece posible ensayar alguna respuesta a la anterior pregunta.

Perfeccionar podría consistir en poner al día a los profesores en las disciplinas que enseñan. Respuesta ingenua si se la toma a la letra, pues nadie podría siquiera pretender la lectura de cuanto se publica en la especialidad aun cuando conociera todas las lenguas en que aparecen los trabajos científicos y estuviera suscrito a todas las revistas del caso.

Piénsese que anualmente aparecen en el mundo cerca de un millón de publicaciones científicas diversas o que sólo en la Biblioteca de Linda Hall, vecina de Kansas City, se

almacenan 22.000 periódicos científicos diferentes y que ella recibe arriba de 12.000 nuevas publicaciones de igual índole, en 36 lenguas.

Cualquiera idea en esta línea de actualización ha de entenderse por lo mismo con un estricto criterio selectivo. Los esfuerzos que para facilitar dicho criterio haga el Centro de Perfeccionamiento constituyen así una de sus actividades ineludibles y primarias. Ella deberá darse en forma objetiva, por personas que están en estrecho y amplio contacto con los avances de especialidad y deberá ocurrir tanto por el Seminario y el curso cuanto a través de un material escrito agil y fecundo. Perfeccionar se transforma así en seleccionar —tarea que a su vez implica las de conocer, eliminar y escoger—.

Pero la presentación de un material bien seleccionado no basta, porque todos sabemos que la enseñanza, mayormente la que ha de recibir un profesor en ejercicio, es común actividad de crítica, de adecuada y oportuna comparación, de confrontación con otros conocimientos, etc. Es importantísimo, entonces, formar para esta actividad; dicho en otros términos, el perfeccionamiento es capacitación para perfeccionarse. Nadie puede pensar por otro; pero quien perfecciona puede y debe ampliar la capacidad pensante del que recibe el perfeccionamiento. Respecto de un profesor, no cabe una obra más significativa y a ella, por lo mismo, quisieran apuntar las lecciones que hoy se inician.

Visto de esta manera, el perfeccionamiento no es algo que de un lado se da y de otro se recibe, sino esfuerzo común para enfrentar de modo crítico una realidad cientí-

fica debidamente presentada por quien hizo su acopio selectivo.

Tarea urgente y tarea necesaria, tarea imposible de llevar a cabo con la mera iniciativa individual, tarea grande, hermosa, que honra a cuantos en ella participan y que da plena significación y justificación al esfuerzo en que todos estamos empeñados. Este esfuerzo existe desde hace más de tres años en forma organizada. Ahora mismo el Centro de Perfeccionamiento se hace presente en Temuco, Concepción y Valparaíso y en cinco diversas sedes de Santiago. Lo recuerdo para que comprendamos la trascendencia del quehacer del Centro, tan dinámica y acertadamente dirigido por quien fuera hasta ahora su ejecutivo máximo, el actual Subsecretario de Educación don Mario Leyton. Y lo digo también para que nos sintamos partícipes en esta semana de estudios de una obra nacional cuyos frutos van más allá de nosotros mismos: el profesor no termina en el profesor ni en su familia; en sus ojos llamean las miradas vivas, inquietas, atrayentes de la niñez y la juventud de la patria. El esfuerzo de estos días es siembra que germinará por muchos años en todo Chile.

Dice Gabriela Mistral en sus "Pensamientos Pedagógicos": "Todo mérito se salva. La humanidad no está hecha de ciegos y ninguna injusticia persiste".

Lo recuerdo para que nos entreguemos con la mayor confianza a este esfuerzo de capacitación para el perfeccionamiento: el mérito no se perderá. En Chile hay muchos ojos que aplauden al maestro y esperan de sus discípulos una justicia que todos buscamos con ahínco.

libros y revistas recibidos

GABRIEL CASTILLO. *Vocación y orientación*. FEEM (Fondo Editorial Educación Moderna) Santiago, 1968.

Gabriel Castillo, profesor de Orientación de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Católica de Chile, ha tenido la gentileza de hacernos llegar su última publicación: *Vocación y Orientación* (parte primera). Esta pequeña obra, (cien páginas) editada por el Fondo Editorial Educación Moderna, constituye como el mismo prof. Castillo lo advierte, más que un libro sobre orientación vocacional, un primer capítulo o una primera parte sobre el tema.

Nacido de la cátedra, el libro del prof. Castillo responde fundamentalmente a las solicitudes de sus numerosos alumnos que siempre han creído que la publicación de sus lecciones será útil no sólo para ellos, sino para los educa-

dores y los padres en general. En efecto, tienen razón los alumnos del prof. Castillo, los temas tratados son de gran interés. Particularmente interesante resulta el capítulo denominado "Frustración vocacional" donde se demuestra claramente que la no personalización de las formas de vida, la subordinación de la vocación a la forma de vida y la pérdida de la razón de vivir, las tres causas más brutales de desorientación vocacional, tienen salidas que realmente están al alcance de quien las quiera buscar y de quien quiera contribuir a orientar a sus semejantes.

En este último capítulo del libro, titulado *El misterio de la vocación*, el prof. Castillo expone su personal convicción de que en las cuestiones más esenciales, la vocación sigue escondida, envuelta en su secreto, como inasible a la mirada del investigador. El hecho de encontrarse con las personas que están llamadas a tener una influencia en el crecimiento vocacional de cada uno, es también algo que da lejos de una inmediata explicación. Así, paso a paso, el prof. Castillo va planteándose la problemática más íntima del hombre hasta llegar a los puntos centrales de la existencia en el que un yo o un tú se enfrentan y se funden en un ser y un dar que estructuran las verdaderas dimensiones de la vida. Con abundantes ejemplos, numerosas citas de filósofos y literatos famosos y un pensamiento claro y humano, el libro del prof. Castillo hace pensar y al mismo tiempo esperar que el autor cumpla su promesa de entregarnos una segunda parte o nuevos capítulos sobre el tema.

F. A.

LA FORMACION PEDAGOGICA PARA LA EDUCACION MEDIA EN LA UNIVERSIDAD DEL NORTE

por los profs. ROBERTO CHAR y PATRICIO GONZALEZ

Los institutos formadores de profesores han tenido desde siempre que intentar soluciones al complejo problema de diseñar un plan de estudios que permita la adecuada preparación del futuro profesional de la docencia.

En la Universidad del Norte, el Departamento de Educación, organismo perteneciente a la Facultad de Filosofía y Educación, ha ido también a través de los años, elaborando un plan para los alumnos a su cargo, que quiere ser completo y que espera vaya verdaderamente a redundar en una preparación sólida del profesor, tanto en lo técnico como en lo teórico y moral, y que esté acorde, además, con las exigencias de un momento en que se producen cambios profundos en nuestro sistema educacional.

Y lo que se ha logrado en este terreno no ha sido reflejo del pensamiento de sólo un grupo pequeño de personas sino que es el producto de un largo diálogo, que, por supuesto, nadie estima que se haya agotado. Un diálogo con profesores de otras disciplinas dentro de la Facultad; con alumnos y egresados de esta Universidad y de otras; con profesores y directivos de la enseñanza media; con especialistas del Ministerio de Educación y con organismos nacionales preocupados de estas materias.

Una de las conclusiones más importantes que han resultado de este constante intercambio de ideas y experiencias ha sido la inquietud del profesor en ejercicio y del profesor de mañana por lograr una preparación más sólida y eficiente como educador y formador de seres humanos. No es fácil decidir si se está haciendo justamente aquello que se debería hacer, pero de las consultas realizadas han salido opiniones mayoritarias favorables, que hacen pensar que se camina en la dirección correcta.

La doble condición del profesor secundario de ser al mismo tiempo un especialista en una determinada disciplina, y un orientador y formador de hombres, no puede romper una ecuación de equilibrio en cuanto a los estímulos educativos que recibe durante sus cinco años de estudios universitarios.

El plan de estudios de la disciplina específica que el alumno eligió para profundizar en ella, debe ser amplio y dar reales posibilidades a los jóvenes de conocer con cierta hondura la problemática propia de esa ciencia y de dominar con alguna soltura y propiedad sus conceptos y sus proyecciones.

Pero junto a esta deseada profundización en la respectiva especialidad, es deber ineludible de los institutos o escuelas universitarias que preparan a los profesores de la segunda enseñanza, darles a sus alumnos una fundamentación igualmente amplia, profunda y sólida en los aspectos que pueden denominarse "pedagógicos" de su profesión futura. Fundamentación que debe traducirse más adelante en un ejercicio profesional eficiente y capaz de superar siempre las complejas situaciones humanas y técnicas

cas tan propias de la función educadora, principalmente cuando ella se realiza sobre adolescentes.

Y cuando los jóvenes de todo el mundo están logrando que la Universidad no tenga como finalidad exclusiva la de preparar profesionales, sino que debe igualmente preocuparse de su formación moral, sociológica, estética y filosófica, es posible que más de una inquietud de ese tipo se sienta interpretada en alguna asignatura de las que ofrece el Departamento de Educación.

Régimen de semestres. El plan de estudios que los profesores del Departamento de Educación han elaborado, teniendo en consideración los objetivos expuestos, consta de asignaturas que se desarrollan durante un semestre académico cada una. Esto permite "concentrar al alumno en un número pequeño de materias cada semestre, y profundizar con ellos en aspectos específicos de su formación profesional". No se exige del alumno que curse las asignaturas obligatorias o electivas en un determinado año de los que dura su permanencia en la Universidad. Puede tomarlas en el año que lo desee, porque no se considera requisito previo haber cursado una para inscribirse en otras. Esta norma tiene pocas excepciones. Para inscribirse en la asignatura de Metodología Especialidad, se le exigirá haber aprobado Psicología del Aprendizaje; será obligatorio cursar Problemas en el Primer Semestre, y por último la Práctica Pedagógica podrá realizarse en cualquiera de los dos semestres del último año, solamente. El plan de estudios en su totalidad contempla ocho asignaturas obligatorias, y cuatro electivas que el propio alumno seleccionará de un total de diez, que se ofrecen todos los años, algunas en el primer semestre, otras en el segundo semestre. Las obligatorias, por lo general, se ofrecen dos veces en el año, es decir, el curso que se hizo en el primer semestre se da nuevamente en el segundo.

Finalmente, el plan de estudios requiere que el alumno realice una práctica pedagógica en su especialidad y también una práctica de profesor-jefe.

En cuanto a la práctica docente, ésta se realiza en dos períodos de 24 horas de clase cada una, y no puede prolongarse a un segundo período si no es aprobado en el primero. La práctica de profesor-jefe consta de un período de cuatro semanas de colaboración en las tareas de un profesor-jefe de algún liceo de la ciudad, seguidas de dos semanas de desempeño como profesor-jefe de un curso. Específicamente, el Plan de Estudios del Departamento consulta las siguientes asignaturas:

1 Obligatorias:

- 1 Problemas de la educación
- 2 Psicología de la personalidad
- 3 Psicología del aprendizaje
- 4 Evaluación educacional

- 5 Orientación educacional
- 6 Sociología educacional
- 7 Metodología especial
- 8 Práctica docente y de profesor-jefe
- 9 Filosofía de la educación

2 Electivas:

- 1 Legislación escolar y reforma educacional
- 2 Historia de la educación
- 3 Comunicación audiovisual
- 4 Organización escolar
- 5 Psicología del niño y del adolescente
- 6 Higiene mental
- 7 Investigación educacional
- 8 Administración escolar
- 9 Instrucción programada
- 10 Orientación vocacional
- 11 Psicología educacional.

Modalidades de trabajo y evaluación: Ninguna de las asignaturas del plan recibe la denominación de "cátedra", sino que el personal docente llega a la Universidad a servir las necesidades generales del Departamento de Educación y, semestralmente, se le determinará o elegirá el curso que va a dictar, dentro de su área de especialización. El concepto de "área de especialización" no se identifica con el de cátedra sino que lo concebimos más amplio que éste.

Las asignaturas se ofrecen como cursos regulares, y también como seminarios. El cursarlo en cualquiera de estas modalidades servirá para cumplir los requisitos señalados anteriormente. Para el curso regular se acepta una matrícula máxima de 35 alumnos y para cada seminario, una de 12 alumnos. En el curso regular el alumno asiste a tres

horas sistemáticas con el profesor y a una hora de ayudantía, que se orienta de preferencia a la discusión y a la ejercitación de las materias tratadas por el profesor. Y para facilitar la atención más individualizada al alumno, en las sesiones con el ayudante, el curso se divide en 2 ó 3 grupos que son atendidos en horarios diferentes.

En el seminario, el alumno cumple también un horario de tres horas semanales, pero se le exigirá una mayor participación en la planificación y en el desarrollo del tema que se va a estudiar.

Al final de cada semestre, se programan dos temporadas de exámenes. La segunda tiene carácter de repetición. Los alumnos se someten generalmente a un examen que puede ser escrito u oral. Si es oral, se intenta de que no se transforme el examen en un mero diálogo de preguntas y respuestas entre profesor y alumno, sino más bien un análisis de una situación o problema, hecho de preferencia por un grupo de 3 ó 4 estudiantes ante una comisión de profesores que actúa más como moderador que como tribunal interrogador.

La realidad educacional no permanece sin cambios, y es deber entonces, de los institutos universitarios formadores de los profesores secundarios salir al paso de los continuos requerimientos nuevos. También es necesario que repercutan en los planes de estudio las inquietudes de los jóvenes que se preparan para la profesión docente. Será preciso, pues, que estemos dispuestos a variar, a introducir nuevas formas de enseñanza, a experimentar siempre, a no considerar lo actual y lo ya hecho como permanente y definitivo. El departamento de Educación de la Universidad del Norte está en "sesión permanente" para ir evaluando los resultados de lo que se comienza, y para proyectar constantemente para el futuro.

despejando la incógnita sobre la dislexia infantil

II Del diagnóstico a la reeducación

II Y FINAL

1º Para el origen de la dislexia, Orton emitió la hipótesis de una inadecuada instalación del predominio lateral. Para este autor, una lucha por el predominio entre los dos hemisferios cerebrales acarrearía una mala graficación. Así se explicaría igualmente la escritura en espejo, el retraso del lenguaje y el tartamudeo (siendo la dislexia una forma de tartamudeo para la lectura y la escritura).

La constatación de una franca minoría de dislateralidades en los disléxicos, como también una percepción más moderna del funcionamiento cerebral, hacen anticuada esta teoría. Agreguemos que sucede lo mismo en cuanto a las teorías del predominio dividido (por ejemplo la zurdería del ojo y destreza de la mano) y del predominio contrariado.

2º Las ideas de un errado reconocimiento del espacio, de una mala estructuración espacial, posiblemente de un problema de cognición visual, han sido avanzadas para explicar la dislexia. En realidad se ha visto que la asociación de una dislexia con un problema de estructuración espacial no era frecuente (a condición de que no se hubieran seleccionado los casos en función de esta asociación). Además no se hallan en el niño disléxico dificultades de identificación visual, a ejemplo de las que se observan en el adulto afectado de alexia agnósica.

3º Los antecedentes de retraso en el lenguaje y la coexistencia de problemas del lenguaje oral en los disléxicos están lejos de ser constantes y no pueden ser considerados, según nosotros, sino como un síndrome asociado. Dentro de esta misma esfera —auditivo-verbal— se han tratado de conservar factores tales como un conocimiento auditivo defectuoso y un mal reconocimiento de ritmo. Es cierto que a veces se pueden constatar errores en sutiles pruebas de discriminación audio-fonatoria. Pero en realidad, lo que se descubre con mayor frecuencia es una vez más una mala retención auditiva, un mal lapso para las series, las frases, las cifras que hay que repetir. Sin embargo, se trata ahí de una deficiencia encontrada fuera de la dislexia: en los problemas del lenguaje o aisladamente. Se piensa que no podría por sí sola explicar la dificultad léxica.

4º Ante la dificultad de captar el mal funcionamiento cerebral de la dislexia se han podido invocar causas ajenas a las estructuras llamadas instrumentales del sujeto disléxico.

Desde un punto de vista pedagógico se ha sostenido que la actividad del niño que tiende a asimilar el lenguaje escrito podría encontrarse trabada y frenada por el ambiente: es decir, por una mala forma de enseñanza, un mal comienzo, un condicionamiento contrario a un aprendizaje correcto. Con mayor precisión se ha podido culpar a lo inoportuno del aprendizaje en un niño que no disponía todavía de un lenguaje oral o de una orientación espacial lo suficientemente elaborados. Esta manera de ver prolonga, extiende, promulga como teoría general lo que, por cierto, se ha constatado en el primer año bajo la forma de inmadurez para el aprendizaje y de mala motivación. Pretende, pues, que un medio demasiado rígido, constrictivo, afanoso (empleando por ejemplo el método global), pudiera acarrear —crear— desórdenes

por el Dr. PIERRE DEBRAY

singularmente persistentes. El estudio prolongado y cuidadoso de observaciones auténticas de dislexia —al igual que la apreciación de las molestias transitorias acarreadas por las malas motivaciones— no permiten, según nuestro punto de vista, confirmar esta hipótesis.

En un caso extremo, y hasta cierto punto en el mismo sentido, el imperialismo conquistador de un cierto psicoanálisis y un verbalismo patogénico han imaginado que los desórdenes afectivos constatados en los niños disléxicos podían expresar —al igual que la dislexia misma— un conflicto más profundo y más antiguo. La dislexia, en esta perspectiva, traduciría finalmente una oposición, una negativa de comunicar que estaría así en la fuente creadora de la incapacidad léxica. No cabe duda que el álgebra, el simbolismo y la dialéctica psicoanalítica se han movilizado para apoyar esta opinión.

Todo eso, como de costumbre, es anticipado con seducción, pero según el peso de las verdades reveladas, no de las verdades experimentales. Esta teoría de la dislexia no descansa en hechos, sino sobre el impresionismo y una armazón de interpretaciones. El espíritu de la experiencia se siente rápidamente atrapado en esta pegajosa dialéctica. En realidad, si quiere uno, en cada caso, remontarse al origen de las primeras adquisiciones de la lectura, se constata, en sana forma clínica, la precedencia de la incapacidad léxica sobre el problema de comportamiento; o bien, en un espíritu no previsto, se constatan sencillamente coincidencias.

5º Estando dado el que la lectura y la escritura sean actividades extremadamente complejas, las que hacen intervenir muy numerosas funciones cerebrales (visual, auditiva, cognoscitiva, práxica, motriz) que ponen en juego la mayor parte del hemisferio dominante (zona occipital, temporal, parietal, frontal y sus asociaciones); sabiendo que la puesta en juego simultánea del primer sistema de señalización de Pavlov (las aferencias sensibles y sus graficaciones) y del segundo sistema de señalización (es decir, de la clave que representa el lenguaje oral y de la clave simbólica superpuesta que es el lenguaje escrito); conociendo, pues, esta considerable complejidad preliminar, es sin duda de una ambición ilusoria el pretender situar la clave del problema léxico en un mal funcionamiento especificable o en perturbaciones ambientales corrientes.

Desgraciadamente, como sucede a menudo en presencia de un problema inexplicable o inexplicable —y especialmente en materia de fisiología y de fisiopatología cerebrales— las teorías patogénicas cunden y las hipótesis retenidas vienen a entenebrer el sencillo campo del problema planteado.

Además, en nuestra ignorancia, puede que valga más abordar las cosas más sencillamente y considerar, en adelante, cuantificable la función léxica, al igual que las facultades intelectuales. Esto consiste en verificar y medir las dificultades (o las facilidades) de cada uno, evaluando en qué proporción una mengua puede mortificar al niño, comprometer su escolaridad y ocasionar problemas de comportamiento.

Desde este punto de vista, se puede considerar finalmente la aptitud léxica como distribuida en forma desigual en la raza humana, y repartirla estadísticamente según la curva gausiana (1). Se manifiesta así que existen to-

dos los grados intermedios entre el niño aléxico casi incurable y el sujeto que lee normalmente, aun excelentemente. A partir de esto es conveniente no tanto el hacer diagnósticos de dislexia —queriendo separar claramente lo patológico de lo normal— sino el explorar sistemáticamente la función léxica de todo niño con dificultades (al igual de lo que se hace en cuanto al nivel intelectual).

Diagnóstico

El diagnóstico positivo descansa en la cuantificación de la función léxica contrapuesta al nivel intelectual. La evaluación del problema permite así medir el menoscabo escolar resultante. Hasta estar mejor informados, nos parece que una deficiencia de un año en la función léxica no debería acarrear un menoscabo escolar, pero esta idea requiere quizá un estudio más profundo.

El diagnóstico diferencial debe considerarse en forma muy precisa:

—las dificultades en la lectura acarreadas por la deficiencia mental y reconocidas al medir el cociente intelectual (2),

—las dificultades en el aprendizaje que experimentan los hipoacúsicos y los amblíopes (descubiertos por medio de un cuidadoso examen de percepción),

—las dificultades totalmente transitorias y menores del niño zurdo a quien se le permite escribir con la mano izquierda (inversión de letras, escritura en espejo),

—los raros casos de dislexia o de alexia adquiridas que encontramos en los niños que hayan presentado una afasia por lesión del hemisferio dominante,

—el rechazo escolar de origen afectivo que se distingue en general fácilmente del rechazo escolar resultante de la dislexia por una cuantificación normal de la función léxica.

Conducta a ser observada

Cuando la función léxica de un niño es reconocida como deficiente al punto de acarrearle dificultades escolares, es conveniente proponer técnicas pedagógicas especiales. A éstas se las agrupa bajo el nombre, consagrado por el uso, de reeducación.

Estas técnicas serán empleadas con una disposición tanto mejor y con expectativas tanto mayores cuanto menos profundo sea el problema y cuanto más inteligente y más joven sea el niño. (Sin embargo, antes de la edad de siete años cumplidos y el ingreso a un segundo curso preparatorio, es razonable —en vista de lo incierto del diagnóstico— no iniciar una verdadera reeducación).

1º La reeducación

Los métodos empleados varían algo, pero todos son, podría decirse, sobreanalíticos (en contraste con los métodos global y analítico tradicionales). Esos reaprendizajes tienen como fin la recuperación del conocimiento concienzudo de cada letra, y el hacer nacer pacientemente la comprensión de su agrupamiento. (Es corriente el empleo de las letras separadas, de distintos colores).

Se sabe que dos métodos son evaluados especialmente: el de Mme. Borel-Maisonny y el de Cl. Chassagny. No po-

demostremos exponerlos aquí. Digamos sólo que la principal originalidad de la primera es la de emplear un condicionamiento por gestos asociado al aprendizaje de las letras; que el método de Cl. Chassagny descansa en gran medida en la *serie dictada* (serie de sílabas, de palabras o de frases cortas que se relacionan por las dificultades análogas que hacen aparecer).

Al parecer del clínico estos métodos no son opuestos el uno al otro, sino que se completan, dirigiéndose el primero más bien al niño pequeño que no sabe leer, el segundo al niño que ha llegado a un grado de lectura casi adquirida, pero que tiene grandes dificultades ortográficas. En realidad, el valor de la reeducación proviene ante todo del valor del reeducador quien, a menudo, emplea elementos de varios métodos. Esta reeducación es llevada a cabo a un ritmo variable. Una sesión por semana es bastante insuficiente. En cambio sesiones demasiado seguidas corren el riesgo de indisponer al niño.

Este último continúa con la enseñanza habitual, y no siempre es fácil hacer reconocer a los maestros la dualidad de la pedagogía. Es muy posible que los padres de buena voluntad y que no tengan tendencias a la obsesión puedan reemplazar al reeducador dentro de límites razonables. La duración de la reeducación es generalmente larga: de seis meses a dos años.

2º La psicoterapia

Es indispensable, antes de cualquier reeducación, explicarle seriamente al niño que sus dificultades escolares son el resultado de una incapacidad, y que él no es responsable de ellas (no siempre es fácil lograr que las reconozca ante los padres y los maestros, y por lo tanto esto es de importancia capital).

Es necesario que el niño se impregne de la noción fundamental de que su dislexia ha sido reconocida; que se sabe que no es inatento ni perezoso, y que se acaba de disponer para él una pedagogía nueva, adaptada a su incapacidad.

