

revista de

EDUCACION

OCTUBRE-NOVIEMBRE

DICIEMBRE 1978

Valor del ejemplar \$20



DEMOGRAFIA
Y
EDUCACION

*
FELIZ
AÑO
'79

ANEXOS AL
PROGRAMA
DE
MATEMATICAS



EDICIONES REVISTA DE EDUCACION

REVISTA DE EDUCACION

No 69

Octubre-No

vembre-Diciembre 1978

Santiago CHILE

FUNCIONAMIENTO DEL REFUGIO VERANIEGO DE CARTAGENA EN LOS MESES DE VERANO: ENERO Y FEBRERO DE 1979.

1. Con el fin de colaborar a que los funcionarios dependientes del Ministerio de Educación Pública y su grupo familiar gocen de un merecido descanso, el Servicio de Bienestar del Magisterio Nacional imparte normas de funcionamiento del Refugio Veraniego de Cartagena, ubicado en calle Los Suspiros N°395, local que funcionará los meses de Enero y Febrero de 1979, con alojamiento y alimentación.

- Se atenderá por un período total de 8 días por grupo familiar, debiendo el afiliado acreditar que su grupo familiar lo componen cargas reconocidas.
- Los funcionarios interesados deberán dirigirse a calle Ejército N°215 - Santiago, inscribiéndose mediante una solicitud la que deberá ser informada por el jefe del establecimiento.
- El valor por persona desde 1 año de edad, será de \$200.- diarios.
El monto total que demande la estadía del grupo familiar, se descontará en 4 cuotas y los descuentos por planilla de sueldos, se iniciarán a contar del mes de Abril de 1979.
- El afiliado que desista del compromiso de hacer uso del beneficio de veranear en el Refugio, deberá comunicarlo dentro de los 10 días siguientes a la fecha de inscripción.
- Considerando el excesivo número de funcionarios que desean hacer uso del Refugio en la temporada de Verano, "SERBIMA" hará una selección dando prioridad a aquellos afiliados que no hayan hecho uso del Refugio de Cartagena, en épocas de Verano.

Períodos de Verano:

Enero	1º Período 6 al 14
	2º Período 15 al 23
	3º Período 24 al 1 Febrero
Febrero	4º Período 2 al 10
	5º Período 11 al 19
	6º Período 20 al 28

Fecha de Inscripción:

Se iniciarán a contar del Lunes 4 de Diciembre del año en curso.

2. Con el fin de no dificultar la planificación en lo que se refiere a uso del Refugio, se solicita a los asociados inscritos, abstenerse de pedir cambios de período.
3. Todas las inscripciones, cancelaciones y reservas de piezas, deben efectuarse en el Servicio de Bienestar del Magisterio Nacional, ubicado en Ejército N°215 de Santiago, el Refugio de Cartagena, no atenderá estas peticiones.

4. OTRAS INFORMACIONES:

a) HORARIO:

SERBIMA, recuerda a sus asociados que su horario de atención al público es:

Lunes, Miércoles y Jueves: 14,30 a 17.00 Hrs.
Martes y Viernes : 10.00 a 12,30 Hrs.

b) PRESTAMOS:

El Servicio de Bienestar del Magisterio Nacional, otorga los siguientes beneficios.

Subsidios: Matrimonios, Nacimientos y Cuotas Mortuorias.

Préstamos Asistenciales: Médicos, dentales y ópticos.

Préstamos Personales: Escolares, fallecimientos, siniestros, etc.

Préstamos Habitacionales: Ahorro Previo (SERVIU) y A.T.R.

c) CENTRAL DE COMPRAS

Actualmente funciona en el 1er. piso del edificio de Serbima, calle Ejército 215 y mantiene en stock diversos artículos a crédito, en 4 meses plazo:

Manteles plásticos importados-
Frazadas de 1, 1/2 plaza-
Cubrecamas de tipo artesanal-
Buzos deportivos, de todas tallas-

d) MAQUINAS DE ESCRIBIR:

Serbima continúa extendiendo las Ordenes de Entrega de Máquinas de Escribir Lettera 35, a los afiliados del Area Metropolitana inscritos en el 2º Plan de Ventas.






A provincias, la firma Olivetti de Chile hará directamente el despacho de las máquinas de Escribir.

SERVICIO DE BIENESTAR DEL MAGISTERIO

CASILLA 14997 CORREO 21

AV. EJERCITO 215 - FON0 81811 - SANTIAGO



EDITORIAL: Bibliotecas Escolares y la educación de la juventud — Dr. Amador Neghme	2
CORREO DE USUARIOS 	3
RECUESTO Y SINOPSIS 	4
DIVULGACION EDUCATIVA	
CIENCIAS SOCIALES: Demografía	
El problema demográfico y el Programa de Estudios. Judith Araya	6
Crecimiento de la población. FNUAP.	8
Población mundial y fecundidad FNUAP.	9
La mortalidad y la morbilidad en el equilibrio demográfico. FNUAP.	11
Migración y urbanización en el contexto demográfico actual. FNUAP.	12
La pirámide poblacional, hoy y mañana. FNUAP.	15
PEDAGOGIA GENERAL.	
La Evaluación en el Primer ciclo de la Educación Básica. — Lilliana Baltra, N. Duchens y E. Salas.	17
CURRICULUM	
Anexos al Programa de Estudio de Matemática.	21
FILOSOFIA DE LA EDUCACION	
Fundamentos filosóficos de la política educacional chilena. — Eduardo Cabezón Contreras	26
Creatividad y Educación. — Dora Aguila	30
EDUCACION CIENTIFICA	
Tendencias dominantes de la Biología. — Dr. Héctor Croxatto.	32
INVESTIGACIONES EDUCACIONALES	
Influencia del nivel socioeconómico en el proceso de educación. — María de la Luz Alvarez et alii.	34
MINISTERIO DE EDUCACION: ESTRUCTURAS Y SERVICIOS.	
Departamento de Extensión Cultural. — Rina Fernández	38
La Educación Extraescolar: la problemática de su operacionalización. Marta Stefanowsky.	40
VIDA CULTURAL 	
LETRAS	
O'Higgins en las letras nacionales — Hugo Montes	44
Revisando nuestra idea de Gabriela — Maximino Fernández	52
PLASTICA	
Thomas J. Sommerscales: un Amante del Mar de Chile. — Alicia Rojas	55
TEATRO	
Los grupos jóvenes de teatro. — Rina Fernández	57
CINE	
Asedios al tiempo cinematográfico — Raúl Pérez Arias	58
TELEVISION	
La cultura en segundo plano. — Francisco Raynaud	61
ACTUALIDAD 	
La disfonía: una enfermedad profesional del Magisterio. Judith Araya	63
PANORAMA REGIONAL	
Readección programas educativos para Aymará y Mapuches	66
BITACORA DEL PERFECCIONAMIENTO DOCENTE	
Los Equipos Técnicos Regionales: Una estrategia para el cambio — Marta Soto	68
HECHOS— PERSONAJES—INSTITUCIONES	
Bloque común latinoamericano en Cultura y Educación — Rina Fernández	71
MUNDO Y EDUCACION	
Inglaterra: qué son los estudios ambientales en la escuela primaria — George Culling	73
 ORIENTACION BIBLIOGRAFICA	76

revista de

EDUCACION

MINISTERIO DE EDUCACION
Centro de Perfeccionamiento,
Experimentación e
Investigaciones Pedagógicas

CONSEJO SUPERIOR**Presidente:**

Eduardo Cabezón Contreras

Consejeros:

Antonio Carković Eterović
 Diego Barros Ortíz
 Germán Domínguez Gajardo
 Luis Droggett Alfaro
 Hugo Montes Brunet
 Roque Esteban Scarpa
 Ernesto Schiefelbein F.

Director:

Antonio Carković Eterović

Sub-Directora:

Carmen Bravo Alborno

CONSEJO EDITOR:**Presidente:**

Patricio Varas Santander

Consejeros:

Liliana Baltra Montaner
 Carmen Bravo Alborno
 Teresa Clerc Mirtin
 Alberto Maldonado Barrios
 Francisco Raynaud López
 Luis Von Schakmann Cabrales
 Bartolomé Yanković Nola

Jefe de Redacción:

Alberto Maldonado Barrios

Encargada de Informaciones:

Rina Fernández Sepúlveda

Director de Arte:

Guillermo Rodríguez Santa Cruz

Composición:

Juanita Cádiz Flores

Supervisión Técnica:

Ernesto Quintana Gutiérrez

Fotografía:

Arnaldo Guevara Saavedra
 Arturo Huertá Lobos

Representante Legal y Director Responsable,
 Antonio Carković Eterović, con domicilio en
 Avda. Libertador General Bernardo O'Higgins
 1611, Fono 713427, Santiago.

Suscripción anual, año 1979: \$300
 (6 ejemplares)

La correspondencia, canje y suscripciones deben
 dirigirse a: "Revista de Educación". Avenida
 Libertador General Bernardo O'Higgins 1611,
 Santiago—Chile.



EDICIONES REVISTA DE EDUCACION

Impresa en los Talleres de la Empresa Editora
 Nacional Gabriela Mistral Ltda., que sólo actúa
 como impresor.

BIBLIOTECAS ESCOLARES Y LA EDUCACION DE LA JUVENTUD

Las modernas tecnologías educacionales y los métodos activos de estudio y aprendizaje confieren a las bibliotecas de establecimientos educacionales una gran jerarquía.

Con la renovación y progreso de la pedagogía, ahora ya no se discute la necesidad de despertar muy precozmente, en los alumnos, el interés por la lectura y con este propósito, la biblioteca es el medio indispensable para ofrecerles libros y revistas de lectura complementaria, ya que no siempre disponen de ellos. Dichas lecturas son parte esencial de la educación y favorecen la creación del hábito de la lectura, única forma de que el joven llegue a convertirse en autoridades y sea capaz de ampliar su cultura por sí mismo.

Las bibliotecas debieran multiplicarse en todos los establecimientos escolares, desde el jardín infantil, la escuela primaria, los liceos, hasta los planteles universitarios. Su finalidad es facilitar al niño y al joven el material bibliográfico más adecuado a su edad y que él mismo, orientado por sus profesores y por los bibliotecarios, pueda escoger. En este sentido, uno de los objetivos educacionales es coordinar el interés de los jóvenes con el mundo de los libros y las revistas, para que aprendan a consultarlos y a buscar, por sí mismos, el conocimiento.

No se podrá fomentar el interés de los jóvenes por la lectura si no disponen de libros y revistas o si éstos no están a su alcance. Por cierto que, en ello, el hogar tiene una responsabilidad muy grande y diría, esencial. Sin embargo, esto no es siempre comprendido así por los padres de familia, especialmente en los estratos culturales modestos, que constituyen la mayoría. El argumento más socorrido para no comprar libros, con excepción de los textos de estudio, es la falta de recursos económicos, que es relativa, pues para los cumpleaños y fiestas de Navidad, se invierte mucho dinero en juguetes y golosinas en vez de libros.

Ante las realidades mencionadas, las escuelas deben enfrentar el desafío y a través de buenas y adecuadas colecciones, estimular desde muy temprana edad el interés de niños y jóvenes por la lectura.

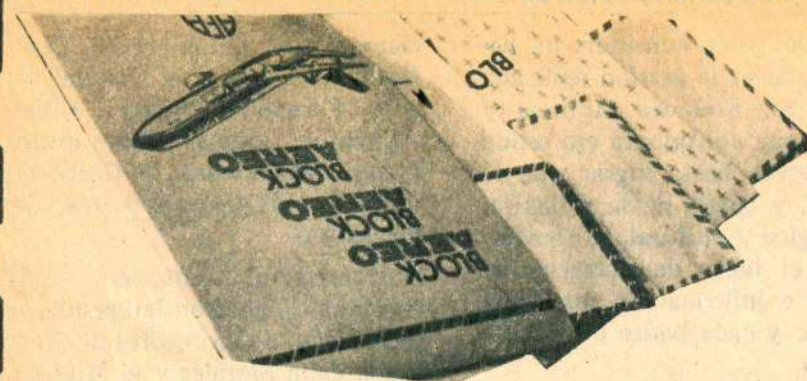
Existe un propósito educacional que sobrepasa los intereses de la lectura por simple recreación o pasatiempo. La pedagogía moderna confiere gran importancia a los métodos activos de estudio que centran en los alumnos la responsabilidad fundamental del aprendizaje. El estudiante, debidamente motivado por sus profesores, es orientado hacia la búsqueda por sí mismo del conocimiento, a través de obras de consulta o de referencia, como son los diccionarios, enciclopedias, índices bibliográficos, monografías, obras, revistas especializadas y hasta material audiovisual. Los hay para todas las edades. Una colección de este acervo, adecuado a la edad de los alumnos, debiera existir también en la biblioteca de todo plantel educacional. La orientación de la biblioteca está esencialmente dada por las necesidades didácticas; en lo posible, personalizadas, de acuerdo con las aptitudes e inclinaciones de los educandos. A este respecto, parece ilusorio planear reformas en los programas de estudios, si previamente no se han desarrollado las bibliotecas que proporcionarán el recurso de apoyo indispensable al proceso educacional.

Una vez que el joven adquiere el placer de la lectura y el hábito de leer, se sentirá capacitado para proseguir su educación. Y aún cuando carezca de profesores, o no continúe matriculado en un colegio, escuela o facultad, seguirá estudiando por su cuenta siempre que tenga a su alcance los libros y revistas adecuadas. Es enorme la jerarquía de la biblioteca de los establecimientos educacionales, administrada por bibliotecarios, guiada por los profesores, y renovada con los fondos bibliográficos más modernos y apropiados. El bibliotecario es parte de la organización escolar y es la persona encargada de administrar los recursos bibliográficos destinados a satisfacer las necesidades curriculares. De ello se deduce cuán indispensable resulta la biblioteca escolar, cuyos objetivos difieren de la biblioteca pública. Se diría que la primera prepara los futuros lectores para la segunda.

Las iniciativas del profesorado y de los padres de familia tienen un campo fértil para contribuir a fortalecer la biblioteca de cada establecimiento educacional, sea mediante adquisiciones de obras costosas, sea en la obtención de donaciones y otros auxilios por parte de la comunidad.



Dr. Amador Neghme R.,
 Presidente de la
 Academia de Medicina
 e Instituto de Chile.



correo de usuarios

DESDE ARGENTINA SOLICITAN NUESTRA "REVISTA" AL MINISTRO DE EDUCACION.

Muy distinguido señor Ministro:

En la primera ocasión en que llegué a Chile, el Doctor Benjamín Claro Velasco me obsequió, encuadernados, dos bellos volúmenes que recogían los primeros números de la REVISTA DE EDUCACION de ese país. Mientras estuve en Buenos Aires recibí puntualmente la Revista. Y aquí, en Tucumán, a partir de 1968, igualmente. Por tanto, estoy seguro que si Ud., Sr. Ministro, tiene la bondad de impartir sus valiosas órdenes en el sentido de que me sean enviados los números posteriores al 57, la autoridad que corresponda no tendrá inconveniente en enviarme ese autorizado órgano de la educación chilena.

Muy atentamente

Julio Larrea
Editor de la
Revista Internacional
"NUEVA ERA"
TUCUMAN - Argentina.

NOS ENVIAN IMPORTANTE COLABORACION

Estimado Sr. Director:

Acabamos de tener el agrado de recibir el N°67 de la Revista de Educación, de su digna dirección, la que hemos ingresado a la Biblioteca de nuestro Instituto. Esa publicación figura entre las donaciones y en la ceremonia inaugural de la Biblioteca hice público mi reconocimiento por ello.

Sin embargo, nos faltan de 1976, los números 54, 55 y 56. De 1977, faltan los Nos. 62 y 65. Mucho le agradeceré si Ud. pudiera remitírnoslos.

En anexo, me permito enviarle el artículo sobre "Bibliotecas Escolares y Educación de la Juventud" que le prometí cerca de un año. Confío en que la difusión de su revista a nivel nacional contribuya a mejorar la dotación de esas bibliotecas, a través de las iniciativas que las autoridades regionales o institucionales adopten.

Me coloco a su disposición y lo saludo con atención.

Prof. Dr. Amador Neghme R.
Presidente del
Instituto de Chile

RECONOCIMIENTO AL VALOR INTERNACIONAL DE NUESTRA PUBLICACION.

Estimado señor Director:

Nuestro Colegio Universitario -perteneciente a la Universidad Autónoma de Centro América, se interesa por tener en su Biblioteca, especialmente para la consulta de quienes damos las normas para el trabajo académico, la colección completa de la REVISTA DE EDUCACION, recomendada aquí por quien suscribe, profesora y compatriota de ustedes, que conoce esta publicación desde su primer número y está consciente de su calidad y valor.

Estas líneas, entonces, tienen por objeto pedirles que nos respondan sobre lo siguiente:

1. ¿Es posible, transcurridos tantos años desde el nacimiento de la Revista, que ustedes nos despachen desde allá, naturalmente que con cargo a nuestra cuenta, todos los números ya publicados o, en su defecto, aquellos de los que dispongan?

2. ¿Qué debemos hacer para suscribirnos a la Revista a partir de ahora?

De antemano agradecidos por la pronta respuesta que nos den, los saludamos muy atentamente, y los felicitamos por esta publicación cuyo valor trasciende las fronteras de Chile.

Lic. Myriam Bustos Arratia
Directora de Estudios
Universidad Autónoma de
Centro América
Colegio Universitario, Monterrey
SAN JOSE DE COSTA RICA

INTERES POR LA "REVISTA DE EDUCACION" EN COSTA RICA.

Sr. Director de la "Revista de Educación".

Tenemos mucho interés en poseer en nuestra Biblioteca, la "Revista de Educación" que ustedes publican.

Creemos que es una fuente de información muy valiosa en nuestro campo.

Agradecemos indicarnos el medio de obtención de la misma.

Atentamente

LIGIA LOPEZ SANCHO
Encargada de Biblioteca
Universidad Estatal
a Distancia
SAN JOSE DE COSTA RICA



Profesor Antonio Carkovic Eterovic, Director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación.

NUEVO DIRECTOR TIENE LA REVISTA DE EDUCACION

El Profesor Antonio Carkovic Eterovic, Director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, asumió la Dirección de la Revista a comienzos de octubre, quedando en calidad de subdirectora la periodista Carmen Bravo Albornoz. Ambos ejecutivos cuentan con la colaboración técnico-pedagógica del Consejo Editor, integrado por los profesores del C.P.E.I.P., Liliana Baltra, Teresa Clerc, Francisco Raynaud, Patricio Varas, Luis von Schakmann, Bartolomé Yankovic y el Jefe de Redacción Alberto Maldonado. Tanto el Director Antonio Carkovic, como la Subdirectora Carmen Bravo, continuarán empeñados en dar a esta publicación educacional un énfasis práctico, mediante la entrega de material informativo de directa aplicación en el trabajo docente, para todos los niveles del sistema educacional, aparte del rico contenido cultural y de otro orden que conforman las distintas secciones de esta revista. Para ello, parten de una sólida base editorial iniciada por el Ex-Director Eduardo Monreal, en julio de 1976, fecha en que la Revista de Educación fue entregada, por la autoridad superior, a la responsabilidad ejecutora del Centro de Perfeccionamiento.

La Dirección considera un deber agradecer la gestión realizada por el Sr. Eduardo Monreal y señalar que continuará esa senda de apertura hasta lograr que la Revista, a través de la reflexión pedagógica y cultural, se convierta en el lugar de perfeccionamiento e información que cada profesor y cada padre de familia necesita.

LEY DE CARRERA DOCENTE

El Presidente de la República, General de Ejército Augusto Pinochet Ugarte, firmó el 1º de septiembre pasado, el Decreto Ley N°2327 que establece la Carrera Docente, para 100 mil profesores de la enseñanza fiscal. Al acto solemne, realizado en la Sala 2 del Edificio Diego Portales, concurren los integrantes de la Honorable Junta de Gobierno: Almirante José Toribio Merino, el

General de Carabineros César Mendoza Durán y el General del Aire Fernando Mattei Aubel. Asistieron además altas autoridades educacionales, de Gobierno, universitarias y representantes del Magisterio.

Durante el transcurso de la ceremonia hablaron la Presidenta del Colegio de Profesores de Chile, Silvia Peña Morales y el Ministro de Educación, contraalmirante Luis Niemann Núñez.

El Ministro de Educación, en la parte medular de su intervención dijo: *"Este esfuerzo no es el último, ni lo definitivo en lo que se refiere a la preocupación del Gobierno de Chile por darles a los profesionales de la educación el rango que les corresponde. Pero es importante por lo que significa en las perspectivas del sistema nacional de educación"*.



El Presidente de la República, General de Ejército, Augusto Pinochet Ugarte, firma del Decreto-Ley N.º 2327 que establece la Carrera Docente.

En el grabado, el Almirante José Toribio Merino, el Ministro de Educación, Contraalmirante Luis Niemann Núñez y el Subsecretario de esa Cartera Alfredo Prieto Bafalluy.

Calificaron como "excelente" su labor.

DELEGACION DEL CIECC VISITA CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO DE LO BARNECHEA.

Como "excelente" calificaron la labor del Centro de Perfeccionamiento del Magisterio la Ministro de Educación de Costa Rica, María Eugenia Dingo de Vargas

y el Vice Ministro de Educación de Argentina, Jorge Ramallo, quienes visitaron la sede de la institución en Lo Barnechea, el 28 de septiembre pasado, encabezando un grupo de delegados a la IX Reunión del Consejo Interamericano para la Educación, Ciencia y Cultura de la OEA, CIECC, que se efectuó recientemente en la capital.



El Director del C.P.E.I.P., Profesor Antonio Carkovic, conjuntamente con el Vice-Ministro de Educación de Argentina, Señor Jorge Ramallo y Sra. y otros maestros de la Institución observan uno de los documentos que integraba la exposición de material de apoyo.

La delegación visitante estuvo integrada por el Presidente del Comité Interamericano de Cultura, Julián Zamora Dobles; Mario Sarubi y Leonardo Cozza de Argentina; Jorge Díaz de Uruguay; Amparo Caicedo de Cárdenas de Colombia; Josefina Navas de Laguna de Venezuela y María Elizabeth de Ramallo, esposa del Vice Ministro de Educación de Argentina.

El grupo fue recibido por el Director del Centro, Antonio Carkovic Eterovic, y los Jefes de los Departamentos. Inmediatamente, se trasladaron al Salón del Libertador Bernardo O'Higgins donde presenciaron una película explicativa de los orígenes, funciones y labor desarrollada por la institución en beneficio del mejoramiento de la calidad de la enseñanza que se imparte en el país. Luego, vieron una exposición de todos los textos, material didáctico y guías de apoyo al profesor, que edita el Centro de Perfeccionamiento, para, posteriormente, dirigirse al Departamento de Tecnología Educativa. Allí el Vice-Ministro de Educación de Argentina se manifestó muy interesado por la labor que se desarrolla en materia audiovisual en apoyo del perfeccionamiento docente, inquiriendo so-

bre la utilización del circuito cerrado de Televisión y los sistemas usados para retransmitir el material que elabora esta unidad.

Al término de su visita, tanto la Ministro de Educación de Costa Rica como el Vice-Ministro de Educación de Argentina, se mostraron gratamente impresionados de las tareas que lleva a cabo este instituto de estudios superiores calificándolas de "excelentes".

La Ministro de Educación de Costa Rica, María Eugenia Dingo de Vargas señaló que su país realizaba una serie de acciones destinadas al perfeccionamiento del profesorado en coordinación con las Universidades pero, no contaba con un Centro especialmente dedicado a esta función como en Chile. Asimismo, indicó que dos funcionarios del Ministerio de Educación de Costa Rica habían estado en el Centro de Perfeccionamiento de Lo Barnechea estudiando el sistema de capacitación del Magisterio que éste lleva a cabo. Por su parte, el Vice-Ministro de Educación de Argentina, Jorge Ramallo vertió conceptos similares manifestando que en el país trasandino existía una Dirección Nacional de Inves-

tigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo, dedicada a elevar el nivel académico de los docentes argentinos.

SALA CUNA

El Colegio de Profesores da atención preferente a los niños cuyas edades fluctúan entre los tres meses y los tres años. Para ello, cuenta con cinco Salas-cunas; la última fue inaugurada en Phillips 84. Esta atención está contemplada en un plan de expansión de servicios, dirigido al bienestar de los maestros y sus hijos.

La Srta. Gladys Bustamante de la Barra, Educadora de Párvulos, Jefe de la Sala-cuna de Phillips, informa que los niños reciben diariamente cuatro comidas, de acuerdo con las normas de alimentación establecidos por los especialistas de la Institución, como pediatra, auxiliares de Educación Parvularia, manipuladoras de alimentos, y personal de servicios menores.

SE INAUGURA BIBLIOTECA.

Con dos mil quinientos libros se inauguró la Biblioteca Pública de la Población Cuatro Vientos, ubicada en calle Dos Poniente N°1141, Lo Barnechea, el pasado mes de septiembre.

Esta obra contó con el auspicio y colaboración preferente del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Bibliotecas, Archivos y Museos, Junta de Vecinos y la Municipalidad de Las Condes.

El C.P.E.I.P., inició esta obra de proyecciones culturales, el año pasado, donando mil doscientos textos para que sirvieran de base a la actual Biblioteca.

De este modo, el citado instituto de estudios superiores extiende su labor a la comunidad del pueblo de Lo Barnechea, donde está ubicada la sede matriz de la institución. ●

CIENCIAS SOCIALES: DEMOGRAFIA



Dentro de cien años la tasa de crecimiento de la población mundial comenzará a reducir su ritmo. Estadísticas muestran que el número total de población se estabilizará a un nivel entre los 12.000 millones y los 15.000 millones en el último cuarto del siglo próximo. (Dibujo de René Tchbetchou, Camerum).



- A 5.000 millones de personas ascenderá la población mundial en el año 2000.
- La Educación chilena incluye esta problemática en sus Programas de Estudio.

LA PROBLEMATICA DEMOGRAFICA

“La actual tasa de crecimiento de la población mundial, que ha ido subiendo en forma acelerada durante más de dos milenios, está empezando a disminuir su ritmo. Pero esta buena noticia puede ofrecer tan sólo un período de dilación”. Esta declaración, cautelosamente optimista, pertenece al informe anual presentado recientemente en Ginebra por el Fondo de las Naciones Unidas para Actividades de la Población (FNUAP).

Según Rafael M. Salas, director ejecutivo del FNUAP, “existen claros indicios de un descenso de la fecundidad. Desde los años sesenta, las tasas de natalidad han descendido aproximadamente un 15% en tres o cuatro docenas de países, que representan como mínimo entre un 40% a casi dos tercios del mundo en desarrollo”.

Ello indica “un cambio de ritmo impresionante”, pero cualquier reacción de euforia está fuera de lugar si consideramos que el mundo experimentará todavía un gran aumento de población por las altas tasas de natalidad previas, el 40% de la población del mundo en desarrollo es todavía menor de 15 años y está próxima a alcanzar la edad de procreación. Además, las previsiones más moderadas de población mundial para el año 2.000 son de 5.800 millones de personas, comparada con la actual, de unos 4.000 millones.

En segundo lugar, los indicios de disminución de la fecundidad son más acusados en países pequeños de alta densidad de población. Pero existen signos de que la fecundidad está disminuyendo también en extensas zonas del mundo. Se estima que el descenso de la fecundidad durante la pasada década fue del 20% en China, 10% en la India y entre 10 y 15% en Indonesia. Asimismo, parece que en América

EL PROBLEMA DEMOGRAFICO Y EL PROGRAMA DE ESTUDIOS

Latina se ha iniciado una fuerte tendencia al descenso. En Africa la fecundidad esta todavía subiendo, debido principalmente al mejoramiento de las condiciones sanitarias.

Un tercer motivo considerado es la incertidumbre de las estadísticas. La información fidedigna cubre tan sólo unos 2.000 millones de personas, sobre el total de 3.000 millones que viven en los países menos desarrollados. Pero los recientes indicios de descenso de la fecundidad en los países menos desarrollados proceden precisamente de países con datos por lo general fiables.

No obstante, "sería poco aconsejable llegar a la conclusión de que los problemas de población de naciones concretas o a nivel mundial han sido ya resueltos o están a punto de serlo. Los beneficios de una transformación demográfica del mundo en desarrollo sólo serán realmente palpables cuando la mayoría de su población tenga medios y oportunidades para tomar decisiones vitales para sí misma y para sus hijos" ha planteado el informe del FNUAP.

EL PROGRAMA DE ESTUDIOS

— Presencia del hombre actual.

Los Programas de Estudio contemplan, en forma explícita o tangencial, unidades dedicadas al conocimiento del problema demográfico.

En Educación Básica, el problema demográfico se hace presente concretamente en los dos primeros cursos del 2º ciclo (5º y 6º año), en las Unidades Programáticas denominadas: "El hombre, la tierra y el mar"; "El hombre, las ciudades, la industria y el comercio"; "El hombre y sus formas de vida en las regiones de Chile" y "El hombre y sus formas de vida en otros países de la tierra".

Luego, el 8º año lo ha incluido como uno de los problemas susceptibles de ser tratados por los maestros de acuerdo a la situación geográfica, a requerimientos del momento o a la situación particular de la Escuela. Sería la última temática a tratar, luego de una extensísima unidad dedicada al conocimiento de la Historia Universal, desde el origen del hombre hasta la época actual.

Nuevamente encontramos demografía en la unidad "Naturaleza y Hombre en el Mundo de América Latina", en el segundo año de Enseñanza Media. Entre sus objetivos se plantean el establecer los contrastes humanos más relevantes, enfatizando la diferenciación cultural, tecnológica y económica; determinar las relaciones fundamentales existentes entre la naturaleza y el hombre latinoamericano, a fin de precisar y valorar el proceso de adaptación al medio y el grado de aprovechamiento de los recursos naturales; tomar conciencia de la necesidad de planificar eficazmente el acondicionamiento del espacio geográfico latinoamericano, con el fin de lograr una plena hegemonía del hombre sobre el medio y de acceder a más altos niveles de bienestar. Esta unidad comienza con ele-

mentos de Geografía Física General, derivando más tarde hacia la Geografía Humana y Económica de América Latina y sus diferencias regionales, hasta concluir en Geografía Regional de Chile.

El tercer año medio, en tanto, está orientado casi en su totalidad a temas de la Historia Universal. Su última Unidad Programática es "Problemas del Mundo Actual" y entre sus contenidos contempla: la población, características y problemas actuales; la gran ciudad, medio ambiente óptimo y problemático.

Esta última unidad representa la cúspide de una programación que, integrando los enfoques de la Historia, la Geografía, la Economía y la Sociología, ha estudiado sucesivamente la realidad latinoamericana y chilena, y el aprovechamiento económico de los recursos naturales en el marco mundial y nacional.

En concordancia con su carácter culminatorio, ella pretende detectar, con intención analítica, algunos de los problemas principales que caracterizan al mundo actual, penetrar en sus causas más profundas y apreciar sus efectos sobre la vida y el comportamiento del hombre social contemporáneo. Por razones de finalidad y de tiempo, todas estas unidades son necesariamente selectivas y, en consecuencia, de manera alguna pretenden agotar el tema específico en cada caso, por el contrario y aun con cierto grado de arbitrariedad, destacan algunos problemas coyunturales de especial trascendencia, que inciden en lo sociológico, lo demográfico y lo geográfico.

Finalmente, el Programa de Ciencias Sociales, en lo que a Demografía se refiere, plantea con gran claridad objetivos generales tales como: conocer algunos de los problemas del mundo contemporáneo y determinar, mediante el análisis de documentos, datos cuantitativos e informaciones de prensa, sus cualidades y consecuencias más profundas; promover actitudes receptivas, responsables y activas frente a los problemas sociales y a la política de planificación; desarrollar habilidades para investigar sistemáticamente algunos problemas concretos, poniendo especial énfasis en la recopilación, interpretación y discusión crítica de fuentes e informes emanados de instituciones de gobierno, de planificación o de organismos internacionales.

Es precisamente como un aporte en la consecución de estos objetivos, que la "REVISTA DE EDUCACION" pone a disposición de los maestros una completa y documentada información, elaborada por el Fondo de las Naciones Unidas para Actividades de población, que servirá de material de apoyo a aquellas unidades que se orientan hacia problemas de población, tanto a nivel general como regional. Como todo material auxiliar esta selección de temas sobre demografía estará sujeta a la lógica adaptación previa a los requerimientos específicos de la unidad pertinente, lo que permitirá dar el marco apropiado a una materia que suele tener dificultades al ser tratada, si no se cuenta con información reciente y de real vigencia.

Judith Araya R. ●

Este hombre tiene derecho a opinar sobre la planificación de su familia. La Educación debe ayudarlo a comprender y a decidir.

CRECIMIENTO DE LA POBLACION



Selección de materias contenidas en el Informe del Fondo de las Naciones Unidas para Actividades de la Población, titulado "ESTADO DE LA POBLACION MUNDIAL 1978", por Rafael M. Salas, Director Ejecutivo del FNUUAP.

¿CUANTOS SEREMOS EN EL SIGLO XXI?

Los problemas planteados por el desequilibrio entre crecimiento de población y recursos disponibles, algunos de los cuales están disminuyendo rápidamente, siguen siendo considerables y es posible que sean todavía más difíciles de controlar a medida que aumente el tamaño de la población, sobre todo porque la mayor proporción de este crecimiento se registrará en los países menos preparados para sostener el aumento de su población. Sería conveniente no olvidar que, aun admitiendo un amplio margen de posible error y a pesar de un descenso estimado de la fecundidad de un 30% en las dos próximas décadas, las previsiones más moderadas de población mundial para el año 2000 son de 5800 millones de personas, frente a los 4.000 millones de 1975. Las estimaciones más conservadoras, que admiten también un margen de error pero que no introducen la variable catástrofes como un medio para resolver los problemas humanos, predicen para los próximos 22 años un mundo con magnitudes muy diferentes a las actuales.

"GIGANTISMO" POBLACIONAL

En 1950, tan sólo cuatro países (China, la India, Estados Unidos y la URSS) tenían más de 100 millones de habitantes. En 1975 el número de países había subido a siete (incluidos Indonesia, Japón y Brasil). En 1950, cinco países (Brasil, Japón, Indonesia, Reino Unido de Gran Bretaña y de Irlanda

del Norte y la República Federal de Alemania) contaban con poblaciones de más de 50 millones. En 1975, quince países habían alcanzado ya este último nivel.

Diversos indicadores señalan que hacia el año 2000: 2 países (China y la India) contarán con más de 1000 millones de habitantes. 11 países (incluidos Paquistán, Bangladesh y México) superarán los 100 millones de habitantes. 27 países tendrán poblaciones de más de 50 millones.

Este "gigantismo" no debe ser considerado como un espectro sino como una realidad probable, a la que hay que hacer frente enérgicamente con el fin de que las crecientes demandas sobre los recursos del planeta, que se producirán en un futuro no lejano, sean tomadas en cuenta en la elaboración de políticas gubernamentales y en los programas de planificación del desarrollo y distribución de tales recursos.

COMPLEJIDAD DEL PROBLEMA

Durante este período de consolidación de esfuerzos para responder a las necesidades cambiantes en el campo de la población, se plantean cuestiones adicionales de gran interés actual, relativas a las tendencias de la mortalidad, la salud, la migración, el papel de la mujer y otros problemas comunes al mundo desarrollado y en desarrollo, tales como el crecimiento de las ciudades, las consecuencias de una mayor longevidad, y, en el otro extremo, las implicaciones demográficas y sociales del incremento del número de adultos jóvenes en la mayoría de los países. ●

POBLACION MUNDIAL Y FECUNDIDAD



DESCENSO DE LA FECUNDIDAD ¿DATO OBJETIVO?

Existen claros indicios de un descenso de la fecundidad. Mientras que los cambios ocurridos desde principios a finales de los años sesenta fueron demasiado modestos para ser considerados concluyentes, el descenso registrado desde finales de esa década ha sido más acusado. Lo más llamativo es que dicho descenso se ha producido en lugares donde el registro es completo o al menos fidedigno; ha ocurrido en países pequeños, sobre todo islas, que comprenden un 12 por ciento aproximadamente del mundo en desarrollo, y en grandes países continentales que comprenden un 30 por ciento o más del mundo en desarrollo. En conjunto, desde los años sesenta las tasas de natalidad han descendido un 15 por ciento, aproximadamente, en unas tres o cuatro docenas de países que representan como mínimo del 40 por ciento a posiblemente dos tercios del mundo en desarrollo. (1)

CRECIMIENTO MAS LENTO DE LA POBLACION MUNDIAL

"Existen claros indicios de un descenso de la fecundidad" - Informe sobre el "Estado de la Población Mundial" - 1978, del Fondo de las Naciones Unidas para Actividades de Población.



Este cambio de ritmo resulta impresionante, pero es fundamental para cualquier propósito serio matizar la sensación inicial de satisfacción o éxito que estos datos puedan engendrar con una serie de indicaciones adicionales. En primer lugar, el modelo de descenso observado ha sido muy desigual: algunos países, sobre todo islas o naciones pequeñas con alta densidad de población, han registrado un fuerte descenso de su fecundidad. En segundo lugar, y quizás es ésta la indicación más importante, los signos de estabilización o de descenso de las tasas de fecundidad, por muy alentadores que sean, no deben ocultar la realidad de que se están produciendo dentro de unos niveles muy altos de población, en los cuales la vida de las personas no sólo debe ser mantenida en términos de necesidades básicas, sino también mejorada considerablemente para que llegue a alcanzar un nivel digno.

En caso de que se esté produciendo un descenso general y acelerado a largo plazo de la tendencia de

(1) United Nations, Levels and Trends of Fertility Throughout the World, 1950-1970. New York, 1977.

las tasas de crecimiento de la población, ello significaría que en la actualidad se ha invertido la tendencia demográfica al alza, que había persistido durante dos o más milenios.

ALGUNOS INTERROGANTES

Si esto es cierto, quiere decir que en la última década hemos asistido al inicio de la tercera fase de la evolución de la fecundidad a nivel mundial. La primera tuvo lugar en Europa y América del Norte hace 200 años, la segunda en Europa oriental y Japón después de la última guerra, en que se produjo un marcado descenso de las tasas de crecimiento de la población.

¿Hasta qué punto se ha modificado el comportamiento humano en relación a la fecundidad, como para considerar que se ha producido un cambio de época? ¿Seguirá descendiendo la fecundidad en el mundo? ¿Perderá ritmo este descenso y se estabilizará a un nivel inferior? ¿Volverá a subir una vez más y proseguirán las tradicionales tendencias históricas? Estos son algunos de los temas en torno a los cuales se centra el debate actual entre demógrafos, pero no parece que pueda darse una respuesta definitiva hasta que se aclare algo la situación. Ni siquiera se ha llegado a un acuerdo sobre las razones del reciente descenso de las tasas de fecundidad en varios países: efectividad de los programas de planificación familiar, aumento de la alfabetización, mejora de las condiciones de la mujer, subida de la edad media de nupcialidad, emigración internacional o combinación de todos estos factores. Tales cuestiones no ofrecen por sí solas una explicación completa. En ciertos países, muchas de estas razones son válidas, en otros sólo algunas, pero se trata a lo sumo de explicaciones parciales de condiciones muy concretas y localizadas.

No obstante, es necesario señalar que en muchos países el descenso es lo suficientemente pronunciado como para requerir una evaluación científica seria, que permita revelar sus verdaderas correlaciones con otros factores, tales como la tasa de mortalidad -en especial mortalidad infantil-, sanidad, alfabetización, empleo, distribución de oportunidades económicas y mejoras derivadas del crecimiento económico, cambio de la condición social de la mujer. Las lecciones que puedan sacarse de esta experiencia deben ser urgentemente recogidas y asimiladas para alentar a otros países a adaptarlas a su propia situación.

ESTADISTICAS INSUFICIENTES

Por desgracia, la tarea se ve dificultada debido a que la información estadística sobre la que deben trabajar los especialistas es totalmente insuficiente y

ofrece tan sólo una base muy precaria para realizar un análisis serio. Los datos sobre fecundidad fiables y comprobados se refieren tan sólo a 200 millones de personas, de los 3000 millones que viven en el mundo menos desarrollado. (2). Resulta obvio que esta base tan frágil permite tan sólo llegar a conclusiones muy provisionales sobre las tendencias de la fecundidad y en tal caso con el reconocimiento de las restricciones consiguientes.

Afortunadamente, los indicios de descenso de la fecundidad en el mundo menos desarrollados se ven confirmados por el hecho de que muchos de los países en que se ha registrado esta tendencia cuentan con datos fidedignos. Es cierto que se trata de países relativamente pequeños (una de las posibles razones de la fiabilidad de sus estadísticas), pero la tendencia al descenso es suficientemente marcada en casi todos ellos como para alejar cualquier duda sobre un fuerte descenso de la fecundidad.

¿Qué sucede en los grandes países del mundo en desarrollo? ¿Puede decirse algo significativo sobre ellos, pese a la falta de datos comprobados? A juzgar por evidencias indirectas y también por algunas informaciones estadísticas procedentes de fuentes chinas, muchos investigadores se inclinan a creer que las tasas de natalidad han descendido (3) hasta cerca del 25 por 1000. Se estima que en las dos últimas décadas el descenso fue del 20 por ciento (4) más o menos. Si ello es cierto, significa que se ha producido una importante transformación de los modelos de fecundidad en el país más poblado del mundo.

¿QUE PASA EN EL TERCER MUNDO?

En la India, estimaciones basadas en datos muestrales del registro, indicaciones procedentes de fuentes sobre programas de población y la baja tasa de incremento registrada en el período intercensal en los años sesenta, señalan que durante la pasada década se ha producido probablemente un descenso del 10 por ciento en la fecundidad.

Según un reciente estudio de muestreo sobre Indonesia, también este país ha alcanzado en una década un descenso del 10-15 por ciento en la fecundidad. (5).

En el Africa subsahariana no se tiene evidencia alguna de descenso de las tasas de fecundidad. Por el contrario, existe la posibilidad de que ésta haya aumentado como resultado de la creciente disponibilidad de mejores servicios sanitarios.

En América Latina, según recientes indicaciones, se ha invertido la tendencia tradicional de la fecundidad en países como Colombia, Costa Rica, República Dominicana, Guayana y México, y, lo que

(2) George Stolnitz. United Nations Population Division, New York, in written statement to the U.S. House of Representatives Select Committee on Population, Washington D.C., 9th February 1978.

(3) United Nations, Levels and Trends of Fertility (Op.Cit.)

(4) United Nations, Selected World Demographic Indicators (Op.Cit.)

(5) United Nations, Population and Vital Statistics Report, (Statistical Series "A" Vol. XXV-XXX, New York, 1973-1978 respectively); W. Parker Mauldin, Fertility Trends, 1950-1975, in the Population Council, New York, Studies in Family Planning, September 1976; Geoffrey McNicoll and Si Gde Made Mamas, The Demographic Situation in Indonesia, Central Bureau of Statistics, Jakarta. 1973.



En 1975 éramos 4 mil millones de habitantes en el mundo. Se calcula que en el año 2 000 seremos 5 mil millones 800 mil personas.

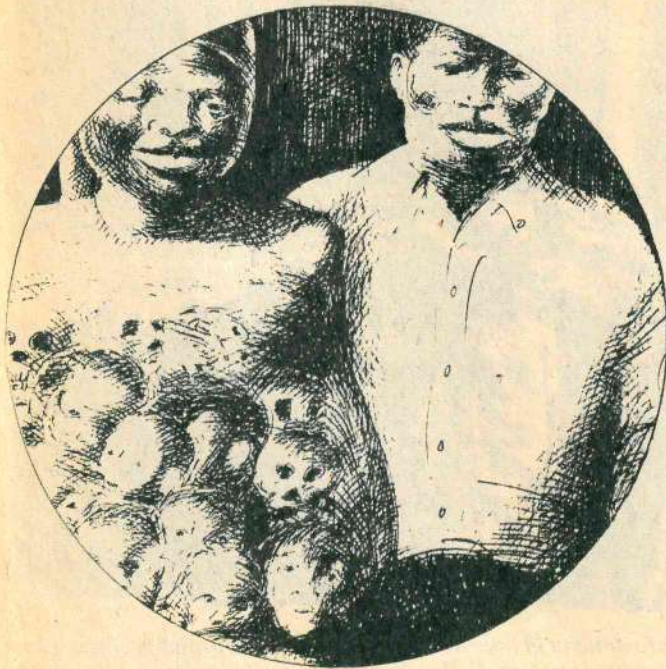
(6). For Mexico Vide Stolnitz (Op.Cit.)

es más importante, parece que este último país ha experimentado una fuerte disminución (6). Es posible que el cambio de política gubernamental en favor de un descenso de la fecundidad y los programas puestos en práctica hayan desempeñado un papel activo en dicha transformación.

A pesar de estos signos, sería poco aconsejable llegar a la conclusión de que los problemas de población, ya sean de países concretos o a nivel mundial, han sido resueltos o están a punto de serlo.

Los beneficios de una transformación demográfica del mundo en desarrollo sólo serán realmente palpables cuando la mayoría de su población tenga medios y oportunidades de tomar decisiones vitales para sí mismos. ●

LA MORTALIDAD Y LA MORBILIDAD EN EL EQUILIBRIO DEMOGRAFICO



INDICES DE ESPERANZA DE VIDA

Una de las características más significativas del período ha sido el aumento sin precedentes de la esperanza de vida. Hacia mediados de los años setenta,

la esperanza media de vida aumentó de 42 a 54 años en el mundo en desarrollo y de unos 65 a 71 años en el mundo desarrollado. (1) También en este caso el cuadro estadístico resultaría ilusorio si lo que indica no estuviera matizado por el hecho reconocido de la diversidad de cifras de mortalidad y longevidad entre y dentro de las diversas áreas mundiales. Así por ejemplo, según recientes estimaciones, (2) la esperanza de vida al nacer a escala mundial oscilaba entre 38 y 73 años, un intervalo demasiado amplio para realizar cualquier estimación. América Latina tiene una esperanza media de vida de 62 años, Asia de 56 y Africa de unos 45 años. Es evidente que queda todavía por hacer una tarea considerable para reducir el nivel de mortalidad prematura en el mundo en desarrollo. El hecho de que exista una brecha de 26 años en la esperanza de vida entre Africa y el mundo desarrollado, a pesar de la tecnología y de los conocimientos científicos que podrían utilizarse para este fin, es una trágica ilustración de nuestra capacidad de alimentar la retórica de la interdependencia global.

MORTALIDAD INFANTIL

En el mundo en desarrollo, la mortalidad infantil sigue siendo el factor determinante del nivel general de mortalidad. Hace diez años la tasa de mortalidad infantil en el mundo en desarrollo, considerado en su conjunto, se estimaba en 180, con un máximo de más de 200 por 1000 nacidos vivos en los países más pobres, frente a 57 en el mundo desarrollado. (3) Existen indicios alentadores de un descenso brusco de la mortalidad infantil en algunas áreas del Tercer

Mundo, tendencia que se refleja en un descenso del nivel total de mortalidad.

Uno de los tópicos de las ciencias sociales ha sido que la fecundidad desciende cuando un país prospera económicamente. La experiencia de Sri Lanka y del Estado de Kerala, en el sur de la India, parecen contradecir esta afirmación, ya que la fecundidad se ha reducido allí sin que se haya registrado un crecimiento económico equivalente. La mejora del bienestar social -la provisión de servicios sanitarios y educativos a todas las familias en situación precaria y la ampliación de las oportunidades sociales y económicas para la población femenina- han ocupado obviamente el lugar de la prosperidad económica como factor causal del descenso de las tasas de fecundidad. De ello se deduce que estas medidas de bienestar han constituido poderosos factores determinantes en descenso de la mortalidad infantil y en la disminución de la fecundidad. Algunos científicos sociales, especialmente en

la India, han interpretado este proceso como una consecuencia del hecho de que los padres ya no se sienten impulsados a tener tantos hijos como pueden, para sustituir a los que morían durante la infancia, antes de que se pusieran en práctica los programas de bienestar. La hipótesis resulta interesante, pero muchos especialistas muestran ciertas dudas sobre la validez de esta teoría de sustitución, basándose en que no existe suficiente evidencia para deducir una teoría general sobre la correlación entre descenso de la mortalidad infantil y descenso de la fecundidad. Según ellos, el factor determinante del descenso de la fecundidad ha sido la distribución de la renta. Posiblemente, los ejemplos mencionados más arriba deberían ser considerados como casos especiales, resultado de circunstancias peculiares. Sin embargo, merece la pena preguntarse si sería factible o útil aplicar todas o alguna de estas situaciones especiales a otras áreas en que la fecundidad ha presentado pocos o ningún indicio de cambio. ●

(1) United Nations, Selected World Demographic Indicators (Op.Cit.)

(2) Ibid.

(3) United Nations, Demographic Year Book, 1972-1976, New York, 1973-1977 respectively.

MIGRACION Y URBANIZACION EN EL CONTEXTO DEMOGRAFICO ACTUAL



“MEGALOPOLIS” DEL MAÑANA

Se prevé que, dadas las actuales tasas de crecimiento, las ciudades crecerán durante las próximas dos décadas en magnitudes completamente desconocidas para los urbanistas. Las proyecciones (1) calculadas para algunas ciudades ilustran esta tendencia:

Tokyo-Yokohama, con casi 15 millones de habitantes en 1970, puede alcanzar los 26 millones en el año 2000. El Gran Cairo, con 5,6 millones en 1970, puede tener 16,3 millones en el año 2000. Lagos, con

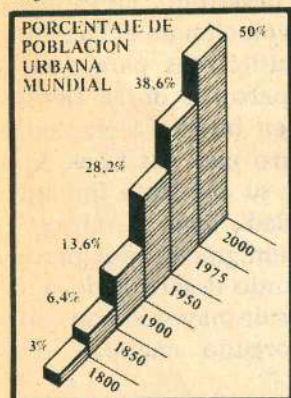
Para detener el flujo de población hacia las grandes ciudades se pueden crear “polos de crecimiento” que atraigan a la población hacia las regiones menos habitadas mediante la provisión de escuelas, cuidados sanitarios, vivienda, carreteras, agua y, sobre todo, puestos de trabajo.

