

# REVISTA DE EDUCACION

MINISTERIO DE EDUCACION



¡adelante con la reforma educacional!

# 13

# Editorial Universitaria



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

## MATEMATICAS

*Amanda Vidaurre, María Lara de Graf y Aquiles Fernández*

PRIMER AÑO BÁSICO

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

SEGUNDO AÑO BÁSICO

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

TERCER AÑO BÁSICO

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

CUARTO AÑO BÁSICO

*Julio Villalobos y Bélgica Parra*

SÉPTIMO AÑO BÁSICO

OCTAVO AÑO BÁSICO

## CIENCIAS NATURALES

*Natalio Glavic, Luis Capurro, Marta Lara, Gumercindo Revuelta*

PRIMER AÑO BÁSICO

SEGUNDO AÑO BÁSICO

TERCER AÑO BÁSICO

CUARTO AÑO BÁSICO

SÉPTIMO AÑO BÁSICO

OCTAVO AÑO BÁSICO

## CASTELLANO

*José Promis y Mario Rojas*

MANUAL DE CASTELLANO, 7º Año Básico

MANUAL DE CASTELLANO, 8º Año Básico

## INGLES

*Lydia Miquel y Augusto Manriquez*

LET'S LEARN ENGLISH BOOK A (5º Año)

LET'S LEARN ENGLISH BOOK B (6º Año)

y GUÍA METODOLÓGICA

*Material didáctico: JUEGO DE NAIPES*

ENGLISH THROUGH PRACTICE, 7º Año

ENGLISH THROUGH PRACTICE, 8º Año

## CIENCIAS SOCIALES

*Marta Finsterbusch e Irene Truffello*

PRIMER AÑO BÁSICO

## GEOGRAFIA

*Wladimir Flores*

CÓMO ESTUDIAR GEOGRAFÍA DE CHILE

De interés para los profesores:

*Radamanta Dintrans de Cáceres: FUNCIONES DEL PROFESOR JEFE*

**EDITORIAL UNIVERSITARIA**

San Francisco 454 - Casilla 10220 - Teléfono 393461

Santiago - Chile

**Páginas**

- 2 "TAXONOMIA DE OBJETIVOS EDUCACIONALES" (EL DOMINIO AFECTIVO), por Benjamín S. Bloom
- 9 EDUCACION MATEMATICA ELEMENTAL Y MATERIAL CUISENAIRE, por el prof. Hernán Cortés P.
- 14 MATEMATICA PARA LOS PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA POR MEDIO DE LA INSTRUCCION PROGRAMADA, por el prof. Gerald K. Goff
- 21 ENCUESTA SOBRE APLICACION DE LA REFORMA. Responden directores de quince establecimientos educacionales
- 32 PROCESO DE SELECCION DE LOS OBJETIVOS EDUCACIONALES
- 36 EN LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCION: MEREcimientos DE LA EDUCACION SUPERIOR CHILENA Y EL ESFUERZO QUE ELLA DEMANDA, DESTACO EL PRESIDENTE FREI
- 37 SIGNIFICACION REAL DE LA CONSTRUCCION ESCOLAR, PUSO DE RELIEVE EL MINISTRO DE EDUCACION MAXIMO PACHECO.
- 39 LA SUPERVISION ESCOLAR, por la prof. Irma Salas
- 42 RENE MAHEU, DIRECTOR GENERAL DE LA UNESCO COMENTA LA IDEOLOGIA DE LOS DE-RECHOS HUMANOS
- 45 COMO SE DIO LA PRUEBA NACIONAL EN ATACAMA, DONDE AUN LOS PROFESORES Y LOS NIÑOS SON O PIENSAN SER MINEROS, por el prof. Felipe Alliende
- 54 LA REBELDIA DEL ESTUDIANTE ADOLESCENTE: MOTIVOS
- 56 7.6 MILLONES DE DOLARES INVERTISA EN AMERICA LATINA COMISION EJECUTIVA DEL CONSEJO INTERAMERICANO CULTURAL. Palabras de su Presidente, Dr. Patricio Rojas, en la reunión inaugural de la CECIC, que precisan el alcance de este aporte a la educación, la ciencia y la tecnología en nuestros países
- 61 LA 15ª CONFERENCIA GENERAL DE LA UNESCO EN PARIS, por el prof. Sergio Aguilera
- 63 EXPERIENCIA DE TELEDUCACION AUXILIAR EN EL CANAL 13, por el prof. Fernando Jara
- 66 ANALISIS DE UN GENIO POPULAR, VIOLETA PARRA, HACEN ARTISTAS Y ESCRITORES (texto de la grabación magnetofónica de la mesa redonda efectuada en el salón de honor de la Universidad Católica, durante la "Semana de Violeta Parra"). Análisis conceptuales sobre arte y folklore
- 76 LIBROS Y REVISTAS RECIBIDOS
- 78 LA QUINTA CONVENCION DEL PERSONAL DOCENTE DIRECTIVO
- 82 CORRESPONDENCIA CON LOS SUSCRIPTORES
- 83 LABORATORIO DE IDIOMAS Y DE ELECTRONICA EN PHILIPS
- 85 5ª LISTA DE SUSCRIPTORES DE LA REVISTA DE EDUCACION
- 92 CREASE INSTITUTO ACADEMICO DE JEFES TECNICOS: AGENDA
- 93 INDICE POR AUTORES Y POR MATERIAS DE LO PUBLICADO POR LA REVISTA DE EDUCA-CION DESDE EL Nº 1 HASTA EL Nº 13 (OCTUBRE DE 1967 - DICIEMBRE DE 1968)

# "taxonomía de objetivos educacionales"

## EL DOMINIO AFECTIVO

PRESENTACION DE LA OBRA  
DE BENJAMIN S. BLOOM

En nuestra edición Nº 10 publicamos la presentación de la obra de Bloom en lo que se refiere al dominio cognoscitivo. El trabajo de selección y adaptación fue realizado por el prof. Mario Leyton y sus colaboradores.

En este número presentamos la parte correspondiente al dominio afectivo. Esta vez el material ha sido seleccionado y adaptado por el prof. Ramón Sepúlveda, Director del Departamento Coordinador de Centros Universitarios de la Universidad de Chile, quien tuvo la gentileza de enviárnoslo.

### 1. 0. RECEPTIVIDAD

En este nivel se trata de sensibilizar al alumno a la existencia de ciertos fenómenos y estímulos, es decir, se trata de disponer al alumno a recibirlos o atenderlos. Este es, ciertamente, el primer paso, y el paso crucial, si se ha de orientar adecuadamente al estudiante a aprender lo que el profesor se propone que aprenda. Señalar que éste es el peldaño inicial de la taxonomía en estudio no es, sin embargo, sostener que el profesor empieza de cero. Debido a experiencias anteriores, sistemáticas o asistemáticas, el alumno trae a cada situación un punto de vista o una disposición que puede facilitar u obstruir su reconocimiento de los fenómenos a que su profesor trata de sensibilizarlo.

La categoría de receptividad se ha dividido en tres sub-categorías que indican tres niveles diferentes de atención a los fenómenos. A pesar de que las líneas divisorias entre las sub-categorías son arbitrarias, las sub-categorías representan una continuidad. Esta continuidad se extiende desde una posición o papel extremadamente pasivo de parte del alumno, posición en la que la única responsabilidad de evocar la conducta corresponde al profesor, hasta el punto en que el alumno dirige su atención, por lo menos en un nivel semiconsiente, hacia los estímulos preferidos.

#### 1. 1. Tomar conciencia de algo

El tomar conciencia (o darse cuenta) de algo es casi una conducta cognoscitiva. Pero a diferencia del conocimiento, el nivel más bajo del dominio cognoscitivo, no se trata tanto de una evocación, o de una habilidad para recordar un dato o un hecho, como de que, dada una oportunidad apropiada, el alumno se dé cuenta de algo, tome conciencia de una situación, de un fenómeno, de un objeto o de un estado de cosas. Al igual que el conocimiento, no involucra la evaluación de las cualidades o naturaleza del estímulo, pero a diferencia de él, no implica necesariamente detención en el estímulo. Puede haber simple toma de conciencia del fenómeno, sin discriminación o reconocimiento específico de sus características objetivas, aunque se estime que estas características producen un efecto. El estudiante puede no ser capaz de verbalizar los aspectos del estímulo que causan la receptividad.

Ejemplos de objetivos de este tipo son:

Tomar conciencia de la existencia de factores estéticos en los vestidos, muebles, arquitectura, arte, etc.

Desarrollar la conciencia de color, forma, organización y diseño en los objetos y estructuras que rodean al alumno y en las representaciones descriptivas o simbólicas de personas, objetos y situaciones.

Desarrollar la sensibilidad a situaciones sociales apremiantes.

Ejemplos ilustrativos de pruebas:

Tomar conciencia de las obras de compositores musicales famosos:

Señale una V si la proposición es verdadera, una F si la proposición es falsa. La proposición debe ser verdadera en todas sus partes para señalarla con una V.

- a) Una de las composiciones más celebradas de Bach es el poema sinfónico "Muerte y Transfiguración".
- b) Haydn era sobresaliente en la composición de cuartetos de cuerda y sinfonías.
- c) Los cuartetos de cuerda de Mozart son más parecidos a los de Haydn que a los últimos cuartetos de Beethoven.
- d) Mozart compuso toda clase de música, exceptuando óperas.
- e) Schubert fue sobresaliente en la composición de canciones.
- f) Verdi escribió Aida, Rigoletto, La Traviata y Carmen.

### 1. 2. Disposición para recibir

En esta sub-categoría ascendemos un peldaño en la escala de objetivos afectivos, aunque seguimos tratando con lo que parece ser conducta cognoscitiva. Se descubre aquí, en un nivel mínimo, la conducta de estar dispuesto a tolerar un estímulo dado, a no evitarlo. Al igual que en el nivel anterior, la disposición o buena voluntad para recibir involucra neutralidad con respecto al estímulo. En esta etapa de la escala afectiva el profesor no se propone que el estudiante busque el estímulo, ni siquiera, tal vez, que el alumno atienda necesariamente a él en un medio lleno de muchos otros estímulos. Más bien, en el peor de los casos, el estudiante, dada la oportunidad de atender al estímulo en un medio en que hay relativamente pocos estímulos que compiten con el que el profesor se propone que el alumno atienda, no trata activamente de evitarlo. En el mejor de los casos, el estudiante está dispuesto a tomar conciencia del fenómeno y a darle su atención.

Ejemplos de objetivos de este tipo son:

Tolerar formas culturales exhibidas por individuos de otros grupos religiosos, sociales, políticos, económicos, raciales. Aumentar la sensibilidad hacia las necesidades humanas y los urgentes problemas sociales.

#### Ejemplos ilustrativos de pruebas.

Interés en leer voluntariamente.

Instrucciones: El propósito de este cuestionario es descubrir lo que usted realmente piensa sobre las lecturas que usted realiza en sus horas libres. Considere cada una de las preguntas cuidadosamente y respóndalas en la forma más honesta y franca posible.

Hay tres formas de señalar la hoja respuesta:

S significa que su respuesta es Sí.

I significa que usted está inseguro sobre su respuesta a la pregunta.

N significa que su respuesta a la pregunta es NO.

- 1) ¿Le gustaría tener más tiempo libre para dedicarse a leer?
- 2) ¿Piensa en este momento en uno o dos libros que le gustaría leer pronto?
- 3) ¿Es generalmente imposible para usted leer una hora ininterrumpidamente, sin aburrirse?
- 4) ¿Hay algunas obras literarias de renombre universal que le gustaría leer en su tiempo libre?

### 1. 3. Atención controlada o selectiva

En un tramo un tanto más alto de la escala de objetivos afectivos nos preocupamos de un nuevo fenómeno: la diferenciación de un estímulo dado en un nivel consciente o tal vez semi-consciente. Esta diferenciación comprende los aspectos de un estímulo que se perciben claramente separados de las impresiones que los circundan. La percepción todavía carece de tensión o de evaluación, y el alumno puede no conocer los términos o los símbolos necesarios para describir esos aspectos del estímulo en forma correcta o precisa a otras personas.

En esta sub-categoría existe el control de la atención hacia aspectos del estímulo por parte del alumno, de manera que éste atiende al estímulo o a sus aspectos seleccionados, a pesar de la competencia y distracción ejercidas por otros estímulos.

Ejemplos de objetivos de este tipo son:

Escuchar música con cierta discriminación en cuanto a su clima emocional y significado y con algún reconocimiento de la contribución de los diversos elementos e instrumentos al efecto total.

Atender a los valores humanos y a la filosofía de la vida expuestos en obras literarias.

#### Ejemplos ilustrativos de pruebas:

Sensibilidad a la importancia de las informaciones sobre asuntos políticos y sociales actuales.

Instrucciones: señale una de tres letras junto al número de la proposición en la hoja respuesta:

Señale una A si a usted le agrada, o quiere hacer, lo que dice la proposición.

Señale una I si a usted no le agrada ni le desagrada lo que dice la proposición.

Señale una D si a usted le desagrada, o no disfruta hacer, lo que dice la proposición.

1. Analizar, comparar y criticar los principios o proposiciones de los diferentes partidos políticos.

2. Oír conferencias o charlas radiales sobre problemas políticos y sociales.

3. Seguir los informes diarios sobre el desarrollo de algún problema nacional o internacional.

4. Leer informes detallados de corresponsales extranjeros, sobre las causas de acontecimientos en otros países,

### 2. 0. RESPUESTA

En este nivel nos preocupamos de conductas que van más allá de la simple atención a un fenómeno. La motivación del alumno es tal que no sólo está dispuesto a atender sino que atiende activamente. En una primera etapa del proceso "aprender haciendo", el alumno se entrega, en pequeño grado, al fenómeno de que se trata. Este es un nivel de entrega muy bajo, y no se podría decir que en él la respuesta constituye "un valor del alumno", o que el alumno tiene "tal actitud". Estas condiciones corresponden a un nivel superior que se describe más adelante. Pero se puede decir que en este nivel el alumno hace algo con o sobre el fenómeno, además de la simple percepción de él.

Esta es la categoría que muchos profesores encuentran que mejor describe sus objetivos de "interés". Se usa el término frecuentemente para indicar el deseo de que el niño se comprometa o dedique a un área, fenómeno

o actividad que él busca, derivando agrado de trabajar o de comprometerse en ellos.

## 2. 1. Aquiescencia para responder.

Se puede emplear la palabra "obediencia" o "consentimiento" para describir esta conducta. Como lo indican ambos términos existe pasividad en cuanto a la iniciación de la conducta. La palabra "consentimiento" tal vez sea más adecuada que "obediencia", ya que implica más la reacción a una sugerencia que la resistencia o el acatamiento obligado a ella. El alumno responde pero sin aceptar enteramente la necesidad de responder.

Ejemplos de objetivos de este tipo son:

Aceptar el cumplimiento o práctica de normas higiénicas.

Obedecer reglamentos escolares.

Realizar las asignaciones escolares.

### Ejemplos ilustrativos de pruebas:

Consentimiento en cumplir las normas que tienden a proteger la salud.

Instrucciones: Conteste Sí o No a cada una de las preguntas que siguen:

1. ¿Llama al doctor cuando está tan enfermo que debe guardar cama?
2. ¿Posterga, o evita, la visita al dentista el mayor tiempo posible?

## 2. 2. Disposición para responder

La clave de este nivel está en el término "disposición" con su implicación de "capacidad para desarrollar una actividad voluntaria". El alumno está suficientemente empuñado en exhibir la conducta, de manera que lo hace no por temor a un castigo, sino de "motu proprio" voluntariamente. Cabe hacer notar que el elemento de resistencia o de acatamiento obligado, que puede estar presente en el nivel anterior, lo reemplaza aquí el consentimiento o la actuación voluntaria.

Ejemplos de objetivos de este tipo son:

Informarse sobre sucesos significativos en los campos internacional, político, social y económico, a través de lecturas y discusiones voluntarias.

Aceptar la responsabilidad de velar por la propia salud y por la salud de otros.

Responder en forma consistente y activa a estímulos intelectuales.

### Ejemplos ilustrativos de pruebas:

Dedicarse a una serie de actividades de lecturas en el tiempo libre.

Instrucciones: Hay tres formas de señalar la hoja respuesta:

S significa que su respuesta a la pregunta es Sí.

I significa que está inseguro sobre su respuesta a la pregunta.

N significa que su respuesta a la pregunta es NO.

1. ¿Lee usted regularmente la sección crítica literaria de las revistas y diarios?

2. ¿Discute a menudo con sus amigos, sobre cuáles son los

libros más leídos en el momento y sobre qué convierte a un libro en el de más venta actual?

3. ¿Es poco usual para usted leer libros, revistas o periódicos con el solo propósito de saber más sobre los autores y sus obras?

4. ¿Es poco usual en usted buscar por iniciativa propia, informaciones sobre la vida de un autor después de haber leído una de sus obras?

## 2. 3. Satisfacción en responder

En esta sub-categoría la conducta va acompañada por un sentimiento de satisfacción por una respuesta emocional, generalmente de placer. La ubicación de esta sub-categoría en la taxonomía que nos ocupa ha producido muchas dificultades. Ha sido difícil determinar el punto preciso del proceso de internalización en que se agrega una reacción emocional a una conducta. Por esta razón hay cierta inseguridad en cuanto a si el nivel de internalización en que ocurre esta reacción emocional puede no depender de la conducta misma. Hay dudas aún sobre si ésta debiera ser una categoría. Si la taxonomía afectiva constituye realmente una jerarquía, cada categoría debe incluir la conducta del nivel inmediatamente inferior. El elemento emocional aparece gradualmente a través de la escala de categorías de internalización. Toda tentativa de especificar el punto preciso de la jerarquía en que se agrega el componente emocional está condenada al fracaso.

Este elemento emocional se ubica arbitrariamente en este tramo de la jerarquía, porque es en este punto donde aparece más frecuentemente y donde se lo cita como parte importante de los objetivos de la sub-categoría. Su inclusión en este punto sirve el propósito pragmático de hacernos recordar la presencia del componente emocional y su valor en la formación de conductas afectivas.

Ejemplos de objetivos de este tipo son:

Disfrutar de la expresión individual en la música y las artes.

Encontrar placer en la lectura recreativa.

Encontrar placer en conversar con muchas clases diferentes de personas.

Ejemplos ilustrativos de pruebas:

Encontrar placer en la participación en actividades científicas.

Instrucciones: Señale una de cuatro letras junto a las proposiciones que siguen:

Señale S si usted siente que deriva satisfacción de la actividad indicada.

Señale I si usted se siente inseguro sobre su reacción ante la actividad indicada.

Señale N si usted estima que no siente satisfacción en la actividad indicada.

Señale X si usted nunca ha desarrollado la actividad indicada.

1. Experimentar con plantas para descubrir en qué forma las diversas condiciones de tierra, agua y luz afectan su crecimiento.

2. Estudiar formaciones rocosas y saber cómo se han desarrollado.

3. Visitar un observatorio para aprender cómo estudian las estrellas los astrónomos.

4. Leer sobre cómo se miden las distancias a lugares inaccesibles, tal como la distancia de la tierra al sol, la altura de una montaña, etc.

5. Leer sobre el desarrollo de la ciencia.

### 3. 0. VALORACION.

Esta es la única categoría encabezada por un término usado comúnmente por los profesores en la formulación de los objetivos afectivos. Además se emplea en el sentido usual de objeto, fenómeno o conducta que tiene valor. Este concepto abstracto de valor es parcialmente el resultado del proceso de valoración o enjuiciamiento del propio individuo, pero es principalmente un producto social que se ha internalizado o aceptado lentamente y que el estudiante ha llegado a usar como su propio criterio de "valor".

La conducta clasificada en este nivel es lo suficientemente consistente y estable como para presentar las características de una creencia o de una actitud. El individuo exhibe la conducta con la suficiente consistencia en las situaciones apropiadas como para que se lo perciba como manteniendo un valor. En este nivel no se trata de las relaciones entre valores sino más bien de la internalización de un conjunto de ideales o valores determinados.

Esta categoría es apropiada para muchos objetivos que emplean el término de "actitud", como también, por su puesto, el de "valor".

Un factor importante de la conducta caracterizada por la **valoración** es que es motivada no por el deseo de acatar u obedecer, sino por el compromiso del individuo con el valor sub-yacente que guía su conducta.

#### 3. 1. Aceptación de un valor

En este nivel se trata de asignar "valor" a una conducta, fenómeno, objeto, etc. El término "creencia", que se define como "la aceptación emocional de una proposición o doctrina de acuerdo con lo que uno considera base adecuada para dicha aceptación", describe acertadamente la característica dominante de las conductas clasificadas en esta sub-categoría. En este tramo inferior de la **valoración** se incluye los niveles más bajos de la certidumbre, es decir, existe en él una presteza o disposición, para re-examinar nuestra posición, mayor que la que existe en los niveles más altos de la categoría. Es una posición un tanto provisoria.

Una de las características distintivas de esta conducta es la consistencia de la respuesta con la clase de objetos, fenómenos, etc., con que se identifica la creencia o actitud. Es lo suficientemente consistente como para que la persona sea percibida por los demás como que mantiene la creencia o valor. En el nivel que se describe aquí, la persona es lo suficientemente consistente como para que otros puedan identificar el "valor" en ella, y se compromete lo suficientemente con el "valor" como para que esté dispuesta a que la identifiquen con él.

Ejemplos de objetivos de este tipo son:

Desarrollar el sentido de hermandad con los individuos de todas las naciones.

Sentirse parte de los grupos que se proponen resolver un problema común, ya sea de carácter local, nacional o internacional.

Desarrollar una creciente afición por la literatura de calidad.

Apreciar el valor de la lectura en la vida.

Instrucciones: El propósito de este cuestionario es descubrir lo que usted realmente piensa sobre las lecturas que realiza en su tiempo libre. Considere cada pregunta cuidadosamente y contéstela en la forma más honesta y

franca posible. No hay respuestas "correctas" propiamente tales. No se espera que lo que usted piense o sienta o realice con los libros sea igual a lo que piensen, sientan o realicen otras personas. Hay tres formas de señalar cada pregunta:

S significa que su respuesta a la pregunta es sí.

I significa que usted está inseguro sobre su respuesta a la pregunta.

N significa que su respuesta a la pregunta es no.

1. ¿Ha tratado alguna vez de parecerse en alguna forma, a algún personaje literario?
2. ¿Hay personajes literarios a quienes usted cree conocer tan bien como a sus propios amigos?
3. ¿Se interesa usted generalmente en averiguar lo que dicen los críticos sobre una obra que usted recién termina de leer?

#### 3. 2. Preferencias por un valor

La inclusión de esta sub-categoría surge de la convicción de que hay objetivos que expresan un nivel de internalización entre la simple aceptación de un valor y la dedicación a él. La conducta en este nivel implica no sólo la aceptación de un valor hasta el punto de estar dispuesto a identificarse con él, sino que el individuo está lo suficientemente comprometido con el valor como para perseguirlo, tratar de encontrarlo, quererlo. Ejemplos de objetivos de este tipo son:

Escribir cartas a la prensa sobre problemas que le interesan profundamente a su autor.

Asumir roles activos en actividades literarias.

Iniciar movimientos en defensa de los derechos de grupos o clases sociales.

#### Ejemplos ilustrativos de pruebas:

Preferir objetos artísticamente diseñados.

Instrucciones: En este inventario se le pide expresar algunas de sus reacciones al arte. Obviamente reaccionamos en forma diferente a los diferentes campos de las artes y a las diferentes obras artísticas. Las proposiciones que siguen, sin embargo, le piden sus reacciones generales.

Lea cada una de las proposiciones cuidadosamente. Señale luego sus reacciones escribiendo una de tres letras junto a cada proposición:

A si usted estima que la proposición es una expresión más o menos adecuada de su opinión general.

I si usted está inseguro sobre si está de acuerdo o no con la opinión expresada en la proposición.

D si usted está en desacuerdo con la opinión expresada en la proposición.

1. Una casa debería construirse de acuerdo con los desarrollos tecnológicos más avanzados. Su diseño y estructura deberían ser tan racionales como los de una fábrica moderna.

2. El precio de una obra de arte es una indicación válida de su valor artístico.

3. Una naturaleza muerta no refleja ningún estado anímico determinado.

#### 3. 3. Compromiso con un valor

En este nivel la creencia involucra un alto grado de cer-

teza. Las ideas de "convicción" y de "certeza fuera de toda duda" contribuyen a llevar más allá el nivel de conducta descrito en 3. 2. En algunos casos la conducta puede bordear en la fe, en el sentido que es una firme aceptación emocional de una creencia basada en motivos reconocidamente no fundados en la razón. La lealtad a una posición, grupo o causa determinados se clasificaría aquí.

A la persona que exhibe conductas en este nivel se la percibe claramente como que tiene un "valor". Actúa para promover, en alguna forma, el objeto que "valora". Trata de convencer a otros y de convertirlos a su "causa". Existe una tensión que debe satisfacer: la acción es el resultado de una necesidad o impulso. Hay una verdadera motivación para realizar la conducta.

Ejemplo de objetivos de esta naturaleza son:

Dedicarse a las ideas o ideales democráticos.

Tener fe en el poder de la razón y en los métodos de experimentación y discusión.

Ser leal a los grupos de que se forma parte.

#### Ejemplos ilustrativos de pruebas:

Participar en problemas políticos o sociales actuales. Instrucciones para cada una de las siguientes actividades señale:

S si usted realiza la actividad ocasional o frecuentemente.  
N si usted no realiza nunca la actividad.

1. Asiste a reuniones públicas a protestar en contra de algo que usted considera injusto.

2. Escribe sobre problemas políticos o sociales actuales.

3. Estudia la historia de los actuales problemas políticos y sociales para descubrir sus causas y las soluciones que se les ha dado en el pasado.

#### 4. 0. ORGANIZACION

A medida que la persona internaliza valores sucesivos encuentra situaciones a las que corresponde más de un valor". Surge así la necesidad de (a) organizar los valores en un sistema, (b) determinar las interrelaciones entre ellos y (c) establecer los valores dominantes. Este sistema se construye gradualmente y está sujeto a cambios que se producen a medida que se incorporan nuevos valores. Esta categoría corresponde a los objetivos que describen la iniciación de la formación de un sistema de valores. Se subdivide en dos niveles, ya que un requisito previo a la interrelación es la conceptualización del valor en una forma que permita la organización. La **Conceptualización** forma la primera sub-división del proceso de organización de valores. La **Organización de un Sistema de Valores** forma la segunda.

Aunque el orden de las dos sub-categorías parece lo suficientemente apropiado en sus relaciones mutuas, no parece tan cierto que el 4. 1. **Conceptualización de un valor**, está adecuadamente ubicado como el nivel que sigue: Al 3. 3. **Compromiso con un valor**. La conceptualización empieza individualmente en un nivel anterior en algunos objetivos. Al igual que 2. 3.;

**Satisfacción para responder** es dudoso que se pueda encontrar una ubicación única completamente aceptable. Al ubicarla antes de 4. 2. **Organización de un sistema de valores**, se indica adecuadamente que es un pre-requisito

de tal sistema. También se llama la atención sobre un componente de crecimiento afectivo que ocurre por lo menos en este punto de la clasificación, pero que puede empezar antes.

#### 4. 1. Conceptualización de un valor

En la categoría anterior 3. 0. **VALORACION**, observamos que la consistencia y la estabilidad son características integrales del valor o creencia. En este nivel (4.1), se agrega la cualidad de abstracción a conceptualización. Esto permite ver al individuo la forma en que el valor se relaciona con los que él ya tiene o con los nuevos que va a tener.

La conceptualización es abstracta y, en este sentido, es simbólica.

Pero los símbolos pueden no ser símbolos verbales. Como se hizo notar anteriormente, la aparición de la conceptualización en este nivel de la escala afectiva se presta a discusión.

Ejemplos de este tipo de objetivos son:

Tratar de identificar las características de una obra de arte que el individuo admira.

Formarse juicios relativos a la responsabilidad de la sociedad en la conservación de los recursos materiales y humanos.

#### Ejemplos ilustrativos de pruebas:

Derivar de las lecturas ideas respecto a la conducción de nuestra vida.

Lea cada una de las proposiciones que siguen cuidadosamente. Señale:

A si la proposición se puede aplicar a las lecturas que usted realiza.

I si usted está inseguro en cuanto a si la proposición se aplica a sus lecturas.

N si la proposición no se puede aplicar a sus lecturas.

1. Compruebo que no estoy solo en ciertas creencias e ideas que sostengo.

2. Me estimula el descubrir que otras personas están aparentemente preocupadas por la misma clase de problemas y dificultades que me preocupan en mí.

#### 4. 2. Organización de un sistema de valores

Los objetivos clasificados aquí son los que requieren que el individuo reúna un complejo de valores posiblemente valores discordes, en una relación ordenada. Idealmente esta relación debe ser armoniosa y consistente. En realidad, la integración puede no ser enteramente armoniosa. La relación se describe más acertadamente como una especie de equilibrio dinámico que depende en parte de aquellos aspectos del medio que sobresalen en un momento dado. En muchos casos la organización de los valores puede resultar en una síntesis, un nuevo valor, o en un complejo de valores de orden superior.

Objetivos de este tipo son:

Considerar políticas y prácticas sociales que favorecen el bienestar público en vez de los intereses estrechos de los grupos.

Ajustarse emocionalmente en forma realista a las limitaciones inherentes a las aptitudes, habilidades, intereses y condiciones físicas de uno.

Comenzar a formarse juicios en cuanto a las direcciones en que debiera moverse nuestra sociedad.



## Ejemplos ilustrativos de pruebas:

Empezar a desarrollar valores dominantes.

Instrucciones: Cada una de las situaciones o preguntas que van a continuación es seguida de cuatro actitudes o respuestas posibles.

Ordénelas de acuerdo con sus preferencias personales, anotando a la derecha de la proposición un puntaje de 4, 3, 2 o 1. Déle 4 de la proposición que prefiera más, 3 a la proposición que le siga en preferencia y así sucesivamente.

1. En su opinión, un hombre que se preocupa de sus negocios durante toda la semana ¿debe emplear el domingo en:

- ¿tratar de educarse leyendo obras valiosas?
- ¿tratar de ganar partidos de golf u otro deporte?
- ¿ir a conciertos?
- ¿ir a ceremonias religiosas?

2. Al contemplar la obra de Leonardo Da Vinci "la Última Cena", ¿tiende usted a pensar que:

- ¿expresa las aspiraciones y emociones espirituales más elevadas?
- ¿es uno de los cuadros más costosos e irremplazables que jamás se hayan pintado?
- ¿Leonardo da Vinci fue un pintor muy versátil que ocupa un lugar de importancia en la historia?
- ¿es la quintaesencia de la armonía y diseño?

Comentario: El perfil obtenido de este test de G W Silport, P. E. Vernon y G. Lindsay, proporciona las informaciones básicas para evaluar la organización de un sistema de valores. Este perfil consiste en los seis valores fundamentales basados en la tipología de Eduardo Spranger. Estos seis tipos de valores son:

- (1) Teórico, (2) Económica, (3) Estético, (4) Social, (5) Político, (6) Religioso.

### 5. 0. CARACTERIZACION POR UN VALOR O POR UN COMPLEJO DE VALORES.

En este nivel de internalización los valores ya tienen un lugar en la jerarquía de valores del individuo, están organizados en alguna clase de sistema internamente consistente, han controlado la conducta del individuo por un tiempo tal que el individuo se ha adaptado a comportarse de acuerdo con este sistema. Una evocación de esta conducta ya no despierta emoción, salvo cuando el individuo es amenazado o desafiado.

En este nivel el individuo actúa consistentemente de acuerdo con los valores que ha internalizado. Se distingue aquí dos sub-categorías: (a) la generalización de este control a la conducta del individuo de manera que estas tendencias controladoras constantes lo describan y caractericen y (b) la integración de estas creencias, ideas y actitudes en una filosofía o visión total del universo.

#### 5. 1. Tendencia generalizadora

La tendencia generalizadora es la que da consistencia interna al sistema de actitudes y valores en un momento dado. Es la respuesta selectiva a un nivel muy alto. A veces nos referimos a ella como a una tendencia

determinante, una orientación hacia los fenómenos, o una predisposición a actuar en cierta forma. La tendencia generalizadora es una respuesta persistente y consistente a un conjunto de situaciones u objetos relacionados entre sí. A menudo puede ser una tendencia inconsciente que guía la acción. Se pueden relacionar íntimamente la tendencia generalizadora con la idea de un conjunto de actitudes que tienen de común las características conductuales más que el tema o el objeto de las actitudes. La tendencia generalizadora es una orientación básica que permite al individuo reducir y ordenar el mundo completo que lo rodea y actuar consistente y efectivamente en él.

Ejemplos de objetivos de este tipo son;  
Estar dispuesto a revisar juicios y a cambiar la conducta a la luz de nuevas evidencias.

Juzgar problemas de acuerdo con las situaciones, antecedentes propósitos y consecuencias involucrados, antes que de acuerdo con preceptos fijos y dogmáticos o de preferencias de carácter emocional.

## Ejemplos ilustrativos de pruebas:

Respeto por el valor y la dignidad de los seres humanos.

Test: Problemas de Relaciones Humanas. Citado por Paul Dressel y Lewis B. Mayhew en "General Education: "Exploration evaluation".

1. La organización social a que usted pertenece se propone aceptar a un nuevo miembro que no le agrada a parte de los socios de la institución. Uno de sus amigos amenaza con abandonar la organización si se incorpora a ella a esa persona. ¿Qué haría usted?

- Hablaría con el amigo.
- No aceptaría al candidato a miembro de la organización.
- Obtendría más miembros que apoyaran al candidato.
- Votaría por el candidato.
- Postergaría el voto hasta que el problema se aclarara.

#### 5. 2. Caracterización

Esta categoría, la cúspide del proceso de internalización, incluye los objetivos más amplios con respecto tanto a los fenómenos cubiertos como a la gama de conductas que ellos comprenden. Así se encuentran en esta categoría los objetivos referentes a la visión que uno tiene del universo, a la filosofía que uno tiene de la vida —a un sistema de valores que tiene como objeto todo lo que se conoce o se puede conocer.

Los objetivos incluidos en esta sub-categoría son tan amplios que tienden a caracterizar al individuo casi en su totalidad.

Objetivos de este tipo son:

Desarrollar una filosofía consistente de la vida.

Desarrollar un código de conducta basado en principios éticos, consistentes con los ideales democráticos.

DOMINIO AFECTIVO	Receptividad	{ Conciencia de algo (darse cuenta) Disposición o buena volun- tad para recibir Atención controlada o selec- tiva
	Respuesta	{ Aquiescencia para responder Disposición o buena volun- tad para responder Satisfacción en responder
	Valoración	{ Aceptación de un valor Preferencia por un valor Compromiso con un valor
	Organización	{ Conceptualización de un valor Organización de un sistema de valores
	Caracterización por un valor o complejo de va- lores.	{ Tendencia generalizadora Caracterización

**Ejemplos ilustrativos de pruebas:**

Test: Finalidades Generales de la Vida; Inventario H-Alb (Cooperative Study in General Education, Ameri-

can Council on Education, 1942).

Este inventario identifica las finalidades dominantes de la vida de los estudiantes universitarios. Se emplea veinticuatro finalidades, cada una de ellas reflejada en una afirmación representativa. Al estudiante se le presenta 190 pares de afirmaciones (cada finalidad es expresada una vez en pareja con las otras diecinueve) y se le pide que indique cuál afirmación del par "es la expresión más aproximada a su principal propósito en la vida". He aquí algunos ejemplos de finalidades empleados en el test:

- C. Vencer mis deseos irracionales.
- E. Cumplir con mi deber.
- G. Servir a la comunidad de la que formo parte.
- J. Descubrir cuál es mi lugar en la vida y aceptarlo.
- N. Salir adelante en la vida.
- P. Proteger mi forma de vida contra los cambios adversos.
- S. Seguir viviendo.
- T. Resolver los problemas que presenta la vida en el momento en que se presentan.

El puntaje que se asigna a cada finalidad es el número de veces que es elegido por el estudiante en preferencia a otras finalidades. Así el puntaje máximo para una finalidad dominante es de 19.

# EDUCACION MATEMATICA ELEMENTAL Y MATERIAL CUISINAIRE. I: LAS ETAPAS DE LA EDUCACION MATEMATICA ELEMENTAL

por el prof. HERNAN CORTES P.

(Extractado de su folleto "Preámbulo al estudio del método Cuisenaire")

**A) ETAPA PROTOCIENTIFICA.** Corresponde al nivel del PRIMER CICLO DE NUESTRA ACTUAL ENSEÑANZA BASICA (1º a 4º años).

Vendría a equivaler —a grandes rasgos y en pequeña escala— a las etapas embrionarias del pensamiento matemático desde los tiempos más remotos hasta que surge el "milagro griego". El hombre primitivo no ve todavía la matemática como ciencia, vale decir como manifestación contemplativa del entendimiento puro, sino que busca en ella una herramienta práctica para desenvolverse adecuadamente en lo mucho de cuantitativo que ofrece el mundo circundante.

Del mismo modo, el infante recién salido de las primeras experiencias parvularias no verá en el quehacer matemático una actividad puramente intelectual, sino un modo especial de contacto con ese mundo circundante cada vez más novedoso que le están dando a conocer los adultos encargados de guiarlo. Para él no habrá "números-abstracción" sino "números-cosas". Las operaciones aritméticas no van a aparecerle como "una adecuada estructuración de los sistemas numéricos conceptualizados" (como pensamos los matemáticos), sino como un interesante juego de combinación y entrechocos de los números-cosas para "sacar" como resultado otros números-cosas.

Ni siquiera podrá ver, en los primeros comienzos, el sentido práctico que tales intrincados juegos pudieran tener. Poco a poco se irá maravillando de que ese jugar a los entrechocos de los números-cosas conduce a algo tan útil como empezar a comprender un poco las complicadas cuentas que su madre hace diariamente con el dinero del sustento hogareño. Le agradecerá percatarse de que podrá servirse de esa naciente habilidad numérica para manejar sus propios aunque escuálidos haberes en monedas, bolitas, chupetes, estampillas y otros bienes del intercambio estudiantil.

¿Qué puede o debe hacer el maestro en esta etapa "protociéntifica" del pensamiento matemático de los niños? Pues, estimular y guiar ese interesante y provechoso juego, sacando partido de la disposición a "maravillarse" que el educando pueda mostrar en mayor o menor grado. Dirigiendo la actividad colectiva del curso, y aprovechando las diferencias individuales en favor de la promoción del aprendizaje socializado, irá manteniendo y fomentando el constante interés de cada niño en captar más y más situaciones nuevas que vayan enriqueciendo su experiencia y motivando su continuo progreso.

Opinamos que, en este nivel, no debiera ponerse el acento en inculcar una prematura y malograda conceptualización a medias, sino encauzar la mayor dosis de las energías infantiles al juego de los números-cosas y de las

operaciones numéricas mecánico-sensoriales (ver detalles en II). Se pretenderá no todavía la formación de conceptos matemáticos lógicamente válidos (no discutimos que tal vez se pueda, pero ¿conviene?) sino más bien enriquecer al máximo el encuentro-maravilla del niño con la realidad cuantitativa del mundo concreto.

El principal (y tal vez único) objetivo de la enseñanza matemática a este temprano nivel creemos que debiera ser el lado utilitario que esta disciplina tiene (Y conste que opinamos así como matemáticos, y no como psicólogos del aprendizaje, que no lo somos). Del contacto directo y sensorial del niño con los números-cosas y con las formas geométricas materializadas, debemos hacer surgir espontáneamente el energético factor "maravilla" de la adecuación de la matemática a la realidad. Pensamos que ello contribuirá decisivamente a la fijación en el niño de un permanente parámetro de interés hacia los eventuales estudios matemáticos y científicos más profundos que le corresponderá emprender en las subsiguientes etapas de su formación.

**B) ETAPA DE UNA NACIENTE ELABORACION CONCEPTUAL.** Corresponde al nivel del SEGUNDO CICLO DE NUESTRA ACTUAL ENSEÑANZA BASICA (5º a 8º años).

Lo característico es ahora un paulatino abandono de los recursos sensoriales materializados que ayudaron, en la etapa anterior, a la formación de una mentalidad aritmética y geométrica. Ello NO quiere decir que vamos a descartar la inmensa ayuda que significa la intuición en la enseñanza de las matemáticas elementales; pero vamos procurando ya un tránsito progresivo desde los "números-cosas" hacia los "números-abstracción"; buscamos y estimulamos una suave evolución de la mecanización operatoria de la aritmética práctica hacia los preceptos científicos de la Aritmética propiamente tal. De la confección y manipulación de modelos geométricos materiales querremos pasar a una Geometría —si no del todo abstracta— al menos más idealizada, más general y más precisa conceptualmente.

Tanto en el ámbito aritmético como en el geométrico, este escalamiento progresivo hacia la Matemática como ciencia se irá consiguiendo con el moderado pero decidido empleo de la idea de Conjunto, punto de partida de toda conceptualización matemática.

Ahora bien, afortunadamente para la didáctica, esta idea matemática capital es de origen esencialmente intuitivo; tanto, que como idea primaria, es matemáticamente indefinible. Por ello es perfectamente lícito, a la entrada de una conceptualización de las matemáticas, sustentar la noción de Conjunto en modelos, ejemplos, alcances y diagramas de carácter concreto-intuitivo.

Tampoco debemos abandonar el proceso (apenas comenzado en la etapa anterior) de utilización práctica de la matemática en el mundo cuantitativo real. Muchos ejem-

plos y ejercicios de carácter concreto contribuirán a la mejor comprensión de los conceptos básicos; asimismo, una nutrida práctica de la operatoria aritmética robustecerá la habilidad del educando para enfrentar la resolución de los problemas variados que ofrece tanto la realidad cuantitativa exterior como la propia actividad en las aulas.

En **Aritmética**, se fomentará la práctica operatoria y la formación de algunos conceptos conjuntistas en 5º y 6º Años, reservándose el 7º Año para una sistematización más amplia de esas ideas generales, que conduzca a un conocimiento (ojalá definitivo) de los sistemas numéricos  $N$ ,  $N$  y  $Q$ ; en el 8º Año, se aborda el sistema  $Z$  (con la aparición de las ideas estructurales de Grupo y de Anillo) y el sistema  $Q$  (con la estructura de Cuerpo). En **Geometría**, un tránsito gradual —como decíamos— del "cartonaje" y del modelado de figuras en color, a la captación de ideas generales en plan de definición, clasificación y sistematización. En 5º y 6º Años esta actividad se realizará sin un orden aparente, dejándose el maestro llevar por el factor interés y curiosidad de los propios niños. Ya en 7º Año, esta **Geometría informal** inicia alguna organización, e insinúa una mayor precisión de conceptos con la ayuda poderosa del lenguaje y de la notación conjuntista. Se enseñará a distinguir con claridad la geometría puramente "posicional" de la geometría "métrica" que envuelve la necesidad de medir; se realiza en esta última la conveniente integración de la Geometría con la Medición, como preconiza el S. M. S. G. y otras autoridades didácticas de avanzada. En 8º Año, culmina ese proceso de sistematización de la Geometría, sin perjuicio de ser todavía "informal", en el sentido de no descartar del todo la intuición gráfica de las formas geométricas NI APARECER AUN UNA FUNDAMENTACION AXIOMATICA RIGUROSA Y/O UNA INFRAESTRUCTURACION ALGEBRAICA; tal será la tarea de la Enseñanza Secundaria.

### C) ETAPA DE DESARROLLO DE MATEMATICA ELEMENTAL

Corresponde al ciclo de cuatro años de LA ACTUAL ENSEÑANZA MEDIA.

No nos referiremos a ella aquí.

## II

Cuando hablábamos más arriba de la manipulación de los "números-cosas" como tónica principal de la enseñanza matemática en el primer ciclo de la Escuela General Básica, teníamos en mente las señaladas cualidades formadoras de MATERIAL CUISENAIRE.

Declaremos desde un comienzo que nuestro entusiasmo por el Método Cuisenaire-Gattegno, de reciente aplicación en nuestro país, NO NOS IMPIDE VER LAS NATURALES LIMITACIONES QUE TIENE COMO TODO OTRO MATERIAL DIDACTICO. Es efectivo, sólo hasta cierto punto, la crítica que en algunos medios se le hace de fijar demasiado en el niño el aspecto sensorial del Número y de las operaciones numéricas, en un mundo científico actual que es cada vez más abstracto (Véase por ejemplo: Edmundo Roca, "CONSIDERACIONES ACERCA DEL METODO GATTEGNO DE LOS NUMEROS DE COLOR", Revista de Educación. Buenos Aires. Nueva serie Nº10, 1966.).

Pero, ese mundo científico abstracto ¿es acaso el mundo del niño que recién se asoma a la escuela?

Situados en ese nivel de enseñanza, ¿cómo desconocer sus incomparables ventajas como material didáctico de singular sencillez, claridad y poder sugerente?

Invitamos a cualquier matemático o profesor de matemáticas, de esos que lo desdennan porque quizás no se han molestado en analizarlo a fondo, a abrir en su mesa la caja con las barritas de color y comenzar a operar con ellas. Sin necesidad de leer nada de lo mucho (quizás demasiado) que se ha escrito sobre el tema, estamos seguros de que irá descubriendo rápidamente una serie de interesantes posibilidades, todas de un gran valor heurístico y formador para los niños.

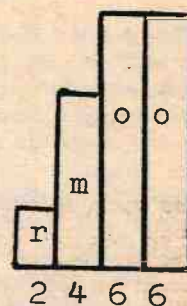
El material es sugerente en sí mismo, y basta una muy leve orientación de parte del maestro para que el niño vaya realizando sus propios descubrimientos y convirtiéndose en parte interesada de un proceso de aprendizaje efectivo y hasta entretenido. La matemática le va apareciendo como un maravilloso juego de interrelaciones (¿acaso no es eso?) con esos entes numéricos que él materializa y puede manejar gracias a su caja con barritas.

Desde que abre su caja Cuisenaire el niño se enfrenta a un minúsculo "conjunto universo" en que los elementos son esas barritas de distintos tamaños y de colores diversos, con las que se sentirá impulsado a jugar formando figuras, casitas, trencitos, etc. A poco de jugar así, descubrirá que entre las barras se puede establecer una relación de equivalencia con respecto ya sea a su color o a su tamaño. Las barras de un mismo color o tamaño le parecerán "equivalentes", en el sentido de que una se puede sustituir por otra produciendo el mismo efecto para todos los fines que se las emplee. Al agrupar en cada departamento de la caja todas las barritas de un mismo color o tamaño, tomará conciencia directa e intuitivamente de la noción de clases de equivalencia.

A cada clase de equivalencia (es decir a cada color o tamaño) asociará un número es decir un nombre y un signo que denotan a toda la clase. El signo 9 y la palabra "nueve" irán asignados no a una determinada barrita (elemento) coloreada de "azul", sino a toda la clase de las barras azules disponibles en la caja. Después, cualquiera barrita azul, elegida al azar en el correspondiente compartimento de la caja, podrá ser un legítimo "representante" de todas las de su clase, para todos los fines de manipulación aritmética en que deba intervenir el número nueve que rotula la clase.