Esta exculpación y este afianzamiento son absolutamente esenciales y pueden hacer desaparecer en algunos días los problemas de comportamiento. Podrán eventualmente ser mantenidos a través de ofrendas afectivas organizadas por los padres.

Por otra parte, la solicitud constante de una afectuosa reeducación constituirá finalmente la más lícita y la mejor de las psicoterapias.

Resultados obtenidos

Una vez aplicado todo esto, ¿cuáles son los resultados? Repitamos: es tanto mejor que la reeducación sea iniciada a tiempo en los niños que tengan un buen cociente intelectual, y en las formas menores o intermedias. En realidad, no existe estadística alguna de dislexias cuantificadas antes y después de la reeducación, y por consiguiente es difícil determinar resultados precisos en una forma afectiva. Nosotros nos preocupamos de reunirlos, y una primera impresión nos hace pensar que el balance está lejos de ser totalmente favorable. A pesar de una reeducación continuada —cuya calidad no es discutible— un buen número de niños aprende por cierto a leer cometiendo mucho menos errores, pero en forma voluntaria y con una atención mantenida. En una palabra, no adquieren por lo tanto el automatismo indispensable. Esto

es lo que atestigua la prueba de cuantificación léxica repetida cada seis meses y que muy a menudo no se modifica en absoluto. En materia de ortografía y de redacción también es necesario que se adquiera el automatismo, y lo perdurable de la incapacidad continúa haciendo muy difícil la escolaridad. En efecto, es necesario recordar siempre que frente a la actividad que se proporciona en una clase determinada el niño verdaderamente no tiene su edad real ni aun su edad mental, sino la edad de su lectura.

Esa es la razón por la cual se impone la necesidad de adoptar medidas pedagógicas generales en cuanto a un gran número de niños quienes, aunque inteligentes, son a fin de cuentas inaptos para una escolaridad normal. El legislador que en 1882 hizo obligatoria la enseñanza había pensado, sin duda, en que los débiles mentales serían lógicamente y por desgracia excluidos. Pero no había previsto que él haría nacer un 5 a un 10 por ciento de individuos socialmente incapaces en cuanto al lenguaje escrito y a todo lo que este último rige en lo sucesivo en la progresión escolar y sus prolongaciones. En forma concisa pueden resumirse las medidas que parece conveniente adoptar:

1º Es importante que estos niños sean sustraídos rápidamente a la enseñanza de la lectura por el método global. Sin duda este último no es responsable de la dislexia, pero hace aún más penoso el contacto de los niños disléxicos con el aprendizaje de la lectura. El método global es apropiado para una minoría de individuos —brillantes o sobreléxicos— que ganan así algunos meses en cuanto a su aprendizaje de la lectura. Esa sola ventaja no merece el que se conserve el método global en el plan general.

2º En el caso de todos los niños que no hayan aprendido a leer a fines del segundo curso preparatorio, o en el 1º ó 2º año del curso elemental, o aun en el de aquellos niños de todos los niveles que lean sin automatismo, o en aquellos individuos que hagan muy numerosas faltas de ortografía, o por último en todos los niños cuya escolaridad no es buena, no siendo su inteligencia la causante de ello, conviene pues hacer una cuantificación de su función léxica bajo las condiciones más favorables, y tomar así en consideración cada caso.

3º Importa remediar la situación de ansiedad —un factor de problemas de comportamiento— que es provocada por la dislexia. Al nivel de la enseñanza primaria es necesario prever medios importantes de reeducación.

Al nivel siguiente sería útil conducir a estos niños por una ruta especial —paralela— llevándolos a la enseñanza técnica, con un mínimo de lenguaje escrito (sin contar mucho o dejando de contar con los beneficios de una reeducación que a la larga resulta obsesionante); convendría utilizar ampliamente la enseñanza audio-visual y poner al niño en contacto cuanto antes con aquello que lo valorice, a saber, las actividades manuales y técnicas.

(1) La cuantificación permite señalar ya el término medio de la aptitud léxica y evaluar tanto una mengua sobreléxica constatable (pero que es más potencial que exteriorizada, considerando que nada violenta al niño ni lo lleva a manifestar sus posibilidades suplementarias).

(2) A propósito de esto es necesario recordar que no existe un paralelismo riguroso entre el nivel intelectual y la aptitud léxica. Así existen, por ejemplo, personas deficientes relativamente sobreléxicas, que tendrán éxito en los primeros años (en que todo es lectura), y se hundirán luego cuando la escolaridad exige una respuesta intelectual adecuada y para la cual estos niños no están dotados.

DIFICULTADES EN APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y DISLEXIA ESPECIFICA

por la prof. MABEL CONDEMARIN

Las estadísticas sobre las dificultades en el aprendizaje de la lectura son muy variables, pero la mayoría admite que el 10 a 15 por ciento del conjunto de escolares, en una proporción de tres niños por una niña, presentan alteraciones para su aprendizaje normal.

Esto no es sorprendente si se considera que la lectura es una de las formas más abstractas de estudio, puesto que implica captar e interpretar significativamente símbolos verbales impresos. Por otra parte, la dificultad para leer está reconocida como una de las causas más importantes de mal rendimiento escolar y ello es igualmente comprensible dado que la lectura constituye la única materia escolar que posee la doble función de ser materia de instrucción en sí misma e instrumento básico para la adquisición y manejo de las otras asignaturas escolares. El niño que es incapaz de automatizar las destrezas que implica la lectura, está obligado a enfrentar un trabajo descifrador y lento que redundará en una disminución de los aspectos de velocidad y comprensión necesarios para la adquisición del aprendizaje en general. El deficiente lector se ve forzado a fracasar en las otras materias en las cuales la lectura viene a ser cada vez más necesaria a medida que él llega a cursos más altos.

Una de las causas más conocidas, aunque no siempre la más frecuente, de dificultades para el aprendizaje de la lectura y escritura es la **dislexia específica**. Sin embargo, si se examinan las características de los niños con dificultades para leer, en una población escolar, puede constatar que un cierto número de ellos no puede ser considerado disléxico.

Dificultades independientes de la dislexia específica. La dificultad para coger el significado de los símbolos gráficos se confunde a menudo con la incapacidad para aprender. Una incapacidad para aprender distinta de una dificultad para leer, puede provenir de un gran número de causas. Puede ser el resultado de una inteligencia inferior. Un individuo con un coeficiente intelectual de 50 a 70, raramente será capaz de leer más allá de un nivel de cuarto básico.

Es evidente que un niño con bajo coeficiente intelectual tendrá dificultades con el aprendizaje de la lectura así como con las otras materias escolares. La dificultad para leer es, en consecuencia, de naturaleza secundaria, no específica.

Una salud deficiente también puede ser la base de una incapacidad para aprender. Una serie de factores pueden intervenir, tales como: disfunción glandular, deficiencias vitamínicas, problemas nutricionales y circulatorios, enfermedad al corazón, amígdalas infectadas, asma, alergia, tuberculosis, etc. El metabolismo basal alterado puede afectar la convergencia de los ojos y el niño puede ser incapaz de mantener una adecuada visión binocular: regresa, omite palabras, pierde la línea al leer. La diabetes mellitus también puede asociarse con problemas visuales.

Condiciones hipotiroideas impiden la normal fijación de lo leído, ocasionan fallas en la atención y fatiga general. La enfermedad es factor contribuyente más que causal. La enfermedad aleja al niño del colegio y le disminuye la posibilidad de realizar un esfuerzo sostenido. Igualmente, aquellos niños cuyas condiciones motrices o cuyos órganos sensoriales (vista u oído) o del habla, son muy deficientes, pueden tener un gran retraso en lectura sin ser disléxicos.

Otros niños cuyo aprendizaje de la lectura es deficiente, poseen, sin embargo, una inteligencia normal o brillante y muy buena salud. La causa esencial de su mal rendimiento se halla en problemas emocionales. Está demostrado que tanto la angustia como la depresión, disminuyen la eficiencia del aprendizaje. Padres excesivamente severos, autoritarios o ansiosos, pueden originar en los niños, por desplazamiento, miedo al profesor o fobia a la escuela.

Aprender significa desarrollarse y crecer, y los niños con problemas emocionales severos, tienden, generalmente, a refugiarse en un estado regresivo infantil.

Tal como ocurre con la salud física, los problemas afectivos le limitan al niño la posibilidad de un aprendizaje exitoso.

Por lo general, los alumnos disléxicos presentan concomitantemente, problemas emocionales. Sin embargo, en su gran mayoría, éstos aparecen como consecuencia de su dislexia. Conscientes de sus posibilidades intelectuales generales, el disléxico sufre por su mal rendimiento escolar y ante sus reiteradas experiencias de fracaso en sus intentos de rendir bien, se "retira" de la competencia en general y se torna un niño deprimido.

La inmadurez en la iniciación del aprendizaje, constituye otra causa frecuente de dificultades en el aprendizaje de la lectura.

Hay una amplia gama de variedad en el crecimiento y desarrollo de cada niño y no todos alcanzan la madurez necesaria para el aprendizaje sistemático, al mismo tiempo. En este punto las diferencias de sexo son muy marcadas. En general, los niños maduran un año y medio después que las niñas y éstas como grupo aprenden a leer primero.

Muchos profesores se rigen por la edad cronológica como único criterio de selección para los alumnos que ingresan a primer año básico y no consideran el aspecto de madurez para la iniciación del aprendizaje lector.

Estar listo para aprender a leer implica maduración en varios aspectos: el niño debe poseer una **edad visual**. El ojo del niño de seis años posee, frecuentemente, una hipermetropía y no puede ver con claridad objetos tan pequeños como una palabra. Implica también una **edad lingüística**: el niño debe ser capaz de expresar sus pensamientos en oraciones, con sus propias palabras, escuchar

y contar cuentos en una secuencia apropiada y dar identidad verbal a objetos y símbolos. Implica, por último, una edad emocional y social: el niño debe ser capaz de permanecer lejos de la madre, sin angustia. Debe ser capaz de alternar, cooperar y competir con un grupo de iguales y de aceptar otra autoridad y fuente de afecto independiente del lazo familiar primario.

El concepto de maduración para el aprendizaje de la lectura es diferente del concepto de coeficiente intelectual y está relacionado con el concepto de aptitud biológica el cual constituye, principalmente, el reflejo de ciertos patrones de integración entre sistema nervioso central y ambiente. La iniciación precoz en el aprendizaje conduce a dificultades que pueden adquirir el carácter de permanente.

Otra causa que implica perturbaciones en el aprendizaje de la lectura, la constituye la privación cultural. Los estudios demuestran la alta correlación que existe entre el aspecto cultural del hogar y comunidad y rendimiento escolar.

Los niños que tienen experiencias con libros, televisión, viajes, buen lenguaje, etc. poseen un potencial mayor para captar y aportar significado a la página impresa.

Por el contrario, para el niño privado culturalmente, la mayor parte de los símbolos de la página son vacíos en significado, dado que presentan experiencias que nada tienen que ver con ellos. El aspecto cultural afecta tanto la motivación como el incentivo para el aprendizaje.

En proporción semejante a las causas anteriormente señaladas, la deficiencia instruccional puede afectar el aprendizaje lector. La instrucción puede ser inadecuada porque no está adaptada al niño individual, o no es sistemática, o el profesor no enfatiza las destrezas básicas o no utiliza un método singular adecuado.

Dislexia específica. En todas las causas enumeradas, la dificultad del niño para aprender a leer es de naturaleza secundaria, no específica; el niño presenta dificultades para aprender en general, y por ende para leer y escribir. En el caso de la dislexia, la dificultad para el aprendizaje de la lectura y escritura es de carácter específico. Por lo general, el niño afectado posee un coeficiente dentro de límites normales, una edad mental y la oportunidad para adquirir esas disciplinas.

Cuando se busca una definición para la dislexia, generalmente se encuentra que las definiciones propuestas por los investigadores y reeducadores poseen un carácter más bien descriptivo y a menudo lo que definen por dislexia no son más que problemas asociados que constituyen sólo síntomas de una misma especie y a los cuales se les toma por causas.

Orton aporta una satisfactoria definición conceptual del término dislexia y dice: "Dificultad para integrar los elementos simbólicos percibidos en la unidad de una palabra o de una frase, cualquiera que sean los mecanismos de esta integración. Esta enfermedad provoca una dificultad más o menos grande, según su grado, para adquirir los automatismos de la lectura, los movimientos gráficos y la ortografía, desde los comienzos de la escolaridad" (1). Esta definición también la comparte Mme. Borel M.

Para diferenciar cualitativamente la dislexia específica de las demás causas de dificultades lectoras anotadas, es conveniente remitirse a las siguientes premisas planteadas por Critchley (2):

—La dificultad para leer persiste hasta la edad adulta.

—Los errores en la lectura y escritura son de naturaleza peculiar y específica.

—Existe una incidencia familiar de tipo hereditario del defecto.

—La dificultad se asocia, también a la interpretación de otros símbolos.

Lo que más caracteriza al disléxico, su síntoma más notorio, es la acumulación y persistencia de sus errores al leer y escribir. El análisis cualitativo de la lectura oral de un disléxico, revelará alguna o varias de las dificultades siguientes:

—Confusión de letras, sílabas o palabras con diferencias sutiles en la grafía: m-n; n-ñ; l-l; e-c; c-ch; etc.

—Confusión de letras, con grafía similar, pero de distinta orientación en el espacio: d-b; p-q; a-e.

—Confusión de letras cuyos sonidos poseen un punto de articulación común y por ende suenan próximas: ll-ch; d-t; p-m-b; g-j; v-f.

—Inversiones parciales o totales de sílabas o palabras: la-al; es-se; sol-los; loma-malo.

—Sustituciones o invenciones de palabras por otras de estructura más o menos similar, pero de diferente significado: araucano-iracundo.

—Contaminaciones y perseveraciones de sonidos.

—Adiciones u omisiones de letras, sílabas o palabras: famoso-fama; cama-cámara.

—Salto de reglones, retrocesos y pérdidas de la línea al leer.

—Excesivas fijaciones del ojo por línea.

—Silabificación defectuosa: reconoce letras o sílabas aisladamente, pero sin poder organizar la palabra como un todo significativo.

En general, las dificultades del disléxico en el reconocimiento de las palabras le obligan a efectuar una lectura hiperanalítica y descifratorias. Como su esfuerzo lo aplica en descifrar, disminuyen, significativamente, los aspectos de velocidad y comprensión necesarias para la lectura normal. Como la mayor parte de las asignaturas escolares requieren una normal competencia lectora, el disléxico fracasa en su rendimiento general y especialmente en ortografía, caligrafía composición y gramática.

Los disléxicos de más de doce años generalmente no revelan los signos descritos por examen de su lectura oral, pero es fácil detectarlos en la lectura silenciosa. Generalmente, al leer, realizan una lectura subvocal, o sea, efectúan movimientos de los labios o susurran, ya que se ven obligados a pronunciar las palabras para poder comprenderlas. Debido a que al leer aplican la misma técnica de la lectura oral, la lectura silenciosa resulta excesivamente lenta.

Las características descritas en la lectura de los disléxicos rara vez ocurren aisladamente. A menudo se acompañan de otras perturbaciones que alteran el aprendizaje. Las más comunes, aunque no todas se presentan en cada niño, son:

Alteraciones en la memoria: Algunos disléxicos tienen dificultades para el recuerdo inmediato. Otros tienen dificultades para recordar sucesos pasados. Algunos no pueden recordar palabras o sonidos que escuchan. Otros presentan dificultades para memorizar visualmente los objetos, palabras o letras.

Alteraciones en la memoria de series y secuencias: Frecuentemente el disléxico tiene dificultad para aprender series tales como los días de la semana, meses del año y el alfabeto. Les cuesta aprender a ver la hora y tienen dificultades en relacionar un suceso con otro en el tiempo. En general, ellos no pueden aprender el significado de secuencia y tiempo.

Alteraciones en la orientación derecha-izquierda. Los disléxicos a menudo son incapaces de orientarse en el espacio y aprender a distinguir derecha e izquierda en su propio cuerpo y en el de otras personas. Similarmente tienen dificultades para orientarse en mapas, globos y en su propio ambiente.

Retardo en el desarrollo neuromotriz. Por lo general, los niños disléxicos no tienen problemas motrices agudos. Sin embargo, cuando se les administra test neuromotrices, ellos caen bajo el promedio como grupo, particularmente en los aspectos de coordinación.

Los padres y profesores los señalan a menudo como torpes de movimiento en relación con los demás niños. Sus dificultades motrices se revelan especialmente en la escritura. Sin embargo, muchas veces la torpeza motriz se presenta como síndrome aislado, independiente de la habilidad para leer.

Lateralidad. Las constataciones de Andrea Jadouille (3) confirman la opinión en el sentido que la lateralidad derecha débil y la lateralidad izquierda (dominancia del pie, ojo y mano) se encuentran más frecuentemente en los niños disléxicos que en el resto de la población escolar. Las perturbaciones descritas que generalmente acompañan al disléxico, además de sus características en la lectura y escritura, son englobadas por distintos investigadores en los siguientes factores: esquema corporal, estructuración espacial, estructuración temporal, función simbó-

lica, la intuición espacial, el lenguaje. La mayoría destaca la importancia del desarrollo correlativo entre tales factores y los resultados en el aprendizaje de la lectura. Para A. Jadouille (3) la deficiencia de la estructuración espacial es la menos perjudicial. Las deficiencias en el desarrollo de las funciones temporal y simbólica afectan más el trabajo intelectual.

Desde el punto de vista pedagógico, el estudio de la dislexia se convierte en el estudio de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y todo lo que pueda concebirse para facilitar a la mayoría ese aprendizaje, será adecuado para ayudar a los disléxicos.

La mayor parte de los disléxicos, mediante la aplicación de técnicas correctivas, puede llegar a dominar las destrezas y habilidades de la lectura informativa y de estudio, dominio que siempre les demanda una dosis de esfuerzo. Rara vez se convierten en lectores interesados con fines recreativos. La mayoría son incapaces de leer un segundo idioma.

Referencias:

- 1 Orton, S. T. *READING, WRITING AND SPEECH PROBLEMS IN CHILDREN*. New York, 1937.
- 2 Critchley, M. *DEVELOPMENTAL DYSLEXIA*. Springfield Ill. 1964.
- 3 Jadouille A. *APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET DYSLEXIA*. Lieja, Bélgica. 1962.

LA REFORMA EDUCACIONAL TAL CUAL SE PONE EN PRACTICA



Profesor y alumnos de la Escuela Industrial Superior de Constitución en plena labor y aplicación de las nuevas modalidades que establece la reforma educacional (7ª unidad: "Trabajemos algunos materiales"). Se ve a los alumnos trabajando madera y hoyalata y aplicando pintura. Como Constitución es un puerto con tradición marinera, se practica especialmente la construcción de embarcaciones pesqueras. Esta fotografía nos fue facilitada por el prof. Silvio Pavez, que aparece dando clase

HOLANDA, ALMACIGO Y RESERVA TECNOLÓGICA. POSIBILIDAD PARA CHILE DE INCORPORAR ESTE AVANCE A LA ENSEÑANZA

por ARTURO ALDUNATE PH.

Los hermosos dominios de la Reina Juliana caben en las provincias de Santiago y Aconcagua.

Holanda, país jardín donde los tulipanes, en estos días de la naciente primavera, dibujan bellísimas manchas de color junto a los molinos de viento, a los canales y a las casitas arrancadas de los cuentos de Andersen; Holanda, cuya gente amable, diligente y disciplinada, sin rigidez ni dureza, hace la estada del extranjero agradable y útil.

Visité con detención e interés las notables construcciones industriales, los laboratorios, los centros de investigación y desarrollo y demás variadas instalaciones de ese segundo reino holandés, de ese conjunto de hombres, de aspiraciones, esfuerzos y realizaciones que constituyen mucho más de lo designado corrientemente como una empresa industrial y comercial. El conjunto Philips ha conquistado un sólido prestigio en Europa y en el mundo por su espíritu de progreso y por su afán de búsqueda de mejores niveles de educación y de vida para el hombre. Y ha combinado sus esfuerzos con tal habilidad que simultáneamente ha logrado resultados económicos capaces de crear y atraer cuantiosos nuevos capitales, indispensables para un desarrollo tan portentoso y acelerado.

Entre todas las múltiples realizaciones de Philips Holanda, hay una de carácter muy particular que despertó mi interés y a la cual deseo referirme en esta oportunidad.

Educación con ayuda tecnológica

En la ciudad de Eindhoven se ha montado un complejo industrial formidable y uno de los centros de más alta eficiencia técnica, para la investigación, utilización y ensayo de sistemas mecánicos y especialmente electrónicos, destinados a la **educación del hombre**. Educación en su amplio sentido. Ayuda, acicate y control para profesores, alumnos y organismos de enseñanza.

La utilización de equipos audiovisuales, de elaborados **sistemas** de computación, de combinaciones ópticas y mecánicas de todo orden, coordinados a través de un esquema fincado en un serio conocimiento de la psicología y la biología del hombre, está abriendo nuevos e insospechados caminos hacia horizontes cada vez más amplios y prometedores.

El Evolución

Como primer punto debo referirme, a grandes rasgos, a la exposición montada en Eindhoven para mostrar, especialmente a la juventud, la historia de las conquistas del hombre, la historia de las herramientas y las máquinas, la historia del conocimiento de la naturaleza, del cosmos y de la vida.

Este palacio de ingenio humano ha sido construido de tal manera que nunca esté terminado, pues debe seguir los avances y los cambios que constituyen la condición particular de nuestra época.

La curiosísima construcción llamada Evolución tiene la forma que se ha atribuido a los platillos voladores: una especie de gigantesca lenteja de acero con grandes ventanales y sostenida por una base estructural que sirve al mismo tiempo de acceso. Cinco pisos de terrazas extendidas en superficies de secciones de círculos, el mayor de los cuales alcanza unos cien metros de diámetro. En tal esotérica construcción, se ha distribuido armoniosamente toda clase de instalaciones, en su mayoría de movimiento, para mostrar desarrollos y procesos científicos, tecnológicos y manufactureros relacionados con las conquistas del hombre en el campo del conocimiento y de la utilización de los recursos de la naturaleza.

Fundamentalmente se divide la presentación en tres zonas diferentes. Una, dedicada a la vida, muestra la evolución morfológica y la conducta de las células y de los organismos en permanente perfeccionamiento desde los pasos iniciales hasta el "homo sapiens", el cual con una llamativa exhibición de elementos a gran escala muestra su biología y su conducta. El trabajo de sus huesos, músculos y nervios y de sus diversos órganos se integra en una novedosa muestra del papel y funcionamiento de los sentidos. Diapositivas, gráficos móviles e instrumentos hacen posible medir y controlar la eficiencia y capacidad de los recursos del propio visitante.

Los fenómenos de la reproducción y la herencia, con una curiosísima muestra del significado y conducta de los genes y sus elementos constitutivos, completan un conjunto de atracción y utilidad docente.

Otra sección revela la constitución íntima de la mal llamada materia inanimada. Las micropartículas, la formación de los átomos, con su curiosa disposición matemática, la asociación molecular, la **creciente complejidad** de los cristales, micelas, virus, y **demás manifestaciones** elementales de la "previada" hasta la aparición de la materia orgánica y de los organismos monocelulares y primigenios, todos están expuestos con gran despliegue de gráficos y reproducciones a gran escala e ingenios móviles de la más variada concepción.

A continuación, e insisto en que estoy dando grandes zancadas en esta enumeración, se destaca una notable exposición de los fenómenos luminosos y ópticos, sonoros y de audición, térmicos y kinestésicos y la intervención en ellos de los sentidos del hombre. La configuración de la realidad del conocimiento, como consecuencia de una interpretación de los impactos provocados por las ondas mecánicas y electromagnéticas está claramente explicada.