(1) United Nations Environment Programme, Executive Director's Report to the Governing Council, 1978.

1,4 millones en 1970, se aproximará a los 9,4 millones hacia el año 2000. México, con 8,5 millones en 1970, puede alcanzar los 31,6 millones hacia el año 2000.

EMIGRACION A LAS CIUDADES

Se calcula que 75 000 personas abandonan diariamente las áreas rurales del Tercer Mundo para emigrar a las ciudades. Solo a Río de Janeiro llegan 5000 personas a la semana



¿POR QUE IR A LAS CIUDADES?
Más de la mitad del crecimiento de las grandes ciudades del Tercer Mundo se debe a la emigración procedente de áreas rurales.

PRESION RURAL
580 millones de personas del Tercer Mundo viven en medio de la pobreza (renta anual inferior a 50 \$).

América Latina y el Caribe 50M
Europa, Oriente Medio, N. de Africa 35M
Asia y el Pacífico 385M
Africa 110M

ATRACCION URBANA
En un estudio reciente sobre Perú, los emigrantes del campo a la ciudad dieron las siguientes razones:

Establecer un negocio	5%
Buscar trabajo	30%
Huir de la violencia	13%
Reunirse con familiares	17%
Educación y otras razones	35%

POBLACION MARGINADA
Porcentaje de población urbana que vive en barracas y barrios de chabolas:

- IBADAN - 75%
- CALCUTA - 67%
- BOGOTA - 60%
- KINSHASHA - 60%
- BOMBAY - 45%
- CARACAS - 42%
- LIMA - 40%
- MANILA - 35%
- RIO DE JANEIRO - 30%
- YAKARTA - 26%
- SEUL - 24%
- KARACHI - 23%

La mitad de la población urbana mundial vivirá pronto en barrios de chabolas

CONGESTION
INDIA - proporción de familias que viven en una habitación

- Áreas rurales 34%
- Áreas urbanas 44%
- Las cuatro mayores ciudades 67%
- Calcuta 79%

REDISTRIBUCION GEOGRAFICA DE LA POBLACION

Existe la aceptación generalizada de la urgente necesidad de contar con políticas y programas nacionales, y ello no sólo para controlar los problemas de las ciudades congestionadas e invertir el flujo migratorio; no se trata de utilizar el fácil recurso a la coerción sino de desarrollar "polos de crecimiento" que atraigan a los colonos a áreas despobladas por la emigración y a regiones anteriormente subpobladas, mediante la planificación de escuelas, servicios sanitarios, viviendas, carreteras, transportes, agua para riego, uso industrial y consumo doméstico, y, por encima de todo, oportunidades de empleo para los jóvenes. Pese al alcance de la importancia concedida a las políticas relativas al desarrollo rural por los gobiernos de muchos países en desarrollo durante las últimas dos o tres décadas, los logros en este terreno han sido muy reducidos. El principal motivo de ello reside en el costo de creación de "polos de crecimiento"

"Todo depende de la calidad de la experiencia."*



La calidad de los mejores elementos para construir laboratorios de enseñanza de FÍSICA, QUÍMICA, BIOLOGÍA, ELECTRONICA E INFORMÁTICA.

La calidad de los mejores elementos: Audio-Visuales.

La calidad de los mejores textos de experiencias en Ciencias Naturales.

La calidad de los mejores... está en:

***LABOFISICA**

DR. BARROS BORGONO 15 (Providencia)
Casilla 2839 - Tel. 747309 - Santiago

como focos de atracción sustitutivos que pudieran proporcionar alternativas válidas a las esperanzas de hallar empleo y comodidades sociales, principales motivos de atracción de la gente hacia los centros metropolitanos a un ritmo gradualmente acelerado durante muchos siglos.

Al plantear proyectos de reasentamiento de la población, es necesario que los organismos internacionales de ayuda prevean un mayor número de donaciones que de préstamos. Un caso significativo es la solicitud de ayuda hecha al FNUAP por la República Socialista de Vietnam para la repoblación de áreas despobladas, con la finalidad de descongestionar las ciudades en las que la población había buscado refugio durante los largos años de guerra, y dar así a un gran número de personas la oportunidad de hallar una vida más plena que la que tienen actualmente, al borde de la sobrevivencia, en medio de ciudades abigarradas.

Otro caso es el de Sri Lanka, que ha solicitado ayuda para reasentar familias campesinas en áreas rurales que están siendo abiertas a la agricultura y a la naciente agroindustria, como resultado del Proyecto de Desarrollo de Manahaveli.

Por el contrario, los países industrializados, afectados también por problemas de saturación urbana, cuentan con medios para financiar el cambio de orientación del flujo migratorio hacia las ciudades, con el apoyo de infraestructuras comerciales y bancarias rurales ya existentes en las áreas menos pobladas y que tienen capacidad suficiente para realizar inversiones en el desarrollo de nuevos centros de crecimiento. El caso más reciente y notorio de esta posibilidad es quizás el resurgir agrícola del "cinturón solar" en algunas áreas del sur de los Estados Unidos que en la actualidad están experimentando un auge económico y una inmigración de población procedente de las congestionadas ciudades del Norte.

Otra solución práctica, interesante y posible, propuesta por algunos científicos sociales, consiste en estimular el desarrollo planificado de ciudades situadas a mitad de camino entre grandes ciudades y aldeas con incentivos a la industria, para que localice sus actividades fuera de áreas con alta densidad de población, mediante concesiones fiscales tales como desgravaciones parciales y mejoras en los servicios de transportes. No se trata de una idea nueva y habría que tener en cuenta las experiencias adquiridas por Indonesia, Brasil y otros países en desarrollo a lo largo de dos décadas de esfuerzos por redistribuir la densidad de población, pero tal planteamiento tiene méritos suficientes para justificar estudios serios.

MIGRACION INTERNACIONAL

Los movimientos migratorios internacionales han constituido, a lo largo de la historia, una respuesta a las presiones políticas y sociales de carácter centrífugo originadas en el interior de los países. En los años de post-guerra, la emigración se ha debido

también a tales presiones, pero, progresivamente, los motivos existentes detrás de tales movimientos han sido la necesidad económica y la esperanza de conseguir una mayor seguridad material o ascenso profesional. Las tasas de crecimiento económico inadecuadas para mantener al rápido crecimiento de la población en muchos países en desarrollo, junto con lo que se ha dado en llamar la revolución en el aumento de expectativas, han sido suficientes para desarraigar a muchos millones de personas de su tierra natal e impulsarlas al exterior en busca de empleo, comodidades sociales y un futuro para sus hijos. La magnitud de este movimiento, y su creciente ímpetu en las dos últimas décadas, ha dado lugar al reforzamiento de barreras frente a la inmigración por parte de los países receptores del mundo desarrollado, incluso de aquellos que en períodos de mayor expansión consideraban un motivo de orgullo nacional ser hospitalarios con los extranjeros.

La emigración internacional, tanto intrarregional como interregional, incluye diversos niveles de capacitación de la población, que van desde la mano de obra no especializada hasta profesionales con un alto grado de cualificación, y ha creado nuevos problemas de asimilación cultural y originado críticas sobre la "fuga de cerebros". Una solución propuesta para el primer conjunto de problemas consiste en cerrar las puertas a los inmigrantes, idea que parece ser una reacción frente al alto nivel de desempleo existente también en los países receptores del mundo desarrollado.

INCIDENCIA DE LA EDUCACION EN EL PROBLEMA

La Administración de los países en desarrollo está cada vez más de acuerdo en reconocer que el motivo básico de la emigración de técnicos y profesionales es que la educación y formación profesional, pensada para cubrir las necesidades de una sociedad industrial que sigue impartándose en muchos países no industrializados, conduce casi inevitablemente al flujo de tales profesionales hacia cualquier lugar en que puedan hallar un empleo útil y provechoso. Por tanto, hay que llevar a cabo una serie de cambios en la política educativa con el fin de que su contenido se adapte a las necesidades nacionales. La reciente atención prestada a la necesidad de una educación sanitaria preventiva, distinta de la enseñanza médica clásica, está empezando a dar sus frutos en los países que se han inspirado en el ejemplo de los servicios paramédicos de las comunidades rurales chinas.

Un cambio de los fundamentos de la educación y servicios sanitarios en el mundo en desarrollo, que permita pasar de la medicina curativa a la medicina preventiva, aparte de ser más barato tendrá un efecto considerable sobre la morbilidad y la mortalidad en las comunidades rurales en que vive la mayoría de la gente. ●

LA PIRAMIDE POBLACIONAL HOY Y MAÑANA



A medida que las tasas de natalidad descienden y que la esperanza de vida aumenta, se incrementa la proporción de población anciana. La idea tradicional de que los viejos deben ceder su puesto a los jóvenes está siendo abandonada paulatinamente.

UN MUNDO CADA VEZ MAS JOVEN

Se han mencionado anteriormente algunos de los problemas comunes a la población del mundo desarrollado y en desarrollo y cuestiones interrelacionadas, tales como la emigración internacional. Existen otros dos importantes problemas comunes:

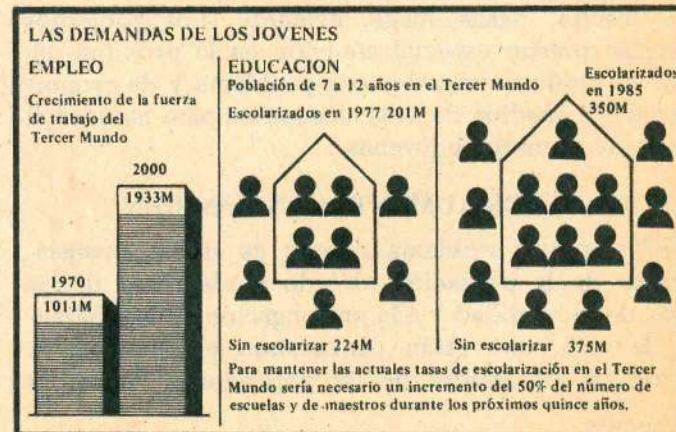
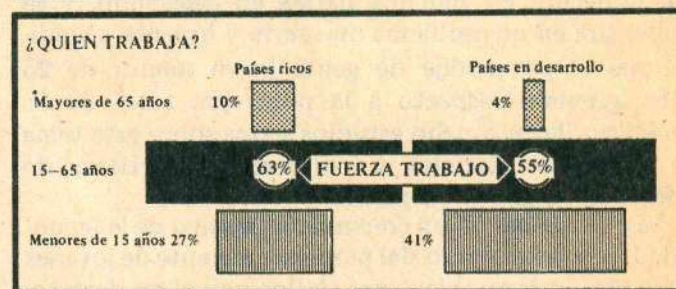
El primero se refiere al aumento de la proporción y volumen del grupo de jóvenes en relación a la población total. Las consecuencias de este hecho sobre las políticas nacionales, tendencias de la fecundidad, empleo, industrialización, educación y vivienda afectan a todas las áreas mundiales, pero, también en este caso, el mayor impacto recae sobre el mundo en desarrollo, debido a la alta proporción de esta población en relación a los recursos necesarios para responder a tal cambio.

El número de adultos jóvenes ha pasado de 488 millones, en 1955, a 740 millones en 1975 y se espera que alcance los 879 millones en 1987. El auge es mayor en el mundo en desarrollo, donde se espera que su número pase de 548 millones a 688 millones en 1985. (1)

La población menor de 15 años ha recibido considerable atención en los últimos años. Esta población joven es dependiente y en algunos países representa el 40% de la población total. Así pues, puede convertirse en un grave drenaje de los recursos destinados al desarrollo social y económico. En los próximos 10

MUNDO DE VIEJOS MUNDO DE JOVENES

"La proporción de jóvenes sobre la población total de Asia, Africa y América Latina se incrementará sustancialmente durante la próxima década" - Informe sobre el "Estado de la Población Mundial" - 1978, del Fondo de las Naciones Unidas para Actividades de Población



(1) United Nations, Population by Sex and Age for Regions and Countries, 1950-2000, as Assessed in 1973: Medium variant, New York, 1976.

años, estas personas se habrán convertido en adultos jóvenes. Un gran número de niños menores de 15 años entrarán pronto en la edad de procreación. El comportamiento de este grupo de jóvenes en relación con la fecundidad tendrá efectos muy acusados en el avance hacia la consecución de objetivos socioeconómicos de muchos países. En el momento actual, un 20% de la población aproximadamente corresponde al grupo de edad de 15-25 años en todas las áreas del mundo (2). En América del Norte y Europa, las cifras se mantendrán más o menos a este nivel durante la próxima década o quizás descenderán ligeramente. Sin embargo, en Asia, África y América Latina la proporción de adultos jóvenes en relación a la población total aumentará de forma sustancial durante la próxima década.

Este grupo de edad tiene especiales necesidades de servicios sociales. Ante todo, tiene necesidades en el campo educativo, en particular de educación profesional, ya que cada vez es mayor el número de los que finalizan la enseñanza oficial en sus distintos niveles. La dificultad de proporcionar una educación superior y/o empleo tras el período de escolaridad, aumenta a medida que crece la proporción de este sector de la población. Este grupo de edad tiene también necesidades recreativas, de vivienda y transporte, que a menudo requieren la creación de servicios especiales. Es evidente que si la proporción de jóvenes está aumentando rápidamente en relación a la población total, la creación de servicios sociales apropiados será cada vez más difícil.

Estos adultos jóvenes necesitarán asimismo servicios adecuados de planificación familiar. El tema de la fecundidad de los adolescentes es ya un motivo de preocupación en muchos países en desarrollo, y se convertirá en un problema más serio y urgente a medida que el porcentaje de gente joven menor de 25 años aumente respecto a la población total. Sería necesario llegar a cabo estudios serios sobre este tema en contextos sociales y culturales específicos de diferentes regiones y países.

La posibilidad de un crecimiento masivo de la fecundidad, como resultado del número creciente de jóvenes existente en las poblaciones de los países en desarrollo, resulta, desde luego, evidente. Los gobiernos deberán prestar especial atención en la próxima década al modo de abordar este problema y de proporcionar los medios de vida necesarios para atender al creciente número de jóvenes.

LOS ANCIANOS AUMENTARAN TAMBIEN

El segundo problema común es el del envejecimiento de la población, debido al descenso de las tasas de fecundidad y a la prolongación de la esperanza de vida, que están provocando cambios en la estructura de edades de las poblaciones de ambas

áreas. El envejecimiento de la población mundial y las proyecciones más recientes para las dos próximas décadas plantean la necesidad de políticas nacionales y de respuestas institucionales a un problema que sólo comenzó a plantearse a principios de los años setenta. Es importante señalar que, mientras la proporción de población mayor de 60 años en relación al total sigue siendo baja -representaba sólo el 8,4 por ciento de la población mundial en 1970 y se prevé que alcance el 9,3 por ciento en el año 2000-, la cifra global de mayores de 60 años es considerable (3). En 1970 se calculaba que este grupo alcanzaba los 304 millones, pero se prevé que esta cifra llegará a los 581 millones, es decir casi el doble, al final de las dos próximas décadas. Su impacto se proyectará sobre todo en los países menos desarrollados. Puede adelantarse ya que el mundo menos desarrollado contará con 377 millones de personas mayores de 60 años, un 65 por ciento del total mundial.

Otra característica significativa de esta tendencia es que el envejecimiento de la población va asociado a un aumento del número de mujeres que sobreviven a la población masculina. Es posible que las proporciones aumenten en las dos próximas décadas y que crezca así mismo cada grupo en números absolutos.

HAY QUE REVISAR EL CONCEPTO DE "FAMILIA".

A la hora de formular políticas sociales, deberán tenerse también en cuenta recientes estudios sobre los cambios en el concepto familia. Tanto el mundo desarrollado como en vías de desarrollo está cambiando la relación tradicional de dependencia entre miembros jóvenes y viejos de la familia. En el mundo desarrollado, la noción de familia está pasando de una relación de dos o tres generaciones a otra de cuatro. En el mundo menos desarrollado, donde no existen sistemas de seguridad social tales como pensiones para la vejez y rentas vitalicias se están produciendo cambios similares que inciden cada vez más en las relaciones tradicionales de dependencia familiar.

Por tanto, es necesario empezar a estudiar los detalles específicos de tales cambios, a niveles nacional, urbano y de aldea, para poder superar los estereotipos tradicionales sobre la familia y los ancianos y pasar a considerar los factores actuales y significativos para un futuro inmediato, con el fin de que puedan adoptarse políticas económicas, fiscales y de bienestar social apropiadas, y crear instituciones, servicios y programas de formación profesional para hacer frente eficazmente al problema causado por el aumento de la longevidad y la alteración de la estructura de edades de la población. Algunos de tales estereotipos como el de la práctica de la jubilación forzosa a una edad cronológica que oscila entre los 60 y los 65 años de edad, están siendo seriamente recusados en Occidente. Tal práctica surgió, como se ha afirmado, para "dejar sitio a las generaciones jóvenes" y se convirtió

(2) Ibid

(3) Ibid

en una cuestión dogmática en las últimas décadas, enfrentando así a un grupo contra el otro en una lucha por la sobrevivencia resuelta mediante el pago por parte de los vencedores del costo de la dependencia de los vencidos.

Existe también una necesidad creciente de reexaminar muchos de los viejos supuestos y actitudes en relación con la vejez, ya que con el cambio de tamaño, localización, densidad y estructura de la población, muchas ideas y valores que son la base de la actual legislación social se están transformando también radicalmente.

CONCLUSION: NECESIDAD DE UN CAMBIO DE ESTRATEGIAS.

El principio más significativo que se desprende de esta breve panorámica general sobre el estado de la población mundial en 1978, es que los cambios que se están produciendo en los procesos demográficos deberían ser considerados como poderosos factores determinantes para la formulación de políticas y planes económicos y sociales, en todas las áreas significativas de interés nacional. Durante los años setenta, la mayoría de gobiernos ha ido comprendiendo la necesidad de integrar el factor población en las medidas de desarrollo nacional, especialmente desde la celebración de la Consulta Mundial sobre población. No obstante, es de lamentar que la práctica haya quedado rezagada respecto de la teoría en muchos países en desarrollo, donde la incorporación del factor población en la planificación del desarrollo es por desgracia muy lenta. En algunos países, ello se debe a la falta de una filosofía y una metodología integradas de desarrollo nacional; en otros a la carencia de conocimientos, en otros a la ausencia de datos sobre población, en otros a la incapacidad de compromiso y dirección desde arriba, y en otros debido a la continua renuencia a tomar una postura pública sobre un tema que puede tener consecuencias, culturales delicadas. Esta renuencia se refleja en la ausencia de un tema tan crucial como el de la población de los debates internacionales importantes sobre un nuevo orden económico internacional.

No obstante, resulta alentador señalar que un número cada vez mayor de países ha empezado a apreciar que ninguna medida de desarrollo puede ignorar por más tiempo el factor población, tanto si un país se ve afectado por la reducción como por el aumento de la tasa de crecimiento de su población. La interrelación de este factor con las políticas de educación, alimentación y agricultura, industrialización, urbanización, empleo y servicios sanitarios, mejora de la condición de la mujer y de otros sectores desfavorecidos, así como con otras numerosas áreas del desarrollo, está siendo aceptada como un elemento crucial para todas las sociedades independientemente de sus diferencias de credo político o situación económica. ●

PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE

LA EVALUACION EN EL PRIMER CICLO DE LA EDUCACION BASICA

Liliana Baltra
Nancy Duchens
Elba Salas

FACULTAD DE EDUCACION
Unidad de Evaluación del
Depto. de Educación Básica
Universidad de Chile

INTRODUCCION

Chile es uno de los países con mayores tasas de escolaridad en América Latina. En el año 1976, estaban matriculados en la Educación Básica 2.353.384 niños (1) lo que da, aproximadamente, una tasa de escolaridad del orden del 80 por ciento.

Sin embargo, no podemos dejar de mencionar el hecho de que, de 1.000 alumnos que ingresan al primer año de Educación Básica, sólo alrededor del 50 por ciento logra finalizar el 7.º año. Podemos citar como ejemplo que en el año 1968 ingresaron al primer año de la Educación Básica 403.000 alumnos, de los cuales 176.000 ingresaron en 1975 al 8.º año. Es decir, sólo alrededor del 40 por ciento de la cohorte 1968-1975 completa el ciclo básico en los plazos estipulados.

Al examinar datos estadísticos más detallados se observa que, año a año, cerca de un 20 por ciento de los alumnos reprueba o es retirado de la escuela antes de finalizar el año escolar.

A pesar de que la mayor parte de los niños chilenos en edad escolar ingresa al sistema regular de educación, no logra permanecer en él. Alrededor de un 60 por ciento de la población del país sólo tiene 4 años de escolaridad, es decir, logra apenas completar el Primer Ciclo de Educación Básica.

CONSECUENCIA DEL FRACASO ESCOLAR

Numerosas razones existen en nuestros medios, tanto rurales como urbanos, para que a medida que el niño avanza en la escuela, la abandone. Médicos, economistas, sociólogos, antropólogos y psicólogos tienen mucho que aportar al respecto. Para los psicólogos educacionales como para los investigadores en educación el problema es agudo y se han preocupado seriamente de los efectos que produce en los niños el fracaso escolar. Un

(1) Superintendencia de Educación. Matrícula en miles, 1976

alumno que constantemente recibe bajas calificaciones comienza a rechazar la escuela y su sistema. La motivación original que él llevaba el primer día de clases comienza poco a poco a declinar y, finalmente, una serie de bajas calificaciones le desilusionan en la continuación de sus estudios. Las serias implicancias que este problema tiene sobre los alumnos nos han hecho reflexionar más detalladamente sobre las calificaciones que los profesores otorgan en la escuela. La visión que tiene un alumno de sí mismo cuando consecutivamente recibe bajas notas se empobrece y este hecho influye sobre el concepto que se va formando de su persona y sobre la seguridad en sí mismo.

Diversos estudios y experiencias educacionales han tratado de establecer alguna relación entre estos factores (2). Se ha llegado a establecer que, así como las bajas calificaciones producen un daño en su personalidad, un éxito reiterado en la escuela durante un período relativamente largo otorga al estudiante una visión positiva de sí mismo, una alta estima de su valor como individuo y además una especie de inmunidad frente a quebrantos, angustias y tensiones futuras. Diversas investigaciones examinadas revelan que una baja visión de sí mismo, junto con deteriorar el autoconcepto personal, disminuye la capacidad de un individuo para afrontar tensiones y altibajos emocionales en su vida, de las que no se excluyen las enfermedades mentales.

El proceso de evaluar y colocar notas tiene, entonces, repercusiones bastante serias en los niños. ¿Está el profesor de Educación Básica consciente del rol tan importante que desempeña en este aspecto?

No hay duda de que existe un cúmulo de razones dentro del sistema educacional que influye directamente en la deserción y repitencia de los niños. Entre ellas podemos citar el número de alumnos por profesor, la disponibilidad de material didáctico y otros aspectos de la administración escolar, el número de horas de clases no previstas, la existencia de profesores unidocentes y bido-centes, la calificación académica de los profesores, los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación y muchos otros.

A nuestro juicio, los sistemas de evaluación, tanto las normas vigentes como las prácticas tradicionalmente empleadas en nuestro medio, revisten especial importancia dentro del problema que nos preocupa. Por esta razón, en este artículo desarrollaremos en forma progresiva el concepto de evaluación desde un punto de vista tradicional hasta la concepción más amplia que hoy en día evaluadores y educadores le dan.

EL CONCEPTO TRADICIONAL DE EVALUACION

¿Evalúa el profesor por el simple hecho de poner una nota?

El concepto tradicional de evaluación ha sido a menudo identificado con el proceso de asignar notas. La evaluación fue considerada durante mucho tiempo como un instrumento que permite al profesor "premiar" o "castigar", aprobar o reprobar a un alumno, colocando

dentro de una escala de 1 a 7, o bien dentro de una escala con conceptos, la nota que el alumno merece.

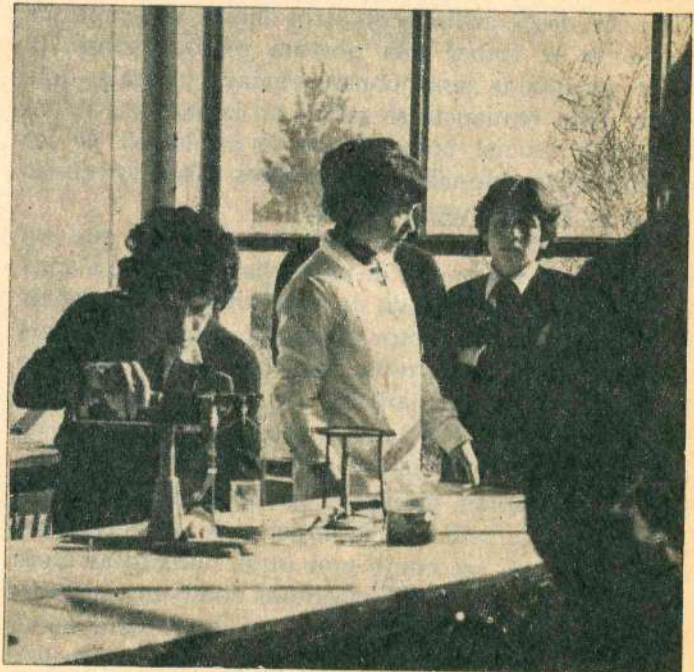
Este concepto va unido a una visión tradicional del profesor como juez, quien, investido de su calidad de experto o autoridad, califica en base a cierta información el desempeño del alumno. Sin embargo, no siempre la información a partir de la cual un profesor emite juicios taxativos sobre los niños es la más clara u objetiva. Por ejemplo, un profesor de enseñanza básica pone muchas veces una nota 4 o una nota 7 a un alumno por lectura oral, sin usar una lista de comprobación u otro instrumento en que se estipulen las conductas deseadas. La nota es colocada arbitrariamente y emana de la autoridad del profesor como "experto" para calificar el rendimiento de su alumno.

¿Se evalúa "objetivamente" por el hecho de aplicar una prueba objetiva?

La crítica que se hace a los sistemas tradicionales de evaluación es su subjetividad. Se dice que están basados sólo en aproximaciones y juicios personales subjetivos sobre el comportamiento y desempeño de los alumnos.

La moderna era de las pruebas estandarizadas que comienza a fines del siglo XIX en que se inicia el movimiento que aboga por el empleo de métodos científicos para el estudio de los problemas educacionales, condujo al desarrollo de pruebas objetivas para medir el comportamiento humano. La educación se vio invadida por este tipo de pruebas que fueron creadas por el ámbito de la psicología. Este enfoque de medir el comportamiento humano llevó a los profesores hacia una visión de la evaluación como sinónimo de medición y a los expertos en evaluación hacia una intensificación de la medición

La claridad de los objetivos propuestos y la información sobre las conductas deseadas es fundamental para la evaluación eficaz compartida por el maestro y el alumno.



(2) Block James H. Cómo aprender para lograr el dominio de lo aprendido. Bs. Aires. Librería Ateneo, 1975. Cap. 2.

del comportamiento (psicometría) en las ciencias de la conducta humana.

El problema de diferenciar en evaluación entre lo que era "subjetivo" y lo que era "objetivo" llevó a la mayoría de los educadores y maestros a pensar que, por el hecho de utilizar pruebas de tipo "objetivo", se había eliminado la subjetividad del juicio valorativo. Las evidencias que el profesor reunía para "poner notas" ya no estaban basadas en simples juicios subjetivos, sino en un gran número de preguntas que componían una prueba objetiva.

Si bien es cierto que el desarrollo de las pruebas objetivas constituyó un gran avance para la educación, éste no resolvió "per se" el problema de la objetividad en la evaluación del alumno en la sala de clases.

Sin embargo, por la naturaleza misma del trabajo del profesor de aula (quien tiene a su cargo un gran número de alumnos, dispone de poco tiempo para preparar sus clases y/o pruebas, posee escasos recursos materiales), la elaboración de las pruebas objetivas no siempre se realiza con la acuciosidad y dedicación que este tipo de instrumento necesita.

De este modo, es corriente encontrarse con pruebas "objetivas" que son altamente "subjetivas". Una pregunta preparada por el profesor A, por ejemplo, puede ser contestada en forma errónea por el profesor B, pues la respuesta que el profesor A le da a una de las preguntas "objetivas" es distinta a la que le da el profesor B. No es nuestro deseo emitir aquí juicios sobre los conceptos de "subjetividad" y "objetividad", pero, para eliminar la incongruencia de las pruebas contruidas por el profesor, es conveniente que el profesor de aula consulte con sus colegas cada una de las preguntas de una prueba antes de someter a los alumnos a ella.

Aunque la prueba construida por el profesor sea claramente objetiva y en los puntajes obtenidos por los niños no influya, por consiguiente, la subjetividad de la persona que corrige, quedan aún otros problemas por resolver. Una vez que el profesor ha decidido el número de preguntas que tendrá la prueba de acuerdo al nivel de desarrollo de sus alumnos (pocos ítem para los primeros cursos de la Educación Básica y un mayor número para los cursos superiores), deberá contestarse otras preguntas: ¿Qué puntaje considera satisfactorio? ¿Con qué puntaje le dará a un alumno una nota de aprobación? ¿Con qué puntaje dará la nota de reprobación? Frente a estos problemas algunos profesores otorgarán la nota suficiente con 10 ítem correctos, otros con 15 o con 20, en una prueba con el mismo número total de ítem. Más aún, ¿Las 30 preguntas de una prueba objetiva tienen el mismo grado de dificultad en una prueba preparada por dos profesores? ¿Son todas las preguntas muy fáciles o muy difíciles? Aparentemente aquí entran nuevamente en juego un conjunto de consideraciones y apreciaciones subjetivas del profesor, que van a repercutir en la evaluación y por consiguiente en las calificaciones de los alumnos.

Sin embargo, no podemos decir que el problema de cómo evaluar a los alumnos en nuestra sala de clases sea



La observación constante de la actividad del niño permite evaluar correctamente sus conductas y revisar críticamente la metodología empleada.

un problema de subjetividad versus objetividad. El problema va más allá y, en los últimos años, un gran número de evaluadores y educadores en general no se han adscrito a uno ni a otro extremo de este pédulo. Sin restarles importancia a los procesos de medir y de emitir juicios, le han otorgado su justa dimensión dentro de un concepto de evaluación más amplio.

HACIA UN MODERNO CONCEPTO DE LA EVALUACION

La evaluación: una guía del alumno hacia metas.

Quizás un profesor de aula hoy en día esté al tanto de más de un concepto de evaluación. Pero ¿cuál es en realidad la acepción de evaluación que un profesor de primer ciclo de Educación Básica debe manejar? Creemos que es necesario conocer más ampliamente el significado de la evaluación para escapar así de viejos moldes que rigen los procesos evaluativos en la sala de clases.

Quizás un punto de partida al esclarecimiento de este problema lo constituye una publicación clásica de Ralph Tyler (3) de hace ya algún tiempo, 1942. Tyler puntualiza en ella los propósitos principales de la evaluación. Destaca, en primer lugar, que el objetivo fundamental de la evaluación es "comprobar en forma periódica la afectividad de la institución educacional". De ahí, entonces, que no podemos pensar ya en el concepto de evaluación sólo como un mero poner notas al alumno.

(3) Ralph W. Tyler. "General Statement on Evaluation". Journal of educational Research. March, 1942.

Para evaluar el proceso educativo, será necesario también evaluar los otros componentes del sistema que incidan o no en el aprendizaje logrado por los alumnos. Será necesario evaluar los programas de estudio, los textos empleados, los recursos visuales y materiales con que cuentan los profesores, la formación del profesor, la administración escolar, los métodos de enseñanza y muchos otros.

En segundo lugar, Tyler enfatiza la función de la evaluación de "*proveer información básica para realizar una orientación afectiva de cada alumno*". Es necesario entonces, acumular la mayor cantidad de información necesaria para emitir un juicio o efectuar algún tipo de orientación al alumno para que alcance los aprendizajes. La evaluación cumple así un papel de guía del alumno hacia metas; ayuda tanto al profesor como al alumno a clarificar sus propósitos y a ver en forma más concreta en qué dirección se están moviendo.

Es en este último aspecto donde la evaluación se presenta en relación directa con los objetivos educacionales. Ralph Tyler se ubica aquí dentro del marco de aquellas teorías del aprendizaje que definen a éste como modificación de la conducta, es decir, un proceso que aspira a efectuar cambios en el comportamiento de los alumnos.

Una vez que el alumno ha estado expuesto a una situación de aprendizaje durante cierto período, nos interesa saber si se han producido en él los cambios de conducta esperados. Un profesor de primer año básico, por ejemplo, dedica la mayor parte de su tiempo y esfuerzo a organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje para que sus alumnos aprendan a leer, la evaluación más que la colocación de notas debe permitir al profesor saber hasta qué grado los niños han alcanzado este aprendizaje, es decir, modificado su conducta en dirección al objetivo deseado. Estos cambios deseados constituyen los objetivos educacionales previamente establecidos. El proceso evaluativo comienza, obviamente, con los objetivos del currículum educacional y desea saber si cada uno de los principales objetivos educacionales se están cumpliendo.

Este concepto de evaluación ha sido ampliamente difundido en nuestro medio educacional. Muchos profesores están actualmente preocupados de utilizar procedimientos de evaluación que realmente miden el logro de determinados objetivos.

Pero el proceso de evaluación no termina cuando un profesor ha establecido el grado de dominio de un conjunto de objetivos logrados por sus alumnos. Es necesario que, a partir de la información obtenida, el profesor busque alternativas de decisión que conduzcan al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje y a un mejor rendimiento de los alumnos.

La evaluación como fuente de toma de decisiones educacionales.

El profesor Benjamín Bloom en su obra "*Evaluación del Aprendizaje*" presenta una adecuada síntesis de esta visión más amplia en la cual, sin abandonar ninguno de los conceptos expuestos anteriormente, define a la

evaluación a través de un conjunto de planteamientos. El primero de ellos asigna a la evaluación el carácter de método fundamental en la adquisición de las evidencias necesarias para mejorar tanto el **aprendizaje** del estudiante como la **enseñanza**. La evaluación debe servir al profesor de aula como un método que le permita reunir la mayor cantidad de información posible sobre el aprendizaje de sus alumnos, sobre los materiales que emplea, sobre sus métodos, de modo que pueda mejorar el aprendizaje de sus alumnos. Para Bloom, la evaluación es, además una gran variedad de evidencias que van más allá de las pruebas finales. Así, por ejemplo, todo tipo de observaciones sobre la conducta del alumno, debidamente objetivadas, que correspondan a comportamientos reales y no a "*apreciaciones personales*" (sin el debido fundamento), conducirá a una mejor evaluación del rendimiento del alumno y permitirá determinar hasta qué punto los niños caminan o evolucionan hacia el logro de las metas propuestas. Mientras mayor sea el número de datos en que el profesor base la evaluación de sus alumnos, más aproximados a la realidad serán los juicios que emitan sobre sus alumnos.

El proceso de evaluación debe conducir también al profesor a aclarar sus propios objetivos y a realizar permanentemente un control sobre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrolla con sus alumnos, de modo que le permita introducir oportunamente los cambios necesarios para lograr un mayor y mejor aprendizaje por parte de sus alumnos. En esta forma, un profesor puede llegar a establecer cuáles de los diferentes procedimientos que él emplea con sus alumnos son más eficaces para alcanzar determinados aprendizajes.

EL ROL DE LA EVALUACION EN LA ESCUELA BASICA

Dentro del marco de referencias que proporciona el análisis anterior, podemos todavía preguntarnos ¿cuál es el rol de la evaluación en una sala de clases de primer ciclo básico? De sus funciones, ¿cuales son las de fundamental importancia a este nivel? y ¿cuáles son las de segundo orden?

La evaluación desempeña a este nivel un papel fundamentalmente de diagnóstico y formativo. Debe permitir al profesor diagnosticar las causas de las deficiencias sistemáticas en el aprendizaje de sus alumnos con el objeto de remediarlas a tiempo. La evaluación debe ser parte del proceso mismo de enseñar a los niños con el objeto de guiarlos en forma individual a las metas propuestas cada año.

El profesor debe obtener la información sobre los aprendizajes alcanzados a través de instrumentos objetivos, confiables y válidos que le permitan emitir juicios correctos sobre sus alumnos y sobre el proceso de aprendizaje que el mismo desarrolla. Los instrumentos o medios de evaluación que el profesor utilice (cuestionarios, pautas de observación, pruebas, etc.) deben ser construí-

dos acuciosamente. En lo posible en equipo y siempre debe recurrir a un colega para que sirva de juez del instrumento elaborado. Sólo en base a pruebas que sean dignas de confianza para un grupo de profesores, podemos obtener información adecuada sobre el aprendizaje de los niños.

En el Primer Ciclo de la Educación Básica las calificaciones usadas como premio o castigo, como motivación o como cualquier otro objeto, tienen un papel secundario dentro de la evaluación. Las notas son sólo una parte del proceso y sus efectos negativos tienen tal trascendencia que ellas deben ser empleadas con mucho criterio por parte de los profesores de educación básica. No debemos olvidar que evaluar en el primer ciclo básico, más que medir, calificar y juzgar a los alumnos, es sopesar si estamos desarrollando en los niños aquellas habilidades básicas que les servirán para todos sus aprendizajes futuros dentro del sistema escolar. ●



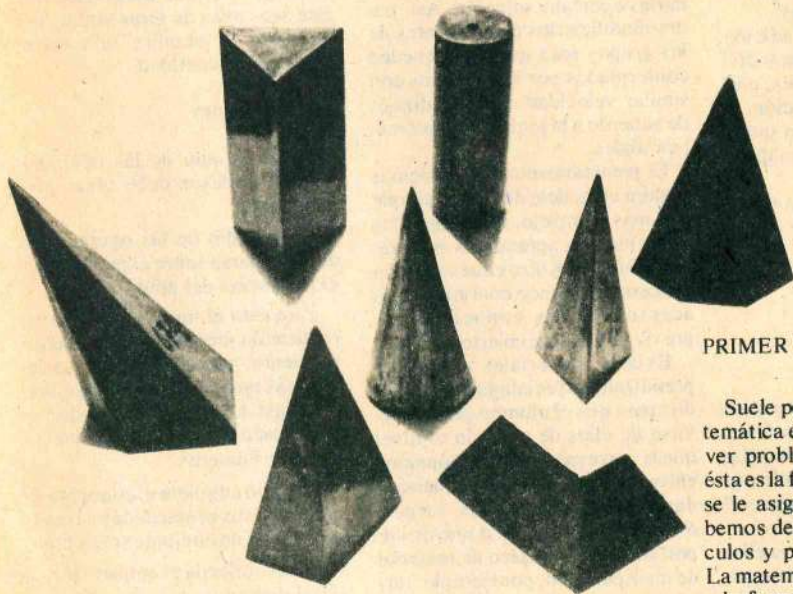
El interés de estos niños por estudiar declina a causa de evaluación punitiva y desalentadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Block James G. *Cómo aprender para lograr el dominio de lo aprendido*. Bs. Aires, Editorial "El Ateneo", 1975.
2. Bloom S. Benjamín. *La inocencia en Educación*. C.P.E.I.P. Julio 1973.
3. Bloom S. Benjamín, Hasting J. Thomas, Madaus G. George. *la Evaluación del Aprendizaje*. Bs. Aires, Ediciones Troquel, 1975. 4 volúmenes. (Título edición original: *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*).
4. Ebel, Robert L. *Essentials of Educational Measurement*. New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc., 1972
5. Ebel, Robert L. "Should School Marks be Abolished" in Clarizio, Craig, Meherens, *Contemporary Issues in Educational Psychology*, Allyn and Bacon, Inc., 1970. Boston USA.
6. Grolund Norman E. *Medición y Evaluación en la Enseñanza A.I.D.* Mex Bs. As. Centro Regional de Ayuda Técnica, 1973.
7. Hills, John R. *Measurement and Evaluation in the Classroom*, Chapter 13, Functions of Grading, Charles E. Merrill Publishing Co., 1976. Columbus, Ohio.
8. Tyler W. Ralph. *General Statement on Evaluation*, Journal of Educational Research, Marcha 1942.
9. UCLA Educator 1977.

CURRICULUM

ANEXOS AL PROGRAMA DE ESTUDIO DE MATEMATICA



PRIMER CICLO BASICO

Suele pensarse que enseñar Matemática es hacer cálculos o resolver problemas; si bien es cierto, ésta es la función que comúnmente se le asigna a la Matemática, debemos decir que detrás de los cálculos y problemas hay algo más. La matemática además contribuye a la formación del hombre y a su desarrollo intelectual.

Cuando el niño aplica sus habilidades Matemáticas, en situaciones de la vida diaria, tiene que pensar en las relaciones implicadas en aquello que va a hacer y también esforzarse para entender

dichas relaciones. La Matemática pretende hacerlo reflexionar sobre el significado que esas relaciones tienen en su experiencia.

Sugerencias que orientan al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en este ciclo.

1. El niño que encuentra significado a lo que hace, no rechaza la Matemática; por el contrario, la encuentra fácil y se deleita con ella.

Su interés por saber aumenta, porque se siente capaz de aprender; trata de explicarse lo que hace y se esfuerza por entenderlo; además, desarrolla su confianza para encontrar soluciones válidas.

Fácil es comprender que para lograr el objetivo principal de la Educación en el Primer Ciclo de la Enseñanza Básica: "Hacer posible que cada niño desarrolle la confianza en sí mismo y la confianza en su capacidad de aprender", el profesor que enseña Matemática debe preocuparse de ayudar al niño para que haga uso confiadamente de su propia capacidad de razonar y no sólo de la memoria. Para ello, no debe contentarse sólo con proponer manipulaciones de objetos u otros materiales, sino que debe ofrecer actividades realmente valiosas que permitan al niño descubrir relaciones matemáticas.

La Matemática no es —como algunas personas creen— sólo para los más inteligentes o los más capaces, sino para todos aquellos niños, que guiados por su profesor, realicen actividades interesantes que los conduzcan al aprendizaje.

2. Las diferencias individuales juegan en Matemática un papel preponderante, al igual que en las demás asignaturas.

Por tal motivo hay que tener presente que los niños no aprenden todos al mismo tiempo: cada uno tiene su propio ritmo para aprender y diferente forma de lograr un aprendizaje efectivo.

El no tomar en cuenta este hecho, es causa cierta de dificultades de los niños en el aprendizaje de la Matemática, ya que en todo curso existirán alumnos con capacidades diferentes.

3. Todo aprendizaje debe iniciarse con el uso de material concreto, que el propio niño debe manipular, ya sea del medio ambiente o manufacturado.

El trabajo realizado con "cosas" que existen y que él puede ver y tocar agrada al niño porque le ayuda a comprender y a explicarse la problemática presentada; por otra parte, le permite participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas actividades lo estimulan a formular preguntas y a responder aquellas que hacen sus compañeros de curso. Todo lo anterior contribuye a desarrollar en él una actitud favorable hacia la Matemática, desde su inicio en el estudio de ella.

El concepto de número no se adquiere en una hora de clase. Es preciso realizar actividades previas, dirigidas a la construcción del número.

Deben presentarse variadas situaciones de aprendizaje que permitan seriar, clasificar, agrupar, comparar, ordenar.

La simbología matemática es un nuevo lenguaje para el niño, quien lo asimila gradualmente. Esta forma de comunicación debe ser

incorporada a su vida después de una etapa en que él cree su propia simbología. El profesor debe aceptar la simbología propuesta por los alumnos, antes de introducir los símbolos convencionales.

El lenguaje de conjuntos y los símbolos, . . . , y deben ser incorporados y utilizados en el transcurso del desarrollo de las diferentes partes del programa. No deben constituir un capítulo aparte del mismo. Su incorporación obedece a la necesidad de dar al lenguaje matemático una gran sencillez y a la vez contribuir a una mejor conceptualización.

Debe insistirse en un enfoque que signifique una actividad propia del niño, que gradualmente le entregarán las herramientas y hábitos que favorezcan el pensamiento reflexivo.

En lo fundamental, en la enseñanza de la Matemática, en el Primer Ciclo Básico, el profesor debe tener presente los siguientes objetivos principales:

—lograr que cada niño tenga confianza en su habilidad para razonar en forma independiente;

—lograr que cada niño tenga confianza en su capacidad de establecer relaciones en su medio circundante;

—lograr que cada niño tenga confianza en su capacidad para la búsqueda de sus propios modelos de pensamiento organizado.

Con carácter más específico se pretende que la escuela cree las condiciones para que cada alumno pueda:

—resolver, a través de operaciones concretas, problemas que requieren números naturales;

—realizar problemas de adición, sustracción, multiplicación y división, con números naturales, e introducir la noción de fracción;

—efectuar mediciones en unidades arbitrarias y aplicar unidades convencionales;

—desarrollar las primeras nociones geométricas, a través de un aprendizaje intuitivo.

ALGUNOS FACTORES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE

Una buena clase de Matemática se produce cuando el profesor tiene conciencia de que entre él y el niño hay una profunda diferencia de punto de partida, porque el profesor conoce la respuesta correcta y sabe cómo llegar a ella, mientras que el alumno no conoce la respuesta y no sabe el método adecuado para llegar a ella.

Cuando la clase de Matemática se desarrolla sobre la base de que no hay respuestas correctas y respuestas incorrectas, sino que hay respuestas de niños que buscan, y que a su modo progresan, entonces toda respuesta puede tener

grados de validez y todo descubrimiento o intuición del niño puede ser punto de partida de nuevos aprendizajes.

La función del profesor, entonces, debe ser fundamentalmente de guía, proporcionando hábilmente los elementos al alumno para que éste encuentre por sí sólo la respuesta correcta. En este empeño, deberá tomar como base las capacidades y aptitudes de cada alumno, como son las capacidades auditivas, de memoria, lectura, expresión, análisis y síntesis, establecer relaciones y generalizar.

RECOMENDACIONES METODOLOGICAS.

Cuando los niños incurrirán en error, el papel del profesor será guiar sus razonamientos de tal forma que lo detecten por sí mismos. A tal efecto, es de gran utilidad formar pequeños grupos que reciban la ayuda indirecta del profesor, pero entregando a éstos la responsabilidad mayor en las soluciones buscadas. En cuanto a los problemas planteados, es preferible que éstos incluyan elementos que recuerden al niño su vida cotidiana, tales como cálculos de operaciones prácticas, porque se encuadran en lo que es su propia experiencia, o porque esas operaciones se utilizan en aplicaciones prácticas en otros campos.

El trabajo en pequeños grupos ayudará para que el profesor detecte dificultades individuales en la comprensión y actúe para aislar las causas del problema y pueda darles oportuna solución. Así, podrá modificar los componentes de los grupos para que ellos queden conformados por los alumnos con similar velocidad de aprendizaje, de acuerdo a la secuencia matemática lógica.

El planteamiento de problemas seguirá el modelo de lo más simple a lo más complejo, retomando los conceptos ya aprendidos para relacionarlos con otros nuevos en un proceso de avance continuo, pero acentuando los conocimientos previamente descubiertos.

Existen materiales de autoaprendizaje especialmente diseñados para que el alumno pueda servirse de ellos de acuerdo al nivel que le corresponda. Mencionamos entre ellos las tarjetas secuenciadas, textos de ejercicios, juegos, dibujos, etc. De igual o mayor importancia es el empleo de material de manipulación, por ejemplo: tarjetas, corchos, botones, sillas, libros, varillas, cucharas de medida, semillas, tapas, balanzas, arenas, ábaco, cortes de fracciones, etc.; los cuales pueden ser recolectados o confeccionados por los profesores y alumnos, contando con la ayuda de padres y apoderados.

La realidad concreta de cada grupo curso condiciona la labor docente y por consiguiente el logro del objetivo general de la enseñanza. El profesor podrá determinar aquellos objetivos que considere esenciales y más relevantes para cada nivel y sobre esa base enriquecerá el desarrollo de las actividades matemáticas de acuerdo con esa realidad concreta.

A. Noción de Número y Numeración

Para introducir la noción de número, el profesor debe tener presente que:

—El niño sólo podrá comprender el concepto de número si realiza constantemente correspondencias uno a uno, entre elementos de conjuntos coordinables (o equipotentes).

—El niño sólo podrá comprender que $1 + 4 = 2 + 3$ si ha internalizado la noción de conservación de una cantidad.

—El niño sólo podrá ordenar correctamente los objetos de un conjunto dado, si es capaz de compararlos y establecer cierta relación entre ellos (seriación).

—Las manipulaciones de objetos concretos u otros materiales son los que conducen al niño hacia la noción de número. De aquí la gran importancia del material concreto, al servir de soporte a la acción.

—La escritura de los números no plantea dificultades al niño; sin embargo, hay que asegurarse que éste sea capaz de representar, por un signo, el "nombre" que representa cierta cantidad.

B. Operaciones

En el estudio de las operaciones, el profesor debe tener presente que:

—El estudio de las operaciones debe iniciarse sobre el plano de las experiencias del niño.