Eligiendo al azar parejas de barritas se dará cuenta de que puede comparar sus tamaños adosando una a la otra.

Una barra roja aparecerá más chica que una barra mo-



rada, pero la morada se verá más pequeña al lado de la de color oliva, y ésta de igual tamaño que otra barra oliva. A indicación de su maestro, registrará su observación así:

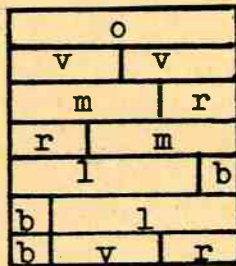
$$2 < 4, 4 < 6, 6 = 6$$

O también

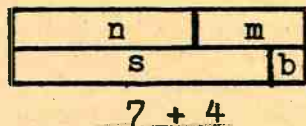
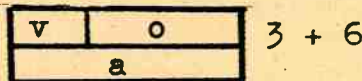
$$2 \leq 4 \leq 6 \leq 6.$$

Tomará así conciencia, sin necesidad de un aparato conceptual inoportuno, de la noción de "orden" para los elementos de un conjunto.

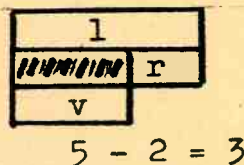
Estimulado por su maestro a construir "modelos aditivos" bicolors (o multicolors) para una misma barra patrón dada, volverá a aquilatar la noción de par ordenado y la posibilidad de conmutar el orden de los sumandos sin alterar la suma (conmutatividad de la adición); o de for-



mar diversas sumas parciales sin que cambie la suma total (asociatividad de la adición). Recíprocamente, dado



un par ordenado de barras yuxtapuestas, sabrá intuitivamente ajustarles una barra única; o, si ello no es posible, la salmón y otra barra remanente, o dos barras salmón y una remanente; etc. Con eso toma conciencia de que dados dos sumandos les está asociada una suma, y de que el numeral "diez" (Salmón) desempeña un papel de "base" en nuestro método para expresar y anotar los números grandes.



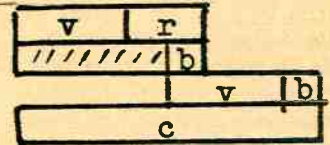
Una barra suficientemente grande podrá llevar adosada abajo otra de tamaño menor; dejando un trecho que el niño instintivamente procurará llenar con una barra adecuada (Sustracción, como problema inverso de la Adición). Ello no será posible si la barra de abajo es de igual ó mayor tamaño que la de arriba; en el primer caso la diferencia es nula (cero) y en el segundo el niño pensará acertadamente que no existe, pues no puede aún entrever los negativos.

Muchas combinaciones aditivas y sustractivas, variados

"canjes" de alguna barra por otras que yuxtapuestas producen la equivalencia con aquéllas, irán entreteniéndose e interesando al niño con el maravilloso juego del "entrechocar de los números-cosas..." (I.A.)

Cada operación iterada ya materializada, una vez completo el juego de las barritas y quedando a la vista la barrita "resultado" que aquéllas arrojan, podrá quedar todo registrado en los cuadernos, sea dibujando y coloreando al remedo de los números-cosas presentes en la mesa, sea anotando el entrechocar y el resultado con los bellos símbolos de la aritmética:

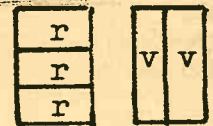
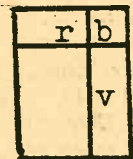
$$(3 + 2 - 1) + (3 + 1) = 8$$



Continúa el prodigioso juego, y queremos multiplicar "dos" por "tres". El niño instalará su armadura con los números-cosas en forma de escuadra, articulada en la esquina con un cubito blanco.

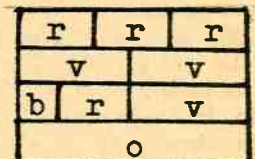
Tratará ahora de llenar el trecho rectangular, ajustando de algún modo barritas de un mismo color o de colores diversos.

Algún niño de mente ordenada entrabará en el armado tres barritas rojas de arriba a abajo; o dos barritas verdes de izquierda a derecha. Otro niño, de inclinación artística, producirá un bonito armado multicolor.



Llegado el momento de medir, para averiguar el resultado o "producto", verá con regocijo que todos llegan a la misma barra final oíva:

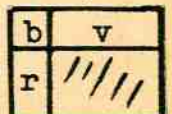
$$\begin{aligned} 2 \cdot 3 &= 2 + 2 + 2 \\ &= 3 + 3 \\ &= 1 + 2 + 3 \end{aligned}$$



¿Hay o no hay aquí un notable poder formador en el material didáctico? ¿Es acaso menos científica esta actividad lúdica, por el hecho de ser sensorial? ¿Está o no gestándose la inclinación vocacional del niño hacia la satisfacción de "inquirir" y luego "responder" por sus propios medios?

¿Y por qué  $2 \cdot 3 = 3 \cdot 2$ ?

Sencillamente porque basta girar la armadura:



lo que no hará variar el armado múltiple anterior y su consiguiente resultado único.

¿Y qué pasa si uno de los factores es bicolor?

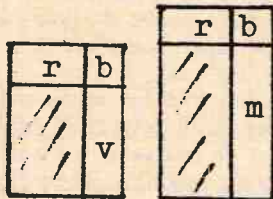
Sencillamente que el armado:



puede seccionarse en dos partes:

$$2 \cdot (3 + 4)$$

las que encajan perfectamente en las armaduras separadas:



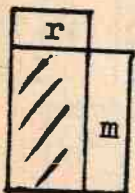
Luego:

$$2 \cdot (3 + 4) = 2 \cdot 3 + 2 \cdot 4 \quad 2 \cdot 3 \quad 2 \cdot 4$$

(Distributividad de la multiplicación frente a la adición). A esta altura quizás los niños querrán saber cómo se producen las multiplicaciones iteradas con tres factores:

$$2 \cdot 4 \cdot 3$$

Formemos primero la armadura del producto parcial  $2 \cdot 4$  retirando el cubito  $b$  de la esquina:

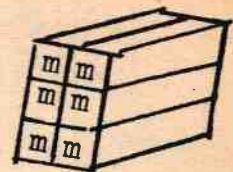


En el hueco que deja esa esquina colocamos la barra verde del tercer factor parada en la mesa (empleo de la tercera dimensión); vista entonces desde arriba la armadura triple aparece así



El niño tratará ahora de rellenar el hueco tridimensional (paralelepípedo) que queda indicado en ancho por la barra  $r$ , en largo por la barra  $m$  y en alto por la barra parada  $v$ .

Un armado "firme" para ese hueco podría ser este paquete de puras barras moradas:



Enseguida lo desarmarán para medirlo, y encontrarán que equivale a dos barras salmón y una morada:

$$2 \cdot 4 \cdot 3 = 2s + m = 2 \cdot 10 + 4 = 24$$

Un lindo método para multiplicar, que va inculcando en el niño la conexión que hay entre un producto de tres factores y un "volumen" (así entenderá mejor los "cubos" en aritmética); así como el método anterior le inculcaba la asociación de un producto de dos factores con un "área" (lo que le permite entender mejor los "cuadrados" en aritmética).

Desde otro punto de vista, este método de multiplicar con el Cuisenaire es lo que está más cerca de la verdadera concepción de la Multiplicación natural como cardinalización de un producto cartesiano de conjuntos. Es mucho mejor, por ello, que el procedimiento de multiplicar por simple yuxtaposición de barras equivalentes, que corresponde a la limitada concepción de la multiplicación natural como adición de sumandos iguales.

La División deberá ser armada tomando en cuenta que se trata del problema inverso de la Multiplicación; entonces el dividendo debe acomodarse, previos los canjes que sean necesarios, en el rectángulo que antes estaba destinado a alojar el producto; LA CONDICIÓN ES QUE UNO DE LOS LADOS DE ESE RECTANGULO SEA LA BARRA DIVISOR. El otro lado corresponderá a la barra resultado (o cociente):

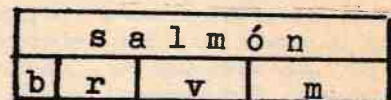
En el ejemplo 2:

Sea por ejemplo:

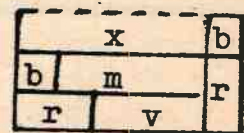
$$10 : 2 = x$$

Se trata de hallar la barra  $x$  que multiplicada por la barra roja produzca el equivalente de la barra salmón.

Con canje previo del dividendo como este (u otros que ajustan):



se puede armar el rectángulo que tiene como lado a la derecha el divisor  $r$ :

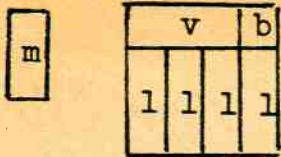


La barra cociente  $x$  pedida es entonces la que ajusta como lado superior del rectángulo, esto es, la limón (5). Aquí vemos un caso de división exacta. En caso de divisiones inexactas, el procedimiento es el mismo; sólo que ahora se completará el armado, sobrando en el dividendo una barra más pequeña que la barra divisor. Ejemplo:

$$19 : 5$$

Canjeamos el dividendo (salmón y azul) por tres barras limón y una morada:

Respuesta: cociente inexacto verde (3) y sobra una morada (4)

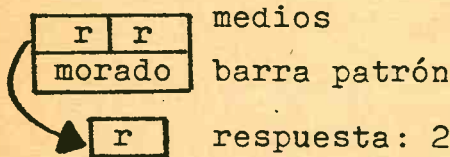


Un método perfecto para enseñar los rudimentos de la División en forma entretenida, como jugando a un rompecabezas de armar. Y, lo que es muy importante, sin que el niño pierda de vista que se trata de invertir una multiplicación.

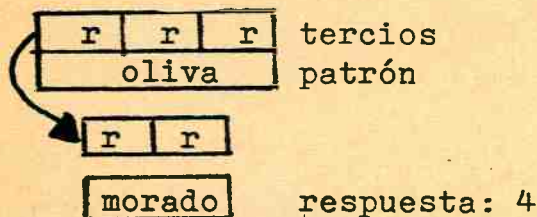
¿Y las fracciones? ¡Ah!, terrible capítulo para un niño de cuarta. Sin embargo, las barritas aquí toman un renovado interés.

¿Quiere usted enseñar el concepto partitivo de fracción? Pues vea.

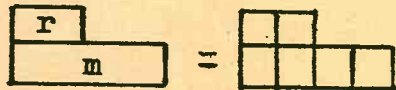
Ejemplo 1: Un medio de cuatro.



Ejemplo 2: Dos tercios de seis.



Las fracciones abstractas van tomando así el aspecto de "pares ordenados de números naturales". Como ser, en el ejemplo 1:



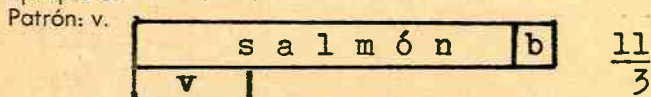
(rojo, morado) es Un medio: dos cuartos ( $\frac{2}{4}$ )

En el ejemplo 2

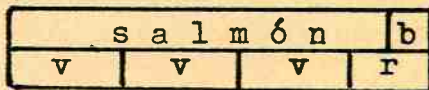


(morado, oliva) es dos tercios = cuatro sextos ( $\frac{4}{6}$ )

Ejemplo 3: Once tercios

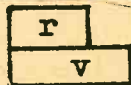


Midiendo con el patrón



Tres patrones más r.

Midiendo el resto con el patrón:



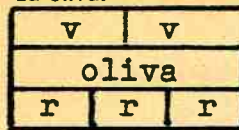
Respuesta:  $\frac{11}{3} = 3 \frac{2}{3}$

Adición de fracciones.

Ejemplo:  $\frac{1}{2} + \frac{1}{3}$

Barra patrón: una que tenga medios y que tenga tercios.

Los niños la dirán:  
La oliva.

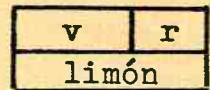


medios

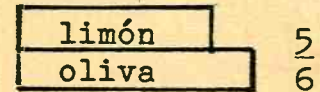
patrón

tercios

$$\frac{1}{2} \quad \frac{1}{3}$$



El resultado limón se mide con el patrón:



Respuesta:  $\frac{1}{2} + \frac{1}{3} = \frac{5}{6}$

¿Qué le parece? ¿Vio Ud. cómo el niño cogió instintivamente la barra patrón oliva (6), sin tener que oír el cuento del "común denominador"?

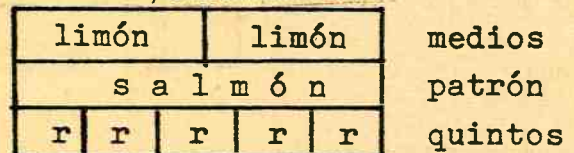
El niño jugando: a) sumó dos fracciones; b) captó lo del común denominador; c) practicó mediciones, con una unidad patrón convencional.

¿Podía Ud. dar todo eso de una vez escribiendo latos cálculos con tiza en el pizarrón? ¿Está el niño activado y motivado cuando Ud. da y da reglas para él incomprensibles?

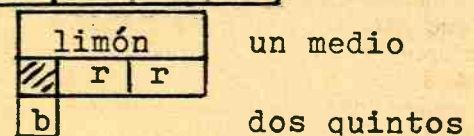
Y el procedimiento para restar fracciones es casi igual.

Ejemplo:

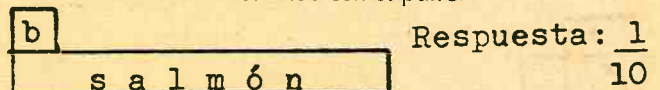
Patrón: una barra que tenga medios y que tenga quintos. El niño busca y encuentra la salmón



Sustracción:



El resultado blanco se mide con el patrón:

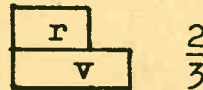


Multiplicación de fracciones. Sí, señor, muy fácil y bonito.

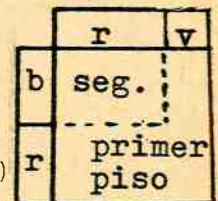
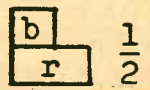
Ejemplo:  $\frac{3}{2} \cdot \frac{1}{2}$

Factores:  $\frac{3}{2} \cdot \frac{1}{2}$

(Barras montadas)

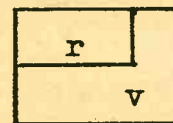


armadura vista de arriba.

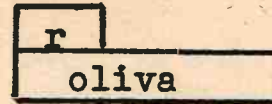


(casita de dos pisos)

El armado consiste en llenar los dos pisos. Visto de arriba.



Se desmonta el puro armado, y se mide comparando el segundo piso con el primer piso. (El segundo piso será el numerador y el primer piso el denominador de la fracción producto pedida):



Resp.:  $\frac{2}{6}$

O bien, con canje unicolor:



$\frac{1}{3}$

¿qué tal?

==

Después de unos pocos ejercicios de éstos, el niño de tanto armar casitas de dos pisos y de medirlas por pisos, SE DARA CUENTA DE LA REGLA GENERAL. Pues, el piso superior (numerador) es el producto 2.1, y el piso inferior (denominador) es el producto 3. 2. Entonces:

$$\frac{3}{2} \cdot \frac{1}{2} = \frac{2}{3} \cdot \frac{1}{2} = \frac{2}{6} = \frac{1}{3} \quad \text{¿Qué me dice?}$$

¿Muy complicado? Tal vez, pero el niño lo hizo, lo vio. (Y jugando a hacer y deshacer casitas de dos pisos).

Me dirá que es ilusorio entusiasmo de matemático adulto, puede ser, pero le diré que yo lo practiqué con mis pequeñas en casa ¡y una descubrió la regla! Bien me valió el haber inventado para ella estos pequeños trucos didácticos.

Quizá agradecido con el Cusenaire por éste y muchos otros éxitos infantiles comprobados por mí, es que le he dirigido —amable colega— estas entusiastas líneas que espero le puedan servir de algo en su noble trabajo.

## MATEMATICAS PARA LOS PROFESORES DE ENSEÑANZA BASICA POR MEDIO DE LA INSTRUCCION PROGRAMADA

por el prof. GERALD K. GOFF  
De la Universidad del Estado de Oklahoma

En varias ocasiones la Revista de Educación se ha ocupado de la enseñanza programada. En todos los casos se ha reiterado que las máquinas de enseñar no pueden reemplazar al profesor. En primer lugar, porque detrás de la máquina debe estar el profesor que programe la enseñanza, y en segundo lugar, porque antes y después de la enseñanza programada, el alumno debe reunirse con el profesor.  
¿Cuáles son los pasos que se deben dar ¿explicaciones previas?, ¿consultas durante el proceso?, ¿análisis posteriores?  
Presentamos una experiencia norteamericana que analiza estas posibilidades, comparándolas y combinándolas.  
Si bien es cierto que en Chile no tenemos máquinas de enseñar, lo es también que los profesores pueden preparar series de enseñanza programada. El centro de Perfeccionamiento publicó ya un texto de Ciencias Naturales para ser utilizado como enseñanza programada. De hecho en matemáticas, muchas veces los profesores forman series de ejercicios que equivalen a series programadas. Para ellos valen ahora estas observaciones, que en el futuro tendrán aplicación con las máquinas de enseñar.  
El artículo del prof Goff nos fue enviado directamente por su autor para su publicación en la Revista.

Se ha demostrado en forma adecuada que el aprendizaje puede ser producido mediante el empleo de los procedimientos llamados de **instrucción programada**.

La programación consiste en arregar la materia en una secuencia de pequeños pasos, de modo que el estudiante sea llevado desde el conocimiento que posee hacia información y conceptos nuevos y más complejos. Los pasos dentro de un programa han sido denominados marcos, y cada marco consta de un cuerpo, una respuesta y un afian-

zamiento. El cuerpo contiene la información en forma de estímulo, y la respuesta es una disposición que da lugar a la reacción del estudiante frente al cuerpo. Siguiendo de inmediato a la respuesta del alumno viene la respuesta correcta que afianza o premia la corrección de la primera. Generalmente se oculta al alumno la respuesta correcta hasta que éste haya completado la suya, y luego se le permite consultarla.

Al programar es necesario estructurar en alguna secuencia la información y los conceptos necesarios para aprender una información deseada. Es por esta razón que las matemáticas con su estructura natural son muy adaptables a la programación. El conocimiento de la estructura natural de una disciplina es un valioso prerrequisito para la elaboración de programas.

La posición de la instrucción programada como medio educativo es semejante a la que tenían las películas hace muchos años. Se ha demostrado que el medio puede producir aprendizaje, pero hay muchos educadores que no aciertan a comprender la mejor forma en que pueda ser empleado con los estudiantes. Se presentan muchas incógnitas en cuanto al empleo del material programado. ¿Re-



emplazará al maestro? ¿Puede ser empleado en la enseñanza de todo tipo de materias o es útil sólo para ciertos tipos? ¿Pueden aprender todos los distintos tipos de estudiantes por medio de la instrucción programada? Es posible obtener respuestas parciales a estas preguntas por medio de la investigación educativa. Durante los últimos dos años hemos estado empleando material programado en los cursos de matemáticas para los profesores primarios en ciernes, en un intento de crear modelos de instrucción que produzcan un mejor conocimiento de la materia de enseñanza básica.

La materia elegida para este experimento fue la estructura de los sistemas numéricos, comenzando con el lenguaje de grupos y progresando a través de los números racionales. Se prepararon, se probaron en el terreno y se revisaron con anterioridad al experimento las materias programadas. El material resultante ha sido publicado ahora por Appleton-Century-Crofts Inc. de Nueva York bajo el título de **Basic Mathematics: A Programmed Introduction** (Matemáticas básicas: introducción programada) por Goff y Berg. El material empleado en el experimento constituye los primeros siete capítulos de la publicación mencionada.

Se seleccionó un instrumento que midiera el conocimiento de las materias básicas, y el que se consideró más apropiado fue la Estructura del Sistema Numérico del Servicio de Pruebas Educativas, Departamento Cooperativo de Pruebas, Princeton, New Jersey. Los formularios A y B de esta prueba fueron empleados en el experimento, usando el formulario A como pre-prueba y el B como post-prueba.

Durante el programa experimental de dos años hemos empleado cinco modelos de instrucción con cursos de distintos tamaños. Estos modelos son: charla-texto (CHT), programa-charla-debate (PCHD), charla-programa-debate (CHPD), programa-debate (PD), y programa-charla-debate-interrogación (PCHDI).

El modelo charla-texto (CHT), representa la forma tradicional de instrucción empleada hoy en día en la mayor parte de las clases de matemáticas. El alumno tiene un texto tradicional y asiste a tres charlas por semana. El texto contiene explicaciones de la materia y ejercicios que debe resolver el alumno. Este modelo fue aplicado en dos cursos del Southwestern State College, Weatherford, Oklahoma, y cada uno de los cursos tenía una matrícula de 35 alumnos.

En el modelo de programa-charla-debate (PCHD) los alumnos trabajaron con el material programado antes de llegar a clases. Cada clase consistía en una charla relacionada con la materia seguida de un breve período de debate en que el instructor y los alumnos trataban los conceptos que había abarcado el programa y la charla. Este modelo fue aplicado en dos cursos de la Oklahoma State University, cada uno de los cuales tenía una matrícula de 35 alumnos y se reunía tres veces por semana.

El modelo charla-programa-debate (CHPD), representa un rearrreglo del modelo (PCHD). En el modelo CHPD el alumno asistía a una clase en la que un breve debate sobre la lección anterior era seguido de una charla que introducía material nuevo. El alumno trabajaba luego con el material programado antes de asistir a la clase siguiente. Este modelo fue utilizado con dos clases de la Oklahoma State University con una matrícula de 35 alumnos cada una. Los cursos que emplearon este modelo también se reunían tres veces por semana.

El modelo PD fue aplicado en una clase de la Oklahoma State University que tenía una matrícula de 70 alumnos.

Según este modelo el alumno trabajaba con el material programado y luego asistía a una hora completa de debate. No se daban charlas, y el curso se reunían tres veces por semana para debates.

En dos cursos de 90 alumnos cada uno se aplicó el modelo PCHDI. Según este modelo los alumnos trabajaban con el material programado antes de asistir a las charlas. Había dos charlas por semana al principio de cada semana. Luego los alumnos asistían a una sesión de debate-interrogación fijada hacia fines de cada semana, en la que se habían asignado 30 alumnos a cada sesión. En las sesiones de debate-interrogación la primera parte se destinaba a discusión en grupo, para la que los alumnos formaban pequeños grupos y estudiaban la materia que había sido cubierta en el curso de las dos últimas charlas además del material programado. Los últimos 15 y 20 minutos de esta sesión se los dedicaba a una pequeña interrogación o examen que cubriera el material nuevo que hubiera sido introducido durante la semana.

Todos los alumnos que estaban comprometidos en el experimento habían pasado el American College Test in Mathematics (ACTM), y estos puntajes fueron usados como parte de los datos. A cada curso se le entregó el formulario A de la Estructura del Sistema Numérico como un pre-test (PRT) mientras que se les daba el formulario B de la misma prueba como post-test (PST). Los resultados están incluidos en el cuadro que sigue:

Modelo de instrucción	CHT	PCHD	CHPD	PD	PCHDI
Puntaje medio PRT	16.40	18.30	19.32	16.20	17.65
Puntaje medio ACTM	16.40	18.45	19.32	17.10	17.67
Puntaje medio PST	22.38	26.03	26.69	24.44	25.98
Aumento medio (PRT-PST)	5.98	7.58	7.57	7.34	8.31

En el análisis estadístico de los datos el aumento medio en todos los modelos que empleaban el material programado fue considerablemente mejor que el modelo CHT. Sin embargo, las diferencias entre los otros cuatro modelos no fueron significativas.

El modelo PCHDI está siendo empleado ahora en Oklahoma State University como resultado de la experimentación. Este modelo ofrece varias ventajas y en base a los datos experimentales produce resultados tan buenos si no mejores que los de cualquiera de los demás modelos probados. Una ventaja del modelo PCHDI es que necesita de una menor cantidad de tiempo de parte del instructor. El modelo PCHDI exige ocho horas semanales de trabajo del instructor, en comparación con dieciocho horas semanales en los modelos PCHD o CHPD y doce horas semanales en el modelo PD para el mismo número de alumnos. Otra ventaja del modelo PCHDI es que los alumnos que son profesores en ciernes están complicados en un mayor número de medios educativos y en consecuencia, tienen un mayor conocimiento de los métodos de instrucción.

Una de las conjeturas a las que se llegó como resultado de la experimentación es que el empleo de varios medios generalmente produce mejores resultados que cualquier medio individual. Actualmente se están planeando nuevos experimentos basados en esta conjetura y se espera que de ello resulten mejores modelos de instrucción.

# SUGERENCIAS PARA CONSTRUIR ÍTEMES DE SELECCIÓN MÚLTIPLE

El empleo efectivo de los tests objetivos depende en primera instancia de la habilidad del que escribe el ítem. Mosier y otros sugieren algunas técnicas importantes en la construcción de ítems, los cuales ilustran con ejemplos. La evaluación objetiva ha sido asociada, a menudo, con la evaluación del conocimiento de hechos. El lector debe tener en cuenta las observaciones con respecto a la aplicación de tests objetivos para medir los resultados de la instrucción "más allá del mero contenido de hechos reales.

Al escribir ítems para medir un área determinada es posible, aunque no muy útil, usar la técnica de la inspiración. Se lee hasta que llega la inspiración para escribir el ítem, se escribe, apunta y se continúa leyendo. Estos conceptos, que se expresan en forma de ítems, se examinan una y otra vez; aquéllos más difíciles de comprobar quedan sin modificación. Es probable que este procedimiento arroje, entre otras cosas, un tratamiento muy irregular del área de contenido. Al escribir ítems, se debe tener en cuenta, al igual que en otras actividades, cierta planificación.

Este estudio presenta tres instrumentos de trabajo para construir ítems de selección múltiples: la definición del área de contenido que se va a cubrir y su muestreo sistemática; una lista de confrontación de los tipos de preguntas que se pueden hacer; y un resumen de los criterios que se pueden aplicar a los ítems de selección múltiple.

Aunque estos materiales se desarrollaron para ser usados en exámenes de promoción en el escalafón público, se pueden aplicar, con algunos cambios menores, en otros campos de la construcción de tests.

El primer paso que se debe dar para cubrir un área de contenido en forma adecuada, en la evaluación educacional, en tests de conocimientos como en tests de aptitudes, es definir el área o áreas que se van a examinar. No es posible hacer, aún en un campo limitado, todas las preguntas que se podrían formular; es necesario recurrir a un muestreo del área. Sin embargo, si se desea que el rendimiento del individuo en la muestra refleje su rendimiento en toda el área, no se la debe dejar al azar si se desea que sea representativa, se la debe planificar. En la definición del área se estipulan los límites que se deben alcanzar; no se prohíbe que estos límites se sobrepasen. Los ítems que sobrepasan los límites de la definición también se pueden usar; si no se escriben ítems sobre un determinado campo del área, ese campo se deja sin muestrear.

Es esencial, para la evaluación correcta del conocimiento de principios y técnicas estadísticas, que se incluyan ítems en cada una de las áreas. No es necesario incluir uno de cada área en cada examen; pero no se deben incluir 3 de la sección 1 y ninguno de la sección 6, a menos que se diga que los conceptos en 1 son esenciales y aquellos del 6 poco importantes o sin ninguna importancia para el examen en cuestión.

Una vez que se ha definido el área, se deben identificar sus subdivisiones principales. Esto se puede realizar enumerando los conceptos, tópicos, principios o subdivisiones importantes del campo o los diversos tipos de destrezas o habilidades que concurren en el total. Es-

ta enumeración representa las especificaciones para el conjunto de ítems. Por lo general, no debe ser una lista de los ítems que se deben escribir sino de las sub-áreas que se deben cubrir, con cada una de las áreas que se debe muestrear con diferentes ítems. La preparación de una lista de esta clase presupone un plan general ya establecido, o una familiaridad completa con el área. Los encabezamientos con los capítulos de un texto o los encabezamientos de un párrafo en un capítulo constituyen una fuente para este tipo de listas. Esta lista es importante: 1º como índice del conjunto de ítems resultantes; 2º como guía para la construcción de futuros ítems; y 3º como una definición más acabada de los tipos de ítems comprendidos por el área de contenido. La Tabla 1, se presenta como un ejemplo, no necesariamente como un modelo, de un plan general de estadística.

Una vez que se ha completado la lista de conceptos, principios, habilidades o tópicos que se van a examinar, se deben usar las fuentes o secciones de la fuente apropiada para construir los ítems.

Es útil distinguir entre el concepto, o la destreza que se está examinando y el tipo de preguntas que se va a formular para examinar dicho concepto. Otra distinción que se debe hacer es entre el tipo de pregunta que se formula (ej.: ¿qué, ¿por qué?, ¿quién?) y la forma del ítem que se emplea para hacer la pregunta (ej. verdadero-falso, selección múltiple, completación). Nos interesan, fundamentalmente, los ítems de selección múltiple y no consideramos la "forma" del ítem del test.

La Tabla 2 es una lista de confrontación de algunos de los tipos de preguntas que se pueden hacer junto con algunos ejemplos ilustrativos que se basan en el concepto de la tendencia central.

Tabla 1

## Plan General de Estadística 1. General

Interpretaciones  
Tablas de vida  
"Índice de gravedad".  
Computaciones sencillas  
Fuentes y Bibliografías  
Presentación tabular de resultados  
Términos y símbolos  
Estudios de planificación  
Fórmula de interés compuesto.

## 2. Distribuciones de frecuencia

Intervalos y límites de clases  
Bimodalidad  
Simetría  
Inclinación  
Polígonos de frecuencias  
Kurtosis  
Percentiles  
Propiedades de las curvas normales  
Expansión binomial

## 3. Diagramas, Gráficos y números índices Ojiva

Promedio móvil  
Ecuación de línea recta  
Papel semilogarítmico  
Interpolación y extrapolación  
Gantt, Lorenz, razón y gráficos de tiempo  
Cálculos gráficos  
Números índices

#### 4.— Tendencia central

Media aritmética  
Mediana  
Moda  
Media armónica  
Media geométrica.

#### 5.— Dispersión

General  
Desviación standard  
Desviación media  
Desviación cuartil.

#### 6.— Correlación

Interpretación y uso  
Diagrama de dispersión  
Pearson  
Otros coeficientes  
Líneas de regresión  
Parcial y múltiple  
Coeficiente de alineación  
Error standard de estimación.

#### 7.— Regresión no lineal

Líneas de tendencia  
Curvas de población  
Test Eta y de Blakeman

#### 8.— Muestreo

Métodos: al azar, sistemáticos  
Errores de muestreo  
Interpretación, Error standard  
Combinación de muestras  
Teoría de la Probabilidad

**Tabla 2**  
Tipos de preguntas

#### 1.— Definición

- ¿qué significa lo mismo que . . .
- ¿Qué conclusiones se pueden derivar de . . .
- ¿Cuál de los siguientes planteamientos expresa este concepto en diferentes términos?

Ejemplo: El valor que se determina sumando todos los puntos y dividiendo por el número de casos se conoce en estadística como:

- 1) media aritmética.
- 2) mediana
- 3) moda
- 4) media armónica
- 5) desviación media.

#### 2 Propósito.

- ¿Qué propósito sirve . . .
- ¿Qué principios ejemplifica . . .
- ¿Por qué se hace esto . . .
- ¿Cuál es la razón más importante para . . .

Ejemplo: La media aritmética se obtiene a fin de proporcionar:

- 1) un solo número que represente toda una serie de números.

- 2) el punto central de una serie,
- 3) una medida de la variabilidad de grupo,
- 4) una indicación de la respuesta más frecuente
- 5) un cálculo de las relaciones entre dos variables.

#### 3.—causa

- ¿Cuál es la causa de . . .
  - ¿Bajo cuál de las siguientes medidas de tendencia central, la suma de las desviaciones es igual a cero?
- 1) media aritmética.
  - 2) la moda
  - 3) la mediana
  - 4) un origen aritmético
  - 5) cualquier medida de tendencia central.

#### 4.— Efecto

- ¿Qué efecto tiene . . .
  - ¿cuál es el efecto de . . .
  - ¿Cuál de los siguientes se debe realizar (para lograr un determinado propósito)
- Ejemplo: la medida aritmética de 55 casos es 83.0. Si tres de los casos, con valores de 82, 115 y 130 se suprimen de los datos, la media aritmética de los 52 casos restantes serán: 1) 81.50; 2) 77.05; 3) 83.00; 4) 84.50; 5) 94.08.

#### 5.— Asociación

¿Qué tiende a ocurrir en relación (temporal, causal o asociación concomitante) con . . .

Ejemplo: si la distribución de puntajes tiene una inclinación positiva, la media aritmética será:

- 1) más baja que la mediana;
- 2) la misma que la mediana,
- 3) mayor que la mediana
- 4; quedará relativamente sin ser afectada
- 5) la misma que la moda.

#### 6.— Reconocimiento de errores

¿Cuál de los siguientes es un error (con respecto a una determinada situación)?

Ejemplo: la media aritmética no se debe usar como medida de tendencia central cuando:

- 1) la distribución de los puntajes tiene una inclinación significativa.
- 2) Si hay un gran número de casos
- 3) se debe preparar un informe no técnico
- 4) los datos son continuos
- 5) Se deben computar otras formas estadísticas.

#### 7.— Identificación de errores

- ¿Qué tipo de error es este?
- ¿Cómo se llama este error?
- ¿Qué principio reconocido se viola?

Ejemplo: Al computar la media aritmética de una distribución a partir de un grupo de datos, las sumas de las desviaciones superiores e inferiores al origen arbitrario fueron 127 y 189 respectivamente.

El valor final de la media aritmética era equivocado. De todas las posibilidades, la causa del error se debió a que la máquina computadora:

- 1) no notó el signo correcto al sumar la media aritmética de las desviaciones con el origen supuesto.

- 2) usó una media aritmética supuesta mayor que la media aritmética real.
- 3) omitió algunos de los casos al tabular los datos,
- 4) dividió por el número equivocado de casos.
- 5) multiplicó por el valor equivocado de intervalos de clase.

#### 8.— Evaluación

¿Cuál es la mayor evaluación de . . . (para un propósito determinado) y por qué razón?

Ejemplo: Cuando el número de casos es pequeño, por ejemplo menor que 20, y la magnitud de los valores es igualmente pequeña, se puede decir que el uso de una media aritmética supuesta para computar la media aritmética es:

- 1) menos eficiente que la computación a partir de los valores reales,
- 2) es probable que distorsione el valor que se obtenga al introducir un error constante,
- 3) más exacta que el uso de los valores reales;
- 4) ni mejor ni peor que la computación por otros métodos
- 5) aplicable sólo si la distribución es razonablemente simétrica.

#### 9.— Diferencia

¿Cuál es la diferencia importante entre . . .

Ejemplo: de los siguientes planteamientos, el que caracteriza la diferencia esencial entre la media aritmética y la mediana como medidas de tendencia central de una distribución es:

- 1) La magnitud de cada uno de los puntajes no contribuye proporcionalmente a la computación de la mediana, pero sí para la media,
- 2) la mediana es un punto, mientras que la media es una distancia,
- 3) la media es menos afectada por los valores extremos,
- 4) la mediana es más fácil de computar,
- 5) la mediana es la que más se usa generalmente.

#### 10.— Similitud

¿Cuál es la similitud importante entre . . .

Ejemplo: la media aritmética y la mediana se parece en que ambas son medidas de:

- 1) tendencia central,
- 2) distancia,
- 3) posición,
- 4) variación,
- 5) relación,

#### 11.— Clasificación

En el siguiente orden, (para lograr un propósito específico o para seguir una regla determinada) ¿cuál de los siguientes viene primero (o último o sigue un determinado ítem)?

Ejemplo: al computar la media aritmética de los datos ya agrupados, en intervalos de clase, el paso más apropiado que se debe dar en primer lugar es:

- 1) determinar el origen arbitrario y entrar los valores de desviación,
- 2) encontrar los puntos medios de los intervalos de clase
- 3) multiplicar la frecuencia en cada intervalo por el punto medio del intervalo

- 4) sumar la columna de los puntajes
- 5) encontrar el número recíproco al total de casos.

#### 12.— Clasificación incompleta

Para completar la serie ¿cuál de los siguientes se debe insertar en el orden apropiado?

Ejemplo: al derivar la fórmula para computar la media aritmética de los datos agrupados usando un origen arbitrario se siguieron los siguientes pasos:

$$a) . X' = \frac{X - A}{i}$$

- b)
- c)

El paso entre los pasos a) y b) es

- 1) la solución (a) para X
- 2) suma (a) de los casos N,
- 3) multiplicación por i,
- 4) suma de A a ambos términos de (a)
- 5) división por N.

#### 13.— Principio general

Todos los ítems siguientes, con una sola excepción, se relacionan según un principio general:

- a) ¿cuál es este principio?
- b) ¿Cuál es esta excepción?
- c) ¿Cuál de los siguientes ítems se debería sustituir?

Ejemplo. Todos los siguientes ítems (media aritmética, mediana, moda y cuartil) con una sola excepción, son medidas de tendencia central; en las estadísticas siguientes, aquel se podría sustituir en la serie por el ítem incluido equivocadamente es:

- 1) la media armónica para el cuartil
- 2) la desviación media para la moda
- 3) la clasificación cuartil
- 4) la desviación standard para el cuartil
- 5) el percentil 50 para la mediana.

#### 14.— Temas de controversia

Aunque nadie está de acuerdo sobre la debilidad de ———, aquellos que sustentan su deseabilidad lo hacen sobre la base de:

Ejemplo: Aunque no todos están de acuerdo de que la media aritmética es la mejor medida de tendencia central, aquellos que abogan por su uso general basan su recomendación en el hecho de que la media aritmética;

- 1) tiene el más pequeño error de muestreo
- 5) no es afectada por los valores extremos.
- 2) es más fácil de computar
- 3) es más fácilmente comprensible
- 4) es el puntaje más típico

Con frecuencia se puede examinar un concepto usándose una serie de interrogantes; en el caso de algunos conceptos sólo hay un tipo de pregunta apropiado, en otros son varios los que se pueden aplicar, pero son uno o dos tan sólo los que son más claramente adecuados. Para hacer un muestreo adecuado en la construcción de ítems sobre cualquier concepto, el concepto se debe confrontar con la lista y se deben escribir todos los ítems que parezcan apropiados, haciendo en cada uno de ellos un tipo diferente de pregunta. Al escribir ítems que examinan el conocimiento de un concepto mediante diversas

clases de preguntas, con frecuencia es posible mostrar el área a diferentes niveles de dificultad, desde lo más simple a lo más difícil.

La construcción de varios ítems diferentes sobre cada uno de los conceptos que comprende el plan general del área de contenido facilita el logro del objetivo de aquellos que piensan que la ponderación interna es esencial para dar el énfasis adecuado a los conceptos más importantes. Los que proponen esta ponderación interna sustentan que ciertos conceptos son más importantes y que se debe conceder mayor crédito a las preguntas que dicen relación con dichos conceptos. Si se conviene en la deseabilidad de este crédito extra, la ponderación se hace más fácil y se realiza con mayor confiabilidad incluyendo preguntas extras que doblando el efecto de la medición de los errores en la pregunta. Cuando se dispone de varias preguntas diferentes sobre cada uno de los conceptos, se hace posible incluir más de una sobre aquellos que se consideran más importantes. Esto es válido tanto para los ítems que se construyen para un solo examen o para un registro central.

La lista de confrontación, **Tipos de Preguntas**, en la Tabla 2 no es totalmente inclusiva ni prescribe el lenguaje que se debe usar para interrogar sobre una determinada clase de problema. Es más bien una guía cuyo propósito es ayudar a formular preguntas y un examen para asegurarse de que se formularán todos los tipos de preguntas adecuados.

Una vez que se ha determinado el concepto que se va a examinar y los tipos de preguntas que se van a hacer se deben construir preguntas objetivas que consigan el propósito que se persigue.

La tarea se puede formular sencillamente: se deben redactar las preguntas con términos que permitan 1) que los futuros examinados entiendan el problema que se plantea; 2) que los que posean el grado de conocimiento necesario den la respuesta que se persigue y 3) que todos los que no poseen el conocimiento requerido den otra respuesta. La formulación de un ítem de este tipo es más difícil que el planteamiento del problema mismo. Los criterios de la Tabla 3 se establece como ayudas para construir estos ítems. De ningún modo son originales; se han reunido de varias fuentes y se han resumido aquí por conveniencia.

Los criterios de la Tabla se formularon para usarlos en exámenes de promoción. Cada uno de ellos, sin embargo, con algunos cambios menores en la fraseología o en el énfasis se puede usar en otros exámenes. Estos criterios se deberían aplicar a cada ítem escrito; el ítem no se debe considerar completo hasta que la persona que lo escribe no constate que satisface cada uno de estos criterios.

Tabla 3

### CRITERIOS PARA CONSTRUIR ÍTEMS DE SELECCION MULTIPLE

#### I.— Validez general

1.— ¿Podemos predecir con facilidad que los candidatos que conocen la respuesta, están, por lo general, mejor calificados para el propósito que se persigue, que aquellos que no lo conocen?

2.— ¿Estimula el ítem el pensamiento en vez de estimular meramente el recuerdo de trozos de información?

#### II.— Contenido de ítems

1.— ¿Es el contenido del ítem suficientemente importante como para justificar una pregunta, no es demasiado especializado como para que sólo unos pocos expertos altamente especializados conozcan la respuesta?

2.— ¿Se relaciona el contenido del ítem en forma razonable con algún tipo de actividad que comprenda el test en forma adecuada?

3.— ¿Son el contenido y su redacción de tal índole que no despierten en el candidato y en el público un antagonismo emocional?

4.— ¿Se puede aprender el contenido del ítem sin practicarlo?

5.— ¿Refleja el contenido un consenso de creencias y opiniones actuales autorizadas, en vez de la opinión de un solo individuo?

6.— ¿Se pueden emplear términos generales para usar el ítem en más de una sola situación? El hecho de que el principio se pueda aplicar sólo en una situación ¿ha sido señalado por alguna referencia específica en el ítem?

7.— ¿Se necesita en este ítem conocer conceptos, razones y relaciones en vez de hechos?

8.— ¿Se podría omitir cualquier parte del ítem, como por ejemplo, frases modificantes, adjetivos, etc. sin cambiar en forma significativa la distribución de las respuestas?

#### III.— Estructura de los ítems

##### A. Premisa

1.— ¿Es una tarea definida, establecida claramente y sin ambigüedades, de manera que todos los candidatos trabajen esencialmente en el mismo problema? Es lo suficientemente clara como para que un individuo que conozca la información responda en forma adecuada la premisa, si ésta se redacta como un ítem de completación en el que no se proporcionan las alternativas?

2.— ¿Se ha formulado la idea en forma clara y directa, dando a la respuesta un lugar importante dentro del planteamiento —sin enterrarla después de una proposición, en una cláusula entre paréntesis?

3.— ¿Constituye la premisa, al combinarla con cada alternativa, una unidad completa de pensamiento, tanto ideológica como gramaticalmente?

4.— ¿Constituye la premisa, al ser combinada con la respuesta correcta, un concepto definido y verdadero? Se ha redactado la premisa en tal forma que requiera de un complemento (alternativa correcta) para su completación?

5.— ¿Si la pregunta está planteada en forma negativa, puede volver a ser planteada en términos positivos? En caso contrario se ha dirigido la atención del individuo hacia la redacción del planteamiento en forma negativa?

6.— ¿Se ha redactado la premisa de manera que se pregunte por la mejor respuesta y no por la correcta, cuando ha sido posible?

7.— ¿Se ha planteado la premisa en forma tan compleja que el ítem es un examen de comprensión de una premisa compleja, en vez de un test de conocimiento o razonamiento? Si es así, ¿qué es lo que se pretende?

8.— ¿Se evita en la premisa todo contenido innecesario que podría servir de clave para responder otros ítems?

9.— ¿Si hay otras respuestas tan buenas como la que se pretende conseguir del individuo, está la premisa limitada por la frase "entre las siguientes"?

##### B. Respuesta correcta.

- 1.— ¿Existe sólo una respuesta correcta para el problema, tal cual lo ha establecido la premisa? Si la respuesta que se pretende conseguir es simplemente la mejor de todas las alternativas que se proporcionan ¿ha sido indicado claramente en la premisa?
- 2.— ¿Están de acuerdo con las autoridades competentes sobre la respuesta correcta?
- 3.— Podría el individuo a quien se aplica el test, distinguir la respuesta correcta de aquellas incorrectas sin haber leído la premisa? Si es así, ¿es necesario revisar el ítem?
- 4.— ¿Es necesario para elegir la respuesta correcta, poseer una comprensión verdadera o razonada del concepto en vez de un simple recuerdo o reconocimiento?
- 5.— ¿No hay posibilidad de que el candidato seleccione la respuesta correcta sólo porque contiene las mismas palabras o frases que la premisa o a causa de otras características externas?

#### C.— Distractores

- 1.— ¿Permiten los distractores la probabilidad de que los individuos menos capaces, piensen que son correctos? ¿Son los distractores tan verosímiles que alguien que no conozca la respuesta correcta los elija?
- 2.— Si existen algunas suposiciones erróneas con respecto al área, ¿se han diseñado los distractores de manera que aquellos que sustentan estas ideas los elijan? ¿Se pueden redactar los distractores en forma corriente o estereotipada para hacerlos sonar más verosímiles? ¿Se pueden plantear en los distractores palabras o frases que aquellos que sustentan estas ideas los elijan? ¿Se puede aumentar esta verosimilitud sin distraer a gran número de los individuos calificados que tomarán el test?
- 3.— ¿Se relacionan los distractores, así como la respuesta que se desea, con la premisa, tanto ideológica como gramaticalmente?
- 4.— ¿Hay distractores que se parezcan suficientemente a la respuesta correcta como para que sean elegidos y defendidos por individuos calificados?
- 5.— ¿Pueden las preguntas ser contestadas por alguien que sepa, no que la respuesta que se pretende es correcta, sino que las alternativas incorrectas son obviamente equivocadas? Si es así, ¿sigue el ítem estando al nivel de dificultad que se pretendió originalmente?
- 6.— ¿Son todas las alternativas posibles respuestas a una sola pregunta directa, implicada en la premisa?
- 7.— ¿Son los distractores de más o menos la misma longitud y complejidad que la respuesta correcta? Si no,

¿hay por lo menos dos que sean similares a la respuesta que se pretende?..

8.— ¿Se refieren los pronombres claramente a sólo un antecedente?

9.— ¿Son similares las alternativas en la forma gramática y en significado?

10.— ¿Hay repeticiones en las alternativas que se podrían evitar colocando en la premisa el pensamiento que se repite?

Una vez que se ha identificado el concepto, formulada la pregunta en una premisa clara y escrita la alternativa correcta, se deben escribir los distractores. Los distractores ideales son aquellas respuestas incorrectas que proporcionan generalmente los representantes del grupo para el cual se ha diseñado el ítem (no de otros grupos), al responder la problemática planteada como ítem de completación. Como por lo general, los que escriben ítems no tienen un acceso fácil a estas respuestas, deben proyectarse ellos mismos en la situación y decir "si yo fuera uno del grupo a quien se ve a aplicar este test y me hicieran esta pregunta como ítem de completación y no supiera la respuesta, ¿qué respuesta elegiría?" El valor del ítem, desde el punto de vista técnico, depende del éxito con que el que diseña el ítem pueda proyectarse dentro de la situación de aquellos a quienes se va a aplicar el test y predecir sus respuestas.