Debo destacar la presentación de los fenómenos luminosos, porque es especialmente hermosa y atrayente. Des-



El evolucion.

de la descomposición de la luz en el espectro de diferentes colores hasta la compleja explicación de la luz coherente de los láseres, el visitante puede internarse en un mundo expuesto con gran imaginación y armonía. Un prodigioso laboratorio de luminotecnica, especialidad de Philips, enseña cómo se miden los distintos grados de iluminación y señala los novedosos caminos que están siendo abiertos para mejorar espectacularmente el rendimiento de los equipos luminosos en la lucha del hombre contra la oscuridad. Aun para una persona poco familiarizada con las bases elementales de los fenómenos físicos y químicos, la esquematización y la síntesis realizadas en el Evolucion tienen una penetrante capacidad instructiva.

En otras de las terrazas suspendidas dentro de este fantástico conjunto aparecen las realizaciones tecnológicas efectuadas por los laboratorios y talleres de Philips, especialmente en el campo de la electrónica y de las telecomunicaciones. La explicación objetiva de la televisión, especialmente de la televisión en colores, está realizada con tal claridad y belleza que, aun para un niño de cortos años, resulta sencillo de comprender su mecanismo fundamental.

En otra sección se ilustra la evolución y desarrollo de las herramientas, las máquinas, los automatismos, servomecanismos, computadores y demás sistemas utilizados para someter al dominio del hombre los elementos y la energía disponible en la naturaleza.

El evolucion es un magnífico esfuerzo destinado a mostrar en forma diáfana y sencilla, pero atendida estrictamente a la verdad científica, las conquistas de la ciencia y de la técnica.

Enseñanza con la ayuda de equipos y sistemas tecnológicos.

Pero el esfuerzo de esta empresa ha ido mucho más lejos en el camino de las realizaciones y de la creación de

equipos mecánicos y electrónicos para facilitar, perfeccionar y acelerar los métodos y procesos didácticos en sus distintas ramas y niveles. En primer lugar, han creado, y siguen desarrollando en gran escala, dispositivos para ayudar a los profesores a presentar con facilidad su materia dando a la clásica exposición verbal y magistral medios de hacerse objetiva y de incorporar al alumno en el proceso. Los nuevos métodos llevan al estudiante a la cabal comprensión de los temas en estudio y eliminan, gradualmente, el viejo e ineficaz sistema de memorización.

Son múltiples los dispositivos destinados a facilitar tanto a los profesores, con sus respectivos esquemas y programas, como directamente a los alumnos con una muy elemental intervención extraña, la comprensión de las materias expuestas. Elementos de matemáticas, música, historia, electricidad y electrónica y otras materias de la enseñanza están siendo incorporados, a través de una experiencia directa y rigurosamente controlada, a estos tipos de educación.

Es especialmente notable un sistema dual llamado "Practonics", destinado a la enseñanza de la electricidad y de la electrónica. Los equipos están ya en plena utilización y pueden incorporarse a su uso alumnos sin casi ningún conocimiento previo; sólo basta tener nociones de matemáticas (Aritmética, algo de álgebra y geometría elemental). Se trata de una serie de libros sólidamente encuadrados compuestos de dos partes fundamentales: en el lado izquierdo de cada página aparecen las informaciones y los planteamientos de la materia del caso, con problemas que deben ser resueltos material y objetivamente con la ayuda de un curioso dispositivo plástico transparente que se inserta sobre la hoja del frente. Los resultados logrados por este sistema han sido de asombro; desde luego cada alumno camina a su propia velocidad, según su capacidad, su imaginación y su dedicación, pues para pasar al problema siguiente tiene que haber resuelto el anterior y haberlo "entendido". Empe-

zando por los más sencillos problemas de electricidad (planteamientos elementales de la Ley de Ohm y otros) se ha llegado hasta la construcción de los más complejos circuitos electrónicos con tan buenos resultados que ya son miles las colecciones de estos libros, libros que podríamos llamar "profesor-laboratorio", que están siendo utilizados en diversas partes del mundo.

Aplicación en Chile

Como era lógico, traté de averiguar la forma en que estos avances en los métodos de enseñanza y educación podrían ser aprovechados en Chile, conociendo que la Organización Chilena trabaja a través de un contrato de ayuda técnica que le proporciona una permanente asesoría proveniente de los centros industriales y de investigación holandeses. Yo sabía, por ejemplo, que se están construyendo, en estos momentos, todos los equipos y dispositivos necesarios para instalar gratuitamente para el uso de la Dirección General de Servicios Eléctricos de Chile, y por cuenta de la Compañía Philips Chilena, el primer y más moderno Laboratorio de Lumino-tecnia de América Latina, el cual permitirá un avance cierto en la industria nacional de equipos lumínicos. Sabía, también, que la Empresa nacional ha organizado ya un departamento destinado a introducir en nuestro país

métodos y equipos de enseñanza y a colaborar en la elaboración de programas con ayudas electrónicas y mecánicas.

El camino, pues, parece abierto. Además, otra circunstancia favorable podría permitir la implantación en nuestro país de tan notable sistema. El gobierno de Holanda aporta al Banco de Desarrollo Interamericano (BID), 18 millones de florines anuales desde hace algunos años y tiene especial interés en poner en marcha un programa de educación según los avances producidos por Philips. A mi entender, resulta indudable que si pretendemos crear en Chile una industria electrónica estable que tenga reales posibilidades de progreso, cumple que preparemos técnicos de los diversos niveles y hombres de ciencia capaces de conocer y seguir el poderoso desarrollo de estos campos, fundamentales en el progreso de nuestros días. Tales personas, además, deberán contar con los necesarios cauces para mantenerse en contacto con la investigación científica y el desarrollo tecnológico de los centros de avanzada del mundo.

El desenvolvimiento holandés, a través del contrato de ayuda técnica y del propósito de colaboración de Philips, puede permitirnos iniciar, debidamente orientado, un programa piloto que oriente nuestra acción en un tan interesante y señero campo de progreso.

METODOLOGIA DEL FRANCÉS: EL LENGUAJE COMO UN CONJUNTO DE HABITOS (8º AÑO BASICO)

Se ha dicho que aprender un idioma extranjero es adquirir un nuevo comportamiento, lo que implica formar hábitos diferentes de los de la lengua materna. Por ejemplo, en el campo fonológico, para asimilar la articulación francesa es imprescindible que las cuerdas vocales, la lengua, los labios, la mandíbula y los músculos correspondientes tomen posiciones distintas de las del castellano: las vocales francesas son tensas, las castellanas son relajadas; la labialización es mucho mayor en aquéllas; en un idioma, la v es labio-dental, en el otro es bi-labial. En lo gramatical, es necesario acostumbrarse a colocar los vocablos en cierto orden dentro de cada enunciado, de modo que espontáneamente surjan determinadas estructuras ante determinados estímulos o situaciones. Se trata, en suma, de **reemplazar un conjunto o más bien un sistema de hábitos por otro**; pues el alumno identifica, registra y reproduce los símbolos verbales de la lengua extranjera según los reflejos adquiridos en su lengua (fenómeno de **interferencia**).

¿Cómo lograr este cambio? Automatizando las estructuras de la lengua estudiada hasta conseguir que se empleen inconscientemente mediante cierto condicionamiento producido por la repetición y por la práctica intensiva de los ejercicios **estructurales**.

Parece conveniente insistir en los procedimientos necesarios tendientes a la formación de hábitos lingüísticos; pues este tema tiene relación directa con el de la **ejercitación**, y por ende con el de la **fijación o mecanización** de los **elementos esenciales** del idioma estudiado. Esta eta-

pa del proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido en general descuidada, y debería ocupar por lo menos el tercio del tiempo otorgado a la asignatura. Por eso nos referiremos a continuación a la **repetición**, después a la **reutilización**, luego a los principios de la enseñanza programada, y por último a los **ejercicios estructurales**.

La repetición. Sirve a) en la presentación de las unidades **lingüísticas**; b) en la re-utilización de éstas; c) en la fijación o mecanización.

El condicionamiento a que aludíamos más arriba, se realiza por medio de una **repetición intensa y variada**, llevada hasta la **memorización** de las estructuras fonológicas, lexicológicas y sintácticas fundamentales.

No confundamos la repetición con la imitación primera del modelo, en el momento de su presentación. Sería conveniente, en efecto, obtener una **repetición, sin modelo previo**, fundada en la sola memoria auditiva del alumno, proceso tanto más difícil cuanto mayor sea el plazo transcurrido desde la primera audición e imitación.

En cuanto a las **condiciones de una buena repetición des- taquemos** a) la uniformidad no sólo de la pronunciación de los sonidos, sino especialmente del ritmo y la entonación. El profesor, por ningún motivo, debe alterar estos últimos, ni siquiera para corregir una falta: de ahí la utilidad de la grabadora que permita una emisión idéntica de los elementos fonológicos. La elocución debe ser siempre normal, ni muy rápida ni muy lenta.

b) la necesidad de hacer oír varias veces los enunciados especialmente a los alumnos que tengan dificultades de

RCA

PORTATILES TRANSISTORIZADOS



**SIDERAL
RCA**
El portátil de la
juventud!



**GLOBE TROTTER LEADER
RCA**
El portátil aerodinámico!



**GLOBE TROTTER
RCA**
El más prestigioso de los
transistorizados!



**VIK A PILAS
RCA**
Funciona en todas partes
a la perfección!

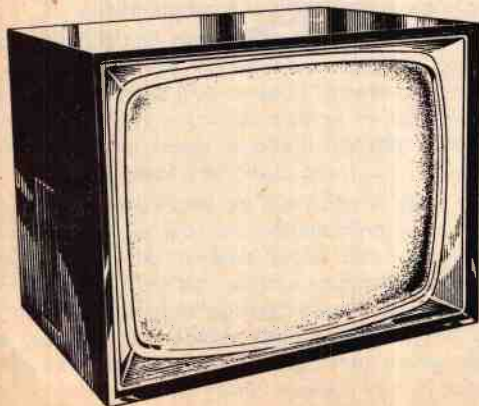
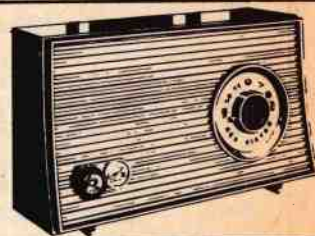
RECEPTORES



**GALAXY
RCA**
Elegante radio de sobremesa!



**OKLAHOMA II
RCA**
El receptor para
el hogar moderno!



**TELEVISOR
ELDORADO
RCA**
FM PANTALLA DE 23"
Su calidad se ve en la imagen



SE IMPONE EN TODA LA LINEA

DE SOBREMESA



ESPACIAL
RCA

Modelo supersónico de 2 bandas!



MOZART
RCA

Con fino gabinete de madera!

VIK A CORRIENTE
RCA

Individual, económico y de calidad!

RADIOFONOGRAFO
DE SOBREMESA

HAWAII
RCA

Gran calidad de sonido y
moderno gabinete de madera

T O C A D I S C O S



VICTROLA NOVA
RCA

Elegante fonomaleta en colores!



DISCOROLA TEEN AGER
RCA

Tocadiscos compacto de gran calidad
y precio popular!



VICTROLA FIESTA
RCA

Con sonido propio: indispensable para
pasarlo mejor!

RCA

audición o de fonación, y de hacer repetir todas las oraciones o los grupos rítmicos a todos los educandos, empezando por los que pronuncien mejor;

c) el tino de no insistir ante el fracaso reiterado de un estudiante en un momento determinado;

d) la corrección inmediata de todo error;

e) la preparación del alumno para la autocorrección, especialmente cuando se dispone de una grabadora y el educando puede comparar el modelo con su propia versión.

Para efectuar esta repetición se pueden utilizar los procedimientos siguientes recomendados por F. Réquedat, del B. E. L. (Bureau d'Etude et de Liaison):

"1. on peut décomposer la phrase en plusieurs, éléments, correspondant para exemple aux groupes respiratoires, et reprendre ensuite la totalité de la phrase:

Les habitants du village|vont au marché le dimanche|

Les habitants du village vont au marché le dimanche|

2. Ces groupes peuvent être repris en partant du dernier, ce qui permet de mieux respecter l'intonation:

d l'huile et du café|

pour acheter de l'huile et du café|

Je vais à l'épicerie pour acheter de l'huile et du café.

Cette présentation facilite la mémorisation, mais l'étudiant met un certain temps à s'y habituer. On critique généralement la monotonie de ces exercices. Il importe de ne pas les prolonger au delà d'une dizaine de minutes. Les résultats obtenus sont à la mesure de l'attention de l'étudiant, qui se relâche rapidement, quand on se cantonne dans la seule répétition". ("Français dans le Monde", N° 30).

Comportamiento verbal y enseñanza programada

Dada la íntima relación existente entre la adquisición de un comportamiento verbal y los principios que orientan la elaboración de los programas de las máquinas de enseñanza destinadas al aprendizaje individual, los enunciaremos a continuación; pueden, en efecto, servir a cualquier profesor para dividir las dificultades del idioma extranjero y establecer la debida progresión de ellas, sea en el planeamiento de un año, un trimestre, una unidad o una clase.

Hélos aquí: a) la materia por enseñar se divide en unidades lo más pequeñas posible; b) estas unidades elementales se gradúan, presentando cada una de ellas un grado lo más pequeño posible de dificultad con relación a las demás; c) se opera un control inmediato, después de cada uno de los ejercicios destinados a la asimilación de cada una de estas unidades; d) el resultado de este control es conocido en el acto por el alumno, que sabe si su respuesta fue correcta o no; e) si ha cometido un error, se le explica otra vez la unidad en cuestión, y un nuevo control interviene; f) si su respuesta es buena, se pasa a la unidad siguiente. En suma la enseñanza programada descansa en una estricta **progresión por unidades elementales**, en un **control inmediato** de la respuesta del alumno, y en un **respeto constante** por el ritmo de aprendizaje de cada educando.

Se ha dicho, a modo de crítica, que la enseñanza programada (que puede ser audio-visual-oral) no condiciona sino los órganos fisiológicos de expresión y no la inteligencia, aunque dé lugar a la inducción; pues hay estructuras gramaticales complejas que escapan a la **automatización**. Al respecto, hay que considerar que esta última debe operar especialmente en el período inicial del aprendizaje. En efecto, más adelante la inteligencia y la iniciativa perso-

nal intervienen para adaptar las estructuras básicas adquiridas a las situaciones nuevas que se presentan; de ahí la importancia de la fase llamada de **apropiación** (o de variación y selección) en que el alumno debe manifestar cierta originalidad al aplicar lo aprendido a contextos situacionales distintos. En algún modo, el papel de cierto tipo de ejercicios estructurales consiste en **automatizar** y transformar en reflejo espontáneo la operación mental misma, que debe subsistir siempre, pero en forma inconsciente.

Los ejercicios estructurales

Las consideraciones anteriores, que hasta cierto punto constituyen la fundamentación teórica de la escuela estructuralista norteamericana (Lado, Fries, Delattre, Valdman, etc.), nos llevan a analizar el valor de los EJERCICIOS ESTRUCTURALES que vienen a completar el aprendizaje iniciado por la REPETICION.

Las características y finalidad propia de cada tipo de ejercicios estructurales se exponen detalladamente en el Documento. A continuación sólo se señalan los objetivos generales y las condiciones de eficacia de esta clase de ejercitación.

—tienden a hacer pensar al alumno en el marco prosódico, fonológico, morfológico, sintáctico semántico de la lengua 2 (lengua extranjera), formando los automatismos de reacción suficientes para que el educando **atienda más a lo que quiere decir que a como va a decirlo**;

—introducen **variedad** en la ejercitación, y por consiguiente:

—mantienen el **interés** y la **curiosidad**;

—aumentan la **participación del alumno** que, en la fase de repetición, es poca, pues exigen gran concentración;

—estimulan una **respuesta rápida**, descartando el empleo de la lengua materna;

—permiten la **sistematización**, ya que el estudiante conoce las estructuras fundamentales y discierne toda incompatibilidad con éstas;

—**ahorran la formulación de reglas**, poniendo en evidencia, mediante la práctica, los elementos esenciales del idioma;

—favorecen la **globalización** del aprendizaje; pues las estructuras fonológicas y morfológicas no pueden separarse de las sintácticas;

—tratan de **reducir al mínimo los errores** (ya que parten de un modelo y se desarrollan según una progresión bien graduada), y por consiguiente producen satisfacción en el alumno que acierta en las respuestas.

Para cumplir con las finalidades señaladas conviene que los ejercicios estructurales: a) posean una **finalidad precisa** de la cual tengan conciencia los alumnos; b) se refieran a un **centro de interés** o alguna **situación práctica**, y traten de estructuras recientemente estudiadas, o de **errores típicos** debidos a interferencias del idioma materno; c) no constituyan el punto de partida de una lección sino su **fase intermedia o final** (fijación o mecanización); el ideal sería que, una vez explicados y practicados en clase, fueran automatizados en el laboratorio o por medio de una grabadora; d) deben ser practicados **desde el primer año** de estudio como un **juego**, para acostumbrar a los alumnos a sus reglas, y proseguidos hasta el final del aprendizaje; e) se compongan de **enunciados cortos**, especialmente los destinados a la prosodia y a la fonología,

para que el alumno, preocupado de la respuesta, no olvide el estímulo (stimulus); f) **no duren más de 10 minutos** para no producir monotonía o cansancio; g) sean pronunciados con **naturalidad** y vida; h) lleven un ritmo cuaternario, es decir: profesor (da el modelo), alumno (repite), profesor (**corrección**), alumno (repite la oración correcta). He aquí un ejemplo de correlación y progresión de diversos ejercicios estructurales en torno a un mismo tema; (un refrigerador) y un mismo mecanismo: la negación de oraciones declarativas e imperativas:

Stade I. Dialogue

ALICE.— Nous cherchons le réfrigérateur.
 GEORGES.— Ne cherchez pas. Il n'existe pas.
 MARIE.— Ce n'est pas possible, Guy?
 GUY.— Oui, je sasis. Vous ne trouvez pas le frigo.
 MARIE.— Mais c'est indispensable. Ne plaisantez pas.

Stade II. Exercises de substitution

La primera parte de la progresión sólo se ocupa de la negación en las oraciones declarativas:

a) —Vous ne trouvez pas le réfrigérateur

—le poste de télévision.
 —Vous n'achetez pas
 —

l'aspirateur.
 —Vous ne voulez pas
 —

la machine à laver.
 —Vous ne trouvez pas
 —

le réfrigérateur.

b) Il n'existe pas
 ne monte
 n'avance
 ne marche
 n'existe

Stade III. Exemples d'opposition (en que el "e instable" cae, y en que no cae)

a). (n)

b). (ne)

Je cherche le réfrigérateur.
 Il cherche l'appartement.
 Je ne cherche pas le réfrigérateur.
 Il ne cherche pas l'appartement.
 Vous cherchez l'ascenseur.
 Vous ne cherchez pas l'ascenseur
 Alice cherche le frigo.
 Alice ne cherche pas le frigo.
 Il achète le réfrigérateur.
 Il n'achète pas le réfrigérateur.

Stade IV. Explicación

Se puede entonces enunciar la regla siguiente; el elemento negativo pre-verbal (n) se pronuncia "n", salvo si está seguido y precedido de una consonante, en que se pronuncia (ne).

En esta cuarta etapa, el alumno debería poder formular esta norma, o por lo menos escoger entre las dos variantes, si dispone de tiempo para pensar.

Stade V. Exercises d'assimilation

Ahora se trata de que el alumno logre el manejo automático de dicha regla en una conversación corriente, mediante los ejercicios siguientes:

a. Exercises de correlation

Vous ne trouvez pas le frigo.
 Il (ne)
 Marie (n)
 Alice (ne)
 etc.

b. Exercises de correlation-substitution

Vous ne trouvez pas le frigo?
 apportez
 Vous n'apportez pas le frigo? (n)
 Elle
 Elle n'apporte pas le frigo? (n)
 Cherche
 Elle ne cherche pas le frigo? (ne)
 Marie
 Marie ne cherche pas le frigo. (n)
 etc.

c. Exercises de substitution (nom-pronom)

Marie ne trouve pas le frigo.
 Elle ne trouve pas le frigo. (n) . . . (ne)
 Alice ne cherche pas la clef.
 Elle ne cherche pas la clef. (ne) . . . (n)
 etc.

d. Questions sur le dialogue

—Alice et Marie cherchent le frigo?
 —Oui, elles le cherchent.
 —Alice trouve le frigo?
 —Non, elle ne le trouve pas.
 —Marie plaisante?
 Non, elle ne plaisante pas.
 —Le frigo existe?
 —Il n'existe pas.
 etc.

e. Questions adressées à l'étudiant

—Tu cherches ton livre?
 —Non, je ne le cherche pas.
 —Vous l'avez trouvé?
 —Oui, nous l'avons trouvé.
 —Qu'est-ce qu'il fait? Il cherche son livre?
 —Non, il ne le cherche pas.
 —Tu as perdu ton cahier?
 —Non, je ne l'ai pas perdu.

(Extractado de "College French in the New Key" por S. Belasco y A. Valdman, Boston, D. C. Heath, 1965).

ENSAYO DEL PROGRAMA DE CIENCIAS NATURALES DEL QUINTO AÑO DE EDUCACION GENERAL BASICA

Del 22 de julio al 2 de diciembre, 6 profesores del comité de ciencias naturales del CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas) dirigirán el análisis de las situaciones de aprendizaje del programa oficial que harán algunos profesores de 5º año básico. Coordinador del ensayo es el prof. Jorge Arancibia.

Los propósitos del ensayo son:

—Determinar el rango de validez de las actividades propuestas en el programa de Ciencias Naturales en el programa de quinto año de educación general básica, en estudiantes de 10 a 13 años de edad.

—Establecer las condiciones que son indispensables para cumplir adecuadamente los objetivos propuestos en dicho programa.

—Diseñar las sugerencias estratégicas y tácticas que permitan desarrollar con éxito la aplicación del Programa de Ciencias Naturales en escala nacional.

—Proponer las modificaciones necesarias que aseguren la continuidad didáctica y científica de Ciencias Naturales de 1º a 8º años de educación general básica.

—Perfeccionar al grupo de profesores que intervienen en el ensayo. Los pasos del ensayo son los siguientes:

—Planeamiento.

—Desarrollo de laboratorios. Análisis didáctico y científico.

—Elaboración de guión metodológico.

—Aplicación en el aula: observación, evaluación.

—Evaluación general.

El desarrollo del ensayo se ceñirá al siguiente esquema:

—Objetivos, descritos como cambios conductuales que se puedan observar en los estudiantes después que vivan las actividades planeadas.

—Fundamentación general científica y pedagógica de la situación de aprendizaje desarrollada.

—Motivación para la investigación que el grupo de profesores participantes elaborará para los alumnos de 5º.

—Actividades diseñadas para el profesor que participa en el ensayo y que posteriormente traducirá en un guión metodológico para el aula. Incluyen autoevaluaciones individuales o de grupo.

—Evaluación que jerarquiza las evaluaciones ya realizadas y agrega otras nuevas, más o menos complejas.

—Generalización de la experiencia con las actividades y situaciones que permitan el diagnóstico —en los estudiantes— del nivel alcanzado en el proceso científico que genera situaciones de aprendizaje.

Presentamos a continuación uno de los materiales escritos que se utilizarán en el ensayo.

OBSERVANDO CRISTALES

primera versión experimental

I OBJETIVOS. Al término de las actividades correspondientes a esta situación de aprendizaje los alumnos deben ser capaces de:

—describir el paso de cristales grandes a pequeños y viceversa.

—identificar los factores que influyen en la rapidez de crecimiento de algunas formas cristalinas.

—describir y controlar la rapidez de crecimiento en algunas variedades de cristales.

II FUNDAMENTACION

La situación de aprendizaje "Observando cristales" se propone desarrollar en el estudiante la habilidad de observar hasta el nivel XIV de este proceso.

Durante estas situaciones, los alumnos se verán empeñados en una serie de actividades, que les ofrecen buenas posibilidades para ejercitarse y mejorar su capacidad de observación, empleando materiales sencillos, de bajo costo, fáciles de reproducir y de manipular.