Para esto el niño debe empezar realizando operaciones de agrupamiento, separación, etc., a las que más tarde asociará un nombre. Sólo así logrará comprender el significado de las operaciones a nivel de números.

—El niño adquiere el concepto de adición y sus propiedades a través de la unión de conjuntos disjuntos.

Se recomienda el empleo de material concreto.

—El concepto de multiplicación y sus propiedades se logra a través de la idea de producto cartesiano de 2 conjuntos; es previo, pues, el concepto de "par ordenado de elementos".

C. Resolución de Problemas.

—Todo "problema" debe tradu-

cir una situación concreta de la vida real del niño.

El profesor debe seleccionarlos de acuerdo al grado de dificultad que presentan al niño y en la enseñanza deberá considerar los siguientes aspectos:

Problemas que se resuelven por adición.

El profesor deberá contemplar situaciones que den lugar a:

-Adición de objetos de igual naturaleza.

Los problemas que se plantean deben considerar la unión de conjuntos con elementos homogéneos.

-Adición de objetos que deben ser considerados en un aspecto más general.

Es importante tomar en cuenta la dificultad que encuentran los niños cuando los datos presentan cierta heterogeneidad.

Problemas que se resuelven por una sustracción:

El profesor deberá considerar situaciones que se traduzcan en:

-Buscar la diferencia.
-Buscar lo que falta a una cantidad para igualarla a otra.
-Comparar dos magnitudes, considerando las medidas con respecto a un mismo patrón.

Es importante tener presente que la comparación de dos magnitudes supone que el niño debe ser capaz de manejar las relaciones de orden en las medidas.

Problemas que se resuelven por una multiplicación:

Este tipo de problema no presenta dificultades, porque son una traducción directa de la experiencia de los niños.

Problemas que se resuelven por una división:

El profesor deberá considerar casos en que:

-El dividendo y el divisor sean de la misma naturaleza.
-El dividendo y el divisor sean de distinta naturaleza.

NOTA IMPORTANTE:

La operación escrita es una traducción de la acción que realiza el niño; por esto, es importante recordar que la acción y el lenguaje se hallan íntimamente ligados.

La labor del profesor es guiar al niño para que pase de lo "concreto a lo abstracto", a la vez que exigirle el paso inverso y habituarlo a inventar situaciones concretas que expresen tales operaciones.

Cuando se logra el enlace "concreto-abstracto" el niño no olvida el uso correcto de las operaciones.



D. Medición.

El profesor debe tener presente que:

-Antes de introducir las unidades estandarizadas de medidas, el niño debe realizar un gran número de experiencias con diversas magnitudes (lápices, cuadernos, etc.), que le permitan darse cuenta que una medición es la comparación realizada entre el patrón seleccionado en forma arbitraria y la magnitud a medir.

E. Geometría

El profesor debe considerar que:

-El estudio de la Geometría debe iniciarse con la presentación de sólidos geométricos (cuerpos) y su adecuada nominación.

-El descubrimiento de las propiedades de los sólidos geométricos lo adquiere mediante la observación dirigida.

Ambos requisitos son necesarios para establecer clasificaciones.

Estas actividades llevan al niño a identificar las figuras geométricas que son familiares al niño, a nominarlas y a clasificarlas correctamente; de esta manera se construyen los conceptos elementales de la Geometría.

Además las manipulaciones de cuerpos geométricos le permiten aprender las nociones de perímetro, área y volumen.

En síntesis, frente a la Metodología y el Material a emplearse en el Primer Ciclo Básico, el profesor debe considerar:

-Que el alumno adquiere educación matemática operando con variado material concreto.

-Que los materiales concretos elegidos sean los que ofrece el lugar en que viven los alumnos.

-Que registre continuamente, en forma oral y/o escrita, sus experiencias.

-Que extraiga cada relación matemática sólo después de haber manipulado reiteradamente distintos tipos de materiales con estructura común.

-Que el paso de la abstracción al lenguaje simbólico se haga respetando el ritmo individual de cada educando.

-Que se organice el aula de modo que cada alumno pueda realizar sus tareas individualmente o en grupo, en un clima de libertad responsable.

-Que el diálogo entre maestro y alumno sirva para que éste explicita sus descubrimientos, organice sus observaciones y vislumbre nuevas situaciones.

-Que el análisis de un problema no se dé nunca por concluido; la experiencia por él y en él lograda motivará a nuevos descubrimientos.

SEGUNDO CICLO BASICO

PRESENTACION:

La enseñanza de la Matemática en el Segundo Ciclo de la Educación General Básica, está destinada a integrar los conocimientos adquiridos en sus diferentes niveles.

Sobre esta base, el Programa orienta sus actividades a la resolución de situaciones problemáticas que permitan al niño confiar en su capacidad de razonar y contribuir así a mejores condiciones para el aprendizaje.

El tratamiento sistemático de los diferentes tópicos permite profundizar los conocimientos y llegar gradualmente a la abstracción. El rigor matemático se fundamenta sobre bases reales.

El Programa responde no sólo a los requerimientos de la Matemática como disciplina, cuyo aprendizaje debe propender a formar habilidades, destrezas y actitudes compatibles con el trabajo científico, sino también da un debido énfasis a la adquisición de nuevas destrezas en la operatoria, que facilitan la resolución de problemas.

La habilidad operatoria, sin desatender la comprensión, constituye en todos los niveles, un verdadero lenguaje y su conocimiento es previo a cualquier tipo de aplicaciones y aun de estudios teóricos.

Por otra parte, el Programa permite considerar las aplicaciones matemáticas requeridas por otras disciplinas. Esto último traduce una de las tendencias más marcadas del desarrollo educativo en los últimos años: la creciente demanda por una educación útil para el individuo y, a través del individuo, para la sociedad. Debe tenerse presente que un tema matemático enseñado atendiendo a sus aplicaciones, es mejor comprendido que el tema enseñado en abstracto.

1. OBJETIVO DE LA EDUCACION MATEMATICA.

No es posible independizar la fijación de los objetivos de la educación matemática del otro objetivo más amplio, como lo es el de toda enseñanza. Considerando que la Matemática es la ciencia que con mayor amplitud tiende a cumplir

con los objetivos generales de la enseñanza, debido a las características propias de la misma y su trascendencia en otras, destacamos los siguientes objetivos a alcanzar por los educandos en la Educación Matemática:

I. INFORMATIVO:

Adquisición de contenidos relevantes, como parte de su acervo cultural.

II. FORMATIVO:

Estimulando las facultades superiores propias del educando, enfatizando el pensamiento reflexivo, desarrollando el sentido lógico y alcanzando procesos mentales cada vez más complejos.

III. INSTRUMENTAL:

Aplicando los conocimientos y métodos matemáticos en otras disciplinas, que no sean la Matemática misma. Esto permite comunicarse y comprender el lenguaje de la ciencia.

IV. UTILITARIO-PRACTICO:

Aplicando los conocimientos y métodos matemáticos en el planteo y resolución de situaciones de la vida diaria.

2. ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR EN RELACION CON EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM DE MATEMÁTICA.

2.1 Tener presente que la Matemática, ciencia abstracta por excelencia, no es sólo un mero instrumento, sino una estructura de conocimientos y un modo de pensar, a través del cual la Matemática hace su máxima contribución a la cultura. En otras palabras, la Matemática contribuye a la formación del educando y a su desarrollo intelectual.

2.2 Tener presente que los programas son instrumentos de trabajo y su valor no radica en sí mismos, sino en el manejo que de ellos haga el profesor. Es importante, por esto, el compromiso de mantenernos constantemente actualizados en nuestra disciplina.

2.3 Tener presente que la flexibilidad de los programas permite dosificarlos y adecuarlos a la realidad de cada escuela, de cada curso y de cada niño. Por lo tanto, flexibilidad no es sinónimo de eliminación de objetivos del programa.

2.4 Tener presente que al iniciar a los alumnos en la comprensión de los conceptos unificadores de la Matemática, en especial en lo referente a lenguaje de conjuntos, éstos tienen una proyección general. Los conceptos por incorporar no deben constituir un capítulo específico del programa y su desarrollo debe presentarse como aplicación inmediata de conceptos matemáticos introducidos o como motivación de los mismos. Este lenguaje debe ser aprendido por nuestros alumnos como hemos aprendido

nuestra lengua materna, o sea, en sus aplicaciones.

2.5 Tener presente que los cambios en Matemática serán exitosos en la medida que tengamos claros sus objetivos, sus contenidos y podamos experimentar con técnicas alternativas a la clase expositiva, sustentadas éstas en una sólida concepción psicológica del aprendizaje de la Matemática, atenuando el rol del profesor expositor.

2.6 Tener presente que una didáctica adecuada en Matemática se elabora atendiendo fundamentalmente a los siguientes factores: I) los contenidos (la ciencia que se aprende); II) la realidad psicológica del que aprende (el educando que se forma); III) los requerimientos de otras disciplinas y las exigencias de la vida actual (las exigencias de la sociedad).

2.7 Tener presente que demasiado rigor al comienzo, puede desalentar a los alumnos. Por ello, orientemos el aprendizaje a una introducción más intuitiva de las ideas matemáticas, postergando un tratamiento más formal hasta que los alumnos adquieran cierta experiencia en la utilización de conceptos y uso del lenguaje. Esto último no debe ser demorado sin motivos.

2.8 Tener presente que al proponer situaciones de enseñanza-aprendizaje a nivel de sala, éstas sean más coherentes con la realidad en que se vive, siempre orientadas a contribuir a la formación del intelecto de los educandos y sin desatender al logro de una habilidad operatoria básica.

2.9 Tener presente que la evaluación, parte inherente del acto educativo, es fundamental en el mejoramiento del proceso de aprendizaje, siendo sus aspectos formativos un medio de motivación general para el estudiante. Es deseable evaluar el proceso y el producto, y no sólo enfatizar el producto.

2.10 Tener presente que nuestro propósito fundamental es lograr, en los alumnos, aprendizajes significativos y realmente formativos, y nuestra preocupación no debe centrarse sólo en los alumnos que poseen condiciones para aprender matemáticas.

3. RECOMENDACIONES GENERALES

3.1 Los objetivos relacionados con el sistema de numeración constituyen la base fundamental para afianzar la adición y sustracción con reserva, en el ámbito numérico. Es recomendable el uso de material didáctico para la mejor comprensión del valor posicional de las cifras.

3.2 El lenguaje de conjuntos y la simbología que corresponde a este ciclo, serán incorporados y utili-

zados en el transcurrir del desarrollo de las diferentes partes del programa y no debe constituir un capítulo aparte del mismo.

3.3 El quehacer pedagógico y la realidad del grupo curso permitirán al profesor, cuando lo estime necesario, refundir objetivos que aparecen presentados en forma operacional y que se refieren a una misma situación de aprendizaje.

3.4 Los procedimientos abreviados en la multiplicación constituyen una buena oportunidad para la ejercitación del cálculo mental, insistiendo, además, en el caso especial de multiplicación por potencias de 10

3.5 Al tratar el conjunto de factores de un número, debe aprovecharse la ocasión para el tratamiento y aplicación de los criterios de divisibilidad (por 2, 3 y 5).

3.6 El desarrollo de las fracciones decimales debe estar íntimamente relacionado con el sistema métrico decimal, ya que permite su ejemplificación. Por otra parte, el tratamiento de operaciones con decimales debe realizarse en forma paralela con las fracciones comunes.

3.7 La necesidad de dar solución al problema de la sustracción ha destacado la importancia de los números negativos. En 7.º Año, el estudio de los números enteros debe centrarse en la adición y sustracción, recomendándose dejar para 8.º Año el tratamiento de la multiplicación.

3.8 El estudio de los racionales se hará a través de las fracciones comunes y decimales. Su incorporación en el programa obedece a la necesidad de dar solución al problema de la división. La multiplicación de enteros debe presentarse antes del tratamiento de las fracciones negativas.

3.9 La recta numérica debe ser el soporte para el tratamiento del conjunto de los enteros y las operaciones de adición y multiplicación.

3.10 En este ciclo la geometría debe ser una geometría intuitiva, sustentada en el empleo de elementos concretos y sencillos, que permitan el estudio de las formas y las medidas de las figuras del plano y del espacio (sólido geométrico). Los conceptos básicos de geometría deben lograrse a través de modelos y de sus expresiones gráficas correspondientes.

ENSEÑANZA MEDIA

1. MATEMÁTICA Y EDUCACIÓN

Una de las tendencias más marcadas del desarrollo educativo en los últimos años, es la creciente demanda por una educación útil para el individuo y, a través del individuo, para la sociedad. Esto exige dar mayor prioridad en el pa-

sado, a los aspectos funcionales y aplicados de cada área de la actividad educativa.

De este modo, la educación sistemática debe transmitir a los educandos conceptos matemáticos básicos, estructuras y habilidades, así como métodos y principios de trabajo matemático que estimulen sus facultades superiores y les permitan plantear y resolver situaciones en las otras ciencias y en la vida diaria, con un dominio fundamentado del cálculo numérico e integrando los conocimientos adquiridos con espíritu reflexivo, crítico y creativo.

Es evidente que una cierta competencia en Matemática es necesaria para una mejor comprensión de los avances científicos y tecnológicos, presentes y futuros, de allí que la elevada y difícil tarea de la Educación Matemática es poner al alcance de los educandos los elementos esenciales que les permitan comprender el mundo en que les toca vivir y desempeñarse en él con propiedad.

2. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA

No es posible independizar la fijación de los objetivos de la Educación Matemática del otro objetivo más amplio, como es el de toda la enseñanza. Considerando que la Matemática es la ciencia que con mayor amplitud tiende a cumplir con los objetivos generales de la enseñanza, debido a las características propias de la misma y su trascendencia en otras, destacaremos los siguientes objetivos a alcanzar por los educandos en la Educación Matemática.

INTELLECTUAL:

El estudiante debe llegar a saber **QUE ES LA MATEMÁTICA, DE QUE TRATA, QUE TIPO DE PENSAMIENTO PONE EN JUEGO Y COMO DESARROLLAR ESTE.**

INFORMATIVO:

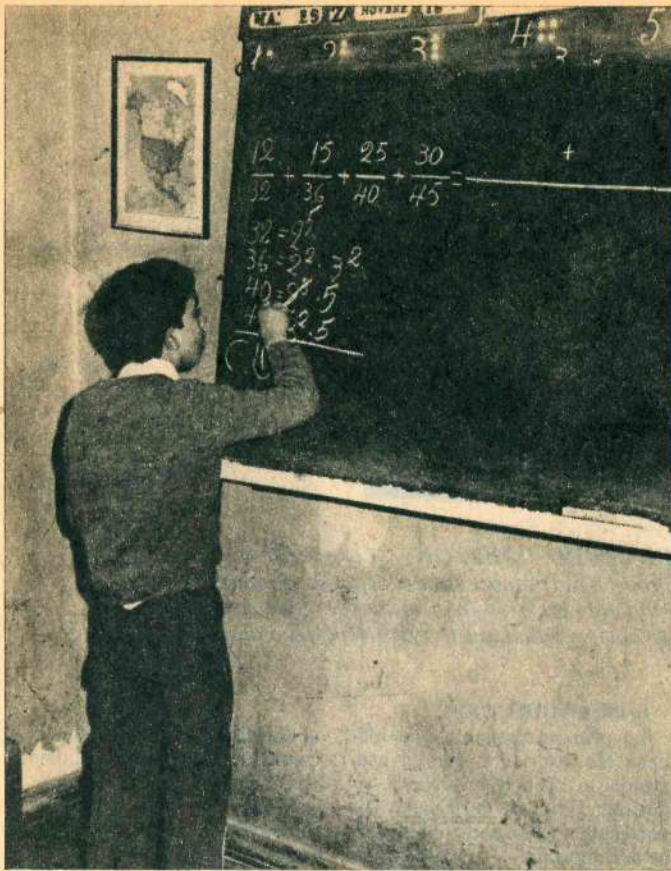
El estudiante debe aprender parte de la Matemática tradicional o de reciente creación que se considera esencial en la vida diaria de todo ciudadano educado, así como la destreza requerida para su uso.

UTILITARIO:

El estudiante debe aprender a aplicar lo aprendido, tanto para enriquecer y ampliar su saber matemático en sí como para estudiar otras ciencias.

3. ORIENTACIONES PARA EL PROFESOR EN RELACION CON EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM DE MATEMÁTICA.

3.1 Tener presente que la Matemática, ciencia abstracta por excelencia, no es sólo un mero instrumento, sino una estructura de



conocimientos y un modo de pensar, a través del cual la Matemática hace su máxima contribución a la cultura. En otras palabras, la Matemática contribuye a la formación del educando y a su desarrollo intelectual.

3.2 Tener presente que los programas son instrumentos de trabajo y su valor no radica en sí mismos, sino en el manejo que de ellos haga el profesor. Es importante, por esto, el compromiso de mantenernos constantemente actualizados en nuestra disciplina.

3.3 Tener presente que la flexibilidad de los programas permite dosificarlos y adecuarlos a la realidad de cada establecimiento, de cada curso y de cada niño. Por lo tanto, flexibilidad no es sinónimo de eliminación de objetivos del programa.

3.4 Tener presente que el programa responde no sólo a los requerimientos de la Matemática como disciplina, cuyo aprendizaje debe propender a formar habilidades, destrezas y actitudes compatibles con el trabajo científico, sino también da un debido énfasis al logro de una habilidad operativa, sin desatender la comprensión. Además, enfatiza los aspectos instrumentales y utilitarios de la asignatura, sustentados por una operación básica. Esta constituye en todos los niveles un verdadero lenguaje y su conocimiento es previo a cualquier tipo de aplicación y aun de estudios teóricos.

3.5 Tener presente que los cambios en el curriculum de Matemática serán exitosos en la medida que se tengan claros sus objetivos, sus contenidos y se experimente con técnicas alternativas a la clase expositiva, sustentadas éstas en una sólida concepción psicológica del aprendizaje de la Matemática, atenuando el rol del profesor expositor.

3.6 Tener presente que una didáctica adecuada en Matemáticas se elabora atendiendo, fundamentalmente, a los siguientes factores: I) los contenidos (la ciencia que se aprende); II) la realidad psicológica del que aprende (el educando que se forma); III) los requerimientos de otras disciplinas y las exigencias de la vida actual (las exigencias de la sociedad).

3.7 Tener presente que al proponer situaciones de enseñanza-aprendizaje a nivel de aula, éstas sean más coherentes con la realidad en que se vive, siempre orientadas a contribuir a la formación del intelecto de los educandos y sin desatender al logro de una habilidad operatoria básica.

3.8 Tener presente que la evaluación, parte inherente del acto educativo, es fundamental en el mejoramiento del proceso de aprendizaje, siendo sus aspectos formativos un medio de motivación general para el estudiante. Es deseable evaluar el proceso y el producto, y no sólo enfatizar el producto

3.9 Tener presente que el programa no tiene como objetivo pretender la formación de un profesional de la Matemática. Se desea que a la Matemática, como ciencia básica, tengan acceso todos o la mayoría de los educandos. Pone al alcance de éstos los elementos esenciales que contribuyen a comprender el mundo que les toca vivir y desempeñarse en él con propiedad. El desarrollo del pensamiento lógico, característica fundamental de todo enfoque moderno, no va en contra de una enseñanza práctica, sino que, por el contrario, la apoya y la consolida.

2. Con respecto a "Lenguaje Computacional", tópico relevante de la Matemática aplicada, de importancia cultural y educativa innegable, se recomienda también un desarrollo a lo largo de los cuatro años de E. Media y "los conceptos a incorporar no deben necesariamente constituir un capítulo específico de este Programa, sino que deben ser presentados como aplicación inmediata de conceptos matemáticos introducidos o como motivación de los mismos". Es decir, los aspectos más sobresalientes, por ejemplo, el empleo de diagramas de flujo

4. PROGRAMA DE MATEMÁTICA DE ENSEÑANZA MEDIA

I AÑO E.M.

UNIDAD 1: ENTEROS, RACIONALES Y

NUMEROS REALES

(40%)

UNIDAD 2: ALGEBRA I

(30%)

UNIDAD 3: GEOMETRIA I

(30%)

II AÑO E. M.

UNIDAD 1: ALGEBRA II

(70%)

UNIDAD 2: GEOMETRIA II

(30%)

III AÑO E. M.

UNIDAD 1: ALGEBRA III

(30%)

UNIDAD 2: NUMEROS COMPLEJOS

(20%)

UNIDAD 3: GEOMETRIA EN IR2

(50%)

IV AÑO E.M.

UNIDAD 1: TRIGONOMETRIA EN IR2

(40%)

UNIDAD 2: PROBABILIDADES Y COMBINATORIA

(30%)

UNIDAD 3: MATRICES Y SISTEMAS DE ECUACIONES LINEALES

(30%)

NOTA IMPORTANTE: El tanto por ciento anotado en cada Unidad es el tiempo máximo destinado para su desarrollo. Se pretende con esto permitir el tratamiento de todas las unidades involucradas en el Programa.

Recomendaciones con respecto a: "Lenguaje de Conjuntos" y "Lenguaje Computacional".

1. En relación a "Lenguaje de Conjuntos", se recomienda distribuir su tratamiento a través de los cuatro años de E. Media, dando oportunidad a que el enfoque conjuntista impregne todos los tópicos del Programa y estructure orgánicamente sus contenidos.

Los conceptos por incorporar no deben constituir un capítulo específico del programa y su desarrollo debe presentarse como aplicación inmediata de conceptos introducidos o como motivación de los mismos. Este lenguaje debe ser aprendido por nuestros alumnos como hemos aprendido nuestra lengua materna, o sea, en sus aplicaciones.

como realización gráfica de los algoritmos, deben ser intercalados en los cuatro años de E. Media, e incluso en los de la E. Básica, aprovechando las diversas oportunidades que el Programa ofrece. Se insiste en esto último porque los diagramas de flujo poco a poco van formando parte de nuestra cultura y su utilización se va convirtiendo en una necesidad para orientarse en los problemas complejos de la vida cotidiana. Puede empezarse con el diagrama de actividades del diario vivir, por ejemplo, tomar un baño a la temperatura adecuada, siguiendo luego con diagramas que indican los pasos a seguir para el trazado de una figura geométrica, el cálculo de la raíz cuadrada de un número positivo, la solución de una ecuación de segundo grado, etc.

FILOSOFIA DE LA EDUCACION

FUNDAMENTOS FILOSOFICOS DE LA POLITICA EDUCACIONAL CHILENA

Eduardo Cabezón Contreras

Superintendente de Educación Pública.

Trabajo presentado ante la Sociedad Chilena de Filosofía en su calidad de miembro activo.



EDUARDO CABEZON: "La educación es el proceso del hombre por el cual éste se va perfeccionando inmerso en un marco de valores, dentro de una sociedad que le ayuda a perfeccionarse."

I. INTRODUCCION.

La primera pregunta que muchos me podrían hacer en este momento creo que sería la siguiente: ¿Por qué darle tanta importancia a los aspectos filosóficos de la Educación, si lo malo de ella no se soluciona con una actitud teórica, sino más bien práctica? Se trata para muchos, hoy en día, de que los estudiantes sepan más cosas, como quizás nosotros los más viejos supimos hace algunos años al terminar nuestra Educación Secundaria; que volvamos a recuperar los sanos hábitos de la lectura, que hoy tan poco se practica; que los estudiantes redacten bien, y tengan buena caligrafía y ortografía. Para esto, está claro, no se requiere de la filosofía, sino de una decidida voluntad para exigir que los profesores enseñen más y mejor, y que nuestros jóvenes se motiven auténticamente por los valores de la cultura, y no sean títeres de las modas y novedades que ellos van encontrando a cada momento en la televisión, en las revistas, y a través de tantas otras expresiones que no tienen otro propósito que darnos un rato de entretenimiento a nosotros los adultos, que, por ser tales, nos damos cuenta de lo poco que ellas valen para nuestras vidas.

Cada año, al conocerse los desastrosos resultados de las Pruebas de Aptitud Académica que se exigen para entrar a las Universidades, se vuelve a plantear un tema del que desde hace más de 30 años, por un motivo u otro, se viene hablando en Chile: "Crisis de la Educación". ¿Qué quiere decir esto?

En su sentido popular y vulgar me imagino que quiere significar que la Educación está mala, ya que

se dan las razones que apuntaba al comienzo: los jóvenes estudiantes están peor preparados ahora en comparación a nosotros, los adultos, cuando estuvimos en esa etapa. Pero en un sentido más profundo qué podría significar esta "crisis". La primera lección de un estudiante de filosofía es que busque significados en el origen de las palabras (de aquí la importancia de las lenguas muertas), y esto se llama "etimología", que proviene a su vez del griego (étimos: verdadero; logos: palabra, tratado). "Crisis también proviene, como bien sabemos, del griego, y en su forma más primitiva (Krinein) significaba "separar"; luego este sentido se extendió a "discernir". La primera acepción de "crisis" fue la de "punto o momento decisivo en la trayectoria de algo".

Por lo tanto hay crisis cuando existe una situación de incertidumbre, y se vive un momento crucial en el que pueden derivarse consecuencias que no se pueden predecir con certeza. De la misma raíz nos viene la palabra "crítica" que toma más directamente el sentido de "discernir" y que en su lejano significado nos trae la idea de analizar, juzgar en la forma más objetiva para determinar tanto los méritos como los defectos de algo. Pero lamentablemente el término se contamina con el aspecto negativo de este discernimiento, y enfatiza entonces los defectos y carencias, y por eso es que cuando queremos volver a un sentido más puro, debemos adjetivar y decir "crítica positiva".

Por todo lo anterior es que esta primera reflexión sobre los fundamentos filosóficos de la Educación y de la Política Educacional

en Chile, la deseo iniciar analizando la "crisis de la Educación". Esto nos llevará, así espero, a considerar la necesidad de fundar nuestra acción educativa en sólidos cimientos filosóficos, que juntos, por medio de un auténtico diálogo, podremos diseñar y construir para salir de una vez por todas de esta crisis, de este punto de incertidumbre, que por tanto tiempo ha afectado a la Educación Chilena.

II. CRISIS DE LA EDUCACION

1. Concepto de Educación.

Uno de los puntos críticos en torno a la crisis de la Educación es lo relacionado con lo que se entiende por Educación.

Volvamos nuevamente a utilizar el método anterior. Partiremos de la idea vulgar o popular, y a través de su sentido etimológico, buscaremos la posibilidad de conceptualizarlo en la forma más precisa y sustantiva posible.

Educación, en su sentido vulgar o común, es la enseñanza que se recibe en la institución escolar. Por eso es que los que sólo alcanzan a apreciar hasta este nivel sólo se quedan con los efectos que la instrucción escolar tiene en nuestros jóvenes. Y en este nivel hay crítica (negativa y muchas veces superficial) cuando los efectos de esta Educación no son los esperados; esto es cuando los estudiantes no han memorizado adecuadamente lo que la Escuela debió enseñarles de acuerdo a los contenidos de los Programas de Estudio: cuando no se ha logrado una buena ortografía ni una suficiente capacidad de redacción o expresión oral. Esta crítica es menos negativa cuando trata de buscar las causas de este aparente deterioro general de la "Educación" (léase Instrucción escolar), y se proponen medidas para hacer más efectiva la enseñanza en la Escuelas. A este fenómeno también se le ha estado identificando como "apagón cultural", que es otro de esos lugares comunes con que es necesario alimentar la cultura popular o vulgar.

Educación, etimológicamente hablado, proviene del término latino "educare" (sacar fuera, conducir hacia afuera).

Esto nos lleva a pensar que no se trata tanto de añadir algo desde fuera (poner dentro), sino sacar desde la interioridad del hombre -sujeto del acto educativo- algo que éste ya tiene dentro de sí en alguna forma. El educador y pensador Michele Sciacca, en su libro "El Problema de la Educación" nos dice que educar es inclinar al hombre a que lea dentro de sí; que en cierta manera, educar es lo mismo que filosofar, especular; ya que en su sentido originario, filo-

sofar es "especular", es decir, leer en nosotros la imagen de la verdad reflejada en el "espejo" de nuestra alma. Esto nos acerca más a una estrecha relación que tendremos permanentemente presente en el futuro de esta exposición entre Educación y Filosofía.

Los Principios Rectores que aparecen en el documento "Políticas Educativas del Gobierno de Chile", publicado en 1975 son un intento positivo para explicar la doctrina y los fundamentos filosóficos de la Educación Chilena, los que se suponen debidamente sólidos, a la luz de la "Declaración de Principios del Gobierno de Chile", publicado en marzo de 1974. Al referirse al concepto de Educación, se señala que ella "dice relación con lo que el hombre es y con sus posibilidades de superación". Luego expresa: "El acto educativo es un proceso que nace y muere con el hombre. La educabilidad es una cualidad esencial al espíritu humano".

El último punto de los Principios Rectores aclara la relación "Educación y Cultura", que me voy a permitir transcribir a continuación, por la importancia que estimo que ella posee para una comprensión más profunda del concepto de Educación que subyace como fundamento de la Política Educativa de Chile:

"La cultura constituye el círculo propio de la vida humana. Es obra del hombre y representa su peculiar creación. Todo hombre nace, crece y se desarrolla inmerso en una atmósfera cultural ya dada (normas, creencias, modos de vivir y producir, medios de comunicación, etc) la que no puede ser desconocida; sólo a partir de ella podemos ejercer con posibilidades fecundas la facultad de recrear, innovar o transformar ese entorno. La educación, como proceso de formación del hombre, se da en ese mismo contexto ambiental. La sociedad entera orienta, enseña, modela, educa o "deseduca" a sus miembros. Por lo que es preciso tomar la decisión deliberada de que ella enseñe lo mejor, y esto, del modo más eficiente posible; ello nos lleva a la necesidad de que los entes culturales que tienen mayor influencia en el cambio de actitudes de los individuos se conjuguen orientados al logro del bien común, para desarrollar acciones -sistemáticas o no- encaminadas a concretar el proyecto histórico nacional. La integración de organismos para conseguir objetivos educativos es lo que denominaremos, en el futuro, Sistema Nacional de Educación."

(Documento "Políticas Educativas del Gobierno de Chile", Pág. 5).

2. ¿Vivimos realmente una "Crisis de la Educación"?

Chile no sólo vivió una crisis de la Educación, sino una crisis total, en todos los aspectos de su vida social, económico y cultural. Ese momento de incertidumbre (recordemos el sentido más originario de "crisis") se resolvió sin duda el 11 de septiembre de 1973. Al superarse esta crisis de características tan múltiples, lo primero que se tuvo que aclarar fue la idea de hombre que sustentaría Chile en el futuro.

Esta idea es el primer principio rector de la Política Educativa, que está expresada en los siguientes términos:

"Concebimos al hombre como ser que desde la unicidad que le es propia en cuanto a persona singular y concreta se relaciona con los demás y con el mundo en torno. Así surge una compleja red de relaciones que adquiere sentido y se proyecta hacia los demás y hacia el mundo de la naturaleza gracias a que, en el interior mismo del hombre, ese conjunto es organizado racionalmente.

Esta capacidad de concebir racionalmente es el motor de la cultura en su sentido más amplio.

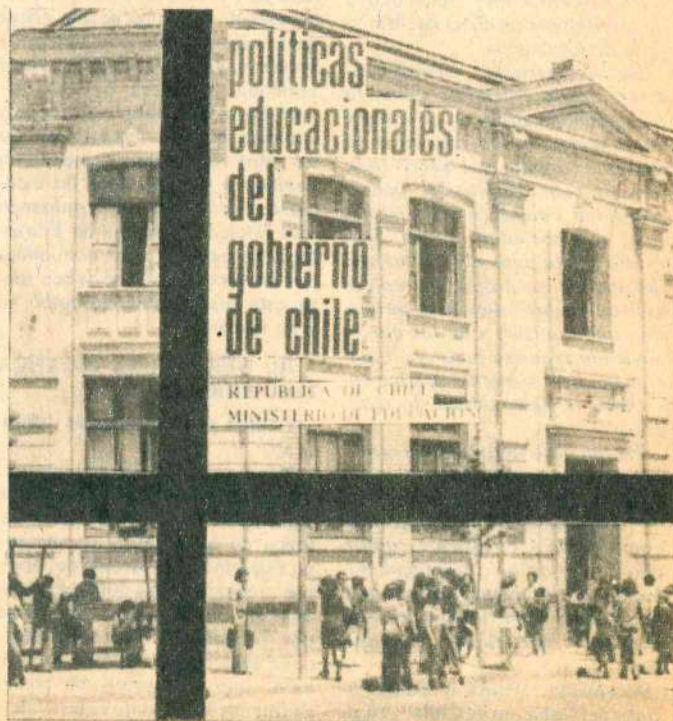
El hombre valora y transforma lo existente condicionado por las dos dimensiones fundamentales

de su ser específico: su limitación conatural y su capacidad prácticamente ilimitada de aspiraciones. Siendo un ser imperfecto, el hombre es perfectible; siendo un ser limitado, aspira hacia lo absoluto; siendo un ser mortal, vive la eternidad y se siente trascender los límites del tiempo. Este conjunto de tensiones se va resolviendo en la Historia del Hombre a través de un proceso continuo que podemos llamar cultura y constituye un patrimonio que se expresa básicamente en un saber que aporta claridad y fundamentos; en la escala de valores que motiva y orienta su acción; y en el ejercicio de su poder de transformar la naturaleza llevándola al nivel de su propia dimensión.

En nuestro contexto histórico-cultural, Chile se inserta en el humanismo occidental de raíces cristianas para el cual el hombre es un ser trascendente, cuya naturaleza espiritual le otorga primacía absoluta sobre todo lo creado, incluso respecto del Estado, porque los derechos de la persona humana son inherentes a su naturaleza, que emana del propio Creador". (Documento "Políticas Educativas del Gobierno de Chile", Pág. 2).

Junto con definirse la idea del hombre que esta superación crítica implica, es necesario precisar

El acto educativo es un proceso que nace y muere con el hombre. La educabilidad es una cualidad esencial del espíritu humano.



su correlato: la idea de sociedad y Estado que debe acompañar la idea de hombre para su complementación. La Declaración de Principios del Gobierno de Chile anota como título primero de su **Concepción del Hombre y de la Sociedad**, que "el hombre tiene derechos naturales anteriores y superiores al Estado". Este Estado, que ahora calificamos de **subsidiario** es descrito de la siguiente manera en el segundo punto de los Principios Rectores de la Política Educacional de Chile:

"El Estado existe para promover las condiciones necesarias al desarrollo integral de la persona humana y no para suplantarla en su acción. En consecuencia, corresponde a los miembros de la comunidad desplegar sus capacidades para alcanzar ese desarrollo integral individual y social, de manera tal que nada de lo que la persona o la comunidad de personas es capaz de realizar en orden a ese desarrollo puede ser asumido por el Estado. Este promueve el bien común de la sociedad, el que debe ser alcanzado por la acción de sus integrantes y sólo compete al Estado desarrollar directamente aquellas acciones, que por su envergadura o naturaleza, es imposible que sean llevadas a cabo por personas individuales o grupos intermedios de la sociedad y que de no ejecutarse, impedirán, precisamente, el desarrollo integral de las personas.

En el plano de la educación, lo anterior implica, por parte del Estado, impulsar la iniciativa de las organizaciones privadas para que intervengan directa y progresivamente en la gestión educacional, bajo la orientación y con el apoyo de los órganos técnicos del Ministerio de Educación.

La "democracia", en este contexto, queda entendida como la preeminencia absoluta, en teoría y en el hecho, de los valores de la persona humana por sobre toda organización, institución, poder, autoridad y también sobre el Estado y la sociedad misma. Sólo estará sujeta a las exigencias que derivan de su propia naturaleza pensante, libre y dotada de un destino que realizar, y de las que la sociedad requiera para ser la patria efectiva en que tal destino encuentra la oportunidad de realizarse.

De todo ello deriva, entre otros, la participación responsable de todos y cada uno de los miembros de la comunidad en toda gestión comunitaria y el disfrute equitativo y acorde a la dignidad humana, de los bienes materiales, culturales y espirituales que constituyen el patrimonio del hombre".

(Documento "Políticas Educativas del Gobierno de Chile". Págs. 2 y 3)

En sentido estricto podemos afirmar, por todo lo expuesto anteriormente, que la "Crisis de la Educación" en Chile queda superada a partir de este Gobierno, al definirse con claridad el sentido profundo de su concepción, y el tipo de hombre y sociedad que ella intenta desarrollar.

Lo que ahora existe es **discrepancia** entre el ideal que nos hemos impuesto alcanzar, y la realidad, siempre limitada, que tarda tiempo en mostrar los efectos de una Política Educacional clara y coherente, que debe evaluarse permanentemente a la luz de las metas establecidas.

Aun más, podemos afirmar con énfasis que la superación de la "Crisis de la Educación", nos permite utilizar los **principios educacionales** como criterios para evaluar la superación de las otras crisis y, por consecuencia, las políticas respectivas en otros campos del quehacer de nuestra sociedad. Así por ejemplo sólo a la luz de estos principios del "desarrollo del hombre y de la sociedad", podremos valorar adecuadamente la política económica del país, y apreciar en qué medida va a permitir y está permitiendo este desenvolvimiento integral de cada uno de los chilenos.

En la medida en que pensadores, filósofos, académicos, y en general, las personas que por su formación son capaces de trascender el diario vivir, estén conscientes de su responsabilidad de enriquecer nuestro patrimonio cultural, haciendo que ese diario vivir cada día vaya teniendo más coherencia, y se enriquezca con el aporte vigoroso de un proceso dinámico y creativo de búsqueda de la verdad, y de una acción eficaz para superar nuestros limitados recursos, estoy seguro que iremos abriendo un camino que nos llevará hacia las cumbres que hemos decidido alcanzar. En este sentido me estoy refiriendo y haciendo un llamado a comunidades de estudiosos, como los que componen esta Sociedad Chilena de Filosofía, y en especial a las comunidades universitarias, que deben sentir esta responsabilidad como su gran vocación.

III. QUE ES UNA POLITICA EDUCACIONAL.

1. Qué se entiende por "Política".

Hace unos días, al inaugurar el Año Académico de la Escuela de Educación de la Universidad Católica de Valparaíso, presentaba un esquema de la **Acción** del hombre, que culminaba con la explicación de lo que podría entenderse por Tecnología. No es mi intención aquí repetir aquella exposición, sino sólo referirme posteriormente a sus puntos esenciales, que bien pueden servir para ubicar

lo que en general podría entenderse por una "Política" en un marco tecnológico-axiológico. Pero antes, será preciso analizar con el método de inspección ya establecido anteriormente, lo que se entiende por "Política". El uso común de este término a secas tiene para los chilenos connotaciones negativas, porque de alguna manera se fue identificando con la acción de algunos políticos de partido los que para el logro de sus objetivos no trepidaron en el pasado en utilizar engañosos argumentos para convencer acerca de sus doctrinas y propósitos. Esta acepción peyorativa del vocablo "Política", estimo que se explica de mejor manera con el término "politiquear", que la Real Academia Española define como "intervenir o brujular en política", y en su segunda acepción como "tratar de política con superficialidad o ligereza". También ha sido común identificar al "politiquero" con el "demagogo"; sin embargo, de acuerdo al mismo Diccionario de la Lengua Española, "demagogo" (del griego "demos": pueblo; y "ago": conducir) es el cabeza o caudillo de una facción popular", "sectario de la demagogia" (y "demagogia" es la denominación tiránica de la plebe), o es un "orador extremadamente revolucionario". Por lo anterior parecería que le estamos dando al "demagogo" más bien la connotación peyorativa ya sea del "retórico" o del "sofista", ya que el retórico negativo es que hace uso impropio de la "retórica" y ésta no es sino el "arte de decir bien, de embellecer la expresión de los conceptos, de dar al lenguaje escrito o hablado eficacia bastante para deleitar, persuadir o conmovir"; por su parte, el "sofista", desde los tiempos de Sócrates es aquel que se vale del "sofisma", que a su vez se define como "razón o argumento aparente con que se quiere defender o persuadir lo que es falso".

Remontémosnos ahora al sentido etimológico del término "Política". Proviene como todos sabemos del vocablo griego "Polis", que significa "ciudad", y la Real Academia Española lo define como "arte, doctrina u opinión referente al gobierno de los Estados". La cuarta acepción que nos presenta el Diccionario de la Lengua Española es la que nos va a convenir utilizar cuando nos refiramos a "Política Educacional", y ella dice así: "arte o traza con que se conduce un asunto o se emplean los medios para alcanzar un fin determinado".

Estimo conveniente en este punto, ante esta distinguida audiencia de filósofos y estudios de la filosofía, citar las palabras del insigne Aristóteles, cuando al iniciar el Libro I de su *Ética Nicomachea*

que se refiere a la "Política" de la siguiente manera:

"Ella es la que establece qué ciencias son necesarias en las ciudades y cuáles ha de aprender cada uno, y hasta qué punto. Vemos además que las facultades más estimadas le están subordinadas, como la estrategia, la economía, la retórica. Y puesto que la política se sirve de las demás ciencias prácticas y legisla además qué se debe hacer y de qué cosas hay que apartarse, en fin de ella comprenderá las de las demás ciencias, de modo que constituirá el bien del hombre; pues aunque el bien del individuo y el de la ciudad sean el mismo, es evidente que será mucho más grande y más perfecto alcanzar y preservar el de la ciudad; porque ciertamente ya es apetecible procurarlo para uno solo, pero es más hermoso y divino para un pueblo y para ciudades". (Aristóteles, *Nicomaco*, Libro I, 1094b).

La *Ética* y la *Política* están estrechamente unidas en la obra de Aristóteles. No es mi intención, ni estoy en capacidad ahora para entrar en un análisis profundo de esta relación: sin embargo, deseo dejar anotado que la *Política* de algún modo presupone la *Ética*, o en otros términos, que la acción política debe estar impregnada de un ambiente ético.

2. Política Educacional a la luz de un Modelo Tecnológico-Axiológico.

Decía al iniciar este capítulo sobre lo que es una Política Educacional, que deseaba referirme a un esquema de la **Acción** del hombre que bien podría servirnos para entender la *Política* en general y la *Educación* en particular como un Modelo Tecnológico-Axiológico. En forma muy sintética trataré de exponerlo de la siguiente forma:

El hombre actúa en dos direcciones opuestas: la acción que dirige hacia sí mismo para modificarse en la forma de **conocimiento**, y la acción que el hombre ejerce sobre las cosas para modificarlas y adecuarlas a sus necesidades lo que es el **hacer**. En el diario vivir el conocer es asistemático y muy frecuentemente incoherente; este **conocimiento común o vulgar** tiende normalmente a eliminar lo problemático de la vida cotidiana para dejar expedito el camino al actuar diario. Por otra parte, se puede observar una actividad orientada a **hacer**, común a todos los hombres, y que ordinariamente llamamos **práctica**.

Nuestra acción, ya sea conocer o hacer, se racionaliza cuando actuamos metódicamente, es decir cuando empleamos un conjunto de procedimientos racionales de acción.

Las actividades orientadas a conocer, y que han logrado un nivel disciplinario, se caracterizan por poseer el conocimiento en

forma de teorías, cuya institucionalización podemos denominar **ciencia**. El criterio orientador es la **verdad**. Cuando racionalizamos la práctica logramos asegurar que el hacer no sólo sea eficiente, sino eficaz. A la práctica racionalizada se le llama **técnica**, y el criterio orientador es la **eficacia**. El saber puede mejorar la posibilidad de hacer eficazmente, y el hacer puede conducir a conocer más. Entre ambas actividades hay una relación de condicionalidad y no de necesidad.

Si bien la **ciencia** y la **técnica** son distintas, se encuentran no obstante relacionadas de diversos modos. Necesitamos que la verdad que poseemos sea eficaz, y que nuestra eficacia se funde en la verdad. El esfuerzo tecnológico es el que trata de ejecutar esta síntesis entre la verdad y la eficacia, por lo que la tecnología se ubica como articulación entre la ciencia y la técnica. En la tecnología se trata de hacer inteligible con leyes científicas el fundamento de la eficacia del modelo de operación técnico. Será en el modelo donde podrá producirse la articulación necesaria entre leyes y reglas, y generar la tecnología.

La construcción de modelos es un requisito necesario para la constitución de la tecnología. En este momento hay algunos modelos que han mostrado especial fecundidad para lograr el objetivo tecnológico, tales como cibernéticos, los modelos de sistemas y sus variantes, etc.

Pero volvamos un momento con Aristóteles, y aunque puede parecer irreverente y temerario pido vuestra indulgencia para que me permitan comparar este esquema simplificado de **ciencia**, **técnica** y **tecnología**, con la tres grandes distinciones aristotélicas del conocimiento: esto es con las disciplinas **Teóricas Productivas y Prácticas**. El **conocimiento Teórico** correspondería ciertamente a lo que en el esquema presentado hemos llamado **ciencia**, cuyo criterio es la **verdad**. Del mismo modo, el conocimiento **Productivo**, que se preocupa del desarrollo de destrezas y habilidades para fabricar artefactos, correspondería a lo que hemos denominado **técnica**, cuyo criterio es la **eficacia**. Aristóteles consideraba como conocimiento **Práctico** a aquel que se refería a asuntos acerca de la moral y la política, en los que aunque la razón debería usarse para llegar a decisiones, la exactitud y certeza de las decisiones nunca podrían rivalizar con el conocimiento **Teórico**. Estoy consciente de mi osadía al intentar comparar en forma tan simplificada el conocimiento **Práctico** aristotélico con la tecnología; sin embargo creo que este atrevimiento se puede tolerar si vemos que ello

implica enriquecer y sumergir la Tecnología en un ámbito ético y axiológico. Esto nos exige concebir el quehacer **tecnológico** en una perspectiva valórica, por lo tanto referida a una idea de hombre y de sociedad. Es por lo anterior que me permitire plantear la Política Educacional a la luz de un Modelo Tecnológico-Axiológico.

IV. EL MODELO DE LA POLÍTICA EDUCACIONAL CHILENA

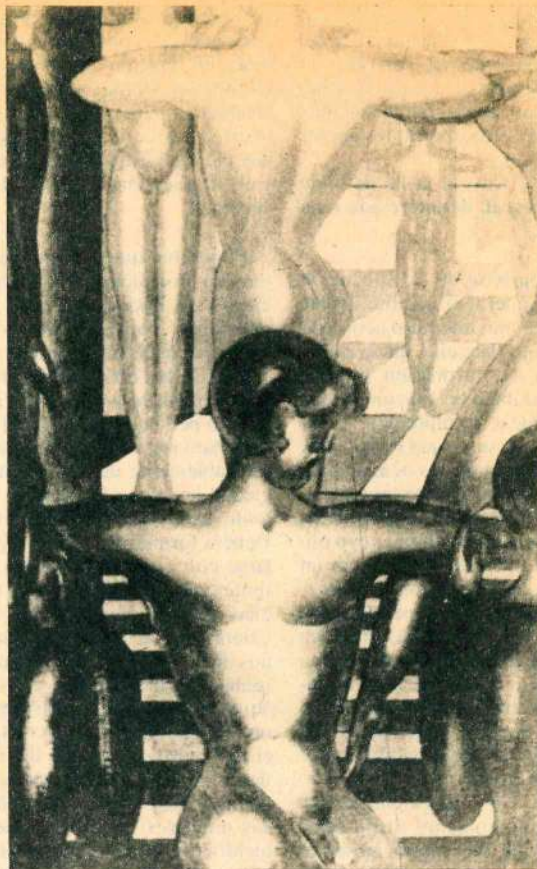
1. Un enfoque de Sistemas.

El término "**sistema**" también proviene del antiguo griego, y ha sido usado y aplicado en múltiples campos desde hace mucho tiempo. Sin embargo, el acelerado avance técnico y tecnológico de este siglo ha requerido visualizar en forma más dinámica los procesos y etapas de una cada vez más compleja y multifacética realidad e idealidad. El enfoque sistemático es por lo tanto un instrumento teórico, abstracto, que permite focalizar elementos, propósitos y métodos conceptualmente estáticos, en una imaginaria dinámica que es capaz de replicar en cierta medida, la multivariada gama de combinaciones reales e ideales que es posible presuponer o "**hipotetizar**" (aunque este último término sea un anglicismo, creo que es suficientemente ilustrativo en un lenguaje científico como para permitirnos la licencia de iniciar su uso en esta oportunidad).

En el campo educativo es común hablar de "**Sistema Educacional**", entendiéndose éste como el conjunto de instituciones escolares de diferentes niveles con objetivos claramente definidos que tienen como fin impartir enseñanza a su vez sistematizada.

Sin embargo, el documento de "**Políticas Educacionales del Gobierno de Chile**" finaliza su presentación de los Principios Rectores con una concepción de **Sistema Nacional de Educación** mucho más amplia y rica que la noción común. Esta nueva idea que se fundamenta a su vez en los conceptos más enriquecidos sobre **Educación y Cultura** a que hemos hecho referencia anteriormente, nos ponen en la perspectiva de un hombre en un proceso de personalización durante toda su vida, noción que ha venido popularizándose con el término de "**Educación Permanente**".

Con este horizonte conceptual, estamos en condiciones de bosquejar un Modelo de una Política Educacional que puede fundarse en la **verdad**, que sea al mismo tiempo capaz de generar no sólo eficiencia, sino sobre todo **eficacia** en la utilización de los recursos y en el empleo de los procedimientos de operación, y que principal-



Antiguamente se creía que la creatividad era un privilegio de los genios.

mente se conciba inserta y penetrada por un ambiente cultural sano, creativo y personalizador, que le dé una connotación **axiológica** eminentemente positiva, que responda plenamente al ideal de hombre y de sociedad que estamos postulando.