Al presentar un ítem terminado, el que lo ha escrito está, en efecto diciendo: "Este ítem se debe incluir en un test y presentar a un grupo de individuos, algunos calificados y otros no calificados en relación a un objetivo específico. Si pudiéramos separar en forma exacta los individuos calificados de los no calificados, y examinar las respuestas de cada grupo, la respuesta clave se encontraría en una alta proporción dentro del primer grupo y en una baja proporción en el segundo grupo. Cada uno de los cuatro distractores, por otro lado, contraría con una alta proporción dentro del grupo no calificado y con una baja proporción en el de los calificados".

Si una vez que se ha terminado un ítem, no se puede hacer esta predicción con sinceridad, se debe continuar trabajando en él. Si, por otro lado, es posible hacer esta predicción, es necesario verificar el ítem empíricamente, observando las respuestas reales de los dos grupos, "calificados" y "no calificados", definidas con un criterio aceptable.

(1) Estos programas aparecerán publicados en el N° 14 (marzo de 1969) de la Revista de Educación. Los del 1er año de enseñanza media se publicaron en nuestro número 5. (traducido de "Readings in Educational and Psychological Measurement", por el Depto. de Evaluación del CPEIP).

# encuesta sobre de la reforma aplicación

## RESPONDEN DIRECTORES DE QUINCE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

La *Revista de Educación* desea dar a conocer a sus lectores el estado en que se encuentra la aplicación de la reforma educacional. Es importante para el buen éxito de la reforma, que ella sea ampliamente conocida por los profesores, por los padres y apoderados y por el público en general. Quisimos saber lo que piensan aquellos que están directamente preocupados, no ya de la planificación y estudio general de ella, sino de su aplicación directa e inmediata en las aulas. Confrontar opiniones es una manera de enriquecer el proceso, especialmente si dichas opiniones proceden de personas idóneas y vitalmente interesadas en la función educativa.

Es por ello que intentamos realizar una pequeña encuesta entre diversos directores o rectores de liceos y colegios. Dada la premura con que tuvimos que trabajar, fue imperioso seleccionar sólo algunos establecimientos. Quisimos que la muestra, por pequeña que fuera, resultara representativa. De allí que seleccionáramos establecimientos de diversos tipos: fiscales y particulares; femeninos, masculinos y mixtos; liceos, colegios y escuelas; de nivel social alto, medio y bajo.

Aunque la muestra era ya reducida en su elección, resultó aún menor debido a inconvenientes para responder de parte de los entrevistados: el período de exámenes, la prueba de habilidad, los problemas de matrículas y diversas otras circunstancias que se juntan a fines de año, hicieron que muchos encargados de establecimientos se excusaran de responder. Comprendemos esto y esperamos contar en otra oportunidad con su colaboración. En todo caso, agradecemos su acogida y, muy especialmente, quedamos reconocidos de aquellos que en medio del intenso ajetreo de fines de año encontraron algunos minutos para satisfacer nuestras interrogaciones.

La *Revista* quiso presentar opciones más o menos extensas y fundadas y, dentro de lo posible, con información estadística, para lo cual elaboramos una pauta que serviría a los entrevistadores. Sin embargo, por la falta de tiempo para responder con más detalles, los entrevistados pidieron que se les formulara las preguntas por escrito, y en forma taxativa.

Los establecimientos que respondieron son los siguientes: Internado Nacional "Barros Arana", Escuela "Salvador Sanfuentes", Colegio "Santiago College", Colegio "Dunalastair", Liceo de Niñas Nº 4, Liceo de Niñas Nº 9, Liceo "San Juan Bosco", Academia de Humanidades de la Recoleta Dominica, Instituto Zambrano, Liceo "Manuel Barros Borgoño", Escuela Mixta 232, Escuela Mixta 165, Escuela 177, Escuela 182, e Instituto de Estudios Secundarios.

### RESULTADOS PRACTICOS DE LA REFORMA EDUCACIONAL

1 ¿En qué cursos se aplica la reforma en su establecimiento?

Internado Nacional "Barros Arana": En el "INBA" la reforma educacional se ha aplicado en los 8ºs años de educación básica y en los 1º s años de enseñanza media. Escuela Salvador Sanfuentes: Desde primer año básico hasta octavo año.

Colegio Santiago College: La reforma se aplica desde primer año básico hasta segundo año de enseñanza media. En tercero y cuarto de enseñanza media, sólo se aplica la reforma en las asignaturas de Inglés, Ciencias Históricas y Sociales.

Colegio Dunalastair: Se aplica desde primer año básico a primero medio.

Liceo de Niñas Nº 4: La reforma se aplica en séptimo y octavo de enseñanza básica y en primero de enseñanza media.

Liceo de Niñas Nº 9: Se aplica en 7º-8º básico y primer año de enseñanza media.

Liceo San Juan Bosco: Se aplica desde primer año básico hasta primero de enseñanza media.

Academia de Humanidades de la Recoleta Dominica: Se aplica desde primer año básico a primero de enseñanza media.

Instituto Zambrano: Respecto a la aplicación de la reforma, se dio cumplimiento a lo ordenado: se trabajó con el plan y programa de la reforma en el primero, segundo, séptimo y octavo años básicos, como asimismo en el primer año de enseñanza media. Además, se aplicó en forma parcial, especialmente en Castellano, Ciencias Sociales e Históricas y Matemáticas.

Liceo Manuel Barros Borgoño: La reforma se aplica en séptimo y octavo años de enseñanza básica y primero de enseñanza media.

Escuela Mixta Nº 232: La reforma educacional se aplica en todos los cursos. Estamos realmente preocupados de aplicarla de kinder a octavo año. También ha existido preocupación de parte del director zonal, René Satvo, que ha dado charlas en todos los grados e incluso a nosotras y al personal, que está bastante interiorizado en la materia.

Escuela Mixta Nº 165, de Quilicura: Hemos tratado de hacer funcionar la escuela en su totalidad conforme a la reforma educacional. Los profesores siguieron el método Cuissenaire, y los que se perfeccionaron en Ciencias Na-

turales y en séptimos y octavos años aplicaron en sus cursos lo que aprendieron.

Escuela Nº 177 (Barnechea): La reforma se aplica en primero, segundo, tercero, séptimo y octavo años.

Escuela Nº 182: La reforma se aplica en primeros, segundos, séptimos y octavos años.

Instituto de Estudios Secundarios: 7º, 8º y 1º Año de enseñanza media.

**2 El profesorado de su establecimiento, ¿conoce suficientemente el sentido de la reforma?**

Internado Nacional "Barros Arana": El profesorado del colegio conoce bien el espíritu de la reforma.

Escuela Salvador Sanfuentes: Sí. El profesorado está día a día adentrándose en el sentido de la reforma.

Colegio Santiago College: La mayoría del profesorado, sí. El problema está en que a algunos les falta flexibilidad mental que les permita aceptar el cambio radical en el sistema de educación. Muchos maestros fueron formados en el antiguo régimen. Únicamente éstos presentan problemas.

Colegio Dunalastair: En su mayoría, sí. Hay una o dos excepciones que corresponden a personas de edad avanzada.

Liceo de Niñas Nº 4: En parte, pero la verdad es que falta información. Es una traba para la preparación del profesorado.

Liceo de Niñas Nº 9: Sí, en su totalidad.

Liceo San Juan Bosco: La mayoría, sí. Los únicos que presentan cierta resistencia son los de edad avanzada. El profesorado de este liceo está compuesto en alto grado por egresados de las escuelas de pedagogía universitaria.

Academia de Humanidades de la Recoleta Domínica: sí. Instituto Zambrano: Profesorado: Conoce el sentido de la reforma, pero no suficientemente.

Liceo Manuel Barros Borgoño: Sí.

Escuela Mixta Nº 232: Sí, todos, porque estamos al tanto de esto y de la necesidad de perfeccionarse.

Escuela Mixta Nº 165, Quilicura: Bueno, con toda sinceridad yo creo que no aún. Estamos cerca de Santiago pero falta información del Ministerio. He tenido que invitar a personalidades para que den a conocer el sentido de la reforma, pero creo que el Ministerio debió haber dado charlas y citado a cursos a los directores. Se nos ordenó hacer algo cuando nosotros estábamos en blanco. El año pasado obtuve documentos en que se explicaba la reforma, pero, en general, yo y los profesores, nos hemos documentado solos, porque en todas partes se habla de la reforma, pero no oficialmente. Pero, las cosas hay que iniciarlas e ir arreglándolas en el camino.

Escuela Nº 177 (Barnechea): Sí. Por lo menos en parte.

Escuela Nº 182: No suficientemente, porque no ha habido información directa.

Instituto de Estudios Secundarios: Sí.

**3 ¿Se han realizado actividades al respecto, tales como cursos, jornadas o seminarios?**

Internado Nacional "Barros Arana": Dentro del Internado, el profesorado ha tenido ciclos de reuniones para discutir y unificar criterios sobre los planes y sobre el contenido y aplicación de los programas de la reforma. En dichas reuniones se ha contado con la participación de autoridades y especialistas en las diversas materias.

Escuela Salvador Sanfuentes: Sí: Consejos técnicos, consejos generales, consejos de grado y consejos de cursos paralelos. En ellos se reúne la dirección con los jefes de gabinetes, jefes de grados y de especialidades. Se analizan los problemas internos: unidades programáticas, etc.

Colegio Santiago College: Sí. Permanentemente están en

funcionamiento talleres, que generalmente tienen carácter de especialización. Operan en las vacaciones de verano e invierno y si es en otra fecha, lo hacemos fuera de horas de clase. Asisten profesores y técnicos extranjeros, que dan charlas sobre su especialidad, y personeros nacionales que dan una orientación profunda sobre el sentido y mecanismos de la reforma.

Colegio Dunalastair: Sí. Todos los profesores han asistido a cursos y jornadas. En el colegio mismo no.

Liceo de Niñas Nº 4: Sí. Se organizaron las jornadas de supervisión de la zona norte a nivel de profesores y apoderados.

Liceo de Niñas Nº 9: Se han realizado jornadas pedagógicas comunales.

Liceo San Juan Bosco: Sí. Se han realizado cursos durante las vacaciones de verano y durante el año.

Academia de Humanidades de la Recoleta Domínica: Sí. Continuamente realizamos cursos y seminarios.

Instituto Zambrano: Los profesores de 1º a 6º básico asistieron a dos "cursillos" de "Análisis del problema y evaluación" realizados por el profesor Luis O. Naranjo de la Universidad Católica.

Liceo Manuel Barros Borgoño: Han asistido.

Escuela Mixta Nº 232: Realmente hubo charlas y seminarios en todos los aspectos educacionales, e incluso un seminario sobre cooperativismo al cual hasta yo asistí. Tengo mi diploma.

Escuela Mixta Nº 165, Quilicura: Yo he invitado a personas como Hernán Valdés y por medio de él a otra señorita para que nos informen.

Escuela Nº 177 (Barnechea): Sí. Continuamente se hacen reuniones de padres y de profesores para dar a conocer y perfeccionar la aplicación de la reforma.

Escuela Nº 182: No.

Instituto de Estudios Secundarios: Sí.

**4 ¿Ha seguido el profesorado cursos de perfeccionamiento?**

a) ¿Se han interesado?

b) ¿Han postulado y no han sido admitidos?

c) Si los han seguido, ¿han tenido reemplazantes en sus respectivas clases?

d) ¿Se ha solicitado personal en comisión de servicio?

Internado Nacional "Barros Arana": En líneas generales puedo afirmar que el profesorado del colegio ha participado en cursos de perfeccionamiento. Hay un manifiesto interés en participar en dichos cursos, especialmente en algunos tipos (como supervisión), en los cuales no ha tenido cabida.

Los profesores que han participado en cursos lo han hecho sin que se haya destacado un reemplazante en sus clases, lo que ha perjudicado el trabajo normal. Felizmente, para los planes de la reforma, no se ha solicitado personal en comisión.

Escuela Salvador Sanfuentes: Sí.

a) Sí.

b) No.

c) No ha sido necesario. Los cursos son fuera de horas de clase.

d) No.

Colegio Santiago College: Sí.

a) Sí. En su totalidad. Incluso los que se oponen han estudiado la reforma para fundamentar su oposición. En forma permanente funcionan seminarios, en los que cada departamento docente plantea sus dudas específicas sobre aplicación de los planes de estudio.

b) No.

c) No ha sido necesario, porque los cursos se han reali-



zado fuera de horas de clase.

d) No ha sido necesario.

Colegio Dunalastair: Sí. Cursos organizados por FIDE y por el Ministerio de Educación.

a) Sí. En su totalidad.

b) Existe una tendencia general a darles preferencia a los postulantes de liceos. Además hemos tenido problemas de horarios.

c) No.

d) No. No ha sido necesario. Los cursos son fuera de horas de clase.

Liceo de Niñas N° 4: Sí. Pero no todos los profesores, porque algunos no han sido admitidos.

a) Sí.

b) Sí.

c) No ha sido necesario, porque participan en cursos vespertinos.

d) Por la huelga que tuvo lugar este año, los cursos se hicieron después de clases y no fue necesario. Pero para los siguientes años recurriremos a esos servicios.

Liceo de Niñas N° 9: Sí.

a) Sí, se han interesado.

b) Sí, algunos no han sido admitidos.

c) Sí, en algunas asignaturas.

d) Sí.

Liceo San Juan Bosco: Sí.

a) Sí.

b) No.

c) No. Porque los cursos se realizan fuera de las horas de clase.

d) No.

Academia de Humanidades de la Recoleta Dominicana: Sí. Todos los profesores que tienen una influencia clave dentro del establecimiento. Por ejemplo, todos los profesores jefes de curso.

a) Sí. En su mayoría.

b) No.

c) No ha hecho falta hacerlo, porque los cursos a los cuales asistieron se realizaban fuera de las horas de clase.

d) No.

Instituto Zambrano: Profesores con cursos. Han realizado cursos en la Escuela Normal Superior los profesores José Soza Román, Educación Física; Irma Morales, Cuisenaire; Víctor Fallau, Castellano para segundo ciclo básico (5° a 8° año); José Soza Báez, Matemáticas para segundo ciclo básico (5° a 8° año).

Los cursos realizados en la Escuela Normal Superior fueron hechos en vacaciones y voluntariamente, en enero de 1968.

Liceo Manuel Barros Borgoño: Sí, especialmente en Inglés.

a) Sí.

b) No.

c) Sí.

d) Sí. El orientador y el profesor de artes manuales.

Escuela Mixta N° 232: Sí.

a) Sí.

b) Hay profesores que han postulado y que ya están haciendo clases. Ahora hay nuevas postulaciones y no sé cómo les va a ir.

c) Los cursos de perfeccionamiento se hacen de manera que no coinciden con las horas de clases. El año pasado tuve el caso de un profesor que hizo el curso de orientador, y no le mandaron reemplazante. Para esos cursos debieran enviar. Es necesario.

d) No, no tengo.

Escuela Mixta N° 165, Quilicura: Sí, los profesores han

seguido cursos de perfeccionamiento para séptimos y octavos años y en ciencias naturales. Nadie quiere jubilar a los 30 años de servicios como profesor primario.

a) Sí.

b) Postularon 10 profesores y llamaron a tres.

c) No, porque se han hecho en períodos de vacaciones.

d) No.

Escuela N° 177 (Barnechea): Sí. Han asistido durante todo el año a clases orientadoras, organizadas por el Ministerio de Educación.

a) Sí. Todos han demostrado gran interés.

b) No.

c) No ha sido necesario, porque los cursos son fuera de las horas de clase.

Escuela N° 182: Los profesores de primeros, segundos, séptimos y octavos años han asistido a clases de orientación y perfeccionamiento técnico.

a) Se han interesado.

b) Para los cursos de séptimo año, no todos fueron admitidos.

c) Difícilmente se cuenta con reemplazantes.

d) No.

Instituto de Estudios Secundarios: Sí. Matemáticas, Castellano, Ciencias Sociales e Inglés.

**5. Características de la aplicación de los nuevos programas.**

a) ¿Existe de parte del profesorado conocimiento suficiente de los nuevos programas?

b) ¿Tienen una adecuada comprensión de las unidades programáticas?

c) ¿Tienen una disponibilidad suficiente de elementos didácticos?

d) ¿Se ha adaptado el profesorado a los nuevos métodos?

e) ¿Se ha logrado una participación activa de los alumnos?

f) ¿Han existido problemas en la transición de un sistema a otro?

g) ¿Tienen posibilidades y medios para la realización de las actividades requeridas?

h) ¿Se ha aplicado satisfactoriamente la prueba nacional de habilidad?

Internado Nacional "Barros Arana": El profesorado conoce perfectamente los nuevos programas, los ha analizado, conoce las unidades. En general dispone de los elementos didácticos necesarios para desarrollarlos en sus clases. Además, los profesores cuentan con algunos medios materiales para el trabajo escolar y los alumnos participan activamente en las realizaciones, lo que se ha demostrado en las "unidades integradas" verificadas en el establecimiento.

La prueba nacional ha sido aplicada satisfactoriamente tanto en el contenido como en el procedimiento y los resultados han sido favorables.

Escuela Salvador Sanfuentes:

a) Sí. Hacemos esfuerzo por conocer los programas lo mejor posible, pero no hemos alcanzado la meta todavía.

b) Sí y además funcionan las unidades didácticas. El consejo de profesores se dividió en comisiones para el estudio de estas materias.

c) Tenemos un déficit de elementos didácticos.

d) Sí.

e) Sí. La organización de la Escuela tiende a lograr la participación de los alumnos.

f) No, porque en muchos sentidos la reforma no fue novedad para nosotros. Desde hacía veinte años que se

trataba de extender el ciclo básico a ocho o nueve años.

g) Faltan medios.

h) Sí. Dos veces. Los profesores de octavos años realizan pruebas preparatorias.

Colegio Santiago College:

a) Sí.

b) No usamos el sistema de unidades programáticas como lo exige la reforma. Sobre esa materia tenemos un mecanismo propio. Pero continuamente tomamos ideas de ellas.

c) Contamos con elementos, pero no los suficientes. Para alcanzar el ideal, falta mucho.

d) En su mayoría, sí.

e) Sí. Pero hay sicólogos que recomiendan que a los alumnos que están pasando la pubertad, no se les exija participación en igual grado que a los demás. El año 1969 abarcará los dos casos. A unos alumnos les exigiremos participación y a otro grupo lo controlaremos en ese aspecto.

f) Sí, pero lo estamos superando. El mayor problema ha sido el de adaptación de algunos profesores.

g) Sí. Tenemos equipo audiovisual a través del cual se da una serie de materias. Además contamos con una biblioteca bien completa, abierta en todo momento para que las alumnas puedan consultar libros en todo momento.

h) No. Hemos realizado varias pruebas de habilidad, pero todas importadas.

Colegio Dunalastair:

a) Sí. La Mayoría del profesorado de este colegio hace clases en liceos fiscales, donde están en estrecho contacto con los planes de la reforma.

b) Absolutamente.

c) Sí. Pero nunca es suficiente. El material se confecciona aquí. Lo hacen los mismos profesores o lo importamos.

d) Sí.

e) Es un poco temprano para contestar esto. Lo único que se puede decir es que se han interesado. Hay que esperar que pase más tiempo para dar una opinión objetiva.

f) No. Los pequeños problemas ya han sido superados. Esto depende de la reacción del profesor.

g) Sí. Aunque falta mucho para llegar al ideal. Por lo menos contamos con lo básico: un profesorado competente.

h) Sí. Con éxito.

Liceo de Niñas N° 4:

a) Sí, pero falta mucho. Hay una cierta resistencia ante lo nuevo.

b) No completamente. El problema está en que este liceo es excesivamente grande. Hay 140 profesores y sesenta y seis cursos. Esto hace que sea muy difícil reunirlos a todos para orientar y vigilar la marcha de la aplicación de las unidades programáticas.

c) Falta mucho material. Tenemos equipo audio-visual, pero muy poco. Es uno de los problemas más graves que tenemos.

d) En parte. Hay un poco de resistencia. Les cuesta adaptarse.

e) Sí.

f) Sí.

g) No.

h) Sí.

Liceo de Niñas N° 9:

a) Sí.

b) Creo que sí.

c) Algo; los nuevos programas exigen la preparación de

gran cantidad de material audiovisual que cada profesor debe crear.

d) Eso es relativo. Sería un proceso de larga encuesta.

e) Participación lenta.

f) Algunos que han sido superados.

g) Algunos medios.

h) Sí.

Liceo San Juan Bosco:

a) Sí.

b) La mayoría de las asignaturas las contemplan en sus programas.

c) No. Y no tenemos vía de solución, porque el alumna- do en general cuenta con recursos muy escasos, y no podemos recurrir a la ayuda económica de los apode- rados.

De 800 alumnos, sólo treinta son hijos de profesionales.

d) Sí.

e) En general se nota una mayor participación e iniciati- va de los alumnos. Se han adaptado.

f) En algunas asignaturas, como la de matemáticas; los planes son muy extensos y no se pueden condensar en un número racional de clases.

g) Muy pocas. Los apoderados pagan cuotas durante todo el año y no se les puede exigir que colaboren con más dinero.

h) Sí y con buenos resultados. Esta es la segunda vez que se aplica.

Academia de Humanidades de la Recoleta Domínica:

a) Sí. Funciona permanentemente un Departamento de Coordinación Técnico Pedagógico. Es un mecanismo orien- tador de los nuevos programas educacionales.

b) Sí. Absolutamente.

c) En parte sí, pero necesitamos más elementos, tales como paneles.

d) La mayoría se ha adaptado, pero hay dos profesores que no están de acuerdo con el nuevo régimen implan- tado. Pero los demás no sólo se interesan, sino que hablan vivencialmente del programa.

e) Hubo desconcierto sólo en el primer semestre. Actual- mente esos problemas están superados. Los alumnos de- muestran interés y les gusta el nuevo tipo de trabajo.

f) Casi ninguno. Considero que en la asignatura de Cas- tellano se dejó a un lado la importancia que tiene la ortografía. Creo que es un problema grave que hay que solucionar.

g) Sí. Tenemos material más o menos completo. Contamos con proyectoras de filminas, con las que ilustramos las clases. Es un sistema caro, pero que vale la pena. Los niños aprenden con mucho mayor facilidad. Los libros de museos vienen acompañados por una serie de filminas, lo que los hace más interesantes para los alumnos.

Instituto Zambrano: Características de la aplicación de los nuevos programas:

a) Los profesores de 1° a 6° básico conocen con bas- tante claridad el nuevo programa. En los demás cursos renovados se les conoce parcialmente, con excepción de Castellano y Matemáticas.

b) Sólo trabajó con unidades de programa el 6° básico.

c) Los elementos son insuficientes. Se carece de elemen- tos audiovisuales. En 1969, el establecimiento contará con un equipo de cine.

d) La adaptación y comprensión de las unidades progra- máticas se ha realizado paulatinamente y es aceptada en general por todo el profesorado.

e) Participación activa de los alumnos. Hay mayor par- ticipación activa de los alumnos en todos los niveles de los ciclos básicos y en el 1er año de enseñanza media.

Se ha trabajado técnica y sistemáticamente en la unidad de Ciencias, habiéndose despertado gran interés y curiosidad en los alumnos de 6º a 1er año de enseñanza media. La mayor experiencia se ha logrado en todas las unidades programáticas de 6º básico a 1er año de enseñanza media. En 1er año de media han participado con mucho interés en las unidades de Ciencias, Técnicas Especiales, Artes Plásticas y Matemáticas.

- f) En los cursos en que se ha aplicado.
- g) Sí; existe inadecuado mobiliario especialmente y exceso de alumnos.
- h) No.

Liceo Manuel Barros Borgoño:

- a) Sí.
- b) Sí.
- c) Sí, excepto en idiomas extranjeros.
- d) Sí, paulatinamente.
- e) Sí.
- f) Naturalmente. Pero ya fueron superados.
- g) Sí, excepto idiomas.
- h) Sí.

Escuela Mixta Nº 232:

- a) Sí.
- b) Sí, se está trabajando en eso.
- c) No. Faltan libros de consulta, mapas, gimnasio.
- d) Sí.
- e) Sí.
- f) No han existido problemas; ha habido adaptación.
- g) Sí.
- h) Sí, conforme, sin problema alguno.

Escuela Mixta Nº 165, Quilicura:

- a) No hay un conocimiento profundo porque recién estamos en eso. Los planes los entregaron a mitad de año y estamos analizándolos en consejos técnicos.
- b) No hay un desconocimiento total. Todos los meses tenemos consejos técnicos y aprovechamos de estudiar la reforma. Estamos poco a poco conociéndola y aplicándola. Al final del año en la evaluación se aunarán criterios para un mejor trabajo en el año que viene.
- c) No, falta material; toda clase de mapas, aunque se han adquirido algunos, laboratorios, aunque recibimos este año 4 equipos pequeños para ciencias naturales, implementos deportivos, que de a poco se han ido adquiriendo.
- d) Creo que el profesor, no sólo el de esta escuela sino que el de todo Chile, hace todo el empeño posible para superar los problemas. Para ser maestro hay que tener vocación, disposición para superarlo todo.
- e) El análisis del alumnado de esta escuela merece punto aparte, por su propia naturaleza. Cuando yo llegué aquí quise hacer un acto gimnástico a final de año, ante lo cual los profesores dudaron porque los consideraban casi como retardados mentales. En verdad, el niño de aquí es más lento de reacciones que el santiaguino, que vive más apurado. Ahora han progresado mucho, se han desenvuelto y, por ejemplo, los octavos años preparan una obra teatral de despedida. Lo que falta aquí son inspectores, un subdirector y un orientador vocacional, porque los alumnos son muchos y algunos requieren una dedicación especial que desgraciadamente no se puede dar sin resentir el trabajo con los demás niños.

Libertad Figueroa, coordinadora de la Escuela en materia social y educacional, explicitó el pensamiento del director sobre esta materia: "En la escuela existen unos 30 niños con retraso pedagógico y otros 30 de "colocación familiar" por intermedio de la Casa Nacional del Niño santiaguina. Estos niños en situación irregular, traumatiza-

dos y con trastornos psicológicos y conductuales, tienen un bajísimo rendimiento escolar al igual que los primeros, hijos de padres agricultores con pocos recursos, desnutridos y testigos de frecuentes desavenencias conyugales. Nos hace falta un profesor especial, de escuelas especiales, que hayan hecho cursos para tratar a niños anormales en lo pedagógico. Saben más psicología que nosotros y pueden tratarlos mejor. Los colegios especiales están copados. Lo único que nos queda por hacer es conseguir un profesor especial".

El director Menéndez agregó: "Los niños han cambiado. Vibran y actúan más desenvueltos, impulsados por vientos renovadores, por el edificio nuevo, por 25 en lugar de 6 profesores, por la cancha de básquetbol, por las duchas y servicios higiénicos, que antes no tenían".

- f) No han existido problemas. La gente se está adaptando normalmente. Es cuestión de tiempo. La reforma educacional era una antigua necesidad; salió con este Gobierno y todos estamos trabajando para sacarla adelante.
- h) Sí, por segundo año consecutivo. Ayer la dieron 34 alumnos que egresan.

Escuela Nº 177 (Barnechea):

- a) Sí.
- b) Sí.
- c) No. Hace falta tener muchos más. Tenemos 140 cajas con barritas y son cinco cursos los que las necesitan. Trataré de pedir ayuda al centro de padres, pero es difícil hacerlo, porque son personas de muy escasos recursos.

- d) Sí. Con sólo algunas excepciones.
- e) Sí. Los alumnos muestran mayor interés. No han presentado problemas por la aplicación de los nuevos métodos.

f) Sí. Los mayores problemas radican en la reacción de los padres. Han influido negativamente en la adaptación de los alumnos. A veces destruyen lo que el profesor enseña en clases. No entienden el hecho de que los niños aprendan a sumar usando barritas de colores y tratan de enseñarles según sus métodos.

- g) No. Nos hace falta contar con elementos didácticos suficientes. Contamos con muy poco. Además se nos avecina un problema grave de espacio.
- h) Sí. Los resultados han sido los esperados.

Escuela Nº 182:

- a) No existe conocimiento suficiente al respecto, porque ha faltado información masiva.
- b) Sólo algunos. En primeros y segundos años solamente.
- c) Este es el punto débil de la Escuela. Faltan elementos didácticos.
- d) Los de primeros y segundos años se han adaptado.
- e) Se ha notado un interés especial y masivo entre los alumnos.
- f) No. Los alumnos de primero y segundo años no han conocido otro sistema.
- g) Hay posibilidades e interés, pero se desea conocer mejor todo lo referente a la reforma.
- h) Sí, enfáticamente. No ha habido problemas en su aplicación.

Instituto de Estudios Secundarios:

- a) Sí, algunos.
- b) Sí, algunos.
- c) Sí, en algunas asignaturas.
- d) Sí.
- e) Sí.
- f) Sí, de parte de los alumnos.
- g) Sí, en algunas asignaturas.
- h) Sí, tanto el pre-test como la prueba nacional.

#### 6 Aspectos cuantitativos:

- a) ¿Ha aumentado en forma racionalizada la matrícula?
- b) ¿Han funcionado nuevos cursos?
- c) ¿Se han construido nuevos establecimientos en el sector de su local?
- d) ¿Ha aumentado el número de niños que continúan sus estudios?

Internado Nacional "Barros Arana": Por la calidad de internado, el colegio no ha aumentado la cantidad de alumnos. Se hizo una distribución de cursos, disminuyéndose los 8os años para aumentar los de 1er año de enseñanza media.

Escuela Salvador Sanfuentes:

- a) No, por falta de espacio. Las salas no permiten la entrada de más alumnos. Para los cursos pre escolares postulan 180 y se aceptan 72.
- b) No.
- c) No.
- d) Sí. Gran número de los que egresan de la Escuela continúan sus estudios en algún liceo. Nosotros mismos nos preocupamos de ubicarlos. Cooperan especialmente con nosotros los liceos Darío Salas y Juan Antonio Ríos.

Colegio Santiago College:

- a) No. El espacio físico es limitado y cada vez la selección de los alumnos es más estricta y maximizamos la utilización de su talento.
- b) No.
- c) No.
- d) Sigue siendo igual. El problema nuestro es distinto. Consiste en la selección de alumnos. Se presentan 400 y aceptamos sólo el veinte por ciento.

Colegio Dunalastair:

- a) La matrícula tiende a aumentar, pero en la práctica no se produce porque tenemos espacio muy reducido y no podemos aceptar a más alumnos. El problema de espacio y la falta de colegios es un problema generalizado.
- b) No.
- c) No.
- d) El número se mantiene. Muy pocos alumnos se retiran antes de terminar. Un setenta y cinco por ciento del alumnado que egresa del último año entra a la Universidad.

Liceo de Niñas Nº 4:

- a) Sí. Aumentan las matrículas de primero, segundo, quinto y sexto. Disminuyen en séptimo y octavo (disposición ministerial).
- b) No.

c) Está en construcción el Liceo 4 de Niñas.

Liceo de Niñas Nº 9:

- a) Sí.
- b) Nuevos no. Han existido transformaciones.
- c) Sí.
- d) Sí.

Liceo San Juan Bosco:

- a) Sí. Es un problema grave. No hay capacidad para más alumnos.
- b) No.
- c) No.
- d) Sí.

Academia de Humanidades de la Recoleta Domínica:

- a) Hay un aumento notable de la demanda por matrícula, pero se acepta siempre un número racional de alumnos. El mayor problema que tenemos es el de espacio. Si tuviéramos el doble o el triple de espacio, aún sería insuficiente.

b) Han funcionado cursos especiales de orientación y

pre universitarios. Pueden participar en ellos alumnos de nuestro establecimiento y de otros.

c) Se está renovando el Liceo Nº 4 de Niñas y la Escuela Nº 40, que se derrumbó con el terremoto, actualmente está funcionando en su nuevo local.

Instituto Zambrano:

- a) Se mantuvo una matrícula similar al año anterior.
- b) Sí, se separaron los primeros A y B básicos.
- c) No.
- d) Sí, sensiblemente. Hay mayor demanda de matrícula.

Liceo Manuel Barros Borgoño:

- a) No. El local no da abasto. Hay 33 cursos.
- b) No. Pero sí se han transformado.
- c) No.
- d) No.

Escuela Mixta Nº 232:

- a) Sí, ha aumentado en forma considerable. Comenzamos con 500 alumnos y ahora tenemos 1.820 niños y niñas.
- b) También han aumentado. Han funcionado 3 nuevos octavos, un séptimo y también primeros años.
- c) Sí, se han construido nuevos establecimientos en Las Barrancas y en Pudahuel.
- d) También ha aumentado el número de alumnos que siguen sus estudios. Yo creo que un noventa por ciento de los alumnos de octavo seguirán sus estudios.

Escuela Mixta Nº 165, Quilicura:

- a) Sí, de 300 a 1.300 alumnos, de 6 a 16 salas de clases, de 6 a 25 profesores, además de talleres, comedores y cancha de básquetbol.
- b) Sí.

c) Se está construyendo un escolita en la población "María Ruiz Tagle".

d) Por supuesto, eso es lógico. Confirma lo que digo yo. El padre ha cambiado: sabe que sin educación no hay nada. Al producirse la dupla padre-escuela, el niño ha aprendido que tiene que seguir estudiando.

Escuela Nº 177 (Barnechea):

- a) El aumento ha sido más o menos normal.
- b) Sí. Se han organizado cursos de electricidad, pintura infantil, moda, telar, gracias a la cooperación de la Municipalidad.
- d) Sí. La mayoría de los alumnos continúan sus estudios. Son pocos los que se ven obligados a dejar el estudio por el trabajo. Nosotros nos encargamos de ubicarlos en algún liceo determinado para que continúen estudiando.

Escuela Nº 182:

- a) En general siempre ha existido un índice de aumento de matrícula año a año. En cuanto a séptimos y octavos años, sí ha sido notable el aumento.
- b) No, por falta de local. Es estrecho e insalubre. Esta es la única escuela que no cuenta con local nuevo.
- c) Sí. Bastantes. Tanto de educación básica como de media.
- d) Sí. Se nota un aumento en los niños que quieren seguir sus estudios, aunque hay deserciones.

Instituto de Estudios Secundarios:

- a) La matrícula depende de los alumnos de las escuelas artísticas.
- b) Sí, 1er Año de enseñanza media.
- c) No.
- d) Sí, especialmente el 1er Año de enseñanza media.

#### 7 Otras características:

a) ¿Se ha efectuado algún sistema de orientación de los niños hacia la continuación de sus estudios o hacia la vida del trabajo?

b) ¿Ha funcionado adecuadamente el sistema de promoción automática?

c) **¿Qué necesidades se han hecho presentes en el desarrollo del trabajo? ¿Cuáles son las más importantes?**

Internado Nacional Barros Arana:

a) En cuanto a la orientación vocacional de los educandos hacia la vida laboral o a estudios futuros, sólo se ha realizado en forma elemental. Hace falta una planificación de este trabajo y la disponibilidad de material para ilustrar la orientación.

b) El sistema de promoción automática ha funcionado bien en cuanto a su mecánica pero estimo que dicha promoción ha provocado una caída del nivel medio del rendimiento escolar. Estimo conveniente elevar las exigencias para la promoción, limitando una serie de puertas de escape que dan al niño la oportunidad de despreocuparse de ciertas disciplinas, superando su rendimiento en otras de fácil alcance. No existe, entonces, superación, sino calculismo para la promoción.

c) El desarrollo de los nuevos programas exige el acondicionamiento de salas de trabajo, disponibilidades de materiales y de medios económicos para atender las constantes demandas del trabajo escolar.

Escuela Salvador Sanfuentes:

a) Es difícil de hacerlo, por la edad de los que egresan (entre 12 y 15 años). A esa edad ni ellos mismos saben realmente lo que quieren.

b) No.

c) Necesitamos material didáctico. No tenemos equipos audiovisuales, ni elementos para la enseñanza de ciencias.

Colegio Santiago College:

a) Sí. Existe un departamento de Orientación. Una psicóloga está en contacto permanente con el alumnado. Además hay un consejero de curso a cargo de cada curso del colegio.

b) No. Estamos de acuerdo en que la repetición no es positiva para los alumnos, pero no utilizamos ese sistema por el momento.

c) El perfeccionamiento de los profesores y el análisis adecuado de la valorización objetiva de los resultados de los alumnos.

Colegio Dunalastair:

a) Sí. Este año contamos con una orientadora. Pero siempre ha existido orientación que le dan las profesoras mismas. Las niñas son amigas de las profesoras. Estas las aconsejan.

b) Sí. Pero debería exigirse un promedio más alto. Pueden sacarse un siete en gimnasia y en otro ramo técnico, y obtienen el promedio suficiente para pasar de curso. No exige un esfuerzo verdadero de parte de los alumnos.

c) Espacio, talleres, salas de ciencias y material didáctico.

Liceo de Niñas N° 4:

a) Muy poco. Hay una orientadora, pero por el exceso de niñas su labor se diluye.

b) Sí. Pero tiene el gran inconveniente de que la niña se contenta con la nota mínima y sin ningún esfuerzo verdadero. Creo que la razón de que la nota mínima sea tan baja es que si se quiere dar una educación masiva, no se puede pretender que sea a la vez cualitativa.

c) En un noventa por ciento, las necesidades han sido de tipo material.

Liceo de Niñas N° 9:

a) Sí, a través de jefatura de curso y del Departamento de Orientación.

b) Sí.

c) La entrega oportuna del material, para no concentrar el trabajo a última hora.

Liceo San Juan Bosco:

a) No tenemos un orientador permanente, pero damos pequeñas conferencias para suplir la falta anterior. Este año contratamos un psicólogo que atendió a los quintos y sextos años.

b) Sí.

c) Hasta ahora no hemos tenido mayores problemas. Creo que se van a presentar cuando la reforma empiece a regir para los cursos superiores, porque sus profesores están acostumbrados al sistema antiguo.

Academia de Humanidades de la Recoleta Dominica:

a) Sí. Cursos de orientación para los alumnos de cuarto, quinto y sexto año. Y además, cursos pre universitarios. Todo esto hace que los jóvenes egresen perfectamente definidos en cuanto a sus aptitudes y a sus gustos.

b) Sí. Y ha tenido muy buenos resultados. El peligro está en que los alumnos se contenten con alcanzar la nota mínima, que es muy baja. Este problema se presenta porque no hubo la suficiente educación para que los niños recibieran el cambio responsablemente. Entonces hay que entrar a explicarles los inconvenientes que van a tener para ellos mismos estas actitudes. Faltó preparación previa.

Instituto Zambrano: Otras características:

a) No hay Orientador. Esta se realiza en forma parcial a través de los profesores jefes y profesorado en general. Esta deficiencia se subsanará en 1969.

b) Sí.

c) Se ha visto la necesidad de establecer una dirección estable, dinámica y técnica en toda la rama básica. Se ha hecho necesario luchar para establecer un criterio uniforme de apreciación de los problemas. Al mismo tiempo, se ha visto la conveniencia de hacer un efectivo control de la labor que se realiza, para hacer cumplir el programa. Finalmente, se vio la necesidad de establecer un plan de trabajo y de estudio para desarrollarlo durante el año 1968.

Liceo Manuel Barros Borgoño:

a) Relativamente sí.

b) Sí.

c) Principalmente mobiliario y elementos didácticos en general.

Escuela Mixta N° 232:

a) Sí, por medio de orientación dentro de los cursos donde se les da informaciones. Hay dos profesores encargados.

b) Sí.

c) Hemos tenido que conversar con los padres sobre la orientación de sus hijos, especialmente sobre la conducta, **inasistencias**, vocabulario y vestimenta y melancolías. Los profesores y la que habla han conversado con los alumnos de séptimos y octavos años haciéndoles ver que tienen que preocuparse de su futuro. Lo han meditado y comprenden de qué trata la reforma educacional. Las mayores dificultades las hemos tenido con el material didáctico. En Ciencias Naturales no teníamos medios para hacer las clases. Recién en octubre recibimos 21 equipos que han facilitado mucho las clases prácticas, que antes eran sólo teóricas. Ahora hicimos hasta una exposición de cultivos de plantas con lo que los alumnos aprendieron a conocer las variedades, cómo se reproducen y crecen.

Escuela Mixta N° 165, Quilicura:

a) Esa es la labor del orientador que no tenemos. Hay uno por sector de 30 a 40 escuelas y aunque el nuestro se ha preocupado, la labor más positiva la han desarrollado los profesores jefes o de ramos. Hicimos también una escuela de primavera con charlas a apoderados y

el Servicio Nacional de Salud ha dictado charlas a padres y alumnos.

b) Sí, ha funcionado la promoción automática pero yo —opinión personal— tengo mis dudas sobre su efectividad. En lectura y escritura, por ejemplo, el nuevo programa considera que el niño en tres años debe aprender, y que puede pasar los anteriores cursos sin saber. Todo esto con el nuevo método de enseñanza, que no se ha aplicado. Por lo tanto seguimos con el silabario del "ojo", pero la gente pasa de curso. Los profesores los reciben con mala base y así siguen. Los padres alegan, porque son exigentes, porque sus hijos pasan sin saber. Por eso yo no comprendo que se haya empezado con la promoción automática y no con los nuevos métodos de enseñanza. En matemáticas no hay problema porque junto con la reforma se aplicó al método Cuissenaire.

c) No ha hecho peticiones en ese sentido.

Escuela N° 177 (Barnechea):

a) Sí. Tenemos un orientador permanente. Atiende especialmente a séptimos y octavos años. Así, cuando egresan de la escuela están definidos en cuanto a lo que quieren.

b) Sí. Pero el resultado no es bueno, por que los alumnos se contentan con muy poco. Hacen el esfuerzo mínimo y pasan de curso. Así se produce un lastre, contra el que tienen que luchar los profesores y pagan las consecuencias los demás alumnos.

c) Se necesita mucho material didáctico, talleres, laboratorios, etc.

Escuela N° 182:

a) Ningún sistema especial, fuera de darles todas sus posibilidades de prosecución del período escolar de acuerdo a sus intereses y aptitudes.

b) Este es un problema que aún no ha sido superado, por cambio de profesores, licencias médicas y por no operar el sistema de reemplazantes.

c) La falta de medios materiales y de recursos. La falta de un buen local con las mínimas comodidades.

Instituto de Estudios Secundarios:

a) No todavía, pero hay en estudio un proyecto de orientación de artes musicales.

b) Sí.

c) Al comienzo, falta de información paliada por los cursos de perfeccionamiento del profesorado.

### 8 ¿Qué observaciones se han recibido de parte de los profesores?

Internado Nacional "Barros Arana": Faltó y sigue faltando la adecuada y oportuna información sobre disposiciones reglamentarias o normas que deben aplicarse. Por ejemplo, los profesores reclaman actualmente los programas del 2° año de enseñanza media (1).

Escuela Salvador Sanfuentes: Tienen dudas en cuanto a la amplitud de las materias y en ciertos aspectos de orientación de ellas.

Colegio Santiago College: De parte de los que se oponen hemos recibido las siguientes observaciones:

—Que ellos no fueron consultados suficientemente en la confección de los nuevos planes.

—Que las materias son demasiado difíciles para captarlas.

—Que es demasiado esperar que el profesor integre las clases horizontalmente, porque necesitaría conocer perfectamente materias de otros campos, lo que en la práctica no se puede hacer, por falta de tiempo.

—Que el chileno no acepta responsabilidades de su propio trabajo.

—Que no entienden la lógica del nuevo sistema.

Colegio Dunalastair: En muchos sentidos la reforma no ha sido novedad para los profesores. Han manifestado su descontento con el exceso de papeleo que se exige. Pero en sentido general están contentos con la reforma. No han demostrado tener problemas mayores.

Liceo de Niñas N° 4: Los profesores opinan que quizás la reforma se hizo en forma un poco precipitada. Además, manifestaron su descontento porque el informe que les pidió al Servicio de Orientación fue demasiado exhaustivo, y para hacerlo necesitarían de seis horas semanales de observación de los alumnos, y eso es imposible por falta de tiempo.

Liceo de Niñas N° 9: La mayoría considera muy baja la promoción de 7° a 8° año básico con un promedio 3,5. Es necesario tener a principio de año todos los informes para planificar.

Liceo San Juan Bosco: Destacan el problema de los cursos numerosos, las materias extensas y otros asuntos locales de cada asignatura. Pero no han manifestado problemas mayores sobre la aplicación de la reforma.

Academia de Humanidades de la Recoleta Domínica: Los profesores están de acuerdo con el punto anterior. Creen que faltó una preparación previa del alumnado.

Instituto Zambrano: Los profesores han solicitado medios didácticos, una matrícula más adecuada, tiempo para desarrollar la integración de unidades conforme al espíritu de la reforma.

Liceo Manuel Barros Borgoño: Que se mejore la calidad del alumnado.

Escuela Mixta N° 232: Profesores, alumnos y apoderados están conformes con la reforma educacional pero coinciden en señalar el problema que representa para todos la falta de personal para la atención de los alumnos. Se necesitan inspectores para mañana y tarde, para mantener la disciplina de los alumnos y el control de los profesores.

Escuela Mixta N° 165, Quilicura: Están conformes, por supuesto, aunque estuvieron faltos de información y sólo cuatro de ellos pudieron seguir cursos de perfeccionamiento.

Escuela N° 177 (Barnechea): La mayoría coincide en manifestar su descontento con la promoción automática y el lastre que produce el bajo promedio exigido. Además, los maestros de más edad se quejan de que no se les preparó suficientemente para afrontar la reforma, lo que provocó improvisaciones de ningún modo recomendables.

Escuela N° 182: Las observaciones de los profesores se han centrado en la falta de información y divulgación de los programas y su preparación previa para aplicarlos.

Instituto de Estudios Secundarios: Que les falta tiempo para realizar todas las actividades que ellos han propuesto.

### 9 ¿Qué observaciones han formulado los alumnos?

Instituto Nacional "Barros Arana": Los alumnos, aunque no lo han declarado, denotan una mejor disposición para las actividades escolares.

Escuela Salvador Sanfuentes: Ninguna en especial. No se sorprendieron con la reforma, porque en cierto modo ya la conocían.

Colegio Santiago College: La mayoría, positivas. El único problema está en que no se dan cuenta de que están aprendiendo. Con el antiguo sistema estaban acostumbrados a memorizar y a eso llaman aprender.

(1) Estos programas aparecerán publicados en el N° 14 (marzo de 1969) de la Revista de Educación. Los del Primer año de enseñanza media se publicaron en nuestro número 5.

Colegio Dunalastair: Están interesados en el nuevo sistema. Todo depende de los profesores. Si los profesores son competentes, los alumnos reaccionan bien.

Liceo de Niñas Nº 4: Ninguna en especial, que yo conozca.

Liceo de Niñas Nº 9: A los alumnos les agrada el sistema de promoción liberado de exámenes, sin embargo, no poseen la madurez suficiente para luchar permanentemente por un promedio regularmente alto.