A pesar que este equipo es elemental, las experiencias son novedosas y los niños logran resultados de buena calidad científica.

Estamos convencidos que los instrumentos de medición pueden ser introducidos en los primeros niveles de la enseñanza básica. Por razones de tipo logístico no emplearemos, por ahora, la balanza y la pipeta graduada. Estos instrumentos han sido reemplazados por una técnica de medir alturas en un tubo de ensayo, que para los actuales fines es suficiente.

Algunos de los aspectos relevantes que se espera vayan surgiendo:

—El descubrimiento de la maravillosa arquitectura de algunos sistemas cristalinos.

—La observación de cristales fragmentados que constituyen cristales más pequeños y la posible inferencia; que muchos materiales con apariencia de polvo pueden estar constituidos por microcristales.

—La convicción de una sustancia que se ha disuelto en un líquido no ha desaparecido, sino que está ahí y puede ser recuperada.

—La contemplación del crecimiento de cristales y la posible inferencia que este ocurre por adición de mater.

Es interesante hacer notar que las posibilidades de complejidad en la observación van desde el simple estudio de partículas a ojo desnudo, hasta la descripción de sistemas en transformación o en crecimiento con rapidez irregular. En las últimas etapas de esta actividad aprecian las variaciones en la rapidez de la transformación de un sistema, e identifican los factores que influyen en ellas.

Por ejemplo: mayor o menor cantidad de calor en la fusión de una sustancia, distancia del objeto a la fuente energética y la cantidad de material empleado.

A continuación de esta etapa, hacen observaciones controladas de las transformaciones o cambios que ocurren en sus experimentos y pueden modificar las velocidades de cambio: aceleran o retardan el crecimiento de un cristal de azufre modificando la superficie de evaporación o provocando una corriente de aire.

Estas actividades no ofrecen peligro para los niños, pero

III MOTIVACION PARA LA INVESTIGACION

es necesario que el profesor conozca el material y esté familiarizado suficientemente con las actividades.

IV **ACTIVIDADES.** (En el original entregado a los profesores estas **actividades** contaban con un espacio en blanco para observaciones).

Materiales: 1 lupa, 2 = T. E., mechero a alcohol, vaso 100 ml., 1 trípode c/ rejilla, 1 pipeta sin graduar, azúcar gran, tiza, azúcar flor, bicarbonato, sal de cocina, sulfuro de carbono, acetato de sodio.

1. Coloque sobre una superficie oscura, pequeñas cantidades de los materiales sólidos de que se dispone.
a. Obsérvelos, atentamente, primero a ojo desnudo y después, utilice una lupa,

b. Haga una breve descripción caracterizando los distintos tipos de partículas.

2. Triture algunos granos de la sustancia cristalina (sal, azúcar, acetato de sodio). Para esta operación emplee uno de los tubos de ensayo como rodillo (Fig. 1).

Realice nuevas observaciones.

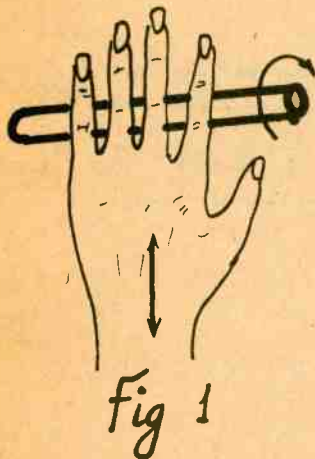


Fig 1

3. Llene dos tubos de ensayo con agua hasta la tercera parte de su volumen; luego, eche algunos granos de sal gruesa en uno de los tubos y sal más triturada en el otro.

Al comparar la disolución en ambos tubos, ¿qué diferencias encuentra?

4. Repita la actividad 3, pero agregando mayor cantidad de sal a uno de los tubos. Ahora, tapando el extremo abierto del tubo, agítelo enérgicamente.

Observe lo que ocurre en los tubos y compárelos.

5. Esta nueva actividad incluye entre sus pasos algunas de las **observaciones** que Ud. ya ha realizado. Eche sal común en un tubo de ensayo hasta una altura aproximada de 3,5 cm. Váciela en un papel blanco y proceda a molerla, utilizando el mismo procedimiento (descrito en act.

2). Procure no perder material.

Haga un pliegue en el papel y vuelva a echar la sal en el tubo de ensayo (Fig. 2). Mida la altura. Aplique unos golpes suaves al tubo y vuelva a medir. ¿Qué ha ocurrido con sus mediciones?

Agregue agua hasta completar una altura de 10 a 11 cm. Tape el tubo y agítelo hasta que el contenido se disuelva. Vierta la solución en el vaso y caliente hasta evaporar la cuarta parte del volumen aproximadamente (Fig. 3). Espere que el líquido enfríe. Describa el fe-

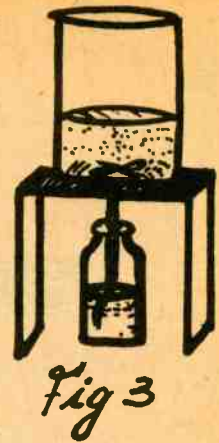


Fig 3

nómeno de formación de cristales.

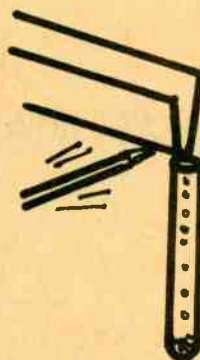


Fig 2

AUTOEVALUACION

a. Los cristales formados, ¿tienen la misma forma que los originales?

b. ¿Es constante la rapidez de crecimiento de estos cristales?

c. ¿Qué ocurrirá con la cantidad de sal si se evapora toda el agua?

d. Compruébelo.

6. Eche azufre a un tubo de ensayo hasta medio cm. de altura. Con la ayuda de su pipeta (atención, solicite instrucciones) **agregue** sulfuro de carbono hasta 2 cm. Agítelo y

una vez que el azufre esté disuelto, viértalo en la capsula de Petri (platillo de loza o vidrio). Sopla suavemente y describa los resultados.

AUTOEVALUACION

a.—¿Cómo obtener cristales más grandes?

b.—¿De cuántas maneras puede controlar la rapidez de crecimiento de algunos cristales?

c.—¿Qué ocurrirá con la cantidad de azufre si el líquido se evapora rápido o lento?

d.—Discuta un plan para comprobarlo.

7. Eche azufre en un tubo de ensayo hasta la altura de dos cm. Caliéntelo en el mechero de alcohol durante 2 a 3 minutos (espere indicaciones especiales). Observe y describa los cambios que van ocurriendo.

8. Repita la experiencia y cuando el azufre esté recién fundido, déjelo caer en agua fría. Observe y describa.

9. Repita la **experiencia**, pero **ahora** deje caer el líquido recién fundido sobre un papel o madera.

10. Ponga acetato de sodio en un tubo de ensayo hasta una altura de dos cm. Agregue dos gotas de agua (puede ensayarse antes de hacerlo). Caliente el tubo hasta que se funda todo el contenido. Haga sus observaciones.

AUTOEVALUACION



a.—¿Qué puede decir con respecto al estado físico del azufre?

b.—¿Es azufre lo que obtuvo en las últimas actividades?

c.—¿Lo podría probar?

d.—Cuando hizo sus observaciones, ¿tocó el material

resultante? También lo podría haber partido. ¿Lo realizó? ¿Empleó la lupa?

e.—¿Es posible acelerar la velocidad de cristalización acetato?

f.—¿Cuántos órganos utilizó para sus sentidos?

Estas preguntas le darán una pauta si ha mejorado algu-

nas destrezas en la observación. Además, se habrá dado cuenta que puede realizar actividades y observaciones, sin que necesariamente estén aquí indicadas.

GUIÓN METODOLÓGICO	TIEMPO		MATERIAL	Observ.
	CALC.	REAL		

UNA ENCUESTA SOBRE INADAPTACION ESCOLAR EN ESPAÑA

por el prof. VICTOR GARCIA-HOZ

Examinando la adaptación escolar en su conjunto y comparándola con los otros campos de adaptación objetiva aparece ocupando una situación media entre la inadaptación familiar, que es menor, y la inadaptación social, que es la más acusada.

En conjunto, y de acuerdo con los resultados obtenidos, alrededor de la cuarta parte de las situaciones escolares (el 24 por ciento) son apreciadas negativamente por los estudiantes.

También acontece con la adaptación escolar que sigue el mismo proceso cuantitativo que los otros tipos de adaptación, es decir, que crece con la edad a juzgar por los resultados obtenidos en el primero y en el sexto curso de bachillerato. Este crecimiento se manifiesta considerando indiferenciadamente los alumnos de uno y otro sexo y también considerando separadamente tanto los alumnos cuanto las alumnas.

De nuevo, como en el caso de la vida familiar, podríamos suponer que en el aumento de inadaptación es un factor importante la rápida evolución, un tanto turbadora, de la adolescencia. Y de nuevo, frente a esta observación, habremos de contestar que, aun dado por supuesta la especial dificultad de los comienzos de la edad juvenil, lo cierto es que las instituciones escolares no parecen estar en disposición de resolver positivamente los problemas que la vida va planteando a los jóvenes.

Antes de entrar en el estudio de las distintas manifestaciones de la inadaptación y para hacer más fácil el estudio de los resultados se indicarán a continuación las 35 cuestiones del inventario perteneciente al código de adap-

tación escolar. A la derecha de cada cuestión va indicado el porcentaje de respuestas que señala inadaptación separando el primero del sexto curso y dentro de cada uno de ellos el porcentaje correspondiente a varones y el correspondiente a mujeres. A la derecha de estos datos va el porcentaje medio total relativo a cada pregunta:

	Primer curso		Sexto curso		TOTAL %
	V. %	M. %	V. %	M. %	
2 ¿Cree que alguno de sus profesores desconfía de usted?	13	11	23	15	16
9 ¿Cree que acudiendo al colegio pierde usted el tiempo?	4	3	4	0	3
14 ¿Se siente usted ignorado, inquieto o deprimido cuando está en la escuela?	20	9	12	13	14
20 ¿Se siente usted avergonzado de la ropa que tiene que llevar al colegio?	3	3	4	5	4
23 ¿Tiene alguno de sus profesores la inclinación a mostrarse demasiado dominante?	24	24	49	46	36
28 ¿Muestra alguno de sus profesores resentimiento hacia usted?	18	10	18	12	14
33 ¿Detesta usted el tener que hablar delante de la clase?	20	30	26	25	25
39 ¿Le causa temor alguno de sus profesores?	25	21	10	22	20
44 ¿Le parece que alguno de sus profesores intenta vengar-					

	Primer curso		Sexto curso		TOTAL
	V. %	M. %	V. %	M. %	
	%				
se de usted cuando le enoja o le interrumpe?	16	11	21	12	15
47 ¿Preferiría estar en otra escuela si pudiera?	8	8	15	10	10
50 ¿Le desagrada alguna de las materias en que está matriculado ahora?	15	41	63	46	41
53 ¿Le es difícil hacer amistad con otros estudiantes?	4	8	15	19	12
59 ¿Le parece que algún profesor encuentra faltas en todo?	14	15	29	31	22
62 ¿Le parece que algún profesor cree que no sirve usted para nada?	16	7	13	7	11
68 ¿Detesta usted la mañana del lunes porque tiene que enfrentarse a otra semana de clase?	32	54	64	47	49
73 ¿Ha observado usted que algunos estudiantes evitan dirigirle la palabra?	28	21	16	13	20
79 ¿Es usted desgraciado en el colegio?	4	2	12	4	6
84 ¿Cree usted que el director es demasiado severo con los estudiantes?	12	7	14	13	12
89 ¿Le fastidian las lecciones?	35	40	29	33	34
95 ¿Algún profesor suyo tiene la costumbre de desairar o insultar a los estudiantes?	31	9	44	27	28
99 ¿Le parece que los demás estudiantes le denigran?	6	13	16	1	6
106 ¿Es el colegio aburrido para usted?	12	16	16	9	13
110 ¿Le parece a usted que sus profesores le exigen un trabajo que no es capaz de hacer?	14	11	6	4	9
114 ¿Tiene usted la impresión de que no se le permite hacer algo que desea hacer en el colegio?	21	27	34	25	27
119 ¿Muestra algún profesor favoritismo hacia los estudiantes adúlones?	24	38	49	41	43
124 ¿Opina usted que los profesores deberían participar más en la organización de juegos, fiestas y reuniones para los estudiantes?	44	46	72	60	56
129 ¿Detesta el tener que sentarse junto a alguien que no le agrada?	59	53	65	58	59
133 ¿Le disgusta extraordinariamente alguno de sus profesores?	19	20	40	26	26
138 ¿Cree usted que hay demasiada vigilancia del profesor en el colegio?	36	35	29	23	31
144 ¿Le molesta la vigilancia del profesor en las reuniones sociales?	21	31	59	31	36
148 ¿Cree que algún profesor se mete en cosas que no le importan?	20	19	47	37	31
153 ¿Son sus tareas con frecuencia demasiado largas y aburridas?	30	33	28	21	28
165 ¿Le parece a usted que no se da a los estudiantes suficiente libertad para realizar las actividades escolares que desean?	27	27	56	33	36
171 ¿Cree que algún profesor disfruta burlándose de usted de-					

lante de los demás estudiantes?	9	6	17	7	10
174 ¿Se siente usted muy turbado cuando le presentan un examen inesperado?	58	60	41	44	51
Porcentaje medio	21	22	30	23	24

Manifestaciones de la adaptación

En la adaptación-inadaptación escolar se pueden distinguir tres manifestaciones principales, bien diferenciadas, no obstante, las relaciones que entre sí tienen:

- Adaptación didáctica.
- Adaptación al régimen escolar.
- Adaptación interpersonal.

La adaptación o inadaptación didáctica es la que surge al enfrentarse el alumno con el trabajo docente y discen-te que en la escuela se realiza o exige. La adaptación al régimen escolar se refiere al enfrentamiento del alum-no con la institución escolar en tanto que sociedad consti-tuida. La adaptación interpersonal viene determinada por las relaciones que los alumnos y los profesores tienen co-mo persona y también por las relaciones de los alumnos entre sí.

De los tres grupos de manifestaciones señaladas el que con más frecuencia presenta situaciones de inadaptación es el de las relaciones personales. Ello puede ser debido en parte a que en el instrumento de evaluación utilizado hay más elementos consagrados a este aspecto que a los otros dos. Pero no es ésta la única razón, ya que, consi-derados separadamente cada uno de los elementos del "test", los porcentajes más altos de inadaptación se dan en los ítems agrupados dentro de la rúbrica de relacio-nes interpersonales.

Adaptación didáctica

Los elementos relacionados con los aspectos didácticos hacen referencia a dos tipos de cuestiones: de una parte las materias escolares; de otra, las exigencias de trabajo. En cuanto a las lecciones se refiere, la causa de inadap-tación más importante se halla relacionada no con los as-pectos cognoscitivos del aprendizaje, sino con la motiva-ción. El aburrimiento, el fastidio, el desagrado de las ma-terias se hallan mencionados de un modo explícito (pre-guntas 153, 89, 50, respectivamente) y alcanzan porcen-tajes de inadaptación que van desde el 28 al 41 por cien-to.

Es curioso el hecho de que el aburrimiento, referido a las tareas escolares (pregunta 153), alcanza un porcentaje bastante más elevado que el aburrimiento del colegio en conjunto (pregunta 106), y que en uno y otro caso con la edad se da un leve descenso de la inadaptación. Tal descenso quizá deba ser atribuido a la progresiva tendencia de la juventud a independizarse. En el colegio el joven puede encontrar una vida social propia fuera de la familia; no es muy aventurado suponer que a medida que va transcurriendo el tiempo de asistencia al colegio la vida del muchacho se va enlazando con la de sus com-pañeros; la fortificación de los lazos de camaradería pue-de ir debilitando los familiares.

Tal vez el aspecto de más interés en la adaptación di-dáctica viene dado por el hecho de que la situación de inadaptación no se produce tanto por la inadecuación de contenidos o de métodos cuanto por la falta de motiva-ción para el trabajo escolar.

El aburrimiento y el fastidio por las tareas escolares arguye una actitud negativa por parte del estudiante. Tal actitud, con toda probabilidad, no es debida tanto a la inadecuación entre exigencias y capacidades, asunto con el que tan a menudo se especula, cuanto a la falta de interés o motivación por tales tareas.

Es de sobra conocido que a partir de Herbart el tema del interés adquirió un especial relieve en la especulación pedagógica y en la práctica educativa. La distinción cuasi tradicional entre intereses inmediatos y mediatos ha venido a ser sustituida por el concepto actual de motivación que sugiere en primer término la estimulación de la voluntad. (Tal vez en una terminología precisa deberíamos reservar el término interés para el interés inmediato y hablar de motivación cuando se trate de un interés mediato en el cual es fundamental la participación de la conciencia y de la voluntad). Sea cualquiera la terminología utilizada, lo cierto es que según los datos que actualmente manejamos la fuente de inadaptación más importante es la falta de motivación suficiente. Con esto se dice que en general los trabajos y el ambiente escolar no reúnen las condiciones adecuadas para motivar de un modo eficaz el aprendizaje.

En mayor medida que la falta de motivación, pero actuando también negativamente, aparece la inadecuación entre las exigencias del profesor y la capacidad del alumno (pregunta 110). Vale la pena, sin embargo, poner de relieve que es ésta una de las manifestaciones de la vida escolar, en la cual la inadaptación decrece en el transcurso del tiempo; los porcentajes de inadaptación son menores en sexto que en primer curso. Tal vez aquí podemos hablar de una adecuación espontánea entre las exigencias del profesor y las reacciones de los alumnos, determinada, entre otras causas, por el conocimiento a que necesariamente se va llegando a través de la vida continuada en una misma institución.

En la consideración de las exigencias desordenadas de trabajo se pone de relieve el sentido reversible que la adaptación tiene en el orden pedagógico. Cuando se habla de adaptación en general se interpreta este proceso como una regulación del sujeto para que responda adecuadamente a las estimulaciones. Mas al reflexionar en la adecuación entre exigencias de trabajo y capacidades del alumno podemos pensar no sólo en una regulación del sujeto para disponerle a responder adecuadamente a lo que de él se exige, sino también en una regulación de los estímulos (entiéndase de las exigencias del profesor o de la institución escolar) para armonizar mejor con las posibilidades del sujeto.

Bueno será también tener en cuenta que si se hace problema de las excesivas exigencias en el trabajo escolar también se habrá de plantear el problema inverso, el de los maestros o las escuelas que no exigen al alumno lo que éste puede dar de sí. Psicológicamente, el pedir más de lo que puede un alumno dar atenta contra su deseo de seguridad; pero el exigir menos es atentatorio contra la estimación de sí. Desde un punto de vista social, la escuela está obligada a preparar a sus alumnos para el máximo de rendimiento; este principio vale para toda la educación, pero reviste un peculiar interés en la educación especial de bien dotados.

Adaptación al régimen escolar

Ya se ha dicho que este tipo de adaptación viene determinado por el enfrentamiento del alumno con las regulaciones de la vida escolar, en tanto que la escuela es una sociedad constituida con sus propias leyes y sus propias autoridades.

Dentro de los elementos de esta rúbrica se pueden incluir los que hacen referencia a la actitud general de los estudiantes frente a la institución.

Mencionemos, en primer término, que la idea de la utilidad genérica del colegio se halla bien arraigada, por lo general, en el espíritu del estudiante. Es un porcentaje prácticamente nulo (el 3 por ciento) el de los estudiantes que piensan que en el colegio se pierde el tiempo. Esta actitud general positiva no es obstáculo para que respecto a una escuela en particular, la suya precisamente, los alumnos no se hallen completamente satisfechos. El deseo de estar en otra escuela alcanza ya un porcentaje que ha de ser tenido en cuenta (el 10 por ciento en la pregunta 47).

Tal vez se pudiera hablar de los sentimientos de inseguridad como una característica demasiado frecuente en la escuela. Uno de cada siete alumnos se siente ignorado, inquieto o deprimido cuando está en la escuela, y uno de cada cuatro siente aversión a tener que hablar delante de la clase. Dentro del contenido de los sentimientos de inseguridad y en el concepto que de este rasgo tiene Maslow parece como si en la escuela existieran tanto síndromes antecedentes o causales cuanto consecuentes. Entre los primeros se hallarían justamente los sentimientos de soledad, de desplazamiento, de ansiedad o peligro a que hace referencia la pregunta 14 del "test" de inadaptación que hemos utilizado. Entre los segundos estaría la aversión a hablar ante otro (pregunta 33), en cuya actitud subyace la aversión a los seres humanos como peligrosos, hostiles o desafiantes.

Entre los diversos problemas concretos que el régimen escolar plantea a los estudiantes hay uno que tanto podría considerarse situado en la adaptación didáctica cuanto en la adaptación al régimen: es el referente a los exámenes (pregunta 174). Es perfectamente explicable que ante los exámenes adopte el estudiante una actitud negativa por la misma situación de inseguridad a que acabo de aludir. Mas parece que el porcentaje de 51 sobrepasa los límites normales. Claro está que en el elemento del "test" no se hace referencia a los exámenes sin más, sino a los exámenes inesperados. De todas suertes no parece que pueda justificarse la situación de una institución escolar en la cual más de la mitad de los estudiantes se sienten perturbados ante la idea de un examen que no esperaban.

El más grave problema que la organización y régimen de una escuela se plantea es el de conjugar la atenta vigilancia del profesor con la libertad de iniciativa del alumno (preguntas 114, 138, 144 y 165). La actitud negativa frente a la vigilancia que ejercen los profesores alcanza porcentajes excesivos. El hecho de que alrededor de la tercera parte de los estudiantes consideren que la vigilancia es excesiva, que en el colegio no se le permite hacer cosas que deberían hacer y, sobre todo, el que a los estudiantes no se les dé suficiente libertad para realizar las actividades escolares que desean, arguye una grave defi-

ciencia en la institución escolar. O bien es, en realidad, insuficiente la libertad del estudiante y demasiada la vigilancia del profesor, o bien la conciencia del estudiante no se halla lo suficientemente formada para aceptar las restricciones que se consideran necesarias para la vida social. Personalmente me inclino a pensar que la suposición primera es la cierta, es decir, que nuestro sistema escolar oprime demasiado la libertad del estudiante, con lo cual se hace bastante difícil el desarrollo de la capacidad para hacer buen uso de la libertad. Sin olvidar, por supuesto, que en el plan de trabajo escolar deben ser tenidas en cuenta las actividades personales, es decir, aquel tipo de esfuerzos y trabajos que el alumno puede y debe realizar respondiendo a sus peculiares condiciones personales.

Adaptación interpersonal

En este tipo de adaptación que, como dije, se halla planteado por las relaciones entre profesor y alumno, en tanto que personas, y por las de los alumnos entre sí, cobran mayor vigor dos rasgos personales que resumen tal vez las necesidades psíquicas más propias de la persona humana: La estimación de sí y el sentimiento de seguridad. La necesidad de seguridad lleva al hombre, y en especial al adolescente, a buscar la relación y el apoyo de los otros. Si sus relaciones con los demás, y especialmente con los adultos, de quienes espera orientación y ayuda, no son tan densas y eficaces como desea, surge la valoración negativa de tales relaciones, la inadaptación. Así acontece que el 56 por ciento de los estudiantes opina que los profesores debían participar con ellos en mayor medida en la organización de juegos, fiestas y reuniones (pregunta 124), en suma, en actividades extraacadémicas. Este elevadísimo porcentaje indica el sentimiento de los alumnos de que no se les atiende fuera del plano didáctico, es decir, en el plano personal.

Pero no conviene dejarse llevar por conclusiones precipitadas a la vista del sentimiento que se acaba de apuntar. Un 31 por ciento de estudiantes estima que el profesor se mete en cosas que no le importan (pregunta 148), con lo cual parece contradecirse el resultado anterior. La solución a esta situación contradictoria está en la existencia de los dos rasgos apuntados. La estimación de sí lleva al alumno al deseo de independencia, el sentimiento de seguridad le lleva a buscar el apoyo de los demás. Si estas necesidades se hacen conscientes simultáneamente puede surgir el conflicto interior, si se presentan sucesivamente determinan sucesivas actitudes contradictorias. Dado que los estudiantes de enseñanza media se hallan en pleno período de adolescencia, el trato con ellos exige un constante equilibrio entre los dos polos, el de la independencia y el del deseo de ayudar.