2. El Sistema Nacional de Educación.

En un contexto de Educación Permanente, la concepción del Sistema de Educación debe contemplar las diferentes etapas del desarrollo de la persona, desde el momento de su gestación hasta que muere.

Grafiquemos este Sistema como un conjunto de por lo menos cuatro esferas concéntricas, cuyos radios representan las etapas de la vida del hombre referidas a períodos cronológicos cada uno de los cuales se puede identificar por ciertas características distintivas que más adelante describiremos.

Considerando que el punto central de estas esferas representa la aparición del ser humano en el mundo, la primera esfera corresponderá a la etapa de la vida en familia, con una duración de 5 a 6 años antes de iniciar la educación formal. Este primer período lo llamaremos el **Subsistema de Educación Familiar**.

Es el núcleo familiar el que debe ofrecer al niño en sus primeros

años una protección, adecuada a la extrema indigencia con que el hombre inicia su vida, velando por un pleno desarrollo **axiológico** desde que se gesta hasta que logra una relativa capacidad de integración en su medio social. Al faltar la familia, o al estar ésta desorganizada o deteriorada por factores de diverso orden, le corresponde al Estado, por su función y responsabilidad subsidiaria, atender en forma integral a los niños en situación irregular, entregándole los medios suficientes para que ellos logren un nivel que haga posible una verdadera igualdad de oportunidades.

La segunda esfera de acción educativa que actúa sobre la persona se inicia con la entrada a la institución escolar. Esta etapa la denominamos el **Subsistema de Educación Formal General**. Ella tiene ocho años de escolaridad **básica**, que la Constitución estatuye como obligatoria. Y es realmente básica, ya que cada vez se hace más patente que ella se requiere, tanto como la alimentación y el abrigo, para apenas sobrevivir en una sociedad cada vez más desarrollada. Se sigue una fase llamada **Educación Media**, que debe caracterizarse por enfatizar la orientación de los jóvenes hacia el siguiente subsistema de Educación. Esta etapa formal general no pretende sino transmitir en la forma

más sistematizada y científica posible los aspectos sustantivos del patrimonio cultural, referidos al mismo tiempo al desarrollo integral de las potencialidades más significativas e importantes del ser humano.

En otra ocasión la he definido como **integral, desinteresada y sistematizada**.

Sobre la base de la Educación Formal General el hombre decide su futuro como miembro activo de la sociedad. Para ello, inicia a continuación su formación para la vida del trabajo en función de sus capacidades, habilidades, y de acuerdo con su propio desarrollo, y a lo que el mercado ocupacional ofrece. Constituye esta tercera esfera el **Subsistema de Educación para la Vida del Trabajo**, cuyo objetivo es entregar al individuo un conjunto de elementos básicos y especializados que le permitan integrarse en la actividad económica y social del país. A este subsistema pertenecen tanto los niveles de capacitación básica, la formación de técnicos medios, como la educación superior profesionalizante que imparten la Universidades. Estas últimas, sin embargo, por tener conjuntamente otros fines distintos que los de mera profesionalización—como lo son la investigación, el desarrollo de las ciencias, las artes y la tecnología—se

desligan de este subsistema educacional para adquirir una calidad única en relación a cualquier otra institución, dotada de autonomía académica para ejercer con plena libertad sus derechos y obligaciones para la búsqueda de la verdad y el enriquecimiento cultural de la sociedad.

El hombre que obtiene una formación profesional está en condiciones de iniciar una vida independiente, como hombre adulto responsable de sus decisiones y de sus actos. No obstante, es preciso que continúe su perfeccionamiento personal, profesional y social, para ser capaz de asumir responsablemente dentro de una sociedad una variada gama de roles tanto sociales como económicos. Deberá formar una familia, vincularse con otros hombres en diferentes circunstancias, y en todas ellas deberá actuar acorde a los valores que se han estimado dignos de cultivar, y que para nuestra realidad e idealidad se considera aquellos que nos han transmitido una cultura que tiene sus raíces en el humanismo cristiano del Occidente. Esta última y gran esfera que contiene el hombre adulto en sus múltiples manifestaciones de mejoramiento permanente la denominaremos el **Subsistema de Auto-Educación**. Su acción termina cuando el hombre muere.

Esta descripción tan sucinta y esquemática de los aspectos más fundamentales del Modelo de Política Educacional de Chile, no ha pretendido sino mostrar los grandes rasgos de su diseño. Claro está que ella se hace más compleja cuando hay que considerar otros criterios y variables, que la transformen verdaderamente en un instrumento útil y eficaz para evaluar la realidad que hay que estar diagnosticando permanentemente a través de un proceso y flujo adecuado de informaciones significativas, que permitan la toma de decisiones oportunas con un auténtico sentido **tecnológico-axiológico**.

V. REFLEXION.

Al iniciar esta exposición manifesté que se trataba de una primera reflexión sobre los fundamentos filosóficos de la Educación y la Política Educacional en Chile. Al terminarla, deseo reiterar que mis palabras no han pretendido otro propósito sino el de incitar a una reflexión más profunda, participada y dialogada sobre el tema de la Educación en Chile.

Y al utilizar intencionalmente el término "*reflexión*", recordaba hace algunos días las palabras del filósofo español Zubiri, al prologar la "*Historia de la Filosofía*" de Julian Marias, obra obligada de todo estudiante que intenta aso-

marse de algún modo al vasto campo del pensamiento filosófico. Zubiri, al plantearse el problema del objeto de la filosofía y describirlo como constitutivamente latente y no comparable a ningún otro objeto, resaltaba que "*de lo que hay dicho objeto es precisamente de la simple mirada de la mente*" (Prólogo, pág. XXX), y agregaba que "*el acto con que se hace patente el objeto de la filosofía no es una aprehensión ni una intuición, sino una reflexión. Una reflexión que no descubre por tanto un nuevo objeto entre los demás, sino una nueva dimensión de todo objeto, cualquiera sea*". Y terminaba Zubiri esta reflexión sobre la reflexión diciendo: "*La reflexión de que aquí se trata consiste en una serie de actos por los que se coloca en nueva perspectiva el mundo entero de nuestra vida, incluyendo los objetos y cuantos conocimientos científicos hayamos adquirido sobre ellos*".

Creo que ésa será nuestra tarea si ustedes pensadores, aceptan esta invitación a reflexionar juntos: poner en nueva perspectiva el sentido profundo del hombre chileno, y por lo mismo, de la sociedad, que debe darle la atmósfera apropiada para su personalización, que no es sino ese misterioso proceso humano de ser responsable de crearse su propio ser. ●

CREATIVIDAD Y EDUCACION

DORA AGUILA



La creatividad artística es un patrimonio de la raza humana y se expresa hasta en las más humildes artesanías.

"Algo distingue al hombre del resto de los seres. Es su capacidad creadora, que le permite al hacer, hacerse; al crear, crearse; y crear con conciencia de su contingencia y trascendencia, de su finitud y su grandeza."

Fidel Sepúlveda (*)

El hombre posee un nivel de comportamiento más completo que ningún otro ser en la Tierra. Su memoria es mucho más extensa. A través de la palabra hablada y escrita es capaz de usar la experiencia acumulada del pasado. Su capacidad para proyectar ideas y sentimientos de una manera simbólica le ha permitido explorar y sacar partido de la naturaleza. La mayoría de los logros hasta ahora alcanzados no son acciones corporales, físicas, sino mentales, y la adquisición de más conocimientos se ha convertido en una necesidad imperiosa.

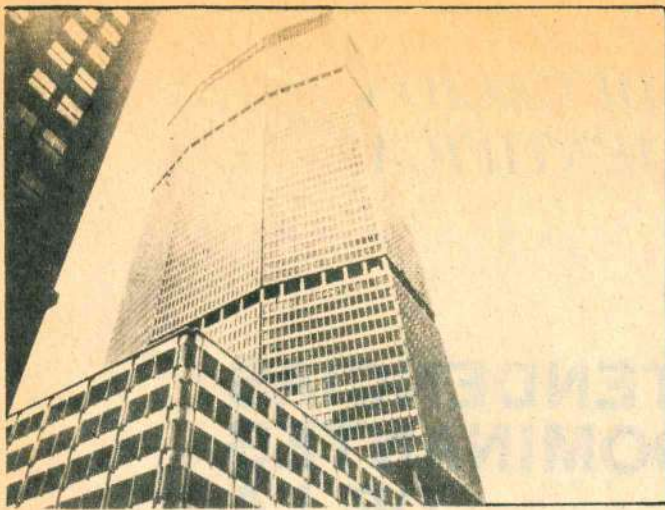
Relacionando hechos, el hombre aprende a reconocer generalidades, y al especificar sobre ellas adquiere habilidad para razonar.

(*) Sepúlveda, Fidel. Educación por el Arte. Publicación Symposium Internacional. "Arte, Educación, Sociedad", 1972, Santiago.

Su interioridad es incomparablemente más rica que la de los animales y, a medida que la sociedad se ha ido desarrollando, su medio ambiente ha llegado a ser cada vez más complejo. Existe además otra cualidad inherente al ser humano, que lo diferencia del resto de las especies terrestres: el don de la imaginación. Este, junto con la capacidad de expresión, son quizá los rasgos más sobresalientes y distintivos porque hacen posible la CREATIVIDAD.

Históricamente, tenemos que reconocer que el concepto de creatividad, como campo independiente de estudio sistemático, es relativamente nuevo, sin embargo ya Platón se refería a la creación artística; su teoría era religiosa y mística: "Una especie de locura divina—dice—se apodera del alma del verdadero artista; la simple habilidad no basta para hacer un buen poeta". También Aristóteles tuvo algo que decir del proceso creativo, y de tiempo en tiempo, durante los siguientes 2.000 años, otros pensadores lo mencionan.

La creatividad había sido considerada, por muchos años, como un don natural de los genios, quienes misteriosamente poseían esta singular capacidad; y que esta



Edificio de 59 pisos sobre la Grand Central Station en la Park Avenue, N.Y.

creatividad se expresaba en las grandes obras artísticas de un Leonardo, Miguel Angel, Cervantes Shakespeare, Galileo y otros. En consecuencia, poco se hizo a través de la educación a fin de explorar el fenómeno y cultivarlo como capacidad. Se asumía que la creatividad era un regalo de la naturaleza.

Desde principios del siglo XIX y junto con el desarrollo de la Psicología hay un notable crecimiento. Blake, Wordsworth, Coleridge Shelley y Keats, todos tienen algo que decir. La "Filosofía de la Composición" de Poe llegó a ser un aliciente para una mayor atención en la creatividad. El interés por el tema siguió desarrollándose. En 1869, Galton publicó su "Hereditary Genius", el primer intento de un estudio empírico de las habilidades humanas, donde se vio a los hombres de genio no como un tipo de raza aparte, sino como la cima de una distribución continua. Galton consideró la herencia, más que el medio ambiente, como la fuente de engrandecimiento de las capacidades del hombre.

En 1900 apareció en francés un "Ensayo sobre la Imaginación Creadora", de T. Ribot. Se ocupaba sobre todo de las diferencias entre la imaginación simplemente reproductora, como la memoria, y la imaginación creadora o constructora, como la que produce el arte y la ciencia. A través de diversos estudios se empezó a explorar el fenómeno de la creatividad a través de las grandes obras y de la vida de hombres famosos. Por otro lado, la demanda de productos originales e inventos, por parte de los fabricantes e industriales, hizo surgir la necesidad de incentivar la creatividad. Estudios sobre esta área se consideraron fundamentales para futuras iniciativas. Ya en el mundo de postguerra, la creatividad como objeto de estudio sistemático comenzó a asumir impor-

tancia y nuevos enfoques se produjeron en su investigación. La energía atómica demostró el poder de la ciencia y de la tecnología en la creación de nuevas condiciones para el futuro. La intervención gubernamental como patrocinadora de la inventiva, de la creatividad y la exploración de nuevas áreas de conocimiento, empezó a tomar forma en diversas partes del mundo. Factores económicos y políticos afectaron el estudio de las ciencias la educación, la psicología, así como también a la creatividad como fenómeno y como producto.

Nuestra sociedad actual debe mucho a los descubrimientos e innovaciones científicos tecnológicos. La naturaleza peculiar de la creatividad y su función precisan de ser identificadas. Por otro lado, la potencialidad creadora de los jóvenes no había sido antes reconocida y la utilización de este talento llegó a ser una aspiración importante.

La rapidez con que cambian hoy día los contenidos del saber, la intensidad con que aumentan las especializaciones, la creciente dificultad para mantener una visión general de las cosas, han conducido a revisar la educación. Más que dar conocimientos, se ha creído importante poner a nuestros niños en condiciones de flexibilidad, de posibilitarles los medios de comportamiento que les faciliten la adaptación a situaciones nuevas, a ver y solucionar problemas, a idear métodos para transformar el medio ambiente. Se ha descubierto la necesidad de educar a los niños para la creatividad y el actuar creativo. El crecimiento mental depende de una relación rica y variada entre las personas y el medio ambiente. El hombre creativo es sensible, vive abierto a su ambiente y está en situación de dar abrigo a muchas cosas que escapan a otros hombres.

Los estudios sobre la creatividad abarcan un amplio espectro, desde la filosofía a la psicología, desde la sociología a la estadística, desde el microcosmos al macrocosmos. Investigaciones recientes se han concentrado en la naturaleza del fenómeno y su estimulación, lo que ha hecho que las ideas sobre creatividad hayan variado. No se concibe más ya como la prerrogativa de un genio, sino como la predisposición de muchos. "Es necesario admitir que el pensamiento creador realmente importante ha sido producto de un porcentaje muy pequeño de la población. Aunque todos los individuos humanos, excepto los de inteligencia muy inferior, tienen pensamiento creador, muy poco de él resulta alguna vez de importancia social. Una vez que han sido inventadas las nuevas creaciones, el resto de nosotros podemos disfrutarlas aún cuando no siempre podamos comprenderlas".

Se intenta definir la creatividad e identificar aspectos del comportamiento creativo tanto en adultos como en niños. Algunas razones para la atención de la creatividad son prácticas. Un incentivo para este trabajo es que una penetración en los procesos de la invención podría aumentar la eficiencia de cualquier inteligencia desarrollada y activa; sin embargo, hasta ahora ni siquiera las mentes más creativas han encontrado un camino, en forma rápida, a la eficiencia.

Simultáneamente como una buena cantidad de discusión objetiva acerca del proceso creativo, hecho por filósofos, psicólogos y otros científicos, una gran cantidad de comentarios y descripciones de los procesos individuales y percepciones se ha acumulado. Sin embargo, la mayoría de ellas son fragmentarias y algunas no muy confiables. Entre estos estudios, los más iluminativos y entretenidos son las descripciones de inventos y las reflexiones hechas por los hombres y mujeres más capacitados para observar y entender: los pensadores y artistas mismos. (Ver "El Proceso de la Creación Artística", de Miguel Arceche. Ed. Nascimento, 1977).

Hoy día, cuando amplios, profundos y rápidos cambios toman lugar en la estructura misma de nuestras vidas lo queramos o no; cuando todavía más cambios parecen necesarios para preservarnos del desastre, un entendimiento de la creatividad y del proceso creativo es particularmente importante porque puede ayudarnos en el control del desarrollo. El proceso creativo es un proceso de cambio y de evolución en la organización de la vida.

Hay un interés creciente y generalizado en el acto creativo mismo.

los procesos de la creación, las características de la persona creativa, el producto y sus aplicaciones.

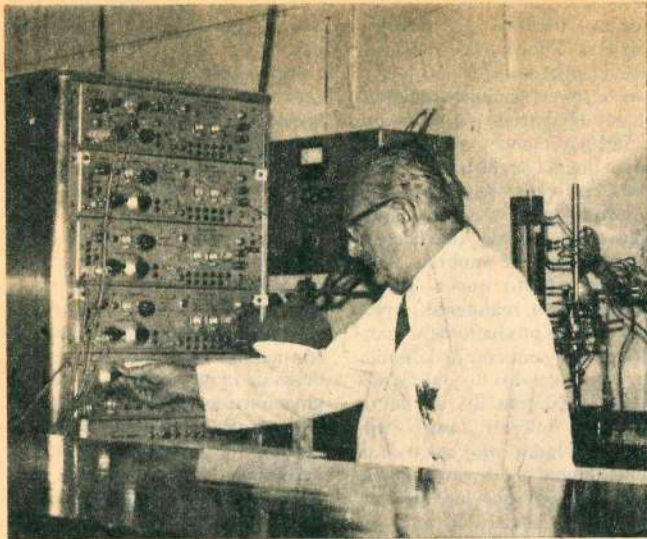
Parece que todas las actividades creativas tienen una matriz básica, la que sería común a la ciencia, la tecnología y el arte. "La experiencia artística—en el orden de la producción de las formas y del goce estético— es, junto con la experiencia científica, uno de los caminos que conducen a la perfección del mundo en su eterna novedad. Tan necesario como desarrollar en el individuo la capacidad de pensar con lucidez es desarrollar los poderes de la imaginación, esta imaginación que es uno de los grandes resortes de la invención científica, así como la fuente de la creación artística. Una enseñanza que, preocupada por la racionalidad, se aplique más a inculcar hechos tendidos por objetivos que a estimular el deseo de creación va en contra de la experiencia del sabio: "La cosa más bella que podamos sentir es el lado misterioso de la vida. Es el sentimiento, profundo que se encuentra en la cuna del arte y de la verdadera ciencia". Albert Einstein (*).

Por su parte Viktor Lee, en su libro de la Open University, "El Concepto de la Creatividad", considera ésta y su relación con el pensamiento convergente y divergente. El hombre creativo en las artes, siendo básicamente un divergente, también tiene algo de la delicada persistencia del científico; mientras que el científico, en la búsqueda de la respuesta correcta, posee algunas cualidades divergentes del artista si es un científico creativo.

Es entonces un error distinguir entre creatividad científica y artística ya que la creatividad implica un acercamiento a los problemas, más básicos que el mero accidente del entrenamiento profesional.

El reconocimiento de la creatividad como potencialidad natural e innata es de un significado educacional inmenso. Si todos los niños son potencialmente creativos y revelan capacidades creativas, el rol de la educación podría ser el identificar, reconocer y desarrollar estas capacidades a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje apropiado. El cultivo de los modos de expresión transformaría la educación, ya que un modo de expresión bien orientado puede llegar a convertirse en expresión creadora. La participación en este proceso comprometería tanto al profesor como al alumno, porque el proceso creativo implica la incorporación de sí mismo en la experiencia. La educación encontraría entonces su verdadero significado. ●

(*) Unesco. Aprender a Ser. París, 1972, página 118.



EDUCACION CIENTIFICA

TENDENCIAS DOMINANTES DE LA BIOLOGIA

HECTOR CROXATTO REZZIO, CIENTIFICO Y EDUCADOR

— En la imposibilidad de trazar una síntesis de la vida plena y generosa del Dr. Héctor Croxatto Rezzio, y de sus múltiples realizaciones, limitaremos nuestro intento a sus rasgos biográficos más relevantes.

Nace en Valparaíso (Chile) el 3 de julio de 1907. Su niñez, como él mismo lo dice, "se desarrolló plácidamente en Temuco", acariciada por la ternura de sus padres, de ascendencia italiana, que en las conversaciones con sus cuatro hijos destacaban, con frecuencia, la noble contribución que había hecho Italia en favor de la humanidad, en las artes, las ciencias y la tecnología.

En 1924 Héctor Croxatto obtiene su grado de Bachiller en Humanidades con mención en Biología y ese mismo año ingresa a la Escuela de Medicina de la Universidad de Chile. Quizás la particular reverencia y respeto que sentía su padre por los médicos y la Medicina influyó en gran medida a cimentar su vocación.

En 1930, recibió el título de Médico Cirujano. Desde esta fecha ha estado derramando su espíritu en las maravillas naturales del hombre.

Su curiosidad por los seres vivos y el misterioso proceso de la vida enriquecieron su imaginación y decidieron su entrega cabal a la investigación en el campo de la Fisiología o Bioquímica.

Una ascendente trayectoria profesional exhibida por espacio de casi 10 lustros es indicadora elocuente de su inteligencia, su cultura y su capacidad de acción. En este transcurso ha ganado numerosos galardones y premios y el merecido reconocimiento de eminentes autoridades científicas, de sus colegas y alumnos. Su labor prolífica, precisa, rigurosa y de cátedra ha cambiado certeramente el modo de ver y de juzgar nuestra ciencia.

De esta inquietud por la ciencia y de su amor por la enseñanza dejan constancia sus nutridas publicaciones en revistas y libros chilenos y extranjeros, y su activa participación en congresos nacionales e internacionales.

Su vocación innata lo ha llevado a escalar importantes jerarquías universitarias y altos cargos honoríficos. Entre ellos: Miembro de la Academia Pontificia de Ciencias, Miembro de Número de la Academia de Ciencias del Instituto de Chile, Miembro Honorario de la Academia de Medicina del Instituto de Chile y Miembro Honorario de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Chile.

En el ámbito educacional es reconocida la preocupación del Dr. Héctor Croxatto por la enseñanza de las ciencias. Ha declarado siempre y acaso con un fondo de legítimo orgullo: "No basta enseñar bien, también hay que amar lo que se enseña". Testimonio de este imperativo, enraizado en el alma del educador y científico, lo constituyen sus diversos cargos académicos, desde los cuales ha impartido clases con extraordinaria honestidad intelectual y alegría.

Para el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, el Dr. Croxatto es germen y pilar de su brillante historia. En 1977, con motivo del 10.º Aniversario de esta institución, este insigne maestro dictó, en el Museo Nacional de Bellas Artes, la conferencia titulada: TENDENCIAS DOMINANTES DE LA BIOLOGIA, cuya parte final incluimos en este número de la Revista de Educación.

Consecuente con un valor que considera intransable, el Dr. Croxatto postula en esta ponencia la contemplación de la verdad como fin de la Ciencia y de la Universidad. "La búsqueda de la verdad no puede ser inmoral, ni puede ser detenida", dice. Posición que conlleva el íntimo anhelo del hombre de asociarse, por medio de ella, a las sustancias superiores y de unirse a los seres superiores.

Agradecemos, pues, a la personalidad académica del Dr. Croxatto y a su incuestionable fuerza creativa los trascendentes beneficios de sus claros éxitos. **Hernán Márquez H.**

(Parte final de la Conferencia dictada en el Museo Nacional de Bellas Artes, con fecha 29 de agosto de 1977).

Bajo una implacable heurística, las ciencias biológicas de hoy se mueven hacia el reduccionismo. Bajo su análisis la hormiga no es ya más la unidad del hormiguero, sino sus moléculas organizadas, en busca de incesante equilibrio, tanto las neuronas como en la célula la menos evolucionada.

Las moléculas, concreciones inertes, son la materia por antonomasia, antípodas del espíritu. La imagen de que somos una fantasmagórica ordenación de moléculas, destruyéndose y reconstruyéndose incesantemente, mientras permanecemos vivos dirigidas por una miriada de mensajeros, que también son moléculas, deja al observador corriente deslumbrado y aunque columbre la perfecta unidad y solidaridad del conjunto, deja al espíritu en penumbra.

Para investigadores superficiales, conocer la última verdad de lo que somos es simplemente develar las leyes físicas y químicas que dirigen al destino, la trayectoria de cada una de las moléculas del intrincado edificio que es cada cuerpo vivo.

Esta visión que se sustenta en gran parte en el acabado conocimiento del objeto circunscrito en el análisis reduccionista, como también en la seguridad de predecir los fenómenos en observación, ha conducido teorías y generalizaciones que se pretenden aplicar al hombre como totalidad, donde el espíritu desaparece y los fenómenos de la mente quedan reducidos a meros procesos físico-químicos. Así todo esto ha contribuido a proyectar falsamente una concepción deshumanizada de la Ciencia, y a presentar a ésta equivocadamente como la antítesis del humanismo. Además confundiendo a la Ciencia con ciertas nefastas aplicaciones de la Técnica, falsamente se la ha implicado en la deshumanización de nuestra sociedad, mal que nos invade y marcha paralelo al deterioro ambiental.

No es extraña la preocupación de filósofos y humanistas por el destino de una sociedad deshumanizada, avasallada por la tecnología moderna. Esta, en vez de liberar al hombre, parece haberlo encadenado, promoviendo la llamada Sociedad del Consumo, donde la prosecución de bienes materiales aparece como objetivo de la existencia.

Pero la ciencia como quehacer en busca de la verdad debe ser absuelta de toda culpa. No será necesario ante ustedes de hacer su defensa. Muy recientemente, me referí públicamente a ella, pero sí me preocupa la posición hostil que puede llegar al plano educacional. En esta dirección deseo hacer una reflexión: He dicho más de una vez que la búsqueda de la verdad no puede ser inmoral, ni puede ser detenida. Repitiendo lo expresado por el gran físico Poincaré: "no puede haber una moralidad científica. Pero tampoco la ciencia podría ser inmoral. Las verdades experimentales como afirmaciones científicas son y deben ser expresadas en indicativo, en tanto que los de la ética lo son en imperativo". La ciencia no va necesariamente hacia la búsqueda de valores ni nos



El hombre no es sólo un conjunto de células, es una unidad anímica-biológica, capaz de alcanzar una dimensión en la existencia.

puede enseñar nada más allá del cómo los hechos se relacionan ni puede pretender pronunciarse sobre los para qué.

Pero en este mundo de tanta gravitación científica se equivocan los que para corregir el trastoque de valores de que se resiente la sociedad, pretendieran en el plano escolar reducir la enseñanza científica, para dar más representatividad y peso formativo en el plano escolar a los ramos humanistas. El tema se presta para continuar un debate que nunca ha cesado. La confusión existente deriva del desconocimiento de que la enseñanza llamada científica puede y debe servir para exaltar los más preciados y perennes valores que dignifican al hombre. Pero para alcanzar estos propósitos todo depende de cómo orientemos la enseñanza científica. Es el mismo cómo que tiene validez también en la enseñanza humanística y que está acondicionado a la filosofía que inspira la tarea educacional de transmitir el conocimiento y de plasmar a la juventud. Nadie duda que los resultados serían diferentes si por ejemplo un materialismo histórico-dialéctico o una filosofía de inspiración cristiana orienta nuestros pasos como educadores. No es cuestión solamente de más o menos horas de ciencias o de ramos humanistas, es cuestión más que nada de la filosofía que impregna el quehacer del maestro en el ámbito escolar. Un gran humanista, Laprinze Ringuet, recientemente ha escrito: "En todos los países y en Francia especialmente, se tiene una simpatía excesiva por lo abstracto. Todas las construc-

ciones y planificaciones abstractas nos seducen y provocan un goce especial. Todo parece orquestado a obtener un diplomado para quien la realidad cuesta poco y le resulta molesta. Si queremos formar espíritus más equilibrados, más realistas, hace falta incrementar grandemente las ciencias físicas y experimentales". "La falta de formación de los alumnos en ciencias experimentales es sin duda causa de desadaptación de los estudiantes franceses para la resolución de problemas concretos". Estando de acuerdo con esta afirmación, creo que peca la misma de apuntar hacia aspectos formativos pragmáticos, hacia la ventaja utilitaria instrumental, que proporciona la enseñanza científica. Pero si bien constituye esta utilidad una poderosa justificación, la apreciación es incompleta. Hay elementos del quehacer científico, y en los frutos que proporciona la búsqueda, que son de profunda significación ética. Pero éstos emergen sólo cuando esta ciencia no es dada como una mera enumeración de datos y de hechos como fría información, sino como una insuperable perspectiva para contemplar la inconmensurable belleza y perfecta armonía que en cada instante surge inmanente en la obra inmanente de la creación. Estas sensaciones se renuevan cuando un fragmento de esta obra, todavía escondido, brota a la luz por la pasión inquisidora del hombre. Un minúsculo trozo de la Naturaleza puede transmitir un mensaje de belleza y de euforia que el hombre no puede menos que inclinarse humilde y reverente ante la sublime majestad y precisión de los fenómenos que se ofrecen al observador. Mueve

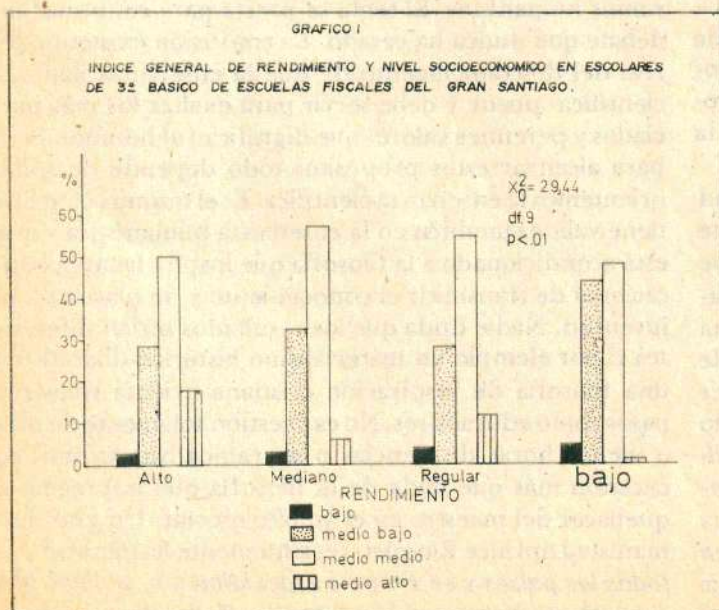
necesariamente a maravilla la contemplación y estudio de los más recónditos fenómenos que ofrecen las estructuras inertes y vivientes que llenan el micro y macrocosmos en toda su infinitud. En todo hombre pensante éstos no pueden dejar de despertar inefabes emociones estéticas y exaltar los más altos valores de solidaridad de justicia amor y dignidad por la criatura humana. La vertiginosa y sin par armonía que vemos en la danza de las moléculas y últimas partículas que pueblan cada célula de nuestro cuerpo no es en vano; tienen destino. A pesar de su diversidad y multiplicidad de funciones, ellas se asocian en un concierto de inagotables señales químicas que se enlazan, se suceden, aparecen y se extinguen en la más perfecta sincronía. Si logran el milagro de la unidad, la indivisibilidad del ser. Todas, como innúmeras voces de un coro, se confunden, en un solo himno, el himno a la vida. Esas estructuras celulares están allí para dar sentido claro y lúcido al existir. Están en el hombre para sostener su espíritu y permitir su propia obra creadora y su misión aquí en la tierra. Están para convertir determinismo en libertad...

Rabindranath Tagore, uno de los mayores poetas de la Naturaleza, que vibró finamente y descubrió la belleza escondida para muchos, cantó:

...No hay final para el gozo
 en el que se ha hecho mi cuerpo.
 Cada célula ha sido creada
 junto con corpúsculos de la luz misma... •

INVESTIGACIONES EDUCACIONALES

INFLUENCIA DEL NIVEL SOCIO ECONOMICO EN EL PROCESO DE EDUCACION



Investigación realizada por los especialistas del Instituto de Nutrición y Tecnología de los Alimentos - INTA - de la Universidad de Chile:

M. LUZ ALVAREZ, Socióloga

LUZ COUSIÑO, Psicóloga.

M. TERESA GUZMAN, Educadora para la salud.

MARGARITA VIAL, Asistente Social.

GRACIELA JAQUE, Egresada de Sociología, y

MARTA RIVEROS, Pedagoga del Departamento de Educación de la Universidad Católica.

Se estudia el nivel socioeconómico de los escolares fiscales con el fin de conocer la relación que tiene éste en el proceso de educación del niño. El diseño es descriptivo y la muestra es representativa del Gran Santiago urbano (562 niños). Se aplicaron las siguientes técnicas: encuesta socioeconómica, test Weschler (verbal), pruebas de habilidad en matemática y castellano, encuesta al profesor para detectar problemas emocionales en el niño y sociograma. Los resultados indican que el nivel socioeconómico está relacionado con: el rendimiento escolar, el coeficiente intelectual (CI), problemas emocionales que afectan al niño y ciertos rasgos de la personalidad (liderazgo y niño rechazado). Estos resultados permiten destacar el rol fundamental de la Escuela como factor que supla las deficiencias de la familia en el proceso de desarrollo del niño.

El nivel socioeconómico contribuye, en parte, en el modo de vida que se adopte. La ocupación, la educación, el nivel de ingresos y otros factores análogos permiten distinguir entre sí las subculturas (Gans, 1965). El papel que cumple cada uno de estos factores es difícil de determinar, pero ellos están condicionando un tipo de vida. La importancia que tiene el nivel socioeconómico es que permite ubicarse, en los estratos de la escala social, según sea la sociedad. Si la sociedad valora prioritariamente el nivel socioeconómico es indudable que mientras mayor sea este nivel, más alta será la ubicación en la estratificación social. Ligado a esto aparecen las oportunidades: quien tiene un mayor nivel socioeconómico tiene mayor acceso a la educación, ya que esta es cada día más exigente en calidad. Si no se visualiza la forma de salir del bajo nivel socioeconómico, existe la tendencia a permanecer donde nació, pues no se ven las ventajas de un nuevo modo de vida. Además los canales de comunicación entre los distintos estratos no son permeables y los modelos inmediatamente superiores no se alcanzan a apreciar como para tenerlos de puntos de referencia y patrones a imitar. Mientras mayor movilidad tenga una sociedad, más fácil se hace la difusión de ideas y mayor la probabilidad de que las prácticas vigentes en los niveles superiores se divulguen y propaguen a los niveles inferiores (Waisanm y Fonseca, 1973) (Havighurst, 1976).

Por este motivo, la educación es un medio dispuesto por la sociedad para que el individuo logre su propio perfeccionamiento (Tschorne, 1978) y pueda mejorar sus condiciones de vida. Este fenómeno educativo se produce en todas las culturas para transmitir los bienes

intelectuales y los conocimientos, producto del progreso. (Acevedo, F. 1969). Mientras más avanzada sea la sociedad, mayor es la transmisión del patrimonio intelectual y de conocimientos alcanzados a través del progreso. De ahí la importancia que tiene, por una parte, el sistema educacional como un todo y, por otra, la Escuela como un foco de transmisión cultural. Ella, junto con el hogar y la calle, forman el mundo del niño, el medio en el cual éste se desenvuelve durante su infancia y adolescencia, obteniendo de ellos los medios para afrontar la vida de adulto (Montiglia, 1946).

El objetivo de esta investigación es conocer la realidad socioeconómica de los escolares fiscales del Gran Santiago y cómo ella se relaciona con otros aspectos que pueden incidir en el proceso normal de desarrollo del niño.

Se postula que el nivel socioeconómico podría influir en el rendimiento de los niños, en el desarrollo intelectual (CI), en problemas emocionales que se manifiestan en la Escuela y en rasgos de la personalidad. Se entendió:

- **rendimiento**, el puntaje obtenido por un niño en una prueba estandarizada de habilidad en matemática y castellano, diseñada para esta investigación.

- **desarrollo intelectual**, el puntaje obtenido a través del test Weschler en su aspecto verbal.

- **problemas emocionales**, el índice contruido a través de las respuestas dadas por el profesor del curso que indicaban alteraciones.

- **rasgos de personalidad**, los aspectos de liderazgo o rechazo señalados por los niños a través del sociograma aplicado.

MATERIAL Y METODO

El diseño de la investigación es descriptivo y requiere por lo tanto de una muestra representativa. La muestra se obtuvo de las escuelas básicas del Gran Santiago que reunieran los siguientes requisitos: mixta, común, fiscal y con todos los cursos de Enseñanza Básica. El universo de estudio comprendió el Gran Santiago urbano, excluyendo aquellas zonas predominantemente industriales, comerciales, de servicios y rurales. El colectivo, por lo tanto, estuvo compuesto por 130 Escuelas (en 1973) y de ellas se obtuvo el 5 por ciento. El muestreo se realizó estratificado y aleatoriamente:

1) selección de distritos según división política y administrativa;

2) agrupación de las Escuelas según nivel socioeconómico del sector para seleccionarlas, obteniendo 3 Escuelas en cada sector. Los niveles considerados fueron: alto y medio alto, medio medio, medio bajo y alto; bajo medio y bajo bajo;

3) selección de los 3.ºs. Básicos, que fueron 504.

Se determinó hacer el estudio en 3.º Año Básico porque se estimó que el niño ya ha sufrido una etapa de adaptación al sistema escolar y las posibilidades de cambio serán menores por este problema. El total de niños fue de 562.

LAS ESCUELAS SELECCIONADAS FUERON:

Escuela	Comuna
121	La Reina
55	La Reina
71	Las Condes
227	Ñuñoa
22	Ñuñoa
25	Santiago
35	Conchalí
128	Conchalí
251	Quinta Normal
33	La Cisterna
403	Santiago
100	La Granja
418	Ñuñoa
228	Pudahuel
422	La Florida

La unidad de estudio fue el niño, la madre o apoderado y el profesor del curso.

TECNICAS APLICADAS

- Encuesta socioeconómica a la madre o apoderado.
- Test psicológico de Weschler (verbal) al niño.
- Pruebas de habilidades en matemática y castellano, construídas por el Depto. de Educación de la U.C.
- Encuesta al profesor para detectar problemas emocionales de los niños.

Las mediciones se realizaron en noviembre-diciembre de 1973 para las pruebas de habilidad matemática, castellano y sociograma. En el primer semestre de 1974 se aplicó la encuesta socioeconómica y el test psicológico.

El análisis de los datos se realizó fundamentalmente sobre la base de índices: nivel socioeconómico, problemas emocionales, liderazgo, rechazo. El rendimiento se analizó a través de cuartiles (según puntaje obtenido).

RESULTADOS

La distribución del nivel socioeconómico de los escolares de 3º básico de las Escuelas Fiscales fue significativamente de nivel socioeconómico medio medio.

Nivel socioeconómico	por ciento	
Bajo y medio bajo	38.0	
Medio Medio	52,6	z = 3.65 p 0.001
Medio Alto	9.4	z = 3.946 p 0.001

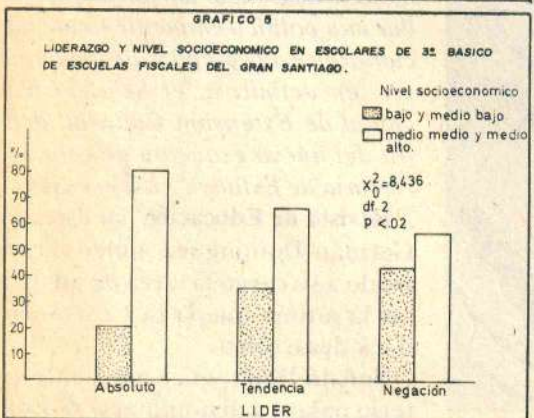
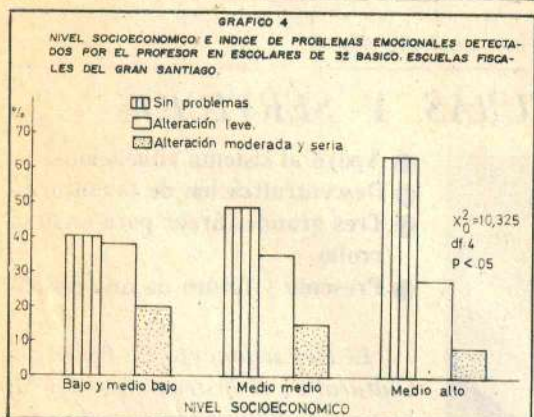
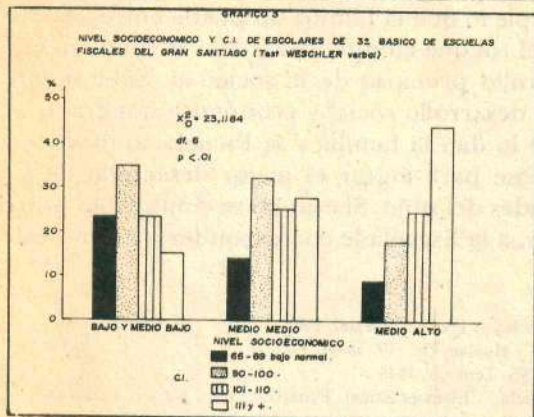
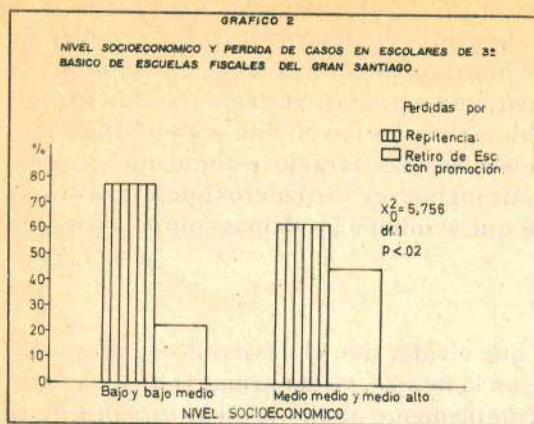
El nivel bajo y medio bajo sobrepasa al tercio del grupo y el medio alto está poco representado. El nivel socioeconómico que presentan estos escolares estaría influyendo en las variables que se analizan a continuación.

- **Rendimiento escolar:** Se observa que en la medida que aumenta el nivel socioeconómico, mejora el rendimiento del niño. Esto indica por una parte que el niño dispone de mayores estímulos y de medios que le ayudan a cumplir con su labor escolar. El gráfico 1 muestra cómo el rendimiento en el nivel medio alto va decreciendo en la medida que baja el índice de rendimiento y a la inversa se presenta en el nivel bajo.

- **Pérdida de casos:** Se analiza este dato, ya que esta investigación es parte de un estudio mayor y en 1976 se recogió nuevamente información. La relación que existe entre el nivel de vida y la pérdida de casos es importante, ya que el 23 por ciento de los niños repitió curso, y un 10 por ciento, habiendo sido promovido, se cambió de Escuela. Estos porcentajes están en relación con el total de la muestra (562). Pero el gráfico 2 destaca entre las pérdidas de casos que el mayor porcentaje por repitencia se encuentra en el nivel bajo y medio bajo, en cambio el mayor porcentaje de retiro de la Escuela, habiendo pasado de curso, lo presenta el nivel más alto. Esta diferencia es significativa ($z=2.012$ $p < 0.05$). Esto podría indicar que los padres buscan mejores centros de educación para sus hijos o mayores facilidades para el niño.

- **Coefficiente intelectual:** El CI de los escolares se distribuyó como sigue:

CI		%
Bajo lo normal	(66-89)	17,1
Normal	(90-100)	57,3
Sobre lo normal	(111 y +)	25,6
TOTAL		100.0



Se aprecia que un 57,3 por ciento de los niños tienen un CI normal y que el porcentaje bajo lo normal es escaso (17,1 por ciento). Esto estaría acorde con la mayor deserción que se produce entre 3.º y 4.º Básico, detectada por el Ministerio de Educación.

La relación con el nivel socioeconómico se puede apreciar en el gráfico 3, el cual presenta que a mayor nivel socioeconómico, mayor CI tienen los niños. De este hecho se plantean las siguientes interrogantes: ¿El CI sería un aspecto determinado por el nivel socioeconómico además de lo genético? ¿Cuánto de la medición del CI es netamente cultural y estaría realmente condicionada por los estímulos que provee el nivel socioeconómico? Pero la relación no se puede negar y las condiciones socioeconómicas estarían limitando, probablemente, el desarrollo de la capacidad intelectual.

– **Índice de problemas emocionales:** Detectados por el profesor. Los problemas que detectó el profesor están relacionados con el nivel socioeconómico. A mayor nivel socioeconómico, menos problemas detecta el profesor en el niño. Esto significaría que los medios más deprivados provocarían conflictos en los niños, los cuales serían detectados por el profesor en la Escuela.

El gráfico 4 muestra claramente esta diferencia. Los niños sin problemas presentan el porcentaje más alto en el nivel medio alto (63,2 por ciento) y, a la inversa, se presenta los que tienen alteraciones moderadas y serias. Mientras más bajo es el nivel socioeconómico, mayores alteraciones emocionales presentarían los escolares.

– **Liderazgo:** Se destaca esta variable, porque ella indica el desarrollo de la personalidad del niño. El nivel socioeconómico también estaría influyendo en la percepción que puedan tener los niños de sus propios compañeros.

En la medida que aumenta el nivel socioeconómico se detectan más líderes absolutos (79,5 por ciento) y en la medida que baja el nivel socioeconómico aumenta la ausencia de líderes (40,5 por ciento). Esto se refuerza con la ausencia de rechazo manifestado por los compañeros:

AUSENCIA DE RECHAZO SEGUN NIVEL

Socioeconómico	Z = 4,506 p 0.001
Bajo y medio bajo	36,3
Medio medio y Medio alto	63,7
TOTAL	100,0

Los niños no rechazados son significativamente más numerosos en el nivel más alto. Por lo tanto, en el liderazgo como en la aceptación de los compañeros estaría influyendo el nivel socioeconómico que presenten los escolares. Esto es un hecho importante para el desarrollo de la personalidad del niño.

DISCUSION

El nivel socioeconómico del cual proviene el escolar está influyendo en el rendimiento que él puede tener. Esto es muy importante frente a las exigencias que pueda hacer el profesor a sus alumnos, ya que no todos los niños tendrán las mismas posibilidades para cumplirlas. Esto indicaría el papel básico que jugaría la Escuela como foco de estímulos y de recursos para desarrollar las habilida-

des de los escolares. Si el hogar no puede aportar su parte, le correspondería a la Escuela suplir esta deficiencia y crear un Banco de Recursos que puede ser sostenido por la Comunidad, la cual deberá tener cierta ingerencia en su manejo y control.

De esta manera, es probable que la pérdida de casos sea menor, ya que las Escuelas apoyarían a los niños de escasos recursos y se les obligaría a contraer una responsabilidad en el cumplimiento de sus obligaciones.

Respecto a la capacidad intelectual de los niños ella es, en la mayoría de los casos, normal. Esto indicaría que la alta deserción escolar podría deberse a factores ajenos a la capacidad intelectual, como podría ser en este caso el bajo nivel socioeconómico. Nuevamente se insiste en lo anterior: si la Escuela fuera ese centro atractivo de estímulos y de recursos es probable que los niños desarrollen sus potencialidades. ¿Qué hacer con los débiles mentales? Ese 17,1 por ciento que aparece en los resultados debería ser detectado en 1.º a 2.º Básico por psicólogos y darles la educación especial que requieran, ya que la frustración que se les crea por no ser capaces los limita no sólo en su desempeño laboral futuro, sino también en sus relaciones humanas.

- Acevedo, F., "Sociología de la educación". F.C.E. México, 1969.
- Gans, H., "Subculturas and Class en Ferman el a L. Poverty in América" Am. Arbor: Univ. of Michigan Press, Michigan, 1965.
- Havighurst, R.J., "The Relative Importance of Social Class and Ethnicity in Human Development". Human Vec. 19: 56-64, 1976.
- Montiglia, S., "Escuela, base cultural y social de nuestro pueblo". Ed. Min. de Ed. Públ. Esc. de SS. Temuco, 1946.
- Silvert, K.H. y Reissman, L., "Education Class and Nations: Ther Experiences of Chile and Venezuela.". Elsevier Scient. Publoshing Co., Inc. N. York, 1976.
- Tschorne, P. "Manual para padres". E. Lord Cochrane, Santiago, 1978.
- Valentine Ch., "La cultura de la pobreza". Ed. Amorrortu, Bs. Aires, 1972.
- Waisanm, F.B. y Fonseca, E. "Estrato social y la limitación de las oportunidades en la vida". OPS Publ. Cient. 296, 1973.

El hecho de provenir de un nivel bajo estaría limitando las posibilidades de desarrollo de la personalidad del niño. Si el hogar no puede ayudar en este sentido por ser él también limitado, le correspondería a la Escuela poner el máximo de esfuerzo en este sentido. Dar oportunidades a los niños más retraídos estimular a los rechazados y hacer de los líderes verdaderos líderes positivos y democráticos que ayuden a los demás compañeros a superarse.

No hay que olvidar que el desarrollo de un pueblo tiene su base en la familia, célula primaria de toda sociedad, y como complemento de ella, la estructura de Educación, que suple lo que la familia no puede entregar. Por esta razón, el rol que cumple la Escuela es fundamental en el desarrollo primario de la sociedad. Si se quiere alcanzar un desarrollo social y económico integrado, el primer paso lo dan la familia y la Escuela, ambas complementándose para lograr el mejor desarrollo de las potencialidades del niño. Si esto no se cumple por parte de la familia, a la Escuela le correspondería asumir este rol. ●

MINISTERIO DE EDUCACION: ESTRUCTURAS Y SERVICIOS

DEPARTAMENTO DE EXTENSION CULTURAL



GERMAN DOMINGUEZ. Jefe del Depto. de Extensión Cultural: "La descentralización permite que a la mayoría de las ciudades de cada región lleguen las distintas manifestaciones artísticas".



- Apoyo al sistema educacional.
- Descentralización de la cultura.
- Tres grandes áreas para su desarrollo.
- Presente y futuro de una misión.

"El Departamento de Extensión Cultural es el instrumento del Ministerio de Educación para desarrollar una política eminentemente nacional en este campo y que pasará a ser, en definitiva, el Servicio Nacional de Extensión Cultural dentro del nuevo esquema de esta Secretaría de Estado". Así lo expresó a **Revista de Educación** su director, Germán Domínguez, quien ha tomado a su cargo la tarea de adelantar la misión que la Ley encomendará desarrollar.

Señaló Domínguez que el Ministerio pasará a denominarse **de Educación y Cultura**, con sus respectivas Divisiones para ambas actividades; éstas fijarán las pautas generales de la política educacional y cultural chilena. La labor se desa-

rollará a través de las Secretarías Regionales.