Liceo San Juan Bosco: No han dicho nada en especial. Están contentos.

Academia de Humanidades de la Recoleta Domínica: No. Sólo se los escucha decir "para qué estudio más si con el 3,5 me salvo".

Instituto Zambrano: Los alumnos han manifestado que existe una mayor comprensión de sus problemas; que ha existido una adecuada motivación que los ha llevado a investigar en dominios de la ciencia, la técnica y la naturaleza.

Liceo Manuel Barros Borgoño: Ninguna.

Escuela Mixta Nº 232: Los alumnos están conformes con la reforma educacional (véase respuesta a pregunta Nº 8).

Escuela Mixta Nº 165, Quilicura: No han formulado observaciones.

Escuela Nº 177 (Barnechea): Los alumnos han tenido una reacción favorable. Se han adaptado perfectamente y los resultados son alentadores.

Escuela Nº 182: Ninguna en especial.

Instituto de Estudios Secundarios: Que les agrada mucho más el nuevo sistema.

#### 10 ¿Qué observaciones han formulado los padres de familia?

Escuela Salvador Sanfuentes: Tampoco se sorprendieron ante la reforma. Estaban acostumbrados desde antes.

Colegio Santiago College: La mayoría está a favor, pero hay algunos que no entienden el sentido de la reforma.

Colegio Dunalastair: Ellos no entienden lo que estudian los hijos y se desesperan al no poderles ayudar en las tareas. Hemos organizado cursos para padres.

Liceo de Niñas Nº 4: No están de acuerdo con el sistema de séptimos y octavos años, porque se les niega la posibilidad de que sus niños ingresen a esos cursos.

Liceo de Niñas Nº 9: Los padres de familia desearían mayor frecuencia en el conocimiento de las notas de sus hijos, pero a su vez, están conscientes de una mayor preocupación orientadora vocacional de parte del Colegio.

Liceo San Juan Bosco: No entienden el sentido de la reforma y se quejan de no poder ayudar a sus hijos en el estudio.

Academia de Humanidades de la Recoleta Domínica: No están muy al tanto de la reforma. Hemos organizado reuniones de padres para explicarles en qué consiste la reforma, pero la verdad es que no la captan en su integridad.

Instituto Zambrano: Que los niños están satisfechos de su colegio. Aceptan la reforma y piden ser orientados convenientemente. Han prestado mucha cooperación en el orden material y de asistencia.

Liceo Manuel Barros Borgoño: Ninguna en especial.

Escuela Mixta Nº 232: Los apoderados están conformes con la reforma educacional (véase respuesta a pregunta Nº 8).

Escuela Mixta Nº 165, Quilicura: Tampoco los padres, que por los profesores y el director se han impuesto de la reforma, han formulado observaciones. Costó hacerles

comprender que con el séptimo y octavo años no se alargaban los estudios. Antes traían a sus hijos en marzo como a un animalito y en diciembre volvían a preguntar si habían pasado. Ahora se preocupan porque saben que las notas valen para la enseñanza media.

Escuela Nº 177 (Barnechea): Se quejan de no entender lo que están haciendo sus hijos. Se sienten incapaces de ayudarles en sus estudios. Esto les molesta profundamente.

Escuela Nº 182: Ninguna en especial.

Instituto de Estudios Secundarios: Que les gusta el nuevo sistema, pero que a veces no pueden ayudar a sus hijos.

#### 11 ¿Qué resultados ha podido observar usted?

##### a) Ventajas

##### b) Inconvenientes

Escuela Salvador Sanfuentes:

a) Ampliación del ciclo básico y mayor desarrollo de la personalidad.

b) Por el momento no se han hecho notar.

Colegio Santiago College:

a) Más atención a diferencias individuales. La ventaja principal está en que es un sistema más activo.

b) A veces falta atención a las diferencias individuales.

Colegio Dunalastair:

a) Es un sistema que realmente prepara a los jóvenes para vivir en el mundo de hoy. Esa es la mayor ventaja que veo. Pero todavía llevamos demasiado poco tiempo para dar una opinión exacta sobre esto.

b) Papeleo excesivo.

Liceo de Niñas Nº 4:

a) Que la enseñanza básica aumenta en dos años. Esto aumenta el nivel cultural de un país subdesarrollado como Chile.

b) Desventajas: El Sistema Nacional de Orientación y el Servicio Nacional de Evaluación, porque no nos informa por la vía ordinaria de circulares, sino que por el diario. Y no todas las personas leen el diario.

Liceo de Niñas Nº 9:

a) Elimina el examen.

Exige mayor unidad en la labor departamental de asignatura. Exige una constante renovación pedagógica.

Se llega a un conocimiento más profundo de cada niña.

b) El bajo nivel promedio obliga a arrastrar de curso en curso a una cantidad de alumnas incapaces que son un lastre.

Los cursos de nivelación son utópicos durante el desarrollo del año.

La integración con grandes masas de alumnas hace imposible la observación de intereses y aptitudes.

Es indispensable la concentración del profesorado.

Liceo San Juan Bosco:

a) El nuevo programa evita las memorizaciones, fomenta la iniciativa personal y el sentido crítico.

b) Los alumnos no tienen la sensación de estar aprendiendo.

Academia de Humanidades de la Recoleta Domínica:

a) Es un sistema que hace justicia al buen alumno y lo hace vivir sin el peso de esa "invención diabólica" que es el examen final. Es absurdo catalizar los conocimientos de un año en sólo diez minutos.

b) La desventaja está en que el alumno puede contentarse con el mínimo esfuerzo.

Instituto Zambrano:

a) Ventajas: No hay duda que la reforma es necesaria y novedosa. Requiere un mayor y adecuado perfeccionamiento de todo el personal docente.

b) Desventajas: No se puede opinar aún pues la reforma recién se ha iniciado.

Liceo Manuel Barros Borgoño:

a) La supresión de los exámenes permite una valoración más justa del esfuerzo de todo un año. Además, la reforma da posibilidad de educarse a todos los chilenos.

b) Ninguno.

Escuela Mixta Nº 232: Todo está bien, estoy conforme, era necesario.

Escuela Mixta Nº 165, Quilicura:

a) A mi juicio las ventajas son, principalmente, el remezón que se observó en profesorado, apoderados y alumnos, más notorio aún en el medio rural.

b) Los inconvenientes son la falta de material, talleres y personal.

Escuela Nº 177 (Barnechea):

a) Al terminar sus estudios, los alumnos saben realmente lo que quieren. Es una ventaja indiscutible de la reforma.

b) Faltan colegios de continuación de estudios básicos. Deberían existir escuelas técnicas fiscales. En este sector hay sólo una, particular.

Escuela Nº 182:

a) Más técnica en el desempeño del trabajo docente. La enseñanza está más de acuerdo con la vida real del niño.

Instituto de Estudios Secundarios:

a) Métodos más rápidos, más al alcance de los niños, que atienden más a las diferencias individuales.

b) Los métodos resultan siempre que se den las siguientes condiciones:

—cursos poco numerosos

—nivelación de edades

—material didáctico suficiente

—locales adecuados

—preparación previa del cuerpo docente.

**12 ¿Que opina usted de la puesta en marcha de la reforma en todos los cursos comprendidos entre primer año básico y segundo año de enseñanza media?**

Internado Nacional "Barros Arana": La reforma educacional puesta en marcha es un acontecimiento trascendental en la vida nacional que era necesario convertir en realidad. Verdad es que todavía no da los resultados esperados porque oportunamente no se nos informó a todo el profesorado de su planificación, de su contenido, de sus finalidades. Todo ello se verificó apresuradamente.

Escuela Salvador Sanfuentes: Debe seguir adelante y ampliarse a los otros cursos.

Colegio Santiago College: Debería aplicarse a todos los cursos, incluso a las universidades.

Colegio Dunalastair: Pienso que debería extenderse a los otros cursos.

Liceo de Niñas Nº 4: Es una medida muy positiva, especialmente en séptimo y octavo.

Liceo de Niñas Nº 9: El país necesitaba una reforma educacional y se está poniendo en marcha lentamente; considero que poco a poco se van enmendando errores, que por información a veces no llegada a tiempo o por falta de algo de material didáctico pueden producirse. Estoy de acuerdo con la forma en que se está realizando.

Liceo San Juan Bosco: Hay que seguir adelante con la reforma.

Academia de Humanidades de la Recoleta Domínica: Da la sensación de que existen cursos casilleros. No veo la relación entre unos y otros.

Instituto Zambrano: La puesta en marcha de la reforma es necesaria para poner la educación al servicio de los intereses del país, que está en desarrollo. A la vez, se impone por los intereses técnico-científicos y humanos de la época.

Liceo Manuel Barros Borgoño: Me parece que es un es-

fuerzo digno de alabanza.

Escuela Mixta Nº 232: Está bien, estoy de acuerdo. Con mayor preparación el niño rendirá más. Antes se daba una enseñanza "muerta". Siempre los profesores hemos pedido mejores programas para un mayor perfeccionamiento.

Escuela Mixta Nº 165, Quilicura: La reforma educacional se ha impulsado a nivel de primero y segundo años. De ahí nos saltamos a la innovación de séptimo y octavo. En segundo grado se han aplicado nuevos planes, pero diferencias no se han visto. El próximo año podría contestar con mayor solvencia. Ahora estamos a mitad de camino.

Escuela Nº 177 (Barnechea): Está bien que empecemos por la base. Ahora hay que implantar el sistema en los otros cursos.

Escuela Nº 182: Sería una buena medida, pero con una orientación masiva sobre lo que se va a hacer y sobre los contenidos de la reforma.

Instituto de Estudios Secundarios: Es una medida necesaria, pero de difícil realización, por falta de información y preparación del profesorado.

**13 ¿Qué sugerencias concretas formularía usted sobre esta materia?**

Escuela Salvador Sanfuentes: Es demasiado prematuro para dar una opinión sobre la reforma y posibles sugerencias. Hay que esperar que la reforma se exprese más claramente.

Colegio Santiago College: Que se inicie un sistema de seminarios continuos a base de los egresados de cursos de perfeccionamiento.

—Que se aproveche los conceptos de las matemáticas modernas en las otras asignaturas.

—Que se ejercite la destreza lógica, sistemática y conscientemente.

—Que en la enseñanza media se deje hasta cierto punto las operaciones concretas para reemplazarlas por operaciones simbólicas.

—Que el profesor tome la responsabilidad primordial de la orientación de los alumnos, con la asesoría de orientadores.

—Que se les dé más importancia a las actividades educacionales, para la formación física y moral del alumno (scoutismo).

—Que se enfoque el estudio de las industrias nacionales, especialmente en el ramo de química.

—Que en la enseñanza básica se les dé conocimientos de higiene y se les enseñe a tomar una actitud práctica frente a ella.

—Que se confeccione unidades básicas sobre temas que les interesen en forma especial: drogas, cómo conseguir empleo, educación sexual.

—Que se organicen comités de alumnos, asesorados por profesores de artes plásticas y que se responsabilicen de amenizar el ambiente escolar: orden, aseo, jardines, etc.

—Que la jubilación de los profesores sea obligatoria a los sesenta años.

—Que se reduzca el papeleo; menos formularios. Que se confíe en la capacidad del profesorado para llevar a cabo la reforma sin tener necesidad de un control escrito. P.D. Hay mucho más que decir sobre la reforma, pero es necesario estudiar más algunos aspectos.

Colegio Dunalastair: Debería haber mayor selección de ramos, para que el que no tiene manos para el dibujo pueda escoger otro ramo técnico en vez de ése. Que se reduzca el número de ramos y que haya una mayor especialización.



Liceo de Niñas N° 4: Llamaría a todos los profesores a que den su opinión sobre la reforma.

Liceo de Niñas N° 9: Sí, la reforma llega a las puertas, con un alumno orientado permanentemente hacia lo humanista-científico y ésta le cierra sus puertas alegando causas (falta de capacidad, bajo puntaje en P.A.A., etc.). ¿Qué hará dicho muchacho? ¿Se ha solucionado dicha correlación?

Liceo San Juan Bosco: Que se informe a tiempo sobre los cambios de programas, porque de otra manera no se pueden aplicar óptimamente.

Academia de Humanidades de la Recoleta Dominica: La reforma debería dar más importancia a las unidades para-programáticas. Como experiencia propia puedo decir que realizamos una graduación masiva en la que participaron dieciocho colegios. Tuvo lugar en nuestra iglesia y asistió el Presidente de la República. Ese tipo de actividades hace mucho bien al alumnado. Además, hemos realizado la semana de la juventud, festivales, etc. En cuanto a otros aspectos, prefiero esperar que la reforma dé más frutos concretos para opinar.

Instituto Zambrano: Se necesita mayor claridad, orientación a nivel de la reforma y con lenguaje claro y preciso. La planificación debe ser vertical única y que se extiende en sentido horizontal a un solo nivel. Sobre el particular, las revistas que informan y orientan oficialmente deben hacerlo con un solo criterio y en forma técnica. Debe evitarse el vagabundeo de ideas que manifiestan algunos articulistas en la *Revista de Educación*. Respecto a la promoción automática, no debe adoptarse como definitiva, mientras no sean conocidos técnicamente sus resultados reales.

En Santiago y en ciudades que dispongan de medios, es necesario que se cree establecimientos especiales de educación para la atención de "débiles mentales", que insuficientemente detectados, en la actualidad, están perturbando el desarrollo normal de la enseñanza.

Es necesario que lleguen oportunamente a los establecimientos las circulares de los servicios del Ministerio de Educación.

Parece necesario que cada sector escolar tenga un inspector de educación básica particular, adjunto a la oficina.

Liceo Manuel Barros Borgoño: Que las instrucciones sobre la reforma lleguen oportunamente. En especial las del departamento de Evaluación. Escuela Mixta N° 232: Yo lo único que puedo decir es que se está cumpliendo un viejo anhelo de los maestros que, justamente solidarios con nuestra patria, hemos tratado de que nuestro país tenga mayores conocimientos, para engrandecerlo. Con mayor cultura podremos sacar mejores eminencias profesionales.

Escuela Mixta N° 165, Quilicura: Las sugerencias las he dejado ver a través de la entrevista: mayor información, cursos de perfeccionamiento para profesores y un aliciente económico para los que siguen estos cursos. El interés del profesor termina cuando tiene problemas económicos, porque tiene que dedicarse a solucionarlos.

Escuela N° 177 (Barnechea): Sugiero que se forme a la gente y que se le den herramientas para que ejecute lo aprendido.

Escuela N° 182: Que en 1969 haya cursos vespertinos para todos los profesores sin excepción.

Que con la debida anticipación se informe por conducto regular, de todos los pasos que se den al respecto, para prever el camino a seguir y las posibles contingencias. Instituto de Estudios Secundarios: Menor extensión para los contenidos programáticos.

Los resultados de esta encuesta —necesariamente reducidos, ya que alcanzaron a abarcar sólo a escasos sectores de la enseñanza fiscal y particular— sirven, sin embargo, para dar una idea aproximada del estado en que se halla al momento la aplicación de la reforma educacional. Muchas de las respuestas, es fácil observarlo, fueron dadas antes de que esta *Revista* publicara el número especial sobre evaluación y el anterior al de estas líneas, que publicó en dos volúmenes los programas de estudio de la educación general básica.

Reflejan, en general, las respuestas, participación e interés del profesorado en la comprensión y aplicación de la reforma, mayor actividad e integración del alumnado, resultados positivos de la prueba nacional, un aumento sensible de la matrícula y del número de alumnos que tienden a continuar sus estudios.

También en líneas generales, se observa que los padres y apoderados no están bien informados ni compenetrados con el sentido de la reforma; que falta planificación en el aspecto de Orientación; que si bien el sistema de promoción automática funciona eficientemente, se advierte una tendencia a la baja del nivel de esfuerzo y de aplicación de los alumnos; que faltan elementos de trabajo, material didáctico y otros.

El balance es, sin embargo, positivo. Mientras preparamos una segunda encuesta, que abarque sectores más amplios del profesorado y de los padres y apoderados, y cuyo cuestionario agote más ampliamente las consultas, hacemos un llamado a los profesores de todo el país para que expresen sus experiencias con la reforma a la *Revista de Educación*, sobre la base del cuestionario aquí expuesto, sin perjuicio de que se refieran también a las materias que deseen en relación con la reforma educacional.

Quedamos, pues, a la espera de estas colaboraciones, a fin de incluirlas en ediciones próximas.

# PROCESO DE SELECCION DE LOS OBJETIVOS EDUCACIONALES

## Los objetivos educacionales que debe perseguir la escuela

Son muchos los programas educacionales cuyos propósitos no se hallan claramente establecidos. Si se pregunta a un profesor de Ciencias Naturales, de Inglés, de Ciencias Sociales o de otra especialidad acerca de cuáles son los objetivos que persigue, es muy probable que responda: "preparar personas instruidas" y enseñar una asignatura que considera esencial para la formación integral del joven. No cabe duda de que los profesores, nacidos pudiera decirse para ejercer su profesión, realizan una excelente labor educacional sin necesidad de tener un concepto técnicamente preciso acerca de los objetivos que deben tratar de lograr, ya que intuyen el significado de una buena enseñanza, los materiales que tienen mayor valor, los asuntos o problemas que vale la pena discutir, la manera en que deben presentar el material que han preparado y el modo de transferir al alumno, en forma efectiva, los diferentes contenidos de materias. No obstante, si se desea planear un programa educacional con el propósito de mejorarlo, es necesario poseer un concepto claro de los objetivos esenciales que se desea alcanzar. Ellos constituyen los criterios que sirven de indicadores para seleccionar los materiales, bosquejar los contenidos de materias, desarrollar el proceso de aprendizaje y preparar las pruebas y exámenes. Todos los aspectos del curriculum educacional son, en realidad, medios con los cuales se pueden lograr los objetivos educacionales esenciales. Por esta razón, si se quiere elaborar un programa educacional en forma sistemática y con plena conciencia del trabajo que se realiza, es necesario definir claramente, en primera instancia, los objetivos educacionales específicos que se desea alcanzar.

Luego existe el problema relacionado con el modo de operar en la determinación de objetivos educacionales. En vista de que son metas deseadas conscientemente, es decir, propósitos perseguidos por la escuela o el sistema, es posible que —en mayor o menor medida— sean expresión de preferencias personales de individuos o de grupos. Por ello, cabe preguntarse, sin embargo, si existen medios o elementos de juicio que permitan resolver en forma racional este problema.

Aunque, en último término, los objetivos constituyen materia de elección y deben —en razón de ello— ser considerados por el personal directivo de la escuela o del sistema como juicios de valor, para formularlos adecuadamente es necesario tener una clara filosofía educacional, y, además, poseer las informaciones y conocimientos que constituyan una base sólida sobre la cual pueda aplicarse dicha filosofía al tomar decisiones acerca de los objetivos que deben relacionarse. La probabilidad de que éstos sean adecuados se acrecienta si las personas de quienes dependen las decisiones tienen la preparación específica del caso. Así, de esta manera, alcanzan también mayor significado y mayor validez. Durante los últimos treinta años, gran parte de lo que se ha dado en llamar estudio científico del curriculum, ha consistido en investigaciones destinadas a proporcionar bases adecuadas para seleccionar objetivos. Entre la litera-

tura técnica referente al curriculum se encuentran cientos de estudios con recopilación de datos concernientes a ello.

Aceptar el principio de que es indispensable hacer todas las investigaciones posibles que den a los especialistas y a los maestros en general las informaciones y conocimientos necesarios para tomar decisiones con respecto a los objetivos que se deben seleccionar, significa entregarse al trabajo de elegir adecuadamente las fuentes útiles de información o lo que podemos llamar fuentes de objetivos educacionales.

## Fuentes de los objetivos educacionales

A este respecto, existe una gran controversia entre esencialistas y progresistas, entre los especialistas y expertos en psicología infantil y entre los grupos pertenecientes a diversas escuelas pedagógicas.

Para los progresistas, el punto de partida para seleccionar los objetivos educacionales lo constituye el niño. El conocimiento de sus intereses, de los problemas que enfrenta y de los propósitos que lo guían son —para ellos— esenciales.

En cambio, para los esencialistas, la herencia cultural representa el máximo valor como fuente para determinar objetivos. Sostienen que todos los objetivos básicos esenciales del aprendizaje deben seleccionarse a partir del vasto cuerpo de conocimientos reunidos durante miles de años. El esencialista cree, por lo tanto, que los objetivos educacionales deben reflejar los aspectos esenciales de la herencia cultural nacional y universal.

Algunos sociólogos y otras personas relacionadas con los apremiantes problemas de la sociedad contemporánea, sostienen que la información básica de la cual es posible derivar los objetivos educacionales se encuentra en el análisis de esta sociedad. Consideran la escuela como la agencia que debe ayudar a los jóvenes a enfrentar en forma efectiva los problemas críticos de la vida actual. Determinados estos problemas, los objetivos de la escuela se reducen —según ellos— a proporcionar a los alumnos conocimientos, habilidades, actitudes, etc., que les ayudan a enfrentarlos de manera inteligente. Por su parte, los filósofos educacionales reconocen que hay valores vitales que deben transmitirse de generación en generación mediante la educación. Sostienen que el papel fundamental de la escuela es transmitir estos valores, frutos de un estudio filosófico amplio y global. De acuerdo con su punto de vista, la filosofía educacional es la fuente básica de donde deben derivar los objetivos educacionales.

En verdad, ninguna fuente de información proporciona —por sí sola— la base para decidir en forma correcta y comprensiva acerca de cuáles son los objetivos educacionales que deben orientar el trabajo escolar. Todas ellas poseen ciertos valores que las hacen recomendables. Por lo tanto, al planear cualquier programa de curriculum, a todas ellas se las debe tener en cuenta. En razón de lo mismo, a continuación se procederá a estudiarlas en particular, a fin de considerar brevemente el tipo de información que pueden aportar y la medida en que dicha información puede sugerir algunos objetivos educacionales importantes.

## A Estudio del niño como fuente de datos para la formulación de objetivos educacionales

Si consideramos que el concepto "conducta" —en su acepción amplia— incluye la manera de pensar y de sentir así como la de actuar abiertamente, y que la educación es el proceso mediante el cual se pretende que el individuo cambie ciertas formas de ella, queda claramente establecido que los objetivos educacionales deben incluir los tipos de cambios conductuales que la institución educacional desea lograr en el alumno.

### 1 Investigaciones sobre las necesidades de los educandos

Si, por ejemplo, se realiza una investigación en una escuela primaria de una comunidad determinada y se descubre que los alumnos poseen un alto nivel de desnutrición y, por ende, una condición física deplorable, se puede llegar a establecer ciertos objetivos educacionales válidos tanto para el programa de Higiene como para el de Ciencias Sociales. Sin embargo, cabe observar que estas condiciones sugieren objetivos tan sólo cuando se las considera en relación con una condición física normal o deseable. Existen escasas posibilidades de que en una sociedad en que la desnutrición sea la norma, se puedan deducir objetivos educacionales a partir de tales datos. Igualmente, durante el período de la depresión, se realizaron en Estados Unidos una serie de estudios sobre los adolescentes que demostraron que éstos se encuentran sumamente preocupados por el hecho de que no podrían encontrar trabajo una vez obtenida su Licencia Media. En este caso no se trataba de un problema de orientación vocacional adecuada ni de falta de preparación para la vida del trabajo. Investigaciones sobre el estudiante pueden sugerir objetivos educacionales sólo en la medida en que la información que se obtenga pueda ser comparada con los niveles que se desean y siempre que éstos representen una norma aceptable, de modo que se pueda ver con claridad la diferencia que existe entre la situación presente del educando y la que establece la norma aceptada. A esta diferencia o vacío nos referiremos, generalmente, cuando hablemos de "necesidad".

El término necesidad se puede emplear también en un sentido muy diferente, como se ve en los ensayos sobre psicología, de Prescott, Murray y otros. En ellos se considera al ser humano como un organismo dinámico, como un sistema que normalmente mantiene el equilibrio entre las fuerzas internas que produce la energía de la oxidación de los alimentos y las condiciones externas ambientales. Para mantener este sistema en equilibrio es necesario que el ser humano satisfaga ciertas "necesidades". Esto significa que si los organismos no logran satisfacer dichas necesidades en forma adecuada reaccionando de modo que las fuerzas que provocan tensiones se liberen, pueden desembocar en desequilibrios serios. En este sentido, es responsabilidad de la escuela canalizar los medios con los cuales pueda satisfacerlas, de tal manera que las conductas resultantes sean socialmente aceptables al mismo tiempo que permitan una plena satisfacción de dichas necesidades y una total liberación de las tensiones que continuamente presionan en el organismo. En otras palabras, procurar que el organismo no permanezca en tensión durante un tiempo indefinido.

Consideramos, por otra parte, la clasificación que hace Prescott de las necesidades, quien distingue tres tipos de ellas: a) **necesidades físicas**: de alimento, agua, actividad, satisfacciones sexuales, etc.; b) **necesidades sociales**: de afecto, de pertenencia, de status o respeto del grupo social al que se pertenece, y c) **necesidades de integración**:

de relacionarse con algo superior y más allá del yo, o sea, la necesidad de poseer una filosofía de vida propia. Ahora bien, aceptado el concepto de necesidad —como tensión que presiona al organismo— y la clasificación enunciada, todos los niños poseen el mismo tipo de necesidades, y es, por lo tanto, responsabilidad tanto de la escuela como de otras instituciones sociales ayudarlos a satisfacerlas desarrollando formas de conducta de hondo significado personal y social. Al estudiarse estas necesidades en un grupo determinado de niños, es necesario, primero, identificar aquéllas que no están satisfaciéndose de manera adecuada y, segundo, investigar lo que la escuela puede hacer para ayudar a los niños en su esfuerzo por lograrlas. Esto puede sugerir, a menudo, ciertos objetivos educacionales, ya que se encuentran implicados en su contexto ciertos conocimientos, actitudes, habilidades, etc., cuyo desarrollo ayudaría a los niños a satisfacer más efectivamente sus necesidades. Estas investigaciones pueden también sugerir ideas acerca de cómo puede el colegio realizar sus actividades en forma motivadora y significativa a fin de que los alumnos puedan satisfacer las necesidades psicológicas que no son satisfechas adecuadamente fuera del colegio.

Para evitar confusiones, es preciso tener bien claros los dos significados del término "necesidad". En su primera acepción, significa el vacío que existe entre alguna conceptualización de norma deseable, es decir, algún standard de valor filosófico y la situación presente. Es la diferencia entre lo que es y lo que debería ser. El segundo significado es empleado por algunos psicólogos para referirse a las tensiones de un organismo, que deben ser puestas en equilibrio para mantenerlo en estado normal de salud.

Con el objeto de identificar las necesidades de los educandos, se han realizado durante los últimos quince años, diversas investigaciones en la mayoría de las cuales se ha empleado el término "necesidad" en su primera acepción. Se ha tratado de averiguar por medio de ellas la situación en que se encuentran los jóvenes en relación con factores que son aceptados como normas deseables. La información obtenida acerca del estudiante se compara con estas normas permitiendo identificar los vacíos existentes. Investigaciones sobre necesidades psicológicas también han sido realizadas particularmente por los discípulos de la llamada "psicología dinámica".

Quienes argumentan en favor del estudio de las necesidades de los alumnos como fuente de enunciación de objetivos educacionales, sostienen que gran parte del desarrollo educacional de los jóvenes ocurre en el medio ambiental en que se desenvuelven día a día: el hogar y la comunidad. Es innecesario, por lo tanto, dicen, que la escuela duplique las experiencias educacionales que los alumnos han satisfecho fuera del ambiente educacional. Los esfuerzos de la escuela deben centrarse principalmente en los vacíos importantes que se observan en el desarrollo actual de los alumnos. De aquí que sea necesario conocer estos vacíos, estas necesidades educacionales, a fin de seleccionar los objetivos que el programa escolar debe enfatizar. La mayoría de estas investigaciones se divide en dos partes: una que tiene por finalidad averiguar cuál es la situación actual de los niños y, otra, comparar dicho estado con normas aceptables para identificar los vacíos o necesidades existentes.

Al tratar de investigar ampliamente las diferentes necesidades de sus alumnos, la escuela tiene que enfrentar una serie de dificultades. En primer lugar, las necesidades de los estudiantes pueden referirse a cualquier aspecto de la vida. Es difícil estudiar todos los aspectos de la

vida de manera simultánea o examinarlos en una sola investigación. Por lo general, se recomienda analizar uno por uno los aspectos más importantes de la vida de un individuo. Si se desea, por ejemplo, estudiar las necesidades de los niños de un Centro Educacional en 7º y 8º año, la investigación se podría dividir en los siguientes aspectos:

- 1 Salud
- 2 Relaciones sociales inmediatas
- 3 Relaciones cívico-sociales, incluyendo la vida cívica del colegio y de la comunidad
- 4 Diferentes aspectos de los hábitos de consumo
- 5 Vida del trabajo
- 6 Oportunidades de esparcimiento

Desde luego, no son éstas las únicas categorías posibles ni tampoco las mejores, pero ilustran una manera de clarificar los aspectos de la vida de los jóvenes que pueden ser analizados del modo más conveniente. Al examinar cada uno de estos aspectos, se deberán estudiar las costumbres del niño, sus conocimientos e ideas, sus actitudes e intereses y, en general, todo aquello que de uno u otro modo le concierne en relación con cada uno de los aspectos mencionados anteriormente. Si se desea estudiar la salud, por ejemplo, se deberán examinar los hábitos de alimentación, descanso, higiene, cuidado y protección de la vida de terceros, conocimientos actuales e ideas erróneas sobre la salud e higiene, actitudes con respecto a la importancia de la salud personal, responsabilidad para proteger la salud de otras personas e interés por saber más sobre la salud y la higiene personal y pública. Investigaciones de este tipo proporcionan una gran cantidad de información sobre el estado actual de los educandos con respecto, en este caso, a la salud. Es necesario comparar esta información con las normas deseadas con el objeto de identificar vacíos serios, los que, a su vez, sugerirán los objetivos educacionales que la escuela debe acentuar.

Al estudiar las necesidades de los alumnos, surgen ciertos datos comunes a la mayoría de los niños de una edad determinada, ya sea que vivan ellos en distintas regiones del país, o que sean niños de la ciudad o del campo, o que pertenezcan a una u otra clase social. Sin embargo, hay hechos que varían en forma muy acentuada de una escuela a otra y aun de un grupo a otro en la misma escuela. Por ejemplo, los hábitos y conocimientos sobre higiene, las habilidades matemáticas y de lectura y escritura, los conocimientos sobre hechos cívicos y las actitudes frente a las instituciones sociales variarán considerablemente de una escuela a otra. Ahora bien, una escuela que está realizando una investigación podrá utilizar ciertas informaciones acerca de los niños del grupo de edad en estudio, provenientes de investigaciones de carácter general en torno a lo que pudiéramos llamar alumnos de una escuela tipo que, en todo caso, estará compuesta por un alumnado heterogéneo. Además, deberá completar esta información con estudios sobre alumnos de la misma escuela. De este modo, es posible identificar: a) algunas necesidades que son comunes a la mayoría de los niños chilenos; b) otras necesidades que son comunes a la casi totalidad de los niños de la escuela que realiza el estudio, y c) otras necesidades que son comunes sólo a determinados grupos dentro de dicha escuela, pero que no son comunes a la mayoría de los alumnos de ella.

Si se desea comprender mejor las necesidades de los alumnos, se debe estudiar la escuela que mejor se conozca y planificar las investigaciones específicas que se deba realizar en esa escuela. Sólo así se podrá obtener la in-

formación que se precisa sobre las necesidades de los alumnos, que ayudarán a determinar cuáles son los posibles objetivos educacionales que la escuela en cuestión debe contemplar.

## 2. Investigaciones sobre los intereses de los educandos

Otros estudios que se pueden realizar acerca del educando, y que requieren una atención especial, son las investigaciones acerca de sus intereses. Se ha dado mucha publicidad a la teoría de la educación progresista que sustenta que una de las fuentes más importantes para determinar objetivos son los intereses de los niños. De acuerdo con esta idea, los intereses de los niños deben ser identificados para que la educación enfoque su atención hacia ellos.

Según los progresistas, que, por cierto, en ningún momento abogan en favor de la enseñanza sólo de aquellos aspectos que interesan momentáneamente a los alumnos, la educación es un proceso activo que implica esfuerzos personales del educando. Para ellos, el niño aprende, en general, sólo aquellas cosas que hace por sí mismo. El colegio, al presentar al estudiante situaciones de genuino interés para él, lograría que éste participase en forma activa y desarrollase habilidades que le permitiesen desenvolverse satisfactoriamente frente a ellas. Más aún, se argumenta que la efectividad creciente con que el educando maneja las situaciones del momento, garantizaría el desarrollo de habilidades para enfrentarse a situaciones nuevas a medida que ellas se fuesen presentando. Es esencial, por consiguiente, que la educación proporcione al alumno oportunidades para: a) trabajar con toda dedicación; b) participar en forma activa en aquello que más le interese y con lo cual, por supuesto, se encuentre más profundamente comprometido, y c) para aprender, de manera muy especial, la forma cómo llevar a cabo efectivamente dichas actividades.

Son muchos los educadores que estiman que para planear un programa educacional adecuado no es necesario considerar los intereses actuales de los alumnos, porque consideran que una de las funciones de la educación es precisamente ampliar y profundizar los intereses de los estudiantes con el objeto de que se sientan interiormente motivados para continuar su educación, aun después del término de sus estudios sistemáticos. Con todo, los mismos educadores mencionados reconocen el hecho de que estos intereses constituyen un buen punto de partida. En razón de lo anterior, se están realizando diversas investigaciones sobre los intereses de los alumnos a fin de llegar a determinar con mayor claridad los objetivos educacionales que debe propugnar un sistema escolar. Si estos intereses son deseables, constituirán un buen punto de partida para una enseñanza efectiva; si, por el contrario, no lo son, o son limitados o inadecuados, servirán para indicar los vacíos que hay que superar para poder ofrecer al alumno una efectiva educación.

Considerando el valor de esta situación, se han realizado, en diferentes áreas, un sinnúmero de estudios sobre los intereses de los niños. Craig, por ejemplo, para elaborar un currículum de ciencias en una escuela primaria, en los Estados Unidos y con el propósito de proporcionar a los niños la base mínima necesaria que les pudiera ayudar a resolver por sí mismos los problemas que les interesaban, hizo un estudio de las preguntas que, sobre esta materia, los niños formulan. Otros estudios sobre intereses, que han tenido como punto de partida, por ejemplo, el tipo de material que los alumnos leen, han permitido desarrollar más de un currículum sobre literatura. Por

otra parte, sobre la base de los intereses que manifiestan los niños por los juegos y deportes, se ha logrado establecer objetivos para el curriculum de educación física. Pero, en verdad, la investigación de las necesidades y de los intereses de los educandos es tan compleja que, a menudo, al investigar los intereses, es necesario planear una serie de investigaciones escalonadas sobre los diversos aspectos que interesan a los alumnos. Es punto menudo que imposible pretender realizar una sola investigación que abarque todas las facetas de la vida en las que los jóvenes puedan expresar diferentes tipos de intereses. Preferentemente, se deben estudiar por separado los referentes a la salud, a las actividades familiares, etc.

Para tener una idea más clara sobre la posible utilidad del estudio de los intereses de los alumnos, se sugiere bosquejar un plan de investigación y aplicarlo en la escuela que mejor se conozca. En esta forma es posible averiguar hasta qué punto se puede confiar en los estudios hechos anteriormente, en los cuales los intereses son —con toda probabilidad— de carácter muy general, y determinar cuáles son las áreas de intereses locales que se deben estudiar, ya sea en la propia comunidad o escuela. En estas áreas, las diferencias que existen entre un grupo de niños y otro es tan grande que no se pueden tomar los resultados de investigaciones previas como indicadores confiables de los intereses que realmente existen en la escuela.

#### **Métodos para investigar las necesidades y los intereses de los educandos**

¿Cuáles son los métodos que es posible utilizar para estudiar al alumno? En verdad, casi todos los métodos empleados por la sociología se pueden utilizar para estudiar las necesidades e intereses del educando. En algunos casos, las observaciones efectuadas por el profesor ayudan a conocer estos factores, especialmente en lo referente a actividades y hábitos escolares, relaciones sociales, etc. Otro procedimiento es el de la entrevista con el alumno, pero en realidad, este recurso toma demasiado tiempo, razón por lo cual, generalmente, se realiza sobre la base de algunas muestras significativas. Esta clase de entrevista sirve, especialmente, para obtener datos más espontáneos y directos acerca de la manera de pensar de los alumnos, de sus actividades, de sus intereses, de su filosofía de la vida, etc.

Entre otros, la entrevista con los apoderados es también de gran utilidad para conocer los hábitos higiénicos y relaciones sociales de los alumnos, como asimismo el cuestionario, a su vez, también sirve para obtener la información que se desea y que los alumnos no vacilan —en este caso— en proporcionar libremente. Por otra parte, los inventarios de intereses al igual que los cuestionarios sobre actividades recreativas, problemas de tipo social o personal, hábitos de lectura, hábitos de salud, calidad y cantidad de la experiencia en el trabajo, etc. han sido del mismo modo— usados en extenso.

Otro instrumento de gran valor es el "test", especialmente el que averigua la situación actual de los estudiantes con respecto a habilidades de lectura, escritura, matemáticas, conocimientos, actitudes y resolución de problemas. En ciertas comunidades se mantienen registros que son de gran ayuda para determinar tipos de necesidades e intereses. Entre ellos se encuentran algunos informes sobre delincuencia juvenil, mortalidad, enfermedades, condiciones de salubridad, diversas clases de datos sociales que atañen a la comunidad, área o ciudad. Por supuesto que el primer paso que se debe dar en todo estudio es exa-

minar los archivos del colegio, especialmente si hay fichas acumulativas o se lleva un libro de vida de cada uno de los alumnos.

La variedad de las técnicas de estudio —como se ve— es suficientemente amplia.

#### **Cómo derivar objetivos de investigaciones realizadas sobre el educando**

Algunas escuelas que han dado importancia sólo aparente a los estudios del joven, no han podido deducir objetivos educacionales de este tipo de investigaciones. Ello, porque no existe una fórmula única para deducir objetivos educacionales de los datos que se recogen. En general, el procedimiento consiste en estudiar los datos, ver sus inferencias, compararlos con las normas que se han establecido en el área específica, y deducir, partiendo de dicha comparación, algunas ideas sobre las necesidades posibles de satisfacer por el programa escolar. Ahora bien, como los mismos datos pueden interpretarse de diferente manera, es importante que se capten sus implicaciones sobre la base de las normas establecidas. Un profesor sin imaginación, al descubrir, por ejemplo, que el 60 por ciento de los alumnos del primer año de la Enseñanza Media lee durante sus horas libres solamente tiras cómicas e historietas ilustradas, podría decidir que conviene que estos niños aprendan a leer dichas revistas con mayor rapidez y logren mayor satisfacción con su lectura, mientras que otro, por el contrario, al darse cuenta de que los jóvenes poseen un campo de intereses muy limitado y superficial, es posible que sugiera la necesidad de plantear objetivos de modo tal que —gradualmente— permitan ampliar y profundizar estos intereses hasta lograr que los muchachos lean un material mucho más significativo y complejo. De la misma manera, el posible descubrimiento de que el 90 por ciento de los alumnos egresados de una escuela no ingresan a la Universidad, sino que se integran directamente al campo del trabajo, llevará a algunos a pensar que es necesario que la escuela desarrolle habilidades específicas que permitan desempeñarse con mayor eficiencia en el mundo de trabajo y que, por consiguiente, les faciliten su incorporación a él. Otros profesores pensarán, por el contrario, que es necesario implantar un amplio programa de educación general a fin de despertar en los alumnos intereses sociales y cívicos, ya que en el futuro estos jóvenes contarán con oportunidades muy escasas para ampliar este tipo de educación. Es fácil comprender, entonces, la influencia que ejercen las normas que se establecen, es decir, la filosofía que los profesores poseen con respecto a la vida y a la educación, en la interpretación de este tipo de datos. A pesar de que éstos son de gran ayuda para descubrir los vacíos y las oportunidades que se deben aprovechar para establecer objetivos educacionales, es necesario dejar en claro que no es posible determinarlos sólo a partir de la mera recolección de información sobre los alumnos.

Otro hecho que produce confusión en la interpretación de los datos sobre los educandos, es el no saber distinguir entre las necesidades que puede satisfacer la educación y las que pueden resolver otras instituciones sociales. Así, por ejemplo, el descubrimiento de que una cantidad considerable del estudiantado sufre de desnutrición, tiene inferencias tanto educacionales como no educacionales. Si la desnutrición se debe a la falta de conocimientos suficientes sobre dietética, sobre hábitos higiénicos adecuados o sobre actitudes apropiadas con respecto a la importancia de la salud, hay una necesidad de tipo educacional que debe satisfacerse mediante el desarrollo de

un programa que proporcione a los alumnos conocimientos, hábitos y actitudes necesarios. Es importante aclarar, sin embargo, que a menudo la desnutrición se debe a que ciertas áreas de la población no cuentan con los ingresos adecuados o a la imposibilidad de obtener alimentos que proporcionen una dieta equilibrada. Estos últimos casos, representan necesidades de tipo social que no pueden satisfacerse con el desarrollo de los objetivos de la escuela, sino que requieren otro tipo de acción social. Al estudiar las necesidades del niño, el profesor debe identificar cuáles son las inferencias que dicen relación con objetivos educacionales, teniendo cuidado de no confundirlas con aquellas que no tienen relación alguna con la educación; vale decir, debe identificar los cambios conductuales deseables que puedan ayudar a los alumnos a satisfacer las necesidades que indican los datos que ha obtenido.

Para una comprensión cabal de las posibilidades y dificultades que implica la deducción de objetivos educacionales a partir de los datos sobre las necesidades e intereses de los estudiantes, se sugiere al profesor que tome notas sobre grupos de estudiantes que conozca bien y formule un conjunto comprensivo de datos sobre sus necesidades e intereses y sobre los objetivos educacionales que se puedan derivar de ellos; que, posteriormente, anote todos los objetivos educacionales que pueda plantear y analice la manera como ha llegado a formularlos, así como también los otros factores que ha tomado en cuenta para hacerlo y los aspectos que, finalmente, han hecho posible la inferencia de estos objetivos educacionales a partir de dichos datos. Este ejercicio indicará al profesor el valor de los datos concretos obtenidos sobre los estudiantes para deducir objetivos, así como también las dificultades que presenta su interpretación.

en la universidad de concepción

## MERECIMIENTOS DE LA EDUCACION SUPERIOR CHILENA Y EL ESFUERZO QUE ELLA DEMANDA DESTACO EL PRESIDENTE FREI

De gran importancia es, sin duda, el motivo que nos reúne hoy. El decreto que aprueba los nuevos Estatutos de la Universidad de Concepción implica culminar un proceso largo y laborioso tendiente a modificar antiguas estructuras, proceso que fue realizado con ejemplar armonía y normalidad. El Gobierno celebra como nadie esta forma de llevar adelante los cambios requeridos por las universidades chilenas, mayormente cuando ellos son capaces de conciliar la tradición y las exigencias pedagógicas y científicas del mundo de hoy.

Lo que en otros países muchas veces ha ocurrido en medio de la lucha violenta y de enfrentamientos dolorosos, esperamos se desenvuelva en Chile con serenidad y dentro del espíritu que ha presidido su historia y animado sus mayores cambios: espíritu de libertad y respeto mutuo, de democracia y de desenvolvimiento pacífico.

Hay en ello y en este decreto una nueva enseñanza, dada ya no sólo a quienes asisten a las aulas y laboratorios, sino que a todo el país.

El Gobierno sigue con suma atención todo el proceso de la reforma de la educación superior y —de acuerdo a las leyes y a sus más íntimas convicciones—, ha demostrado que respeta y seguirá respetando la autonomía necesaria para que la reforma se geste y cobre fuerzas en el seno mismo de cada universidad con prescindencia de cualquier tipo de presiones.

Esta autonomía que el Gobierno ha respetado debe encuadrarse, naturalmente, dentro de la necesaria unidad del país y los fines necesarios de la comunidad nacional, porque no puede traducirse en crear un Estado dentro de otro Estado.

No podía quedar la enseñanza superior al margen de las hondas transformaciones que afectan al mundo y a Chi-

le. Era indispensable realizar modificaciones internas y aun revisar la forma misma en que se efectuaban las labores de investigación, docencia y extensión, a fin de adecuarla a los requerimientos culturales y tecnológicos de la hora actual. Pero hay que ir todavía más lejos para poner a la universidad en consonancia con el dinamismo del país: es necesario que todo este proceso de reordenamiento y de democratización ocurra dentro de un alto espíritu de servicio y no de competencias y de rivalidades sin sentido; hay que evitar la duplicación innecesaria de organismos y de escuelas; hay que racionalizar el empleo de los presupuestos, de modo que los cambios sean realistas y de acuerdo a las posibilidades financieras de la nación; hay que considerar en todo momento las metas que el país persigue dentro del contexto continental y aun mundial del desarrollo. Y todo esto sin que ello menoscabe —sino por el contrario, eleve— el nivel propiamente académico de cada casa de estudios. Esta tendrá que mantener y mejorar el ámbito de su creación espiritual que toda auténtica universidad supone y sin lo cual pierde lo más medular de su ser. Grave sería que las reformas tendieran a transformar estas finalidades y no a robustecerlas, a distorsionar la economía nacional o a crear centros políticos más que centros universitarios.

Es de todos conocido el enorme esfuerzo que el país, no sólo el Gobierno, ha hecho para incrementar y mejorar la educación nacional. Como todo aumento en la base y en el centro de la pirámide educacional repercutirá y repercute ya necesariamente en su cúspide, ha sido por eso necesario dar mayores recursos a la enseñanza superior. Por esto el aporte fiscal a las universidades que era en igual moneda el año 1964 de 206 millones, es hoy de

359 millones, cifras que revelan un incremento efectivo superior a un 49 por ciento en dicho lapso. Con él ha sido posible aumentar la matrícula universitaria en un período igual, en un 53 por ciento. Los 54 mil estudiantes de la educación superior de Chile deben tener conciencia —como acaba de decir el señor Rector— de que en ellos se invierte un 20 por ciento del total de los recursos destinados a la enseñanza, mientras que queda para los 2 millones y medio restantes sólo el 80 por ciento, de aquí su enorme responsabilidad de estudio y preparación, de responder a este sacrificio de la comunidad nacional y que les permite retribuir oportunamente lo mucho que el país ha hecho, y la responsabilidad, también, de los planteles mismos para utilizar con el máximo de eficacia posible estos recursos.

Estoy ampliamente consciente con las palabras del señor Rector, en el sentido de que cada día la educación universitaria requiere mayores inversiones por su alta jerarquía y su calidad.

El país espera de las universidades una respuesta acorde

con lo que está haciendo y con lo que de ellas necesita: rigor de preparación, conciencia de su desarrollo social y económico para colaborar a incrementarlo; inteligencia que permita vislumbrar nuevos derroteros capaces de servir al trabajo y a la vida de los chilenos; mantención de su propia libertad interior para que el pensamiento y la creación originales tengan en ellas un sitio siempre seguro y abran los más dilatados horizontes.