Tal vez el equilibrio mencionado no puede alcanzar estabilidad sino a través del amor y la confianza, siempre que a estas palabras no se les dé una interpretación ternurista. Amor y confianza quieren decir disposición permanente para ayudar al escolar, seguridad en éste de que cuando busque ayuda la encontrará.

El problema de la desconfianza es un tanto complejo. Puede interpretarse de un modo general, con lo cual se le da un sentido predominantemente moral; así se interpreta, por ejemplo, el desconfiar de una persona cuando no se hace ninguna precisión posterior. A este sentido general hace referencia el elemento número dos del "test", según el cual el 16 por ciento de los alumnos piensa que

alguno de sus profesores desconfía de él. Mas la desconfianza puede tener también un sentido técnico al cual se refiere la creencia de que determinada persona es incapaz de hacer algo que otros pueden hacer. A esta desconfianza técnica alude la pregunta 72, según la cual al 11 por ciento de los estudiantes le parece que algún profesor cree que no sirve para nada.

Manifestaciones particulares de la relación entre el maestro y el alumno son los desaires de aquél. Más de la cuarta parte de los alumnos (el 28 por ciento) piensan que algún profesor tiene la costumbre de desairar a los estudiantes (pregunta 95) y un porcentaje menos elevado, pero digno de ser tenido en cuenta (el 10 por ciento), cree que algún profesor se burla de él en concreto (pregunta 171). En esta creencia de la burla por parte del profesor radica un problema interesante: el del humor en la actividad docente. En los estudios experimentales sobre la función docente aparece el humor como uno de los factores de eficacia docente. Mas la vivencia en el estudiante de que el profesor se burla puede ser originada por algún rasgo de humor en éste, con lo cual lo que es positivo desde el punto de vista de la enseñanza, puede convertirse en negativo desde el punto de vista de la relación personal. La solución no puede estar en la limitación del humor al enjuiciamiento de las cosas, porque el humor hace siempre referencia a una persona o a una reacción personal. De suerte que habrá de llegarse a la conclusión de que el humor debe utilizarse en las instituciones escolares con sumo cuidado, para no caer en el riesgo de que los alumnos piensen que el profesor se burla de ellos.

También parece ser problema lo que en lenguaje tradicional se viene llamando acepción de personas. Casi la mitad de los estudiantes (el 43 por ciento) piensan que alguno de los profesores muestran favoritismo hacia los estudiantes adúlones.

En cuanto a las relaciones de los escolares entre sí, podemos distinguir sus manifestaciones positivas, cuya más clara expresión es la amistad, y las manifestaciones negativas con su doble expresión de aislamiento y agresividad.

En los estudiantes madrileños parece que la inadaptación más extendida se refiere al aislamiento (20 por ciento, pregunta 73), sigue la dificultad de hacer amistades (12 por ciento, pregunta 53), y no parece que la manifestación agresiva alcanza una frecuencia peligrosa: sólo el 6 por ciento de estudiantes piensan que los demás lo denigran.

En síntesis, puede afirmarse que en la adaptación didáctica el más grave problema es el de la motivación de la enseñanza.

En la adaptación al régimen escolar, la realización de los exámenes y el conjugar la intervención de los profesores con la iniciativa de los alumnos son los más delicados problemas.

Para la adaptación interpersonal es menester armonizar la estimación de sí que lleva al joven hacia la independencia, con el sentimiento de seguridad que lleva al alumno a buscar el apoyo de los profesores.

Por último, se ha de considerar la adaptación escolar como un fenómeno reversible, que si por un lado implica la regulación del alumno para armonizarse con el ambiente, por otro lado exige la regulación de los estímulos educativos, especialmente la actuación del maestro, para armonizarse con las peculiaridades del escolar.

la didáctica de la historia en contemporánea

la pedagogía

por el prof. CARLO ARTURO GIANNELLI

Dos son las direcciones fundamentales del pensamiento pedagógico contemporáneo en lo referente a la didáctica de la historia en la escuela básica. Casotti, en sus notas y sus ya no muy recientes lecciones de didáctica, llama estas dos direcciones con una terminología discutible, pero muy esclarecedora: métodos estetizantes los unos, métodos técnico-prácticos los otros. Los métodos estetizantes responderían a la dirección seguida por la pedagogía italiana ya en el 1800 y después en el 1900, mientras las técnico-prácticas serían aquellas elegidas por pedagogos como por ejemplo Dewey, Decroly, Cousinet, etc. La primera dirección puede también ser llamada histórico-narrativa, o de la historia enseñada como narración y es prevalentemente fundada sobre "lección" del maestro, entendida no ya y no sólo como lección de cátedra sino como medio de conversación y diálogo, justamente porque el verdadero maestro tiene la capacidad de hacer viva y accesible a la mente de los alumnos la narración histórica elegida. Según Casotti, estos métodos tienen la gran ventaja de ser coincidentes con el temperamento artístico del pueblo italiano y son más fáciles porque precisan menos de material externo, costoso. También Lombardo Radice, cuyos puntos de vista han tenido un influjo muy notable en la escuela italiana, concuerda con este tipo de didáctica de la historia: "Si es verdad que la mentalidad del niño se asemeja a la mentalidad de la humanidad más remota de la infancia de los pueblos, si es verdad que el carácter predominante en ésta es la fantasía, que advierte la ingenua imaginación, la historia que se ha de enseñar a los niños debe tener el carácter de historia-poesía que se contrapone a aquel de la poesía-historia de las épocas en las cuales la reflexión histórica y la reevocación fantástica de los acontecimientos no eran dos cosas diferentes. "No será historia aquella que comunicaremos a los niños —así lo afirma Lombardo Radice— sino en cierto modo un poema, una historia poematizada según lo que solicita la posición esencial de la mente infantil".

Frente a la objeción de que tal historia no es verdadera, y si no es falsificada puede tornarse simplemente en una historia-mito, este pedagogo replica que "ningún acontecimiento debe ser inventado ni mutilado. Sólo se acogerán los acontecimientos más sustanciales que basten pa-

ra construir el relato de la humanidad, la leyenda de los siglos".

Y remacha que es "error didáctico la historia enseñada por episodios relevantes y por biografías", porque el valor de la historia está dado por su conjunto, por el poder y saber colocarse en la historia, relacionando un acontecimiento con otros, intuyendo, en conjunto con el episodio, la época en la cual adviene y sus caracteres esenciales. Sostenedor de esta dirección metodológica y didáctica es también Caló, quien refuta la posición de Rousseau y de otros pedagogos que afirman la imposibilidad de enseñar la historia a los muchachos, sosteniendo que dificultad existe efectivamente, pero que el remedio —no hacer estudiar la historia a los alumnos de la escuela elemental— sería peor que el mal y que también la historia, como cualquiera otra disciplina, debe ser adaptada a la capacidad escolar. El muchacho debe ser encaminado a la comprensión de la historia mediante sus primeras experiencias ambientales, inmediatas, después de que pueda recibir esta enseñanza con el método narrativo. Es evidente que el buen profesor es buen narrador; porque importante es saber contar y sobre todo saber reducir la "grande" a las proporciones de lo "pequeño" y conjuntamente colocando lo grande en las proporciones de lo pequeño. La historia no puede ser poema, mito o leyenda, sino que un conjunto de concreción y de fantasía. La continuidad lógica y dramática de la historia, su desenvolverse en el tiempo a través de las acciones individuales y colectivas, política, económica, no puede darse sino del relato que siga, rehaciendo vivo, ese sucederse y concatenarse de los hechos. Caló excluye la posibilidad de utilizar para esta enseñanza el método inductivo, justamente porque la historia a nivel de la escuela primaria no puede tener otro carácter que el narrativo.

Muy diversa es la posición asumida por los que sustentan la segunda dirección, y primera entre todas, la de Dewey, quien afirma que la historia es historia *tout-court*, esto es, es historia del progreso y de la civilidad. La historia económica es más democrática, más liberadora que la historia política, porque no considera el surgimiento o la caída de los principados y de las potencias, sino que el desarrollo de los ideales del hombre, gracias a su dominio sobre la naturaleza. La historia industrial y la histo-

ria del trabajo tienen una importancia esencial para comprender el real desarrollo de la selección humana. Cuando no se tiene en cuenta la historia del trabajo, las condiciones del uso del suelo, de los bosques, de las minas, la historia tiende a volverse solamente literaria: novela sistematizada de una humanidad mítica que vive sobre sí misma en lugar de vivir sobre la tierra. Otra afirmación importantísima de Dewey concierne a la contribución dada al progreso humano, no de los hombres políticos, los generales, los diplomáticos, etc., sino de los inventores, científicos, artistas, etc., dando valor a los componentes y aspectos de la historia no valorizados hasta hoy, por lo menos no en el asiento pedagógico-didáctico. Y es justamente esta historia de trabajo, de progreso, de civilidad, que se plantea como la única historia a ser enseñada. Tras la huella de Dewey, aunque con posiciones originales, está sobre todo Decroly que sobre las famosas "necesidades" esenciales funda también la enseñanza de la historia que es adquirida mediante el trabajo "histórico" del muchacho que descubre, por ejemplo, la historia de la iluminación, de la alimentación, partiendo de sí mismo y de su ambiente. De las necesidades que pueden ser aun más altas de las más comúnmente notadas: necesidad de justicia, de educación, etc., se aprende la historia y es una historia que el joven reconstruye por sí mismo, activísticamente, a través de "documentos" (excluidos los tratados) reales, que pueden verse en la sede o en el archivo municipal, y también mediante la observación de cosas, construcciones, monumentos, figuras, imprentas, reproducciones, etc. Los jóvenes en grupo y guiados por el maestro, reconstruirán el pasado y conseguirán comprender cuanto puede serles útil y necesario de la historia de la civilidad humana. Naturalmente se excluye la historia política, sea porque es considerada extraña a los intereses del joven, sea porque con este método no es fácil llegar.

Cousinet afirma explícitamente que el joven, hasta los doce años, se encuentra tenso de interés hacia las cosas, por el mundo que lo rodea, por el ambiente en el cual vive, y por lo tanto las cosas que lo tocan, que lo impresionan, que forman su vida de cada día son algo absolutamente alejado del mundo político, especialmente del mundo político "pasado" que la historia enseña. Por eso no es posible enseñar la historia política en las escuelas elementales, en caso que pueda admitirse el estudio de alguna biografía de cualquier gran hombre del pasado, o de un héroe del pensamiento, de la ciencia, o aun de la guerra, pero nunca un estudio sistemático.

Posición bastante vecina a la de Cousinet, aunque con notas de originalidad, es la recientemente afirmada por un estudioso inglés, Jeffreys, que ha experimentado un nuevo método de enseñanza de la historia, llamado por él "por línea de desarrollo". El alumno, partiendo de la observación de aspectos de la realidad en la que vive, vuelve a recorrer la historia de ellos: el estudio se articula así en "línea de desarrollo" de la técnica, del comercio, de la navegación, de las ciencias, etc. La historia política viene

considerada sólo "marginamente" en cuanto es juzgada escasamente comprensible por las muchachas y aun de los muchachos, hasta el décimoquinto año de edad. La periodización histórica viene igualmente a caer, o por lo menos a perder gran parte de su significado, mientras el punto focal de la enseñanza deviene el "desarrollo", esto es el progreso gradual de las conquistas humanas en el campo científico, técnico y económico.

Es mérito de Jeffreys haber dado luces acerca de la importancia de algunos aspectos de la historia de la civilidad frecuentemente descuidados u omitidos en la enseñanza, como igualmente haber subrayado el valor del progreso, pero su hipótesis didáctica ofrece un flanco para fuertes críticas. En el hecho, desde el punto de vista didáctico, ¿cómo es posible reducir a unidad las varias líneas de desarrollo?

El propio Jeffreys, en su ensayo, no sugiere un método convincente para arribar a esto. El peligro de un aprendizaje fragmentario es grave siguiendo la ruta trazada por los estudiosos ingleses. Además la exclusión de la periodización histórica impide al alumno comprender los caracteres propios de la civilidad en sus momentos esenciales, de hacerse una idea, esto, de lo que fue, por ejemplo, el Renacimiento o la época de la Revolución Francesa, etc.

La afirmación, en fin, de la incapacidad de comprender la historia política de parte de los alumnos de menos de quince años de edad aparece, a la luz de la experiencia, absolutamente no correspondiente a la realidad. La historia política debe permanecer como el filón central de la enseñanza, especialmente cuando esto quiera asumir un carácter de educación cívica.

Afirmaciones autorizadas en este sentido pueden encontrarse en obras de otros estudiosos modernos de la pedagogía.

Para concluir, parece oportuno sostener la necesidad de adaptar, en la enseñanza de la historia, las dos direcciones metodológicas expuestas, ya que la "narración histórica" de un lado y el "trabajo histórico" del otro, responden entre ambos a exigencias vivas en la psique del muchacho y del preadolescente, mientras de otra parte algunos aspectos de la historia más se prestan a ser enseñados con el método inductivo, otros lo son a través del cuento y del diálogo.

Así, en fin, la enseñanza histórica debe asumir el aliento amplio de historia de la civilidad, sin por esto transformarse en un enciclopedismo dispersivo y por eso no formativo. La historia política, entendida en el sentido más amplio de la palabra como historia de la sociedad y de sus estructuras, debe permanecer como el soporte de la enseñanza, aunque sea en la diversa didáctica que para ella se requiere en la escuela primaria y en la secundaria, en relación al diferente grado de evolución intelectual y psíquico de los alumnos.

los poetas de los bailes chinos de limache cantan a lo humano

por **enrique bello**

FOTOGRAFÍAS DE REBECA YAÑEZ

Sólo en estos últimos años empiezan a tomarse en serio en nuestro país, las expresiones tradicionales y folklóricas. El proceso de este redescubrimiento del folklore chileno, saber del pueblo dicen, sal del pueblo mejor, tiene ya alrededor de medio siglo. Tres músicos fueron los primeros en otorgarle patente de creación excepcional, en la década del veinte de este siglo: Pedro Humberto Allende, Carlos Lavín y Carlos Isamitt. De ellos sólo este último vive. Lavín no fue Premio Nacional de Arte como los otros dos. Se dedicó particularmente a la investigación del folklore musical, y murió hace pocos años en Barcelona, pobre y solitario. Los españoles le encargaron, hace décadas, la redacción de la Enciclopedia Espasa, en la parte del folklore. Por algo sería.

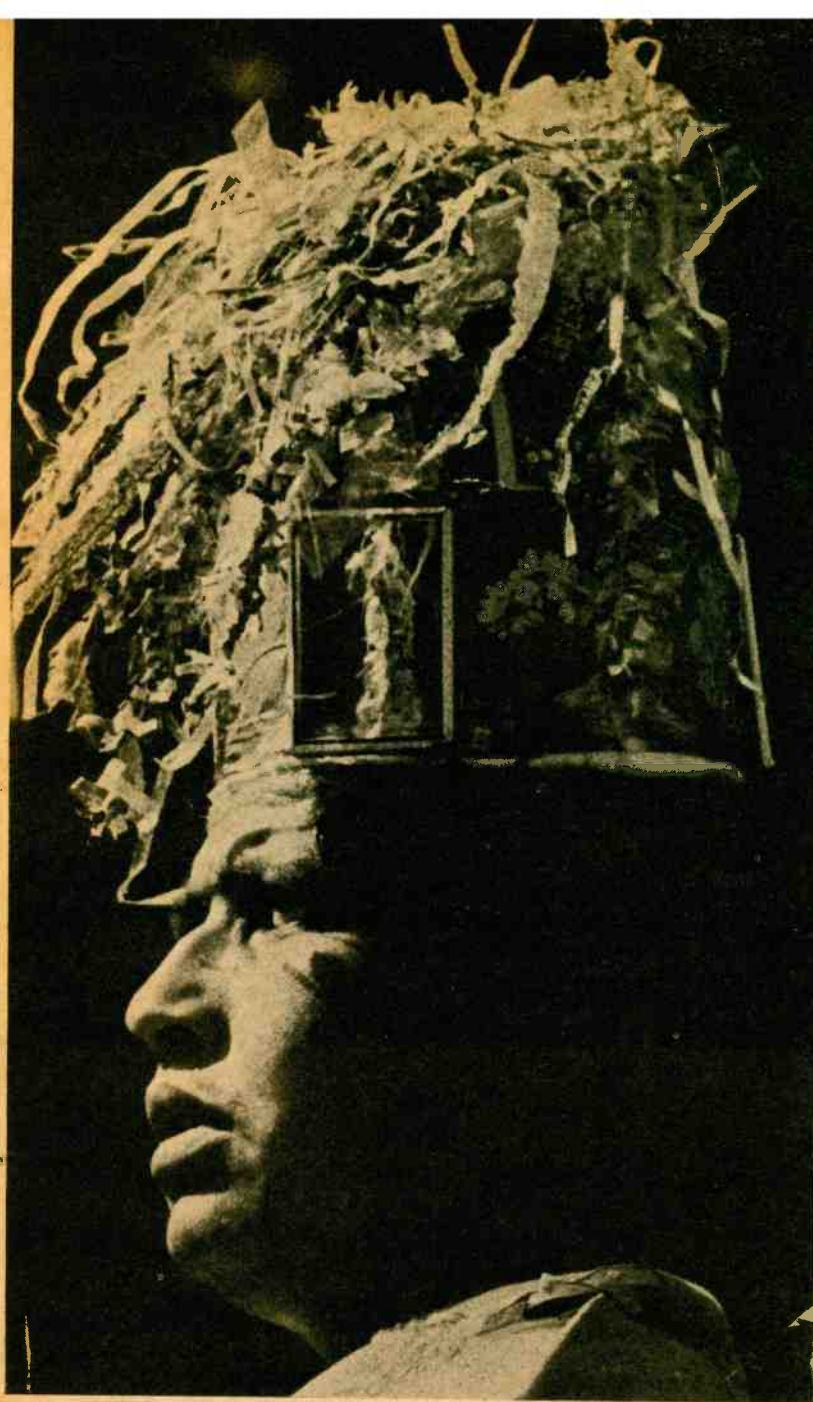
La investigación de estos notables artistas está en archivos. El disco grabado hace más de cuarenta años es una rareza, y en dos sentidos: no se ha reeditado jamás, y contiene el cantar mapuche en el estado casi puro en que se encontraba en aquella época, debido a que no existían las comunicaciones ni las difusiones de hoy.

Más tarde, nuestra recordada amiga Filomena Salas, editó con la antigua Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Chile, otra rareza de excepción: un álbum de 8 discos 78 rpm titulado "Aires tradicionales y folklóricos de Chile".

Transcurrieron muchos años hasta que se creó el Instituto que se inició con Carlos Lavín, tiempo en que más o menos aparecen dos mujeres tocadas por el hechizo folklórico: Violeta Parra y Margot Loyola. Los actualmente

Los conjuntos a la espera de que se les llame a formar para empezar los bailes. En primer plano, los muchachos que acompañan a los adultos en la ejecución de flautas, tamborinos y danza. Algunos de estos niños dan prueba de verdadera precisión rítmica y oído musical.





El cruce de dos culturas se aprecia en estos dramáticos rostros: esa ambivalencia racial de que hablábamos. Abajo, el descendiente de los viejos imperios del Norte, arriba, el tatarataranieta de los conquistadores españoles.

jóvenes las han conocido sólo como cantantes y compositoras, en esta última actividad particularmente a Violeta Parra. No saben que ellas fueron verdaderas cruzadas del actual renacimiento populista, al dedicar sus mejores años a la tarea anónima y agotante de recoger el cantar tradicional del pueblo hasta en los más apartados lugares de nuestra geografía, sin ayuda de nadie, ni siquiera del Instituto, que no contaba con presupuesto para eso. Ellas entregaron a la Universidad el rico acervo acumulado; es decir, se lo regalaron, como buenas pobres que eran. De paso, nuestro homenaje a ellas, particularmente a la finada Violeta, revitalizadora insigne del cantar popular, campesino e indígena. Al recoger hace años estas expresiones sin mácula del pueblo analfabeto de nuestros campos, nos descubrieron que esa

creación, mezcla de fatalismo, de humor, unas veces de rebeldía, otras de sentimientos religioso-paganos, era una creación rica y original. Cruce de la cultura precolombina del imperio incaico con la que internaron los colonizadores iberos, la del norte; de esta última con la tradición mapuche la del sur.

OTRA COSA SON LAS DANZAS

Otra cosa es con . . . flautas. Y al cambiar por flautas la guitarra del decir popular, es que deseamos, después de este breve recuerdo de homenaje a los pioneros que pusieron a nuestro alcance las expresiones del saber popular, dar a conocer una de las manifestaciones últimas del folklore nacional, esta vez referido a la dan-



Los conjuntos empiezan a ocupar el escenario de La Vaguada, de Limache. Se ven también los alféreces, o portavoces líricos de cada conjunto, al centro y al extremo derecho de la fotografía

za. Porque acabamos de presenciar el Tercer Encuentro Nacional de Bailes Chinos, efectuado en Limache, el 12 de octubre último. Hasta tendrán los lectores de esta revista, una primicia: la primera publicación de las improvisaciones de los alféreces de aquellos bailes, tomadas de las grabaciones que de ellas hiciera el director de la Radio Limache, don Hugo Arellano, quien nos las ha facilitado con la mayor gentileza. El señor Arellano es también el promotor principal de estos "Encuentros".

Muchas veces se nos han hecho preguntas acerca del origen de estos primitivísimos bailes, que se acompañan de unos más primitivos instrumentos. Al tratar en una ocasión la Fiesta de la Virgen de La Tirana (Boletín de la Universidad de Chile de octubre-noviembre de 1965), nos referimos a algunos de esos tópicos. Hoy trataremos de ampliarlos en escasas palabras.

Durante la temprana Colonia, las cofradías danzantes eran numerosas en Santiago. Ya Alonso Ovalle, en su "Histórica relación del reino de Chile", se refiere a la participación de bailes de "indios" y "morenos" en abigarrada competencia de danza y música.

El hecho es que detrás de las procesiones del siglo XVII, una ruidosa y entrenada farándula danzaba y tocaba improvisados instrumentos en rutilante homenaje a vírgenes, Cristos y Niños-Dios de su feligresía, seguros de que de tal modo los favores de tan altos patronos les serían concedidos.

La competencia era de danza y música, pero también de trajes. Las cofradías eran generalmente integradas por gente pobrísima. Sin embargo, el día de la procesión los

morenitos resplandecían en sus brillantes tenidas, cruzadas por colgajos colorinches y sombreros de los que pendían chispeantes abalorios. Y pese al sol y los tierraes de aquellos tiempos inclementes, los bailantes eran felices con su baile y su devoción, más aun cuando se refrescaban con profundos tragos de chicha o de chupilca o más que fuera con una agüita de culén, para seguir en la noche con mistela y pajaritos (1). (En la parada de danzantes de Limache, este último 12 de octubre, ellos bebieron vino y cerveza, y como la participación de cada grupo demoraba más de lo soportable, a muchos se les pasó la mano con los traguitos. Así fue que entraron al escenario un si es no es caramboleados, particularmente el más entusiasta de los alféreces o poetas).

Pero como no hay cosa buena que dure, los Bailes — así se llaman los conjuntos o cofradías— fueron desapareciendo de las procesiones santiaguinas, y ya no queda uno ni para muestra.

Sólo en las provincias de Aconcagua y Valparaíso y en todo el Norte Grande los "chinos" han permanecido. En dichas dos provincias continúan funcionando para determinadas festividades católicas, como las del Corpus christi, el Baile Chino de Puchuncaví, la Virgen de Petarquita y Pachacamita, la Virgen del Rosario de Valle Hermoso en La Ligua, la Fiesta de la Cruz de Mayo que, cuando éramos niños, conocimos en pleno campo sureño, hoy allí desaparecida, pero vigente aun en los Maitenes de Puchuncaví, Tabolango y Boco; la Virgen de Lourdes de Cai Cai y el Niño Dios de Las Palmas en Quebrada Alvarado, ambas en Limache.