En el Área Cultural se contará con dos Servicios Nacionales: el Instituto del Patrimonio Cultural y el Servicio de Extensión Cultural. El primero de ellos concentrará toda la actividad relacionada con Museos, Archivos y Bibliotecas, la preservación del patrimonio, capacitación de personal, incluyendo guías de museos, restauradores y otras especialidades.

TRES GRANDES AREAS

"En la nueva estructura —continúa el Director del Departamento— el Servicio de Extensión Cultural se dividirá en tres grandes áreas, con sus correspondientes Departamentos: Documentación Cultural, Medios Audiovisuales y Eventos Culturales y Espectáculos Artísticos". El de Documentación abordará la preparación de folletos, libros, colecciones e impresión de material cultural que prestará apoyo al sistema nacional educativo, a los medios de comunicación social y a las instituciones que tengan ingerencia en el desarrollo cultural del país.

Por su parte, el Departamento de Medios Audiovisuales se responsabilizará de la elaboración y producción de material de difusión, organización de colecciones de diapositivas, de sono-guías, de películas y "cassettes", tanto de video como de audio. Este material estará al servicio de profesores y alumnos y también de la comunidad en general.

El tercer Departamento, el de Eventos Culturales y Espectáculos Artísticos, será el que realice a nivel nacional —y ya lo está haciendo— una actividad que su propia denominación señala. Se pueden citar como ejemplos las Exposiciones Itinerantes, las giras del Teatro Itinerante, temporadas de conciertos en provincias, la organización de concursos, festivales, etc. A disposición del Departamento se colocan los dos conjuntos con que por el momento cuenta el Ministerio de Educación: el Ballet Folklórico Nacional y la Orquesta de Profesores.

Señaló Domínguez que en mate-

ria audiovisual ya se están haciendo las adquisiciones de los equipos necesarios, porque "evidentemente nosotros tenemos que ir adelantándonos, para hacer frente al nuevo esquema ministerial y contar en forma oportuna con el material que las futuras exigencias impongan".

Agrega que el Ministerio de Educación está dando gran importancia a la labor que realiza el Ballet Folklórico Nacional, contándose con respaldo económico, humano y ejecutivo. Lo califica el Director como "uno de los conjuntos más importantes, más representativos de la más alta calidad en cuanto al folklore chileno, a producción coreográfica, a diversidad de repertorio y disponibilidad de vestuario, utilizable también para televisión a color". Su participación fue relevante en las festividades del Bicentenario del Nacimiento del Libertador Gral. Bernardo O'Higgins Riquelme y del Aniversario del Pronunciamiento Militar del 11 de Septiembre.

DESCENTRALIZACION

En la labor del Departamento de Extensión Cultural se ha continuado, en primer término, la descentralización, permitiendo que a la mayoría de las ciudades de cada región lleguen las distintas manifestaciones artísticas. Se puede señalar los "200 Años de Pintura Chilena", una muestra de los más altos valores pictóricos, que terminó con dos exposiciones en Santiago, luego de haber recorrido 42 ciudades. Esta muestra fue visitada por medio millón de chilenos y participaron en ella 880 profesores de Artes Plásticas de todas las regiones. "La podemos considerar —dice Domínguez— como uno de los acontecimientos más importantes registrados en el país, tanto por su jerarquía y organización como por el numeroso público que concurrió a sus exhibiciones".

Este año se inició también un programa de difusión teatral mediante un convenio entre el Ministerio de Educación y la Universidad Católica, que permitió la crea-



ción de la Compañía de Teatro Itinerante. Constituido el conjunto, se eligió una obra de gran vuelo, como lo es "Romeo y Julieta", en la genial traducción de Pablo Neruda, que se considera la mejor versión en lengua castellana del drama de Shakespeare, como lo señala el Director del Departamento. La primera gira de la Compañía duró dos meses, con 60 representaciones en la Cuarta, Tercera, Segunda y Primera Región, comprendiendo 14 ciudades. La labor incluyó, además, veinte cursos para monitores, actividad que tuvo como resultado el despertar de inquietudes teatrales en esas ciudades, especialmente en el campo del profesorado, estudiantes y aficionados.

La acción del Teatro Itinerante ha abierto la posibilidad de que se editen obras escénicas de acuerdo con las disponibilidades de cada región. Germán Domínguez enfatiza que, incluso, "muchos profesores han solicitado a la Superintendencia de Educación que la representación teatral sea incluida en los programas de educación literaria".

Con la segunda y tercera gira, el Teatro Itinerante espera haber cubierto este mes todas las regiones del país, con 170 representaciones ante cien mil espectadores.

En cuanto a Música, la Primera Temporada de Conciertos significó

que cada quince días un artista chileno o un conjunto chileno y dos extranjeros llegaran a diez ciudades del Norte, Centro y Sur del país con repertorios de alta calidad, abarcando la más amplia gama de la producción, tanto contemporánea como del pasado.

El público respondió con entusiasmo, debido a que se trata de una acción sistemática y permanente y no de conciertos aislados. Cada comunidad hizo su aporte para la realización de estas jornadas, responsabilizándose de los honorarios de los intérpretes; el Departamento de Extensión Cultural hizo lo propio con los gastos generales.

DIVULGACION DEL PATRIMONIO CULTURAL

Hay un tercer proyecto en desarrollo: la política de ediciones, es decir, la publicación de nuevos libros que forman parte de una serie llamada "*Patrimonio Cultural Chileno*". Se trata de publicaciones ágiles, con textos amenos de la actividad artística, creativa o cultural chilena. "*No son libros para eruditos ni investigadores —aclara Domínguez—, sino que están destinados a interesar a personas de distintas actividades o áreas del conocimiento cultural.*"

El primer esfuerzo es una colección denominada "*Historia del Arte Chileno*", con cuatro volúmenes: "*El Arte Colonial en Chile*", escrito por Javier González Echeñique; "*Los pintores de Medio Siglo*", de Ana Helfant; "*Los Precursores de la Pintura Chilena*", por Enrique Solanic, y "*Veinte Pintores Contemporáneos*", trabajo de Víctor Carvacho.

Posteriormente vendrán "*La Escultura en Chile y la Artesanía Chilena*" y la colección "*Culturas Aborígenes Chilenas*", esta última destinada a testimoniar nuestras raíces culturales, muchos de cuyos antecedentes son desconocidos por el público. Contempla tres temas: "*La Cultura Atacameña*", escrita por tres arqueólogos de la Universidad del Norte, figurando entre ellos el padre Gustavo Le Paige; "*La Cultura Pascuense*", del ar-

queólogo Gonzalo Figueroa, quien trabajó con el profesor Williams Mulla y que ahora participó en el descubrimiento de los ojos de un moai, y "*La Cultura Mapuche*", que escribe el antropólogo Carlos Aldunate.

De la colección "*Museos de Chile*" aparecen este año "*El Archivo Nacional*" y "*La Biblioteca Nacional*". Para el próximo año se proyecta el Catálogo del Museo Nacional de Bellas Artes, el del Museo Colonial de San Francisco y del Museo Histórico Nacional. "*Eso significa una producción editorial y contar, por tanto, con elementos para la difusión cultural, que no se había registrado hasta la fecha*", según Germán Domínguez.

MÁS PARA 1979

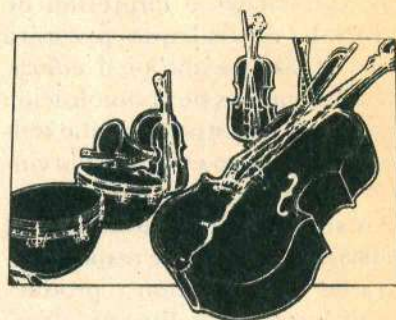
Para el próximo año se contempla una **Tercera Exposición Itinerante**, la puesta en escena de nuevas obras dramáticas por la **Compañía de Teatro Itinerante**, mantenimiento de las **Temporadas de Conciertos** y giras del **Ballet Folklórico** y la **Orquesta de Profesores**, todo esto a nivel regional, incluyendo las zonas más australes. La **Orquesta de Profesores** grabará también material de carácter folklórico desti-

nado a reforzar la enseñanza musical, ampliando la labor del área de **Medios Audiovisuales**.

"O sea —puntualiza el Director del Departamento—, toda esta difusión cultural a nivel nacional va apoyando, por un lado, al sistema educativo y, por otro, a la comunidad en general, porque es necesario considerar que el Ministerio de Educación es promotor del desarrollo cultural, que no se limita al sector escolar, sino que alcanza a todos los chilenos en sus distintos niveles".

Rina Fernández S.

PRIMERA TEMPORADA NACIONAL DE CONCIERTOS



LA EDUCACION EXTRAESCOLAR: LA PROBLEMÁTICA DE SU OPERACIONALIZACIÓN

Prof. Marta Stefanowsky Bandyra



I. EL MARCO TEORICO:

Las expectativas generadas en torno a la Educación Extraescolar han traído como consecuencia la creación de numerosas disquisiciones teóricas acerca de la concepción de la misma.

Este trabajo no trata de sumarse a dichos esfuerzos teóricos, sino, más bien, pretende plantear la problemática que, en sus ángulos técnicos y administrativos, implica la aplicación de la Educación Extraescolar.

No obstante, y con el objeto de centrar el tema en su ámbito adecuado, conviene repasar los diversos componentes del concepto extraescolar.

La Educación Extraescolar está concebida dentro del concepto de la Educación Permanente, entendida como proceso de manifestación continua, iniciado con la vida y concluido con la desaparición física de las personas. Desde este punto de vista se constituyen como sujetos de la Educación Extraescolar todos los seres humanos, sea cual fuere su edad y condición. Hemos de tener presente, como consecuencia, que el hecho de referirnos con frecuencia a jóvenes y al Establecimiento Educativo no es más que un supuesto de trabajo, creado por ser éstas las bases de acción más frecuentes, pero, en ningún modo, excluyente del resto de las situaciones en que se manifiesta la vida humana.

En segundo lugar, la Educación Extraescolar pertenece al concepto general denominado Educación Formal, como bloque educativo distinto de la Educación Informal o Refleja. Al encuadrarse en la Educación Formal, lo Extraescolar enfatiza su capacidad de sistematización, con sus peculiares condiciones.

De esta forma, ocurre que lo Extraescolar no puede concebirse como un conjunto de hechos educativos que operan por reflejo de sus calidades. Por el contrario, es un sistema, y por ende, con formas definidas, aunque no idénticas a su contraparte de la educación formal como es la escolar.

Esta relación inmediata de lo extraescolar con lo escolar no implica una confusión entre ambas, sino una interrelación mutuamente beneficiosa. El criterio diferenciador hay que buscarlo a nivel de la cristalización en contenidos y accesos fijos en lo escolar y la flexibilidad en lo extraescolar. Mientras que los currícula escolares están fijos legalmente, los extraescolares se adaptan a los intereses inmediatos de los sujetos involucrados. De la misma manera, los alumnos escolares asisten obligadamente a recibir los currícula y los extraescolares solamente acuden si el nivel de educación entre

oferta y demanda es idóneo.

Los puntos de conexión entre la Educación Escolar y la Extraescolar hay que encontrarlos por la vía de la complementariedad y de la capacidad de suplemento que lo extraescolar ofrece al Sistema Escolar tradicional.

Es evidente el enriquecimiento que para la Educación Formal-Escolar significa el aporte de la Educación Extraescolar, al incorporar creativamente al educando y ofrecerle campos no tocados habitualmente. Es claro que la identidad de principios rectores entre la educación escolar y extraescolar es plena, en el sentido de que el papel básico consiste en impartir educación para los ciudadanos todos.

Conviene reforzar la función de orientación vocacional de la Educación Extraescolar, ya que, por esta vía, se conecta con los planes de las Instituciones que forman profesionales que han de desempeñarse en pro del desarrollo socio-económico del país (Universidades, Institutos, Escuelas Profesionales, etc). La capacidad extraescolar en este campo es grande al recibir la libre manifestación de las latencias juveniles, tradicionalmente muy dirigidas dentro del Sistema Escolar regular.

Con este marco teórico general, de amplitud poco menos que total, la Educación Extraescolar se convierte en la vía renovadora de la Escuela, defendiendo lo mejor de ella y enriqueciéndola con nuevos aportes.

Las dificultades mayores aparecen a la hora de aplicarla, como vemos a continuación.



Entre las materias propias de la educación extraescolar está contemplada el Area Deportiva, que se manifiesta en el ejercicio de diversas especialidades.



OPTICAS ROTTER & KRAUSS S.A.O.

Informamos que existe
un convenio con
Opticas ROTTER & KRAUSS
para la adquisición de:
Anteojos Opticos
Lentes de Contacto
Audífonos para Sordos
Opticas ROTTER & KRAUSS
Ahumada 324
Estado 273
Pedro de Valdivia
(Lado Cine Oriente)
Solicite su orden en **SERBIMA**



II. LA OPERACIONALIZACIÓN:

El marco teórico extraescolar ofrece un conjunto de potencialidades ingentes al trabajador, con contenidos ilimitados y con población total.

Estas potencialidades solamente pueden convertirse en actos en función de mecanismos operativos de eficiencia óptima. En la práctica, éste de la operacionalización es el problema central de la Educación Extraescolar, al traspasar los pasos teóricos y tratar de llevar a la práctica el concepto diseñado en el acápite anterior.

La operacionalización de lo extraescolar está constituido por las siguientes vertientes: concreción de currícula flexibles, infraestructuras técnicas orgánicas, infraestructura administrativa, instalaciones, equipamiento y financiación. Todos estos ángulos han de analizarse a la luz del concepto teórico extraescolar, atendiendo a las latencias de la población con sus modificaciones y diversidad, amén del aspecto de la libre adscripción del alumnado, y todo ello sin caer en la tentación de la espectacularidad, pagando el precio de la pérdida de la masificación. Analicemos cada uno de los puntos citados.

CONCRECIÓN DE CURRÍCULA FLEXIBLES:

La creación curricular de los contenidos extraescolares, con una metodología tal que no implique desvirtuar la esencia misma extraescolar, es un desafío de grandes proporciones. En la práctica, se puede caer en el error de regresar al sistema escolar regular o bien reducir el amplio campo teórico a una serie de actividades de carácter ocasional, con pérdida del valor formativo de la continuidad.

Por otro lado, no puede negarse la necesidad de concretar lo extraescolar en unos currícula que permitan elegir a la población interesada. De no ser así, los alumnos potenciales verán marchitarse sus inquietudes en vaguedades de imposible manejo.

Como elemento de trabajo proponemos la creación de una pirámide de grupos extraescolares, con otra paralela con la progresión de contenidos, respetando en ambas la metodología extraescolar y contemplando una riqueza suficiente de contenidos y de vertientes de los mismos, con el fin de que lleguen a las latencias de grandes masas de población. Paralelamente, es necesario evitar el riesgo elitista, sin olvidar la existencia de niveles en los intereses y capacidades de los alumnos.

La creación de estos currícula es, en la práctica, un gran esfuerzo

teórico que está apenas esbozado, por lo que entraña un buen desafío para los especialistas, excesivamente abocados hasta el momento al estudio conceptual y con significativo abandono de este problema teórico-práctico.

Un aspecto fundamental de estos posibles currícula es el del énfasis a otorgar a los valores educativos formativos propios de la educación, dado que es muy frecuente en la práctica la conversión de actividades extraescolares —principalmente las de naturaleza deportiva— en hechos espectaculares, carentes de significado educacional.

Infraestructura técnico-orgánica:

Un segundo grave problema de la operacionalización de la Educación Extraescolar radica en la dificultad de contar con suficiente personal técnico, tanto por la preparación profesional idónea como por la financiación necesaria.

Consideramos que la infraestructura humana educativa representa en cualquier país uno de los mayores rubros de inversión de fondos. El Ministerio de Educación suele ser, en la mayoría de los países, la empresa de mayor cantidad de funcionarios. Pensemos en la tremenda dificultad financiera que existiría, en cualquier lugar, para duplicar una estructura de esa magnitud. Es verdaderamente utópico visualizar soluciones de esa cuantía.

Por otra parte, la capacitación profesional del profesorado para la Educación Extraescolar constituye otro desafío teórico-práctico de envergadura. No olvidemos que la formación clásica del profesor tiende hacia actitudes directivas alejadas de la libre adscripción del alumno. Paralelamente, los grupos extraescolares requieren de monitores extraídos de los mismos alumnos, con suficiente preparación para la animación básica.

De aquí que esta infraestructura técnica implique en la práctica un serio problema tanto técnico como financiero.

Infraestructura administrativa:

El tercer ángulo fundamental para una operacionalización óptima de la Educación Extraescolar se refiere al campo de la administración.

Comparado con el sistema escolar Regular, el tipo y el nivel de administración que requiere lo extraescolar es de otra naturaleza y se puede afirmar, sin temor a equivocarse, que de más calidad.

La razón es sencilla. La administración escolar quedó relegada a características de tipo burocrático, debido a que los niveles de gestión han quedado muy disminuidos al operar en un marco rígido.

Un ejemplo aclarará este punto.

Una orden ministerial basta para mover una inmensa máquina que produce Educación Escolar. Se dice en una orden: "El día 7 de marzo se inician las clases", y ello es suficiente para que a las 8.30 de la mañana de ese día 7, millones de alumnos, decenas de miles de profesores y miles de establecimientos estén preparados para iniciar una ronda más del ciclo educativo con un currículum fijado.

La gran máquina administrativa está montada rígidamente y obedece ampliamente a la orden de funcionamiento. La necesidad de una gestión hábil queda bastante disminuida. Veamos ahora el caso extraescolar. Por la naturaleza misma de este tipo de Educación no pueden existir órdenes rígidas, pero aun existiendo, se daría el caso de que los alumnos llegarían o no en función de su propia voluntad, a unas aulas inexistentes, en general, para ofrecer un currículum abierto que acaso no interesa a esos alumnos asistentes.

De esta manera, la capacidad de gestión del responsable extraescolar aumenta geométricamente en comparación con el encargado de la educación escolar, ya que es necesario "conseguir" alumno, currícula, lugares físicos, profesores adecuados y, desde luego, fondos.

Esta infraestructura administrativa constituye un formidable desafío teórico-práctico que redundará en beneficio de la administración escolar en general.

Instalaciones y equipamiento:

La operacionalización de la Educación Extraescolar tropieza con la dificultad de no contar con instalaciones ad-hoc y con un equipamiento prácticamente inexistente.

El problema de las instalaciones es de tremenda envergadura, ya que implica inversiones siderales. Considérese el gran esfuerzo financiero que significa el contar con una red de establecimientos educacionales y mantenerla a un nivel funcional aceptable.

Construir otra red paralela es prácticamente imposible.

Además, la operación de la Educación Extraescolar requiere, en puridad, establecimientos más versátiles que los escolares, y desde luego, más numerosos. No cabe la posibilidad de grandes grupos, como ocurre en un curso común. Requiere también de laboratorios, talleres, etc., además del capítulo de las instalaciones deportivas tales como gimnasios, canchas, etc., sin olvidar albergues, centros de recreación y mil otras variedades.

El equipamiento de este inmenso conjunto de instalaciones se convierte en otro ítem que rebasa cualquier disponibilidad de

Recursos Financieros: pelotas, arcos, mallas, pinturas, probetas, instrumentos musicales, etc., son sólo una parte del material necesario para realizar actividades extraescolares. Otro ítem de gran significado económico está constituido por los gastos operacionales tales como viajes, alimentación, vestuarios especiales, etc.

Es evidente la imposibilidad práctica de contar con una solución masiva de estas necesidades, pero a la hora de hablar de la operacionalización extraescolar es imprescindible plantear estos ángulos tan olvidados al hacer teoría pura acerca del tiempo libre.

Financiación:

Al referirnos a las diversas vertientes que constituyen la problemática operativa, hemos hecho notar la cara financiera que se oculta tras cada uno de dichos aspectos.

La creación de currícula, las orgánicas, técnicas y administrativas, las instalaciones y el equipamiento, además del problema técnico que significa, entrañan un ángulo económico verdaderamente trascendente.

Tratar de realizar un trabajo profundo en el campo extraescolar exigirá contar, por lo menos, con un presupuesto equivalente al de un Ministerio de Educación, incluso superior, ya que la educación extraescolar es más cara que la escolar.

Un cálculo relativamente válido dice que una hora extraescolar para un grupo de 10 alumnos tiene un precio de 100 dólares, considerando la incidencia de las inversiones y su amortización junto con los gastos directos.

Este cálculo significa un gasto de 10 dólares por habitante del país, además del esfuerzo de crear toda la infraestructura en un plazo relativamente corto.

Conviene tener en cuenta este conjunto de elementos que constituyen la problemática operacional de la Educación Extraescolar, con objeto de que los estudios teóricos no queden limitados, como suele ocurrir, a los planteamientos ideales, olvidando la aspereza práctica de la etapa ejecutiva.

III. FASE ACTUAL EN CHILE:

La operacionalización de la Educación Extraescolar en Chile entra en una fase decisiva a partir de mediados de 1977, a raíz del apoyo financiero aportado por el Sistema de Pronósticos Deportivos **Polla Gol**. Bajo esta incidencia, la situación actual la examinamos en varios ángulos.

Principios rectores:

Los principios informadores que presiden las actividades que realiza el Departamento de Educación Extraescolar son funda-



También el joven en su actividad extraprogramática, de acuerdo a su vocación, afina su intelecto al dedicarse a la pintura o a otras manifestaciones artísticas.

mentalmente dos: Educación y Masificación.

Afirmar que los valores educativos están presentes en lo extraescolar puede parecer ingenuo por lo obvio, pero en la práctica ocurre que, con suma facilidad, se desvirtúan dichos valores en aras del brillo de la espectacularidad de los eventos, campeonatos, concursos, etc.

El segundo criterio rector corresponde a la masificación en la participación. La consecuencia del brillo de la espectacularidad suele ser el trabajo con grupos elitistas, olvidando la necesidad de extensión de la base. El Departamento de Educación Extraescolar cuida muy especialmente el principio de la amplitud del universo de trabajo, aun sacrificando frecuentemente la brillantez de las realizaciones.

Ángulos estratégicos:

Con objeto de facilitar la comprensión del proceso operativo, vamos a exponer la línea seguida por el Departamento de Educación Extraescolar en los distintos campos.

Contenidos:

Es evidente que la operacionalización de un Subsistema de la amplitud de la Educación Extraescolar exige un grado de familiarización importante en las personas encargadas de aplicarla. Por esta razón, este Departamento ha realizado continuos esfuerzos de información extraescolar, a través de todo tipo de documentos, de tal manera que los conceptos básicos

sean suficientemente conocidos y correctamente interpretados.

En las materias específicas se trabaja la clasificación que sigue:

Área Deportiva:

Básquetbol
Vóleibol
Fútbol
Atletismo
Tenis de mesa
Gimnasia
Natación
Andinismo
Velerismo
Ciclismo
Tenis de Campo
Béisbol (Programa Experimental)

Área Recreativa:

Filatelía
Hobbies
Colecciones
Excursionismo
Modelismo
Juegos Intramuros
Juegos Extramuros
Fiestas Juveniles

Área Artística:

Plástica
Música
Literatura
Coros
Teatro
Folklore
Danza

Área Científico-Tecnológica:

Ciencias Biológicas
Ciencias Físicas
Ciencias Químicas
Ciencias Matemáticas
Tecnologías
Ciencias Humanas

El problema de la elaboración de currícula adecuados a la metodología extraescolares ha sido, en general, un trabajo resuelto con adaptaciones a cada caso, salvo los eventos de carácter general. Como decíamos en el acápite II, es éste un campo en el que hay mucho trabajo por hacer.

Estructuras técnicas y administrativas:

El Departamento tropieza con dificultades en este campo, ya que no cuenta con una Red suficientemente preparada en contenidos y metodología para resolver los problemas operacionales. Se trabaja apoyándose en el esfuerzo sin límites de profesores que sobrepasan en mucho sus obligaciones y que, en muchísimos casos, operan en su Tiempo Libre, sin retribución de ninguna clase.

No obstante, se han hecho grandes avances en este campo al contar con bastante personal con dedicación completa, situación inconcebible hace unos cuantos años. Esta dedicación está sometida a vaivenes, ya que la movilidad alcanza índices excesivos, con la pérdida de esfuerzos que implica.

La vía de los Convenios sigue siendo bastante productiva para la obtención del apoyo de personal altamente calificado. Son muchas las Instituciones que apoyan la Educación Extraescolar por esta vía, integrándose con el Departamento a través de acuerdos conseguidos para situaciones específicas.

Instalaciones y equipamiento:

Estos siguen siendo capítulos de suma dificultad de solución para lo Extraescolar, por la cuantía inversora que requiere. No obstante, la buena voluntad existente en muchas Instituciones y las posibilidades de los propios Establecimientos, ayudan a paliar el aspecto de las Instalaciones.

En cuanto al equipamiento, el problema no tiene fácil solución, dado que los recursos existentes no permiten adquirir más allá de media docena de balones al año para cada Establecimiento.

Este es uno de los ángulos que ponen de manifiesto descarnadamente la problemática extraescolar.

Intereses juveniles:

Lamentablemente, y por el problema de los medios, se está trabajando exclusivamente con la población escolar, dejando fuera del Subsistema al resto de los jóvenes y a los adultos en general.

En cuanto a los intereses de los jóvenes inmersos en el subsistema, tratamos de identificarlos dentro de la amplitud y variabilidad de los mismos. Al respecto, y a través de un Convenio, la Universidad Católica está realizando un análisis profundo de este fundamental tema.

Actividades realizadas:

El Departamento, a pesar de las dificultades expuestas y con los pobres medios a su disposición, realiza actividades continuas en todas las regiones del país, llegando a la gran mayoría de los Establecimientos Educativos con

millones de horas Extraescolares impartidas.

Estas actividades culminan en dos eventos evaluadores:

Para las actividades deportivas se realizan los **Juegos Nacionales Escolares** y para las recreativas, las **Ferías Regionales del Mundo Joven**.

Estos eventos representan auténticas manifestaciones de las actividades juveniles extraescolares. Para no hacer excesivamente largo este artículo, remitimos a los interesados la Memoria Anual del Departamento.

Financiación:

Como se ve al analizar cada uno de los diversos ángulos, debajo de cada uno de los problemas y de la operacionalización subyace la escasez financiera.

El Ministerio de Educación ha realizado considerables esfuerzos en este campo, por la vía de financiar el costo de la estructura, pero no está en condiciones de sufragar gastos operativos de los proyectos específicos.

Estos gastos se financian con los aportes de la Dirección General de Deportes y Recreación provenientes de la **Polla Gol**. La cuantía de estos aportes, en 1977, alcanzaron cifra de seis pesos por niño chileno y año, tanto para las actividades como para el equipamiento en general.

La necesidad de búsqueda de financiación suplementaria es una

constante para el Departamento en todos sus niveles.

En efecto, una parte considerable de los esfuerzos de los componentes de la estructura operacional de la Educación Extraescolar han de dirigirse hacia la integración de terceros en la financiación de nuestros programas.

De esta manera, ocurre que el aspecto publicitario de nuestros Eventos ha de ser enfatizado precisamente como medio por el cual convencer a las Empresas con Recursos a integrarse con el Departamento, aprovechando ellos la propaganda a cambio de ayuda financiera que nos permita reforzar la ambición de nuestros proyectos.

Sería imposible mantener nuestros actuales niveles de operación, indiscutiblemente escasos, sin el apoyo de Empresas que cooperan en algún ángulo que no desvirtúe nuestros objetivos.

IV. PROYECCIONES:

Al mirar hacia el futuro, el Departamento de Educación Extraescolar lo hace con una mira fija: Profundizar.

Esta palabra, creo, sintetiza a la perfección las bases de nuestra planificación estratégica.

Con toda la siembra realizada, la Educación Extraescolar ha ganado carta de naturaleza en Chile, pero e está lejos de aportar todas sus posibilidades al proceso educativo

de nuestro país. Diría que no ha hecho más que ganar algunas escaramuzas que le permitan dar la gran batalla.

Las líneas en las que habrá de desarrollar gran actividad en los años venideros son las siguientes: un status dentro del Sistema Educativo, calidad en la oferta, centros extraescolares, incorporación de población e integración con la comunidad escolar.

Al referirme a la consecuencia de mejor status dentro del Sistema Educativo, quiero indicar la conveniencia de lograr un mayor rendimiento para la Educación Extraescolar por parte de todos los niveles jerárquicos educacionales, traducido en un apoyo más significativo, sin por ello desdeñar el logrado hasta el momento, considerable dentro de la posibilidad del Ministerio.

Es necesario mejorar la calidad de la oferta, de tal manera que responda con mayor acercamiento a los intereses de la población, creando currícula flexibles que cuenten a su vez con la metodología extraescolar.

El desarrollo de los Centros Extraescolares es uno de los puntos en el que es necesario llevar a cabo mayores esfuerzos. Hay que crear estructuras internas por materias y por niveles. Asimismo, es necesario incentivar la creación de Centros Externos al Establecimiento, con objeto de que atiendan sectores de la población que no asisten

al Sistema regular. Téngase presente que por esta vía hablamos de miles de Centros, con la problemática administrativa que ello implica.

Conectado con la creación de Centros se presenta el objetivo de incorporación de población en cantidades muy superiores a las actuales y, por supuesto, no sólo inmersos en los tramos de edades juveniles. Piénsese en la creación de ofertas que esto significa.

Como capítulo final, conviene hacer referencias al esfuerzo a realizar para la incorporación de la comunidad escolar en general. A lo largo del artículo hemos pretendido poner de manifiesto las dificultades inherentes a la escasez de recursos. La vía de integración de la comunidad escolar ha de apoyar esta línea. La implementación extraescolar, tan difícil de resolver desde el Departamento, alcanza situaciones más soportables con el apoyo de padres y apoderados, empresas, etc., además del significado educativo de esa incorporación.

Resumiendo, las perspectivas que ofrece la ruta extraescolar son grandes y el éxito en este camino sólo será posible con un apoyo grande de todos los estamentos próximos a la educación, los cuales han de comprender las dificultades prácticas que entraña la materialización de objetivos tan ambiguos como los que se propone la Educación Extraescolar. •



LETRAS

O'HIGGINS EN LAS LETRAS NACIONALES

Hugo Montes Brunet



El escritor Hugo Montes da lectura al presente trabajo en el Instituto de Chile, con motivo de la inauguración del año del bicentenario del natalicio del Libertador General Bernardo O'Higgins.

BICENTENARIO DEL NACIMIENTO DEL LIBERTADOR GENERAL BERNARDO O'HIGGINS.

Durante el año de celebración del natalicio del prócer y con ocasión de cumplirse dos siglos de su venida al mundo en el solar de los Riquelme de la Barrera y Goycolea, en Chillán, la Revista de Educación entregará, en cada edición, material de apoyo a los maestros para que éstos proporcionen a sus alumnos, datos novedosos, fidedignos y de alto nivel en relación con la vida y obra del Libertador.

El destacado escritor y miembro del Consejo Superior de nuestra Revista, don Hugo Montes Brunet, ha escrito un interesante trabajo que informa sobre la presencia de O'Higgins en las letras nacionales, insinuada discretamente en las obras de sus contemporáneos, elogiado en versos ocasionales durante el siglo XIX y descrito explícitamente post mortem. Nuestro siglo encontrará su figura en páginas luminosas de nuestros poetas máximos: Gabriela Mistral y Pablo Neruda. En la crónica, la narrativa y la poética, Hugo Montes ha sabido encontrar con maestría la figura imperecedera del héroe y del hombre, y entrega el resultado de su análisis en este trabajo, titulado O'Higgins en las letras nacionales"

A.M.B.

Don Andrés Bello, que sabía tanto de tantas cosas, y que agregaba a su saber una gran capacidad creadora, se propuso cantar a la América enorme y delicada, ya sus hombres, en particular a Simón Bolívar, ya a la naturaleza. Tomada la decisión, se puso de inmediato manos a la obra. Nació así la célebre "Alocución a la poesía", publicada en Londres, el año 1823. El autor invita a las Musas que dejen la Europa pequeña y decadente y vuelen raudas a las Indias, donde les abre "el mundo de Colón su grande escena". Se trataba de poner las letras al servicio de la Independencia y de la libertad. Bello se había formado en las ideas de la Ilustración y procuraba, como buen ilustrado, que el trabajo intelectual y el trabajo artístico apuntaran más allá de cualquier blanco puramente estético y alteraran ideológicamente a los lectores.

Obedientes, las Musas cruzan el Atlántico y son acogidas con entusiasmo por extensas sabanas, cordilleras increíbles y —más importante— por héroes superiores. La palabra **héroes** cuenta tanto en su acepción de hombres que realizaron acciones sublimes en favor de los demás, cuanto en la de semidio-

ses. Sí, casi divinos son los padres de las patrias nuevas, que dieron su vida en aras del nacimiento de las Repúblicas de América. El canto va en todas direcciones, desde el Trópico hasta la Pampa, desde el Caribe hasta la Patagonia. Y llega a los remotos llanos de Maipo, donde un chileno ejemplar, después de vencer en Chacabuco, da junto a San Martín la libertad a su patria.

Es la más importante referencia a nuestra guerra de la Independencia en las letras del siglo XIX. El primer Bello que se relaciona con Chile no es, así, el legislador, ni el rector universitario, ni el gramático, sino el poeta. He aquí algunos de sus versos.

**¿Pero de Maipo la campaña sola
cuán larga lista, oh Musa, no te
ofrece,
para que en tus cantares se repita,
de campeones cuya frente adorna
el verde honor que nunca se mar-
chita?**

Llama la atención que Bello omite el nombre de O'Higgins en su poema y que en sus poesías posteriores no lo nombre jamás. Es un síntoma de algo general: aun los chilenos le regatearon sus alabanzas. Como es natural, a O'Higgins le preocupaba esta realidad y, se-

gún recuerda Miguel Luis Amunátegui en **La alborada poética de Chile**, escribió a Camilo Henríquez quejándose de que lo hubiera olvidado en sus producciones. La queja parece no haber sido inútil, porque la noche del 20 de agosto de 1822 la actriz Lucía Rodríguez declamó un poema del fraile de la Buena Muerte, que oportunamente se había repartido impreso a los presentes. Comienza con los siguientes versos:

**Cuando visteis, señor, la luz pri-
mera,
para la dicha y gloria de la patria,
la tumba de Lautaro conmovióse,
dando señal de fuego y de esperanza.**

**Naturaleza que del crudo invierno
sufría la tristeza y dura saña
sonrióse festiva, y del sol blando
se preparó a gozar la duce llama.**

**Elevóse de Arauco el fuerte genio
del túmulo inviolable en que
aguardaba
aun héroe que vengase sus insultos,
llenando al universo de su fama.**

**¡Genio de Arauco! O'Higgins es el
héroe.
O'Higgins viva, triunfe aun de la
parca.**

**Los ecos de los Andes lo repitan,
y resuene en la trompa de la fama.**

Tres veces, como se habrá apreciado, el prócer es asociado a los araucanos. A pesar de que el Gobierno chileno mantuvo guerra en la Araucanía durante gran parte del siglo XIX, la asociación cuenta en la medida que araucanos y chilenos tienen como enemigo común al español. Neruda insistirá en el punto, aunque por razones diversas, María Graham, la notable viajera que visitó el país en los tiempos de O'Higgins, se admira al ver que éste cuidaba con esmero de pequeños araucanos que servían en su palacio de Director Supremo. Añade que le escuchó dirigirse a ellos en su propio idioma mapuche.

El poema de Camilo Henríquez fue reeditado en Lima y recibió encendidos elogios de José Joaquín de Mora, cuando O'Higgins estaba exiliado en el Perú.

En la misma ocasión en que fue leído por primera vez el elogio del fraile patriota, Bernardo Vera y Pintado pronunció este brindis en honor del héroe de Rancagua:

**Darte, señor, los días,
cuando tu ilustre espada
a la Patria adorada
dio tantos de placer, tantos de gloria,
es un empeño vano;
que tu mérito excelso y soberano
un lugar se ha ganado ya en la historia,
que pasa de la vida
Os es reconocida
ya la posteridad;
y si una pluma a tu elogiar faltara,
su eterna voz seguramente alzara
la misma Libertad.**

Y no es mucho más lo que se escribió durante el siglo XIX en homenaje al padre de la patria. Extraña que el mismo Bello, según se dijo, que doña Mercedes Marín de del Solar, que Guillermo Blest Gana, que Eusebio Lillo —poetas todos de inspiración proclive al heroísmo y los recuerdos patrios— no mencionan siquiera a don Bernardo en su obra poética. ¿Se arrodaron ante la grandiosidad de la

empresa? ¿Quisieron eludir elogios a quien la autoridad oficial había desterrado de Chile? ¿Molestaba a la pluma de los poetas de tendencias liberales el gobierno autoritario del Director Supremo?

Es más fácil mostrar los hechos que determinar sus causas, sobre todo cuando se trata de hechos artísticos. Quede en todo caso la discusión para otra oportunidad y baste por ahora la afirmación precisa: los elogios poéticos a O'Higgins nacidos el siglo pasado son escasos y de calidad menguada. Habrá que esperar el advenimiento de la actual centuria para que cambie esta realidad. Y cambiarla en forma radical, según se verá más adelante.

Veamos entretanto —haciendo un excursus por la prosa— cómo novelistas, autores de libros de Memorias y hasta historiadores dotados de condiciones literarias relevantes cantaron la vida del héroe. Alteramos la cronología en la presentación de los textos, para seguir en forma más o menos hilada las vicisitudes externas y espirituales de O'Higgins.

Nos sale al paso de inmediato Fernando Santiván, con su conocida novela **El mulato Riquelme**. Dice el autor que entre los papeles de su abuelo materno, vinculado a la vida chillaneja, encontró las Memorias de un mulato de apellido Riquelme. El mulato, añade, fue uno de los familiares de O'Higgins, no un criado, ni tampoco un pariente, aunque acaso lo fuera. Textualmente:

“Es muy posible que fuese hijo o sobrino de don Simón Riquelme, padre de doña Isabel. En este caso, el mulato habría sido hermano o primo de la madre de don Bernardo O'Higgins, y, por consiguiente, tío del prócer y tío bastante joven, por lo demás, como para parecer hermano mayor”.

Esta ficción narrativa permite a Santiván un gran acercamiento a la familia del héroe. Pero, siguiendo con la ficción, el narrador enmienda a menudo la plana al mulato, porque sus Memorias le parecen subjetivas y recargadas, con irremisible tendencia a la mentira.

Se pone, por lo mismo, a confrontarlas con la historia escrita por historiadores, tales como Barros Arana, Amunátegui, Vicuña Mackenna, Orrego Vicuña. La novela se desarrolla en un vivo ir y venir de tres personas que cuentan, a saber, el mulato memorialista, el yo que encontró las memorias y las edita con ayuda de los historiadores nombrados, y el autor propiamente tal que interviene en una nota inicial, al pie de página. Se va entregando en forma intermitente la palabra —la pluma, mejor— al memorialista y al editor. Este juego concede al relato mucha variedad y una nota de distancia temporal y afectiva a los personajes evocados que complementan la familiaridad antes señalada.

Nos parecen, en general, más valiosas desde el punto de vista literario las páginas escritas por el editor, dentro de la ficción novelesca. Entre las muchas que podrían ser citadas, leamos la siguiente, que cuenta el primer encuentro entre don Ambrosio O'Higgins y la entonces muy joven Isabel Riquelme:

“Fue justificado el entusiasmo con que se recibió a don Ambrosio en casa de don Simón Riquelme. El militar había dejado atrás la juventud; pero traía aureola de valiente. Cuando se acercó, en la cuádra, a saludar a doña Isabel Riquelme, la niña debió sentirse palpitante de emoción. No miró al recién llegado, porque tuvo que bajar los ojos; sólo sintió los efluvios de una poderosa varonía y el fulgor de una vida romántica que la envolvieron y la dominaron desde el primer instante. ¿No era joven el coronel? ¡Qué importaba si poseía un alma cien veces más interesante que la de cualquier barbilindo cortesano, y mil veces más interesante que la de su prometido, impuesto por la voluntad paterna, el caballero Félix Rodríguez, a quien ni siquiera conocía! Llegaría la virgen al tálamo nupcial con el desabrimiento o el terror con que se visita una casa opaca, vulgar y oscura. En cambio, el guerrero huésped venía precedido por invisible orquesta de pífanos y tambores; refulgían los entor-

chados y botones de bronce; su mirada era penetrante y dominadora; su voz breve y áspera, pero, al dirigirse a la joven, supo demostrar avasallamiento y tartamudez de asombro ante su belleza. Doña Isabel sintió que una corriente magnética se establecía entre el viejo águila y su joven carne filial. Estaba ya conquistada”.

El texto tiene un brío y una mezcla de ternura y soltura narrativa que recuerda pasajes de *El Cid* de Huidobro. El amor como corriente magnética es comparación típicamente huidobriana.

Santiván lleva muy bien su relato hacia un punto preciso, posible de resumir en esta frase suya: “*La patria en gestación necesitaba un héroe*”. Este requerimiento obligó a un hombre a partir de Irlanda, deambular por muchas partes, radicarse impremeditadamente en el rincón más austral de la tierra y hacer esta efímera visita cerca de los faldeos del Nevado de Chillán. El destino puede más que la previsión lógica, que la razonable presunción, que las convenciones sociales, que la ética misma. “*Extraño ardor, ímpetu nunca sentido. ¿Ebrio acaso? Alarga la mano belluda para tomar la flor. La corola blanca, pomposa y frígida, tiembla toda como un velo de novia al recibir el soplo de la brisa, y se produce el acto maravilloso. ¡Empieza el camino hacia la vida! ¡Ha nacido el héroe necesario y esperado!*”.

El niño crece lejos de la madre. Su padre cobra cada vez mayor importancia. Intendente de Concepción, Gobernador del reino, Virrey del Perú. Protegerá al joven, aunque manteniéndolo distante. Primero en una hacienda de Talca y en un convento de Chillán, luego en un colegio de Lima, al fin en Londres, en una residencial para estudiantes. Vicuña Mackenna recuerda el primero de estos hitos: “*El tierno O’Higgins fue llevado sobre los brazos de un soldado y a lomo de caballo, hasta la propiedad de don Juan Albano, confidente íntimo de su padre en aquella época.*



Más de una vez, O’Higgins se quejó de la omisión que los escritores y poetas hacían de su nombre. En realidad durante su vida, fue escasamente mencionado en las letras nacionales.



“Chillán” se llama el poema en el que la Divina Gabriela evoca tiernamente la infancia del héroe, al que llama familiarmente “el Bernardo”...



Fernando Santiván fue uno de los primeros escritores chilenos que se refirió al Libertador O'Higgins como protagonista de una novela. *El Mulato Riquelme* es una ficción narrativa basada en una seria investigación histórica.

De esta manera fue como en los blandos arrullos de la cuna hizo sus primeras campañas en los campos de Chile aquel soldado que más tarde le llenaría de gloria y de renombre."

Ahora está en la señorial ciudad de Los Reyes. Asiste al colegio reservado a los hijos de nobles. Se le acercan sus compañeros con curiosidad y altanería:

—¿Quién eres tú? —es la primera interrogación de uno de los chicos.

¿Hay un ligero matiz de altanería en la voz del curiosillo?... Bernardo lo supone así, e irguiendo su pequeño cuerpo, pregunta a su vez:

—Y tú..., ¿quién eres?

—¿Yo? —exclama el otro, como extrañado de que alguien no lo conozca—.

¡Soy el marqués de Torre Tagle!...

Y vuelve a interrogar:

—¿Estás recién llegado?

—Sí.

—¿Eres forastero en Lima?... ¡Yo nunca te he visto! ¿Cuál es tu nombre?

—Bernardo.

—Bernardo. ¡Como yo..., Bernardo! ¿Y que más?

—Bernardo Riquelme.

—No conozco ese apellido... Seguramente vienes de otros reinos.

—Sí, De Chile.

—¡Ah!

Una pausa. Los acompañantes del curioso guardan silencio y sonríen irónicamente. Uno de ellos, el de mayor edad, es grueso y tiene una naricita respingona, que parece olfateara con insolencia:

—¿Quién es tu padre? —pregunta a su vez—. Yo conozco a muchos chilenos, pero nunca he oído mentar entre la nobleza ese apellido...

Esta mirada inquisitorial de la aristocracia se repetirá más de una vez en su vida. La literatura la recoge con insistencia. Aurelio Díaz Meza, por ejemplo, trae a cuento los insultos que frailes agustinos escribieron al prócer, enojados porque debían entregar parte de su extenso convento a la recién fundada Escuela Militar. Este es el párrafo pertinente de las **Leyendas y Episodios Chilenos**:

"Mal de su grado, sometieron los frailes y procedieron a transportar sus bártulos más precisos al patio que se les había señalado; pero dejáronse llevar por un despecho insensato y, al desocupar los cuartos del convento que iban a ser entregados a la Academia Militar, arrancaron varias puertas y ventanas, destrozaron e inutilizaron otras, rompieron muebles, arañaron las paredes, y uno de ellos, un padre de apellido Lemos, escribió, entre otros letreros igualmente procazes e insolentes, el que sigue:

"Baldón para el huacho O'Higgins..."

Los literatos nos muestran a un Bernardo de adolescencia triste y solitaria, que ha de partir constantemente a lugares remotos. A Richmond ahora, en Inglaterra. De su padre recibe y con dificultades sólo el dinero necesario para subsistir. Pocos o ningún amigo. Idioma extraño que, sin embargo, logra dominar a la perfección. Estudio acucioso de dibujo y pintura, geografía, historia. Lectura frecuente de **La Araucana**, cuyos héroes —Lautaro, Caupolicán, Galvarino— "van tomando cuerpo en su imaginación generosa de joven y comienzan a despertarle extrañas sensaciones, cariños no soñados por esa tan perdida y distante tierra de Chile."

Pero no todo ha de ser gris en su existencia. La luz, que ya empezaba a vislumbrarse a través de las estrofas de Ercilla, se enciende hasta parecer un incendio en los labios del profesor de matemáticas Francisco Miranda. Es Jaime Eyzaguirre quien relata la nueva situación: Desde un principio, Bernardo se ha sentido subyugado por ese hombre de ojos fuertes y mentón fino y puntiagudo, que, más que maestro, parece jefe, caudillo. Y le halaga verse distinguido por Miranda entre todos sus compañeros de estudio. Un día, el venezolano le habla a solas y le franquea su secreto: todo un admirable plan de libertad de las tierras de América. Su voz es persuasiva. Tiene algo de mística y sacerdotal. Y el alma de Bernardo queda cogida de inmediato como en un puño. Lo que Washington había hecho en las colonias inglesas era preciso realizarlo con los extensos dominios que ahora vegetaban bajo la opresión de la dinastía borbónica. Urgía romper esas ataduras de humillación y gozar a pleno pulmón de los aires puros y estimulantes de la libertad.

¿Qué más necesita escuchar? Miranda acaba de señalarle todo un propósito de vida. Ahora ve claro. Ahora adquiere su existencia un verdadero sentido y lo que le parecía informe, he aquí que de im-

proviso se torna para él nítido y contundente."

Nada más importante en la adolescencia que descubrir un norte hacia donde dirigir la mirada; surge casi solo, entonces, un plan de vida, un proyecto ideal que a menudo, por desgracia, las realidades mezquinas se encargan de echar por tierra o de reducir a proporciones mínimas.

No es el caso de Bernardo O'Higgins, quien logró la realización cabal de sus sueños. De pronto cambió su vida. El padre le deja al morir una riquísima hacienda. Bernardo regresa a Chile y se reúne con la madre y la hermana. Empieza la amistad con personalidades como Martínez de Rosas y Juan Mackenna. Es diputado al primer Congreso Nacional. Forma un regimiento con los trabajadores de su hacienda. Y vienen las grandes batallas. El Membrillar, Chillán, Quechereguas, Yerbas Buenas, Rancagua.

Luego la estrella parece eclipsarse y el héroe ha de partir a la Argentina, donde lo recibe San Martín. Y en fin, Chacabuco y el Maipú glorioso.

Ahora ya es Director Supremo y recibe la visita de María Graham, quien describe de manera vivísima esa visita:

"El es modesto, llano, de modales sencillos, sin pretensiones de ninguna clase. Si ha realizado grandes hechos, los atribuye a la influencia del amor patrio, que como el dice, puede inspirar a un hombre corriente los más nobles sentimientos. Habló con mucha franqueza sobre la actual condición de Chile: me dijo que no dudaba de que yo estaría sorprendida del atraso del país en muchas cosas, e hizo especial mención de la falta de tolerancia religiosa, o más bien, de la pequeñísima proporción en que ha sido posible concederla, sin alterar la tranquilidad pública, dado el general estado de cosas, y en cierta forma se manifestó dispuesto a censurar a ciertos protestantes que, intempestivamente, pretendían exigirle la construcción de un templo y el reconocimiento oficial de

aquel culto, olvidando que hace todavía muy poco tiempo que les concedió la libertad privada de conciencia y un cementerio exclusivo para ellos en un país que hace apenas doce años estuvo sometido a la Inquisición de Lima. Insistió mucho en la necesidad de la instrucción pública, y me habló de las escuelas lancasterianas y otras recientemente establecidas en Santiago y otras ciudades de Chile, que en proporción al número de habitantes son, sin duda, numerosas.