Nuestro país requiere que las universidades cumplan estas funciones y el porvenir de Chile, depende, en fundamental medida, de la alta jerarquía y calidad humana que se logre a través del estudio y la investigación.

El Gobierno y yo personalmente, daremos el más amplio respaldo a esta tarea; y por eso me felicito por la reforma realizada por la Universidad de Concepción y por el trabajo realizado por su ilustre Rector, señor David Stitchkin, que ha hecho una contribución a esa universidad y una contribución relevante al país entero. Esperamos que la aplicación de esta reforma corresponda en los hechos al alto espíritu que la ha animado.

## SIGNIFICACION REAL DE LA CONSTRUCCION ESCOLAR PUSO DE RELIEVE EL MINISTRO DE EDUCACION MAXIMO PACHECO

Párrafos del discurso del Ministro de Educación, prof. Máximo Pacheco, en la inauguración del Seminario del Centro de Construcciones Escolares para América Latina, el 16 de noviembre de 1968.

En países como los nuestros no hay problema más importante que el de la educación. Cualquier programa de desarrollo y cualquiera tarea de planificación del uso de sus recursos naturales y humanos tiene como supuesto absolutamente indispensable la mejor educación del pueblo, especialmente de su juventud. No se trata sólo del bien individual y familiar que inmediatamente alcanza el educando con su participación en las aulas, talleres y laboratorios, sino también del bien social que esa participación conlleva: responsabilidad profesional y cívica, sentido de solidaridad con la comunidad que permitió su educación, eficacia técnica, adecuada capacidad crítica, indispensable en una verdadera democracia, y ese crecimiento interior propio del contacto vivo con la ciencia, las artes y las letras que exige todo buen plan de estudio.

La infraestructura básica de todo desarrollo educacional está constituida, precisamente, por la adecuada construcción escolar, es decir, por el edificio capaz de abrigar en las mejores condiciones posibles a los profesores y alumnos y todo el material técnico pedagógico necesario para que la labor de éstos sea fecunda. Ello implica la formulación de metas cuantitativas y cualitativas que fijen con exactitud el número y la calidad de dichas construcciones y su adecuada distribución dentro de una zona determinada. Tal formulación es una tarea técnica difícil, a la vez que indispensable, porque sin ella habrá dispendio de recursos económicos, frustraciones humanas y fracasos pedagógicos.

Plena conciencia de esta situación tenía el Gobierno del Presidente Frei cuando asumió el poder hace cuatro años. Había que realizar un enorme esfuerzo para atender a toda la niñez en edad escolar y para extender los beneficios educacionales a adultos que por causas ajenas a su voluntad no habían podido participar de ello. Se puso entonces en marcha un plan de construcciones escolares que, atendida la realidad económica de la nación, puede calificarse de gigantesco. En cuatro años se han construido en Chile 2.500 nuevos establecimientos educacionales, lo que equivale a un ritmo de más o menos dos nuevas escuelas por cada día de gobierno. En ellas ha sido posible integrar quinientos mil nuevos educandos al proceso de la educación sistemática, con lo cual se ha llegado a una escolaridad de 95 por ciento, una de las más altas del mundo. El analfabetismo ha disminuido de un 16 por ciento a un 12 por ciento, se ha aumentado la educación básica de seis a ocho años y se ha llevado adelante un importante plan de capacitación técnica de los trabajadores del país. Se ha dado perfeccionamiento a treinta y cinco mil profesores en diez sedes diversas y recientemente se ha inaugurado este gran edificio del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Las matrículas universitarias han aumentado en un 50 por ciento y se ha diversificado enormemente las posibilidades vocacionales ofrecidas a la juventud estudiosa. Tan enorme esfuerzo ha significado un incremento de más del 50 por ciento del presupuesto educacional, el cual ha sobrepasado este año la quinta parte del presupuesto total de la nación.

Tan enorme ampliación de los cuadros educacionales de un país obliga a verdaderas revoluciones en el diseño y la construcción de establecimientos educacionales. La incor-

poración masiva a la escuela y el liceo exige que liceo y escuela revistan formas nuevas y se construyan de manera absolutamente diversa a cuando servían para recibir a grupos escogidos de la comunidad humana.

No menores exigencias ofrece la moderna concepción del curriculum educacional. Superada del todo la enseñanza puramente oral que se expresaba en lecciones magistrales de dudosa eficacia y abandonado el aprendizaje memorístico de verdades fijas e inconclusas, se abre paso en todo el mundo una pedagogía basada en la observación personal en el trabajo de grupos, en la actividad que excede del todo las aulas tradicionales, en quehacer interdisciplinario que obliga a ordenaciones dinámicas del alumnado y no a cursos rígidos. Tales cambios van inevitablemente acompañados a su vez de requerimientos de materiales audiovisuales, de talleres y de laboratorios que en la educación antigua se reducían básicamente al texto de estudio.

En todo ello hay un desafío ineludible para los que tienen a su cargo el diseño y la construcción de edificios escolares. Proporcionar al niño y al joven locales gratos, plenos de luz, de sol y de vida en que puedan estudiar y desarrollar las actividades propias de la pedagogía de hoy; construir espacios y mover volúmenes que, además sean hermosos, económicos, de adecuado aprovechamiento múltiple por el alumnado y aun por la comunidad vecinal; servir a través de esto las necesidades requeridas por naciones que buscan con pasión superar un desarrollo asfixiante por medio de la ya indicada educación de masas; he aquí el gran desafío, la noble e impostergable tarea que recae sobre quienes han de participar en los nuevos planes de construcciones escolares. Una tarea amplia supera el oficio y las profesiones tradicionalmente dedicadas a la construcción. Esto no concluye en los arquitectos e ingenieros, sino exige perentoriamente la concurrencia de pedagogos, sociólogos, sicólogos y economistas.

No basta estudiar al respecto fórmulas que hayan alcanzado buen éxito en naciones extranjeras, cuyo grado de desarrollo es del todo diverso al de América Latina. Se hace necesario encontrar soluciones propias, acordes con la realidad nacional y continental en que vivimos. La obligación es abordar problemas de hoy y de aquí, precisos, concretos, que aparecen dentro de un contexto humano y material, dentro de una tradición y de unas posibilidades que no rigen en otros sitios. Latinoamérica, luego de conocer soluciones foráneas, habrá de crear las propias, con audacia e imaginación, no menos que con el auxilio de la ciencia y la tecnología que proporciona el adelanto de hoy. Que esto no es posible dentro de los marcos siempre limitados de un país bien lo evidencia este Seminario latinoamericano y la existencia misma del CONESCAL.

Desde la escuela pública que no era sino un apéndice de la habitación del maestro, pasando por la utilización de los más diversos edificios de que podía disponerse —cuarteles, templos o castillos— y siguiendo con la construcción monumental y aparatosa, de arquitectura



Aspecto de la Escuela Nº 124 de la Población Roosevelt de la popular comuna de Barrancas de Santiago. El plan de construcciones escolares del Gobierno chileno registra en los últimos años su índice más alto

convencional y nada funcional, sobredimensionada, hasta la construcción del edificio escolar de hoy adecuada a la escala humana del niño, producto de la colaboración de gobernantes, pedagogos y técnicos de todo tipo, se ha recorrido un largo camino, que a todos nos favorece y reconforta. Pero no se ha llegado al final de este camino. Construimos para el futuro más que para el presente y ello exige anticiparse interiormente, ser ya hombre del mañana, de modo de ofrecer a las generaciones que ahora surgen a la vida la casa educacional en que crecerán y adquirirán madurez.

Difícil que haya tarea más hermosa, desde este punto de vista, en la que estéis empeñados. Podréis escuchar en el fondo de vuestras deliberaciones el murmullo alegre de voces juveniles que a su manera, os agradecen ya tanto trabajo y la palabra esperanzada de los gobernantes que aguardamos con verdadero interés el fruto que surja de comisiones y plenarios.



# la supervisión escolar

por la prof. IRMA SALAS

En los últimos años los países latinoamericanos han logrado una expansión considerable de sus sistemas escolares, especialmente en los niveles primario y secundario. Este crecimiento cuantitativo ha sido acompañado, en algunos casos, de un desarrollo paralelo de los aspectos cualitativos del sistema, esto es, mejoramiento de la organización y administración escolar, de la orientación y contenido de los programas, de los métodos de enseñanza y de evaluación, de los materiales y recursos didácticos y de la orientación de los alumnos, todo lo cual se relaciona directamente con el perfeccionamiento del profesorado. La extensión de la enseñanza y la reforma educativa representan un gran esfuerzo financiero que compromete parte importante del producto nacional. Los países tienen, por lo tanto, derecho a esperar más y mejores oportunidades educativas para sus niños y jóvenes.

El aumento masivo de la matrícula se relaciona con la habilitación de nuevos locales escolares, la formación acelerada de profesores y la administración general del sistema. La reforma de la educación, por su parte, afecta a los aspectos estructurales, programáticos y didácticos. En ambos casos se trata de producir cambios en las escuelas y en los maestros, y el éxito de la empresa depende de la oportunidad y eficiencia con que éstas se realicen. Para ello, es indispensable la existencia de buenos servicios de supervisión que desarrollen en los profesores la capacidad técnica necesaria para resolver los variados y complejos problemas pedagógicos a que da origen el cambio en la educación.

La falta de servicios de supervisión o la ineficacia de los existentes es la principal causa de la insuficiencia técnico-pedagógica que retarda y aun malogra los mejores planes de expansión y mejoramiento de la enseñanza, y cuyas consecuencias son el desperdicio de recursos financieros, la inseguridad y frustración del profesorado y la disminución de la confianza pública.

La supervisión es, pues, la respuesta a las transformaciones que los cambios sociales imponen a la educación. La supervisión es, también, la respuesta a las transformaciones que se producen en las disciplinas básicas de la educación. Así, las escuelas se transforman cuando cambia la filosofía de la educación que las sustenta, cuando la psicología avanza en el conocimiento del niño y del aprendizaje, y la sociología aporta nuevos hechos sobre el comportamiento de los grupos humanos. El contenido de la educación se modifica, asimismo, cuando se incrementa y renueva el conocimiento. La supervisión facilita y acelera la introducción en la escuela de los cambios requeridos, desarrollando profesionalmente a los maestros, estimulando su capacidad creadora y, de este modo, elevando la calidad de la enseñanza.

El mejoramiento de la calidad de la enseñanza ha sido preocupación permanente de los sistemas escolares, recurriéndose en el pasado a procedimientos de carácter inspectivo y autocrático centrados alrededor del maestro

y dirigidos principalmente a sancionar o eliminar a los profesores deficientes.

Esta inspección era ocasional, sin plan definido, realizada por una sola persona que visitaba al profesor en su clase y sostenía posteriormente con él una conferencia para expresarle sus críticas generalmente adversas. Este sistema de inspección, como medio de elevar la calidad de la enseñanza, ha prevalecido en los países latinoamericanos hasta hace poco. Solamente en los últimos años está siendo reemplazado por la supervisión moderna, que, por contraste con la inspección, es democrática y cooperativa. Además intervienen en ella muchas personas, se basa en el estudio y el análisis; se enfoca, no sólo hacia el maestro individual, sino hacia la totalidad de la situación enseñanza-aprendizaje, esto es, objetivos, programas, métodos y evaluación, materiales didácticos, profesores, alumnos y ambiente escolar. Todo esto lo hace en forma organizada, con planes perfectamente definidos, y procede a su mejoramiento empleando una gran variedad de técnicas y ganando la confianza del maestro.

La supervisión moderna se ha definido como un programa planificado de mejoramiento de la enseñanza que implica el estímulo del desarrollo profesional y la capacidad creadora del maestro, tanto individual como colectivamente, la selección y revisión de los objetivos educacionales, materiales didácticos y métodos de enseñanza y evaluación. En esencia, la supervisión moderna puede describirse como la acción que realiza el personal involucrado en el proceso educativo con el propósito de mantener o cambiar el funcionamiento de la escuela, a fin de influir directamente en la consecución de los fines educativos fundamentales de la institución.

La función de la supervisión; según Harris, se compone de tres elementos estrechamente relacionados, que son: las tareas, los procesos y las habilidades propios de la supervisión.

Las tareas de supervisión se refieren al desarrollo de los programas, la organización de la enseñanza, la selección y asignación del personal a las distintas actividades, la provisión de facilidades materiales, la provisión de medios didácticos, la organización de actividades de perfeccionamiento del profesorado, la orientación de los profesores nuevos, la vinculación de los servicios especiales con los objetivos fundamentales de la enseñanza, el desarrollo de las relaciones públicas, y la evaluación de las distintas fases del proceso educativo directamente relacionadas con la enseñanza.

Los procesos de la supervisión comprenden el planeamiento, la organización, la dirección, el control y la estimación de los resultados del proceso o evaluación.

Las habilidades o técnicas de la supervisión son muy variadas; entre otras, están las siguientes: la entrevista, la observación, la discusión, el sociodrama, la demostración, las conferencias, las visitas de estudio, la experiencia directiva, la investigación para la acción.

La supervisión puede dirigirse a la continuidad o al cambio, es decir, a mantener el estado actual de la enseñanza y resistir el cambio, en cuyo caso se trata de una supervisión estática, coercitiva y formalista que se identifica con el concepto inspectivo, fiscalizador y autoritario tradicional.

Cuando se orienta hacia la innovación que rompe con las prácticas existentes, las que son sustituidas por otras, se convierte en una supervisión dinámica. Así, cuando se introducen nuevos programas o nuevos materiales didácticos decimos que la supervisión es dinámica; cuando se

experimenta con nuevos métodos o se resuelve científicamente un problema de la enseñanza, la supervisión es también dinámica.

La supervisión dinámica o innovadora que contribuye efectivamente al mejoramiento de la calidad de la educación importa cambios fundamentales en las prácticas existentes. De ahí que una teoría de la supervisión deba basarse en el estudio de ciertas áreas, entre ellas el proceso de cambio que constituye uno de los fundamentos de la supervisión moderna.

El conocimiento del proceso de cambio en la educación, de sus causas y de los factores que se oponen a él, como de aquellos que lo facilitan, permite a la supervisión actuar científicamente sobre una situación determinada para cambiarla y mejorarla.

El cambio en la educación puede efectuarse mediante la aplicación del método que se ha llamado "ingeniería social". Este método, desarrollado por Lewin y Jenkins, propone los siguientes pasos: análisis de la situación, diagnóstico o definición del problema que supone el reconocimiento de las fuerzas que operan en la situación o campo de fuerzas, y que son de dos clases: fuerzas que impulsan el cambio y fuerzas que resisten o se oponen al cambio. La planificación del cambio consiste en modificar las fuerzas, ya sea reduciéndolas o eliminándolas, reforzándolas o agregando otras fuerzas, y cambiando la dirección de las mismas, según se opongan o favorezcan los cambios deseados.

Una vez modificadas las fuerzas y resuelto el problema, la nueva condición debe estabilizarse o consolidarse. Así, el método de la "ingeniería social" permite producir cambios en las instituciones escolares que conduzcan al mejoramiento de la calidad de la educación.

Pero la supervisión debe también ayudar a cambiar a la gente para producir cambios deseables en el sistema escolar. Corey presenta un esquema muy útil para este fin que parte del conocimiento de las aspiraciones profesionales de los profesores; sigue el diagnóstico de la situación que, en este caso, consiste en identificar los factores o fuerzas que le han dado origen; viene después la acción a la luz del diagnóstico y la percepción de los efectos de nuestra conducta; terminando con la consolidación de la conducta mediante la repetición en situaciones semejantes. El supervisor es esencialmente un agente de cambio.

Otra área de estudio en que se basa la supervisión es el proceso de grupo. La supervisión se propone mejorar la enseñanza para lo cual debe actuar sobre los maestros como individuos y como grupo. La eficacia de su acción dependerá del conocimiento que el supervisor tenga de la dinámica de grupo, o sea, de la naturaleza y funcionamiento de los grupos y de las técnicas de su conducción. El proceso de grupo se refiere a los procedimientos que utiliza un grupo de individuos para pensar, discutir, planear, decidir, actuar y evaluar juntos con el propósito de resolver un problema común. El fin del proceso de grupo es la productividad del grupo, que es hacer algo que no puede hacer un individuo solo.

Un grupo de trabajo productivo se caracteriza por su atmósfera democrática, la participación voluntaria de todos sus miembros, la interacción entre ellos. El grupo formula sus fines y toda acción es cooperativa. El liderazgo es función del grupo. El trabajo de grupo aplicado a los problemas de la supervisión sigue el esquema conocido de definición y análisis del problema, formulación de fines, determinación de normas de valor para la selección de los medios de acción más adecuados para la realización

de los fines propuestos. Un grupo social alcanza su plena eficacia cuando ha logrado desarrollar la habilidad y disposición para aceptar fines comunes y dirigir una acción concertada y efectiva para realizarlos.

Junto con otras habilidades, el supervisor necesita saber cómo liberar la capacidad de su grupo, cómo hacer efectivas las reuniones y cómo coordinar el trabajo del grupo. A menos que sea competente en estos aspectos, pierde gran parte de su eficacia. Su capacidad para hacer estas cosas dependerá no sólo de su formación académica o experiencia en la participación de grupos, sino también de su conocimiento de las técnicas y métodos a emplear desde el momento en que surge un problema y hasta que es solucionado satisfactoriamente.

Estrechamente relacionado con el proceso de grupo en la solución de problemas está el liderazgo, que constituye otra área de estudio en la supervisión. Bradford y Lippit consideraron cuatro clases de liderazgo en la supervisión, que son:

1. El autócrata duro que se caracteriza porque da órdenes que deben ser seguidas, verifica constantemente si éstas son cumplidas y está consciente de su autoridad. En este caso, el grupo carece de unidad, rehuye la aceptación de responsabilidades, retrasa el trabajo en ausencia del supervisor y cada miembro tiende a traspasar a otros la labor que le corresponde.

2. El autócrata benevolente que se caracteriza porque le interesa tener contentos a los miembros del grupo, los estimula a traerle sus problemas, los elogia con facilidad convirtiéndose en la fuente de todo criterio de valor y considerándose traicionado cuando sus normas no son observadas. En este caso ningún miembro del grupo usa su propia iniciativa sin averiguar primero qué piensa el líder; los miembros retroceden a la dependencia, a la sumisión y se resisten a aceptar responsabilidades. El grupo finalmente llega a una etapa en la cual sólo puede existir bajo la supervisión autocrática.

3. El líder que deja hacer. Se caracteriza porque el líder tiende a ir a la deriva, a dar demasiada responsabilidad a los miembros. El no fija metas, no toma decisiones y no ayuda al grupo a tomarlas. El grupo se caracteriza por la ausencia de liderazgo sin el cual no existe el grupo, no hay fines que cumplir, no se produce nada y no hay sentido de realización personal. La perspectiva de la futura falta de dirección causa frustración, fracaso e inseguridad. Un grupo bajo esta clase de liderazgo está en peores condiciones que cualesquiera de los grupos anteriores.

4. El líder democrático. Se caracteriza porque el supervisor hace todos los esfuerzos posibles por que el grupo participe en el planeamiento del trabajo, explica sus razones al grupo cuando él debe tomar por su cuenta una decisión, quiere que todos los miembros comprendan el trabajo que a cada uno corresponde y tengan éxito en él. Se elogia por un lado y se critica por el otro en términos del resultado del trabajo, no en términos de las simpatías o antipatías personales del supervisor. Cada miembro tiene el sentido de pertenecer al grupo y tiene entusiasmo por su trabajo. El trabajo en equipo es evidente y los integrantes asumen cada vez más responsabilidades. Hay pocos problemas personales y el supervisor tiene más tiempo para dedicar al planeamiento y a la supervisión constructiva.

El liderazgo democrático es el único que hará posible pasar del liderazgo individual al liderazgo de grupo en que éste toma las decisiones y asume las responsabilidades, lo que representa la culminación del desarrollo del

grupo y es el más efectivo. El supervisor debe esforzarse por lograr esta finalidad.

Las relaciones humanas constituyen otra área de estudio básica para la supervisión que penetra y envuelve todo el proceso. Establecer y mantener buenas relaciones humanas es fundamental en el trabajo de supervisión. Cada profesor debe ser considerado como un ser humano que tiene una contribución única que prestar al proceso educativo.

La confianza y el respeto mutuo son esenciales. Supone el desarrollo y mantenimiento de un alto nivel de interacción personal. Se ha comprobado que la productividad del grupo es afectada por la calidad de las relaciones humanas que existen entre sus miembros, y la supervisión debe trabajar constantemente por el mejoramiento de la cohesión del grupo.

El conocimiento de los elementos que constituyen las relaciones humanas en la escuela y de los medios que pueden utilizarse para promover la armonía entre el personal son indispensables en el trabajo del supervisor.

Otra área de estudio básica para la supervisión es la comunicación. Una tarea importante del supervisor es desarrollar sus funciones en comunicación con otros y a través de otros. El uso adecuado de los medios de comunicación, en forma oral, escrita o visual, es esencial para dar a conocer informaciones, proporcionar datos a individuos o grupos.

En el proceso de comunicación el supervisor debe estimular la libertad de expresión por parte de los individuos y los grupos y debe esforzarse constantemente por obtener su reacción. El supervisor que es sensible a las relaciones humanas, prueba los efectos de los distintos medios de comunicación observando cuidadosamente la conducta que manifiestan otras personas o grupos como resultado de sus comunicaciones.

Un buen proceso de comunicación se caracteriza porque emplea diversos medios para alcanzar el mismo objetivo, si es necesario. Entre las posibilidades están la información escrita, las técnicas audiovisuales tales como esquemas, diagramas, discusiones de persona a persona y reuniones de grupo.

La comunicación es eficaz cuando produce una reacción o respuesta útil, es decir, que revele comprensión del mensaje implícito en el acto de comunicación. Asimismo, debe tener un objetivo preciso y contener sólo los datos necesarios a fin de evitar confusiones. La comunicación adecuada debe referirse sólo a lo esencial, es contraproducente proporcionar una gran cantidad de informaciones, ideas o proposiciones, o repetir información. La buena comunicación desarrolla un conjunto sistemático de técnicas de comunicación, tales como boletines sobre materias determinadas, informe sobre materiales de contenido y otros destinados a concentrar la atención sobre asuntos específicos.

Otro tipo de comunicación importante para el supervisor es la comunicación de persona a persona que se usa para efectuar cambios en la persona, discutir problemas, descubrir en el contacto personal las ideas y sentimientos de otros o transmitir sus propias ideas. Factores mecánicos, semánticos o psicológicos pueden impedir o facilitar la comunicación. El dominio que tenga el supervisor de esta clase de comunicación le permitirá realizar una labor más efectiva con el profesorado.

En general, el conocimiento que existe actualmente sobre los medios de comunicación y las nuevas técnicas en uso deben ser parte importante del bagaje profesional del supervisor.

La supervisión es hoy una función especializada de la educación cuya finalidad es mejorar la calidad de la enseñanza. Se ejerce en las escuelas, con los profesores a quienes se les ayuda a cambiar profesionalmente, es decir, a adquirir nuevos conocimientos y técnicas para elevar el nivel pedagógico de su trabajo y de su escuela. Esta función requiere, además de un conocimiento profundo de los problemas educativos, el dominio de ciertos principios y técnicas que forman parte de las Ciencias Sociales y que constituyen un cuerpo de doctrina básica de la supervisión. Estas son las áreas de estudio señaladas, a saber, el cambio social, el proceso de grupo, el liderazgo, las relaciones humanas y la comunicación.

Sobre esta base se elabora el contenido del proceso de supervisión y se desarrollan las técnicas de trabajo que se aplican para mejorar la enseñanza, ya sea en forma individual o colectiva.

La supervisión puede dirigirse al mejoramiento de los aspectos generales de la educación —supervisión general— tales como los programas, su orientación y contenido; los métodos de enseñanza y de evaluación; los materiales y recursos didácticos; la organización y administración escolar desde el punto de vista de la coordinación de los programas en los distintos niveles. La supervisión puede dirigirse también al mejoramiento de la enseñanza en las asignaturas —supervisión especial— en cuyo caso se ocupa de los programas, métodos, evaluación, material didáctico, coordinación de programas a distintos niveles de una o dos asignaturas afines.

La supervisión moderna es, como se ha dicho al comienzo, relativamente reciente en América Latina, y no se cuenta aún con el número suficiente de supervisores bien calificados que haga posible la organización de servicios de supervisión que puedan de inmediato satisfacer la demanda. Urge la formación de un mayor número de supervisores, la creación de los cargos correspondientes y la organización de los servicios de supervisión. Sólo así la supervisión puede cumplir la promesa de convertirse en el medio más eficaz de cambiar y mejorar la educación cambiando y perfeccionando a los maestros.

# RENE MAEHU, DIRECTOR GENERAL DE LA UNESCO, COMENTA LA IDEOLOGIA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Las primeras declaraciones de derechos humanos afirmaron la dignidad del hombre en general y definieron los principios abstractos que se derivan de tal dignidad. La Declaración de 1948 se esforzó por ser a la vez universal y concreta. En cuanto universal, proclama no aceptar ninguna discriminación de ningún tipo entre los seres humanos. En cuanto concreta, no se contenta con enunciar las normas formales del respeto a la dignidad humana, sino que establece el carácter irreductible de las distintas condiciones sin las cuales esa dignidad no puede convertirse en una realidad vivida.

Però, antes que nada, ¿quién es "el hombre" cuyos derechos se proclaman? No es una especie zoológica, no una "raza" ni siquiera "el género humano". Es el ser humano, independientemente de su sexo, del color de su piel e incluso de sus aptitudes y de sus dotes físicas, intelectuales o morales. Es el hombre en cuanto sujeto de decisiones libres y responsables, capaz de inventar y de asumir actos, de descifrar o de imponer significaciones, de apreciar, de preferir y de juzgar. No es necesariamente el hombre que hace realmente todo eso, sino el hombre que podría hacerlo, del que cabe esperar que lo hará, del que es imposible —e ilícito— pensar que no lo hará nunca. Se trata, pues, más que de un ser cabal que exista efectivamente, de una cierta virtualidad inagotable. Virtualidad: es decir, que estamos en la esfera de la **esperanza**. La Declaración Universal se inspira en una voluntad de esperanza que ninguna constatación de hecho, por adversa que sea, podría sofocar. Ahora bien, la única garantía de su valor que pueda entrañar una voluntad semejante es la **sinceridad**. Y el criterio objetivo de la sinceridad es que quien espera trata de instaurar las condiciones más adecuadas para la realización efectiva de su esperanza.

De este modo, la búsqueda de las condiciones concretas propias para la realización efectiva, normal, de los derechos humanos es la piedra de toque del valor ético de la afirmación de esos derechos, aun antes de serlo de su eficacia histórica.

Todo el mundo conoce esas condiciones en su generalidad. Es preciso primeramente que el hombre pueda escapar en alguna medida al acaparamiento de las necesidades primitivas. Un mínimo de provisiones, como el refugio de un hogar y un margen de orden y de seguridad que mantengan a cierta distancia, sin poder abolirlas totalmente, las amenazas del mundo exterior, son indispensables para que resulte posible la mirada consciente mediante la cual el hombre se sitúa y se orienta en el universo. De ahí que todo esfuerzo encaminado a vencer el hambre y la inseguridad concurra a la promoción de los derechos humanos. Nunca se repetirá bastante: por debajo de un cierto nivel de vida, los seres humanos no sufren tan sólo privaciones materiales, no es únicamente su salud y la duración de su vida las que se encuentran mutiladas: es su humanidad misma la que se ve, de hecho, negada y degradada.

Así, a pesar de lo que a veces se diga y a despecho de ciertas medidas que puede hacer necesarias la urgencia de las necesidades, desarrollo y defensa de los dere-

chos humanos son profundamente solidarios. El desarrollo encuentra su sentido profundo no en el poder y la riqueza del Estado ni siquiera en el bienestar y la felicidad de la comunidad, sino en la emancipación y el desenvolvimiento de los seres humanos según sus derechos. Una de las tareas más necesarias y enardecedoras de nuestra época es la de inventar las técnicas sociales capaces de estimular el desarrollo mediante la exigencia de los derechos y, viceversa, de encarnar los derechos en una condición humana constantemente mejorada.

Pues bien, supongamos satisfechas las necesidades elementales de alimentación y de seguridad. Para que el hombre pueda insertar verdaderamente su libertad responsable en la realidad, necesita poder comprender el mundo que lo rodea, comunicarse con los demás, transmitir y confrontar experiencias, conocimientos e intenciones. Ello ha sido siempre así, pero más aún en una época como la nuestra en que la ciencia y la tecnología transforman la vida en todo el planeta, sustituyen el medio natural por otro medio, industrializado y urbano, y hacen que todas las partes de la humanidad sean interdependientes, mientras que, al mismo tiempo, desencadenan extraordinarios poderes de consecuencias imprevisibles, de que sólo unos cuantos pueden disponer. Nadie comprende todo; nadie comprende bien; todos, incluso aquellos cuyo oficio es acelerar el proceso, quedan en algún sentido rezagados. Pero aquel que no tiene más remedio que renunciar a comprender se ve arrastrado como una cosa pasiva, a la deriva, como el resto de un naufragio.

Para tratar de comprender, y poder así elegir y querer, es preciso primeramente **saber leer**. En un mundo cada vez más mediatizado por los signos, no saber leer significa una ausencia del mundo, y ello a pesar de la multiplicación y la propagación de las imágenes, respecto de las cuales no se suele por lo demás tener bastante en cuenta hasta qué punto remiten a conceptos cuyo manejo exacto requiere la escritura. Ausencia del mundo y por consiguiente, ausencia respecto del mundo, soledad, tinieblas, impotencia. Ello supone no tener medio alguno de insertarse, según una mira propia, en el contorno, de elegir en él un trabajo, defender sus derechos, jerarquizar sus necesidades y, con mayor razón, influir mediante opciones conscientes en la transformación de ese contorno.

No es que sin lectura ni escritura no exista ninguna cultura: una antigua sabiduría, de la que no se deja aún de sentir nostalgia, habita a veces en ciertos medios analfabetos olvidados en las riberas del río del progreso. Pero el derecho de saber leer es hoy uno de los derechos cuya aplicación resulta más urgente, por la razón de que en el mundo actual ningún derecho puede ponerse efectivamente en práctica si no lo es éste. Un analfabeto ignora la ley que podría protegerle, por ejemplo, las garantías existentes en materia de policía y de justicia, de matrimonio, de trabajo, de participación y de control en la gestión de los asuntos públicos, que prevé la Declaración Universal. Se halla completamente a merced de terceras personas o, mejor dicho, de las estructuras imper-

sonales de los mecanismos de producción y de gestión. Para quien no sabe leer, la sociedad actual constituye un universo tan indescifrable como lo fue en otro tiempo la naturaleza para nuestros más remotos antepasados refugiados en el fondo de las cavernas, y la impotencia es aproximadamente la misma en ambos casos.

Las constituciones de determinados países privan a los analfabetos del derecho de voto. En otros países, el derecho de voto carece de contenido para millones de analfabetos, debido a que otro derecho sigue siendo para ellos letra muerta: el derecho a la información. En efecto, no puede haber información digna de ese nombre sin una amplia y sólida instrucción del informado. A los analfabetos no se les informa, se les condiciona. Igualmente, el derecho al trabajo y a la libre elección de una actividad profesional no tiene ningún efecto seguro para los analfabetos. Sabido es que éstos sólo obtienen los empleos menos calificados y más peligrosos; además en cuanto hay peligro de desempleo, ellos son los primeros afectados.

Podrá, pues, juzgarse de nuestra sinceridad en materia de derechos humanos por la amplitud y la eficacia que seamos dar a la alfabetización, condición para el ejercicio efectivo de la mayoría de los derechos proclamados en la Declaración Universal. Pues bien, no debemos olvidar que todavía hoy el analfabetismo mantiene a más de 700 millones de adultos al margen del mundo moderno. Sabido es que, a instancias de la Asamblea General de las Naciones Unidas reunida en 1964 y tras el Congreso de Teherán de 1965, la Unesco decidió en 1966 poner en práctica un Programa Experimental Mundial de Alfabetización Funcional. Se trata de estimular el aprendizaje de la lectura por medio de las necesidades del desarrollo y de acelerar el desarrollo mediante la alfabetización.

Actualmente están realizándose ocho proyectos experimentales: en Argelia, en Ecuador, en Etiopía, en Guinea, en Malí, en Tanzania, en Venezuela y aquí mismo, en Irán. Otros se hallan en preparación. Estos experimentos permitirán evaluar los efectos de la alfabetización sobre el desarrollo, elaborar una estrategia de alfabetización funcional y favorecer la cooperación internacional en una esfera propicia como ninguna para la solidaridad humana.

Pero este programa experimental está destinado, según las propias palabras de la Resolución de la Conferencia General, "a preparar la organización eventual de una campaña mundial" de tal envergadura que eliminaría el analfabetismo de la superficie de la tierra. Lo mismo ante la posteridad que ante la innumerable muchedumbre de quienes en nuestra época viven y penan sin disponer de medios de expresión, pero en los que poco a poco se despierta la conciencia de su dignidad, asumiremos la responsabilidad por el éxito o el fracaso de este gran designio, cuya meta es lograr la efectiva universalidad de la Declaración.

No obstante, si para que un hombre pueda ejercer sus derechos necesita saber leer, no basta evidentemente con ello. Un hombre sólo puede existir como persona, es decir, como sujeto consciente de su existencia y de su acción, si se nutre del contenido de una o varias culturas, si posee un conocimiento y una comprensión suficientes de los problemas y las opciones contemporáneas, si dispone de los instrumentos intelectuales que permiten ver claramente el fondo de los problemas y si, además, posee el sentido y la comprensión de los derechos que definen su libertad y la de los demás.

Este conjunto de condiciones exige una formación intelectual y moral que sólo puede conseguirse mediante una

escolaridad prolongada, mejor dicho, mediante una **educación permanente** sin la cual es imposible mantenerse enterado de las rápidas transformaciones de la época. La Declaración Universal exige —como corresponde— que la educación permanente sea puesta al alcance de todos, sin discriminaciones, de modo que cada individuo pueda desarrollar al máximo su humana capacidad.

En 1960, la Conferencia General de la Unesco aprobó una Convención y una Recomendación relativas a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, los cuales establecen, por un lado, la supresión inmediata por los Estados de las discriminaciones que han autorizado o tolerado hasta ahora y, por otro, una acción progresiva encaminada a implantar la igualdad de posibilidades y de trato para todos en materia de enseñanza. Esta acción entraña en particular la implantación de una enseñanza primaria obligatoria y gratuita, la generalización de la enseñanza secundaria y la posibilidad para todos, según las capacidades individuales, de llegar a la enseñanza superior. Ambos instrumentos formulan además diversos principios relativos a las finalidades de la educación, los derechos de los padres, la educación religiosa y moral y los derechos de los miembros de las minorías nacionales.

La Convención, ratificada hasta hoy por 41 Estados Miembros, fue completada en 1962 mediante la aprobación de un Protocolo para instituir una comisión de conciliación y buenos oficios facultada para resolver las controversias a que pueda dar lugar entre los Estados partes la mencionada Convención.

Se han aplicado ya varias medidas de control. Así, se ha invitado a los Estados Miembros a enviar a la Organización un informe sobre las medidas que han adoptado para dar cumplimiento a la Convención o a la Recomendación. En julio próximo, un comité especial del Consejo Ejecutivo examinará los numerosos informes recibidos y la evaluación crítica que de ellos haga será sometida a la Conferencia General en octubre. Considero que esa función de control, prevista en la Constitución de la Unesco, debería ampliarse al conjunto de las normas relativas al cumplimiento de los derechos humanos.

Pero no basta con ofrecer facilidades de educación. Se necesita además que la enseñanza dispensada ayude verdaderamente a quienes la reciben a desarrollar plenamente su personalidad en la sociedad particular a que pertenecen y, más generalmente, en la gran comunidad humana. De ahí que la Unesco se preocupe por ayudar a los hombres de todos los países a salvaguardar su sustancia cultural y a enriquecerla con la de las demás culturas. La cultura no representa sólo la realización más refinada y más deleitable de la personalidad, que el respeto de los derechos humanos hace posible durante las horas o los días de ocio, sino el ejercicio más significativo de esos mismos derechos. Esa es la razón de que la Unesco emprenda actualmente un programa a largo plazo sobre el **derecho a la cultura**, considerado como una de las raíces de todos los demás derechos. La Organización tratará de determinar el contenido del artículo 27 de la Declaración Universal, que prescribe, con palabras a decir verdad muy generales y muy vagas, la participación de todos en la vida cultural de la comunidad, así como de formular claramente los derechos del individuo y los deberes del Estado que esa participación entraña. Según la Declaración, todo ser humano tiene el derecho inalienable de desarrollar al máximo sus capacidades y de hacer que den todos sus frutos. Recíprocamente, los grupos sociales y la humanidad entera no han necesitado nunca tanto como ahora inteligencias poderosas y educa-

das, capaces a la vez de saber mucho y de dominar su saber. Debe haber pues un número cada vez mayor de seres humanos que reciban la enseñanza superior y ésta debe prolongarse más allá de los grados tradicionales de universidad. Efectivamente, es urgente proteger al hombre contra el exceso de sus nuevos poderes. Esa protección incumbe en primer lugar, e incumbirá cada vez más en el futuro, a aquellos que han recorrido hasta el final uno u otro de los caminos del saber de su época, lo suficientemente lejos en todo caso para poder evaluar su alcance con una cierta frialdad crítica y para experimentar al final del recorrido, no el orgullo individual, sino el sentimiento, al mismo tiempo orgulloso y humilde, de la irreductible humanidad común.

Pero no basta con hablar del derecho a la educación. Los derechos humanos mismos deben ser enseñados. La mayoría de los hombres se imaginan que los comprenden por instinto y creen honrarlos cuando denuncian su violación por los demás. Pero el respeto al derecho se implanta primeramente en nuestra propia conciencia, como una verdad que debe poder explicarse en todo momento. Y si bien es cierto que al proclamar la igualdad de derechos de todos los seres humanos la Declaración Universal aparece como continuadora de tradiciones muy antiguas, no lo es menos que resulta profundamente innovadora. ¿Cómo podría imponerse la Declaración si los derechos que proclama no se explican y justifican claramente, es decir, no se enseñan?

La cuestión de esta enseñanza ha sido incluida en el orden del día de la XXXI reunión de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública, que se celebrará en julio próximo en Ginebra con los auspicios de la Oficina Internacional de Educación y de la Unesco conjuntamente. No todo está mucho menos claro en esta materia.

Nuestra pedagogía e incluso nuestra filosofía tantean y ensayan. En todo caso, no cabe duda que hay que evitar reducir esta enseñanza a una propaganda, por bien intencionada que sea. Ello sería una caricatura y una contradicción. Se trata no de propagar un dogma que se supone evidente o aceptado, sino por el contrario de estimular un pensamiento vivo y constantemente alerta y de despertar en las conciencias, allí donde arraigan las más profundas razones de vivir, la búsqueda del ser humano. Desde este punto de vista, es mucho más importante hacer comprender el sentido de la noción general de derecho inalienable que analizar las disposiciones de éste o aquel derecho particular.

Ante todo, hay que comprender y hacer comprender que, si los derechos del hombre deben ser efectivamente respetados, deben serlo incondicionalmente. Ninguna razón, ni mala ni buena —y a veces las hay honorables, que se relacionan con valores patrióticos, familiares, religiosos e ideológicos— puede prevalecer contra ellos. La idea de derecho entraña una exigencia incondicional, y la del respeto a todo ser humano como sujeto de derecho nos impone, con necesidad absoluta, su universalidad.

Ninguna coacción, salvo la de la ley, ninguna intimidación ni ningún miedo son compatibles con esa exigencia esencial. No lo es tampoco ninguna técnica de humillación o de segregación, ni por otro lado, el reino del caos o de la arbitrariedad.

Dos obras producidas por la Unesco este año presentan bastante bien a la humanidad mutilada por la violación de los derechos, en un caso, y el carácter universal y absoluto de su exigencia, en el otro. La primera obra, que ha aparecido ya, trata del *Apartheid* en África del Sur. En ella se analiza la destrucción de humanidad que esa política causa en las esferas que incumben a la Or-

ganización: la educación, la ciencia y la cultura. La otra, titulada *El derecho a ser hombre*, que se halla en prensa, es una colección de textos que pertenecen a las más diversas épocas y culturas y en las que se expresa un pensamiento o un acto de respeto al ser humano o de rebeldía ante su humillación. Esos textos ofrecen un emocionado testimonio de la inmemorial tarea que hoy continuamos nosotros: tarea cuyos comienzos y cuyo desarrollo se confunden con los de la humanidad y ante la cual, a pesar de los progresos realizados, todo está aún por inventar y por hacer en todas partes.

Al decir que todo está por hacer, no pretendo discutir la amplitud y la importancia de los resultados conseguidos. Pero la exigencia de los derechos humanos es demasiado antigua y profunda, su violación ha sido demasiado amplia y brutal en épocas recientes y sigue aún demasiado extendida para que en esta circunstancia podamos limitarnos a celebrar los resultados conseguidos. El hecho es que en varios frentes, en numerosos puntos del globo, la batalla continúa furiosamente, y que de ella no nos llegan sólo, ni mucho menos, boletines de victoria. La cuestión que quiero plantear se refiere al contenido mismo de la ideología de los derechos humanos. Cabe preguntarse si no hemos creído con demasiada facilidad saber lo que significa esa ideología, postulando a la ligera una especie de armonía pre establecida entre la exigencia en que se basa y sus implicaciones, por un lado, y el movimiento espontáneo de nuestra naturaleza, o al menos de nuestra civilización, por otro. Así, generalmente hemos hablado y pensado como si la cuestión principal debiera ser únicamente asegurar el conocimiento, la difusión y el cumplimiento de los derechos proclamados. ¿La cuestión principal no era antes, no lo es más que nunca hoy, profundizar para mejor comprender y, con tal fin, despertar o adaptar el espíritu al pensamiento mismo de los derechos humanos, el cual está lejos de ser tan instintivo y familiar como se cree o como se finge generalmente creer?

En todo caso, es un hecho que a lo largo de los años hemos visto desgastarse hermosas palabras a fuerza de ser pronunciadas mecánicamente, sin referencia a su fondo espiritual nutritivo. Y he aquí que hoy vemos que los derechos humanos corren el riesgo de perder su prestigio y su fuerza de inspiración, aun antes de ser plenamente asimilados y realizados. En varios países, en determinados medios, se oye decir que esos derechos carecen de sentido o de sustancia en una época revolucionaria, en que es normal sacrificar la justicia y la felicidad de ahora a la virtud y la prosperidad de mañana. Otros los declaran vacíos de sustancia en una civilización técnica, en que la productividad es el valor supremo y en que los dos problemas decisivos son los del crecimiento y la distribución de los bienes. Otros, apocalípticos o indiferentes, proclaman simplemente el fin del hombre, incluso su inexistencia y, en todo caso, la del humanismo. Tengámoslo presente: el hombre no está ya muy de moda entre los conductores de pueblos, los tecnócratas y los brillantes letrados del planeta.

Que tales impugnaciones se produzcan veinte años después de que tantos hombres murieron por defender, como vencedores, esos mismos derechos o por ilustrarlos, como mártires, es algo que requiere de nosotros un esfuerzo de meditación profunda.

¡Ojalá esta conferencia pueda estimular y esclarecer la exigencia incansable del derecho mediante un examen más riguroso de las nociones y una aplicación más vigilante de las normas formuladas en la Declaración Universal!

# COMO SE DIO LA PRUEBA NACIONAL EN ATACAMA, DONDE AUN LOS PROFESORES Y LOS NIÑOS SON O PIENSAN SER MINEROS

por el prof. FELIPE ALLIENDE  
(FOTOGRAFÍAS DE FELIPE ALLIENDE)

—De Coquimbo, al sur; de Antofagasta al norte . . . y de Atacama, se olvidan. Así son las cosas aquí. Casi todos me decían igual cosa. Pero yo vi que los atacameños no se olvidan de ellos mismos. Las calles de Copiapó no son las de una ciudad olvidada. Viven agitadas bajo el fuerte sol de mediodía y más agitadas aún cuando el viento del atardecer las refresca y vitaliza. Llegamos hasta Atacama junto con la prueba nacional de habilidad verbal y matemática para los octavos años. En 34 cajas de cartón iba el destino, o parte de él al menos, de 1.600 niños atacameños. 032010809 señalaban los números de una caja. —La escuela de la señora Olga, señalaban los expertos en códigos. Y así era. Cada nú-

mero correspondía a una escuela que esperaba a cuarenta niños o niñas que tenían desde hacía días ya listo el lápiz y la goma para contestar las cien preguntas que se les harían.

El Norte, con características propias y definidas, se nos vino al encuentro en Lo Varoli, a 80 km. de Los Vilos en la figura de un pequeño burro que transportaba con toda calma dos grandes tarros de agua y un muchacho. —El agua es lo principal aquí— me dijo el muchacho mientras empezaba a alejarse quebrada abajo en busca de la lejana vertiente.

Nuestra sufrida Datsun siguió volando a ochenta por hora a lo largo de los 60.000 kilómetros cuadrados de la provincia de Coquimbo.



El Norte nos salió al encuentro en la figura de un pequeño burro aguatero

—Y no crea que Coquimbo es muy grande, me dijo el Intendente de Atacama, Luis Fuente Alba. Esta provincia tiene 80.000 kilómetros cuadrados de extensión. Aquí sí que existen las distancias.

No era difícil creerle. Hacía siete horas que viajábamos a lo largo de Atacama y todavía no llegábamos a la mitad. Claro que no habíamos visto muchas poblaciones. Al comienzo todo se volvía minas y pequeños poblados mineros.

Vallenar nos dio un respiro de fertilidad, para seguir con la aridez de los cerros. En Copiapó, nuevamente nos saludó el verde y el dinamismo de los atacameños.

—Aquí todos somos mineros, me dijo alguien. Lo que más abunda son los "ingenieros".

—Veo muchos profesores, dije.

—Es su día de pago. Aquí en el Banco del Estado se pagan 867 profesores, pero eso no quiere decir que no sean mineros. Mire, yo soy profesor, pero me conozco muy bien el negocio de las minas. Miro los cerros y pienso: el día que yo quiera pido que me entreguen uno de estos cerros para trabajarlo; solicito un crédito a la Enami para maquinaria y caminos y...