Adelante con las flautas... flip flop — flip flop... Saltos y giros, precisión, un dos, un dos. Todo al unísono; danza, flautas, tambores y bombo

La zona entera está folklorizada con danzantes y poetas. Hemos visto hasta en el estiradísimo Zapallar danzas de chinos de una cofradía constituida casi totalmente por pescadores.

Del Norte Chico, como se sabe, la principal es la que sirve la fiesta mayor de nuestra Señora de Andacollo, y en el Norte Grande, el que es seguramente el más importante y desarrollado de todos los bailes chinos de Chile: el de las cofradías que concurren a la Fiesta de La Tirana en la aldea del mismo nombre, vecina a la Pampa del Tamarugal, cerca de la ciudad de Iquique y a salto de mata de Pica.

Pero antes de continuar tras los bailes chinos, absolvamos para muchos lectores la cuestión de por qué estos bailes o cofradías se llaman chinos. La verdad es que, en La Tirana, por ejemplo, el abigarramiento de los conjuntos es tal, que hasta conjuntos de bailarines vestidos de chinos, a la usanza del antiguo Celeste Imperio llegan, junto a pieles rojas, cosacos, gitanos, etc. Pero no es de China que deriva el vocablo que usan estos "Bailes". Véase si no, el útil diccionario "Chilenismos" de José Toribio Medina, (edición de 1928): "China, voz quichua. India o mestiza que se dedica al servicio doméstico". Según Ricardo Latcham (padre), china en quichua significa lisa y llanamente hembra, y en este sentido fue aplicada a las indias de Chile, Perú y Bolivia, por los españoles; pero hoy día se aplica casi exclusivamente a la servidumbre o a las mujeres de la clase baja. Ramírez lo consigna así: adjetivo despectivo. Da un ejemplo: "Y la interlocutora . . . le respondía . . .: Si son unas chinas; ¡con eso se dice todo!".

Con ese atuendo y esa inocencia en la expresión, el pequeño danzante campesino semeja un Niño-Dios de iglesia aldeana, para quien él está siempre dispuesto a bailar.





En estas danzas, los brazos no actúan: sólo se ocupan en tomar la flauta y golpear la percusión

Pero no nos quedemos en definiciones tan modernas del término como las que acabamos de citar. En 1553, el cronista Santillana consignaba, en Perú por la primera vez con palabra escrita, que se trata de un vocablo quechua que quiere decir sirvientes de baja condición o animales. En Chile el término **china** o **chino** es citado por escrito, por primera vez, en 1673, por Pineda y Bascuñán en su "Cautiverio Feliz" y él sostiene la misma significación que el cronista del Perú casi un siglo antes. Lástima que hasta los quechuas inventaran palabras tan oligárquicas para designar a determinados de sus hermanos, pero así era. En todo caso en nuestro país el china para arriba, china para abajo, se ha usado y por desgracia aún se usa, como el más despectivo tratamiento para las damas de servicio, como finamente llaman los italianos a las que aquí llamamos democráticamente "empleadas". Algunas viejas señoras del latifundio chileno aún se refieren con el término "chinamento" a todo el personal que las sirve.

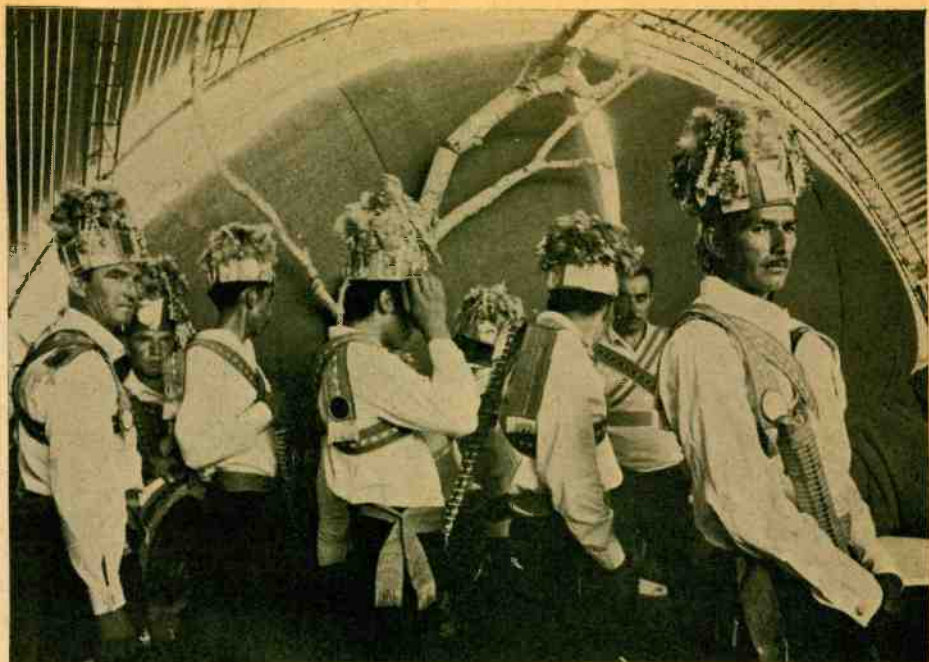
Por lo tanto, "bailes chinos", "bailes de sirvientes", en nuestra lejana Colonia. No hoy, que los bailes chinos del cercano y lejano norte chileno no constituyen ni persiguen otra finalidad que la de expresarse por arte, y dar de este modo salida a las inquietudes espirituales de poblaciones principalmente agrícolas, en zonas donde aún se conservan bastante los rasgos del antiguo poblador indígena, concretamente quechua.

Esto nos lleva a estimar también, que los bailes en su origen existieron antes de la llegada de los españoles, aunque la entrada de las costumbres y usos de éstos los modificaron en lo que atinge a los sujetos de la adoración, al traer a estas tierras la blanca religión católica.

Y AQUI LOS PUETAS CANTAN AHORA A LO HUMANO

Dándole vueltas a estas imágenes, llegamos a Limache el 12 de octubre recién pasado, atraídos por el anuncio del "Tercer Encuentro Nacional de Bailes Chinos". Como se desprende de los textos que publicamos en seguida con las versinas que improvisaron los alféreces de los bailes, esta vez el más mentado no fue un santo o alguna virgen sino que un caballero de carne y hueso, regidor limachino, director de la Radio de Limache: don Hugo Arellano. Organizador principal de estos encuentros, el infatigable difusor se propuso obtener la instalación de una enorme concha acústica en la falda del cerro en que se encuentra la radio. Y lo consiguió. Ese es ahora el escenario de los encuentros, y de otros espectáculos de difusión artística populares.

Alférez se llama el —por llamarlo así— capitán del equipo bailante, o jefe, o lenguaraz. Mucho mejor, el poeta —o pueta como lo pronuncian sus coterráneos—, que viene a representar la testa pensante de la pequeña colectividad de artistas danzantes y flautistas. El alférez-poeta se adelanta al conjunto, e inicia su actuación ante el pú-



Curiosa mezcla de disfraces y bailes chinos.

blico. Hemos dicho que en el encuentro de Limache los Bailes Chinos de cada localidad presentaron cantos (saludos) a lo humano, a través de sus líricos alféreces, pues no era aquella una festividad religiosa, como las de su costumbre, sino que una civil, con contenidos de actualidad y no de cultos adoratrices.

Los alféreces son generalmente hombres de sesenta o más años de edad. Su misión es la de improvisar en versos métricamente lo más perfectos posible —generalmente, cuartetas y décimas— los saludos, parabienes y augurios del baile que representan, a los circunstancias que presencian el espectáculo. Les está prohibido —y funciona también como autoprohibición para cada uno— ensayar ver-

sos antes del baile, o preparar sus composiciones. Como se trata casi siempre de poetas más o menos analfabetos, el peligro de la copia escrita está descartado. Sale adelante, con la pequeña bandera que va a servirle de "cuerda" a su estro: la va enrollando a medida que improvisa, y cuando dice el último verso, la bandera ha quedado enrollada por completo.

Hemos visto y escuchado a muchos de estos poetas improvisadores de bailes chinos, y siempre tuvimos más de un elemento comprobatorio de la autenticidad de la improvisación: motivos sacados del ambiente público en que se encuentran, intervención de incidentes o palabras ocurridas en el campo de la actuación, que los alféreces pes-



Todavía infantes y ya virtuosos de los bailes chinos



El Baile de Puchuncaví fue el único que llevó su diablo a la fiesta, y mientras bailaba el conjunto, no dejó diablura por hacer

can al vuelo y las vierten en la improvisación. Por último, la imperfección de muchos versos, las imprecisiones métricas y rítmicas, la repetición de versos para pensar entremedio el verso siguiente, etc., registran el grado de concentración del poeta. El alferez sabe de su responsabilidad, y está siempre actuando en competencia con los alféreces de los otros conjuntos. Tiene, pues, que aguzar el ingenio, avivar el seso y despertar bien. Por desgracia, no siempre este poeta se encuentra sobrio cuando le toca improvisar. Mientras espera su turno, las libaciones van empañándole la visión, dañando su técnica improvisadora.

Lo fabuloso es que en este encuentro de Limache comprobamos que algún alferez que apenas se sostenía en pie fue capaz, así y todo, de improvisarse de un solo viaje, un saludo que completó diecinueve cuartetas y una décima, interpolando referencias a situaciones que ocurrieron mientras cantaba. Uno piensa, entonces, en lo que este poeta campesino pudo dar si su cabeza y sus piernas lo hubieran sostenido con las fuerzas normales.

Veamos ahora, el baile propiamente tal. Los bailantes actúan con piernas y boca. Al compás de vertical marcación de un *flip . . . floop . . . flip . . . floop*, sonado por dos grupos de flautas que se reparten el llamado *flip* y la respuesta *floop*, el baile se lanza al escenario plétreo de energía (recuerda bastante a los bailes vascos

(1) Las flautas suenan como instrumentos de la creación del mundo (lástima que Stravinsky no las conociera antes de componer su "Sacre du Printemps") disonantes, estridentes, duras, sonando generalmente en *segundas*, con algo de zoológico, como si el *flip* fuera emitido por una jirafa y el *floop* por un rinoceronte.

DANZA DE HOMBRES

Los mocetones (aquí no hay nunca mujeres como en La Tirana) y algunos infantes, dan comienzo a sus giros. Saltos secos, uno, dos, uno, dos, *flip, floop, flip, floop*. Giros en noventa y ciento ochenta grados, poca variación, una especie de danza de canguros muy dirigidos a fin de que las piernas marquen el tiempo que flautas y tamborinos van indicando. ¿Qué danza es esta? Tal vez la mejor respuesta: una danza de hombres, inconfundiblemente una danza masculina, de hombres de la montaña, duros y necesariamente exactos. Esto no pudo llegar con los colonizadores. Estos instrumentos y danzas tuvieron sus primeros cultores en los serranos y montañeses precolombinos y hasta seguramente preincaicos.

El atuendo de los Bailes Chinos de las cofradías de las provincias de Aconcagua y Valparaíso es, sin duda, menos ostentoso que el de los conjuntos que se unen en julio en La Tirana de Tarapacá. Los colores que aquí se ven más

son el rojo, el blanco y el azul, seguramente por nacionalismo banderizante. Pero donde las diferencias son mayores es en el sombrero: gorros adornados con flores artificiales unos, más sencillos otros; sombreros con grandes floripondios de tiras plásticas, multicolores, espejos y espejuelos, objetos brilladores, colgajos atractivos de la luz. Los pies van calzados con botas rojas o simplemente gruesas medias de lana rojas; sandalias o alpargatas, combinadas con medias de color que avanzan sobre la pantorrilla dejando caer un breve cordón.

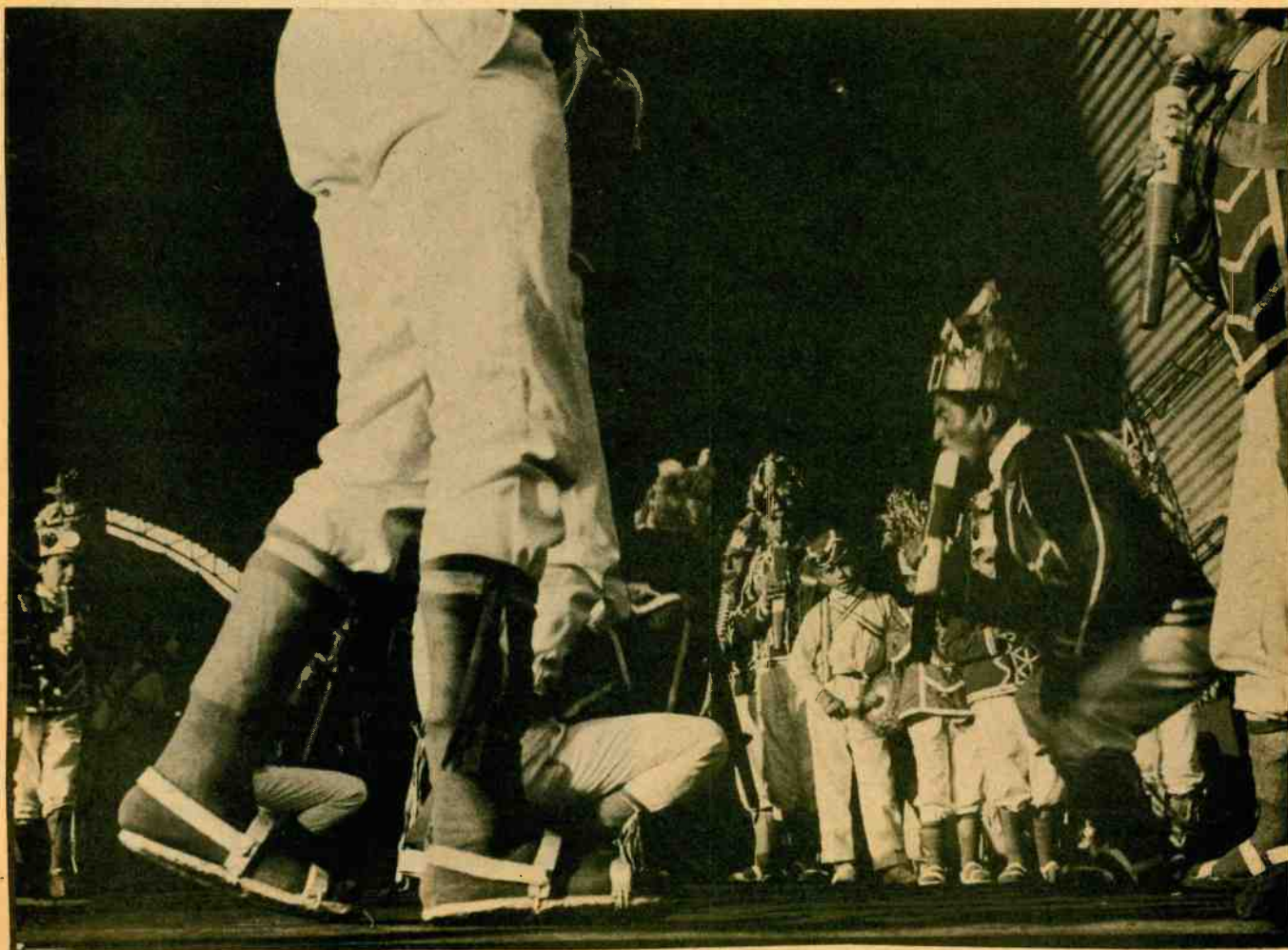
LAS IMPROVISACIONES DE ESTE 12 DE OCTUBRE

Y vayan ahora, como un verdadero regalo, las improvisaciones de los alféreces de los Bailes Chinos reunidos en el Tercer Encuentro Nacional de Limache, el 12 de octubre de 1968. Con excepción de una de estas improvisaciones, que va al final y que está íntegramente dedicada a los trasplantes de corazón, y particularmente a saludar al cirujano Kaplán, las demás son los cantos a lo humano del tercer encuentro. La de los trasplantes fue grabada por Radio Limache, días antes de que se iniciara el encuentro. Las demás, durante la celebración de la fiesta. Todas estas improvisaciones son inéditas hasta el

momento en que nosotros las publicamos, y, repetimos, su publicación se debe a la gentileza que el director de la Radio de Limache, señor Hugo Arellano, ha tenido al facilitarlas a la revista.

De paso, debe considerarse que las improvisaciones de los alféreces tienen lugar en circunstancias muy poco auspiciosas para la concentración mental de los poetas: a campo raso, bajo un sol abrasador, después de más o menos abundantes libaciones, en medio del bullicio multitudinario de los oyentes, y con algún sector del público en contra, ya que cada Baile acarrea hasta el lugar del encuentro a su coterráneos, que harán coro a su alférez en desmedro de los cantores de los otros conjuntos. Por otra parte, los poetas-alféreces son respetuosos de la forma poética tradicional. Rara vez se apartan de la cuarteta y la décima y en cuanto al metro, tampoco se separan, a no ser accidentalmente durante la improvisación, del verso octosilábico. Si en las improvisaciones que se dan en seguida hay a veces fallas en estrofas y versos, bueno, dejémonos de remilgos. Se trata de reales improvisaciones en el instante mismo en que se pronuncian, de poetas populares, autopoetas, autocultos, cuya escuela no es otra que la que les concede una fresca imaginación, memoria firme, ingenio inagotable y un oído harto privilegiado.

Un líder o caporal marca con flauta y pies el ritmo, todos lo observan



IMPROVISACION DEL ALFEREZ FAUSTINO MORALES DEL BAILE DE LOS MAITENES

Al pueblo en primer lugar
y con mucha devoción
al pueblo en primer lugar
le debo esta devoción,
yo los quiero saludar
con toda mi hermanación,
yo les brindo esta atención
y a su presencia me tienen
reciban saludación
del Baile de Los Maitenes.

Y esto justo los sostiene
toda la divinidad
con el pabellón en alto
saludo a la autoridad.

Saludo a la autoridad
todos los que estén presentes
los que me están escuchando
y a todos los oyentes.

Aunque voluntariamente
tuy un poco disgustao,
no estoy tan bien aquí
por estar en este grado.

Y estar aquí en este grado
mi hermandá los felicita
porque era mi preferencia
para todas las visitas.

Pero el pueblo aquí a la vista
me llamó al santo terreno
aquí está el Baile 'e Maitenes
siempre tranquilo y sereno.

Siempre tranquilo y sereno
ta cumpliendo su destino
en este cerro chileno
en el pueblo limachino.

Pa cantar no soy divino
se los puedo asegurar
y si encuentran algo mal
cárguenlo a los limachinos.

Que por poder divino
yo he llegado hasta aquí
a este respetable público
a todos les digo así.

No canto del genesis
la historia me sofoca
cantaré literatura
porque la intención es poca.

Empezaré esta estrofa
cantando les digo así
no quiero yo que se enojen
los del Baile e' Puchuncaví.

Porque vinieron aquí
según lo dice y despache
por primera vez pues vienen
a este pueblo de Limache.

Este pueblo de Limache
esto lo digo cantando
nosotros en Puchuncaví
allá estuvimos bailando.

Aquí me están grabando
los minutos por segundo
pero no voy a entender
a la redondez del mundo.

A mi pueblo que es fecundo
lo tengo que complacer
aquí está el Baile de Maitenes
tiene que permanecer.

Tiene que permanecer
hasta onde alcance mi voz
seré yo quien lo dirija
hasta cuando viva yo.

Y esto señores acabó
hay que cederle el lugar
a las visitas que vienen
también, no hay que atacar.

Saludo en este lugar
y espero los parabienes
comprendo de que será
igual con el de Maitenes.

Y a la presencia nos tiene
el amigo Araóos
viene a decirme obligao
y a su presencia los tiene.

Le digo estos parabienes
esto a mí me conforta
voy a cederle el lugar
a los amigos'e la costa.



El alférez Faustino Morales, del Baile de Los Maitenes. En veinte bien organizadas estrofas se desplazó su estro, para saludar el Encuentro. Aquí lo vemos en plena improvisación

Aquí está Puchuncaví
y así lo voy a explicar,
es un baile muy humilde
ay, saluda al personal.

Saludando al personal
en mi mente disciplino
lo querían conocer,
este es el baile costino.

Este es el baile costino,
para mí no habrán clamores
es un baile campesino
y somos agricultores.

Y somos agricultores
y el baile lo dice así,
el baile de la comuna
del pueblo 'e Puchuncaví.

Por eso lo digo aquí,
con mi bandera florida,
voy a iniciar unos versos
agregaos a la sequía.

Para esta gran sequía
así mi voz lo dirá,
la costa 'e Puchuncaví
se encuentra muy afectá.

Se encuentra muy afectá,
si hasta mi mente se arrisca,
a sus padres ya muy tristes
reclaman sus pobres hijas.

Para los agricultores
esto ya no es muy florido,
el pueblo de Puchuncaví,
hasta la semilla ha perdido.

La semilla se ha perdido
lo digo y así es mi guía,
se perdió pues la semilla
por culpa de la sequía.

El sacrificio del agricultor
aquí se lo explico yo,
lo que trabajó en muchos años
ahora todito lo perdió.

Ahora todito lo perdió
lo digo y no me desdigo
que el señor de los cielos
para todos dio el castigo.

Del pueblo 'e Puchuncaví
lo digo desesperao,
y para adorno del baile
traemos un diablo agregao.

Traímos un diablo agregao,
lo digo y no mando a nadie
porque al pueblo de Limache
traímos de adorno al Baile.

Aquí le canto a don Hugo
lo digo aunque me emborrache
cantándole unos versitos
a esta radio de Limache.

A la radio de Limache
mi voz le declara así
le presta cooperación
el pueblo 'e Puchuncaví.

El Baile 'e Puchuncaví
son cosas que me convienen
por amistad de don Hugo
y del Baile de los Maitenes.

Y del Baile de los Maitenes
la geruza se me encierra,
es muy grande la amistad
y venimos a esta tierra.

Venimos a esta tierra
que mi voz me ha construido,
será hasta la vuelta de año
si Dios quiere y estamos vivos.

Será si estamos vivos
así lo explicaré
para este pueblo 'e Limache
con el Baile llegaré.

Con el Baile llegaré
cantando lo digo así,
trayéndole a los bailantes
del pueblo 'e Puchuncaví.

Esta cosa 'e los costinos
lo digo y no soy profano
porque al pueblo de Limache
lo queremos como hermano.



El diablo del Baile de Puchuncaví abusó de su calidad demoníaca y constantemente puso en peligro la unidad dancística del conjunto que lo trajo

Al amigo Lucho Araos
haré un versito y refale
soy amigo con don Lucho
y con Faustino Morales.

Por amistad de don Hugo
de mi voz he contemplao,
por amistad de don Hugo
y el amigo Lucho Araos.

Ya paralizó mi voz
así yo me disciplino,
se despide muy humilde
formao, el Baile costino.

Formado el Baile costino
y la bandera levanta,
adiós pueblo de Limache,
adiós todo el personal.

IMPROVISACION DEL ALFEREZ OSCAR VILLALON, DEL BAILE DE LA QUEBRADA DE PUCHUNCAVI.

Respetao públicoo
se lo digo atentamente
le rindo las buenas tardes
ay, a todos los oyentes.

Ay, a todos los oyentes
esto a mí me convendrá,
y les traje este saludo
y les traje este saludo
del Baile de la Quebráa.

El Baile de la Quebráa
se lo digo en azabache,
primera vez que pisamos
esta tierra de Limache
y esta tierra de Limache.

Esta tierra de Limache
como la vida es humana,
he llegado a esta tierra
ay, por don Hugo Arellano
ay, por don Hugo Arellano.

Amigo Faustino Morales
pa todo pongo cuidao
y especialmente me invitó
el amigo Luis Araos
el amigo Luis Araos.