El Director vestía, como de costumbre, su uniforme de general; es bajo y grueso, pero muy activo y ágil; tiene ojos azules, cabellos rubios, tez encendida, y sus facciones algo toscas no desmienten el origen irlandés; al mismo tiempo sus pies y manos son pequeños, signo de su procedencia indígena. Doña Isabel representa mucho menos edad de la que tiene, y aunque de baja estatura, es hermosa. En doña Rosa se reproducen en mayor escala los ca-

racteres físicos del Director. Vestía una chaquetita de raso carmesí y falda blanca, traje usado aquí. A juzgar por lo que hasta ahora he visto, en Chile el tipo masculino es más feo y tosco que el femenino, que, en general, sobresale por su belleza y distinción."

Y volvemos a la poesía lírica. Pablo Neruda escribió un "Bernardo O'Higgins Riquelme".

O'Higgins aparece como el provinciano, el campesino, el hombre natural. Se le ve en primer lugar "a media luz del sur en otoño con temblor infinito de álamos". Un tono crepuscular preside la imagen, conformada por las hojas que se mueven sin fin, no se sabe si impulsadas por la brisa o por la obligada caída otoñal. Más adelante, cuando el país esté sin Bernardo O'Higgins relucirán las luces del salón; serán luces de artificio, negativas. Dice textualmente el poema:

"Chile se iluminó como un salón cuando no estabas."

El vigor poético de Neruda encontró en el héroe de la Independencia una fuente de inspiración, bellamente expresada en el poema "Bernardo O'Higgins Riquelme".



la genera. Idéntico camino buscador de lo primigenio, de lo no elaborado.

Se ha insistido demasiado en el dinamismo creador de Pablo Neruda. Que de lírico dio en épico, de subjetivo y libre en narrador comprometido, de triste en alegre y hasta eufórico. Todo ello es verdad, pero no es toda la verdad. Hay que recordar la permanencia nerudiana en unas pocas invariables, que llamamos constantes. Es indispensable estudiarlas para entender lo más y mejor de su poesía.

Con ello se resolverán, además incógnitas hasta ahora difíciles de resolver, como su oposición a la conquista española. Como vimos, no es adecuado el enfoque tradicional. La oposición va a quien altera la paz de un continente sin nombre, visto idealmente en unidad perfecta.

El estilo de una obra no es algo abstracto sino una peculiaridad muy determinada que tiene que ver con el enfoque del mundo mostrado en ella. Aquí se destacó a un prócer nacional desde ángulos de sencillez y naturalidad, de bondad y patriotismo, de un sano paternalismo. El estilo ha de estar en consonancia y ha de adecuarse plenamente al afán de acercamiento general del poema estudiado.

La métrica desde luego es libre, con una cierta preferencia por el verso de once sílabas al que los oídos hispanolectores están bien habituados. No hay rima, con lo cual el conjunto resulta muy fluido, vecino a la prosa. Abundan los términos locales, desde huaso hasta poncho y yuyo. Abundan también los nombres de lugares conocidos de todos los chilenos: Santiago, Rancagua, Mendoza, Chile, Perú.

La apelación ocurre desde el principio hasta el final. Los vocativos llaman directamente al padre de la patria por su apellido: "*Eres O'Higgins, reloj invariable...*" con lo cual se consigue el pleno acercamiento del personaje cantado. La estrofa final acentúa la presencia de O'Higgins pues se le trae hasta el presente en una acronología no rebuscada:

"Estás hoy con nosotros, eres nuestro, padre del pueblo, inmutable soldado".

Expresiones triviales acentúan el tono de naturalidad. Así se habla de "*dos o tres palabras*", en una voluntaria o corriente indeterminación numérica; el verso que dice "*hubiera sido de mal tono*" es absolutamente prosaico y se acomoda bien a ese olor de sudor y de caballo mencionado un poco más arriba. Hay frases hechas que empalman sin esfuerzo en el conjunto. Por ejemplo, el tópico "*todo lo cambia el tiempo*".

A través de tales recursos se produjo en el lector esa impresión de bondad sencilla y distinta de que se habló en líneas anteriores. En el poema hay una equivalencia perfecta entre lo que tradicionalmente se llama el fondo y la forma del escrito, expresión ahora sustituida con ventajas por una más compleja y precisa, la de significado y significante. Pero no hay que recurrir a tecnicismos de ningún tipo para apreciar la superioridad literaria de este poema. Léaselo una y otra vez con las antenas de la sensibilidad bien desplegadas, a la luz de la clave fundamental de la oposición entre lo natural preferido y lo artificial rechazado, y se lo captará plenamente.

Gabriela Mistral fue muy parca en incursiones históricas, porque su visión del mundo y, en particular, de América es una visión mítica. El mito supone y exige remontarse a ese "illo tempore" que por lindar con lo eterno es intemporal, atemporal.

Por los mismo, es muy grato el encuentro en su obra póstuma —**Poema de Chile**— con un texto, el titulado "*Chillán*", que de manera explícita y con cierta morosidad trata de O'Higgins y de su madre, doña Isabel.

Primero es una evocación del muchacho que por los campos amarillos de trigales y retamos encumbraba volantines. Lo nombra con artículo, siguiendo el habla trivial: el Bernardo, como quien dice

"*el Lucho, el Pedro*". Y a renglón seguido lo describe, atendiendo a sus ojos, su corpulencia, sus cejas.

Son apenas cuatro versos:

**Encumbraría el Bernardo
cometas pintarrajeados,
mestizo de ojos de lino,
hombros altos, cejas bravas.**

La madre lo observa a la distancia y lo vocea con voces que lleva el viento. Para ella el respeto —es **doña**— que se regateó al joven. Este no escucha, porque con la oreja en la tierra presta oído a otras palabras y porque mira, como desvariado hacia otros horizontes. Nada dice el poema de esas palabras ni de estos horizontes, pero nosotros que estamos en el secreto no requerimos de explicaciones. En poquísimos versos, la sabiduría mistraliana supo contrastar la advertencia maternal —sincera, afectuosa, pero limitada— con la decisión del futuro héroe de ocuparse en lo que el destino le deparaba. Es un eco nacional del relato bíblico del niño perdido y hallado en el templo. Resuenan en los siguientes versos de Gabriela la respuesta de Jesús a su madre: "*¿Por qué me buscábais? ¿No sabías que debo ocuparme en las cosas de mi Padre?*":

**Voces de doña Isabel
venían en la yenteada.
Pero tirado en maíces
el mozo oía otras hablas,
la oreja puesta en la tierra
y la vista desvariada.**

¡Cómo cambió el canto poético a O'Higgins de un siglo a otro! Lo que fuera en Andrés Bello alusión pasajera y en Camilo Henríquez poco más que buena intención, dio en la pluma de los poetas de hoy, particularmente de Pablo Neruda y Gabriela Mistral, en poesía auténtica y de valor universal. La lírica se puso, a lo menos, a la par de la pintura. Pasó a la palabra la calidad que un Gil de Castro, por ejemplo, pusiera en línea y color.

¡Justicia hacia el héroe y justificación para la poesía! ●

REVISANDO NUESTRA IDEA DE GABRIELA



Maximino Fernández F.
Depto. de Castellano, CPEIP.

Las recientemente publicadas *Cartas de amor de Gabriela Mistral* (1), además de traernos una directa revelación de la poetisa como mujer cabal y de proporcionarnos el deleite de una prosa estupenda —digno vehículo expresivo de un sentimiento que trasciende grandemente las intensidades humanas normales—, hacen evidente la necesidad de revisar la perspectiva con que hasta hoy el gran público lector, e incluso algunos especialistas, venían enfocando la obra.

Dada la brevedad del espacio disponible, sólo podremos esbozar a continuación algunos aspectos de la obra de Gabriela que deben ser

examinados con criterio diferente, como el ya adoptado por varios estudiosos, cuyas conclusiones o no han llegado todavía al lector corriente o han producido la duda o el rechazo infundado que provoca siempre un examen más profundo y, por ende, inhabitual criterio que debe destruir las leyendas tejidas en torno a una vida y una obra literaria, tal vez partiendo del natural distinguo entre poetisa real, mujer de cuerpo y alma y hablante lírico, es decir, yo poético creado que no necesariamente debe coincidir con las vivencias de quien lo creó.

En primer lugar debe constatare un hecho real: la obra de Gabriela es conocida por la mayoría sólo a través de algunos poemas de

Desolación, especialmente aquellos incluidos en las secciones *Dolor e Infantiles*. Quedan fuera, pues, libros poéticos enteros importantes y su prosa, recogida parcialmente en *Recados Contando a Chile*. Y lo que se conoce se enfoca con un criterio legendario; el suicida Ureta provocando ese amor tan intenso que motiva poemas de una fuerza desconocida hasta entonces en las letras del idioma; o luego, pasada la etapa arrebatadora y terrible, la maestra humilde, plena de maternidad que no llegó a ser, componiendo rondas infantiles y canciones de cuna.

Pero ¿qué hay de efectivo en todo ello? ¿Es eso lo único que se desprende de la obra de nuestra

poetisa mayor?

Es cierto que el amor es sentimiento básico para Gabriela-mujer; en carta a Eugenio Labarca lo expresaba así: "*Un grande amor es una cumbre ardida de sol; las esencias más intensas y terribles de la vida se beben en él. El que quiso así, no pasó en vano por el camino de los hombres (2)*". Y también es cierto que el amor es sentimiento básico en la expresión del yo poético de *Dolor*. Pero... ¡qué distinta es la modalidad en uno y otro caso! No sólo la poetisa, a través de sus cartas y en declaraciones a varias personas —Ciro Alegría, Matilde Ladrón de Guevara, Dulce María Loynaz, entre otras—, había roto la leyenda de la mujer sufriente inspirándose en un amor único que se prolongaría más allá del suicidio (sabemos ahora, positivamente, que hubo al menos tres amores y tal vez un cuarto, el poeta Jorge Hubner Bezanilla, y que Romelio Ureta no fue el más importante ni el que motivo todos los poemas en referencia), sino que vino, además, a demostrar que la hablante lírica, casi anormal en su afán de separar en el amor lo espiritual de lo físico, de poemas como *Intima*, *Los sonetos de la muerte* o *Ceras eternas* (aquella que pedía "*Tú no oprimas mis manos... Tú no beses mi boca*"), era radicalmente distinta de la poetisa real, la mujer enamorada que decía: "*Yo no sé si todo lo que te tengo aquí adentro se hará signo material cuando esté contigo, si te besaré hasta fatigarme la boca, como lo deseo, si te miraré hasta morirme de amor, como te miro en la imaginación. No sé si ese miedo del ridículo que mata en mí muchas palabras de cariño que tú no ves escritas, me dejará quietas las manos y la boca y gris la mirada ese día... Tuya, tuya, completa, inmensamente (3)*".

El propio Alone ha debido reconocerlo al enfrentar las cartas: "*Los versos, como la prosa artística, se parecen a la verdad; las cartas 'son' la verdad misma, audible y palpable; tenemos delante a un muerto que ha resucitado y toma la palabra. De ahí el estupor (4)*".

Estupor de darse cuenta de que aquí también es efectiva la aseveración de Norberto Pinilla sobre la obra de Gabriela: "*A esta altura del tiempo se está lejos del realismo ingenuo. La obra de arte no siempre es expresión de la vida del escritor*" (5). Necesidad, por tanto, de una visión analítica diferente, que se acerque a un mundo poético valiosísimo en sí mismo y que no tiene por qué estudiarse, ahora menos que nunca, como dependiente de tal o cual vivencia real.

Otro tanto cabe decir de la maestra y sus rondas y canciones aparentemente infantiles o de cuna. En efecto la enseñanza *abandonada temprano*, como expresó Alfonso Escudero (6) hizo que el yo lírico produjera *La maestra rural* y *La oración de la maestra*, pero hizo decir a Gabriela-mujer, mientras ejercía la docencia: "*La enseñanza es mecánica y amarga. Yo que he trabajado desde los 15 años me he fatigado demasiado pronto. Esta conquista del pan ha sido para mí antes demasiado dura y estas cosas me han arruinado energías: alegrías, esperanzas, que hoy no puedo resucitar (7)*", o en otra carta: "*(la enseñanza) ¡es tan vulgar y tan seca! (8)*. El propio Alone recuerda que en 1952, en Nápoles, la Premio Nobel, temerosa de su futuro, pensaba que tal vez "*Tendría que volver a hacer clase y estar obediente a la aborrecible campanilla... (9)*" Es cierto que ello fue causado, seguramente, como la misma Gabriela señaló en uno de sus "*Recados*", por "*los patrones oficiales y los manejadores de algunas mafias pedagógicas. (10)*" En todo caso, no importa mucho: lo que vale es la obra, la pureza e idealismo de esa maestra transfigurada; que la vida real difiera, tal vez, de esas alturas, no interesa a la literatura.

Hay también problemas de interpretación. Desde luego en los ya mencionados poemas infantiles y canciones de cuna. Si, en general, es altamente discutible la existencia misma de una *literatura infantil* (¡cuántas obras tenidas hoy por infantiles fueron escritas con fina-

lidades eminentemente adultas y así entendidas en su época!), no cabe duda de que, en la obra de Gabriela, los poemas reunidos bajo estas denominaciones deben enfocarse con óptica cuidadosa; hay en ellos, evidentemente, una cosmovisión de una hablante lírico llena de inquietudes, temores, sobresaltos, dolores y angustias, que nos entrega, bajo un frágil y transparente exterior de ronda o canción, una profundidad patética de ser adulto. Tal vez sea suficiente, para darse cuenta de ello, revisar los nombres de muchos de dichos poemas: *La noche*, *La madre triste*, *Canción amarga*, *Miedo*, etc. O recordar el final de *Caperucita Roja*, que no tiene la terminación feliz del idealizado mundo de los niños, sino la terrible conclusión propia de la maldad del hombre. ¿Será posible encontrar poemas más dolorosos, más profundos y más intensos —más hermosos, en definitiva— que *Piececitos* o *Hallazgo*? Es claro que serán infantiles en la medida en que el lector se queda estrictamente en la superficie; pero basta con comenzar a penetrar en ellos para avizorar honduras abisales.

Hay otros aspectos que revisar. El paisaje, por ejemplo. Siendo escritora mundonovista por fecha de nacimiento, aunque en el límite de la generación siguiente —la superrealista—, reconozcamos, sí, que es difícil encasillar a un genio del sentimiento y del idioma; siempre excederá cualquier intento de este tipo, la naturaleza es parte importante en su obra. Pero... ¡cuidado! No se trata del paisaje a la manera de Taine, sino del paisaje de los vanguardistas, de la naturaleza realizando el sentimiento de una nueva esfera de realidad: la interioridad del ser. "*¿Seré yo la que baño la cumbre de escarlata?*", se pregunta el yo poético en *Cima*; o exclama, atónito y desgarrado, en "*Balada*": "*¡Y no untó mi sangre la extensión del mar!*" Es una naturaleza, entonces, portadora de un sentimiento trascendente, que reúne en sí como en *Cordillera*, como en "*Sol de Trópico*" hombres y mitos, religiones, creencias, espe-

ranzas, frustraciones. Y aún con mirada ingenua y liviana, tampoco debe verse la naturaleza chilena real en sus poemas, pues Gabriela "...no habló de paisajes, sino de aquello en que se transformaron esos paisajes a través de la lenta maduración de su exilio", como expresara Fernando Alegría (11). Hasta el ser menos sentimental idealiza el suelo patrio cuando está lejos de él; ¡cómo lo vería Gabriela, cuyas raíces profundas nunca se desprendieron del valle de Elqui y que sufría a Chile por muchas razones!

Finalmente, aunque habría otras consideraciones, secundarias, que esbozar, recordemos la para muchos poco conocida prosa de Gabriela. El Padre Escudero, en sus fichas de investigación sobre el particular (12), enumera 479 artículos. Pero si tal producción es notable en cantidad, mucho más lo es en calidad. Es prosa directa, decidora, tajante, bellamente seca, acuñada en un lenguaje similar al de sus poemas, comentado así por Alone "...la elección de las palabras dice constantemente su afán de intensidad. Todas las expresiones le parecen débiles, busca el vigor por sobre todas las cosas y se desespera de no hallarle, retuerce el lenguaje, lo aprieta, lo atormenta, quiere imitar el acento de fuego que oyeron los videntes de Israel y que ha quedado en las letras del Antiguo Testamento. No le importa nada sino eso, la energía, la máxima energía. Tiende la cuerda del arco hasta

romperlo y lanza la flecha de acero con la loca esperanza de alcanzar hasta el corazón de la divinidad. ¿Cómo se detendría ella, la frenética, delante de las vallas gramaticales o lexicográficas? Se ríe de los códigos literarios, desentierra términos incomprensibles, usa verbos inauditos, traspone y altera el significado de las expresiones habituales, es familiar y bárbara, dispareja y áspera, siempre en virtud de esa misma obsesión: la búsqueda de la intensidad" (13). Es prosa, pues, que merece más atención que la que se le ha concedido hasta ahora.

En síntesis, nuestra visión de la obra de Gabriela requiere un ajuste, seguramente sustancial: más allá de la vida, la obra; más allá de la mujer, la hablante lírica; más allá de la anécdota real, la entrega de un mundo límite en que se tocan las máximas posibilidades del sentimiento con las máximas posibilidades expresivas del idioma: un mundo, como dijo Dulce María Loynaz, que sólo pudo ser construido luego de "haber robado", sin quemarse, el fuego de los dioses. (14).

Ello en todo caso no obsta a que, si lo queremos y siempre será iluminador, también estudiemos a Gabriela mujer, cuyas cartas nos revelan honduras e intensidades, si bien diferentes, tan grandes como las literarias. Bien vale la pena saber más de una mujer que, el 10 de febrero de 1915 escribía: "Deberían tener los hombres, Manuel, un

criterio distinto para apreciar cada esfuerzo y para juzgar cada acto de los que nos hemos peleado cara a cara con la miseria para que la miseria no nos entierre en el lodo. Si con un criterio así me juzgaran, Manuel, podrían perdonarme el que hoy se haga en mí un eclipse moral y tire al suelo mi fardo y diga vigorosamente que quiero tener un paréntesis de amor y de dicha, que me lo merezco, que de los rosales del camino esta vez quiero cortar una rosa, una siquiera, para seguir después la jornada aspirándola y cantándola... He aquí que me detuve en el camino a beber y que mis ojos se enamoraron de la fuente más pura, bordeada de helechos más finos, la que daba su canción más dulce, la que prometía más frescura a los labios resecaos. Esta fuente era ajena; pero quería dar su cristal. ¿Como dejarla después de oír su clamor: ¡"Bébeme"! y después de haberla visto tan serena y tan honda? Los hombres que acusen y que lapiden; Dios quizás perdone por las heridas que daban a la viajera la fiebre que la llevó a beber; por la plenitud de la fuente que se hacía dolorosa; porque aquella fuente quería ser aliviada de su exceso de frescura, de linfa azul, Manuel, ¿me acusa usted? Yo no lo acusaré nunca. Abracémonos, renegando del error fatal de la vida, pero amándonos mucho, porque este dolor de ser culpable sólo puede ahogarse con mucho, con mucho amor" (15). ●

(1) Introducción, recopilación, iconografía y notas de Sergio Fernández Larraín, Editorial Andrés Bello, Santiago, 1978.

(2) Citado en *Cartas de amor de Gabriela Mistral*, Op. cit., p. 43.

El propio Alone ha debido reconocerlo al enfrentar las cartas: "Los versos, como la prosa artística, se parecen a la verdad; las cartas 'son' la verdad misma, audible y palpable; tenemos delante a un muerto que ha resucitado y toma la palabra. De ahí el estupor (4)".

Estupor de darse cuenta de que aquí también es efectiva la aseveración de Norberto Pinilla sobre la obra de Gabriela: "A esta altura del tiempo se está lejos del realismo ingenuo. La obra de arte no siempre es expresión de la vida del escritor (5)". Necesidad, por tanto, de una visión analítica diferente, que se acerque a un mundo poético valiosísimo en sí mismo y que no tiene por qué estudiarse, ahora menos que nunca, como dependiente de tal o cual vivencia real.

(3) *Cartas de amor...*, Op. cit., pp. 135-136.

(4) *El Mercurio de Santiago*, 30 de julio de 1978, p. E 3.

(5) *Biografía de Gabriela Mistral*, Santiago, Editorial Tegualda, 1945, p. 38.

(6) En "Prólogo" a *Recados: contando a Chile*, Santiago, Editorial del Pacífico 1957.

(7) *Cartas de amor...*, Op. cit., p. 105.

(8) *Cartas de amor...*, Op. cit., p. 107.

(9) *El Mercurio de Santiago*, Op. cit., p. E 3.

(10) *Recados: contando a Chile*, Op. cit., p. 63.

(11) *Literatura chilena del siglo XX* Santiago, Zig-Zag, 1962, pp. 11-12.

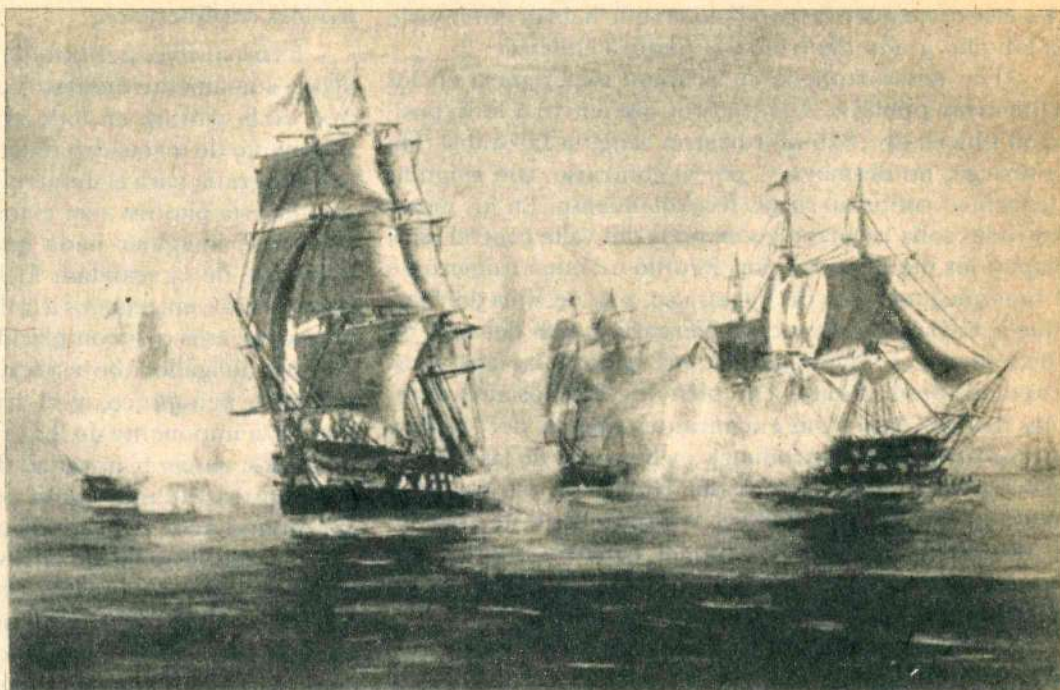
(12) *La prosa de Gabriela Mistral* Fichas de contribución a su inventario, Santiago, Tirada aparte de la Revista Universitaria, 1950.

(13) En "Prólogo a la tercera edición" de *Desolación*, Santiago, Editorial del Pacífico, 1957, p. 21.

(14) "Gabriela y Lucila", en *Poesías completas de Gabriela Mistral*, 2ª ed., Madrid, Aguilar, 1962, p. CXXVII.

(15) *Cartas de amor...*, Op. cit., pp. 107-108.

THOMAS J. SOMERSCALES UN AMANTE DEL MAR DE CHILE



Prof. Alicia Rojas A.

Hay hechos perentorios que contribuyen a que tengamos una limitada y arbitraria percepción de los valores artísticos perdurables. El tiempo inmutable, decanta, es cierto, cuanto enturbia el ambiente vivo de cada minuto de la historia. La edad arrincona la materia inútil adherida a la calidad, a los valores con derecho a perdurar. Pero acontece que en toda época obran los hombres con ansias de depurar demasiado aprisa. Actúan sin percatarse de que sólo con la ayuda de más tiempo la depuración estará más cerca de la justicia, más en la verdad. Se juzga sin considerar cómo las obsesivas preocupaciones de ciertos estrictos instantes son las menos indicadas para emitir un juicio ecuaníme respecto al pasado inmediato.

Esta breve reflexión, sin duda, es aplicable a todo estudio que ahora, conscientes de las circunstancias que vivimos, quiera realizarse sobre Thomas J. Somerscales, un enamorado del Mar de Chile.

Nacido en Hull, Inglaterra, en 1842, se radica en Valparaíso por las fuerzas de las circunstancias, pues debió ser desembarcado por encontrarse enfermo. A los 27 años de edad inicia su gran romance con el mar. Nunca olvidará la inmensidad del océano, con sus luces, sus colores iridiscentes, su movimiento continuo y, en especial, la atmósfera. Su sangre sajona lo llevó desde temprana edad a surcar los mares. Enrolado en la marina inglesa, en la época de mayor bríosidad, navegó por diversos continentes. Su vida se deslizó tempranamente

La primera Escuadra Nacional, de Thomas J. Somerscales.

entre las olas. Además, le correspondió vivir en la coyuntura de los cambios navales. Los veleros, arrogantes y majestuosos, movidos sólo por la Rosa de los Vientos, cambian sus blancos velámenes por motores a vapor, más seguros, pero sin la elegancia de los mástiles y la inquietud de la brisa o de los huracanes.

A Somerscales le cautivó Valparaíso. Se estableció en el Cerro Alegre, barrio con gran población inglesa, desde donde domina la bahía con su ir y venir de barcos de todas las banderas. Para subsistir decorosamente, dicta clases de dibujo en el colegio MacKay, establecimiento donde cursan sus estudios los hijos de familias de habla inglesa y algunos niños de los círculos más aristocráticos y pudientes.

Podemos señalar que el destacado marinista inglés fue un artista por vocación. No realizó estudios especiales, sino que al contacto con la naturaleza emergió el espíritu artístico, que yacía oculto en lo más recóndito de su personalidad. Sus clases de dibujo lo predisponen para incursionar en la grandiosa aventura de la plástica. Dotado de especiales aptitudes, pinta y de su pincel van brotando una a una sus obras. El mar lo abraza y lo funde, encontrando allí la mejor fuente de inspiración.

Es difícil ubicar un pintor de otras latitudes avecindado en Chile, que goce de mayor prestancia que nuestro buen inglés Somerscales.

El prestigio de figurar en el catálogo de la Tate

Gallery de Londres ha valorizado sus cuadros, especialmente las marinas y, aparte, las que dicen relación con las batallas navales de memorable recuerdo para los chilenos.

Su vida artística comenzó en 1869, con una vista del puerto de Valparaíso, tomada desde el cerro, y que se conserva como preciada reliquia en el colegio fundado por D. Pedro MacKay, amigo personal de Somerscales. En él se distinguen las condiciones que habían de elevarlo a tan alto grado dentro de la pintura chilena.

Fue desafortunada su primera experiencia en los concursos públicos. Los cuadros que envió a la Exposición Oficial de 1875 no tuvieron acogida favorable. Sin embargo, no desmayó y, por el contrario, con singular tenacidad continuó su perfeccionamiento. En los meses estivales solía recorrer los campos del valle central para captar los montes y los ríos. Reunió un buen número de obras que juntó a las de Valparaíso, a las de Viña del Mar, que le encargó D. Francisco Vergara, y a las del valle de Aconcagua, de Santiago y a sus panoramas aledaños, captados desde Renca. También nos trajo los aires sureños del río Claro y sus exuberantes riberas, del Maule y Constitución con sus roqueríos y bosques; de las montañas agrestes de la cuenca del Ñuble, en particular el Nevado de Chillán; del idílico parque y bahía de Lota, de Concepción y el Bío-Bío con sus rumorosas aguas, en contraposición a las trágicas marinas del Estrecho de Magallanes, con veleros a punto de naufragar.

Autor de una extensa obra, vive para su pintura y sus clases de dibujo. Sin haberlo programado, es testigo del auge económico de su patria chica: Valparaíso. Observa la rápida reconstrucción del sector portuario y comercial, que debe restañar las heridas causadas por la Armada española al mando del almirante Méndez Núñez, en venganza por la solidaridad de Chile con la nación peruana en su conflicto con la Madre Patria.

Empero, para la posteridad, nadie mejor que él vibra con tanto entusiasmo por los avatares de la Guerra del Pacífico. Sus pinceles escribirán pictóricamente el memorable Combate Naval de Iquique, el hundimiento de la *Esmeralda*, Punta Gruesa, Angamos y otros hechos navales de Chile.

Con un avezado conocimiento náutico y una calidad pictórica excepcional, se transforma en el cronista plástico que satisface la ansiedad propia de todo viajero. Críticos de arte se han referido con encomiables conceptos acerca de la calidad de sus marinas.

Somerscales —como lo expresamos al comienzo— también aborda el paisaje chileno. Trata de *poseer* aquel rincón encantador que ha visto, para luego poder evocar lo fielmente en la intimidad. En el caso de Somerscales, su arte impone una voluntad introspectiva. Es mucho más un ver subjetivo que un ver objetivo, y así, en ellos, el pintor idealiza sus imágenes, ya sea por convencional herencia o por amor a la imaginación, en especial en sus escenas de los hechos navales de Chile.

Como pintor de paisajes tiene, en cambio, virtud de espejo para el eterno pintoresco; un espejo que, como tal, no vibra cuando es un mero artesano el que nos transmite

las vistas, pero que sí lo hace, y admirablemente, transformándose en espejo mágico, cuando el modesto pintor de paisajes alcanza la jerarquía de artistas; entonces, no sólo nos da una vista del panorama, sino también una visión. Ahí están sus cuadros *Valle de Aconcagua*, *El Parque de Lota*, *Paisaje del río Maipo*, *Quebrada de Viña del Mar*, *Paisaje de Ocoa*, *Cascada*, *Paisaje campesino*, *Paisaje de Limache*, *Paisaje de Olmué* y sus mejores paisajes cordilleranos.

Es ostensible, por otra parte, que el género paisajístico es sumamente modesto con respecto a la gran tradición de la pintura en todo el orbe. Lo que es pequeño fragmento de un cuadro renacentista o mero fondo de él —escenografía para el desarrollo de una historia o tema—, pasa en esta pintura a ser el todo del cuadro. El paisajista no quiere imaginar nada que no sea lo que ve en la urdimbre de la realidad. El hecho es que esos ojos de clásico mirar, entregados a la delicia de penumbras y luces interiores, esos ojos complacidos en su entorno encantador, son obligados ahora a actuar como testigos fieles a su contorno paisajístico, y al hacerlo, si bien pierden la grandeza imponente de los grandes temas mitológicos o religiosos, ganan la novedad de transmitirnos los delicados registros de una nueva poesía, aquella que emerge del mundo de la vida cotidiana.

Un año después de la revolución de 1891, que termina con el suicidio del Presidente Balmaceda, Somerscales había alcanzado una amplia notoriedad en nuestro país. Había cumplido casi el medio siglo, pintando y dando clases de dibujo en Valparaíso, pero su mujer y sus hijos deseaban trasladarse a Inglaterra y él mismo quería estar junto a su madre que aún vivía en la misma casa paterna que lo vio partir hacia treinta años.

En 1893 participó por primera vez en la exposición de la Real Academia de Londres con su cuadro *Corbeta recogiendo velas para salvar la tripulación de un buque naufrago*, cuadro de grandes proporciones, con velas hinchadas por la ventolera, *bajo un cielo aireado y brillantísimo, con un buque cerca del centro de la composición, y, no lejos del espectador, una lancha con la gente naufraga*. El jurado de admisión se sintió realmente conmovido y mereció los más altos elogios. En el banquete de la Real Academia, Somerscales fue ubicado al lado del presidente, y, al pronunciar el discurso de estilo, el notable Kelvin alabó, como se estilaba en aquel entonces, el grandioso triunfo del nuevo pintor. Su experiencia y el hecho de vivir en un país altamente marítimo le habían dado el triunfo que merecía con creces.

En Inglaterra siguió pintando hasta sus últimos días. Falleció en 1927, sin haber regresado a Chile y, a su puerto, Valparaíso.

Recientemente el Instituto Cultural de Las Condes efectuó una exposición retrospectiva del celebrado pintor, presentando noventa y dos cuadros, entre marinas y paisajes. En Valparaíso, con el auspicio de la Armada, se presentó otra exposición en conjunto con otros marinistas. Ambas muestras alcanzaron pleno éxito por la enorme cantidad de público que concurrió a apreciar la obra de este pintor enamorado del Mar de Chile. ●

LOS GRUPOS JOVENES DE TEATRO

Rina Fernández.

Alfredo Castro en el papel de Romeo, junto al cuerpo moribundo de su primo Mercuccio. (Andrés Pérez).



COMPAÑIA TEATRAL ITINERANTE: IMPACTO A NIVEL NACIONAL

- 300 mil personas: grandes y chicos asisten a la representación de ROMEO y JULIETA
- Se forman Conjuntos juveniles e infantiles de teatro en todas las regiones.
- Se llevarán a escena obras nacionales.

Con lluvia de flores y aplausos que duraron 16 minutos, autógrafos e invitaciones sociales y profesionales, demostró su satisfacción y alegría el público de trece ciudades del Norte, a la Compañía Teatral Itinerante que les entregó la representación del drama shakesperiano ROMEO y JULIETA, en una traducción especial de Pablo Neruda.

El Director del joven Conjunto, Fernando González, de amplia trayectoria escénica, comenta que esta primera gira, realizada en los meses de agosto y septiembre pasado, fue una experiencia extraordinaria e inol-

vidable, tanto para él como para los dieciocho actores que componen el grupo.

El Teatro Itinerante nació a instancias del Departamento de Extensión Cultural del Ministerio de Educación, organismo que encargó su realización práctica a la Pontificia Universidad Católica, la cual, a través de su Corporación de Extensión Artística, asumió la responsabilidad de organizar y poner en marcha el proyecto, avalando así la calidad artística de la iniciativa. Y lo concreto es este teatro juvenil, que está empeñado en la difusión de las actividades teatrales, en-

tregando a través de todo el territorio el conocimiento de las mejores obras, tanto extranjeras como chilenas. Es un plan altamente ambicioso que está inserto en las tareas de extensión de la cultura a nivel masivo, que competen al Ministerio de Educación.

GRUPOS JUVENILES

Si pudiéramos medir numéricamente el impacto que causó en la comunidad la actuación del Teatro Itinerante, podríamos decir, de acuerdo a lo que explica Fernando González a la REVISTA DE EDUCACION, que las presentaciones del drama estreme-

cieron a cerca de trescientas mil personas, incluyendo alumnos, profesores y público en general. Damos esa cifra porque a esta altura del tiempo la Compañía termina su segunda gira al Sur, atravesando el Estrecho de Magallanes para actuar en Cerro Sombrero. Y no sólo eso:

El Teatro Itinerante ha producido un fenómeno cultural multiplicador. Fernando González señala que los grupos teatrales juveniles han surgido en distintas zonas de Chile, con la espontaneidad de los años mozos.

Es así como se han formado a nivel regional Grupos de Teatro Itinerante, Asociación de Monitores Teatrales, Club de Amigos de los Teatros Itinerantes y los "ITINERANTITOS". Los pequeños también desean formar sus propias compañías.

"Nos interesa mucho -indica González- impartir docencia. Nos preocupa la entrega pedagógica. Todo el grupo recibe correspondencia de los conjuntos regionales que piden consejos sobre diferentes aspectos; vocalización, actuación, escenografía, montaje, interpretación, etc. La asistencia profesional es posible entregarla, no sólo porque la Compañía tiene solvencia artística, sino porque sus componentes poseen experiencia docente previa".

En realidad ellos actúan y enseñan. En Arica, por ejemplo, "tuvieron una maratón teatral" de cuatro días, lo que significó cuarenta horas pedagógicas.

Pareciera que el público joven y también los mayores se sienten más tocados por este grupo teatral "LOLO" -así con mayúscula, porque no lo son tanto - que por las Compañías tradicionales, con

elementos más maduros. Y así es. Entre el público asistente a las representaciones de ROMEO y JULIETA hubo religiosas, representantes de alta jerarquía eclesiástica e incluso no videntes, que se repitieron la función.

A un plazo no tan corto, en todas las ciudades del país encontraremos conjuntos teatrales entregando a la comunidad obras de clásicos y modernos y también obras de su propia creación. En las plazas de las pequeñas o grandes ciudades habrá actores entreteniendo a los paseantes como se vio en los poblados de la Edad Media, donde los juglares y trovadores cantaban o interpretaban el romance o los cantares de gesta.

Porque como dicen los Itinerantes, "deseamos entregar entretenimiento, magia, reflexión y continuar la senda teatral que otros comenzaron". •

CINE

ASEDIOS AL TIEMPO CINEMATOGRAFICO

La pareja joven del gran western "RIO ROJO", Montgomery Clift y Joanne Dru, se conocen en un asalto de los indios a una caravana.



Raúl Pérez-Arias

El problema del Tiempo, con todas sus ricas connotaciones, ha logrado interesar a ciertos profesionales cinematográficos que han explorado los distintos ángulos del tema, mediante la rica diversidad del medio. Aspectos como el rompimiento del tiempo lineal, la presentación de una anécdota en su tiempo real, el valor dramático que puede adquirir un corto espacio de tiempo, la huella del tiempo, la reconstrucción de un tiempo histórico pasado y la anticipación de un tiempo futuro, la evocación nostálgica de un tiempo ido, son algunas

de las ricas y novedosas variables que el cine nos ha entregado.

Ellas se señalan en forma general en el artículo que ofrecemos. Creemos que puede ser de interés para el público aficionado y para los profesores, por su carácter sintetizador y porque ofrece la oportunidad de establecer comparaciones con los géneros literarios, por ejemplo, en donde el problema del tiempo también es una preocupación de sus creadores.

En el lenguaje cinematográfico, la dimensión temporal viene adquiriendo, desde 1940, una importancia cada vez mayor. Los diversos movimientos filmicos y los grandes realizadores y creadores cinematográficos le han dado preponderancia, especialmente desde la última postguerra. En cuanto se produce una renovación o experimentación se rompe el tiempo tradicional. Lo lineal A-B-C, o sea lo que tiene una presentación de personajes, conflicto, desarrollo, clímax y solución final no tienen por qué ser expresados en secuencias en ese mismo orden.

Dentro del western, género filmico norteamericano por excelencia, tomemos un film clásico: "*Río Rojo*", de **Howard Hawks** (1948), que ofrece una interesante experiencia del uso del tiempo en la pantalla.

Este es un film del Oeste por antonomasia en cuanto a los personajes y sucesos que presenta. Sin embargo, el motivo o elemento sobresaliente es **el viaje**; con él se muestra el lapso de los años mediante la demora con que un ganado ha sido transportado de un lugar a otro. En el intertanto, un líder ha sucedido a otro...

Pocos años después, en 1952, el inteligente director **Fred Zinemann** (de ascendencia austríaco-judía) nos daba un western "sicológico": "*A la hora señalada*" ("High Noon"). Tanto el título en español como el original aluden a tiempo cronológico (en inglés, "*mediodía*"). En este notable film Gary Cooper interpreta al sheriff de un pueblo que en pocas horas verá su

vida en peligro. Está solo frente a un forajido, quien, en compañía de sus secuaces, ha venido a cobrar revancha. En la primera escena, el reloj de la vieja estación marca las 12 horas, mediodía. Hora en que deberá enfrentarse a los desalmados. Y allí aparecen claras las clásicas unidades de acción, lugar y tiempo..., mas este último usado con gran habilidad. Nadie se atreve a ayudarlo mientras el tiempo avanza; y este hombre valeroso siente miedo: en un minuto su vida puede quedar destruida. Todo el suspenso y la tensión del film giran en torno "*a la hora señalada*", mediodía.

El tiempo real.

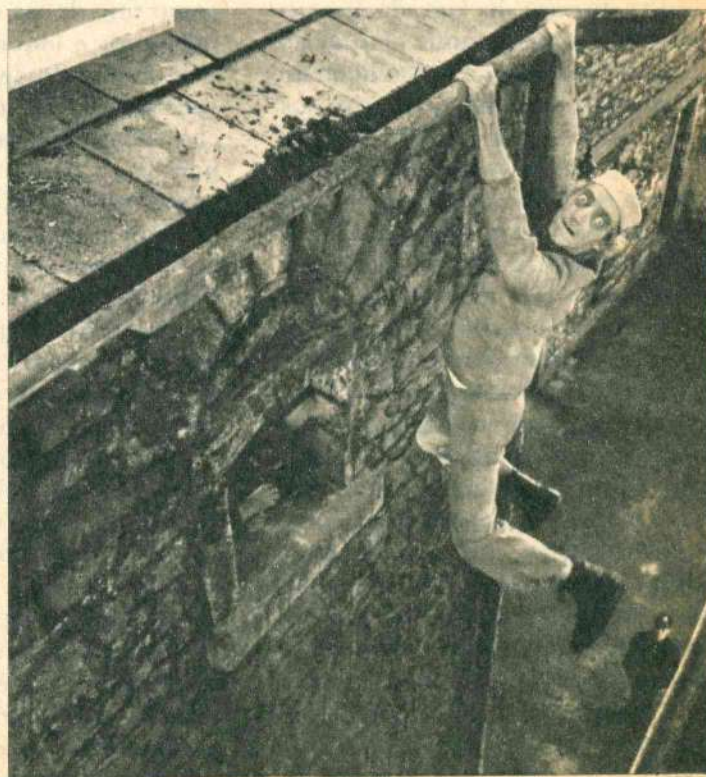
Alfred Hitchcock, el insigne director británico que recién ha cumplido 79 años de edad, con más de 50 en el mundo filmico, se ha caracterizado por varios títulos en que el factor tiempo es preponderante. En 1948 realizó "*La soga*". Inspirándose en el drama de suspenso de Patrick Hamilton construyó un escenario que reproduce

el departamento donde dos jóvenes recibirían a algunos invitados —uno de los cuales es su profesor de Filosofía (James Stewart)— y a quienes les servirían un banquete sobre un mueble..., que oculta un cadáver. La acción dura exactamente 90 minutos, de 20 a 21.30 horas, que reproducen y coinciden con el período de proyección. Como si esto fuera poco, está armada en ocho secuencias de diez minutos exactos cada una y solamente en la última la cámara sale levemente del espacio en que se desarrollaba la acción y que corresponde a los diez minutos claves del desenlace.

Valor dramático del tiempo.

El género policial y el de suspenso tienen por aliado obligado al reloj y a muchos aspectos temporales. No pretendemos señalar muchos casos, pero nos llamó poderosamente la atención un film que vimos hace algún tiempo, el que probablemente aparezca en los largometrajes de la pantalla chica: "*Horas de espanto*", (1951) de **Henry Hathaway**. Este muestra la

El cómico Marty Feldman en apuros en un momento de "LA MAS LOCA, LOCA AVENTURA DE BEAU GESTE" (1977), dirigida, escrita y actuada por él.





El trío central de "EL OCASO DE UNA VIDA". Gloria Swanson, la estrella; William Holden, el libretista, y Eric von Stroheim (derecha), el ex director, admirador y mayordomo de la actriz.

dramática situación de un suicida que, desde la cornisa de un edificio, está a punto de lanzarse al vacío. El director no recurre al "flash back", o "racconto", es decir, volver la acción al pasado como para explicar las causas que llevaron a este hombre a esa determinación. En la duración convencional de un film, sintetiza en un solo escenario las 14 horas de angustia que vivieron familiares, vecinos y policías ante ese acto desesperado.

La huella del tiempo.

El maestro **Billy Wilder**, con cuarenta años en EE.UU., como guionista y director, ha logrado que sus películas gusten tanto al público como a la crítica. La versatilidad de **Wilder** queda demostrada con sus dramas "Días sin huella" (1945) y "El ocaso de una vida" (1950); esta última es, a nuestro juicio —el que comparten muchos conocedores—, el drama que mejor ha captado a Hollywood por dentro. Las proyecciones de este film son cada vez mayores, especialmente al mostrar cómo el tiempo aniquila a las estrellas de cine. Con un enfoque narrativo novedoso e insólito, un libretista asesinado en la piscina de una gran mansión que pertenece a una estrella de cine, nos relata los episodios del film. En este film, **Wilder**, director y guionista, maneja un enfoque temporal con dos filos. Norma Desmond (Gloria Swanson) se ha quedado en los años de su esplendor. Vive en una torre de marfil. No ha sabido adaptarse a las

diferentes etapas de la vida. No ha advertido que cada fase vital tiene su particular encanto. A los 52 años vive de sus recuerdos y rodeada de lujo, acorde a esa época legendaria del cine mudo que fabricó grandes ídolos, ídolos que fracasaron rotundamente cuando llegó el sonoro, por no tener un timbre de voz apropiado. La Desmond lleva 20 años esperando recuperar el sitio que una vez tuvo en Hollywood.

Reconstrucción y anticipación.

Stanley Kubrick, quien recién cumplió 50 años de edad, viene destacando desde hace dos décadas como uno de los realizadores más talentosos e inquietos del cine actual. Fotógrafo destacado en su juventud, pasó al cine, donde ha hecho 10 largometrajes, y está terminando en estos momentos una nueva película. **Kubrick** enfoca la primera guerra mundial en un vibrante alegato antibélico en "Patrulla Infernal" (1957). Nos describió también las primeras luchas contra la esclavitud en la Roma Imperial a través de "Espartaco" (1960) para luego emprender un trío filmico que lo consagró como un H. G. Wells del cine contemporáneo: "Doctor Insólito", "2001, odisea del espacio" y "La naranja mecánica". Estas tres obras han significado una revolución técnica en torno a la dimensión tiempo. La primera, filmada en Inglaterra de 1964, es una inteligente sátira al temor nuclear que han impuesto las grandes potencias desde la dé-

cada del 60. **Kubrick** demostró que con talento se pueden tratar temas áridos o extraños sin recurrir a estrellas. Con excepción quizás del comediante Peter Sellers, que ofrece tres asombrosas caracterizaciones en "Dr. Insólito", una de las cuales es la de Dr. Strangelove, prototipo del absurdo contemporáneo, un peligroso científico nazista a quien los militares norteamericanos dan demasiadas atribuciones. Esta es, sin duda, una sátira con un humor negro acusado y con inquietantes planteamientos para un futuro no tan lejano.

"2001..." realizada en 1968, luego de tres arduos años, de preparación, es una de las películas más sorprendentes en el género de la ciencia-ficción incursionando en el tiempo. Aquí las cámaras de Cinerama nos trasladan a la alborada de la Humanidad, para más tarde empalmar con un cohete que nos lleva al mundo del Futuro, a un hipotético siglo XXI. Pero en todas las épocas aparece un extraño meteorito que representa el Misterio que el hombre no puede aclarar.

En sus dos últimas películas conocidas en Chile, **Kubrick**, descolgando en su utilización del tiempo, nos traslada a una violenta Inglaterra de 1980 en "La naranja mecánica" (1971) y en "Barry Lyndon" (1975) nos sumerge durante tres horas en la Europa del siglo XVIII, captando con una minuciosidad nunca vista antes, el modo de vida de la época.

Nostalgia por el pasado.

Resulta curioso, pero parece que la promoción de directores norteamericanos de la década del 70 estuvieron aferrándose al refrán de que "todo tiempo pasado fue mejor". O que por una razón más bien vital, decidieron enfocar el pasado con la perspectiva actual, obteniendo así un análisis más objetivo o desapegado de otras épocas.

Sidney Pollack (1934) en su amargo drama "Baile de ilusiones" (1969) nos mostró cómo tras las competencias de bailes se ocultaba la gran frustración existencial de la generación de la época de la

Depresión. En 1973, con su drama sentimental "*Nuestros años felices*" a través de una pareja de enamorados, se pasa revista a 15 años cruciales en EE.UU., 1935-1950.

George Lucas (1944) en su hermoso film "*Locuras de verano*" (1973) recuerda 1964 en un pequeño pueblo norteamericano con las ilusiones de toda una generación, su gusto por el rock y las carreras en auto. Pero Vietnam tronchará sus vidas.

Peter Bogdanovich (1939) es un especialista en esta vuelta atrás. En "*La última película*" (1971) sitúa la acción en Abilene, Texas, 1951, y nos presenta todas las facetas humanas de un pequeño pueblo. Del drama pasa a la comedia, con "*Luna de papel*" (1973); en que una pareja de rateros, padre e hija, engañan al prójimo. Es como ver otra vez a Chaplin y Jackie Coogan en "*El pibe*", bajo una óptica amable y con las canciones de la época. En su espléndida comedia musical "*Al fin llegó el amor*" (1975), **Bogdanovich** retoma las comedias sofisticadas de los años 40 y canciones de Cole Porter. En su último film, "*Nickelodeon*" (1977) muestra los comienzos del cine y la pintoresca guerra de las patentes.

Otro fenómeno interesante que repercute en el cine es el del gran escritor **Scott Fitzgerald** (1896-1940), que ha vuelto a ser el novelista de moda, tal como lo era cincuenta años atrás. La tercera versión del "*El Gran Gatsby*" (1974) volvió a imponer la moda y las usanzas de los alegres años 20. "*El último magnate*" (1976) reunió a los actores de moda, Robert de Niro y Jack Nicholson, en el Hollywood de 1935.