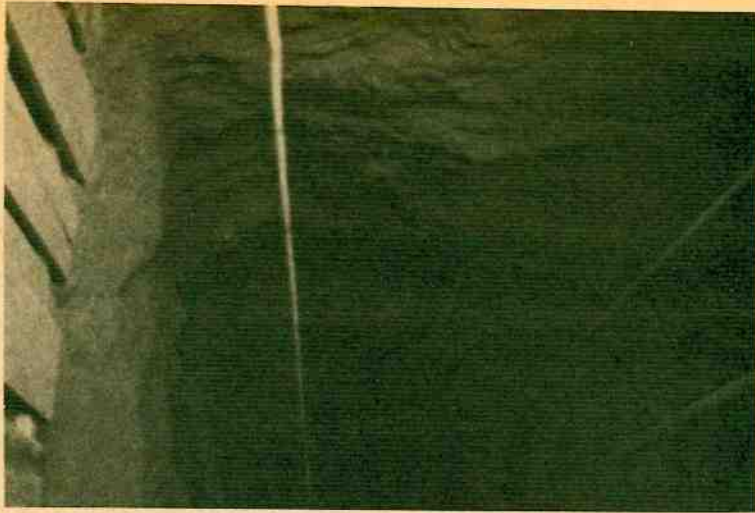


Cerros áridos ponen un rígido cerco a la verdura del valle de Copiapó. Pero el hombre no se deja engañar: busca la riqueza en el interior del cerro. Las instalaciones mineras lo demuestran.



Los ojos avezados del minero saben buscar entre las capas geológicas de los cerros. Para nosotros, sólo una curiosa configuración; para ellos, el escurridizo recorrido de la veta que se esconde.



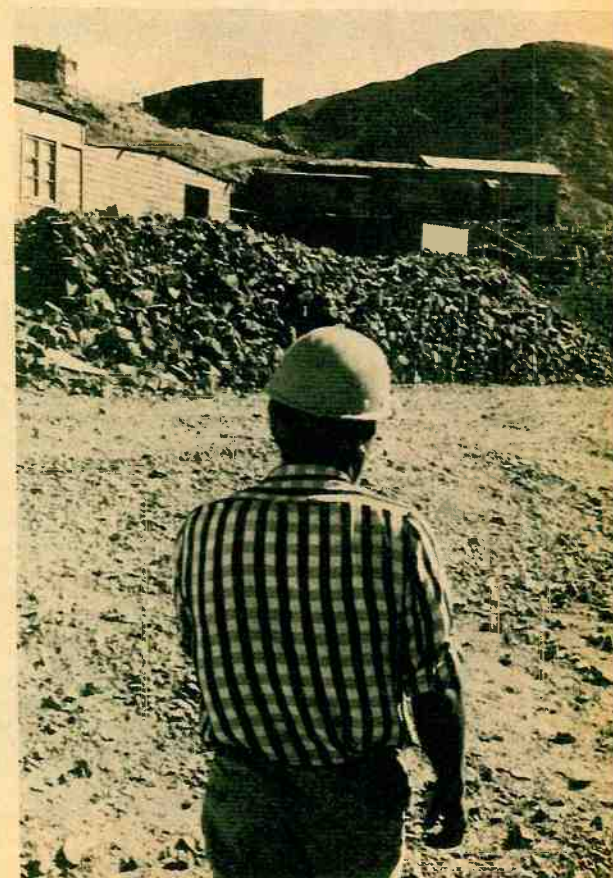
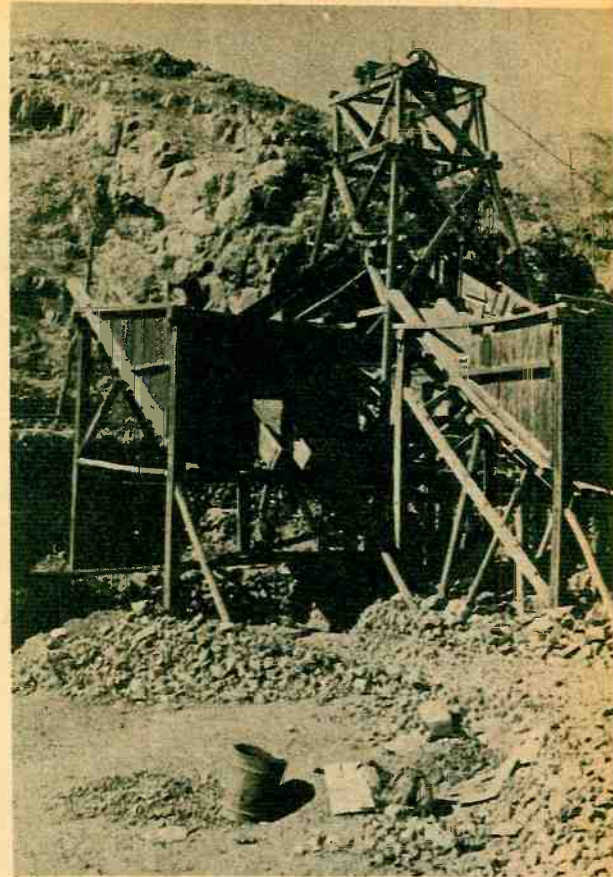
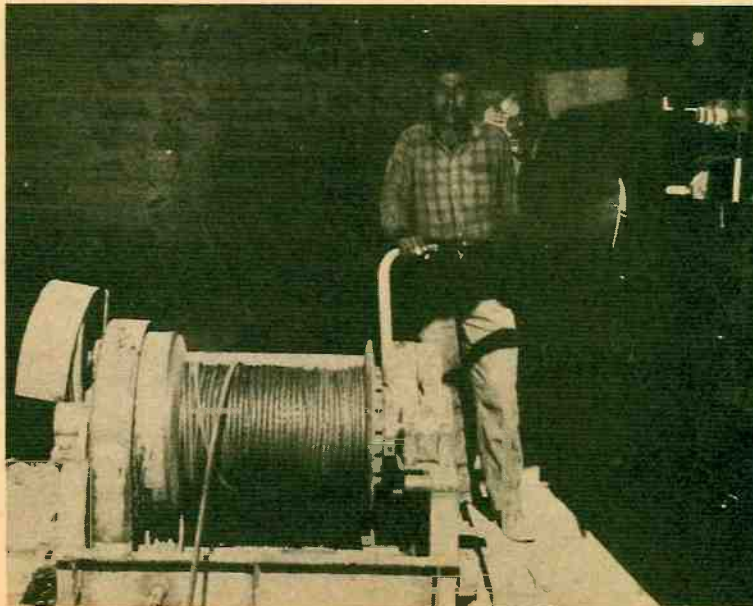


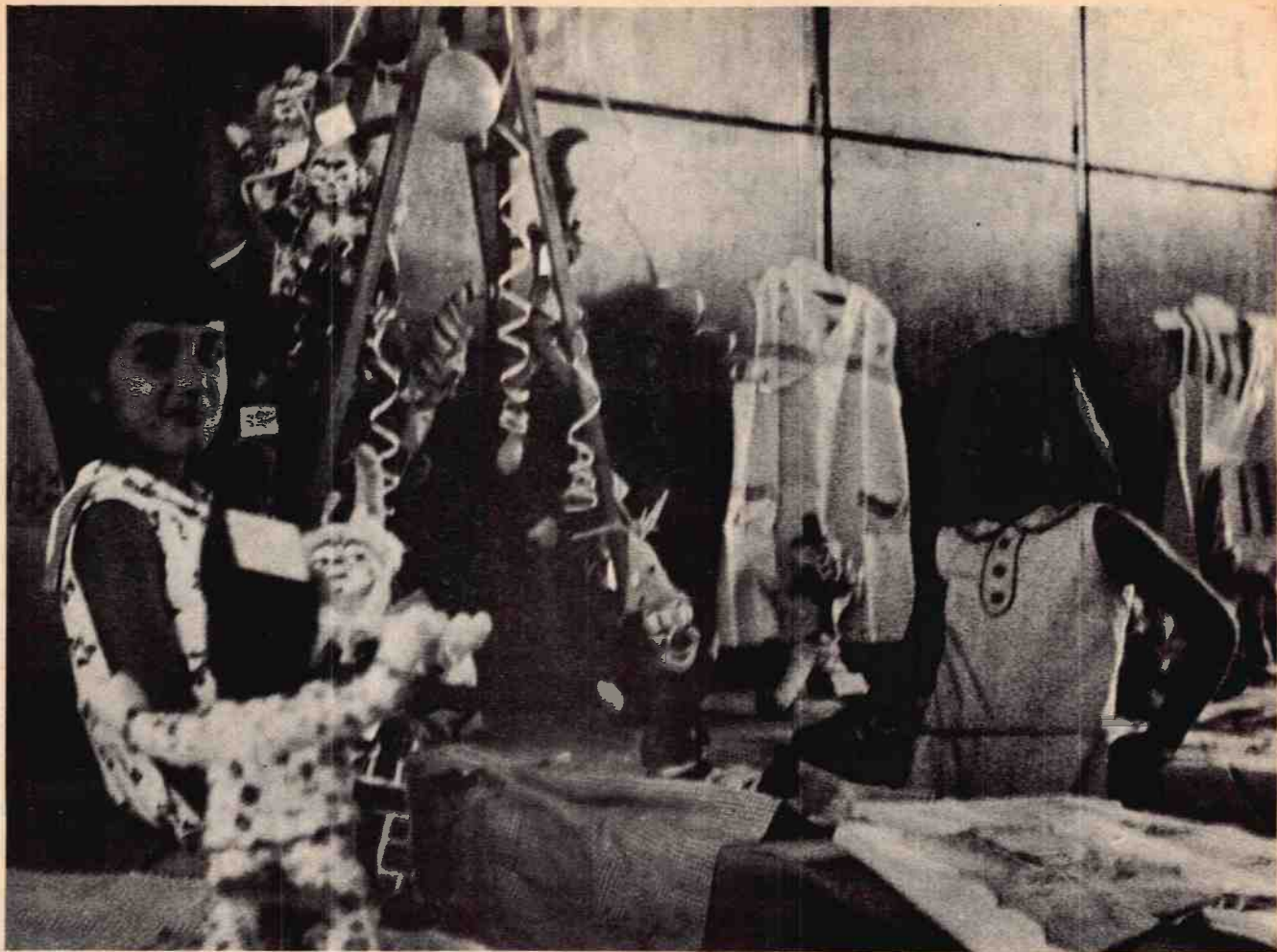
El pique nos recuerda nuestros viajes a las regiones subterráneas en alas de los cuentos infantiles. "Y en el primer estadio, el príncipe se encontró con un feroz dragón de muchas cabezas"...

La triple tolva se alza sobre el pique. Uno de sus compartimientos recibe la tierra estéril otro, la roca desmenuzada, y el más importante, el mineral recién extraído

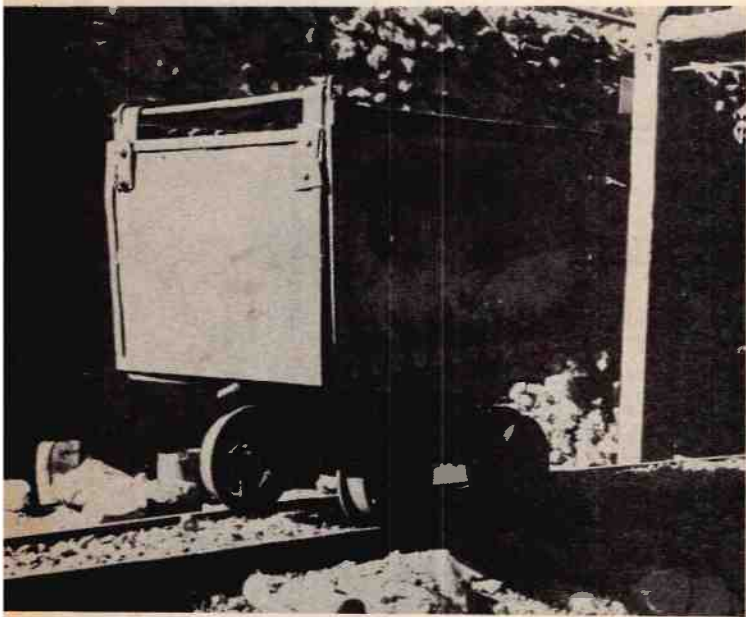
La faena ha terminado y Juan Carrizo emprende el regreso. En el cerro pedregoso quedarán algunos de sus compañeros. A él lo espera su hogar en Tierras Amarillas

El "huinche" es peligroso. A veces se corta y su látigo de acero puede causar desgracias. Por eso "SE PROHIBE ENTRAR AL HUINCHE"





"Ella hizo un payaso y yo también hice un payaso", me dijo Rebeca Gamboa, mostrando a Marcela Tello. Las dos son alumnas del 3º A de la Escuela Nº 2 de Copiapó



Mientras por el pique baja el pesado "tarro", por el socavón penetran estas vagonetas movidas a fuerza de brazos

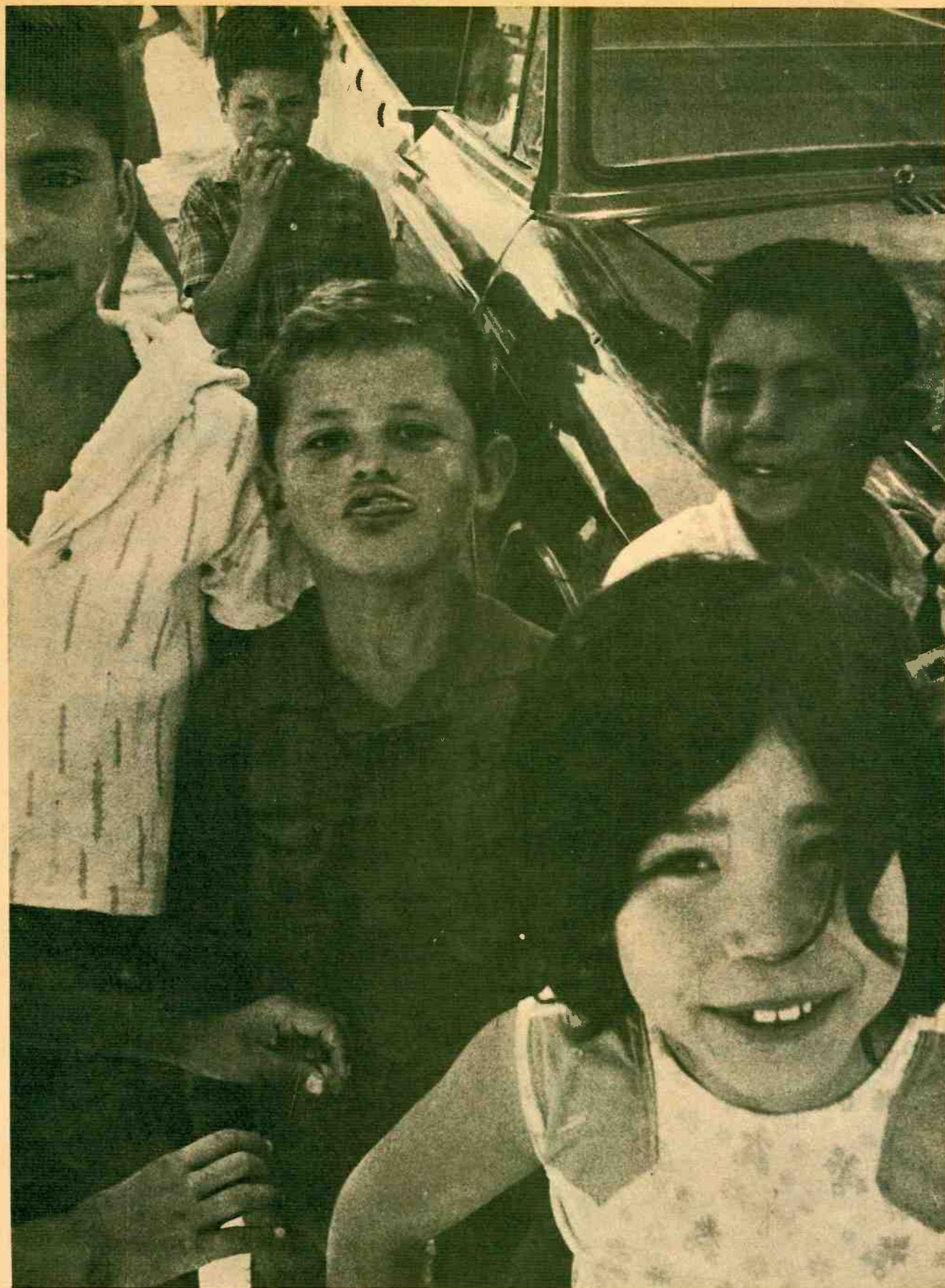
Así es. Los maestros y los mineros que agitaban las calles de Copiapó, sólo se diferenciaban por el casco de los últimos.

Debajo de las apariencias, todos anhelan lo mismo: buscar la escurridiza veta de los cerros, y con ella, el progreso y la aventura fascinante.

Entonces empecé a mirar a los niños. Ahí estaban: en las calles de Copiapó, en los caminos de Tierra Amarilla, en los jardines de la Fundición de Paipote. Todavía no sabían de los anhelos secretos de todo minero, pero sus ojos estaban llenos de cerros áridos preñados de metal, heridos por los empinados caminos de las minas; eran inocentes, pero ya en sus oídos había resonado el canto de sirena de los "guinches", de los taladros neumáticos, del chisporrotear de la mecha que anuncia la explosión. Unos sonreían felices, otros insolentes le sacaban la lengua a nuestra cámara, pero tras esos rostros infantiles yo miraba las caras que el tiempo y el sol del desierto curtirán y llenarán de decisión.

Sí, esos rostros iban a tomar rasgos parecidos a los de Juan Carrizo, minero de toda la vida, dueño de la mina la Buena Esperanza.

—Yo vivo aquí en Tierra Amarilla, y ahora mismo iba a subir a la mina para ver un "guinche" que se anduvo cortando.



Los niños de Tierra Amarilla sonríen y juegan, pero sus ojos ya se han paseado por los cerros. Sin saber cómo se encontrarán un día embarcados en el seguimiento de las esquivas vetas que los cerros ocultan.



Las alumnas del 4º B hicieron cunas y ajuares para muñecas. Rossana Pifani y Mónica Helena Rojas están muy orgullosas de su trabajo y de lo lindas y aperadas que están las muñecas que ellas mismas hicieron

Y así fue como subimos a la mina de Juan Carrizo. A media subida, nos detuvo un hecho pintoresco. Los mineros de Tierra Amarilla celebraban un hecho nuevo e importante para sus existencias. Habían comprado una moderna ambulancia.

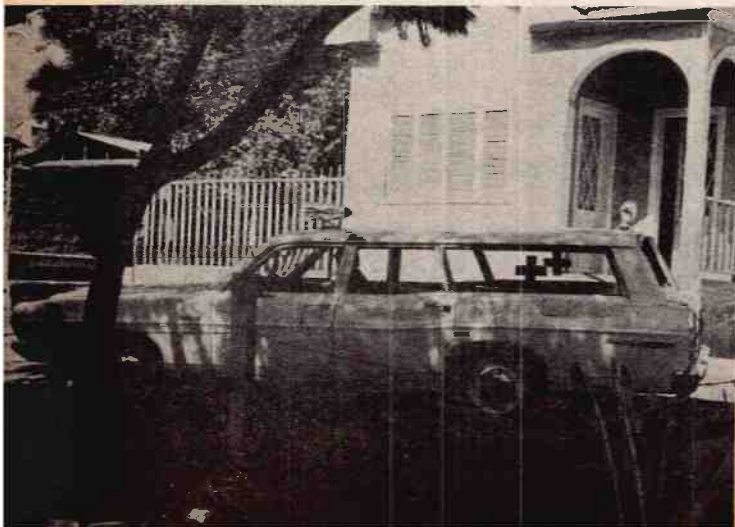
—Hasta tiene aire acondicionado. Y es de nosotros. La compramos entre todos. ¿Cuánto pusiste tú, Carrizo?

—Yo puse tres camionadas de mineral.

—Y así, todos pusimos algo. Aquí hay muchos accidentes. No se pueden evitar. Y casi siempre es urgente bajar a los heridos desde las minas. Y entonces viene el problema. Hay que llamar a Copiapó... y resulta que todas las ambulancias andan fuera... y ahí vienen los problemas; hay que bajar a los accidentados en los camiones, como se puede... Pero eso se acabó, señor; ahora con esta ambulancia, los accidentados podrán bajar rápidamente de las minas y ser llevados adonde sea necesario: a Copiapó, a La Serena, a Santiago, si es necesario.

—¿Es cierto que le va a tomar una foto a un grupo de los que cooperaron con la ambulancia?

Esta es la esperada ambulancia. Para conseguirla, los mineros de Tierra Amarilla dieron camionadas del mineral que sacan de los cerros con peligro de sus vidas. Ahora esperan que la "niña" sea una ayuda eficaz en los momentos de desgracia



—No sólo se la voy a tomar, sino que la voy a publicar en la Revista de Educación.

—Ah, entonces no se olvide de poner los nombres de don Pedro León García y de don Raúl Barrionuevo. Ellos nos ayudaron a conseguir la mejor ambulancia. Fíjese que tiene, además del aire acondicionado, equipo de oxígeno y estuche de primeros auxilios. Es macanuda. Y es de todos nosotros: de los mineros, de los agricultores y los pobladores. Es la ambulancia de Tierra Amarilla.

Dejamos atrás la ambulancia a la sombra de los últimos árboles de la tierra y nos internamos por un laberinto de caminos empinados y angostos. Ocho kilómetros de subida y llegamos a la mina de Juan Carrizo.

Ahí estaba esperándonos imperturbable, con su triple tolva, su oscuro pique y su "guinche" de repuesto. Ahora todo el problema consistía en sacar una pesada soldadora del fondo de la mina para reparar daños y perjuicios. Ahí estaba el capacho hecho una calamidad con el golpe que se había dado.

Nos alejamos de la mina de Juan Carrizo con la impresión de haber palpado más de cerca las misteriosas relaciones que existen entre el hombre y una tierra que esconde su riqueza tras dureza de roca.

Dejando la mina, visitamos la exposición de trabajos de la alumnas de la Escuela Superior Nº 2 de Niñas. La delicadeza de los trabajos, la variedad del colorido y la riqueza de la imaginación parecían provenir de un país tropical, no de tierras desoladas.

Naranjas decoradas, lámparas de fibra, payasos, balancines, bolsas, cunas, ajuares, muñecas, decoraciones de salas, de todo encontramos en la exposición. Todo hermoso, todo bien presentado.

Luego vendría la prueba nacional. Las salas de clase silenciosas mientras niños y niñas piensan y vuelven a pensar. Están decidiendo parte de su destino. Con seriedad, con alegría.

Cuando partimos llevando en la parte de atrás de nuestra camioneta las pruebas contestadas, pensamos que no nos olvidaríamos nunca de la riqueza espiritual de la gente atacameña, enmarcada en un paisaje duro pero hermoso, difícil, pero rico en toda clase de posibilidades.

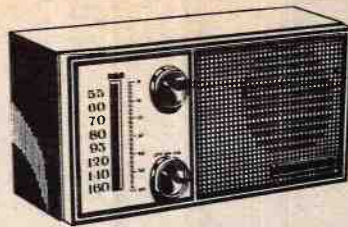


En Tierra Amarilla hay escuelas suficientes para todos estos niños. Ahora todos estudian, pero pocos son los que aspiran a desligarse de su destino minero: la Fundición de Paipote, la Planta Pedro Aguirre Cerda y miles de kilómetros de cerros ricos en minerales parecen ser su destino. ¿Y las niñas, qué? Muy sencillo: serán esposas de mineros. Está claro.



**CAPRICORNIO  
RCA**

El más agradable compañero  
para todas las horas



**SCORPIO  
RCA**

El receptor "destinado"  
a brindarle los mejores momentos!

## RECEPTORES DE SOBREMESA



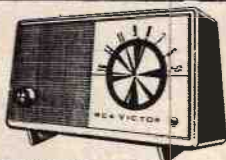
**GALAXY  
RCA**

Elegante radio de sobremesa!



**ESPACIAL  
RCA**

Modelo supersónico de 2 bandas!



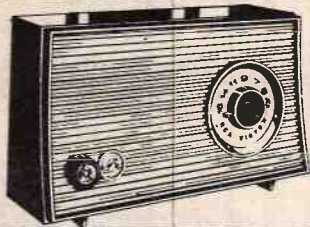
**OKLAHOMA II  
RCA**

El receptor para  
el hogar moderno!



**MOZART  
RCA**

Con fino gabinete de madera!



**VIK A CORRIENTE  
RCA**

Individual, económico y de calidad!



## RADIOFONOGRACO DE SOBREMESA

**HAWAII  
RCA**

Gran calidad de sonido y  
moderno gabinete de madera

SE IMPO

## PORTATILES TRA



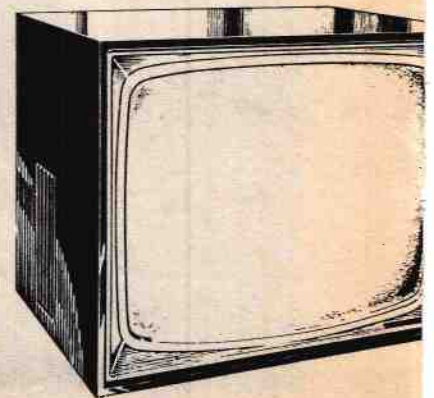
**SIDERAL  
RCA**

El portátil de la  
juventud!



**GLOBE TROTTER  
RCA**

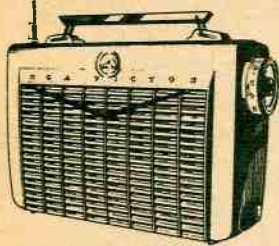
El más prestigioso de los  
transistorizados!



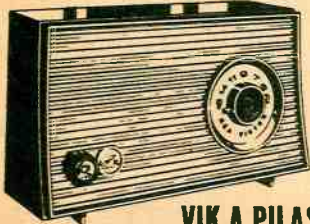
# RCA

## ONE PARA SUS VACACIONES

### ANSISTORIZADOS



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

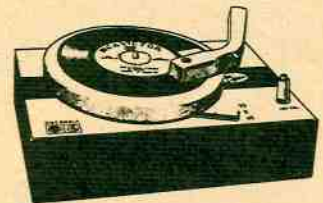


**VIK A PILAS**  
**RCA**  
Funciona en todas partes  
a la perfección!

### T O C A D I S C O S



**VICTROLA NOVA**  
**RCA**  
Elegante fonomaleta en colores!



**DISCOROLA TEEN AGER**  
**RCA**  
Tocadiscos compacto de gran calidad  
y precio popular!

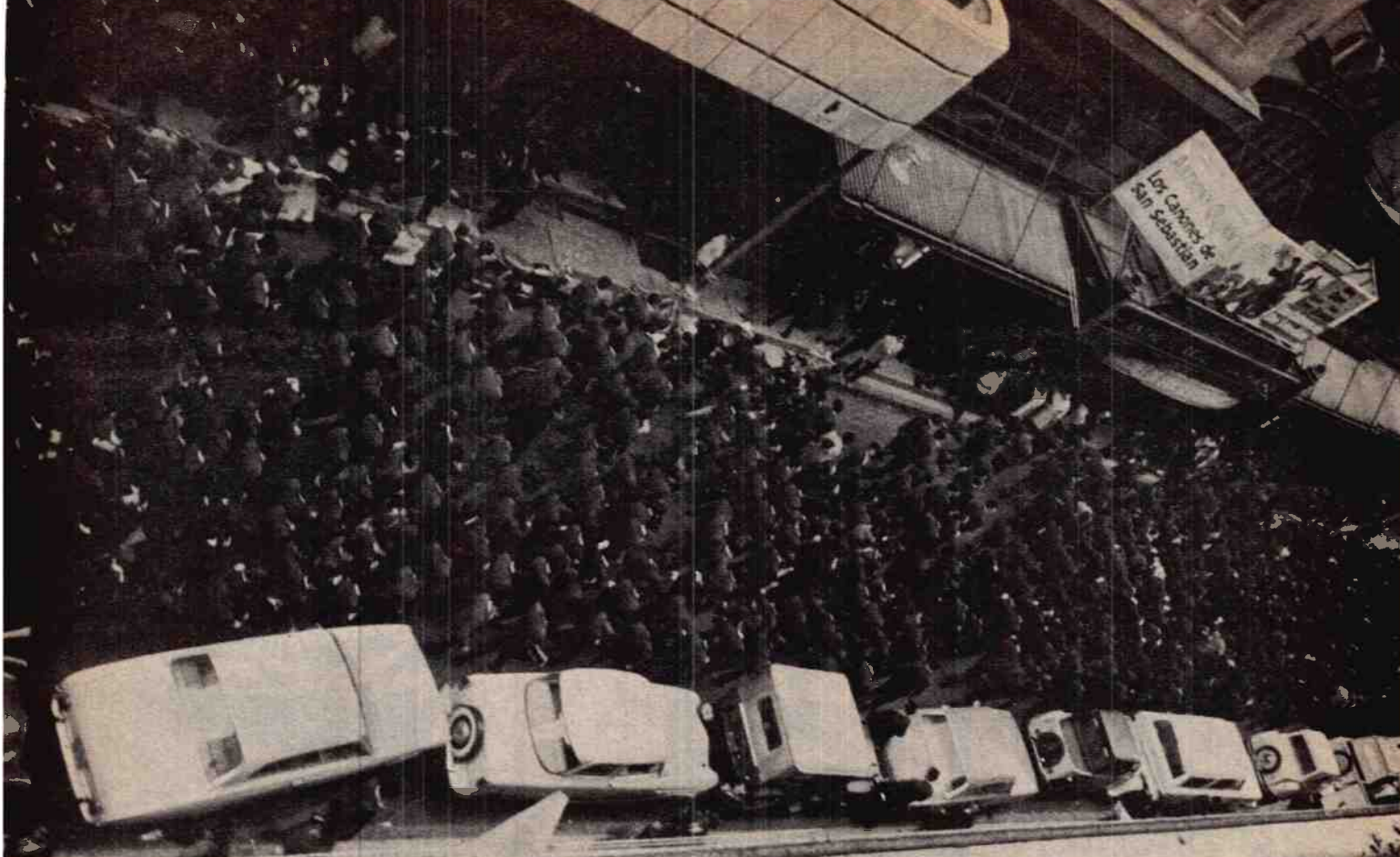


**VICTROLA FIESTA**  
**RCA**  
Con sonido propio: indispensable para  
pasarlo mejor!

**TELEVISOR**  
**ELDORADO**  
**RCA**

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

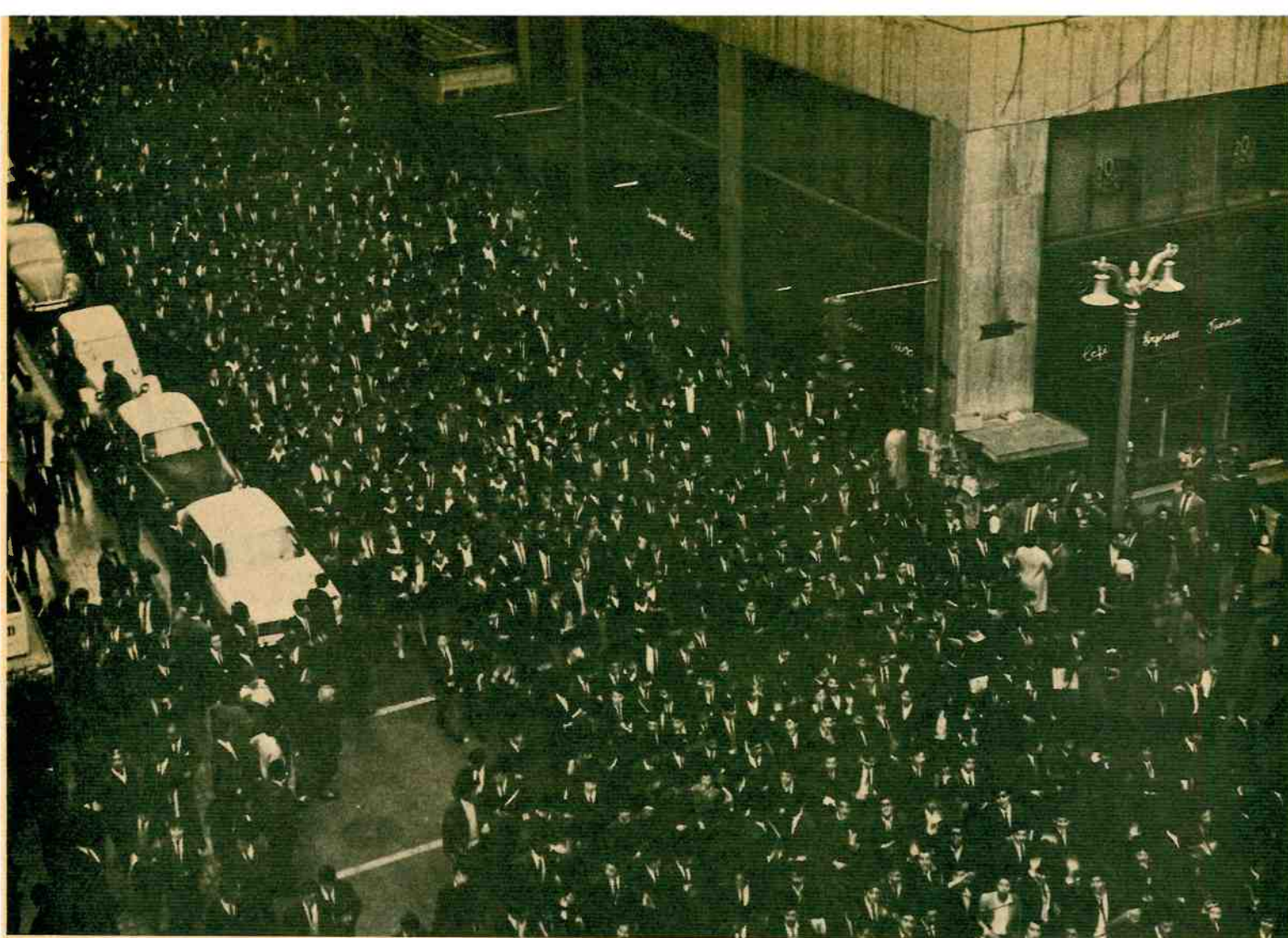
# RCA



## LA REBELDIA DEL ESTUDIANTE ADOLESCENTE: MOTIVOS

Estudiantes secundarios santiaguinos —los que se ven en estas fotografías— desfilan por las calles de Santiago durante el período de clases de 1968. ¿Qué los mueve, qué problema agita la conciencia de estos adolescentes? Se trata de muchachos entre los 12 y los 16 años, en su mayor parte, que al final del invierno salieron a las calles (primera fotografía) a protestar por la guerra de Vietnam, y otro día (foto de enfrente) contra las restricciones a la libertad en Brasil. Hubo otros mítines y desfiles originados en parecidas finalidades, en los que los estudiantes secundarios dieron muestra de su ágil combatividad. Por supuesto se trató de reuniones masivas realizadas en horas de clase. Estas ausencias liceanas a las clases de matemáticas, castellano, historia o ciencias naturales, no pudieron ser provechosas para el resultado final, en cuanto al conocimiento de las materias estudiadas por estos niños. Se sumaron a la falta de clases del comienzo del año, que se inició con una prolongada huelga de profesores. La nueva pedagogía ha desterrado, y con investigada razón, sistemas de dominio sobre el estudiante que en tiempos pasados constituían una verdadera policía ejercida sobre el alumno. La democratización de la enseñanza ha traído, sin embargo, cierto relajamiento en las relaciones entre estudiante y maestro, entre la autoridad educacional, el estudiante y el profesor, entre el adolescente y sus padres y familiares. Ese relajamiento toca, constantemente, algunos límites que sería muy provechoso no vulnerar. Nadie pretende prohibir al estudiante que camina por su adolescencia, que exprese su pare-





cer, su personal opinión, si es que la tiene, acerca de los acontecimientos que ocurren en su país o en otros países, y que merecen ser celebrados o repudiados. Todo buen maestro trata de desarrollar la personalidad de su alumno, guiarlo y estimular en él lo mejor de esa personalidad. Pero lo importante en el caso que comentamos, es decir, en el de la acción política o politizante del estudiante de enseñanza básica y media, es que por lo menos con igual interés que el ideológico, comprenda sus deberes como estudiante. Es decir, cómo él responde al aporte que todos sus conciudadanos hacen para financiar la educación del Estado, cómo él responde al esfuerzo de sus padres; hasta dónde se autorrespeto como estudiante, es decir, como individuo responsable de lo que hace: estudiar para aprender y mejorar su condición y la de quienes le rodean.

Obvio, el problema de la temprana rebeldía estudiantil no es un fenómeno chileno. Ocurre actualmente en todo el mundo, en mayor o menor grado. Pero de ningún modo esto debería consolar a quienes se desesperan por ver a los muchachos comprometidos sólo con "el honor del uniforme", o a aquellos que preferirían verlos con el puño eternamente en alto. Puede orientarse cada vez con mayor precisión el buen destino de la juventud estudiosa, y encauzarla en sus aspiraciones. En los programas de estudio de la enseñanza básica y media que la reforma educacional ha puesto en marcha, existen los medios para dar esa cabal orientación que, no ya morigerará, sino que dará metas a la enervada maraña de sensaciones y de deseos aún en proceso, de la vibrante juventud estudiosa. E. B.

## 7.6 MILLONES DE DOLARES INVERTIRA EN AMERICA LATINA COMISION EJECUTIVA DEL CONSEJO INTERAMERICANO CULTURAL

Palabras de su Presidente, Dr. Patricio Rojas, en la reunión inaugural de la CECIC, en las que precisa el alcance de este aporte a la educación, la ciencia y la tecnología en nuestros países, que se invertirá en el primer semestre del presente año.

La Comisión Ejecutiva del Consejo Interamericano Cultural ha aprobado un total de 31 proyectos multinacionales para el desarrollo de la educación, la ciencia y la tecnología en la América Latina, anunció el presidente de la CECIC, Dr. Patricio Rojas.

La Ccecic autorizó un presupuesto de 7.6 millones de dólares para prestar apoyo a los citados proyectos durante los primeros seis meses del año 1969. Los países miembros de la OEA por medio de contribuciones voluntarias han constituido un Fondo Especial de Desarrollo en estos campos.

El presupuesto para el primer año fiscal completo, que empieza el 1º de julio de 1969, será preparado en una reunión que tendrá posteriormente la CECIC.

El objetivo principal de los proyectos multinacionales aprobados es contribuir al mejoramiento de los niveles de la investigación y de la enseñanza en materia de educación, ciencia y tecnología, y reforzar y desarrollar instituciones nacionales e interamericanas en estos campos.

La Comisión Ejecutiva del CIC concluyó dos semanas de sesiones el día viernes pasado. A este respecto, la CECIC fue asesorada por los Comités Interamericanos de Educación y de Ciencia y Tecnología en la revisión de los Proyectos Multinacionales de los Programas Regionales, que fueron sometidos originalmente al Consejo Interamericano Cultural. En su reunión, celebrada en Maracay, Venezuela, dicho organismo creó la Comisión Ejecutiva con el fin de impulsar y orientar los programas y de instituir un sistema de revisión del progreso realizado por los países miembros de la OEA en materia de desarrollo científico y educativo.

El presidente de la CECIC, Dr. Rojas, declaró que "los proyectos que se iniciarán el 1º de marzo próximo constituyen el primer paso de un gran esfuerzo que acelerará el desarrollo de la educación y la ciencia en América Latina. De un total de 31 proyectos que aprobó la Comisión Ejecutiva, 14 están en el área de la educación y 17 en el campo de la ciencia y la tecnología. Conveniría agregar que el entusiasmo con que los países han prestado su apoyo a la CECIC ha sido un gran estímulo en nuestra tarea. Estamos seguros que los estados integrantes sobrepasarán la cifra de siete millones de dólares de inversiones antes de julio próximo y, además, esperamos que el programa se desarrollará rápidamente a partir de esa fecha".

Entre las disciplinas que cubrirán los 14 proyectos multinacionales de desarrollo científico y tecnológico están los siguientes: programas multinacionales de matemáticas, física, química, bioquímica, genética, ciencias básicas agropecuarias, ciencias de la tierra, ingeniería, energía nuclear, normalización, pulpa y papel, beneficio de minerales, metalurgia, aprovechamiento de materias primas de la región, extractos vegetales, tecnología de la in-

dustria del curtido, tecnología de los alimentos, nutrición y de ciencia de la gestión.

La Ccecic aprobó también un Programa de Desarrollo Educativo que incluye proyectos multinacionales en las siguientes disciplinas:

Perfeccionamiento de personal especializado en educación; educación de adultos, televisión educativa y otros medios audiovisuales, desarrollo de la investigación, la experimentación y la innovación educativas; investigación y perfeccionamiento en educación comparada; planeamiento educativo, libros de texto y materiales audiovisuales; educación técnica y vocacional, educación científica.

De los US\$ 7.6 millones que fueron aprobados por la CECIC, más de siete millones de dólares serán invertidos en actividades que se realizarán en centros de investigación y en instituciones de enseñanza superior de la región.

El Programa Regional de Desarrollo Científico y Tecnológico alcanza un presupuesto de US\$ 4.384.565. El Programa Educativo alcanza un total de US\$ 2.530.029. Se aprobó también un presupuesto de US\$ 375.000 para gastos generales y de administración de los Programas Regionales. La CECIC contará con un presupuesto de 340.000 dólares para programar sus actividades y ejecutar sus mandatos. Asimismo, se aprobó un presupuesto de 60.000 dólares para la difusión de las actividades de la Comisión Ejecutiva y de los Programas Regionales.

La reunión de la CECIC aprobó también algunos presupuestos para llevar adelante acciones de refuerzo de instituciones latinoamericanas y para realizar estudios generales acerca de la situación y de las necesidades de la educación y la ciencia en los países miembros.

Por último, la Comisión autorizó a su presidente que sostuviera conversaciones preliminares con los países miembros con el objeto de examinar métodos de revisión de procedimientos para la evaluación de los progresos realizados en materia de educación y ciencias. El 19 de marzo se realizará la próxima reunión de la Comisión Ejecutiva, oportunidad en que se llevará a efecto un examen de la estrategia del desarrollo tecnológico de la América latina.

Con el comentario de "palabras que hacía mucho tiempo que no se escuchaban en la OEA", se refirieron en Washington, los miembros del Consejo Interamericano Cultural, al discurso inaugural del Presidente de la Comisión Ejecutiva de dicho organismo, Dr. Patricio Rojas, cuyo texto damos enseguida.

Patricio Rojas ocupó anteriormente las funciones de Subsecretario de Educación, cargo en el que le cupo realizar, junto al Ministro Juan Gómez Millas, y después con el actual Ministro Máximo Pacheco, la organización de la reforma educacional. La actuación destacadísima del Dr. Rojas en las reuniones internacionales para la educación y la cultura, en las que actuó como delegado de

Chile, dieron origen a su nominación para el cargo de mayor responsabilidad cultural en la OEA.

Las siguientes son las palabras del Dr. Patricio Rojas en la sesión de instalación de la CECIC (Comisión Ejecutiva del Consejo Interamericano Cultural), que él preside.

#### PALABRAS DEL DR. PATRICIO ROJAS

"Cuando en el siglo IV de nuestra era, la historia registraba el crítico período del derrumbe del imperio romano, la literatura anotaba el nacimiento de "Dafne y Cloe", uno de los más hermosos poemas de amor conocidos. En el momento en que se derribaban antiguas instituciones, el poeta Longo entregaba no sólo una obra maestra, sino que una demostración de la capacidad humana de trascender sus conflictos para dedicarse a una tarea creativa.

Permitaseme este recuerdo al iniciar mis reflexiones ante esta solemne reunión de instalación de la Comisión Ejecutiva del Consejo Interamericano Cultural, que para mí encierra el significado de un verdadero acto de esperanza en las posibilidades de progreso humano de la región.

No vivimos, ciertamente, en medio de uno de esos períodos tranquilos de la historia que estimulan la reflexión y el diálogo entre los hombres. Vivimos en medio de una agudización de conflictos humanos, familiares, sociales e internacionales que golpean a diario la retina y la mente de todos los hombres en toda la tierra, alcanzando masivamente a la juventud y aun a la niñez. Vivimos una época caracterizada por un acelerado cambio de valores, de las formas de vida, de la relación entre los hombres y de conocimientos.

Vivimos una época en que los pueblos experimentan, junto a los conflictos mundiales, la creciente noción de las necesidades que los involucran como regiones. Me refiero a las aspiraciones crecientes de bienestar físico y espiritual que dominan la escena de los países en desarrollo.

Vivimos una época en que en nuestra América Latina ningún educador u hombre de ciencia debe ignorar la interdependencia del provenir de nuestra economía con el futuro de nuestra educación y de nuestra ciencia.

Vivimos, en consecuencia, una época en que ningún eufemismo podría encubrir nuestra angustia colectiva, al comprobar el escaso y lento crecimiento de nuestra riqueza, que sólo en el próximo siglo se podría duplicar, si se mantiene su tasa actual de aumento.

Vivimos, finalmente, una época de plena información y comunicación en que, como nunca antes, la difusión sigue al conocimiento y al hecho humanos, como la sombra al cuerpo, y levanta nuevas aspiraciones.

Por todo esto, se ha señalado a nuestro tiempo como una época revolucionaria. Sin abandonar nuestro campo específico, que es la Educación, la Ciencia y la Tecnología, esta afirmación no es difícil de demostrar.

En efecto, las instituciones docentes han experimentado en los últimos cien años un desplazamiento hacia una posición central en la sociedad actual, que tiene pocos ejemplos comparables en la historia social. Este espectacular cambio de las instituciones docentes corresponde a la aparición de una nueva función de éstas, más que a la creación de nuevas escuelas o a un aumento del número de alumnos. Me refiero a la nueva tarea de la educación de ubicar socialmente a los individuos de acuerdo sólo a su capacidad intelectual, función que la ha convertido en el principal factor de estratificación y movilidad social de nuestro tiempo.

Por otra parte, el avance del conocimiento científico y tecnológico, cuya responsabilidad en la transformación de nuestra época no es necesario recalcar, coloca al alcance de nuestras posibilidades educativas extraordinarios medios y técnicas que están revolucionando el aprendizaje en sus formas y métodos tradicionales. Estos son hechos bien conocidos. Creo, sin embargo, oportuno señalar someramente algunos rasgos de la situación actual de estos problemas, que se refieren específicamente a nuestro continente y, en especial, a América Latina.

#### El panorama de la ciencia y la educación en América Latina

En primer lugar destaca el hecho que, si bien constituimos en el pasado nuestras instituciones educativas y, en algunos casos, científicas, en estricta respuesta a los problemas de una época, los requerimientos actuales de nuestras cambiantes sociedades y las exigencias del desarrollo imponen una constante reevaluación de nuestros sistemas educativos y de nuestra actitud y valoración de la ciencia y la técnica. En otras palabras, podríamos decir que si bien en Educación hemos contado con una tradición valiosa y útil, aunque insuficientemente dinámica, en Ciencia no hemos logrado crear una verdadera tradición que involucre, más allá de los cuerpos científicos, a los diversos grupos sociales, en un hábito de su práctica y una conciencia de su significado.

La falta de dinamismo aludida en nuestra situación educacional actual, se ejemplifica muy bien en dos hechos: la falta de investigación educativa y la inadecuación del débito educacional a la demanda laboral.

A pesar de nuestra gran experiencia pedagógica práctica, es impresionante comprobar la casi ausencia de una investigación educativa que permita conocer, sobre bases científicas, y en su forma de presentación actual entre nuestros niños y jóvenes, una variedad de situaciones conflictivas relativas a aspectos psicológicos, sociales, pedagógicos, culturales y aun económicos presentes en su vida estudiantil. No es preciso recalcar el impacto que tendría un avance en este campo sobre la productividad de los sistemas educativos.