El amigo Luis Araos
me pidió este favor,
yo he llegado a esta Radio
por hacer cooperación
por hacer cooperación.

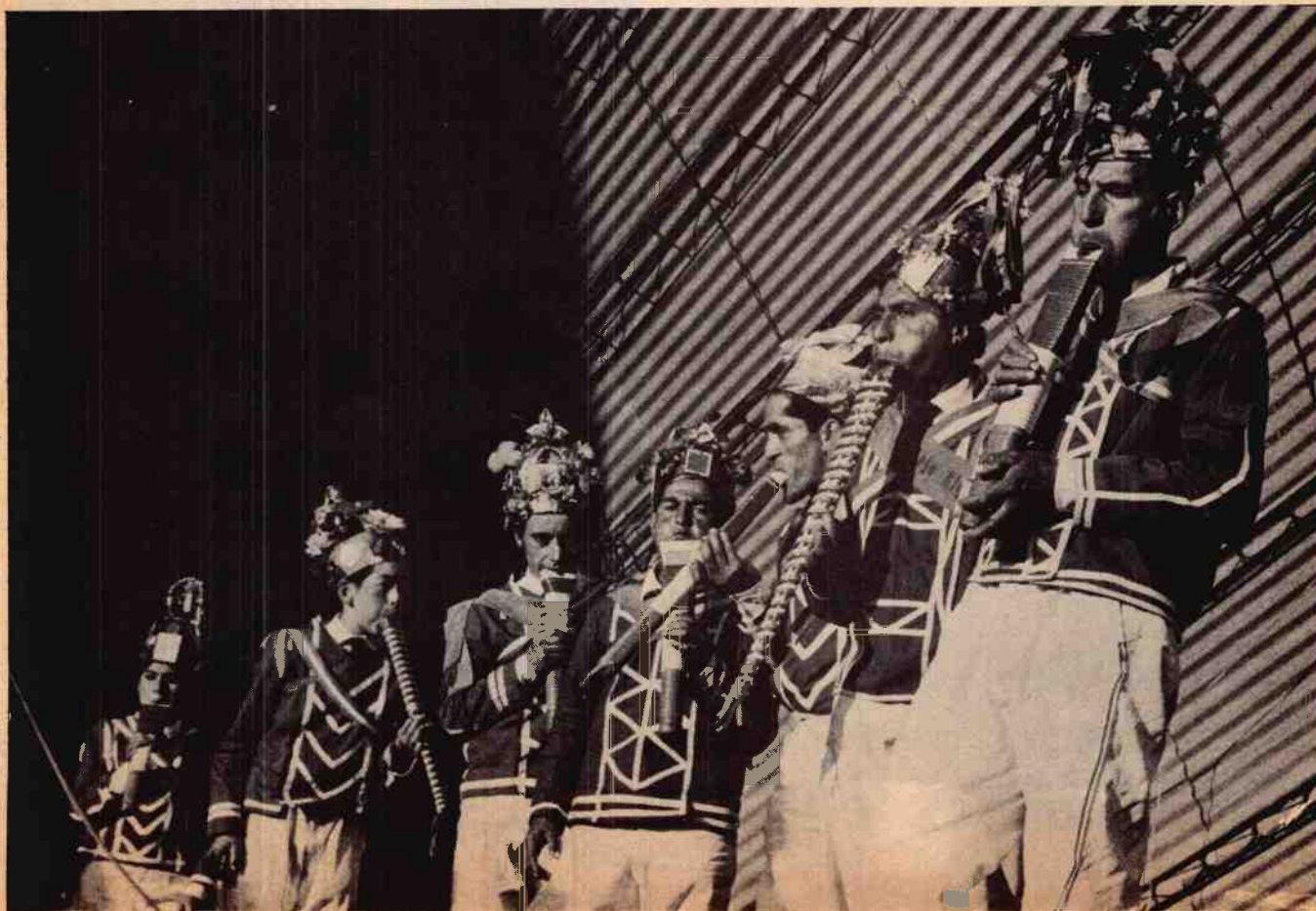
Por hacer cooperación
mi garganta se me tupe
porque voy a celebrar
este doce de octubre
este doce de octubre.

Porque es 12 de octubre
lo digo y lo que me pasa
tenimos que celebrar
y el Día de la Raza.

Por el Día de la Raza
por el Libro de Jacob,
cuando Cristo sacó luz
la América descubrió.

La América descubrió
ay lo digo y muy pronto
y esto fue celebrado
en la Iglesia el 3 de agosto.

Las flautas son hechas de diversos materiales y formas. Un grupo ejecuta un sonido, otro le contesta encima; los dos golpes corresponden al que ejecutan los danzantes



IMPROVISACION DEL ALFEREZ ARTURO OGAZ, DEL BAILE DE LA CRUZ DE MAYO DE TABOLANGO

Me recuerdo que hace un año
12 de octubre fue el día
en este mismo escenario
les dije que volvería.

Canto con mucha alegría
y me van a disculpar
el Baile Tabolanguino
los saluda en general.

Me da gusto el recordar
y unidos por este mate
lo que está haciendo don Hugo
aquí en la Radio Limache.

Mis versos que aquí los saque
los tengo que improvisar
el año sesenta y ocho
en un programa radial.

A las radios de la zona
voy a rendir homenaje
artistas y personajes
que escuchan a esta hora,
a todas las auditoras
de este escenario saludo,
cantando muy a menudo
digo: señores y señoras
para Chile y el escudo
trabajan las emisoras.

Esta es la Radio Limache,
la que organiza esta fiesta
y don Hugo se presenta
pero con gran personal,
lo mismo que en un mensaje
que aquí en tierra limachina
que con su mano divina
el hombre planta el tomate,
y este año tuvo un desastre
con la maldita sequía.

La Radio Viña del Mar,
Recreo con Minería
de este escenario este día
las vamos a saludar,
sé que me va a escuchar
también don Hugo Arellano,
rodeado de mis hermanos
les vamos a improvisar,
y un día ha de llegar
para estrechar esas manos.

La Radio Valparaíso,
Portales, Cooperativa,
primera vez en mi vida
que estos versos le improviso,
ellos nos dan el aviso
y nos tienen informados
de todo lo que ha pasado

en el momento preciso,
y en el lugar que piso
un buen recuerdo he llevado.

Para las diez emisoras
que trabajan en la zona
mi voz canta de paloma
y va a disculpar señora,
¡que vivan las emisoras!
Esto que hace Limache
unidos con un enlace
talan en Viña y el Puerto
y verán si acaso es cierto
lo que en esta parte hacen.

La Radio nos pone alegres
en un baile familiar,
también se puee buscar
a alguno de sus parientes
con el trasmisor al frente.
A veces siento pesar:
sangre de algún hospital
piden para algún paciente,
van los dadores al frente
para esta vida salvar.

Es el deber de la Radio
mantener en general,
todos cumplen sin desaire
en el día su sonar.
Corresponsales son varios
en Chile y el extranjero,
parecen grandes pioneros.
Yo quiero mejor cantar.
Estoy en este escenario
de aquí, pidiendo por ellos.
Todo lo cumplen muy bien
para con toda la nación,
con signos de admiración
yo quiero hacerlo saber
¡La radio lo informa a usted!
a nuestro Chile ofendido,
y un hombre se ha perdido
que lo quiso defender,
ahora es una madre al ver
también a su hijo querido.

También la radio nos cuenta
de la ciencia de este mundo.
Inmorales e inmundos
también los da a conocer.
Parlamentarios también
a la radio se presentan
y en sus discursos nos cuentan
sus programas por hacer,
y para hacernos creer
cualquiera mentira inventan.

Limache, Viña del Mar,
Recreo con Minería,

Arriba: ¿Qué pasó? pareciera expresar el tamborilero, ante la impavidez de su alférez que le vuelve la espalda

Abajo: Muchos parches tendrá su tambor, pero suena bien al compás de un pulso preciso, de una mente alerta



también la Radio Reloj
junto a la Cooperativa
(improvisado en este día)
Portales y Valparaíso
Agricultura preciso
y aquí estoy con alegría
¡Viva mi patria querida
que Chile es un paraíso!

Ya me retiro de ustedes
de nuevo voy a explicar
que este público asistente
me tiene que disculpar.

Para empezar a cantar
para empezar a cantar
permiso pido primero
y a don Hugo Arellano,
señorita y caballero.
Para cantar soy sincero
con la bandera en la mano
y al público presente
y al público presente,
al moderno y al anciano.

Pues no me podré olvidar,
y por eso doblo el paño.
Si Dios nos presta la vida
estaremos el otro año.

Ustedes van a perdonar
caballeros y señoras,
según el organizador
se está acercando la hora.

Pues discúlpeme, señoras,
esto se los digo yo
para no andar controlado
pues yo no compro reloj.

Disculpen mi mala voz
y lo dice el alma mía
cuando salgo de mi casa
pido permiso a mi tía.

Como ya ha llegado el día
canto con mucho cariño
se va muy agradecido
el Baile Tabolanguino.

El Baile Tabolanguino
lo digo porque lo sé
y me van a disculpar
hasta aquí no más llegué.

IMPROVISACION DEL ALFEREZ CARLOS BERNALES, DEL BAILE DE GRANIZO

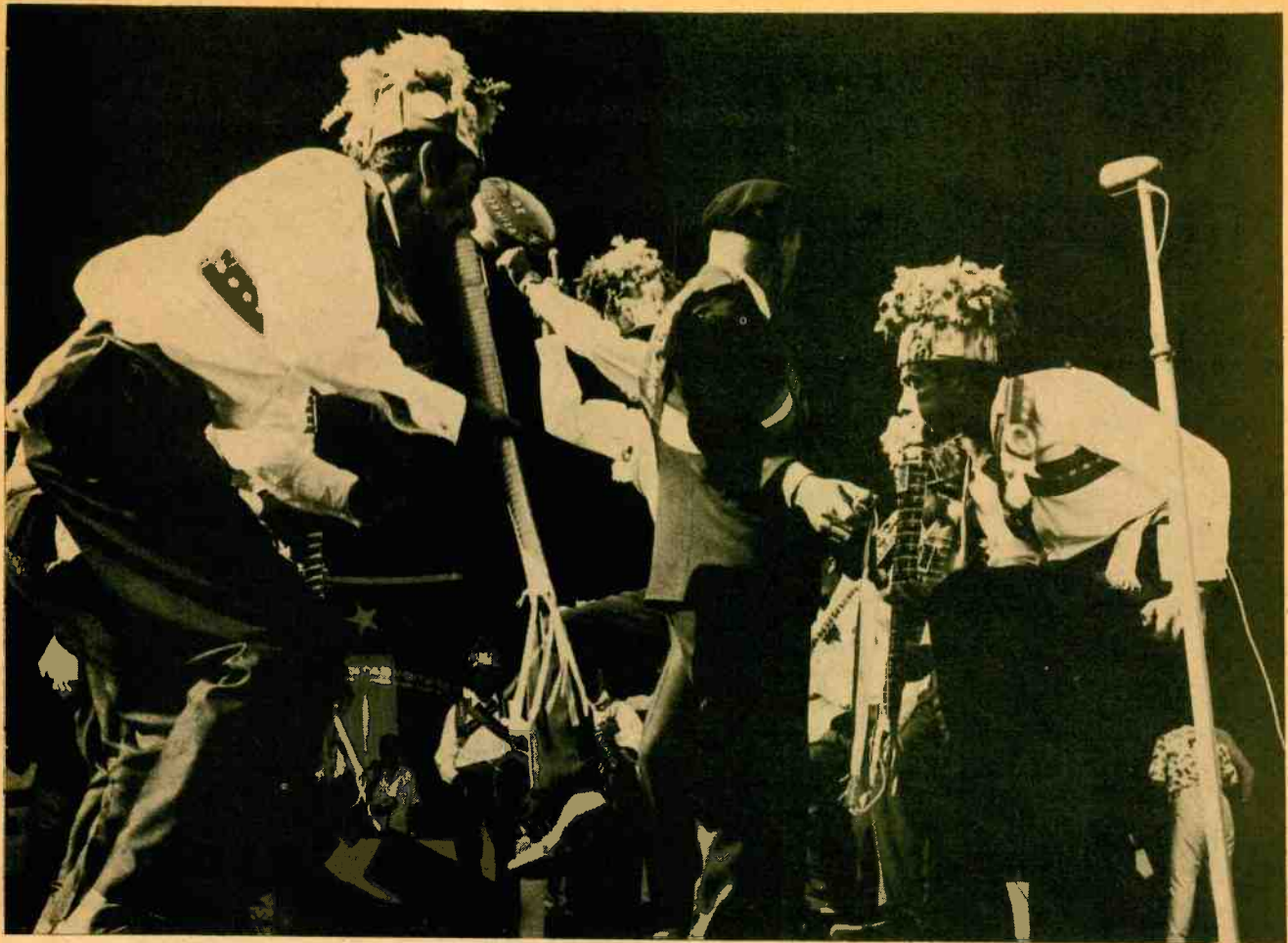
Con la bandera en la mano
soy un hombre campesino,
he llegado a esta emisora
he llegado a esta emisora,
soy un hombre yo, palmino.
Cuando me puse en camino

con justa razón diré:
el Baile que yo levanto
el Baile que yo levanto
se me fue al pueblo de Olmué. (2).
Ay, triste de mi querer

como vuelvo a repetir
y con el Baile Palmينو
y con el Baile Palmينو,
a esas tierras no quise ir.
Sólo vuelvo a repetir

Danza primitiva, muy primaria, cuyo origen no es conocido con precisión, su práctica se remonta a siglos. Autodidactismo, creación indígena, campesina, aldeana, desarrollo en ese orden





Un instante de extrema tensión entre los bailarines del Baile de Granizo. El alférez sólo mira. Al final dirá su palabra

repito por varias veces:
que yo no dejaré un hombre
y yo no dejaré un hombre
por otro que está por verse.

Por otro que está por verse
esta es la Radio 'e los pobres,
cuando yo pongo un aviso
cuando yo pongo un aviso,
no me cuesta ningún cobre.
Yo soy un hombre muy pobre
y me pueden disculpar.
Por otro que está por verse
por otro que está por verse,
yo no lo puedo dejar.

Y me pueden disculpar
ahora que estamos todos juntos
bien me pueden perdonar
para pasar a otro punto.

Para pasar a otro punto,
parece que fuera un sueño,
para hacerles recordar

a los doctores porteños.

En Chile ha sido el primero
el doctor Jorge Kaplán
que su fama ha llevar
y por todo el mundo entero
en los países extranjeros
como en el país chileno
donde hay doctores tan buenos
que al hombre antes de morir
ay, lo hacen revivir
con un corazón ajeno.

Quisiera ser bien sereno
para poderme expresar
y estos versos cantar
aquí y en cualquier terreno,
y estos doctores tan buenos
los del Hospital Naval
luchan por salvar enfermos
y su vida prolongar
llevando felicidades
a todos los del lugar.

Quisiera seguir en plano
y este punto recordar
que a este doctor alabar
por tener tan buenas manos
que al hombre lo dejan sano
cambiando su corazón
lo dejan en condición
pa' que trabaje el cristiano.

Hasta aquí los dejo yo
cantando sin desmayar
a este Baile Granizano
las gracias les voy a dar.

Que me pueden perdonar
y toditos los oyentes
ya me pienso retirar
yo me pienso retirar
permiso pido a esta gente.

las gracias le voy a dar.
porque me llegó la hora

Gracias don Hugo Arellano
gracias don Hugo Arellano
al frente de esta emisora.

Ya se me llegó la hora
quiero ponerme en camino,
se despide muy temprano
se despide muy temprano
ay, este canto palmino.

Ya se cumple mi destino
ay, triste de mi querer,
si estoy con vida y salud
este otro año volveré.

Ay, triste de mi querer,
permiso pido a la gente
a todos les digo adiós
y al público presente.

Porque faltan mis bailantes
el tamborero y tambor,
ay, que toque un buen bombero,
dobla bandera el cantor.

IMPROVISACION DEL ALFEREZ LUIS ARAOS CON EL BAILE DE GRANIZO

Como este año florido
canto yo sin desmayar
al público en general
yo lo voy a saludar.

Les damos las buenas tardes
canto yo y así ha de ser
que en esta hermosa tarde
que en esta hermosa tarde
que todos se encuentren bien.

Que todos se encuentren bien
cantando mi voz dirá
que todos se encuentren bien
sin ninguna novedad
sin ninguna novedad.

Sin ninguna novedad
cantando mi voz dirá,
también rindo este saludo
también rindo este saludo
a toda la autoridad
a toda la autoridad.

A toda la autoridad
cantando mi voz desmayo
y también brindo un saludo
y también brindo un saludo
dirigentes de esta Radio
dirigentes de esta Radio.

Dirigentes de esta Radio
cantando soy muy violento:

¡Inicie el tercer encuentro!
¡inicie el tercer encuentro! (3).

Inicie el tercer encuentro
canto yo con mucho pino
inicie el tercer encuentro
de los grandiosos Bailes Chinos
de los grandiosos Bailes Chinos.

De los grandiosos Bailes Chinos
cantando así lo digo
que en regiones apartadas
que en regiones apartadas
esto estaba escondido
esto estaba escondido.

Esto que estaba escondido
cantando mi voz sea dicha
y gracias a esta Radio
demos gracias a esta Radio
que ha salido a la vista
que ha salido a la vista.

Que ha salido a la vista
cantando yo soy devoto
que ha salido a la vista
de lugares tan remotos
esta idea tan remota.

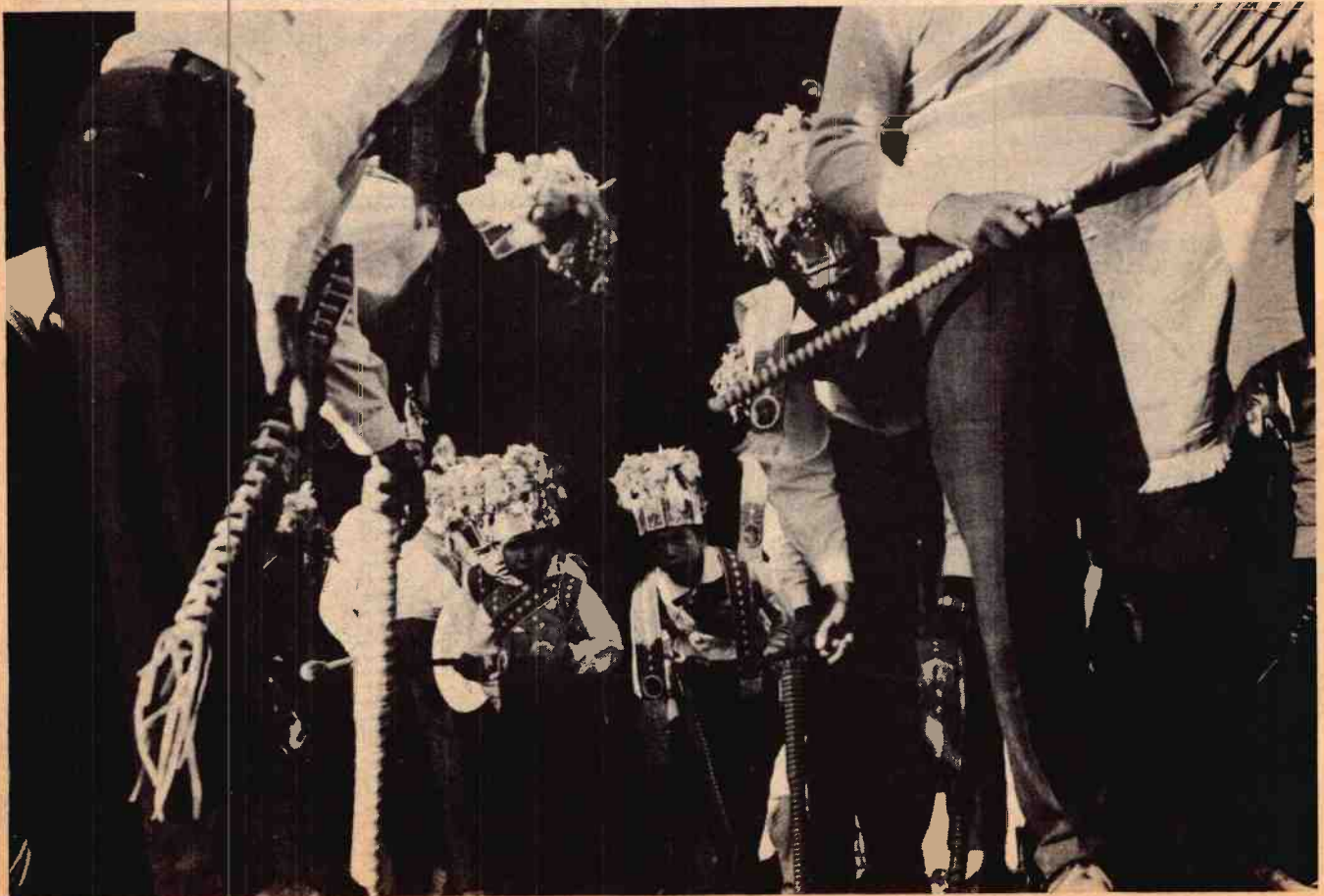
Esta idea tan remota
cantando así lo hablo
esta idea tan remota
de tiempos tradicionales
de tiempos tradicionales.

De tiempos tradicionales
cantando mi voz se alista
hoy con el favor de Dios
hoy con el favor de Dios
esto se encuentra a la vista
esto se encuentra a la vista.

Se encuentra todo a la vista
canto yo sin desmayar
es cortito este saludo
ya me voy a retirar
ya me voy a retirar.

Ya me voy a retirar
cantando así lo digo
al público en general
al público en general
hasta luego le decimos
hasta luego le decimos.

Una vuelta del Baile encabezada por los niños de los tamborinos. Son tan pequeños que el conjunto tiene que proyectar la representación de modo que ellos puedan ser bien vistos



SALUDO DEDICADO A LOS TRASPLANTES DE CORAZON, POR EL ALFEREZ ARTURO OGAZ, DEL BAILE DE LA SANTA CRUZ DE MAYO DE TABOLANGO

(Esta improvisación fue grabada en la Radio Limache, poco antes del Tercer Encuentro Nacional de Bailes Chinos, por el Alferez Ogaz, y un poco antes, también, del fallecimiento de la primera paciente a quien se le operó de trasplante, María Elena Peñaloza).

Para la Radio Limache con gusto y veneración el Baile de Tabolango pues hace esta grabación.

Con toda mi hermanación, pues yo le pondré el empeño, voy a rendir homenaje a los médicos porteños.

Esto parecía un sueño. Para que siga adelante, pa todos los auditores, allá voy con el trasplante.

María Elena la niña Marcos Gabriel el donante, héroes son del trasplante también de la medicina que todo el mundo lo admira.

En el Hospital Naval lo hizo el doctor Kaplán con su equipo 'e cirujanos pasando muy pocos días ha de ser fama mundial.

Ojalá Dios les ayude al equipo de cirujanos sigan salvando cristianos aunque sean juventudes que llenos de ingratitudes en este mundo navegan y desahuciados se entregan en las manos de un Doctor con sólo fe en el Señor ellos cortan y los pegan.

Don Efraín Peñaloza es el padre de la niña que duerme come y camina por encima de la loza. Llorando junto a su esposa pero con mucha alegría al ver que pasan los días donde su hija reposa. Estoy muy agradecida, eso decía su esposa.