Esta nostalgia colectiva por el pasado es otro aspecto del problema del tiempo, que los estudiosos seguramente analizarán con más detalle. Lo importante es señalar que, igual que en otras expresiones de la vida artística, también en el cine y dentro de su lenguaje, el tiempo adquiere, más allá de su dimensión física, una dimensión humana. ●

TELEVISION

LA CULTURA EN SEGUNDO PLANO

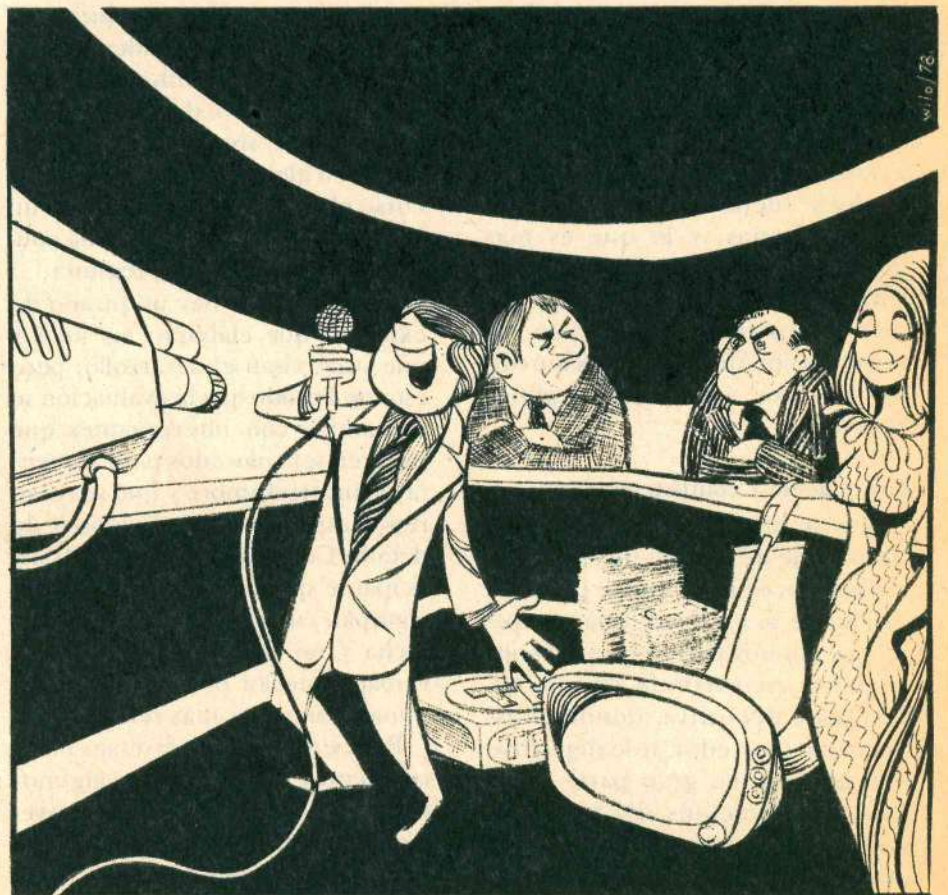
Francisco Raynaud L.

Depto. Tecnología Educativa
C.P.E.I.P.

Los especialistas en Evaluación Educativa han señalado desde hace tiempo la conveniencia y la necesidad de cambiar los procedimientos evaluativos para que el proceso de enseñanza-aprendizaje no quede sometido únicamente al tradicional examen de término, que es un procedimiento de comprobación de logros que enfatiza lo competitivo. La objeción mayor a esta forma de evaluación es que ella aparece como incompleta, al dejar fuera una serie de variables importantes. Al preocuparse preferen-

temente de establecer congruencia entre la respuesta y el objetivo, no toma en cuenta procesos paralelos, enriquecedores de toda situación humana y que deben considerarse, ya que ellos apuntan hacia el objetivo central de toda Educación: "el desarrollo integral de la persona".

Recuerdo esto a propósito de una materia no educativa, como son ciertos programas de televisión, cuyo formato consiste en una competencia o concurso donde participan personas que son especialistas o se han dedicado, como



pasatiempo, al estudio de una determinada materia, a veces muy específica.

Estos concursos, pienso que tienen el carácter de una Evaluación de término, secuenciada, en donde ésta adquiere rango de espectáculo. Por lo tanto, el evaluado pasa a ser un actor y el televidente un espectador de esa evaluación.

¿Acumulación o utilización personal?

No podemos negar que este tipo de concursos, apellidados además como "culturales", tienen factores de interés y de atracción que los destacan sobre los demás, dentro del panorama de programación de la televisión nacional.

Pero ello no debe impedirnos el tratar de hacer un análisis de su estructura, su contenido y su proyección.

Dentro de este análisis, resalta a primera vista un punto que es crítico: el hecho que estos concursos podrían sugerir, a personas en formación, que en el terreno de la cultura lo importante es la acumulación de datos y no la utilización de ellos como respuestas personales a los requerimientos de la vida y de la sociedad.

De manera que estos concursos, a mi juicio, son ejemplos de una evaluación que presenta carencias al dejar fuera importantes variables humanas, y lo que es más grave, es un ejemplo de material de difusión donde esas variables son menos importantes que el dato y la acumulación de datos enciclopédicos, técnicos, anecdóticos o pintorescos.

Espectáculo y competencia.

Un segundo punto crítico se desprende de un tipo de examen o evaluación como el que se presenta en donde se establece una competencia. No nos parece que sea conveniente convertir la cultura en una justa deportiva, donde el aspecto enriquecedor de lo deportivo está anulado en gran parte al introducir elementos del juego de azar. No nos parece, porque podría pensarse que la cultura es un ele-

mento para poder "ganarles" a los demás, cuando ella tiene por misión permitirnos compartir el mundo, comunicarnos con los demás, crear y recrear ese mundo con ellos y no contra ellos.

Sin embargo, éste es el punto que lo hace apetitoso para el medio de comunicación y que lo convierte en real espectáculo: se trata de una competencia.

El especialista o aficionado a una materia compite con la materia misma, representada por un examen cuyas preguntas se van tornando cada vez más complejas a medida que avanzan las sesiones. Es como el especialista en salto alto que empieza con la varilla baja y la va subiendo progresivamente hasta tratar de superar el "record". Aquí el "record" es llegar al final sin haber tenido errores en las respuestas.

La competencia introduce esta variable siempre presente en la vida humana: "la incertidumbre". Cada pregunta se convierte en un pequeño drama para el participante, que debe demostrar que conoce la materia en la cual compite, y para el espectador, que sufre con él o que juega a responder por él.

A esta incertidumbre básica se agrega el hecho del incentivo o premio que significa responder bien y en algunos formatos de concurso el actor arriesga, como en un juego de azar, todo lo que ha conseguido a una nueva pregunta.

Generalmente hay un jurado de expertos que elaboran los ítem y que supervisan el desarrollo, pero esto no impide que la evaluación se contamine con interrogantes que parecen ser colocados para aumentar la incertidumbre y que se refieren a aspectos desconocidos o de detalle. Como consecuencia, el participante queda descalificado, por ejemplo, cuando no recuerda una fecha y no se toma en cuenta su trabajo anterior o la calidad de algunas preguntas más relevantes.

Por cierto que hay diversos matices dentro del formato y algunos tratan de superar estos inconvenientes, pero debajo de toda intención subsiste aquella que es básica

dentro de un programa de televisión: mantener el interés y en función de ello se mueven los hilos, condimentando en forma sutil todos los ingredientes de expectación, suspenso e incertidumbre de un programa dramático.

¿Se aprende?

Podría argumentarse que, a pesar de todo, el espectador tiene la oportunidad de aprender o de informarse acerca de materias que desconoce o profundizar aquellas que le interesan. Sin embargo, el medio es tan dinámico y fugaz que requiere de otros métodos de anclaje complementario para permitir aprehender informaciones o conceptos con intencionalidad pedagógica. Lo habitual es que un dato nuevo nos asombre momentáneamente y luego se olvide, salvo que se posea alguna motivación previa que lleve a una investigación posterior. Pero sospechamos que esto último ocurre en un nivel muy mínimo y selectivo y no se da en la mayoría de los espectadores.

Lo positivo no es lo que se aprende de informaciones y datos, lo positivo es conocer personas que dedican su tiempo y su vida a coleccionar información sobre un tema, en una forma superada del coleccionista que acumula estampillas o botellas. Ver a esas personas equivale a conocer testimonios ciertos del quehacer humano. Eso es ejemplificador y es educativo. Sin embargo, nos parece que, algunas veces, eso no se subraya con la debida propiedad, que queda un tanto al margen y sólo lo infiere quien es capaz de hacerlo.

Refuerzo.

Lo otro positivo es la inclusión del elemento gratificante para la actividad intelectual o de investigación. El hecho de presentarse ante las cámaras y los premios que consigue el participante son Refuerzos, refuerzos de tipo social y de tipo concreto. Toda actividad pedagógica, es más, toda actividad humana, necesita de refuerzos. El hombre vive y se desarrolla impulsado por refuerzos exteriores que

van creando un estado adulto de autoesfuerzo. El Refuerzo que aquí se obtiene es una especie de reconocimiento colectivo que se logra, paradójicamente, cuando el individuo ya ha superado la etapa de autorrefuerzo necesario para dedicarse a un tipo de investigación que le entusiasma.

Es positivo que la generación joven advierta que esa actividad merece reconocimiento y que la investigación intelectual es susceptible de lograrla.

Artefacto publicitario.

Pero lo positivo del formato se atenúa cuando advertimos que aquí lo importante es crear un producto o artefacto que abastezca la televisión y que no puede liberarse de los cánones publicitarios que la nutren.

Lo que importa aquí no es la persona con todos sus valores humanos ni la materia que desarrolla, sino el Proceso: esa sucesión de preguntas —desarticuladas o aparentemente jerarquizadas— cuya misión es crear un clima de expectación.

El estudioso cree que es él quien tiene la oportunidad de utilizar el medio para dar a conocer lo que sabe, pero la verdad es que es el medio quien lo utiliza y lo hace girar entre sus engranajes. Pasa a ser parte de un artefacto —interesante y bien construido— publicitario.

A veces se le agregan ingredientes adicionales, por ejemplo: la inclusión de un niño puede proyectar una imagen más atractiva y hacer subir la sintonía. Pero hubo una vez una situación en donde el sistema debió alterar su rigidez debido a la presión del público. Un niño arriesgó su participación en una pregunta que no pudo contestar y el público y el programa se dieron cuenta de que, de seguir con el sistema fijado, se le daba al participante no un premio, sino una frustración. Ya no importó el dato, el detalle, importó la persona.

Se desprende, entonces, que el sistema publicitario puede adaptarse a circunstancias diversas. Pero esa adaptación ¿se debe a ge-

nerosidad o es una manera de impedir que baje la sintonía? Aun en ese caso el programa es un artefacto publicitario primero y luego un programa de exaltación de estudios y de divulgación cultural. El Hombre y la Cultura quedan, de todas maneras, en un segundo plano.

Medio inadecuado.

Es conveniente señalar además que el medio, la televisión, no es un vehículo más adecuado para este tipo de programa. El formato corresponde más bien al lenguaje de la radiodifusión, ya que es fundamentalmente oral. Se hacen intentos por darle un contenido de imagen o de acentuar gestos de rostros y manos de los participantes. Pero a pesar de la carga emocional que imprimen estas visualizaciones, el peso dramático sigue recayendo en la palabra que pregunta y que responde.

Hombre y Cultura.

A pesar de todo lo que se ha dicho, si tenemos que elegir entre

una teleserie y este tipo de programas, optaremos evidentemente por éstos, porque es un canal de comunicación para conocer al hombre y a la mujer que estudian, que se preocupan y que se inquietan. No podemos olvidar tampoco que estos programas se insertan dentro de un esquema comercial que tiene sus procedimientos y que muchas veces se hacen concesiones en función del financiamiento. Esto es parte de un todo mucho mayor y sus errores provienen de la incapacidad para adecuar lo comercial con lo cultural. Sin embargo, es posible ser optimista, porque se ha visto que el sistema puede dejar de ser rígido y quizás equilibrando intereses, de alguna manera podría lograrse que el espectáculo y la competencia se hicieran más humanos y apareciera el Hombre, que no deja de ser el "mejor" porque se equivoca en un dato y apareciera realmente la Cultura, que no es un conjunto de adornos que se acumulan y se muestran, sino la fuerza construida por todos que eleva al hombre, lo sostiene y lo proyecta.

LA DISFONIA: UNA ENFERMEDAD PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

Una mala acústica, ruidos provocados por cursos numerosos o indisciplinados, son motivo de preocupación para los profesores propensos a la pérdida gradual de la voz.



- Lesión gradual de las cuerdas vocales por mala impostación de la voz, deficiente acústica del recinto y salas de clases llenas de ruido.
- Licencias médicas por disfonía provocan pérdidas de horas de clases hasta por 45 días.
- Las Escuelas formadoras de profesores deben contemplar una asignatura que enseñe el manejo de una buena técnica de la voz hablada.

El profesor de escuela suele no ser clasificado entre las personas expuestas a sufrir enfermedades profesionales. Esto parece un contrasentido, pero es efectivo. Así lo da a entender un análisis crítico del Colegio de Profesores al Anteproyecto del Estatuto Fundamental de Principios y Bases del Sistema de Seguridad Social, de abril de 1976.

La docencia es una actividad que produce desgaste físico e intelectual prematuro, por lo que disminuyen o se pierden a través del tiempo las facultades necesarias para continuar ejerciéndola. Esto se traduce en la pérdida gradual de la voz, la poca capacidad auditiva y la inestabilidad emocional.

LA REALIDAD.

Los indicadores de la salud en Chile están dando pautas que no pueden dejar de preocuparnos. En el área de la Otorrinolaringología se ha detectado que un 13 por ciento de los maestros fallece por causas respiratorias y un alto porcentaje jubila por problemas de la voz y del oído.

Los policlínicos, en los que existe la especialidad de Foniatría, están recibiendo en su gran mayoría a profesores que hacen uso de licencia médica por disfonía orgánica o funcional.

El Servicio Médico del Colegio de Profesores atendió en el mes de junio del presente año a un total de 304 socios de la orden, en Otorrinolaringología, de los cuales 200 han debido recurrir a Foniatría.

Al respecto, el Otorrinolaringólogo Luis Dentone, profesor en su especialidad en la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, expresa: "*Más del 50 por ciento de las atenciones que he prestado en mis 15 años de servicio han correspondido a 'problemas de laringe' en los profesores. Tal es así que ya me he acostumbrado a preguntar ¿Cuántas horas de clases?'*"

La creación de la carrera de Fonoaudiología en 1971-1972, única en el país, ha sido el resultado de una imperiosa necesidad detectada por la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile ante el problema de la pérdida gradual de la voz. La Fonoaudióloga Edith Schwalm Arteaga, coordinadora de la carrera, explica: "*La Fonoaudiología preferentemente se preocupa de la rehabilitación de los trastornos de la voz, habla y lenguaje, y del tratamiento educativo del fenómeno de la pérdida de la voz, del lenguaje y del habla'*".

En la actualidad cuentan con Servicio de Fonoaudiología los Hospitales José Joaquín Aguirre, Roberto del Río, Martínez Ferrari, San Juan de Dios, El Salvador y el Ramón Barros Luco-Trudeau, en la Región Metropolitana. En el resto del país sólo existen en algunas ciudades como Antofagasta, Valparaíso, Talcahuano, Arica y Punta Arenas.

Judith Araya Ramírez

Chile necesita fonoaudiólogos. Hay que crear cargos para los ochenta nuevos profesionales que egresarán en la promoción 1978.

EL PROBLEMA DE LA FONACION

La voz se produce por la expulsión de aire desde los pulmones, a través de la laringe, hacia las cuerdas vocales. Este aire hace vibrar las cuerdas vocales que están semicerradas, cortando o modulando la emisión sonora, puesto que la boca es una cavidad de resonancia.

En el caso del profesor, el estar continuamente hablando, altera y daña la laringe y fundamentalmente las cuerdas vocales. Este indiscriminado uso de la voz —más algunos factores agravantes como son la mala impostación, la deficiente acústica del recinto, y salas llenas de ruidos provocadas por cursos numerosos o indisciplinados— va produciendo en forma paulatina una lesión a las cuerdas vocales.

El problema suele ser captado por el afectado cuando no puede colocar bien la voz, ya sea porque ésta no tiene alcance suficiente o porque hace mal uso del aire (respira mal al hablar, inspirando). Otros indicadores son la voz de baja calidad y sin volumen adecuado o cuando se retiene el aire al hablar. A estos síntomas, que generalmente provocan una especie de *ronquera* (alteración del timbre, intensidad y tonalidad), comunmente se les identifica como "voz afónica". Lo que en ningún caso es correcto, porque afónica significa sin voz, y no, con dificultades de habla.

Otras manifestaciones suelen ser el dolor de la laringe, a veces bastante intenso y punzante; la fatigabilidad vocal, que es el cansancio vespertino de la voz después de muchas horas de clases; o la sensación de tener un cuerpo extraño en la laringe, lo que se traduce en ronquera.

Para los médicos, esto se conoce como *Laringitis crónica*, cuando la cuerda vocal está inflamada, adematosa, granulosa y congestiva: *nódulo vocal*, cuando se observa un engrosamiento puntual de una sección del borde de la cuerda vocal y *pólipo de la cuerda vocal* cuando está más desarrollado que en el caso anterior

¿COMO DEBE TRATARSE?

La laringitis crónica y el nódulo pequeño se tratan con Foniatría. Esto es con ejercicios de respiración, impostación de voz y modulación para cambiar la forma de hablar. El nódulo vocal grande y el pólipo se operan y se extirpan. En el momento actual esta operación se realiza con microcirugía de la laringe, motivo por el cual es de gran precisión y seguridad.

educación
extraescolar
es
participación



participación creativa y solidaria

donde hoy comienza la misión permanente de la educación

deporte y recreación escolar



MINISTERIO DE EDUCACION

DEPARTAMENTO DE EDUCACION EXTRAESCOLAR • CANAL ESCOLAR.

CLAUDIO ABURTO



Sesiones de ejercicios de respiración y modulación son algunas de las técnicas a que recurre la foniatra Lila Castro para el tratamiento del problema de fonación, en el Servicio Médico del Colegio de Profesores.

Por este problema de la laringe se pierde una gran cantidad de horas de clases, porque un tratamiento foniátrico dura un mínimo de un mes, más el período de reposo de la voz que es previo al tratamiento, el que suele extenderse por dos semanas. En suma, son 45 días en que el profesor no podrá asistir a sus cursos.

Además, la disfonía es una enfermedad no sólo costosa para el Estado, sino también para el profesor. La consulta al especialista para conocer el diagnóstico fluctúa entre \$ 20 en el Servicio Médico del Colegio de Profesores, \$ 105 por SERMENA y alrededor de \$ 500 en un clínica o consultorio particular. Si la operación fuera necesaria, ésta tiene un costo de \$ 1.500 a través de SERMENA, pero considerando el programa de atención médica en su integridad, esto asciende a una cifra cercana a los \$ 4.000. El tratamiento foniátrico, habitualmente, establece unas dos o tres clases semanales por un valor de \$ 100 como mínimo la hora de clases. Posteriormente, el paciente deberá controlarse periódicamente bajo la atención de un foniatra.

El Colegio de Profesores, a través de su Servicio Médico, atiende este tratamiento foniátrico a un menor costo: \$ 20 la hora de clases. La atención promedio fluctúa entre 6 y 10 sesiones.

ENFERMEDAD PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

Cualquier individuo puede manifestar una predisposición a contraer esta enfermedad, pero quienes desarrollan una actividad docente, siempre están en un margen de posibilidades ciertas de contraerla, porque la voz como instrumento de trabajo se gasta y siendo éste el recurso principal del que hace uso el profesor, no cabe duda de que se trata de una enfermedad profesional del magisterio.

Así lo han manifestado el Jefe del Servicio Médico del Colegio de Profesores, Dr. Elmo Saito, y el otorrinolaringólogo de ese servicio, Dr. Gumero Martínez. Conducen con esa opinión el otorrinolaringólogo y profesor de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, Dr. Luis Dentone y la Coordinadora de la Escuela de Fo-

noaudiología de este instituto de estudios superiores, Edith Schwalm.

Ellos recomiendan a los profesores que cuando exista una predisposición del individuo a contraer este mal, y si las condiciones ambientales no son óptimas, no descuiden los primeros signos evidentes de deterioro de la voz. Son enfáticos al afirmar: "toda persona que trabaja con la voz debe recibir una formación adecuada de cómo hacer un buen uso de este instrumento vocal".

ACCIONES PREVENTIVAS

Los citados especialistas consideran que no es posible continuar desconociendo la gravedad de este problema. Más aún, insisten: "*Deberán revisarse los criterios de selección para continuar estudios en Educación. Para ello es conveniente un examen de idoneidad del órgano vocal, previo a la matrícula del futuro candidato a profesor*". De hecho, esto se hace en varias Facultades de Educación en Argentina.

También es necesario que las Escuelas formadoras de profesores contemplen en su Plan de Estudios una asignatura que enseñe el manejo de una buena técnica de la voz hablada. Esto permitirá al estudiante de pedagogía, estar consciente de las normas de higiene vocal: no hablar demasiado, cuidar los resfriados ante cualquier congestión de la laringe y evitar los excesos. Finalmente, a los que ya han egresado, les conviene tomar cursos colectivos de técnica vocal. Y a todos, controlar en forma periódica el estado normal de su laringe, visitando al otorrinolaringólogo. Y por cierto, evitar el cigarrillo al menos en los períodos de congestión laríngea.

Las instancias ya mencionadas no absorben todos los casos. A la mayoría de ellos es posible ayudarlos con este tratamiento, pero según el Dr. Luis Dentone, "*para una cantidad nada despreciable de maestros deberán tomarse otras medidas como la reducción de horas de clases, el cambio de faenas o... la jubilación*".

CONCIENCIA DEL PROBLEMA

A nivel de Universidades, Ministerio de Educación y del Colegio de Profesores existe en la actualidad una actitud proclive a la investigación, análisis y puesta en práctica de cursos, seminarios y postgrados referentes al problema de fonación. La creación de la carrera de Fonoaudiología ha sido, indudablemente, el paso de mayor envergadura. Se están desarrollando investigaciones en la sede Antofagasta de la Universidad de Chile, tomando como muestras los problemas de la voz de los estudiantes recién egresados en la carrera de pedagogía básica. Otras iniciativas son seminarios tales como el del III año de la carrera de fonoaudiología de la Facultad de Medicina, donde están tratando de cuantificar el problema de la disfonía en los profesores, sus condicionantes ambientales y orgánicas. Además, se han entregado cursos de perfeccionamiento a través de un convenio firmado entre el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas y el Colegio de Profesores de Chile. ●

PANORAMA REGIONAL

READECUAN PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA AYMARAS Y MAPUCHES



- Plan Piloto se realiza en IX Región.

- Plan Aymarará en etapa de recopilación de informaciones.

UN AMBICIOSO PLAN TENDIENTE A LOGRAR UNA REAL Y EFECTIVA INCORPORACION DE LA POBLACION MAPUCHE Y AYMARA AL DESARROLLO INTEGRAL DEL PAIS ESTA LLEVANDO A CABO EL MINISTERIO DE EDUCACION EN LA I, II, Y IX REGION, A TRAVES DE UN PROYECTO DE ADECUACION DE LA ENSEÑANZA BASICA AL SECTOR RURAL EN QUE ESTAN ENCLAVADOS DICHS GRUPOS.

ESTRATEGIAS PARA EL SECTOR MAPUCHE

El Ministerio de Educación, conjuntamente con la Secretaría Regional de Planificación, la Universidad Austral de Valdivia, el Instituto de Desarrollo Indígena y la Secretaría Regional Ministerial de Educación de la IX Región, comenzaron una experiencia piloto en 15 escuelas básicas de Travolhue (Puerto Saavedra) y Pichipillahuen (Malleco), atendiendo a 1.500 estudiantes, aproximadamente.

En el mes de enero de este año se realizaron jornadas de capacitación destinadas a preparar a los profesores de estos establecimientos.

En una primera etapa este proyecto comenzará a aplicarse en el primer ciclo básico (1.º a 4.º año), utilizando formas de enseñanza en las que se intensificará el programa de Ciencias Sociales a fin de acentuar los valores permanentes de la cultura mapuche e incorporarlos al contexto histórico nacional.

También se pretende integrar una enseñanza bilingüe, en castellano y en mapuche, con el objeto de facilitar la comunicación. En tanto, al estudio de las Ciencias Naturales se le dará una proyección ecológica, para que los alumnos comprendan mejor el medio natural que los rodea. Además, se tratará de entregarles una adecuada capacitación laboral en los últimos cursos de enseñanza básica, de manera que, una vez egresados, puedan incorporarse sin problemas a la vida del trabajo.

Durante el transcurso del presente año, la Secretaría Ministerial deberá supervisar la aplicación de este plan piloto, que fue elaborado por profesionales de la Universidad Austral de Valdivia (UACH). Paralelamente, los profesores de las escuelas básicas de la Región tendrán que formular un currículum de enseñanza para el primer ciclo básico e iniciar la planificación de trabajos similares a nivel de 2.º ciclo.

En 1979 esta experiencia se extenderá al resto de las escuelas rurales comunes de la Región y a algunas de adultos. En 1980 se formularán los currículum definitivos desde el 5.º al 8.º año de Educación Básica, los que pondrán énfasis en los objetivos fundamentales del citado plan, cuales son lograr una modificación de la Enseñanza Básica a fin de hacerla operacional en el sector rural, favoreciendo de este modo la integración social de los mapuches.

LOS GRUPOS ETNICOS DEL NORTE

El Plan Aymarará se encuentra sólo en una primera etapa de reco-

pilación de datos. Se inició en 1977 y se ha visto retrasado, debido a que la mayoría de los aymarás son nómadas y se trasladan constantemente hacia territorio boliviano. Por otra parte, la gran extensión territorial que ocupan y la falta de vías de acceso adecuadas hacen aún más difícil el proceso.

Con este nuevo Plan se pretende la incorporación de la población del área rural fronteriza al desarrollo integral del país, sin desconocer sus tradiciones y valores culturales. En este primer paso se hará una recopilación de datos históricos, geográficos, poblacionales, niveles de vida y organización social de estos grupos. Esta etapa contará con la colaboración de un grupo de antropólogos de la Universidad de Chile, expertos de la UNESCO, sociólogos y arqueólogos de la Universidad del Norte, sede Iquique; Centro de Investigaciones Andinas, Secretaría Regional Ministerial de la I Región y Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, a través de su departamento de adultos.

Hasta el momento se ha recogido información relativa al marco geográfico y rasgos culturales de grupo aymará, a su economía, a la infraestructura y equipamiento de algunos villorrios, así como a los niveles de vida por ellos alcanzados. Para esto se han considerado diversos aspectos, tales como la socialización del niño aymará, el alto ausentismo que se registra en estas escuelas fronterizas, debido a la misma vida nómada que llevan estas familias, la forma en que se podrían desarrollar las escuelas de concentración —que ofrecen sistema de internado para los alumnos— y la acogida que tendrán dentro de esta población.

INAUGURACION DE ESCUELAS FRONTERIZAS

Siempre en el espíritu de adecuar los contenidos programáticos a las distintas realidades dadas en las diferentes regiones del país, el Ministerio de Educación inauguró,

entre los meses de junio y septiembre, nueve escuelas fronterizas para atender a los escolares de las zonas rurales de la I, II, III, X y XI Región.

La iniciativa fue desarrollada por la Superintendencia de Educación, conjuntamente con la Dirección General de Educación y la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos, tratando de implantar en ellas una política educacional que les dé mayores posibilidades de acceso a la cultura, y plena integración a la vida nacional.

Tanto los nuevos locales escolares como los planes y programas de estudio tendrán características especiales. Estos últimos serán diferentes a los de las Escuelas Rurales Básicas comunes, por encontrarse los niños ubicados en puntos geográficos de difícil acceso. Así es como se contempla un Plan General parecido al que se usa en el resto del país hasta el 8.º año Básico y otro Diferenciado, de 5.º a 8.º año, el que entregará una formación que permitirá a los alumnos lograr una capacitación laboral de acuerdo a la realidad económica del sector en que se encuentra ubicado el establecimiento.

Cercanas a estas Escuelas de Concentración existirán "Escuelas Satélites", que tendrán cursos desde el grado parvulario hasta el 4.º año básico, permitiendo a los niños más pequeños concurrir a planteles que queden cerca de sus respectivos hogares. Una vez terminados estos cursos, pasarán a las Escuelas de Concentración, donde continuarán el Plan diferenciado, como alumnos internos, a fin de lograr una mayor integración educativa. Igualmente, se pretende que estas escuelas se conviertan en *Polos de Desarrollo*, haciendo funcionar —por ejemplo— junto a la escuela, un policlínico del Ministerio de Salud y una Biblioteca Pública, entre otras dependencias de uso comunitario, que atenderán a toda la población, incorporándola activa y responsablemente a la vida nacional.

Mil ochocientos estudiantes

atenderán estas nueve escuelas de sectores fronterizos ubicadas de norte a sur en el siguiente orden: dos en la I Región, *Tignamar* y *Cariquima*, con 594 y 656 metros cuadrados y capacidad para 90 y 30 alumnos, respectivamente; dos en la II Región, *Toconao* y *Caspana*, con 1.391 y 1.494 metros cuadrados construidos y capacidad para 195 y 300 alumnos; una en la III Región, *Los Loros*, que tiene una superficie edificada de 2.029 metros cuadrados y atenderá a 270 alumnos, con internado para 80 alumnos entre hombres y mujeres; una en la X Región, *Cochamó*, de 1.716 metros cuadrados y para 420 alumnos; y tres en la IX Región, *El Gato*, *Balmaceda* y *Lago Polux*, de 564, 1.173 y 2.095 metros cuadrados construidos, que atenderán a 75, 150 y 345 alumnos, respectivamente.

Cada uno de estos establecimientos tendrá entre 8 y 10 aulas de clases, uno o dos multitallerés, sala de profesores, sala de director, comedor, cocina y despensa, biblioteca, casa del director, departamento de profesores solteros, departamentos independientes para profesores casados, policlínico, taller de reparaciones e internado completo para 60 a 110 alumnos.

Pero esto es sólo una primera etapa. Este año se comenzarán a edificar otras nueve escuelas de concentración en sectores fronterizos de la II, III, IV, VIII, IX, y XII Región. Entre éstas se ha contemplado la Escuela de *San Pedro de Atacama*, de 780 metros cuadrados, que empezó a construirse en marzo; *El Tránsito*, que inició su edificación en agosto y que contará con 1.000 metros cuadrados; *Rivadavia* y *Ralco*, que comenzaron en septiembre, con 1.000 y 450 metros cuadrados; *Icalma* y *Puerto Cisne*, iniciadas en noviembre y que tendrán 520 y 1.110 metros cuadrados edificadas. Finalmente, *Malalcahuelle*, que iniciará su edificación en febrero de 1979 y ocupará 418 metros cuadrados y *Curarrehue* que, iniciada en octubre de 1977, tendrá 600 metros cuadrados construidos. ●

LOS EQUIPOS TECNICOS REGIONALES: UNA ESTRATEGIA PARA EL CAMBIO

Prof. Marta Soto Rodriguez.

Jefe del Proyecto de Perfeccionamiento en Servicio
para profesores de Enseñanza Media C.P.E.I.P.

Es el propósito de este artículo, entregar información sobre un nuevo sistema de perfeccionamiento en servicio basado en la formación de Equipos Técnicos Regionales. Se incluyen aspectos tales como: origen de los Equipos Técnicos en relación al Proyecto de Perfeccionamiento en Servicio para Profesores de Enseñanza Media que conduce el Centro de Perfeccionamiento, funciones del ETR, etapas en su capacitación, principales acciones y logros a nivel regional, etc.

Creación de los Equipos Técnicos Regionales:

El año 1974 el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas puso en marcha un Proyecto de Perfeccionamiento en Servicio para Profesores de Enseñanza Media (PPS/EM), a través del cual se pretendía establecer un sistema descentralizado de perfeccionamiento que diera garantías de llegar sistemáticamente a todos los profesores del país. La idea de descentralizar las acciones de perfeccionamiento respondió al plan nacional de descentralización que dio origen a la creación de las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación. El C.P.E.I.P., decidió calificar a un contingente de profesores que conformarían los EQUIPOS TECNICOS REGIONALES (ETR) para que en forma permanente y oportuna atendieran y supervisaran las acciones de perfeccionamiento a nivel regional. Se pensó que un sistema de perfeccionamiento en servicio, derivado de una acción docente supervisada por personal calificado, permitiría estar en permanente contacto con el profesor y su quehacer pudiéndose de este modo verificar los avances alcanzados en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se superaría así una limitación comprobada con el sistema de Cursos o Seminarios con que tradicionalmente se había trabajado para perfeccionar al profesorado del país. Dentro de ese sistema, los profesores asistían a cursos sin que hubiera posteriormente un seguimiento de su acción docente que permitiera verificar si el perfeccionamiento recibido en los Seminarios se traducía en un mejoramiento cualitativo del proceso Enseñanza-Aprendizaje. Fue así como el proyecto PPS/EM y la creación de los Equipos Técnicos Regionales surgió como una respuesta a la necesidad de una estrategia de perfeccionamiento que fuera más allá del sistema de Cursos y Seminarios. Se necesitaba una estrategia que favoreciera el cambio, no sólo en el aula sino también en las metodologías empleadas y en la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje. Una estrategia que junto al perfeccionamiento garantizara mejores rendimientos, mejores niveles de aprendizaje, mayor calidad de la enseñanza.

Los objetivos propuestos para este Proyecto de Perfeccionamiento en Servicio para Profesores de Enseñanza Media son:

a) Establecer un sistema de perfeccionamiento descentralizado a través de Equipos Técnicos Regionales, coordinados y orientados por el C.P.E.I.P. y que lleguen al profesorado de las regiones en forma permanente, gradual y sistemática, con el objeto de mejorar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

b) Capacitar Equipos Técnicos Regionales para que se desempeñen en labores de perfeccionamiento y supervisión del profesorado regional.

c) Experimentar un conjunto orgánico de materiales curriculares elaborados por los Departamentos de Asignatura del C.P.E.I.P., con la colaboración y participación de Equipos Técnicos Regionales, quienes los aplicarán en el aula.

¿Qué es el ETR?

El ETR o Equipo Técnico Regional está concebido como un grupo regional, interdisciplinario, compuesto por dos o tres profesores de enseñanza media de cada una de las asignaturas del plan de estudios. Este equipo de profesores, luego de recibir en el C.P.E.I.P. una capacitación adecuada para las funciones que debe asumir, se desempeña en la Secretaría Regional Ministerial correspondiente. Los profesores ETR disponen actualmente de una destinación de 12 horas para desarrollar su trabajo, a un cuando el Equipo Técnico requiera de un cargo de tiempo completo para desarrollar las funciones que le competen.

Las principales funciones del ETR son:

—planificar, organizar y dirigir el perfeccionamiento docente a nivel regional;

—desarrollar material curricular destinado a solucionar problemas de aula;

—elaborar proyectos de perfeccionamiento y supervisión a nivel regional o provincial, para resolver problemas detectados en relación al proceso enseñanza-aprendizaje.

—proponer, implementar y supervisar acciones educativas regionales tendientes a optimizar el sistema educativo, etc.

Conscientes, tanto de que la capacitación de los ETR no termina con una serie de cursos y acciones programadas, como de la necesidad que ellos tienen de mantenerse en la avanzada del conocimiento educacional, el Proyecto contempla acciones de seguimiento para dichos equipos.

Estas acciones toman diversas formas:

- intercambio de experiencias en encuentros y seminarios;
- elaboración y análisis de informes sobre acciones realizadas y de proyectos en ejecución o en perspectiva;
- divulgación de materiales producidos en las regiones;
- asistencia técnica a los ETR, de acuerdo a sus necesidades o solicitudes, entregada por el C.P.E.I.P., a través de documentos técnicos, supervisión en terreno, charlas, seminarios, etc.

Descripción de las Acciones de Capacitación:

Con el fin de lograr los objetivos del Proyecto PPSJEM, el C.P.E.I.P. ha desarrollado, desde 1974, una serie de acciones destinadas a capacitar profesores de Educación Media, seleccionados para formar los Equipos Técnicos Regionales y dotar a cada región de un ETR.

La capacitación del ETR se logra mediante seminarios, talleres, acciones de supervisión en terreno, desarrollo de tareas de autocapacitación asignadas por el C.P.E.I.P. y aplicación en el aula de materiales curriculares elaborados en el Centro de Perfeccionamiento, fundamentalmente Diseños de Instrucción, para ser validados por los profesores ETR.

En el desarrollo de las acciones de capacitación de los Equipos Técnicos Regionales se distinguen dos etapas:

La primera etapa se inició en 1974 con acciones desti-

nadas a la capacitación de Equipos Técnicos para la I - II - IV - V - VII - VIII - IX - X y XII región. Los profesores seleccionados para constituir estos equipos asistieron durante dos años a Seminarios y Talleres ofrecidos por el C.P.E.I.P. dentro de un plan que comprendió 480 horas de trabajo sistemático. Un 60 por ciento de este tiempo se destinó al perfeccionamiento de los profesores del ETR en la asignatura que sirven y un 40 por ciento del tiempo se utilizó para trabajar en el área de Educación, específicamente en Supervisión, Evaluación Educacional, Planeamiento del Currículum, Tecnología Educativa, Formulación y Administración de Proyectos, Psicología del Aprendizaje y Dinámica de Grupo. Los profesores participaron en Seminarios de 80 a 120 horas de duración cada uno, desarrollados entre los años 1974 y 1976 en Lo Barnechea, cumpliendo así el total de 480 horas mencionado anteriormente. Además de las horas sistemáticas de trabajo, la capacitación incluyó trabajos prácticos en terreno y labores de autocapacitación desarrolladas en sus regiones, las que fueron asignadas y supervisadas por los docentes de los departamentos de asignaturas del C.P.E.I.P. Parte importante de su capacitación la realizaron los ETR a través de la aplicación en el aula de diseños de instrucción elaborados por diferentes departamentos de Asignaturas del C.P.E.I.P., los que una vez analizados en seminarios y talleres fueron entregados a los ETR para su validación en la sala de clase.

Esta primera etapa del plan de capacitación de ETR terminó el año 1976, con 186 profesores de enseñanza media, de los 240 que inicialmente se incorporaron al Proyecto. Un alto porcentaje de profesores que se iniciaron en el proyecto no continuaron en él por diversas razones, siendo quizás la causa más importante la deserción la aceptación de cargos ofrecidos por las Universidades Regionales u otros organismos de nivel superior. A



Materiales curriculares elaborados por los Departamentos del C.P.E.I.P. Con la colaboración y participación de los Equipos Técnicos Regionales.

medida que los profesores ETR fueron completando su capacitación, se les ofrecieron nuevas posibilidades académicas con mejores perspectivas, lo que produjo en gran medida el éxodo mencionado.

Con posterioridad a la iniciación del proyecto se crearon las Secretarías Regionales de Educación en la Región Metropolitana y en la III - VI y XI Región de tal modo que fue necesario comenzar con una acción de expansión de los ETR con el objeto de capacitar equipos para dichas regiones. Esto dio origen a la segunda etapa de capacitación iniciada en abril de 1978. Aprovechando la acción de expansión descrita. Se ofreció también la oportunidad de completar los Equipos Técnicos a aquellas regiones que inicialmente se incorporaron al proyecto y que por diversas razones habían disminuído sus equipos ya capacitados. El número total de profesores incorporados en la etapa de expansión es de 220 profesores, etapa que se cumplirá en 1981 con la capacitación total programada para dotar los equipos de todas la Secretarías Regionales Ministeriales del país. Sumando este total a los 186 profesores ya capacitados en la primera etapa de 1981, debieran existir en el sistema aproximadamente 400 profesores ETR distribuidos a lo largo del país.

Principales Acciones y Logros de los ETR a Nivel Regional

Los equipos Técnicos que terminaron su capacitación en 1976 han tenido hasta el momento un desempeño muy efectivo en sus regiones. Las acciones por ellos realizadas se resumen brevemente a continuación:

a) Seminarios y talleres de trabajo realizados en las diferentes regiones, centrados fundamentalmente en perfeccionamiento en las asignaturas que incluye el plan de estudios para la Enseñanza Media y en aspectos educacionales tales como: Formulación de Objetivos de Instrucción y su importancia en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje; Evaluación Educacional; Elaboración de Unidades de Instrucción (Diseños); Dinámica de Grupo, etc.

b) Elaboración de Proyectos de Perfeccionamiento y Supervisión a Nivel Regional (formulados a petición de las Secretarías Ministeriales Regionales) e implementación de los mismos.

c) Asistencia Técnica prestada a los Departamentos Locales.

d) Desarrollo de Material Curricular para alumnos y que responde a necesidades detectadas en la región.

e) Participación, como supervisores, en la Experimentación de un Nuevo Reglamento de Evaluación (Talca, Valparaíso, Antofagasta).

En cuanto a los logros alcanzados por los ETR, la cantidad y tipos de acciones técnicas desarrolladas y el número de profesores atendidos a nivel regional muestran, en forma clara, cuánto se ha realizado a través del Proyecto PPS/EM en beneficio del sistema educacional en las regiones a lo largo del país. En relación a la calidad del trabajo efectuado por los ETR, ésta ha quedado establecida a través de notas escritas que algunos Secretarios Regionales Ministeriales han enviado al C.P.E.I.P., y

también se ha verificado a través de supervisiones realizadas por docentes del Centro, a través de documentos (materiales de instrucción) desarrollados por los ETR, y a través de opiniones entregadas por profesores de aula en las regiones.

A modo de ejemplo se incluyen a continuación algunas cifras que ilustran las acciones de perfeccionamiento desarrolladas en la I, V y VII Región, indicando el año en que se realizaron los seminarios, cursos o talleres ofrecidos, el número de profesores atendidos y el número de horas de clase dictadas por los ETR.

REGION	AÑO	Nº PROF. ATENDIDOS	Nº DE HORAS DE TRABAJO
I	1976	129	128
	1977	460	178
En 1978 las acciones de perfeccionamiento se realizan fundamentalmente a través de un Proyecto de Supervisión.			
V	1976	208	65
	1977	765	340
	1978	779	240 (hasta el momento)
VIII	1976	55	28
	1977	589	90
La información sobre el año 1978 está pendiente.			

Además de los cursos sistemáticos (Seminarios, Talleres) que se incluyan en las cifras presentadas, los ETR han ofrecido jornadas, asesoría, charlas y acciones similares.

Es fácil observar en el cuadro que se presenta el fuerte incremento del número de profesores atendidos anualmente.

En resumen, los Equipos Técnicos Regionales constituyen un recurso técnico calificado, formado por el C.P.E.I.P., al servicio de las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación. Se espera que en el futuro ocupen un cargo en las Secretarías Regionales Ministeriales o Servicios Provinciales de Educación para que puedan ejercer plenamente su acción multiplicadora y aporte al sistema regional y, por consiguiente, nacional de educación. ●

HECHOS - PERSONAJES - INSTITUCIONES

NOVENA REUNION ORDINARIA DEL CIECC. EN SANTIAGO DE CHILE

BLOQUE COMUN LATINOAMERICANO EN CULTURA Y EDUCACION



El Ministro de Educación de Chile, contraalmirante Luis Niemann Núñez.

- “CONSENSO SOBRE EDUCACION Y TRABAJO”
- “PRIORIDAD A LA EDUCACION BASICA”.
- “MAYOR IMPORTANCIA A LA EDUCACION NO FORMAL Y A LA EDUCACION DE ADULTOS”.

El Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CIECC), de la Organización de Estados Americanos, celebró a fines de Septiembre pasado, su IX reunión Ordinaria en Santiago de Chile. El encuentro a nivel Ministerial congregó, en el edificio Diego Portales, a la mayoría de los países integrantes de la OEA.

Al acto inaugural asistió el Presidente de la República, General de Ejército Augusto Pinochet Ugarte, el Ministro de Educación de Chile, Contraalmirante Luis Niemann Núñez, presidente de la cita continental; un jefe de delegación en representación de los países visitantes, el Presidente del CEP-CIECC. (Comisión Ejecutiva Permanente del CIECC), Carlos Alberto Roca y el Secretario Ejecutivo del CIECC, Eduardo González Reyes, y autoridades nacionales.

RECuento

Las cuatro Comisiones que se referían a Asuntos Generales, Institucionales y Presupuestarias; Comisión de Educación; de Ciencia y Tecnología y la Comisión de Cultura, llevaron ponencias y reflexiones a las sesiones plenarias. De ellas se desprendieron aspectos sustantivos, como es el que dice relación con la Formación de un Bloque Latinoamericano en asuntos culturales y de Educación, con el fin de establecer políticas, estrategias y planes de desarrollo educativos y culturales comunes.

También fue importante el debate referente a “*Consenso sobre Educación y Trabajo*” o “*Consenso de Santiago*”. Su redacción estuvo a cargo de un grupo de trabajo integrado por representantes de Argentina, Chile, y Venezuela.

También se destacó entre las conclusiones el propiciar cambios en las políticas educacionales hemis-

féricas y la necesidad de que los medios de comunicación sean verdaderos agentes educativos, aspecto que quedó en claro en el Seminario para periodistas, realizado casi conjuntamente con el CIECC. Se acordó continuar con dichos Seminarios durante las futuras reuniones de ese organismo internacional.

BLOQUE COMUN LATINOAMERICANO.

La formación de un bloque común latinoamericano en asuntos culturales y de educación surgió en la IX Reunión del CIECC. Igualmente se enfatizó la importancia de crear una acción unificada para la XX Conferencia General de la UNESCO que se realizará en París. (oct.-nov. 78).

Quedó en claro que una posición común es de gran trascendencia, porque es necesario actuar coordinadamente ante los organismos internacionales, y entregar la responsabilidad de la asesoría para los gobiernos a la secretaría ejecutiva del CIECC, a fin de conseguir el máximo de beneficio de esas reuniones.

Efectivamente, las naciones del hemisferio encaran problemas importantes que exigen una estrategia apropiada para darles solución. Están en primer plano el analfabetismo, la fuga de cerebros, la defensa del patrimonio artístico, la formación de recursos calificados y otros aspectos conflictivos que tocan la cultura, la educación y la comunicación.

Estados Unidos no demostró interés en participar en el bloque latinoamericano, que lógicamente se enfrentará a otros bloques de otras latitudes, en diversos organismos internacionales. El Jefe de la delegación norteamericana en Paraguay, Embajador Robert White, señaló que se había acordado contar

con la buena voluntad de su país para ponencias unificadas, pero no para la formación de bloques nacionales. Por su parte, la asesoría chilena ofreció a los países del continente, cooperación técnica para la formación de recursos humanos en sismología, en la especialidad de vulcanología y geofísica. El apoyo consistirá en formar magisters, doctores y operadores sismológicos.

EDUCACION Y TRABAJO

El Documento sobre Educación y Trabajo cuenta con 23 resoluciones dirigidas a los países miembros de la OEA.

El comité ministerial que participó en su redacción estuvo integrado por representantes de Argentina, Chile y Venezuela, conjuntamente con la Secretaría Técnica.

El comité aconseja que debe darse el máximo de prioridad al reforzamiento de la Educación Básica, de manera de hacerla efectivamente universal, tanto en sus alumnos, como en su utilidad para todos los sectores sociales. Que en el nivel medio debe llegarse a una integración del curriculum que no sólo equilibre la formación humanística-científica con la tecnológica-práctica, sino que las integre y ofrezca en torno a un grupo de contenidos y experiencias comunes una combinatoria de posibilidades de elección, de acuerdo a los intereses de los estudiantes, sus familias y los requerimientos de la comunidad. Este nivel medio debería proveer a sus egresados un abanico de conocimientos y destrezas y habilidades que les permita una incorporación flexible al mercado de trabajo y/o en la continuación de su educación, dejando de este modo la especialización para etapas posteriores.

Reconocemos -indica el informe- que con respecto a la educación postsecundaria deberá promoverse la creación de alternativas de formación terciaria no universitaria, orientadas a las necesidades del desarrollo de los países y que aumenten las posibilidades de que lleguen a dicho nivel, sectores más amplios de población.

Por otra parte, recomienda que la educación debe ser reestructurada para generar información y participación laboral activa en todos los niveles y para que la educación no formal sea un componente esencial del sistema educacional, completamente interrelacionado con el sistema formal y estructurado de manera que permita flexibilizar y ampliar las oportunidades educacionales a toda la población.

El CIECC recomienda que los Ministerios de Educación deben asumir su papel de liderazgo que promueva y articule la función del resto de los organismos del Estado y de la comunidad para perfeccionar la relación entre la educación y trabajo.

En cuanto a la formación de profesionales, que realizan las universidades, éstas deben armonizar dicha función con las necesidades de desarrollo del país, de acuerdo a los grandes objetivos nacionales.

Recomienda además que debe darse mayor importancia a la educación de adultos, concebida como un subsistema que tienda a ofrecer, especialmente a los sectores marginales, los instrumentos y técnicas que le permitan ser actores de su propio destino tanto en lo económico como en lo social.

BARBADOS, SEDE DE DECIMA REUNION

Barbados fue elegido como país sede de la Décima Reunión Ordinaria del Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura, que debe realizarse en septiembre de 1979. Se eligió además al guatemalteco Jorge Serrano Elías como Presidente de la Comisión Ejecutiva Permanente del CIECC. (CEPCIECC). Serrano Elías es actual Presidente del Comité Interamericano de Cultura.

ALGUNOS CONCEPTOS EN LA SESION DE CLAUSURA

Bajo la presidencia del Ministro de Educación de Chile, Contraalmirante Luis Niemann Núñez, se dio término el 30 de septiembre pasado a la Novena Reunión Ordinaria del CIECC.