La inadecuación de los sistemas educacionales a las demandas laborales se comprueba casi sin excepción en nuestros países, por la insuficiente diversificación y preparación dada en nuestras escuelas vocacionales o técnicas en relación con los requerimientos reales de recursos humanos de su fuerza de trabajo actual y futura.

En segundo lugar, destaca la prioridad creciente del desarrollo de la educación en la decisión y apoyo de todos los gobiernos en nuestros países. En la última década el crecimiento de la población estudiantil primaria y media ha sido el mayor de la historia educacional. Varios países de América Latina han alcanzado la proporción en que uno de cada cuatro habitantes está enrolado en algún punto del sistema educacional, proporción que es semejante a la de los países desarrollados. La tasa promedio de escolaridad primaria alcanza a más de un 70 por ciento en la región y probablemente superará la meta establecida por los países latinoamericanos en la Carta de Punta del Este. La incorporación de estudiantes al nivel de enseñanza media adquiere cada día un ritmo creciente apenas compatible con la disponibilidad de profesores con formación pedagógica adecuada. La población de estudiantes universitarios se ha más que duplicado en varios países en la última década, tanto en las universidades existentes como en nuevas instituciones de educación superior.

Esta acelerada expansión, registrada en sólo pocos años, señala en la región, para muchos educadores, la atenuación del predominio de los problemas educacionales cuantitativos y la acentuación de los aspectos cualitativos en el progreso educativo del futuro, con la sola excepción del analfabetismo que tiene por lo menos bastante controlado uno de sus principales factores generadores: la inescolaridad primaria.

En tercer lugar, y como consecuencia de lo anterior, el gasto educacional ha aumentado en un ritmo sin precedente. La meta de alcanzar un nivel de gasto educacional de un cuatro por ciento del P. N. B. ha sido obtenida por muchos países y superada ya por varios de ellos. Se ha señalado que el gasto público en educación de América Latina alcanza a 2.500 millones de dólares al año. Este favorable signo de comprensión del carácter de inversión altamente reproductiva que tiene este sector, traslada sobre los hombros de los educadores y demás dirigentes de esta actividad la inmensa responsabilidad de incrementar la productividad del sistema educativo, a fin de dar confianza a los contribuyentes que tienen derecho a estimar que una mala educación puede ser cara, pero que no podrían pensar que una buena educación sea barata.

En todo caso, sabemos que el gasto educacional no puede tener un crecimiento ilimitado, especialmente mientras nuestro crecimiento económico global presente las serias limitaciones actuales. Por lo tanto, la educación tendrá que obtener junto a una expansión de recursos financieros, una adecuada utilización y administración de sus gastos del momento que le permita abrir en plenos derechos nuevas fuentes internas o externas de financiamiento. Esto exigirá, simultáneamente, una cuidadosa selección de las prioridades de los nuevos planes y acciones educativas en cada país, conforme su particular estado de desarrollo. Pero en ningún caso esto puede significar una posibilidad de restar a la educación los recursos indispensables para cumplir su tarea estratégica en el desarrollo y para mantener los niveles ya alcanzados.

#### El desarrollo de la educación y la ciencia y el financiamiento externo

La situación analizada conduce invariablemente a la cuestión del financiamiento externo de los planes educativos. Casi sin excepción, nuestros países necesitan y solicitan recursos internacionales, y esta acción tenderá a intensificarse rápidamente en la medida que el gasto educacional alcance más altos niveles. Por su parte, las instituciones financieras dedicadas al desarrollo están prestando cada vez mayor atención a la inversión en hombres, ya que ésta conlleva no sólo a situaciones de paz y progreso social, sino que el capital humano desempeña hoy en día un papel importante en el crecimiento mismo de la riqueza.

Sin embargo, debemos expresar francamente la existencia de un serio desequilibrio entre el volumen total de recursos financieros internacionales dedicados a la educación y el asignado a los demás sectores del desarrollo. Del mismo modo, se nota frecuentemente una excesiva carga de condiciones previas, relativas a estudios y proyecciones, que no tienden en realidad ni a garantizar una operación financiera ni a ayudar a un sector insuficientemente desarrollado a responder a sus problemas con sus propias soluciones. Además, constituyen a veces exigencias que ningún país desarrollado debió cumplir para alcanzar sus altos niveles educativos pre-

sentes. Esto dificulta y prolonga excesivamente la negociación de estos créditos.

Finalmente en esta materia, anotamos nuestra preocupación por cierta elevación de las tasas de interés que podría limitar y afectar la búsqueda de este tipo de recursos.

En todo caso, deseamos señalar explícitamente la satisfacción y el apoyo que nos merecen las declaraciones del Sr. Presidente del Banco Mundial en la parte relativa a su deseo de impulsar con gran prioridad el incremento sustantivo de los préstamos del Banco al sector educacional en los países en desarrollo. Asimismo, la nueva línea de créditos sectoriales a educación de la Agencia para el Desarrollo Internacional tiene un extraordinario significado en la expansión de este campo. Reiteramos asimismo nuestro reconocimiento al Banco Interamericano de Desarrollo que desde su origen ha prestado gran atención a este sector, especialmente en la educación superior, como asimismo a las numerosas instituciones públicas, privadas e internacionales que orientan o dedican su acción al fomento de la educación en nuestro continente, y cuya presencia esta mañana agradecemos vivamente.

En el campo científico ya hemos recordado la ausencia de una verdadera tradición, expresada en la escasa valoración social y económica de esta actividad. Si bien no disponemos de cifras confiables, podemos afirmar que la magnitud del gasto nacional en ciencia y tecnología alcanza proporciones ínfimas, en relación a las necesidades de la región, tanto en cifras absolutas como en relación a las altas tasas que este rubro tiene en los países desarrollados. Este insuficiente esfuerzo interno se ve agravado por el franco desequilibrio existente entre el apoyo a este sector y al resto de las áreas favorecidas por el financiamiento externo. Sólo en los últimos años algunas instituciones internacionales de financiamiento han empezado a abrir la posibilidad de un apoyo a iniciativas destinadas a impulsar el desarrollo científico y tecnológico de la región. Esta es una situación que no puede mantenerse si hemos de promover cambios acelerados a nuestro ritmo de desarrollo.

Con frecuencia se levanta una gran polémica en torno a la racionalidad de hacer inversiones para estimular la investigación científica y tecnológica en los países en desarrollo. Se argumenta sobre la base del alto costo y del grande y creciente abismo que los separa, en este campo, de los países desarrollados. Se olvida muchas veces que para acelerar el desarrollo resulta indispensable crear nuevas fuentes de riqueza e innovar en la explotación de ellas, adaptando el conocimiento tecnológico a los recursos y características propias de la región en competencia efectiva con el mercado mundial. Si bien en muchos casos es posible y conveniente, en forma inmediata, el importar tecnologías extranjeras, ello habitualmente no debe hacerse sin un conocimiento acabado de las alternativas existentes y sin una adaptación adecuada. Más aún, en muchas ocasiones el avance de la tecnología extranjera requiere la contrapartida de una investigación local que permita compensar el desplazamiento del mercado mundial de materias primas o de productos de la región, buscándoles nuevas aplicaciones. El caucho y el salitre son buenos ejemplos de este tipo de fenómeno y de la falta de una respuesta adecuada. Tales soluciones requieren de la presencia y actividad de tecnólogos de la más alta calificación y su formación y desarrollo no es posible sino en el ambiente de un cultivo de la ciencia pura al más alto nivel. Por lo demás, sólo el florecer de la investigación científica pura puede

dar la oportunidad de descubrir muchos caminos propios para el cultivo de nuestros recursos naturales que pudieran significar en un momento dado posibilidades imprevisibles de nuestro futuro desarrollo económico.

En consecuencia, será nuestra obligación el promover en toda la región el desarrollo de una política científica y tecnológica audaz y agresiva.

Este panorama de la educación y la ciencia en América Latina es el que explica, más que ningún otro factor, el verdadero origen de la creación de la Comisión Ejecutiva del Consejo Interamericano Cultural. No tendría otro sentido la aparición en la escena continental de un organismo destinado a acelerar los aspectos estratégicos del desarrollo educativo, científico y cultural de América Latina, que la necesidad misma de una nueva y vigorosa acción y las posibilidades únicas que el respaldo y esfuerzo multinacional abren hoy en día a estos campos. Así lo comprendieron y expresaron los Presidentes de América cuando señalaron al progreso educativo como un verdadero prerrequisito de un desarrollo integral y acordaron dar a la ciencia y la tecnología un impulso sin precedentes para colocarlas al servicio de nuestros pueblos. No podría referirme a esta circunstancia histórica tan relevante en nuestra gestación, sin expresar el profundo y agradecido reconocimiento de la comunidad científica y educativa de América Latina a los Jefes de Estado, por su valoración y decisión de apoyo a estas actividades y a los hombres que con tanto sacrificio, y tan poco beneficio, dedican sus vidas a ellas.

La creación de los Programas Regionales de Desarrollo Educativo y Científico y del Fondo Especial de Ciencia y Educación institucionalizado en la V Reunión del Consejo Interamericano Cultural en Maracay, antes de transcurrido un año de la Reunión de Presidentes, constituyó un ejemplo de la posibilidad de rápida acción que puede tener el sistema interamericano, especialmente bajo el marco de acción del Protocolo de Reformas de la Carta de la Organización de los Estados Americanos. La creación de la Comisión Ejecutiva del Consejo Interamericano Cultural en Maracay, en anticipo de lo previsto en la nueva Carta, tiene una especial significación para alcanzar rápidamente la nueva y elevada jerarquía y nivel de funciones y atribuciones que tendrá el futuro Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Debemos también reconocer y agradecer al Consejo de la OEA su participación tan decisiva en la integración de la Comisión Ejecutiva, y de los Comités Interamericanos de Educación y de Ciencia y Tecnología, como asimismo, por reiteradas muestras de apoyo. Del mismo modo es particularmente feliz la presencia del nuevo Secretario General cuya antigua preocupación por estas actividades y su dinámica acción facilitarán y potencializarán sin duda nuestros trabajos.

#### Marco de acción de la CECIC

Bajo este marco institucional las funciones de la Comisión Ejecutiva se extienden en un amplio margen que va desde la acción general de promoción del desarrollo educativo, científico, tecnológico y cultural en la región hasta la más particular de impulsar proyectos multinacionales a través de los Programas Regionales de Ciencia y Educación. Esta acción multinacional deberá ser el nuevo nombre de la solidaridad interamericana e internacional en estos campos. Una primera demostración de esto es la constitución del Fondo Especial Multilateral del Consejo Interamericano Cultural de 25 millones de dólares

por todos los Estados Miembros de la OEA, cuyo programa-presupuesto debemos aprobar en nuestra primera reunión. Esta oferta multilateral no está sujeta a ninguna atadura ni compromiso en su entrega ni en su uso, que no sea el estimular acciones que por su magnitud, calidad e impacto han estado fuera de la posibilidad nacional.

Por su parte, la comunidad científica de América Latina ha respondido con una demanda de proyectos multinacionales de gran envergadura que involucran la participación posible de más de un centenar de instituciones. Sin pormenorizar su contenido diríamos que estos proyectos y los que se impulsen en el futuro, deberían permitir la preparación en los próximos cinco años del número indispensable de científicos que la América Latina necesita para dar un gran salto en su progreso. Una política fundamental en esta materia será fortalecer los centros científicos de excelencia ya existentes en nuestra región y reforzar las que pueden llegar a serlo, confiando en su propia capacidad de emprender, junto con investigaciones puras y aplicadas de interés regional, la formación de hombres en el más alto nivel. De esta manera, al concentrar esta acción en nuestras propias instituciones, esperamos influir decisivamente en el llamado drenaje de cerebros que tanto afecta nuestro avance.

A su vez, la comunidad educativa tomó pronta iniciativa en aspectos esenciales del desarrollo educativo. La televisión educativa, la formación de especialistas, el mejoramiento de la enseñanza de la ciencia y la preparación de nuevo material didáctico y textos, y la educación vocacional y de adultos, son áreas en que la acción multinacional que impulsemos puede ofrecer nuevas posibilidades de cultura y capacitación a millones de jóvenes y trabajadores. En esta labor el Grupo de Expertos en Ciencia y Tecnología y la Comisión Ad Hoc de Educación desempeñaron un estimulante papel, junto a la preparación fundamental de las bases y estructura de estas actividades.

Al iniciar la Comisión Ejecutiva la aprobación de los proyectos, corresponderá a los Comités Interamericanos respectivos una importante tarea previa de asesoría técnica. Pero la Comisión deberá iniciar aún otra delicada y útil tarea. Me refiero a la de preparar la evaluación periódica de los esfuerzos de los Estados miembros en los campos de la educación, la ciencia y la cultura y de acuerdo con las normas que le fije el Consejo Interamericano Cultural. Esta acción que se ubica definitivamente en nuestro ámbito funcional deberá efectuarse, recogiendo la experiencia acumulada por el Comité Interamericano de la Alianza para el Progreso, a través de su examen de países y en estrecha coordinación con éste.

Preliminarmente, creo que esta función de la Comisión debe fundarse en un espíritu de servicio a los países y orientarse a dos objetivos básicos: 1) Un objetivo interno, de dar alta prioridad a la educación y la ciencia en todo plan de desarrollo integral, así como de adecuación de las metas educativas a las necesidades y reales posibilidades de éste. 2) Un objetivo externo, que será estimar las necesidades de financiamiento internacional de los planes educativos, científicos y culturales, promoviendo a nivel de las agencias especializadas su satisfacción, no a través de una acción directa, sino en la búsqueda de la ampliación global de los recursos financieros internacionales a estos campos, como asimismo, de una mayor flexibilidad en su entrega, de una diversifica-

ción de los campos a cubrir y de mejores condiciones financieras y crediticias.

Una posibilidad adicional que podríamos sondear es la de una verdadera asociación de recursos financieros de las instituciones internacionales de crédito y del Fondo de Ciencia y Educación, sea actuando este último como aval contribuyendo aportes para desarrollar proyectos multinacionales de interés común.

Nuestra labor no se inicia sin experiencia ni trabajos previos.

Tal vez ha existido demasiada diversidad de iniciativas en el pasado, que a veces ha impedido alcanzar la masa crítica de acción necesaria para el cambio de muchas áreas, pero que otras veces han tenido positivos efectos de progreso. Nuestra conciencia de este hecho nos compromete a actuar buscando la mayor coordinación posible entre los trabajos de la Comisión y los que realizan otras entidades. En especial, deseamos integrar los esfuerzos que ejecuta en estos campos la Unesco, como asimismo los de otros organismos interamericanos e internacionales y muy en especial, las instituciones afines públicas y privadas de los Estados Unidos y de otros continentes.

Radicamos en esta coordinación e integración gran esperanza de nuevos y mayores beneficios para nuestros pueblos.

#### Nuevas proposiciones de acción

A la vez, deseamos formular algunas nuevas posibilidades de acción que someteremos oportunamente a la consideración de la Comisión Ejecutiva y del CIC y que podrían constituir, junto a lo anterior, un Plan Multinacional de Desarrollo Educativo y Científico en los próximos diez años.

##### 1) Impulsar la innovación educativa

Debemos propender a elevar sustancialmente el número y tipo de escuelas de experimentación donde se apliquen las técnicas y medios de investigación que en el futuro puedan extenderse masivamente y vitalizar la calidad de nuestra enseñanza. Impulsaremos el estudio y creación de un Centro Multinacional de Enseñanza Programada. En una palabra, intentaremos realizar las posibilidades educativas del año 2.000 en nuestra década, para adaptar y preparar con tiempo a nuestra educación y a nuestros educadores a los cambios futuros. Los países que deseen emprender estas iniciativas deberían recibir todo nuestro apoyo.

##### 2) Utilizar los modernos sistemas de comunicaciones para servir fines de educación de masas, promoción y difusión cultural e información científica.

Hacia 1972 América latina contará con una red interamericana de microondas y con estaciones de rastreo de satélites en varios países. Esta gigantesca inversión interna, que deberá pagar a la larga cada uno de nuestros pueblos, debe ser empleada a fondo en todos sus posibles usos y beneficios populares. Uno de estos podría ser el contar con un satélite financiado por América Latina, dedicado exclusiva o preferentemente a usos educativos, culturales y científicos. El estudio de este proyecto podría patrocinarlo el Fondo de Ciencia y Educación. No necesito señalar el significado que esto tendría en nuestras perspectivas futuras.

##### 3) Estimular la promoción superior de los trabajadores

Cada día la educación se afirma más como un proceso permanente. La mayor preparación de nuestra fuerza de trabajo repercute directamente en el aumento de la riqueza. Si a esto añadimos el imperativo de justicia social que involucra el crear nuevas y efectivas oportunidades de preparación técnicas y aun superior para los trabajadores, podremos convenir en la necesidad de fomentar experiencias al respecto, o reforzar las ya existentes, proyectándolas al campo multinacional.

##### 4) Reforzar la infraestructura científica de América latina

Esto incluiría la posibilidad de impulsar la creación de instituciones y proyectos de acción multinacional que den real nivel a su acción y sirvan las necesidades del desarrollo de la región, conforme a los criterios ya expresados.

##### 5) Incorporar el esfuerzo regional a la promoción de la transferencia y adaptación tecnológica.

Este aspecto del desarrollo presenta una muy débil e insuficiente atención en relación a la urgencia de una aplicación masiva y creciente de la tecnología en nuestros países. Nadie duda que esto debe efectuarse contando con una infraestructura científica que dé bases sólidas a toda expansión tecnológica.

##### 6) Profundizar el conocimiento de la situación actual de nuestra juventud.

Hoy en día ningún organismo vinculado a la Educación puede evitar la consideración de los problemas actuales que motivan la crisis juvenil de nuestro tiempo. En un continente en que la mitad de su población son jóvenes, y en que éstos actúan y ocupan posiciones de creciente responsabilidad y calificación, no es de extrañar que expresen en diversas formas y grados su aspiración a una mayor participación en su formación y destino. Ante esta compleja y delicada situación creemos que nuestra acción podría facilitar la ejecución de diversos estudios de la situación actual de la juventud, de sus problemas y posibilidades. Esto debería extenderse al inmenso campo de las actividades extraescolares que está naciendo entre nosotros.

##### 7) Incorporar todos los sectores al desarrollo de la educación y de la ciencia.

El sector privado, en especial, no ha tenido una suficiente participación en las diversas fases del proceso educativo y sobre todo científico. Es frecuente oír las críticas de este sector respecto de algunos efectos negativos que advierten en políticas y planes formativos que los afectan directamente. Por otra parte, los educadores y científicos se quejan de la falta de contribución y apoyo del sector privado a sus actividades. Deseáramos constituirnos en una posibilidad de encuentro a través de acciones concretas de mutuo beneficio.

##### 8) A trabajar por la integración de América latina.

Es difícil avanzar en la liberación de productos físicos mientras mantenemos las barreras a los productos de la educación que son nuestros graduados y egresados. Tenemos un largo y atrayente camino que recorrer para afirmar el valor de la integración en las jóvenes genera-

ciones. Recordemos que en Maracay se declaró que "el objetivo histórico de la integración de América latina, concretado en el aspecto económico en la creación del Mercado Común Latinoamericano, debe expresarse con mayor amplitud en el campo de la educación, la ciencia y la cultura y complementarse con el proceso de integración en el campo económico". Así nos empeñaremos.

9) Promover la solidaridad y participación de las mayores nacionales con nuestros objetivos.

Finalmente, hay que extender y penetrar con estas ideas a nuestros pueblos. No sólo en los beneficios de nuestra acción sino en una conciencia de su significado por la opinión pública, los trabajadores, los estudiantes, el sector privado y las instituciones afines a nuestro trabajo. Esta vital información y apoyo deberán ser vigorosa-

mente planeados y estimulados. Una idea de acción a estudiar podría ser el desarrollo de un Centro Multinacional de Periodismo Científico y Educativo.

Señores: estas palabras y esta Comisión nacen de un mandato y un deseo de acción. Los pueblos de América latina la demandan con urgencia y creciente impaciencia. Sin embargo, no desearía conminar a ella, por temor o debilidad, sino por nuestra común creencia de que, al final, es por el hombre por quien y para quien se crea la riqueza y se justifica el desarrollo".

#### TEXTO DE LOS PROYECTOS MULTINACIONALES

En nuestra próxima edición, daremos el texto de los proyectos multinacionales del programa regional de desarrollo científico y tecnológico y los del programa regional de desarrollo educativo.

## LA 15ª CONFERENCIA GENERAL DE LA UNESCO EN PARIS

por el prof. SERGIO AGUILERA  
Superintendente de Educación

### ESTRUCTURA GENERAL DE LA UNESCO

La UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, actúa mediante tres órganos: Conferencia general, Consejo ejecutivo y Secretaría.

La Conferencia general se compone de los representantes de los Estados miembros, que hasta el momento de iniciarse la 15ª Conferencia general eran 122, y ahora son 125. La Conferencia general elige a los miembros del Consejo ejecutivo y al Director general; aprueba el programa y vota el presupuesto para el ejercicio siguiente: Ej.: (1968-1970), y determina soberanamente la política general de la Organización. Se reúne cada dos años.

El Consejo ejecutivo está constituido por personalidades eminentes de la educación, la ciencia y la cultura. En un principio comprendía 10 miembros, posteriormente 30 y en esta última Conferencia general, fue aumentado a 34. Está encargado, el Consejo ejecutivo, de velar por la ejecución del programa y la administración del presupuesto entre las reuniones de la Conferencia general, y debe estudiar igualmente, el proyecto de programa y presupuesto para el ejercicio futuro, que presenta el Director general. Le corresponde además, presentar ese proyecto a la Conferencia, formulando todas las recomendaciones que juzgue oportunas. Compete además al Consejo, proponer la o las candidaturas al cargo de Director general, tal como aconteció en la Conferencia recientemente efectuada, en que postuló el nombre del actual Director, señor René Maheu, quien al no existir otras postulaciones, fue reelegido por otros 6 años. El Comité ejecutivo se reúne dos veces al año.

La Secretaría es la encargada, como órgano ejecutivo,

del funcionamiento ordinario de la institución, de aplicar las decisiones de la Conferencia general y del Consejo ejecutivo, y muy en especial, de poner en práctica el programa. Sus idiomas de trabajo son el inglés y el francés, y son lenguas oficiales de la Conferencia general y del Consejo ejecutivo, además de las ya mencionadas, el español, el ruso y el árabe.

La Secretaría comprende a unos 2.200 funcionarios, directores, especialistas y administradores, y 1.400 empleados y auxiliares. De los 2.200 funcionarios, aproximadamente 1.600, más de los dos tercios, están destinados fuera de la Sede, París, a prestar asesoramiento y asistencia a los Estados miembros. La Secretaría, por su propia composición y por su régimen jurídico, es internacional. Sus miembros se seleccionan sobre una base geográfica lo más amplia posible, a reserva de reunir las más altas cualidades de integridad moral, eficacia y competencia técnica. Su estatuto, al igual que el de todas las secretarías de la NU, concede a estos funcionarios, importantes privilegios e inmunidades, análogos a los reconocidos a los diplomáticos. Les impone, en cambio, obligaciones muy estrictas de objetividad, imparcialidad, discreción y tacto, cuya observancia es indispensable para el servicio internacional. No deben ni pueden aceptar instrucciones de ninguna autoridad, gubernamental o no, exterior a la Organización.

El Director general, elegido por seis años, es responsable de los nombramientos, de la organización y dirección de la Secretaría. Es el más alto funcionario de la Unesco y debe cuidar que se cumplan las condiciones administrativas necesarias para el funcionamiento de la institución y la ejecución de su programa, así como de preparar y administrar el presupuesto corriente. Aparte de la fun-

ción de representar a la Organización, elaborar y ejecutar el programa de que es responsable, le confieren importantes atribuciones de iniciativa y de decisión. Le secunda en estos trabajos, un Director general adjunto. La Unesco, en la sede misma, está dividida en seis grandes sectores de actividades, cada uno de ellos a cargo de un Subdirector general, que tiene bajo su control, un cierto número de departamentos, oficinas y divisiones.

#### SECTOR EDUCACION:

Departamento de progreso de la educación  
Departamento de métodos  
Departamento de técnicas de educación  
Departamento de formación de personal docente  
Departamento de planeamiento y financiamiento de la educación  
Departamento de educación de adultos  
Departamento de colaboración con la juventud.

#### SECTOR DE CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES:

Departamento de progreso de las ciencias  
Departamento de aplicación de la ciencia al desarrollo  
Departamento de política científica.

#### SECTOR DE CIENCIAS SOCIALES: CIENCIAS HUMANAS Y CULTURA:

Departamento de ciencias sociales  
Departamento de Cultura  
División de análisis económico  
División de filosofía.

#### SECTOR DE INFORMACION:

Departamento de información  
Departamento de documentación; bibliotecas y archivos  
Oficina de libre circulación de las informaciones de intercambios internacionales  
Oficina de información pública  
Oficina de estadística  
Sector de la administración  
Oficina de presupuesto  
Contraloría  
Oficina de personal  
Oficina de documentos y publicaciones  
Oficina de conferencias  
Oficina de servicios generales.

#### SECTOR DE NORMAS INTERNACIONALES Y ASESORIA JURIDICA:

Dos oficinas, que dependen directamente del Director general.

Oficina de Relaciones con los Estados Miembros. (BMS).  
Oficina de Relaciones con las Organizaciones y Programas Internacionales. (RIO).

De estas dependen asimismo la oficina regional en el hemisferio occidental y los Jefes de misión.

La Oficina Regional de Educación depende directamente del Subdirector General de Educación (ADG/ED).

El Centro regional de ciencia y tecnología depende directamente del Subdirector General de Ciencias (ADG/SC).

#### DELEGACION CHILENA A LA 15ª CONFERENCIA GENERAL

La delegación estuvo presidida por el prof. señor Jorge Cash, miembro del Consejo Ejecutivo de la Unesco e integrada por el Sr. Enrique Bernstein, Embajador de Chile en Francia; Dr. Roberto Barahona, Presidente de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica; Sr. William Thayer, Rector de la Universidad Austral; Sr. Sergio Aguilera, Superintendente de Educación Pública; Sr. Iván Lavados, Jefe del Departamento de Asistencia Técnica Internacional de ODEPLAN y Don Oscar Fuentes Pantoja, Vicepresidente de la Comisión Nacional de Unesco.

En esta oportunidad, el Gobierno de Chile envió una delegación compuesta por especialistas en cada una de las materias del programa de Unesco. Es así como el Dr. Barahona representaba el sector científico tecnológico, el Sr. Thayer al sector educación superior, el Sr. Aguilera al sector educación y el Sr. Lavados al sector asistencia técnica internacional.

Las actividades de la delegación chilena se volcaron en el trabajo de las Comisiones, siendo una de las más importantes la de Educación, que sesionó desde el lunes 21 de octubre al 7 de noviembre, en los contactos personales realizados con los Jefes de Departamento de la Unesco y en las reuniones por separado, de los especialistas de la delegación con los especialistas de la Unesco, a fin de ver los programas de participación, financiados con fondos de la Unesco y los Programas Especiales, financiados con fondos de las Naciones Unidas.

Nuestra delegación tuvo una efectiva participación en cada una de las Comisiones que funcionaron durante esta 15ª Conferencia General que tuvo lugar entre el 15 de octubre y el 20 de noviembre pasados. Hubo intervenciones en que se dio a conocer todo lo que el actual Gobierno ha hecho en educación, política científica y de investigación, en ciencias sociales y en comunicaciones. Se discutieron ponencias y proyectos acerca del Instituto Latinoamericano de Planeamiento de la Educación, de educación experimental de la juventud extraescolar, de la participación de la mujer en las carreras científicas y técnicas, de la creación de una Facultad de Ciencias en alguna universidad chilena, de la creación de un Centro Nacional de Ciencias para la formación del profesor secundario de Ciencias, de divulgación de las Ciencias, del Centro de Ecología, del desarrollo cultural de la Isla de Pascua, de evaluación de la enseñanza de adultos en relación con la reforma agraria, de la restauración de monumentos, bibliotecas escolares experimentales, formación de supervisores y administradores educacionales, de educación especial (atención del deficiente mental), de formación agrícola-técnica. Estos fueron los proyectos más importantes presentados por nuestra delegación y discutidos en la reunión efectuada entre los jefes de departamentos de la Unesco y nuestra delegación, como asimismo en el seno de las comisiones y en las plenarias de la Unesco.

El representante nuestro en la Comisión de Educación, el Superintendente que suscribe, intervino en distintas ocasiones a fin de dar a conocer lo hecho por Chile en educación, especialmente en relación con la reforma educacional; se dieron cifras y datos estadísticos acerca de la reforma; educación de adultos; alfabetización; planeamiento educacional; recursos humanos y materiales; construcciones escolares; planes y programas de estudio; labor de la Superintendencia de Educación, como organismo técnico y del Centro de Perfeccionamiento, como or-



ganismo ejecutor, al igual que la de las direcciones de educación.

Se ofreció, a nombre del Gobierno, a Chile como sede de un Centro Regional Polivalente de Educación de Adultos en América Latina, lo que fue aprobado por la Comisión de Educación de esta 15ª Conferencia General de la Unesco.

Se pidió la versión en español de un texto de alto valor técnico sobre planeamiento educacional y de un boletín informativo acerca de escuelas asociadas. Ambas peticiones fueron aceptadas por la Comisión, lo que significa su ratificación por la plenaria de la Conferencia.

Se obtuvo para Chile la aprobación y aplicación del proyecto de "Evaluación de los programas coordinados de educación de adultos para la población agrícola, en proceso de reforma agraria". Chile quedó entre los 12 países seleccionados del mundo, para recibir el aporte del Fondo Especial, a base de bonos voluntarios de los estados miembros de Unesco, para financiar un Proyecto de Educación Especial, con el fin de que venga un experto en planes y programas para deficientes mentales y otro para diseño de pruebas objetivas de evaluación. Se logró para Chile el ser sede del "Seminario regional de alfabetización", que se efectuará en abril del próximo año, con una duración de una semana y contará

con la participación de tres altos especialistas en alfabetización, por cada uno de los Ministerios de Educación de Argentina, Bolivia, Paraguay, Perú y Chile.

También se obtuvo que el Gobierno de Chile esté presente en el Proyecto de Divulgación de las Ciencias, a través de los clubes científicos, programas de televisión, películas, etc., para lo cual el próximo año se efectuará en Sao Paulo, Brasil, un curso intensivo de especialistas en esta actividad, y Chile podrá enviar dos expertos en la materia.

También dejamos constancia y solicitamos una mayor ayuda técnica y financiera, para la Oficina Regional de Educación de la Unesco, para América Latina, con sede en Chile y dirigida por la prestigiosa educadora Srta. Luz Vieira. A este respecto, es grato señalar que los organismos máximos tenían el conocimiento de la importante labor que desarrolla esta Oficina Regional en Chile y se obtuvo aumento de personal y de presupuesto para ella.

He aquí a grandes rasgos lo que fue la participación de Chile en la 15ª Conferencia General de la Unesco y muy particularmente, de nuestra participación en la Comisión de Educación, a la cual Unesco le ha dado una gran preponderancia.

## EXPERIENCIAS DE TELEDUCACION AUXILIAR EN EL CANAL 13

por el prof. FERNANDO JARA P.

1 Dentro del impresionante progreso tecnológico que caracteriza a nuestra época es indudable que el desarrollo de la televisión ocupa un lugar de extraordinaria importancia. Después de la segunda guerra mundial este moderno medio de comunicación se fue extendiendo rápidamente y en la actualidad existen más de 50 países, de todo tipo de grados de desarrollo, que la utilizan en sus variadas formas. El avance continúa en forma acelerada y se presume que en los próximos años no sólo aumentará el número de estaciones transmisoras y de aparatos receptores, sino que se incorporarán nuevas técnicas que perfeccionarán y, en cierta medida, abaratarán el sistema mismo.

Desde que se comenzó su utilización se tuvo conciencia de que este extraordinario medio de comunicación de masas podría ser útil para las labores educativas. El aparecía justo en el momento en que los educadores enfrentaban el problema del rápido aumento del número de alumnos y la necesidad de dar una nueva orientación al contenido y a los métodos de enseñanza. La televisión aparecía como un medio valiosísimo de comunicación a distancia, y en forma masiva, que podía contribuir en gran forma a la solución de estos problemas.

Si consideramos que las nuevas técnicas pedagógicas requieren la utilización de numerosos y diversos medios audiovisuales, y que, en general, existe poca disponibilidad de

ellas, comprenderemos fácilmente el valor que tiene una acción teleducativa dirigida. Los resultados obtenidos a través de la evaluación de los programas educativos efectuados en países como los Estados Unidos, Canadá, Francia, Italia, Japón, Inglaterra y la Unión Soviética, confirman ampliamente la importancia de las emisiones educativas televisadas.

2 No existe unanimidad entre las personas que trabajan en estas materias acerca de los diversos tipos de labor educativa que pueden efectuarse por medio de la televisión. En general, se puede decir, sin pretender una afirmación dogmática al respecto que las formas de acción teleducativa se pueden agrupar en cuatro modalidades:

a) Supletoria; b) auxiliar; c) complementaria y d) extensión.

a) La teleducación supletoria es aquella en que el teleprofesor reemplaza totalmente al profesor del aula. Este sistema se utiliza cuando existe una gran carencia de educadores y se lleva a la práctica como una medida de emergencia. Su aplicación debe ser excepcional y, en todo caso, no es muy conveniente si no existen controles periódicos adecuados;

b) La teleducación auxiliar tiene por objeto, esencialmente, ayudar al profesor del aula, enriqueciendo su clase con elementos audiovisuales que los liceos y colegios, en general, no poseen. Para su buen resultado es indispensable la

coordinación entre las fuentes emisoras del programa y las fuentes receptoras, incorporándose en alguna forma al profesor del aula dentro del plan educativo correspondiente;

c) La teleeducación complementaria es aquella cuyas emisiones son recibidas por los alumnos en sus casas y están destinadas a complementar y reforzar los conocimientos impartidos por el profesor del aula;

d) La acción teleeducativa de extensión está dirigida hacia todo tipo de personas, teniendo como misión culturizar a la población, canalizando la inquietud de los televidentes en la búsqueda de valores intelectuales que favorezcan su perfeccionamiento y realización como ser humano.

El término "teleeducación", que podría considerarse como sinónimo de "educación a distancia", incluye también la radio y la enseñanza por correspondencia, sin embargo, en este artículo, lo entendemos específicamente como enseñanza a través de la televisión.

3 Como insinuamos antes, para que la televisión constituya una ayuda efectiva a la educación, debe efectuarse una coordinación funcional entre la producción, la presentación y la utilización de los programas, elementos que constituyen lo que se ha denominado el triángulo de la teleeducación.

En la **producción** teleeducativa intervienen una serie de técnicos y de artistas y, por supuesto, el propio teleprofesor. Ella consiste en la compleja labor de montar el programa, lo que incluye entre otras cosas, la selección de los materiales que se utilizarán, secuencias de cine, ilustraciones, láminas y todo otro tipo de elementos audiovisuales que sean necesarios para cumplir con los objetivos propuestos. La teleclase se realiza de acuerdo con un libreto cuya preparación es fundamental, ya que debe contemplar tanto el contenido pedagógico respectivo como la debida motivación que, en el medio televisivo, es bastante diferente de la que se utiliza en el aula. En todo caso la producción de un programa educativo es el resultado de un intenso trabajo en equipo.

La **presentación** es la realización misma de la teleclase, tal como puede captarse en la pantalla del receptor. Habitualmente la clase es presentada por un sólo teleprofesor y la emisión sale directamente al aire, es decir, en el momento en que se está realizando la teleclase los alumnos la están recibiendo en sus salas de clase. Sin embargo, se tiende cada vez más a utilizar el sistema de grabar la teleclase, en cintas magnéticas, a través del sistema de "video tape", que presenta la ventaja de poder corregir los errores y, además, de poder transmitir la misma teleclase en otras oportunidades.

La **utilización** es la recepción y aprovechamiento de la teleclase por parte del maestro del aula y de sus alumnos, a los cuales debe guiar para obtener de ella la mayor utilidad. Es absolutamente indispensable que el maestro "actúe" antes y después de la emisión. En esta forma el profesor del aula encuentra en el teleprofesor a un colega que se coordina con su propia labor docente y que, simplemente, ayuda a sus alumnos a visualizar aquellos elementos que en la sala de clase resultaría difícil y a veces imposible adquirir y mostrar. El teleprofesor y el profesor del aula no son dos competidores; ello arruinaría el sentido de la teleeducación; son dos miembros de un gran equipo que laboran en una tarea común.

Por esta razón ambos deben cooperar al buen éxito de la teleclase. En la medida en que la producción y la presentación reciban las informaciones de parte del maestro del aula, e incluso de los propios educandos, a través de una continua comunicación y evaluación, podrán

condicionarse los contenidos y la estrategia de la teleclase y obtener resultados mejores y más valiosos.

4 Los diferentes países de América Latina están plenamente conscientes de la importancia de la teleeducación. Algunos de ellos se encuentran en una etapa previa, de exploración de las reales necesidades educacionales de su población. Algunos poseen planes concretos que esperan poner en práctica a corto plazo. Finalmente, otros países como Colombia y Perú están realizando una activa labor educativa tanto en el campo de la teleeducación supletoria como en la auxiliar y de extensión.

En el Segundo Seminario Latinoamericano para teleeducadores celebrado recientemente en Perú (Lima, Arequipa y Puno) tuvimos oportunidad de conocer las realidades concretas de los diferentes países americanos en materias educativas y teleeducativas.

Argentina, Paraguay y Bolivia están abocados a estudios de investigación con el fin de condicionar un plan que favorezca cuantitativa y cualitativamente el desarrollo de la educación. Argentina y Paraguay realizan programas educativos del tipo de extensión, un taríto limitados, ya que los canales de televisión están en manos de empresas comerciales cuyos objetivos están un poco distantes de los que persigue la educación. Bolivia tiene sus equipos instalados para iniciar en marzo una labor teleeducativa masiva, a través de un canal de televisión dependiente del Estado. El Ministerio de Educación de Bolivia espera no sólo completar la labor del educador en el aula sino iniciar la alfabetización del pueblo boliviano, que en el presente tiene una de las cifras de analfabetismo más altas del mundo.

Sin duda que el plan más significativo en cuanto a alumnos que atiende lo posee Colombia que cuenta con una teleaudiencia superior a 500.000 alumnos. La televisión colombiana cubre todas las asignaturas a lo largo de la semana, con un horario nacional que se inicia a las 8 horas y termina a las 17,55. En total, de lunes a viernes se emiten 47 teleclases. El plan colombiano se basa principalmente en la ayuda que realizan para que los alumnos enriquezcan sus conocimientos, recibidos ya del profesor del aula. El gran desarrollo de este plan se debe al convenio que suscribió el gobierno con A. I. D. en junio de 1963. En esa época el gobierno recibió la suma de 575.000 dólares, representados especialmente en 1.500 receptores de televisión, maquinarias y elementos para un estudio exclusivo de televisión educativa. La ayuda técnica consistió en el entrenamiento del profesorado colombiano en EE. UU. El Perú posee un magnífico plan de teleeducación que satisface las necesidades, considerando los problemas específicos que pueden presentar las diferentes zonas geográficas del país. En Puno, a orillas del lago Titicaca, el problema mayor es incorporar rápidamente al indígena al desarrollo social y económico del país. Las escuelas radiofónicas y un canal de televisión cumplen una labor admirable cuyos basamentos esenciales son la alfabetización y concientización del indígena. (Quechua y Aymará). En Arequipa quizás lo más notable es la educación que se proporciona por televisión a las "amas de casa" y a los niños que han abandonado sus estudios.

Lo más importante es que el Ministerio de Educación del Perú oficializa estos estudios otorgando a los telealumnos el derecho a rendir sus exámenes. En la actualidad hay numerosas alumnas que han completado sus estudios primarios y están prontas a iniciar el ciclo secundario a través de la televisión educativa. En Lima, a través de los canales 13 y 7, se realiza una amplia campaña teleeducativa del tipo auxiliar. Para ello se cuenta

con una numerosa teleaudiencia organizada en las escuelas, cuyo profesorado está en permanente contacto con los teleeducadores.

5 En Chile la teleeducación se ha manifestado a través de los diversos planes experimentales puestos en marcha por los canales universitarios. El Canal 13, de la Universidad Católica de Chile, inició sus labores teleeducativas en el año 1962 a través de la ejecución de programas de tipo de extensión cultural. El Canal 9, de la Universidad de Chile, ha realizado diversas experiencias en este aspecto y ha puesto en marcha planes de teleeducación del tipo complementario, mediante programas orientados a las matemáticas y a la química. Esfuerzos semejantes ha realizado desde hace años el Canal 8 de la Universidad Católica de Valparaíso, en colaboración con el Liceo Rubén Castro. La próxima puesta en marcha del Canal de televisión del Estado abrirá sin duda amplias perspectivas a la teleeducación en Chile.

El Canal 13 de la Universidad Católica de Chile realiza desde hace algunos años interesantes experiencias de teleeducación auxiliar. Es así como cuenta con un bloque de programas dirigidos a las esposas y a los adolescentes de los barrios marginales, a través de los cuales efectúa una intensa labor de programas orientados al desarrollo de la comunidad. La teleaudiencia ha sido organizada en teleclubes, los cuales trabajan en diferentes locales como sedes sociales, juntas de vecinos, centros de madres, parroquias o, simplemente, casas de pobladores. Este sistema permite resolver el problema de la falta de receptores y, además, trae todas las ventajas de los teleclubes que, en muchos países desarrollados han producido resultados óptimos. Varios de los televisores que se utilizan en dichos clubes fueron prestados por Canal 13, el que a su vez los recibió de una donación del gobierno de Alemania occidental.

La forma de acción televisiva auxiliar, dirigida a los liceos y colegios, se inició el año 1967 mediante la emisión, en dicho Canal, de teleclases de Ciencias Naturales para el 7º año de educación básica. Los buenos resultados obtenidos de la experiencia hicieron que en 1968 se incorporara al plan el 8º año de educación básica de la misma asignatura. Las clases son seguidas en más de 30 establecimientos que han manifestado en diversas formas su conformidad e interés por el plan seguido. Las clases se repiten dos veces a la semana en horario de las 13,40, duran veinte minutos, al cabo de los cuales el profesor del aula continúa su labor aprovechando los elementos que se le han presentado en la pantalla y cuyo conoci-

miento previo ha tenido a través de las guías pedagógicas que se le han enviado con anticipación.

Para el año 1969 el plan educativo de Canal 13 se hará extensivo a las asignaturas de Matemáticas y Ciencias Sociales de 7º año básico; además se transmitirán clases de educación de adultos, en colaboración con el departamento correspondiente del Ministerio de Educación. En esta forma puede considerarse que existe un verdadero **bloque educativo, cuyas emisiones** grabadas serán recibidas por las escuelas, liceos y colegios entre las 9,15 y las 10 horas, por la mañana y a las 13,40 en la tarde. Las clases de educación de adultos se transmitirán aproximadamente a las 16,30 horas. La organización de la teleaudiencia se ha realizado en estrecho contacto con FIDE secundaria, la cual se ha encargado a través del equipo correspondiente de confeccionar y distribuir las guías pedagógicas a los maestros del aula. En esa guía se pretende informar a los profesores acerca de los objetivos que se persiguen como asimismo de los recursos audiovisuales que se usarán para reforzar o enriquecer la labor educativa del maestro. De este modo se incorpora el profesor al plan teleeducativo, en el que, como dijimos antes, desempeña un papel activo fundamental e insustituible. Por medio de esta coordinación entre profesor y teleprofesor se logra adecuar los contenidos y métodos o las necesidades correspondientes. La labor de equipo se complementa con las reuniones periódicas que realizan directores, productores, profesores y teleprofesores. El Departamento de Televisión educativa del Canal 13, consciente de la necesidad de contar con equipos receptores en las escuelas, ha empezado una campaña destinada a facilitar la adquisición de dichos aparatos.

Estas experiencias nos hacen ver que en nuestro país se abren también grandes posibilidades para la teleeducación, la que puede convertirse en un muy valioso auxiliar de la gran tarea educativa. Para lograr un efecto grande es necesario que el profesorado del país tome conciencia de las reales bondades, al mismo tiempo que de las limitaciones, que tiene los medios de comunicación, como la televisión, cuando se ponen al servicio de la educación. También es indispensable coordinar los esfuerzos de todos aquellos elementos que están empeñados en esta labor. Pese a todas las dificultades y limitaciones, estamos seguros de que el buen uso de la televisión, como recurso audiovisual por parte de los teleprofesores y profesores, ayudará a un mayor aprovechamiento y rendimiento del estudiantado chileno.

# análisis de un genio popular:

## violeta parra

# hacen artistas y escritores

Texto de la grabación magnetofónica de la mesa redonda que tuvo lugar en el salón de honor de la Universidad Católica, durante la "Semana de Violeta Parra" organizada por esa corporación. Análisis conceptuales sobre arte y folklore

participantes:

JOSE MARIA ARGUEDAS, JOSE RICARDO  
MORALES, EDUARDO MARTINEZ BONATTI  
MARIO CARREÑO, MANUEL DANEMANN  
TERESA VICUÑA, MARGOT LOYOLA  
JOSE M. PALACIOS, RAQUEL BARROS  
ENRIQUE BELLO (moderador)

(FOTOGRAFÍAS DE REBECA YAÑEZ)

Entre el 26 de noviembre y el 4 de diciembre recién pasados, tuvo lugar en la Universidad Católica de Chile la "Semana de Violeta Parra". Los actos, que fueron destacados en la información como de la más alta calidad, reunieron, en una participación conjunta sin precedentes, a artistas, grupos folklóricos y tratadistas del folklore, junto a pintores, escultores, músicos, escritores, catedráticos de diversas universidades. Por primera vez el folklore fue debatido y tratado por personeros destacados de la cultura nacional y por creadores de todas las ramas del arte, a raíz del homenaje y juicio que se hiciera sobre la personalidad y la obra de Violeta Parra, trágicamente desaparecida hacía un año.

La "Semana de Violeta Parra" fue inaugurada el 26 de noviembre en la nueva sala de arte de la Universidad Católica, con las palabras iniciales en que el Rector de la corporación, prof. Fernando Castillo, declaró abierta la exposición que reunió obras de tapicería y pintura de Violeta Parra, que en su mayor parte habían sido exhibidas antes por el Museo del Louvre de París.

El 29 de noviembre, el poeta Nicanor Parra, hermano de la artista, ofreció un recital de homenaje en el salón de honor de la corporación. Continúa el programa el día 19 de diciembre en que hubo una cadena nacional de radios del programa "Chile ríe y canta", con obras de Violeta Parra. En la tarde del mismo día ocurrió un encuentro de 20 grupos folklóricos que interpretaron composiciones de la artista desaparecida. El día 3, tuvo lugar en el mismo salón de honor de la Universidad Católica, la mesa redonda sobre vida y obra de Violeta Parra, en la que tomaron parte el eminente escritor y antropólogo peruano José María Arguedas, los pintores y profesores de las escuelas de arte de las Universidades de Chile y Católica, Eduardo Martínez Bonatti y Mario Carreño, respectivamente, la escultora Teresa Vicuña, el escritor y catedrático José Ricardo Morales, el profesor y tratadista del folklore Manuel Danemann, las folkloristas Margot Loyola y Raquel Barros, y el periodista y director de radio José María Palacios.