Don Adán Véliz Carrasco

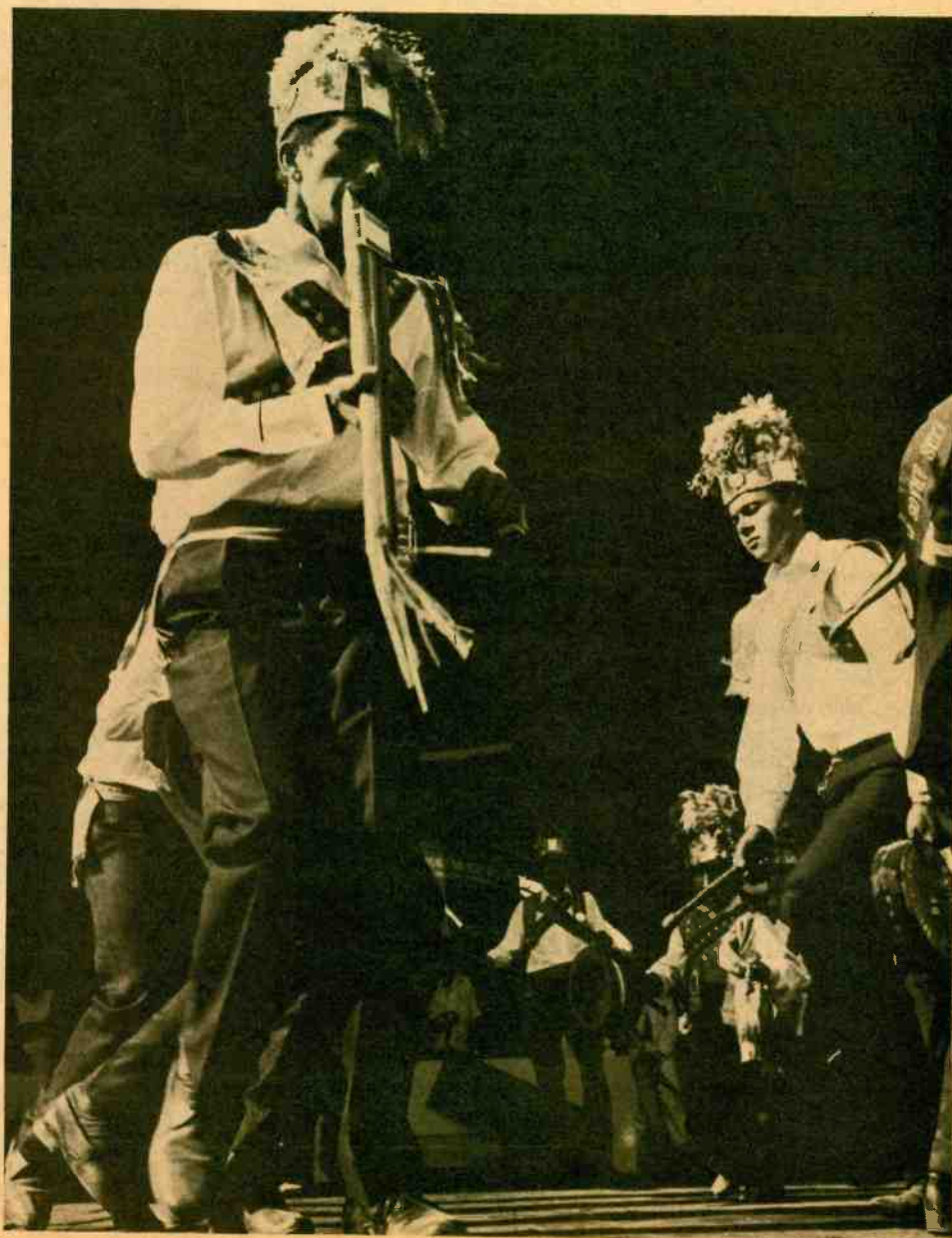
para hacer la donación, mi hijo tenía un tumor por años, lo siento tanto y sólo para adelante he hecho esta donación.

El equipo de cirujanos aquí lo voy a nombrar: el Jefe Doctor Kaplán con Alejandro Peirano trabajaron de temprano junto a Gustavo Cerón. Le cambian el corazón

a cualquiera dueña de casa, estaba en combinación con Leonardo de la Maza.

También hay una mujer: Doctora Carmen González, ella sabe de los males según los da a conocer. Trabajaba con placer con su amiga Diana Grove, el equipo se dispone para hacer la operación, aunque no duerme ni come

Entre los elementos definitorios de estas danzas puede darse éste: viril belleza





Las flautas —nótese la diferencia de factura de éstas con las mostradas anteriormente— se toman con una mano. El otro brazo queda libre para una mayor perfección del movimiento muscular de los danzantes

por el bien de la nación.

Muchas felicitaciones
para el grupo de cirujanos,
llegan cables de antemano
de toditas las naciones,
en todas las poblaciones
del puerto 'e Valparaíso
es tan grande el regocijo
como son las ilusiones.
Sólo ponen condiciones
las madres que tienen hijos.

Tampoco pudo faltar
nuestro Presidente Frei
quería palpar y ver

lo que hizo el doctor Kaplán,
también lo fue a visitar
Monseñor Emilio Tagle:
su viaje no fue de balde
porque le fue a regalar
un rosario que al guardar
lo bendijo el Santo Padre.

Pa María Peñaloza
Pa Gabriel Véliz Martínez
hoy cantan los querubines
una oración cariñosa
y todas las religiosas
oran en este momento
y mirando el firmamento

todos pedimos, Señor,
que a ella, calmes el dolor,
para él, un monumento.

Terminó la operación
que hizo el Doctor Kaplán
el trasplante al corazón
en el Hospital Naval.

Su nombre será inmortal
como el de Jesús en mí,
soy pescador y nací
junto a la orilla del mar.

Sólo por lo que leí
he podido improvisar.

(1) Pajaritos: panecillos de huevo figurando pajaritos. En algunas fiestas campesinas del cercano sur (Concepción, Bío Bío), aún en nuestros días se come este delicado pan dulce de variada forma alada.

(2) El poeta lo explica en su improvisación. Algo le ocurrió con su conjunto, que efectivamente no participó en el encuentro de Limache, para actuar en unas fiestas que ese mismo 12 de octubre tuvieron

lugar en el pueblo de Olmué, cerca de Limache. Se condeule el poeta, y es comprensible su desazón. Para alguien deben ser los acibares que no puede contener.

(3) El poeta tenía toda la razón para ponerse violento y mandar que se apurara el comienzo de la competencia. Llevábamos más de una hora a pleno sol y la partida del encuentro no se vislumbraba en ese momento.

por qué el teatro en la educación

por el prof. HERNAN MARQUEZ

En el Nº 8 de la Revista de Educación apareció el artículo "El teatro escolar, una vía hacia numerosos caminos", del profesor francés Raoul Mas. Ahora, a propósito de las ideas de dicho artículo, el prof. Hernán Márquez, profesor de Educación de la Escuela Normal de Copiapó, actualmente en comisión de servicio en el programa de lectura y escritura "Adelante" nos comunica el resultado de una larga experiencia teatral en ambientes normalistas chilenos.

Entre las actividades complementarias de la enseñanza escolar, ninguna justifica con mayor eficacia su positivo valor en la formación de la personalidad que el teatro. Es un hecho evidente que el cultivo de un arte tan completo como el teatral, desarrolla en el alumno muchas de las finalidades de la educación. Entre otras: mayor y más vivo acercamiento a la literatura, depuración del gusto y la sensibilidad, más rápido y firme aprendizaje de ideas y conceptos, ejercitación en el trabajo colectivo, enseñanza más amena de materias difíciles o áridas, fortalecimiento del sentido de la responsabilidad, en fin, pleno desenvolvimiento espiritual.

No es arriesgado afirmar que el teatro ofrece al estudiante un entrenamiento fácil para realizar su vida, ayudándole a ejercer un control sobre sí mismo, a vencer la timidez o a tomar una iniciativa. Su dirección educativa influye en la formación del carácter; su intención didáctica contribuye a ampliar los conocimientos y costumbres, y el valor imponderable de su finalidad estética conduce hacia planos más selectos de elevación personal.

Por medio de la caracterización de personajes debidamente escogidos, dice Manuel Rivas Lázaro, el niño o el joven reciben una lección vital, una lección en la cual han puesto los más íntimos recursos de su espíritu, a fin de reproducirlos en toda su integridad. Ninguna lección puede ser dada a un alumno en las clases, en los libros, ni por medio de conferencias, en que él no tenga ocasión de estudiar, asimilar y profundizar para luego convertirla en acto propio, en parte de su psicología, como aquella que recibe de los personajes que representa, y de los pensamientos generosos e idealistas que fluyen de labios de éstos.

El desarrollo del teatro escolar, en lo posible, debe tener carácter amplio y espontáneo, es decir, debe estar basado en la imaginación y el instinto dramático de los propios alumnos. De modo que, partiendo de ellos mismos, estas fuerzas creadoras puedan transformarse en parlamentos, gestos y movimientos adecuados a su capacidad interpretativa y a las exigencias de la obra teatral elegida. Pero, sobre todo, el sentido del juego debe acompañar estrecha y permanentemente esta actividad educacional. La participación en el estudio, ensayo, montaje y presentación de una obra debe tener para los alumnos las mismas características o alternativas que su actuación en un juego, donde intrínsecamente se unen al afán com-



Un instante del diálogo "Martes, jueves y sábado", del chileno Aurelio Díaz Meza, por el Teatro Experimental de la Escuela Normal de Copiapó



Otra presentación del Experimental Normal de Copiapó, en su sede: "El mancebo que casó con mujer brava" de Alejandro Casona



Los estudiantes normalistas de Copiapó en el mil veces representado entremés de Casona "Farsa y justicia del señor Corregidor"

petitivo, las emociones del deleite y la distracción. Esta significación lúdica parece tener la actividad teatral en los idiomas inglés y francés, en los cuales los verbos "to play" y "jouer" explican, respectivamente, su concepto. En nuestra lengua, curiosamente, hablamos de "trabajar" en teatro, expresión que debilita su sentido.

En Chile, a pesar de la esforzada labor de las escuelas y grupos de arte dramático, quedan todavía enormes sectores de la población sin tener jamás contacto con el teatro. Creemos que la solución de este problema está en la introducción, de manera constante y ordenada, del arte teatral en la enseñanza. Sería una forma de dar al teatro un público que esté de acuerdo con el alto nivel que luce hoy día.

Tomando en cuenta los factores que la determinan, podría pensarse que esta actividad escolar exige medios materiales costosos y una base económica sólida. La experiencia nos ha señalado, al respecto, algo distinto.

En algunos colegios suele haber una sala o un galpón aprovechable que pueden ser comienzo de un verdadero teatro-laboratorio, donde se realice libre y alegremente el juego dramático, se ensaye la búsqueda de los mejores efectos y se pruebe la selección o supresión de múltiples detalles. Allí, en esa sala o galpón ocasionalmente adaptados, puede ofrecerse a los alumnos variadas y ricas posibilidades de aprendizaje en los diversos aspectos técnicos que conforman el espectáculo teatral: actuación, escenografía, maquillaje, iluminación y vestuario.

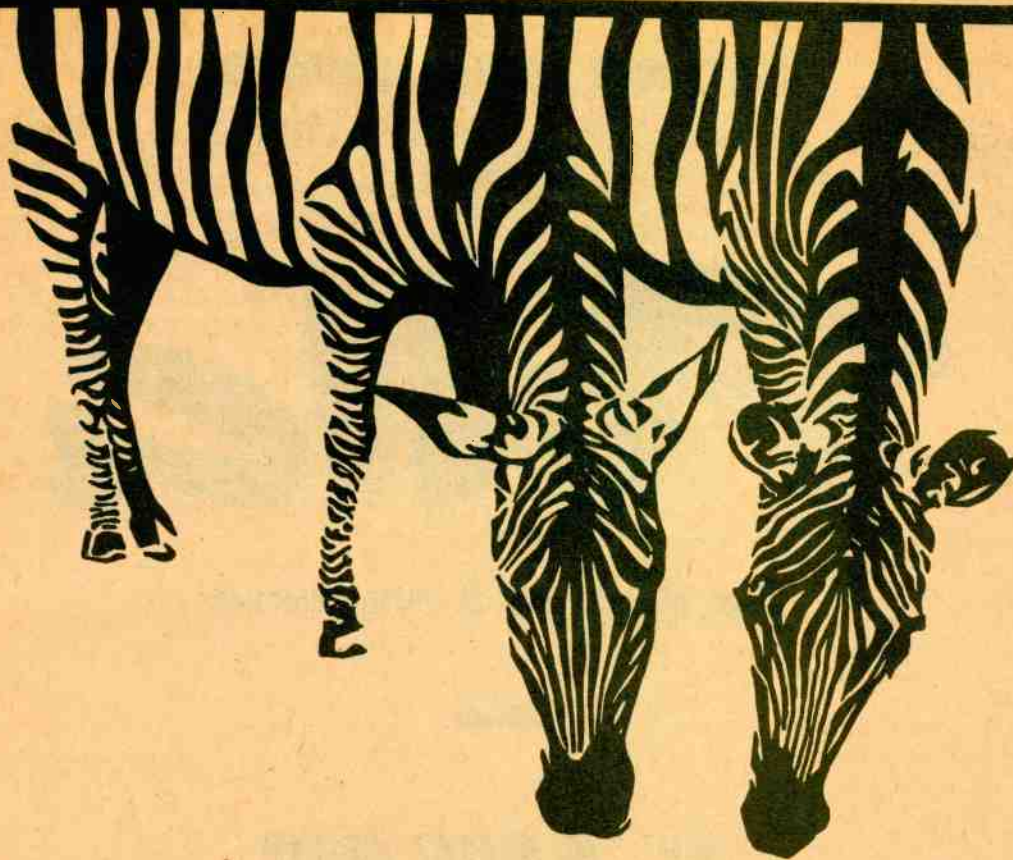
Para empezar, no debemos imaginar la escenografía y el

vestuario como elementos técnicos imposibles de lograr. Estos, en general, deben ser sencillos, pero dentro del marco de lo que se trata de representar. El escenario simbólico es recomendable como un buen recurso para simplificar el montaje de una obra. Pocos objetos son, a menudo, suficientes para sugerir mucho, de una manera práctica y económica. Esta decoración sintética permite, por ejemplo, representar con unas pocas yerbas un vasto campo, con una boletería figurada una activa estación de ferrocarril, o con una mesa y dos o tres sillas un confortable interior.

Otras veces, el carácter histórico o costumbrista de algunas piezas teatrales implica exigencias de escenografía y vestuario de las cuales no es siempre fácil apartarse sin caer en censurables errores o anacronismos. En tales casos, la colaboración o aporte de la comunidad y los recursos materiales y económicos con que el colegio cuenta contribuyen a reducir las dificultades o resolver los problemas. Se dice que "no existe iniciativa sin derecho a error". Honestamente debemos procurar que éstos sean los menos.

Para concluir, podemos agregar que el teatro escolar, principalmente en la enseñanza media, constituye una clase de literatura, historia o estética en acción que promueve un interés profundo y dinámico por los grandes valores del espíritu y la inteligencia.

Las fotografías que ilustran este artículo corresponden a tres de las numerosas obras presentadas por los alumnos que participaron en el Teatro Experimental de la Escuela Normal de Copiapó.



EVIDENTEMENTE DISTINTO

de
sus similares es el Nuevo PAGA-
RE REAJUSTABLE de la Caja
Central de Ahorros y Préstamos.
Se conoce inmediatamente por
sus múltiples ventajas:

- Exento de todos los Impuestos;
- Puede rescatarse cuando se solicite y hasta por el total.
- Garantizado por hipotecas, el Estado y los recursos de la Caja Central de Ahorros y Préstamos;
- Sirve para el pago de impuestos.
- Constituye garantía en propuestas públicas.
- Tiene un interés del 8%

Suscriba su Pagaré en: Agustinas
1357 - 9° Piso - Teléfono 88757 -
(9 a 17 horas) o en cualquiera
de las 22 Asociaciones de Ahorro
y Préstamo del País. Además en
Bancos y Corredores de Bolsa.

GRANDIOSO SORTEO NAVIDEÑO

LA

Polla

Una suerte con 2 terminaciones

sortea

E° 4.000.000

EL DOMINGO 22 DE DICIEMBRE

A beneficio del

Ropero del Pueblo

EN UN BOLETO DE

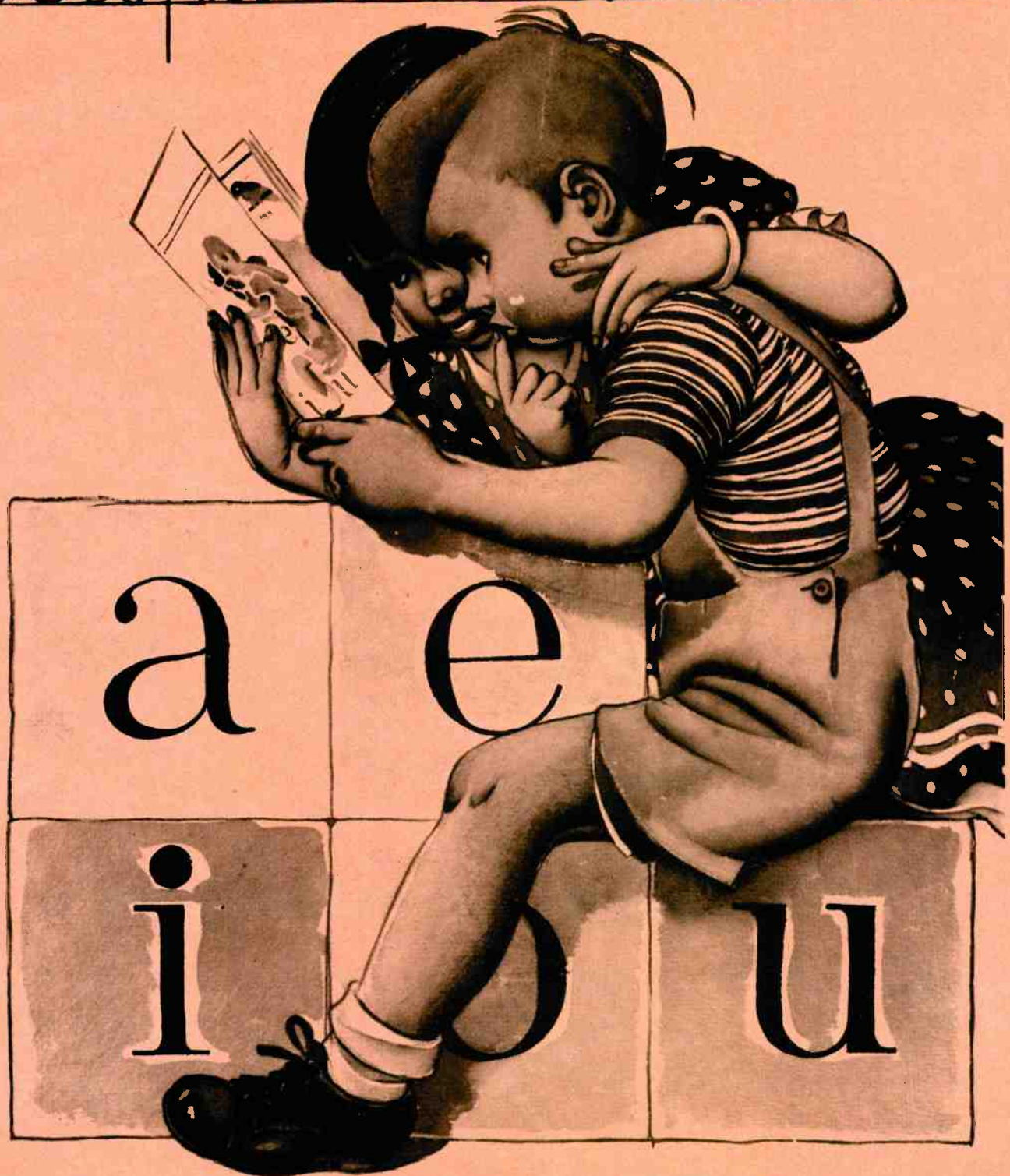
Polla

ESTA SU FORTUNA

Adrián Dufflocq Galdames

SILABARIO

Hispanoamericano



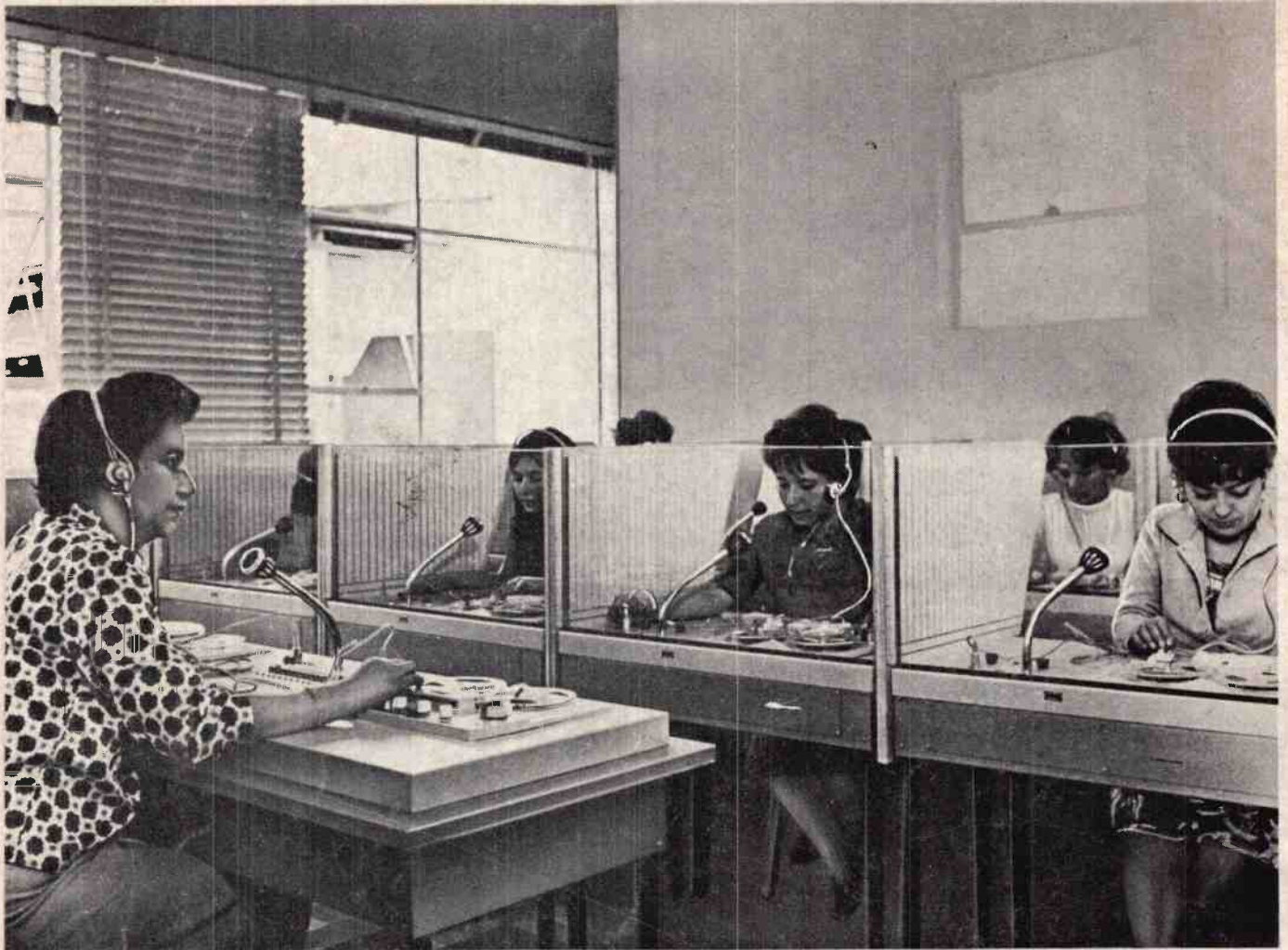
EN VENTA EN TODAS LAS LIBRERIAS DEL PAIS



PHILIPS



EQUIPOS Y SISTEMAS EDUCACIONALES



LABORATORIOS DE IDIOMAS PHILIPS

Ayudas audio-visuales - Practronics - Retroproyectores - TV Circuito cerrado - Entrenador electrónico - Entrenador industrial - Enseñanza Programada - Películas educativas - Calculador de respuestas - Amplificación - Instrumentos de medición.

INFORMES EN: **PHILIPS CHILENA S.A.** Cas.2687 - Fono 394001 - anexo 277