Entre algunos conceptos vertidos en la ceremonia anotamos los siguientes: Jorge Luis Zelaya Coronado, Secretario General Adjunto de la OEA, al referirse a los acuerdos sobre Educación y trabajo expresó: — *"Es significativo el llamado que se formula para orientar a los pueblos con respecto a la naturaleza y el valor del trabajo y su contribución a la dignidad humana y el bienestar social, y la exhortación a concertar esfuerzos para diseñar nuevos modelos, utilizando conceptos no tradicionales y aprovechando las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje para lograr un creciente proceso de autoeducación"*.

Eduardo Granja Garcés, Viceministro ecuatoriano, reconoció que el aporte de los países más desarrollados del Continente ha permitido mantener los programas de educación, ciencia y cultura y de que, de esta manera, han contribuido a despejar incógnitas y despertar inquietudes para la búsqueda de soluciones. Pero observó que este aporte *"tuvo un inicio entusiasta y generoso, que ha venido debilitándose a pesar de que la propia acción de desarrollo institucional origina mayores demandas y atenciones"*.

Luis Niemann Núñez, Ministro de Educación de Chile, como Presidente del CIECC, entre otros puntos, dijo: *"es responsabilidad de ese organismo levantar un modelo intelectual, para que el día de mañana nuestros hijos terminen de hacerlo realidad, por medio de las herramientas científicas y tecnológicas que les heredamos. Las complejidades del continente -indicó- no hacen propicia la cristalización de una sociedad como la que soñamos, pero habrá que comenzar por una parte y sin dejar de reconocer lo que se hace en otras, debemos acentuar la integración educacional y cultural"*.

Rina Fernández S.

MUNDO Y EDUCACION

El exceso de materias de estudios confunde y desmoraliza a los niños, y, en algunos países comparte, conjuntamente con los factores económicos, la responsabilidad del alto índice de deserción escolar.



INGLATERRA: QUE SON LOS ESTUDIOS AMBIENTALES EN LA ESCUELA PRIMARIA

George Culling

(Traducción: Carmen Bravo Albornoz).

INTRODUCCION

Los estudios ambientales están adquiriendo paulatinamente un significativo interés en los currícula de la Educación Básica y aun de la Enseñanza Media. Una de las grandes generalizaciones científicas plantea que "los organismos interactúan entre sí y con su ambiente". Obviamente, una de las acciones más evidentes de esta generalización es que los niños conozcan su propio ambiente, no sólo en sus aspectos propiamente científicos. El ambiente, entonces, es un núcleo de interés hacia el cual pueden y deben confluír las asignaturas que forman parte de un programa de estudios. El ambiente ofrece una amplia gama de situaciones de aprendizaje, y, además, suministra buena parte del material didáctico que se requiere. En Chile se están promoviendo una serie de acciones en torno a este tema, que destaca como uno de los aspectos más concretos que posibilitan la integración y el trabajo interdisciplinario.

-El concepto de Aprendizaje Ambiental.

El aprendizaje puede enfocarse en forma viva cuando un niño interactúa con su medio ambiente. El pequeño percibe el medio ambiente o selecciona parte de él a través de sus sentidos, y responde tocándolo, examinándolo o de cualquier otro modo. En sus primeros años los niños se interesan y aprenden mediante la experiencia con objetos reales que pueden manipular en alguna forma. Este aprendizaje, en el cual toda una jerarquía de conocimientos está asentada en la experiencia sensorial, es infinitamente más significativa que el verbal, que no tiene una base tan sólida y que puede ser efímero y superficial. El aprendizaje conceptual depende de la duración y calidad de la experiencia real. No obstante su gran valor educativo, el medio ambiente debe ser apropiado no sólo en sus condiciones físicas, sino que también en sus aspectos sociales, de modo que las experiencias puedan ser estimuladas y guiadas hacia metas y objetivos educacionales válidos.

El **diálogo**, incluyendo preguntas, sugerencias y estímulos, es, por lo tanto, de importancia crucial.

Métodos de Descubrimiento

Las características del aprendizaje anteriormente explicitadas no nacieron solamente de la experiencia diaria, sino que están apoyadas por las investigaciones de Piaget y su conclusión de que los niños entre 7 y 11 años de edad están en el período de desarrollo de "las operaciones concretas". Esta etapa se distingue porque los alumnos aprenden más rápida y eficientemente a partir de lo concreto y real, que en forma académica o abstracta.

Así, los métodos heurísticos o de descubrimiento defendidos por el Profesor Armstrong en 1890, han ganado en los últimos años gran aceptación. En la Matemática y Ciencia primaria, por ejemplo, se ha desarrollado un método de acercamiento muy práctico cuando los niños, guiados por tarjetas con señalizaciones, investigan por sí solos, midiendo, pesando y experimentando, convirtiéndose de este modo en agentes activos de su propia educación. Esta experiencia puede realizarse dentro y fuera de la sala de clases. En el interior puede haber implementos especiales, tales como balanzas, varillas del Método Cuisenaire, monedas plásticas y ábacos, como

también objetos de uso cotidiano que sirven para pesar, medir y clasificar. En el exterior existen, por ejemplo, los árboles, a los cuales se les puede medir el diámetro y la altura, y flores silvestres, hierbas, aves e insectos, que pueden ser identificados y estudiados. Todo esto proporciona la base para la investigación en bibliotecas y continúa cuando los especímenes son llevados para un examen, identificación y clasificación más detallados.

El Medio Ambiente Estructurado en la Sala de Clases

La sala de clases de la escuela primaria debe constituir un medio ambiente preparado, estimulante y rico en recursos, como libros, equipos, pinturas, muestras y mapas. Es particularmente importante que estos recursos sean utilizados tanto en la etapa preparatoria —de modo que los alumnos adquieran un sólido esqueleto conceptual para sus investigaciones al aire libre— como en la fase que sigue en la biblioteca.

El Medio Ambiente fuera de la Escuela

El medio ambiente fuera de la escuela es potencialmente muy significativo para los propósitos educacionales, porque es el lugar donde los estudiantes viven.

El niño que vive en un área central de la ciudad, a la edad de 11 años, debería conocer las materias relacionadas con los recorridos de los trenes y buses locales, el flujo del tránsito, el origen de las materias primas que se utilizan en las fábricas de los alrededores, el comercio de los productos locales, las tiendas y mercados, la edad y la historia de los edificios antiguos y los diversos tipos de ocupaciones disponibles. El medio ambiente es el área central de recursos de que dispone el educando para estudiar geografía, historia, ciencia, arte, inglés y matemática. Los estudios ambientales ofrecen al niño problemas reales que pueden ser identificados, y los medios para su solución. Es aquí donde los estudios se integran en forma natural y el alumno puede obtener, fácilmente, interés y comprensión conceptual de su mundo, mediante un auténtico aprendizaje basado en experiencia de primera mano.

Un Sentido de Identidad y un Sentido de Comunidad

Sin embargo, el asunto de los estudios ambientales en la escuela primaria no depende solamente de las relaciones entre el medio ambiente visual del niño, los hechos básicos de su desarrollo y los métodos de enseñanza del profesor. Los modernos avances técnicos y particularmente los concernientes a medios de comunicación y a la masificación de la producción y el transporte, han tendido a desgastar el sentido de identidad, comprensión y orgullo local, que es el que entrega las bases para la apreciación y comprensión de los valores y características regionales y nacionales.

Las investigaciones ambientales deberían desarrollar ciertas habilidades y actitudes que tendrán una importancia cada vez mayor con el aumento del tiempo libre y

de los movimientos de conservación, basados en la toma de conciencia de que la calidad del medio ambiente determina, en gran medida, la calidad de la vida.

El Horario y el Programa de Estudios

Los horarios de las escuelas primarias están muy fragmentados porque el tiempo tiene que alcanzar para estudiar una gran variedad de materias, que están continuamente aumentando. En algunos países, hay dos y aun tres idiomas y el programa de estudios incluye, probablemente, Ciencia, Matemática, Religión, Educación Física, Educación Técnico-Manual, Música, Historia y Geografía. Este exceso de materias de estudio confunde y desmoraliza a los niños y, en algunos países, comparte, conjuntamente con los factores económicos, la responsabilidad del alto índice de deserción de la educación básica.

Los cambios estructurales en los horarios de clases son inevitables, si se desea introducir el concepto de Educación Ambiental. Sin embargo, esto se puede realizar sin desmedro del programa de estudios y ciertamente con un significativo aumento de las reales oportunidades de aprendizaje. De todas maneras, los niños pequeños tienen muy poco sentido del tiempo y el enfoque formal de la historia no tiene mayor significado para ellos. Les es mucho más comprensible averiguar cómo se desarrolla su ciudad en las generaciones pasadas. De modo similar, los aspectos causales del estudio formal de la Geografía les son mucho menos significativos que una investigación sobre el trabajo de su comunidad local.

El programa de estudios puede presentar metas rígidas, pero los caminos metodológicos para alcanzar esas metas pueden ser flexibles y variados. La experiencia real requiere de una discusión guiada para ser realmente educativa. Así, enriquece el vocabulario y proporciona una gran variedad de oportunidades para escribir, registrar, comparar y contrastar. También estimula la lectura de libros de referencia, que emotiva al estudiante para realizar actividades de autoaprendizaje. Esta conduce al estudio individual y a las actividades en grupos. Los estudios ambientales requieren de una preparación y estructuración muy cuidadosa de los programas.

El descubrimiento específico es menos importante que el proceso: la identificación del problema, observación, discusión y registro, investigación en libros, experimentación, postulación y comprobación de hipótesis, etc.

Conocimientos, Habilidades y Actitudes

Los conocimientos, habilidades y actitudes que debemos desarrollar en los niños incluyen lo siguiente:

1. Inculcar un espíritu de investigación que los capacite para identificar oportunidad de estudios. Rehusar, aceptar afirmaciones o situaciones a primera vista y proseguir las averiguaciones hasta llegar a una conclusión.

2. Desarrollar un enfoque científico de los problemas, que incluya una secuencia natural de observación, registro, hipótesis, experimentación y evaluación. Esto lleva implícito la reserva del juicio definitivo hasta que todos



El niño toca, selecciona, examina y aprende mediante la experiencia sensorial. Este aprendizaje estimulado y guiado es mucho más significativo que el verbal.

los hechos relevantes hayan sido investigados y aclarados.

3. La habilidad para comunicar informaciones, ideas y conclusiones a otros. Por ejemplo, a través de anotaciones escritas, gráficos, modelos, trabajos artísticos, escritos, creativos y drama.

4. Desarrollar una actividad evaluativa hacia el medio ambiente en que viven, considerándolo como una entidad física y social cambiante a la cual deben adaptarse, pero que posteriormente ellos pueden influir y orientar.

5. Desarrollar confianza e iniciativa.

6. Desarrollar en los niños la toma de conciencia de sus propias habilidades y la mejor forma como puedan utilizarlas.

La Actitud del Profesor

Muchas escuelas de países pobres cuentan con muy pocos recursos de aprendizaje, mientras que el medio ambiente en que viven los niños es a menudo rico en posibilidades educativas. Sin embargo, estas riquezas locales que sirven para el aprendizaje son ignoradas, y se mantiene a los niños apretados en salas de clases pequeñas y poco estimulantes, donde aprenden todo de segunda mano y predomina el aprendizaje mecánico y memorístico. En estos casos, se deben considerar dos cambios como primer paso. El primero consiste en que el profesor debe identificar objetos fuera de la clase, que puedan introducirse en ella para ser utilizados en los estudios. El segundo es plantear una serie de problemas y preguntas, cuyas respuestas sólo se pueden encontrar explorando el medio ambiente local. Este método proporciona una excelente introducción para el sistema de las "tarjetas con señalizaciones". Por tanto, la actitud del profesor debe reorientarse de modo que éste pueda apreciar las potencialidades educativas del medio ambiente, y esté en condiciones de considerarlo como su

primera fuente de recursos. Los especímenes deben introducirse para estudiarlos, identificarlos y clasificarlos, y para discutir los fenómenos locales.

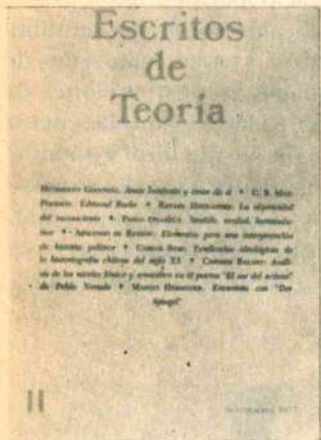
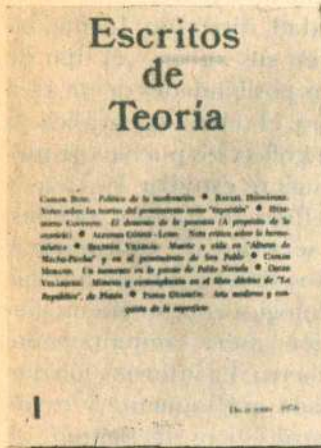
Actividades e Investigaciones

Cada tipo de localidad tiene sus propias características que sirven para investigar y desarrollar actividades. Por ejemplo, un canal o río local puede explorarse desde el punto de vista de su profundidad, dirección, fuente, las criaturas vivas que albergue en sus aguas y el tipo de tráfico que en él se efectúe. Las posibilidades de un área rural incluyen el uso de la tierra, el relieve geográfico, la flora y la fauna, los predios agrícolas y los pueblos pequeños. En un área urbana, se sugiere estudiar las casas y materiales de construcción, el flujo del tránsito, tiendas, mercados, oficinas postales, servicios de transporte y parques. En cualquiera de estos sitios se puede instalar una pequeña estación meteorológica con un anemómetro y una veleta de construcción casera, conjuntamente con un termómetro y un barómetro. La información que se obtenga puede ser registrada gráficamente y usada para hacer comparaciones y pronósticos del tiempo. De hierbas u otro tipo de vegetales se pueden extraer tintas y colores que se usan para pintar en trabajos manuales. La arcilla del lugar se puede emplear para modelar. Toda una variedad de materiales locales como las semillas, pedazos de maderas y de géneros y otros materiales de desecho sirven para hacer collages y construcciones de modelos. De este modo, la sala de clases está relacionada con su contexto físico y social, con la vida local los modelos de trabajo y con el comercio, mientras que los niños se encuentran bien motivados y desarrollan una sólida comprensión de los conceptos que le entregarán las bases para los estudios sistemáticos y disciplinados que realizarán en la Educación Media. ●





ORIENTACION BIBLIOGRAFICA



Revista: Escritos de Teorías I y II.
 Autores: Humberto Gianini y Rafael Parada.
 Editores: Gonzalo Catalán, Rafael Hernández, Olga Grau, Pablo Oyarzún y otros colaboradores.
 Ediciones: Alfabetá Impresores I.t.da.- Santiago, XII-1976 y IX-1977.

Escritos de Teoría es una publicación para lectores que gustan de la recreación permanente que ofrece el campo de las disciplinas teóricas; lectores que se conmueven frente a las múltiples direcciones que sigue el pensamiento al reflexionar sobre los fundamentos de la actividad humana.

En la presentación del primer volumen de "Escritos de Teoría", sus editores la definen como un "lugar de encuentro y apertura" entre colaboradores de todas las regiones de la ciencia. Pero asignan a la filosofía un "lugar teórico especial, una determinada manera de escuchar, interpretándolo, el lenguaje de las ciencias, del arte y de la actividad humana", en síntesis, un lugar que unifica las multidirecciones del saber.

Los autores de los artículos de ambos volúmenes, son personalidades destacadas en el quehacer académico nacional y ello garantiza la seriedad y profundidad de los temas propuestos.

Temas sobre teoría filosófica como: "Nota Crítica sobre la Hermenéutica", de Alfonso Gómez-Lobo; "Mimesis y Contemplación en el libro décimo de 'La República'", de Oscar Velásquez; "Amor benévolo y Amor de sí", de Humberto Gianini, y "Nota sobre las Teorías del Pensamiento como expresión", de Rafael Hernández, ofrecen un análisis original y bien documentado del contenido que expresan y especialmente valioso para los estudiosos de la Filosofía. La entrevista a Martín Heidegger, II Publicación, merece especial mención, porque se trata de un aporte significativo, traducido en forma excelente y novedosa en el campo de la especialidad.

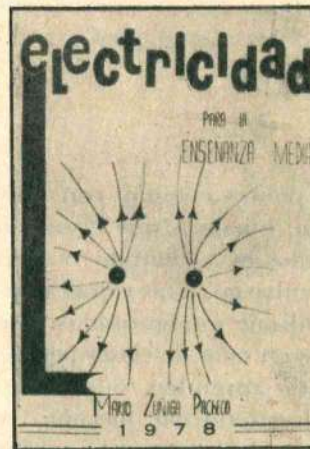
Artículos sobre teoría literaria, como "Un Momento en la poesía de Pablo Neruda", de Carlos Morand y "Análisis de los niveles fónico y semántico en el poema El Sur del Océano" de Pablo Neruda, escrito por Carmen Balart, se caracterizan porque sus autores trascienden la simple descripción lograda en el análisis literario para penetrar en un mundo metafísico que otorga gran riqueza a la interpretación de las obras analizadas. Especialmente exquisito en este aspecto es el artículo de Beltrán Villegas: "Muerte y Vida en Alturas de Machu Picchu".... quien presenta un,

novedoso paralelo entre el itinerario metafísico de Neruda y el itinerario teológico de San Pablo, constituyendo una revelación para los lectores.

Entre otros, el estudio que ofrece Pablo Oyarzún sobre el "Arte Moderno y Conquista de la Superficie" (Publicación N°1), se caracteriza porque traduce un notable acercamiento hacia el lector, comprometiéndolo en una especie de "juego mágico", donde uno pareciera reconstruir nuevas percepciones del espacio para generar nuevas formas.

Cabe alegrarse porque "Escritos de Teoría" reaparece y conserva un equipo de colaboradores de notable calidad académica. Como publicación satisface a un número limitado de lectores, ya que exige un nivel cultural avanzado para incursionar con desenvoltura por el trabajo crítico de la teoría.

Dina Taky Maragaño.



Electricidad para la Enseñanza Media.

Autor: Zúñiga Pacheco, Mario
 Imprenta: "Libertad",
 Santiago, 1978. 75 páginas.

En el pasado la enseñanza de la Física consistía, al igual que la de las otras Ciencias, preferentemente en desarrollar la capacidad memorística de los alumnos y, por consiguiente, los objetivos estaban defi-

nidos en términos muy generales. Como es sabido, esta forma de aprendizaje genera olvido a muy corto plazo.

Hoy en día, el desarrollo de la pedagogía ha colocado en manos de los profesores una cantidad muy variada de posibilidades para incrementar la capacidad de enseñar a los alumnos en mejores condiciones.

Un ejemplo lo constituye la obra del profesor Mario Zúñiga Pacheco, "Electricidad para enseñanza media" que está orientada, más que al alumno, a los profesores encargados de enseñar esta parte de la Física.

El autor de este libro, con un lenguaje científico preciso pero simple, promueve al desarrollo de iniciativas de los docentes, en la aplicación de nuevas tecnologías al proceso enseñanza aprendizaje.

Los contenidos fueron agrupados en 5 unidades temáticas cada una, con variados objetivos específicos perfectamente formulados, además plantea discusiones sobre fenómenos físicos conocidos por la experiencia cotidiana, tales como la fuerza de atracción que se produce al frotar plástico con lana; la corriente eléctrica en un alambre telefónico, etc., estas situaciones problemáticas tienden a una efectiva orientación vocacional de los educandos.

El texto del profesor Zúñiga constituye un material que, sin ser extenso, es inmensamente variado en conocimientos y técnicas de enseñanza, cada unidad incluye instrumentos de evaluación diseñados en forma tal, que son en suma, guías modelos para ayudar al docente a planificar actividades conducentes al logro de los cambios de conductas de sus alumnos y, por ende, a los objetivos deseados. En síntesis, esta obra permite una efectiva labor educacional con avances significativos en la expansión y mejoramiento cualitativo del sistema.

Prof. Héctor Aspé

ENCOUNTERS

EDITORIAL UNIVERSITARIA

Encounters.

Autor: Rojo, Rodolfo.
Editorial Universitaria, Santiago, 1978. (150 págs., 23x18 cms.)

Este texto para la enseñanza del Inglés puede ser utilizado en Tercero o Cuarto Año de Enseñanza Media. Su objetivo es presentar material altamente de actualidad que motive al alumno. Para ello cuenta con una serie de unidades que cubren tópicos eminentemente informativos como: la música rock; el arte pop, op y prop; la imagen de Jesucristo y su impacto en el cine, el teatro y la TV; los Beatles; música y tecnología, ecología y medio ambiente; nuestra alimentación; experiencias de laboratorio, etc.

Cada unidad presenta un texto de dos o tres páginas, incluyendo gran variedad de fotos; notas ilustrativas al texto; una sección de análisis y estudio de palabras que aparecen en él, y, a modo de sugerencia, una serie de tópicos para provocar discusión entre los alumnos.

Incluye un apéndice para el profesor con notas adicionales, letras de canciones y referencias bibliográficas sobre los temas tratados en cada unidad.

Los alumnos de E. Media que hayan logrado un nivel satisfactorio en la habilidad de lectura encontrarán en este texto artículos de tipo magisterial, basados en reportajes o noticias originales publicadas en EE.UU., o Gran Bretaña, que les informarán sobre el mundo que los rodea.

L. B. M.

Azul... y Poemas

Autor: Darío, Rubén
(Selección y prólogo de Hugo Montes B.)
Edición: Editorial Andrés Bello, Santiago, 1978. p.240.

Con la publicación de "Azul..." en Chile, Rubén Darío recibe la atención de la crítica internacional, establece las bases del Modernismo y hace salir la poesía hispanoamericana de su limitado ambiente de provincia.

En cada una de las páginas de "Azul..." se siente la presencia de Chile, donde el autor encontró su propia expresión estética que conserva hasta su muerte.

En relación al título de su libro, el autor dice: "El azul es para mí el color del ensueño, el color del arte, un color helénico y homérico, color oceánico y firmamental... Concentré en ese color cálido la floración espiritual de mi primavera artística". Darío no conocía entonces la frase de Víctor Hugo: "L'art, c'est l'azul".

"Bodas de Sangre" - "Doña Rosita la soltera" y Poesía Lírica.

Autor: García Lorca, Federico.
Editorial: Andrés Bello, Santiago, 1978. (188 páginas).

Federico García Lorca nació poeta y su poesía es una de las más notables de la lengua española contemporánea. En ella expresa, con hondo lirismo, el mundo andaluz que él siente cargado de angustia y tragedia.

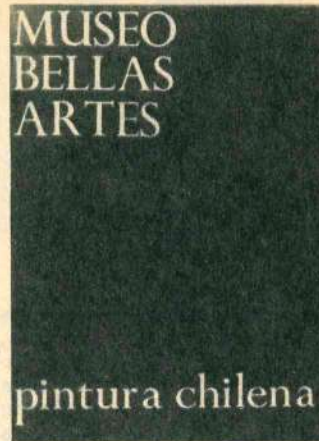
Junto con ser un gran poeta, es un exímico dramaturgo. El teatro, dice García Lorca, "es la poesía que se hace humana". Sus obras, cuyo eje central es la psicología de la mujer española, se imponen por su fuerza, colorido y vitalidad.

En "Bodas de Sangre", una mujer campesina lucha entre el amor y el ansia maternal, y en "Rosita la soltera" se presenta a la novia que espera por años el regreso de su amor.

Las obras de García Lorca, siendo eminentemente españolas, han tenido éxito en todo el mundo, tanto por su calidad literaria como por la representación sugestiva y fascinante del alma andaluza.

"La breve selección de poemas que acompaña la presente edición de BODAS DE SANGRE y de DOÑA ROSITA LA SOLTERA, tiene el propósito de apoyar la

captación de las ideas centrales de García Lorca y mostrar la continuidad y unidad de su pensamiento" (Agustín Letelier) p.15



Catálogo de Pintura Chilena del Museo de Bellas Artes.

El Museo de Bellas Artes ha editado recientemente un Catálogo sobre Pintura Chilena, que abarca desde el período colonial hasta nuestros días. Estimamos que es una gran y valiosa iniciativa que permite ser indiscutiblemente el mejor mentor para visitarlo, pues la contemplación de la obra artística es más provechosa y reporta mayor atractivo cuando conocemos las circunstancias de su autor y su creación, su significado y trascendencia.

La publicación que hoy llega a nuestras manos cumple sobradamente con el propósito de ubicarnos en la pintura nacional, desde el período de la dominación española, los primeros comienzos de la pintura criolla, los grandes maestros chilenos, la Generación de 1913, el Grupo Montparnasse, los movimientos afines y la pintura contemporánea que incluye hasta las últimas tendencias.

El panorama que ofrece este Catálogo -dentro de una cuidadosa síntesis- permite al neófito adentrarse rápidamente en la plástica chilena, pues aparte de incorporar la historia del Museo, adiciona una reseña de cada una de las épocas que se distinguen dentro de la Historia de nuestra pintura. Las biografías y sus comentarios son precisos. Tienen la virtud de la síntesis, cosa importante en un brevario de esta naturaleza que, sería altamente plausible llegar a un alto porcentaje de estudiantes y ciudadanos de

todos los niveles.

La edición en sí es pulcra, buenos grabados y la selección de las pinturas se encuadran dentro de las características más definidas de las obras de que dispone el Museo.

En suma, una magnífica iniciativa que sería loable divulgar a lo largo y a lo ancho de Chile, a fin de crear una conciencia cabal acerca de los valores de nuestra pintura y sus autores.

Prof. Alicia Rojas A.



"Cuentos de la Selva"

Autor: Quiroga, Horacio.
Edición: Editorial Andrés Bello, Santiago, 1978. (155 páginas).

El uruguayo Horacio Quiroga (1879-1937) es un autor vastamente conocido en nuestro país.

La Editorial Andrés Bello ha tenido el acierto de publicar por estos días "Cuentos de la selva", una de las mejores obras del prestigioso narrador.

Más allá de las peripecias propias de cada uno de estos cuentos, se van descubriendo a través de su lectura algunos rasgos comunes: actitudes, valores, razonamientos, que surgen al correr de las páginas y le otorgan al volumen cierto sentido esencial y definidor. Aparecen así, la solidaridad, la envidia, el trabajo, la desobediencia, el castigo, la amistad, la lucha; todo ello sí como parte integrante de los acontecimientos que se narran, indisolublemente ligado al relato mismo, sin digresiones ni aditamentos superfluos.

El presente volumen, además de los ocho relatos de "Cuentos de la Selva", incluye dos narraciones más extensas: "Anaconda" y "El regreso de Anaconda".

Es admirable la verosimilitud que se advierte en todos estos relatos, donde la realidad y la fantasía se funden magistralmente en un lenguaje vigoroso y original.

Quiroga emplea con frecuencia la personificación y la comparación, y los animales aparecen enfocados en actividades y actitudes humanísimas: "Los yacarés, para adornarse bien -leemos en "Las medias de los flamencos"-, se habían puesto en el pescuezo un collar de plátanos, y fumaban cigarros paraguayos. Los sapos se habían pegado escamas de peces en todo el cuerpo, y caminaban menéandose, como si nadaran. Y cada vez que pasaban muy serios por la orilla del río, los peces les gritaban haciéndoles burla".

"Las ranas se habían perfumado todo el cuerpo, y caminaban en dos pies. Además, cada una llevaba colgada como un farolito, una luciérnaga que se balanceaba".

"Pero las que estaban hermosísimas eran las víboras. Todas, sin excepción, estaban vestidas con traje de bailarina, del mismo color de cada víbora. Las víboras coloradas llevaban una pollerita de tul colorado; las verdes, una de tul verde; las amarillas, otra de tul amarillo; y las yaraarás, una pollerita de tul gris pintada con rayas de polvo de ladrillo y ceniza, porque así es el color de las yaraarás.

"Y las más espléndidas de todas eran las víboras de coral, que estaban vestidas con larguísimas gasas rojas, blancas y negras, y bailaban como serpentinas".

El libro, en que los niños -y también los adultos- gozarán especialmente con los ya clásicos cuentos de Horacio Quiroga: "El loro pelado", "La gama ciega", "La abeja haragana", entre otros, tiene finas y sugerentes ilustraciones de María Inés Rivera y un orientador y oportuno prólogo del profesor Julio Orlandi.

Prof. Miguel Moreno Monroy.

Montaña Adentro y otros Cuentos.

Autor: Brunet, Marta.
Edición: Editorial Andrés Bello. Santiago, 1978. (154 páginas).

Introduce este libro fundamental un prólogo de Hugo Montes y se adjunta, además, una Guía para el Profesor, del mismo catedrático y escritor.



Ambos estudios, elaborados con claro sentido pedagógico, proporcionan al lector elementos de juicio suficientes para emprender, con profundo agrado y provecho, la lectura de la novela corta y los siete cuentos que lo componen.

Marta Brunet, Premio Nacional de Literatura 1961, es admirada por su criollismo nervioso, rápido y encantador. Su pintura del paisaje no es fatigosa ni monótona y su narración es, al mismo tiempo, expresiva y sobria. Las descripciones de sus personajes suelen ser exactas y breves, casi siempre sometidas al típico mito del campesino chileno: la fatalidad.

Con sorprendente agilidad y viveza de expresión, Marta Brunet plantea los conflictos anímicos y con idéntica agilidad se escurre siempre el idioma entre sus páginas, sobre todo cuando enfoca el ambiente. Las expresiones populares incluidas en los diálogos de sus cuentos y novelas del sur de Chile dan relieve y dramatismo al sentido nacional tan evidente en su lenguaje.

Pero hay todavía otra faceta de la capacidad creadora de Marta Brunet que se debe admirar y es el sabio equilibrio con que da fuerza a elementos puramente imaginativos. Este fino y delicado matiz de su personalidad literaria lo podemos apreciar en los cuentos "Historia del sapete que se enamoró del sol" e "Historia de por qué la lloica tiene el pecho rojo", insertos también en este libro.

Por las características señaladas, "Montaña Adentro y otros cuentos", de nuestra laureada autora nacional, parece directa y merecidamente indicada como lectura literaria e informativa para el Segundo Ciclo Básico y para

el logro, entre otros, de los siguientes objetivos centrales del Programa de Castellano, correspondiente a este mismo Ciclo:

— Realizar en forma oral descripciones de personajes (reales o fantásticos), ambientes, formas de vida.

— Contrastar formas de lenguaje de nivel popular chileno con las formas cultas. Disentir la oportunidad de su uso.

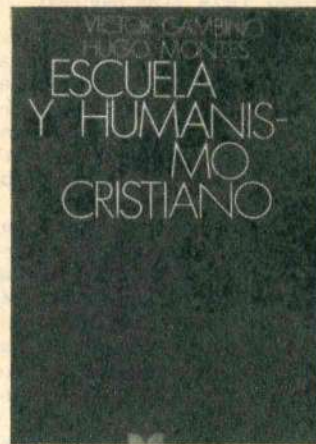
— Caracterizar personajes psicológica y/o físicamente.

— Reconocer recursos expresivos como: repetición, personificación, comparación y metáfora que puedan aparecer en un texto literario.

— Apreciar el goce que produce el recordar experiencias por asociaciones con lo leído al comparar el comportamiento personal con el de los personajes de las obras literarias, el relacionar su propio ambiente vital con el de otras latitudes.

Este breve repertorio de bellas posibilidades es más que elocuente para recomendar la necesidad de que profesores y alumnos descubran juntamente el talento de Marta Brunet y escuchen su voz, dotada de la maravillosa facultad de transmitirse.

Prof. Hernán Márquez Huerta.



Escuela y Humanismo Cristiano.

Autores: Gambino, Víctor, y Montes, Hugo.
Editorial Salesiana, Santiago, 1978. (98 páginas).

Los autores presentan, en esta obra, los principios rectores de un humanismo que se asienta "en una antropología de Cristo". Su dimensión religiosa fundamental no significa evadir al hombre concreto, porque "el humanismo cristiano es, sin duda, antropocéntrico, pero para un

hombre teocéntrico, o sea, un hombre atento y receptivo a Dios".

Gambino y Montes analizan en primer término las principales tendencias en antropología filosófica que actualmente pretenden disputarse la base doctrinal de la Educación, criticando, por una parte, la teoría racionalista, que "reduce la fe al descubrimiento y respeto de los valores humanos", con lo que desaparece el estupor radical frente a Dios, el convencimiento del hombre que se siente "relativo" delante de Dios, o sea dependiente y contingente" (Cf. pág. 15).

Por otro lado, denuncian la tendencia antropológica basada en Hegel y Freud, porque "esta corriente hace de la liberación de las alienaciones, ya sea individuales o colectivas, un absoluto" (ibid). Los autores, partiendo de una antropología basada en el Evangelio, analizan las profundas implicaciones que la consideración total del fenómeno humano proyecta sobre la Educación y las exigencias que esta visión del hombre plantea a la pedagogía. Más que una Educación "humanista" clásica, la filosofía cristiana postula una "escuela humanizadora" capaz de conducir al educando hacia su plenitud, mediante el desarrollo de capacidades que le enseñen a:

- ser maestros de sí mismos (sentido de la autoeducación).
- aprender juntos (sentido solidario de la adquisición del saber)
- ser (en plenitud) (capacidad de interiorización y contemplación)
- Aprender a devenir (aptitud para adaptarse creativamente al progreso, a una Creación incoada y perfectible).

Una escuela humanizadora como la que los autores describen, no puede sino ser, a su vez "liberadora" en relación al pensamiento y a la acción, pues permite al sujeto de la educación una adecuada formación del sentido crítico, de la capacidad intuitiva y de creatividad poética, el sentido de esfuerzo contemplativo y de responsabilidad última. A nivel de la libertad de acción, esta educación liberadora está diseñada para que el alumno pueda, progresivamente, transformarse en adulto responsable, para escoger su vocación personal y comprometerse con ella.

Es verdad que el libro está escrito para los colegios católicos, a quienes interesa directamente esta excelente clarificación del pensamiento educacional cristiano en razón del mandato de la Iglesia de preocuparse "de una misión específica de humanización y de evangelización que les exige ser un tipo original y específico de escuela" (Cf, pág. 11)

Sin embargo, la reflexión sobre la realidad total del hombre y sobre los imperativos de una educación que reivindique todas las capacidades del sujeto en pro de una integración armónica al universo y a la vida, proyectan su luz más allá de los muros de establecimientos escolares confesionales.

La Política Educacional Chilena ha reconocido la validez del humanismo occidental de raíces cristianas como base de sustentación del proceso educativo. Y el análisis de Gambino y Montes permite aquilatar toda la amplitud de esa opción filosófica en beneficio de la formación integral del educando, al mismo tiempo que es un llamado de alerta a determinados sincretismos que pretenden, ingenuamente, mezclar doctrinas antagónicas en base a un irenismo confuso y plagado de concesiones ideológicas, en el delicado proceso de la educación.

Alberto Maldonado Barrios

Set de libros de lectura y escritura para el 1º y 2º años de la Educación Básica.

El set de la Editorial Zig-Zag, cuyo comentario se inserta a continuación está compuesto de cuatro textos destinados al 1º, 2º año de la Educación Básica:

"Ene - Tene - Tú", apresto para la lectura.

"Hola i Hola o", apresto para la escritura.

"Dame la mano" texto de lectura, escritura y lenguaje.

"Una vez un carrito" texto de lectura y lenguaje para 2º año básico.

Cada uno de ellos presenta en su portada una pintura abstracta, formal, elaborada.

ENE - TENE - TU
Apresto para la lectura.
Autores: Alliende, Felipe;
Condemarín, Mabel.
Editorial: Empresa Editora Zig-Zag S.A.
Santiago de Chile, 1977 (134 páginas).

Este texto consta de 180 páginas, de las cuales 46 están destinadas a informar al docente acerca de los libros y las 134 páginas restantes son para uso del alumno.

En la parte informativa, el profesor encontrará tanto el Programa Oficial de la etapa de Apresto, como los objetivos que deben ser logrados -en esta etapa de preparación para la lectura- y un índice que permite ubicar en las hojas de trabajos del alumno las diversas destrezas que se pueden desarrollar.

Además presenta, a manera de guía para el profesor, una serie de temas donde se entremezclan motivos relacionados con la vida que desarrolla normalmente el niño, con otros destinados a iniciarlo en el conocimiento del alfabeto. Cada tema contiene el desarrollo de una destreza principal y actividades adecuadas para su desarrollo.

Se advierte, además, que a cada tema se le ha dado el carácter de tópico central que permite integrar otras disciplinas cuyas destrezas inciden en el logro de la madurez del educando para el aprendizaje en general.

Las instrucciones al profesor para el uso del libro se incluyen en otro rubro. En éste se dan sugerencias relativas al material posible de obtener para realizar las actividades y el modo de proceder durante el desarrollo del proceso.

Por último, en las 134 páginas destinadas al trabajo del alumno, se encuentran láminas para colorear, destinadas al desarrollo de destrezas secuenciales, con indicaciones al pie de ellas referidas a las actividades que debe realizar el alumno.

Teresa Clerc
Silvia Valenzuela

Boletín Informativo "S.M.E."
Area Administrativa de la Secretaría Ministerial de Educación Región Metropolitana.
Impresión: Imprenta "Besser", Año 1, Nº4, Renca, agosto 1978, (23 págs.).

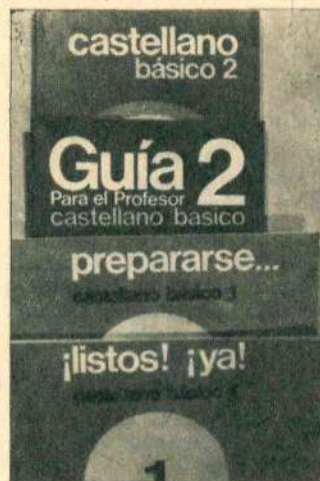
Motivada por la necesidad de entregar al profesorado una información resumida y sistematizada de los Decretos Ministeriales y/o Supremos atinentes al proceso educativo y las Circulares emanadas de la Secretaría Ministerial de Educación de la Región Metropolitana, el Area Adminis-

trativa de ese organismo educacional decidió publicar este Boletín Informativo, que ya lleva su cuarto número y que circula por las distintas áreas de su dependencia y hasta las jefaturas de establecimientos educacionales fiscales de la Región.

El Boletín tiene un tiraje de 500 ejemplares e incluye las siguientes secciones:

- Nota Editorial.
- Resúmenes de Decretos.
- Resúmenes de Circulares.
- Noticiero educacional y cultural.
- Comentarios jurídico-educacionales.
- Extensión cultural.
- Artículos de interés pedagógico.

Esta publicación periódica de la Región Metropolitana cumple un objetivo básico de información educacional y es un buen modelo para otras Secretarías Ministeriales a lo largo del país.



CASTELLANO BASICO 2º.

Autores: María de las Nieves Barahona; Lucía Invernizzi Santa Cruz; Hernán Márquez Huerta; Elena Martínez Chacón; María Luisa Pérez Walker; Julia Romeo Cardone; Gerardo Ruiz Betancourt.
Editorial Universitaria, Santiago, 1978 (157 págs.).

Este texto, dedicado al segundo año básico, consta de 157 páginas, dividido en 8 unidades.

- Cada unidad tiene un nombre; es así como se denominan:
- 1º "Este es mi mundo".
 - 2º "El trabajo de la naturaleza".
 - 3º "Nuestros amigos los animales".
 - 4º "La ciencia nos ayuda a vivir".
 - 5º "Viajes y descubrimientos".

- 6º "Mi patria es Chile".
- 7º "América, la patria grande".
- 8º "Navidad".

Cada unidad consta de lecturas referidas al título de la unidad y sugerencias de actividades. Las lecturas están unidas entre sí por un nexo que introduce dichos textos.

Entre las lecturas se encuentran trozos de prosa literaria, poemas, adivinanzas, trozos informativos, cuentos, fábulas, teatro, incluso canciones con su correspondiente escritura musical.

Las láminas en degradaciones de azul complementan y motivan los textos.

Escritos con letras más grandes al comienzo, atendiendo motivos fisiológicos de los alumnos; madurez del ojo; en la página 30 cambia a una letra un tanto más pequeña.

Las sugerencias de actividades que acompañan a muchas de sus lecturas, trabajan objetivos del Programa de la asignatura.

20 otras lecturas sólo son para leer.

En la última parte del libro se presenta un pequeño diccionario de tres páginas.

María Matus de la Parra

PREPARARSE... CASTELLANO BASICO 1º.

Autores: Lucía Araya Venegas Clementina Maldonado Rovira.
Editorial Universitaria, Santiago, 1978 (94 págs.).

Texto de preparación para la lectura.

Consta de 94 páginas de las cuales 89 están dedicadas al alumno y 5 al profesor.

Las primeras 89 páginas son fichas del alumno que contienen:

- Lámina que indica de cierta manera la actividad.
- Objetivos que persigue cada ficha. (Estos están colocados en la parte superior de la hoja).
- Actividades sugeridas para la página, van colocadas al pie de la misma.

Se da especial importancia a desarrollar en los niños, la comprensión del símbolo, razón por la cual se incluyen variados ejercicios que apuntan al desarrollo de esta facultad.

El lenguaje oral es otro de los aspectos a los que se le da énfasis. Se hace un trabajo especial en las láminas mediante una serie de preguntas escritas que las acompañan y

que el alumno debe contestar según niveles.

Fuera de los dos aspectos anteriormente nombrados, se incluyen actividades que apuntan al desarrollo de:

- *Esquema corporal.*
- *Percepción espacial.*
- *Discriminación visual y auditiva.*
- *Coordinación óculo-manual.*
- *Conocimiento de izquierda-derecha.*
- *Memoria visual y auditiva.*

En las páginas para el profesor (páginas 91 a 94), se da una explicación sobre qué cosa es el Apresto y el por qué es necesario trabajarlo, antes de iniciar al niño en el aprendizaje de la lectura. También se explica el por qué de los ejercicios propuestos en el texto.

María Matus de la Parra.

¡LISTOS! ¡YA! (CASTELLANO BASICO 1º).

Autores: Lucía Araya Venegas, Clementina Maldonado Rovira. Editorial Universitaria, Santiago, 1978 (144 págs.).

El texto comprende una primera parte donde se presentan los objetivos del libro. Luego se hace una breve presentación de cada parte que compone el texto, es decir, de: ¡LISTOS! ¡YA!.

"Listos es la primera parte de este libro y su intención, enseñar a leer. Va desde la página 9 hasta el número 100 y en ellas se trabajan las vocales y todas las consonantes en láminas a todo color. En esta primera parte, no se tratan las combinaciones consonánticas (bl - cr - tr - etc.). El orden en que se trabaja es el siguiente: las consonantes l, s, m, n, r, (sonido suave) p, r, (sonido fuerte), h, d, t, c, (sonido k) c (sonido s) u, f, g, g (sonido j) b, j, ll, rr, ch, g, ñ, y z, x.

Todas estas consonantes se muestran sólo como sílabas directas, inversas y complejas. Además se trabajan los dip-tongos.

Cada sonido está trabajado dentro de una idea que se entrega a través de palabras y de dibujos.

Las lecturas están basadas, generalmente, en los animales y en la naturaleza.

Después de cada unidad, va una página de ejercitación y recapitulación de lo anteriormente aprendido. En algunas de estas páginas, se considera la escritura inmediata de algunos de los signos en estudio.

Usa letra de un tamaño más grande que el habitual.

¡YA!, es la segunda parte de este texto, o lectura inicial, comprende desde la página 103 a la 139.

Contiene trozos más extensos que los de la primera parte, escritos con letra de menor tamaño que el anterior.

Muchos de los trozos que se usan son selección de trozos literarios de autores famosos. Sobre esa base se trabajan sonidos tales como: güe - güi y otras combinaciones consonánticas más complejas (criar).

En la última parte del texto van aclaraciones sobre la escritura del libro, sobre la sistemática silábica usada y además, alcances metodológicos.

María Matus de la Parra.

PUBLICACIONES RECIBIDAS

LIBROS:

DARIO, Rubén
"Azul... y poemas"
Ed. Andrés Bello, Santiago, 1978. (240 p.)

GARCIA LORCA, Federico.
"Bodas de Sangre - Rosita la soltera - y Poesía Lírica".
Ed. Andrés Bello, Santiago, 1978. (188 p.)

GIORDANO, Luis y
GIORDANO, L. Héctor.
"Los fundamentos de la dislexia escolar"
Ed. "El Ateneo", Buenos Aires, 1978. (324 p.)

HARROW, Anita J.
"Taxonomía del dominio psicomotor".
Ed. "El Ateneo", Buenos Aires, 1978. (120 p.)

SANTA CRUZ, L.
PEREIRA, T. y ZEGERS, I. - MAINO V.
"Tres ensayos sobre la mujer chilena".
siglos XVIII - XIX - XX -
Ed. Universitaria, Santiago de Chile, 1978. (328 p.)

THAYER, William
"Tres ensayos" - Fundamentos de una actitud ciudadana.
Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1978. (136 p.)

REVISTAS:

"Educación popular".
Año VIII, vol. 11
Publicaciones especializadas
Instituto de Investigación Cultural para Educación Popular

(INDICEP) Oruro, Bolivia. 1977.

"Enfoques educacionales" -
Nº2.
Publicación Semestral de la Facultad de Educación de la Universidad de Chile, Area Santiago Oriente.
Santiago, Chile, 1972.

"Escritos de Teoría" I y II.
Editado por Gonzalo Catalán et alii
Santiago, diciembre, 1976
Santiago, septiembre, 1977.

"Estudios Sociales" - Nº15.
Editada por CPU (Corporación de Promoción Universitaria).
Santiago, trimestre I, 1978.

"Plana"
Servicio Informativo Mensual de la Oficina de Educación Iberoamericana.
Nos: 199 (Julio-diciembre, 1976).

200 (enero-marzo, 1977)
201 (abril, 1977)
202 (mayo-junio, 1977)
203 (julio-agosto, 1977)
204 (septiembre-octubre, 1977).
Editada por el Servicio de Información y Publicaciones. Ciudad Universitaria. Madrid, España.

"Revista chilena de educación química".
Vol. 3 Nº1 y Nº2
Editada por el Departamento de Química.
Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas Ministerio de Educación.
República de Chile, febrero, 1978 y abril, 1978.

"Revista de Pedagogía" Nº12 (...parcialmente subencionada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONYCIT) y el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela).
Caracas, enero-marzo de 1977.

"Revista de Tecnología Educativa"
Nº3 - Vol. 3
Departamento de Asuntos Educativos O.E.A.
Producida por el Centro de Chile del Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa.
Santiago, Chile, 1977.

"Revista Musical Chilena".
Año XXXII, Nº141.
Publicada por la Facultad de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación. Universidad de Chile.
Santiago de Chile, enero-marzo, 1978.

"Sembrador" Nº49, s/n y Nº51.

Revista para niños.
Publicación del Departamento de Tecnología Educativa, del Centro de Capacitación Docente "El Mácaro".
Ministerio de Educación. Turmero/Venezuela.
Enero-abril/Año XIV, octubre-diciembre/1976 y enero-marzo 1977.

"Stylo".
Año XII, Nº16.
Revista de Ciencias, Arte y Literatura.

Pontificia Universidad Católica de Chile. Sede Regional Temuco.
Ediciones Universitarias de la Frontera.
Temuco, Chile, (mimeo.).

"Temas de Educación de Adultos".
Año VI, Nº9.

Centro Regional de Educación de Adultos (CREA).
Ministerio de Educación, República de Venezuela, Caracas, 1978.

"The Educational Magazine".
Published for teachers by the Publications.
Branch of Victoria. Vol. 34, Núm. 6
Melbourne, 1977.

BOLETINES:

"Acontecer U.C".
Nº14-15, Año IV
Organo informativo trimestral de la subdirección de Extensión y Comunicaciones de la Sede Regional Temuco, de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
Temuco, IX Región Chile, octubre 1977 - marzo 1978.

Boletín Bibliográfico - Vol II - Nº3.
Centro de Documentación e Información. Centro Regional de Educación de Adultos.
Ministerio de Educación. República de Venezuela.
Caracas, julio - septiembre, 1977.

Boletín Bibliográfico Nº2 (1974-1978).
Biblioteca Escuela de Educación.
Universidad de Concepción.
Chillán, abril y mayo, 1978.

Boletín Bibliográfico del Centro de Documentación "Capitán Eduardo Cabezón Contreras" - Nº2
Publicación Trimestral - C.P.E.I.P. - Lo Barnechea, 1978.

Boletín conmemorativo.
X Aniversario FREDER
Fundación Radio Escuela para el Desarrollo Rural, Osorno, 10-VIII-78, Chile. ●

Editorial Universitaria

La experiencia pedagógica chilena,
consagrada como la más apta para
profesores y alumnos



*en el NUEVO PERFIL
de TEXTOS ESCOLARES
de Editorial Universitaria*

- Calidad pedagógica señalada por el Ministerio de Educación
- Textos que promueven vivamente la creatividad del estudiante
- Elaborados por los más calificados pedagogos chilenos
- Autores que dominan las materias que enseñan y conocen la idiosincrasia del alumnado nacional
- Excelentes Guías Metodológicas que facilitan la labor del profesor

Castellano Básico: 1° a 8° Año. **Matemática Básica:** 1° a 8° Año.

Historia y Ciencias Sociales: 5° a 8° Año Básico. **Castellano:** 1° a 4° Año Medio.

Ciencias Sociales: 1° a 4° Año Medio. **Inglés:** 5° a 8° Básico y Enseñanza Media.

Lecturas Complementarias: el más amplio catálogo existente en Chile.

Cómprelos en las Librerías Universitarias y buenas librerías del país.



Pedidos a:

EDITORIAL UNIVERSITARIA
CASILLA 10220 - SANTIAGO