Fue invitado por los organizadores a actuar como moderador de esta mesa redonda, Enrique Bello, director de la Revista de Educación.

El día 4 tuvo lugar el acto de clausura en el gimnasio de la Universidad Católica. El espacioso recinto se repletó para escuchar el recital que ofrecieron los artistas Isabel y Angel Parra, hijos de Violeta, con un programa de obras de la homenajeada. Damos a continuación el texto casi completo del esclarecedor debate que tuvo lugar en la mesa redonda del día 3 en el salón de honor de la Universidad Católica.

Las palabras que siguen corresponden a las que cada participante im-

provisara al calor de la discusión, y fueron captadas de la grabación que tomó el Departamento de Difusión de la Universidad Católica durante el acto.

Nos permitimos llamar la atención de nuestros lectores sobre las diversas intervenciones de José María Arguedas, Eduardo Martínez Bonatti y José Ricardo Morales, que sin que las demás intervenciones desmerezcan, constituyen verdaderos sondeos en profundidad sobre conceptos como arte popular y arte culto, creación artística y genio creador, como también acerca de la trascendencia insospechada del legado artístico dejado por Violeta Parra.

ENRIQUE BELLO.— Si observamos la composición de esta mesa redonda, podremos apreciar que están aquí reunidos, representantes eminentes de los distintos campos artísticos. Esto prueba de la personalidad de Violeta Parra que los reúne, abarcó con mucha altura esos diferentes campos del arte, y que apenas a un año de su muerte empieza a ser considerada como la artista completa que fue en cada una de las técnicas artísticas a las que entregó su talento y sus desvelos. En cada uno de esos campos, la música, la pintura, la tapicería, la cerámica, la poesía popular, puso ella su acento personal y su genio creador.

Me atrevo a afirmarlo para estar en desacuerdo con otra afirmación muy común, según la cual el término de genio o de obra genial se aplica generalmente a los artistas o creadores del así llamado arte culto, como si existiera algún arte que no lo fuera. Sin que hiciera jamás academia, ella logró adentrarse en la expresión



Violeta Parra



"...fallamos como seres humanos. Cuando hace años, los tapices de Violeta Parra colgaban en la primera Feria de Artes Plásticas, nosotros pasamos de largo y no fuimos capaces de participar de ellos, de querer tener esas cosas. Ahora todos queremos tener un tapiz de Violeta Parra" (De la intervención en la mesa redonda del pintor Martínez Bonatti. La foto fue tomada por Rebeca Yáñez hace diez años, durante la primera Feria de Artes Plásticas, y capta el instante a que alude el pintor).

nacional a través del arte, como nadie hasta ahora ha logrado hacerlo en nuestro país.

Hay que agradecer a la Universidad Católica que organizara esta serie de actos de homenaje a la memoria de Violeta Parra pues seguramente que dentro de algunos años, después de muchas décadas, la personalidad y la obra de esta mujer, que se dieron en unidad, serán recordadas como el legado de un ser excepcional.

Desde que ella empieza a actuar, a la vista de todos nosotros, situada desde el centro del carácter popular nacional, nadie iba a hacer abstracción de Violeta Parra hasta el día de su muerte. Es decir, ella había de estar todo el tiempo, en una función dramática tremenda en la que participan todos sus sentidos, creando y divulgando sus propias obras. Es natural entonces, que sus composiciones adquieran ya en este momento una consideración nacional que jamás existió para otra artista.

Perdónenme ustedes que yo me extienda dos palabras, ya que mi actuación aquí será sólo la de moderador del debate. Deseo declarar abierta esta mesa redonda, poniendo de relieve el hecho de que, a mi modesto entender, Violeta Parra es la iniciadora de un cierto arsenal de expresiones, de acusados elementos vivenciales, que van a ser más tarde retomados no solamente por músicos populares sino que por músicos cul-

tos. Creo que ella, con su increíble espíritu sintetizador del alma popular, y su talento creador, fue una avanzada de nuestra música. Hay aquí entre nosotros quienes pueden referirse con mayor propiedad a esto. El hecho es que la Violeta Parra de las anticuecas para guitarra, es una compositora que aunque no sepa escribir música, es decir, usar la caligrafía musical, consigue dar una obra digna de figurar entre las mejores composiciones de música culta para ese instrumento en cualquier parte del mundo. Alguna vez me cupo establecer una similitud entre estas anticuecas para guitarra sola y las tonadas para piano de Pedro Humberto Allende, verdaderas joyas de nuestra música.

Con esto quiero decir, que aun en el campo de la música culta, Violeta Parra aplicó su genio, su innata sabiduría. Se encarnaron en ella las manifestaciones más puras de la expresión popular en todas las artes, trascendiendo su obra, sin embargo, más allá de lo popular.

Yo termino ofreciendo la palabra a los presentes en esta mesa redonda. Ofrezco la palabra.

JOSE MARIA PALACIOS.— Paradojalmente, siempre se dijo de ella que era una cantora campesina. Es limitarla a márgenes estrechos. Violeta Parra fue auténticamente chilena, en cuanto supo proyectarse en su interpretación y en su recreación de música que con el tiempo será folklórica, captando desde el norte hasta Chiloé el espíritu auténtico de nuestro pueblo. Supo interpretarlo en su modo sentimental, en sus anhelos sociales, y por otra parte, en sus ambiciones de una expresión estética simple.

Sintetizó, a través de una expresión límpida, muchos aspectos que son propios de nuestro pueblo, y que hasta el momento en que ella irrumpe trayendo una voz diferente y un mensaje, no se conocían. Ella redescubrió muchas palabras y pensamientos que el pueblo posee y les dio expresión real.

MANUEL DANEMANN.— Desearía, como una forma de ordenación de nuestra discusión en torno al caso humano de Violeta Parra, señalar tres puntos específicos, que deben ser considerados para que este homenaje que rinde la Universidad Católica adquiera un verdadero alcance. En primer lugar, tenemos que insistir en el fenómeno humano que fue Violeta Parra. En varias de las conversaciones que tuve con ella acerca de las proyecciones de su obra, pude advertir que por encima de todo estaba su vitalidad, su búsqueda de realizaciones. No podría emitir un juicio categórico acerca de Violeta Parra; no podríamos abarcarlo aquí. Pretendió ella ser un compendio de la fortaleza, de la pujanza de la mujer chilena, que ella conoció a través de muchos rostros, de muchas actitudes y que supo defender con su entereza, su impulso dinámico. Se autodefinió muy bien una vez, cuando dijo: "todo está en que el cristiano se ponga a hacer las cosas". Ella se puso a hacer muchas cosas, algunas con más éxito que otras, pero ahí estaba el fuego de su talento, la fuerza de sus realizaciones. Por eso es que para mí, el análisis profundo que debe hacerse de la trayectoria y de los frutos de Violeta Parra, está en su contenido humano, que subordina a las proyecciones de todo orden las verdades de carácter artístico en el campo de la plástica, de lo musical, o de lo poético que ella nos dejara. En segundo término creo que conviene distinguir cuatro grandes etapas de su desenvolvimiento en el campo de su actividad en Chile, naturalmente que incluyendo sus viajes a diferentes partes del mundo. Creo que podríamos hablar de un primer período de iniciación, con acciones muy heterogéneas. Es un período muy difícil, de adaptación a un me-



Era también en aquella Feria de 1958, en el Parque Forestal, cuando Violeta Parra empezaba a modelar cerámica

dio hostil, donde ella debe alternar con **convencionalismos** en el campo de la música, en actuaciones circenses, en quintas de recreo, en combates sin tregua con el medio que la rodeaba, cuando sus composiciones van desde el bolero romántico a tonadas de carácter eminentemente popular.

Creo que una segunda etapa sería la de su definida orientación por el género folklórico, como divulgadora e intérprete o como cultora casi pura de la música folklórica. Son sus comienzos en la difusión de hechos tan importantes como el de un instrumento que no se había escuchado hasta entonces, salvo algunos oídos privilegiados: el guitarrón.

Una tercera etapa la encuentra ya en plena facultad de sus condiciones creadoras. Es la etapa en que surge la suite *El Gavilán*, para guitarra, comentada elogiosamente por compositores chilenos, y que a mi juicio vendría a ser su máxima realización como compositora. Es la época en que ella también inicia con talento la tapicería y que se deja llevar por una línea más verista en el campo de la cerámica, que siempre me hace recordar algunos buenos logros de la cerámica de La Florida de Concepción, que sin duda algo debió influir en ella. También nos presenta su técnica del óleo, algunos de los cuales se encuentran en la exposición que acaba de inaugurarse. Luego encontramos una especie de repliegue interno de mucha profundidad, intimista, que empieza en 1965, cuando se instala en la carpa de La Reina. Allí encontramos, junto a algunas canciones de protesta, ese legado hermoso de su composición "*Gracias a la vida*".

Esta trayectoria se refleja en una forma bastante clara en la vida de Violeta Parra y podría servir como un bosquejo general de ella. Y el último de los puntos al que quiero referirme concierne a la necesidad de que estos homenajes no se queden en la limitación mezquina del tiempo y del espacio. Yo me he alegrado mucho de que la Universidad Católica, por intermedio de su vicerrectoría de extensión y comunicaciones, haya organizado este homenaje, pero como profesor de folklore de esta Universidad, yo solicito que **ésta propenda a un estímulo** cada vez más creciente a las actividades relacionadas con el folklore. Ojalá que la UC publicase, en la medida de sus posibilidades, la autobiografía poética de Violeta Parra; ojalá que editase su obra plástica, y que entregase al deleite del público en general, sus mejores composiciones poéticas y su música.

MARIO CARREÑO.— Soy de los pintores que pueden hablar muy poco sobre Violeta Parra, pues he visto sólo algunas de sus obras. Me he encontrado fuera de Chile cuando ha efectuado sus exposiciones. Sin embargo, deseo manifestar que es una verdadera lástima que los buenos artistas, los grandes creadores, tengan que desaparecer para que se les haga homenajes y para que la gente se entere de que eran buenos artistas.

Recuerdo que al llegar a Chile, tiempo atrás, alguien hablaba de la obra plástica de Violeta Parra, lo hacía diciendo más o menos: "ah, sí, esa señora que hace unas telas que parecen hechas por niños". Sí, nadie les daba la importancia que tienen, ni apreciaba lo que valían sus cosas.

Violeta Parra tuvo que desaparecer para que la gente en Chile supiera que su obra era muy valiosa.

Yo diría que aparte de ese temperamento naif, ingenuo, poseía ella como una fuerza de la naturaleza que estaba mucho más allá de lo que ella estaba expresando. Pues parece que cuando Violeta Parra hacía esos tapices no los hacía por el gusto de decorar, de hacer cosas bo-

nitias, sino para dar escape a sus angustias, a sus inquietudes. Por eso, como decía José Ricardo Morales cuando recorriamos hace un instante su exposición, esos tapices son, más que todo, como autorretratos de Violeta Parra, de su espíritu, de su angustiada existencia.

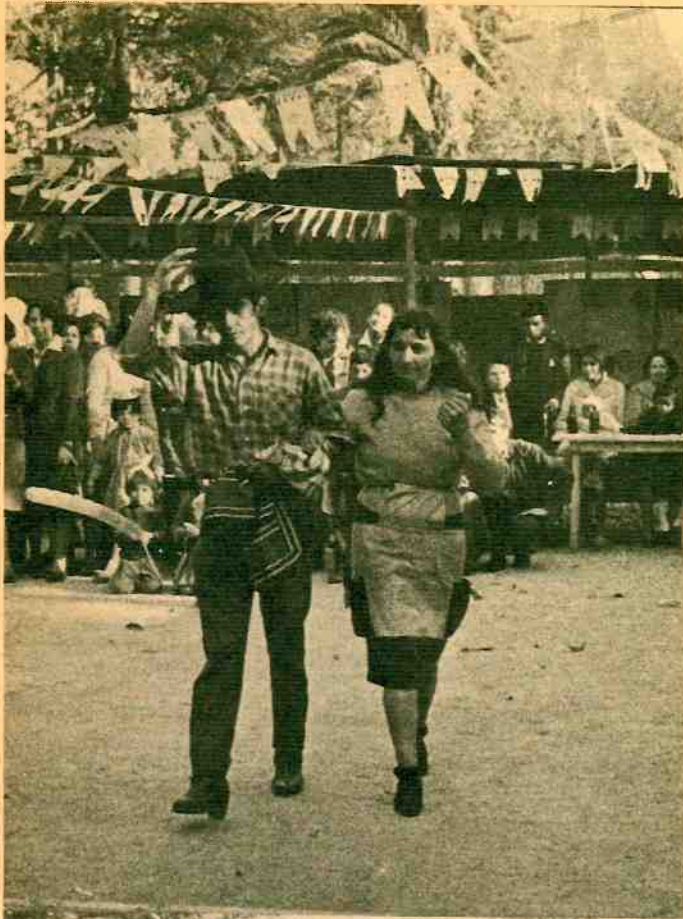
JOSE MARIA ARGUEDAS.— Yo creo que el caso de Violeta Parra es uno de los más excepcionales e interesantes de cuantos se puedan presentar en el arte de Latinoamérica. Me atrevo a decir esto porque desde hace muchos años me quedaba reflexionando cada vez que llegaba la oportunidad de escucharla directamente.

El arte que crean los negros, los indios, los mestizos, es considerado como un arte inferior. Por lo tanto, ese arte sirve para diferenciar a estos grupos, para segregarlos, e incluso para menospreciarlos. Por otro lado, y es una de las características generales del folklore, todo el arte que crea la gente que no ha conseguido llegar a las escuelas o a las universidades, que ha mantenido una fuente de inspiración en formas pasadas, como testimonios históricos de grupos llamados cultos o predominantes de las sociedades, también es considerado folklore, y también esto es un elemento diferenciante y hasta disgregante. Sin embargo, algunos artistas, grandes creadores, han logrado convertir estos elementos diferenciantes en elementos unificantes. Eso lo han realizado a través del milagro del arte. Tenemos casos en América y en Europa, bastante claros y universalmente reconocidos. Podríamos referirnos en el caso de Norteamérica a cantantes como Robertson y Marian Anderson; en Europa a casos de compositoras como Bartok o Manuel de Falla. Creo que Violeta Parra está en este nivel. Siempre consideramos como algo excesivamente audaz, como una herejía, alternar ejemplos latinoamericanos con ejemplos europeos. Esto forma parte del colonialismo mental de nuestros países, del que creemos que nos hemos liberado, pero que aún pesa muchísimo, incluso entre las personas que piensan con mayor audacia, en América Latina.

Nada hay que nos interese más en estos días en América Latina, que el folklore. Hay una inquietud, un interés, auténtico o snob, por el folklore; pero que es una inquietud que nos conmueve a todos, eso es evidente. Existe ahora una verdadera multitud de gente que se dedica al folklore. Entre esta gente que se dedica al folklore, principalmente en música, yo me atrevería a considerar que existen unos tres niveles. Está el folklorista auténtico, portador del folklore, como por ejemplo un indio peruano o boliviano, o negro brasileño, que interpreta la música. Y vamos a referirnos de una manera más precisa a la música, a fin de que esta exposición pueda ser más clara (yo soy siempre temeroso del público y por lo general, a medida que voy hablando, me voy asustando más; ojalá no me ocurra esto ahora) . . . Vamos a referirnos, pues, al caso muy concreto de la música. América es millonaria en música, porque en América se han vertido elementos culturales del mundo entero, y esos elementos culturales se han ido mezclando en los grados de mezcla más diferentes, más complejos.

En cuanto a los folkloristas músicos, hay, por fortuna, el folklorista portador auténtico; el propio indio, el propio campesino, que por milagro llega a establecerse en una urbe y no termina perturbándose en ella, y sigue cantando con una pureza maravillosa, como lo hacía en su propio pueblo. En el Perú existen ejemplos verdaderamente extraordinarios de quenistas, de cantantes, e incluso de bailarines que bailan danzas que solamente interpretan en ceremonias de tipo mágico, y que ahora están dan-





Estamos en el último 19 de septiembre bueno que hubo en el Parque Cousiño, hace más de un lustro. Violeta instaló su propia ramada, con su hermano Roberto y sus hijos Isabel y Angel. La vemos aquí en un pie de cueca. En la primera foto, Angel saca a bailar a su madre; en la segunda no aguantó más el paseo, y arriba los pañuelos; en la tercera, la cueca de dos virtuosos

zando en los escenarios de Lima con verdadera pureza.

En el otro nivel —y no utilizo el término con carácter jerárquico— están los folkloristas que se acercan a las fuentes del folklore con una gran simpatía, e incluso con una gran aptitud para llegar a identificarse con la forma y el contenido de la música. Pero en este nivel, frecuentemente la aptitud de la identificación total es imposible. Entonces logran niveles diferentes con la creación popular.

Consideremos el caso de Violeta Parra. No es ya la imitadora, no ya la que se aproxima al pueblo, a las fuentes creadoras del pueblo con simpatía. Es, en cambio, el caso de una identificación total, absoluta, especie de sed insaciable, al punto que llega a confundirse de la manera más total y profunda con el mensaje que contiene el folklore, sea este negro, mestizo blanco, europeo, chileno. Que tiene una aptitud genial para esta identificación. Mediante tal identificación, la artista crea obras de una originalidad que no puede ser confundida con ninguna otra. Al identificarse y crear sobre manifestaciones folklóricas caracterizantes de clases sociales o de razas (a las cuales se consideran inferiores porque, por el hecho de haber estado marginadas, esas razas mantienen características al mismo tiempo distintas), la artista realiza el milagro de lanzar todos estos elementos diferenciadores y segregantes, como un elemento unificador, universalizador, y no solamente en el plano nacional.

Pues Violeta Parra no es una artista solamente chilena. Sus fuentes, sus raíces, no pueden ser felizmente más chilenas. Ella es lo más chileno de lo más chileno que yo tengo la posibilidad de sentir; sin embargo, es, al mismo tiempo, lo más universal que he conocido en Chile. En ese sentido es, sin duda —y dispensen la vehemencia con que hablo, porque yo no soy un científico, soy sobre todo un modesto creador— que la obra de Violeta Parra se convierte así en una fuente, la más iluminadora, la más fecunda, para todo tipo de creador. Porque allí se encuentra la palpación de la gente más pretérita, de la gente más menospreciada, más segregada, que por lo mismo de haber creado en ese estado un tanto de marginalidad, de sufrimiento, crea obras que constituyen un mensaje pleno de fuerza. Estoy de acuerdo en que la obra de Violeta Parra se convertirá muy pronto en un vínculo americano que trascenderá a los otros países, porque en ella está contenida esta amalgama formidable que es Chile. Por eso yo como peruano, que vengo de muy abajo, que soy un sujeto surgido del puro folklore, cuando escuché a Violeta Parra en su carpa me sentí verdaderamente estremecido y al mismo tiempo iluminado. Lo más genialmente individual, y al mismo tiempo lo más genialmente popular.

ENRIQUE BELLO.— Después de la iluminadora intervención de José María Arguedas, sobre Violeta Parra, y de esa clasificación tan brillante que él hizo sobre cómo el individuo alcanza el folklore, cómo lo encarna, nos gustaría ahora que Margot Loyola, otra gran folklorista nuestra, tomara parte en esta conversación.

MARGOT LOYOLA.— Conocí a Violeta Parra en una fonda popular en la Quinta Normal, para un 18 de septiembre. Cantaba ella una tonada, acompañándose de su guitarra. Cuando terminó le pregunté que dónde la había recogido. Ella muy enojada me contestó: "¿Cómo que dónde la he recogido. Vergüenza debía darle a usted de no saber que esta tonada es mía". Desde ese momento yo comprendí que estaba ante una mujer que cantaba con legitimidad las cosas de Chile, ante una extraordinaria compositora, pero también, por qué no decirlo, yo conocí su

agresividad. Tras de aquella agresividad había muchas cosas que conocí al poco tiempo. Desde ese momento me sentí atraída por esa recia personalidad, por ese talento artístico. Me convertí en una ferviente admiradora y rompí lanzas por Violeta en todas partes. Fui a hablar con José María Palacios, aquí presente, quien le dio la primera posibilidad de un contrato en radio, lo que es una de las cosas más difíciles para la gente que canta folklore en Chile. Y fue un gran contrato. Desde ahí, su carrera fue vertiginosa. Luego se fue a París. La encontré un día a la vuelta de una esquina, en el barrio latino. Continuaba agresiva, vigilaba mis pasos, dudaba de mi autenticidad, de mi amor y respeto por el pueblo. Nuestra amistad fue siempre polémica, aunque en los últimos años de su vida ella me dio la razón en la mayor parte de las cosas que nos separaban. Frente al destino del hombre, frente a la muerte, nos uníamos como en un pacto de angustia. Porque la angustia fue para Violeta como un hilo receptor de todos los actos de su vida atormentada. Por eso, exteriormente, ella parecía agresiva y violenta, aunque en el fondo era muy tierna, y yo creo que en muchos momentos, débil. En un momento de debilidad fue que ella se partió la cabeza en dos partes.

Bueno, pasó el tiempo. Violeta sentía al hombre desvalido, lo sentía pequeño, lleno de impotencia, pero también lo sentía feroz, lleno de imperfecciones. Todo esto lo dejó ella en su obra creadora. Esto y mucho más. Pero creo que donde Violeta sobresa con caracteres deslumbrantes es en su música, en aquella que yo llamaría de su primera etapa creadora. Yo siento ahí la esencia de lo nacional, de lo folklórico, dicho magistralmente en sus sistemas rítmicos tonales, en sus formas, en sus giros melódicos. Es como si hubiese sido amasada por antiguas manos campesinas, decantada por el pueblo a través de cientos de años.

JOSE MARIA ARGUEDAS.— Lo que acaba de decir Margot Loyola, a quien admiro muchísimo y a quien acompañé con verdadero fervor durante su permanencia en Lima, nos da pie para hacer tal vez un alcance a la exposición un poco vehemente que hice antes. Claro que Violeta Parra tenía que ser agresiva. Por todo lo que expresé en mi intervención anterior, ella tenía que ser agresiva hasta el último instante de su vida. Era una fuerza que se encontraba cargada de una conciencia sumamente lúcida de su propio valer y, a través de éste, del valer, de la calidad de todo lo que ella había buscado y encontrado en las clases populares. También comprendo muy bien que no pudiera haber una relación de completa armonía entre Margot Loyola y Violeta Parra. Porque Margot Loyola es una gran folklorista del tipo que podríamos llamar testimonial. De ahí su admiración por el primer período de Violeta que es, como quien dice, el período del contacto con las fuentes populares. Violeta Parra no es solamente una folklorista testimonial, es una creadora. No hay en esto ningún juicio de valor. Celebro la forma serena y esclarecedora con que se trata en esta reunión en el salón de honor de la Universidad Católica la trascendencia de la obra de Violeta Parra.

Hay la diferencia entre Margot amante del pueblo, a tal punto de considerar que lo que el pueblo hace es sagrado y que es preferible no modificarlo, ser fiel a él, con todo el caudal de la inspiración artística que sea posible, y la de la otra, Violeta, quien toma todo ese material que ha recogido y que luego ha incorporado a su mundo interior, y luego lo lanza de la manera más agresiva, más lúcida, y al mismo tiempo más trascendental, para utilizar un término antipático pero expresivo.

JOSE RICARDO MORALES.— Es un deber de todo pueblo, el reconocimiento de aquellas personas que dan la imagen de su pueblo. Hablo de reconocimiento en el doble sentido de reconocer en cuanto identificamos claramente a la persona, y de reconocerla en el sentido de la gratitud. Ocurre, que, como nos ha dicho antes Mario Carreño, a Violeta Parra no se la reconoció suficientemente en vida. Se debe eso a que el reconocimiento implica una actividad de la imaginación. La grandeza de cada cual depende de los que lo rodean, y la grandeza de los que lo rodean hacen que la imagen de uno sea la que se merece. En ese caso, ese sentimiento de frustración que tan bien señalaba el señor Arguedas, que podía sentir Violeta Parra, puede corresponder a la situación de la artista que tiene conciencia clara de su obra y de la falta de imaginación de los que la rodean, que no dan a esa obra el valor que merece. Me parece que Violeta Parra cumple como persona las tres condiciones que se ha atribuido claramente a lo que es el folklore. Es decir, tiene la condición de poeta, tiene la condición de música y tiene la condición de un arte que puede entenderse tal vez como arte decorativo. Esas son, las tres tendencias que algunos tratadistas estiman que son características de lo folklórico. Sin embargo, tal como se ha señalado antes, Violeta Parra es mucho más que una folklorista, puesto que ella toma del pueblo, pero hace también al pueblo, dándole una imagen que ese pueblo no tenía antes. Para empezar, si consideramos la obra pictórica de Violeta Parra, o su obra tejida, se trata, me parece, de una obra auténticamente creadora. Es una obra que posee una imaginación tan extraña y tan fuerte, que en muchos aspectos me recordaba la sala del Museo de Oslo en donde están colgadas las principales telas de Munch. Es decir, es una obra expresionista, en la que testimonia claramente su drama interior. Esa obra es un verdadero testimonio. De esta manera, Violeta Parra, aunque cumpliera alguna de las condiciones que se atribuye al folklore, es más que una folklorista, y es más porque no es solamente una artista popular.

Se nos ha dicho muchas veces que hay que hacer arte para el pueblo. Yo dudo de esto por una razón muy simple: el pueblo que es pueblo tiene el arte que necesita. Yo vengo de un pueblo y soy de otro pueblo ahora, en los cuales ha habido una tradición folklórica muy fuerte y sigue habiéndola; por esa razón estimo que no hay que darle al pueblo un arte que no es de él, porque él es capaz de hacérselo. Somos lo que hacemos. Cada persona y cada pueblo es ante todo lo que hace, y un pueblo, repito, no necesita que le den arte porque sabe hacérselo. Yo tengo una imagen de Violeta Parra que corresponde a una actividad suya que no era la que correspondía en ese momento, en el sentido de que recuerdo a Violeta en uno de los encuentros de escritores que se celebraba en la Universidad de Concepción, en donde yo tenía que dar una conferencia sobre la idea del teatro y me encontré a la sala enrarecida y por Violeta Parra, cantando todos. Realmente —me dije para mí— esto es el teatro y no tengo nada que decir sobre él, porque sencillamente se ha establecido una comunicación tan fuerte, tan intensa, entre esta creadora y su público, que realmente este acto mágico es la significación más clara, más pertinente, de todo lo que el teatro es, y huelga decir cualquier cosa de ello en este momento (aun cuando tuve que decirlo, claro es). Pues bien, tengo también recuerdos de Violeta Parra que implican el reconocimiento de que un creador auténtico asume lo que es su pueblo. Hace unos años viajaba por el valle de Olimpia, en Grecia. Estuvimos almorzando bajo un parrón y, de pronto, en una radio griega oímos a Violeta. No era sólo Violeta Parra, era Chile. Al asumir lo que es su pueblo, el artista auténtico lo representa plenamente. Esto es lo que hizo Violeta Parra, y esto es lo que queremos reconocer aquí.

MANUEL DANEMANN.— Quisiera discrepar de algunos conceptos que le he escuchado a mi distinguido amigo, el escritor José María Arguedas, acerca de su planteamiento segregacionista del folklore. No voy a abrir polémica. Que los gobiernos, que las tendencias políticas establezcan separatismos entre niveles socio-económicos en Amé-



El reposo de Violeta Parra

rica y en cualquier país del mundo, lo puedo concebir, pero me parece extraño que se afirme de un modo tan enfático, que el folklore vendría a ser una corriente diferenciante en la cultura. Si consideramos que es propio de la naturaleza del folklore, la cohesión de quienes participan en su práctica, y que las llamadas comunidades folklóricas en los modernos estudios universales del folklore, son las más perfectas desde el punto de vista social, repito que nos encontramos frente a una contradicción bastante marcada, ya que cuando Arguedas terminó su brillante intervención, dijo que esperaba que Violeta Parra pudiera unir no solamente a los habitantes de América, sino que a los de la mayor parte del mundo, empezando por Chile. Sucede que Violeta Parra nos ha unido hoy a nosotros, aquí, en virtud de su fiel reflejo del folklore, al juzgar por lo que expresara Margot Loyolá y el crítico de arte y ensayista José Ricardo Morales.

Cuando nosotros pensamos que desde los juegos infantiles nosotros nos unimos en un concierto donde las diferencias socio-económicas no cuentan; cuando en las grandes fiestas religioso-folklóricas del Perú, de Bolivia, de Chile y de cualquier lugar del mundo, asistimos y nos identificamos folklóricamente y olvidamos, por fortuna, aunque de modo ocasional, nuestras diferencias ideológicas, educacionales, y cuando comprobamos que también hay casos geniales de esta clase que Arguedas llama marginadas, y que yo llamo marginadas-oficialistas, pero no por el folklore, como el indígena Aleijadinho en Brasil, máximo cultor del barroco; como Siqueiros, o como Orozco, que supieron unificar como nadie a través de su pintura mural a los distintos sectores de México, y cuando pensamos que en la actualidad, el país más vanguardista de toda América, Cuba, ha proclamado a través de sus escritores, entre los cuales está a la cabeza Samuel Feijóo como el más activo de sus folkloristas, sostenemos la unificación de los diferentes estratos de un país a través del folklore, y me hago un deber en ser consecuente con lo que hemos señalado en diversas oportunidades. Se encuentran presentes algunos de mis compañeros del seminario del folklore musical de la Universidad de Chile, que están utilizando con gran éxito el folklore como un elemento aglutinante en la aplicación pedagógica. Y es que a través del folklore es posible adquirir una visión integral y tratar por breves instantes de que los hombres de distintas edades, niveles y posiciones, puedan darse la mano. Considero pues, que el folklore es una extraordinaria fuerza social de aglutinación y cohesión, y de comprensión de los valores más elevados de la cultura nacional que se expresan folklóricamente. El gran producto de la labor de Violeta Parra es justamente la de que nos une a través del folklore.

TERESA VICUÑA.— Para mí, hablar es sumamente difícil. Me refiero a Violeta Parra sólo como persona y como amiga. Los demás se han pronunciado ya sobre su obra. Los que estuvimos cerca de ella fuimos quienes mejor pudimos disfrutar del privilegio de conocerla. Fue un ser excepcional, un ser inteligente, sabio diría yo, que poseía una enorme ternura. No conocí su agresividad, aunque creo que a veces la usaba. Sin duda lo más interesante de su obra estaba en ella misma.

EDUARDO MARTINEZ BONATTI.— Quiero plantear a Violeta Parra como una artista moderna, como una persona integrada al doble drama de una realidad subcultural y de una realidad subdesarrollada latinoamericana, que tenía sin embargo, una conciencia clara de que estas par-

cialidades culturales están aconteciendo en un mundo cuyos límites son cada vez más dismuidos y acortados.

Creo que Violeta Parra es definitivamente una artista moderna. Es una artista que ha podido entender el reencuentro con realidades fundamentales, las cuales nosotros vivimos y que no permiten conocer ni disfrutar cuanto nos rodea. Violeta Parra es, creo, un desafío fundamental a la capacidad tanto de ustedes como nuestra, de reencontrar la verdad en los objetos que nos rodean, en los mitos, en los elementos de nuestra cultura. Violeta Parra es la única persona que ha podido hacer un nuevo Arturo Prat, es la única que puede pintar una nueva crucifixión, es la única que nos da un mundo de concepciones donde los mitos, la magia, el reencuentro del ser humano, están planteados, no folklóricamente como aquí se ha dicho —y en esto me refiero exclusivamente a la parte que yo entiendo, que es la parte de su obra plástica— como tampoco puedo pensar en sus tejidos como tejido popular. Considero que el material que ella ha empleado es la trasmutación de un material, para utilizar la forma expresiva del lenguaje que el material posee. Yo no veo lana en sus tejidos; como no veo óleo —pigmento con aceite— en sus pinturas. Veo el mundo total que Violeta entrega. Quiero decir que Violeta Parra es— y para mí lo es desde hace mucho tiempo —una artista-ista, primigenia, una artista que no puede, en cuanto a la práctica, dejar una escuela. Ella ha abierto y concretado un mundo. Ha creado una imagen total de eso. Esta significación hace más doloroso aún, que todos nosotros fallemos, fallamos como seres humanos. Cuando, hace años, los tapices de Violeta Parra colgaban en la primera Feria de Artes Plásticas, nosotros pasamos frente a ellos y no fuimos capaces de participar de ellos, de querer tener esas cosas. Ahora quizás todos queremos tener un tapiz de Violeta Parra.

Su mundo ha sido para nosotros la comprobación real de que no existíamos la realidad que nos rodea, que no formamos parte verdaderamente de un modo vital de nuestro país y de su cultura, en el sentido de una real participación. Estamos rodeados de una torpeza fundamental. Yo diría que Violeta Parra ha dejado bien en claro la soledad de la creación, ha dejado bien a la vista un límite que nosotros colectivamente debemos derribar. Pues debemos construir un nuevo mundo de existir, una realidad que nos pertenezca porque nos entregamos a ella. Violeta Parra se entregó a este país. Se dio íntegramente, genialmente. Y repito, se dio genialmente. No hay ninguna diferencia entre su tapicería y la tapicería de Lurcat para mí. No la puedo ver como una artista popular, la veo como una artista, como una gran creadora, con un lenguaje totalmente definido. Deseo, por lo tanto, dejar en claro, que el desafío que tenemos en este momento, en el sentido de aclarar los elementos fundamentales de la obra de Violeta Parra, debe quedar de pie. Esto no puede terminar aquí. Violeta Parra es ahora una imagen que hay que saber entender y que hay que saber contestar, ser fiel a ella.

ENRIQUE BELLO.— Antes de ofrecerle la palabra a la folklorista Raquel Barros, a quien deseamos escuchar, aunque no la haya solicitado, parece que José María Arguedas va a hacer algún alcance . . .

JOSE MARIA ARGUEDAS.— Yo he dicho que Violeta Parra es una artista que ha vinculado a Chile con el mundo, a través de un arte cuyas fuentes están en el folklore. Me complace muchísimo que el pintor y profesor que acaba de hablar (Bonatti) haya estado en el fondo totalmente de acuerdo con nosotros. Pero tenemos que estar también de acuerdo, Manuel Danemann, en que el

folklore es, por sí mismo, un conjunto de lados característicos de distintos grupos o estratos sociales. Eso es así. El ideal es que no sea así, que nos lleguemos a vincular todos. Doy dos ejemplos. Hasta hace unos treinta años, en Lima era un acto temerario tocar quena. Lo consideraban salvaje, hasta lo podían meter a uno a la cárcel. Eso quiere decir que quien tocaba la quena era un sujeto marginado, menospreciado. Ahora la quena es un elemento unificador, y lo es en Chile, por obra de Violeta Parra que incorporó la quena, incluso el charango. El charango es considerado como un instrumento vergonzante en el Perú, porque es instrumento de mestizos. Si yo le pregunto a un miembro del Club Nacional de Lima si toca el charango, si él tiene también poder me va a mandar a la cárcel con toda seguridad. Otro ejemplo todavía más patético: la quinhua era un alimento que hasta hace treinta años solamente lo comían los indios. Si yo le preguntara a un caballero (en Lima llamamos caballero sólo a la gente de la clase alta) si come quinhua, me miraría con verdadero espanto, como si lo hubiera ofendido (1)

Entonces el folklore es eso, en cuanto a sus rasgos característicos: diferencia grupos, sectores, que ojalá alguna vez se borren, y se borrarán. El folklore, como ideal vinculador, existe, pero el folklore como rasgo característico diferenciante, también existe. Hay otro ejemplo que puede ser ilustrador. En las grandes haciendas del Perú colonial, Cuzco, para citar un caso universalmente conocido, usted no le puede preguntar a un hacendado si sabe tocar violín, porque se ofende. El violín es un instrumento exclusivo del indio, no lo tocan sino los indios, y es también un instrumento vergonzante.

RAQUEL BARROS.— Hemos escuchado aquí dar distintas facetas de Violeta Parra: como mujer, como intérprete, como creadora genial en varios aspectos. Mi modo de sentirla es tal vez, como cultora del folklore. Recuerdo a la Violeta que declara en una entrevista, que ella, cuando tenía siete años, se robó de una gaveta de la máquina de su mamá, una llave para poder sacar la guitarra, y que a pesar de que el padre era un magnífico intérprete del folklore, no la dejaba tocar. Ella sacó la guitarra, pero la pillaron. La mamá no podía convencerse de que era la pequeña Violeta la que estaba tocando.

Creo que, por encima de todo, su mayor mérito ha sido el de una cultora sublimada del folklore. Ella es una cantora de Ñuble que interpreta el folklore de todo Chile, que trasciende las fronteras, que toma elementos de fuera, pero que lleva en sí, dinámicamente, el folklore. Me va a permitir el profesor José Ricardo Morales que disienta de un folklore pasivo, muerto, del que él hablaba. El folklore como una manera de vida lo lleva ella tan hondo, que lo hace realmente universal. Creo que eso pasó efectivamente cuando ella llegó a cantar a Radio Chilena: fue un impacto tremendo. Y si lo fue, creo que se debe a que ella no era una intérprete, sino una cultora auténtica. En esa época hubo gente que dijo, qué aburrido, pero qué bonito es esto. Era un género —el verso a lo divino, por ejemplo— que no entendía la gente, que era completamente desconocido aquí. Violeta lo mues-

tra con toda esa aspereza con que ella mostraba y ahí está el mérito. Ella se cuele por los resquicios de las ventanas y de las puertas, por todos lados, para hacerse escuchar, y llega un momento en que nadie podía ignorar en Chile la existencia de Violeta. Fue algo muy rápido. Recuerdo en una escuela de temporada allá por el año 1952, me parece, en que también estuvo José María Arguedas. Era en Valdivia, entre los profesores se encontraba Nicanor Parra. Nicanor me preguntó si conocía a su hermana Violeta, pero entonces yo no sabía siquiera de su existencia. Sin embargo, algunos meses después habría sido vivir en un mundo completamente ajeno a la realidad, no haber conocido la existencia de Violeta. Ella parte de ÑUBLE, y toma después la gran influencia —que ella misma reconoció— de su hermano Nicanor, de un poeta culto de su magnitud. Esto, unido a sus dotes geniales, es lo que da la altura a Violeta.

JOSE MARIA PALACIOS.— Quisiera acentuar un aspecto: su ligazón con un sentir colectivo, que es uno de los mayores méritos que Violeta tuvo, y que ella no quiso reconocer, y que consiste en haber reflejado que el chileno es un pueblo triste. Y si miramos su obra artística en general, vamos a encontrarnos con que en toda ella existe un drama profundo, que hizo que toda su composición fuese enormemente trágica, de una tristeza extrañable. Seguramente que en Violeta se reflejó a través de su obra un sentido de frustración que ella sintió porque lo sintió en todo Chile. Estoy de acuerdo con lo que dice Margot Loyola de que ella era agresiva, pero Violeta era agresiva porque se rebelaba contra la frustración imperante en su país. Una frustración de ser. Era una mujer que se ilusionaba demasiado. Creyó que lo que ella estaba haciendo siempre era bueno, porque realmente era bueno. Quiso imponerlo en todo el territorio, que ella recorrió, y en sus canciones, telas, cerámicas, poesía, no pudo romper ese sentido de frustración nacional, se encontró frente a una inercia. Golpeó muchas puertas que muchas veces no se abrieron. Violeta tuvo un problema con su carácter; en cierto modo su carácter asesino a su genio. Un carácter algo así como el de don Miguel de Unamuno; en ese sentido era agresiva, pues buscaba una reacción. dio la guerra y fracasó en algunos aspectos, pero tuvo también el mérito del Cid; está ganando su batalla después de muerta.

JOSE RICARDO MORALES.— Dos palabras, nada más, para reforzar algunos rasgos característicos de lo que fue para mí la persona de Violeta. Indudablemente que hay un rasgo negro, que es ése que encontramos precisamente en la canción dedicada a esto. A Violeta la veíamos vestida de oscuro, la escuchábamos quejumbrosa, y daba la impresión, entonces, que la queja que había en ella se convertía en quejido, y ese quejido era esa canción triste, a que muchos se han referido. Ese lado existe. Pero existía otro lado que era el de una fuerza inspirada. Yo la llamaría así, una inspirada, un personaje místico, digno de un templo antiguo hablándonos y haciéndonos vivir a todas cosas que ella imaginaba y que nos hacía patentes. Pero la concibo también no sólo como ese ser quejumbroso, como ese ser negro y triste que se nos ha pintado, sino como una creadora, en el sentido de que un creador es un ser que origina metáforas, y tiene por lo tanto no sólo esa condición metafórica, sino que una condición metamorfofísica. A Violeta Parra la recuerdo yo una noche jugando con su hijo Angel, haciendo Angel el papel de Violeta y Violeta el papel de Angel. Angel llegaba a su casa de noche (en ese caso Angel era Violeta). Violeta representa a su hijo llegando tarde de noche, jugando con él. Y vi en ese momento toda la imagi-

(1) Planta anual de la familia de las quenopodiáceas, cuya semilla es alimenticia. Existe también en la zona de Concepción, donde se come como postre o con sal. Curiosamente, y tal como lo afirma Arguedas para el Perú, la quinhua ha sido en Chile —en zonas donde se la cultiva en pequeña escala— un alimento de campesinos pobres. En mi tierra —zona de Hualqui— jamás la comieron los patrones. Yo la probé más de una vez, cuando niño, comiéndola a hurtadillas, en casa de inquilinos. A pesar de todo esto, la quinhua cocida era un postre delicioso, mezclado con un poco de miel de abejas o de arropo, por ejemplo. (Nota de E. B.)

nación que había en ella, al transformarse ambos en el sujeto opuesto. Esa condición de juego, esa condición metafórica, existía en ella. Si nosotros vamos al piso de abajo y advertimos lo que hay en esa exposición, encontraremos una transformación constante de todos los seres, dándonos un mundo mágico, un mundo que es precisamente una revelación. Violeta era precisamente esto. Era una imagen auténtica, una aparición, un ser que nos reveló un mundo que ella solamente concibió y que tenía esa condición transformadora que corresponde al artista. Por esa razón, aun cuando el lado oscuro exista, existe también ese lado transformador que en ella convierte a una artista folklórica en una artista cultísima.

ENRIQUE BELLO.— Me parece que esta mesa redonda está tocando a su fin, pues la hora se nos ha venido encima. Creo, sin embargo, que es necesario agregar que los aquí reunidos sólo hemos empezado a decir algunas cosas sobre Violeta Parra. La verdad es que en Chile hemos sido siempre muy necrófilos. Justamente a raíz de su muerte, es que ha cundido el afán de hablar de Violeta Parra poco menos que como de una santa. En la conver-

sación que acabamos de sostener se ha escuchado opiniones y definitivamente juicios, que revelan hasta qué punto estamos en presencia de un ser verdaderamente excepcional, que mostró una capacidad creativa universal en todos los campos artísticos en que actuó, inclusive el poético-literario, que aquí no se destacó suficientemente porque no concurrieron los poetas invitados. En todo caso, creo que acabamos de abrir un debate sobre la obra y el genio de Violeta Parra. Este debate, es obvio, hay que continuarlo. Es necesario seguir en el examen de la obra de esta mujer, pues analizándola en profundidad daremos perspectivas a los que trabajan cada día y en especial a la juventud estudiosa, para que desentrañen, descubran y pongan en evidencia toda la riqueza de nuestro folklore y para incentivar al artista creador.

Estoy seguro de interpretar a mis compañeros de mesa, al decir esto: en lugar de que la Universidad Católica nos agradezca a nosotros por nuestra participación en esta mesa redonda, nosotros le agradecemos al Rector Fernando Castillo, que se encuentra aquí, la oportunidad que nos ha dado su Universidad para decir lo que hemos dicho sobre Violeta Parra. Muchas gracias.

## libros y revistas recibidos

Prof. Ernesto Livacic. *Literatura*. (IV, V y VI años de Humanidades). Fondo Editorial Educación Moderna 1968. Con el cambio de programas, podría pensarse que los libros del profesor Livacic perderían su actualidad.

En realidad no es así. Es cierto que el libro correspondiente al IV año de Humanidades (actual 2º de media) no corresponde ya a los contenidos de los nuevos programas; pero la riqueza del material acumulado hace de él un libro muy útil para primero de media, (donde los actuales programas ponen el énfasis en lo narrativo). Los libros correspondientes al quinto y sexto año de Humanidades conservan su plena vigencia. Tanto el material antologado como la parte expositiva podrán servir de guía no sólo para los cursos a que van específicamente dedicados, sino también para el primero y segundo de media actuales en los aspectos referentes a la lírica, al teatro y a la literatura contemporánea. Creemos que la antigua idea del texto de literatura que se estudiaba de punta a cabo ha desaparecido y ha hecho surgir la necesidad de adecuados textos de consulta. El conjunto de los libros del profesor Livacic para el antiguo segundo ciclo de Humanidades cumple a la perfección esta nueva e importante función para toda la educación media.

Cristián Huneus. *la casa en Algarrobo*. Editorial Sudamericana. A fuerza de ser sobrio y sutil, Cristián Huneus termina por dejarnos una sensación parecida a la de aquellos banquetes en los que francamente nuestra hambre. Se ven intenciones, se nota el cuidado meticuloso por no caer en lugar común y en el recurso fácil. Nos imagina-

mos a Huneus puliendo y repuliendo sus cuentos hasta darnos una materia filtrada en la que pudiéramos ver la transparencia de la vida directa. Pero parece que los Joyce y los Faulkner e incluso los malabarismos de Cortázar o los elaborados montajes de los Vargas Llosa han acostumbrado mal. Esperamos conocer a los personajes desde su conciencia personal, y participar vertiginosamente en la recomposición de la acción. Huneus no transige: nos da el marco exterior, el desarrollo lineal de las acciones. Que el lector penetre en la interioridad de los personajes y cree dentro de sí el múltiple relacionarse de las acciones. Pero parece que el lector no quiere. ¿Se nos ha pedido un esfuerzo excesivo? ¿Será Huneus el que exige un lector realmente cómplice y Cortázar el fabricante de lectores hembras? En todo caso esperamos del talento de Cristián Huneus una prueba más convincente de su capacidad para unir la sobriedad y el gusto a una materia literaria más contundente.

Raúl Silva Castro. *Don Andrés Bello*. 1781-1865. Editorial Andrés Bello. Con su acostumbrada erudición, Raúl Silva Castro nos hace llegar una serie de estudios sobre algunos aspectos de la vida de Andrés Bello. Publicado el año del centenario de la muerte de Bello, el libro tiene el carácter de un tributo de homenaje, como el mismo Silva Castro lo declara. No se trata de una biografía, ni de un estudio de conjunto sobre la personalidad y obra de Bello. Son algunos aportes sobre temas como: Bello y el Colegio de Santiago; Bello en El Araucano; La oración por todos; la edición de las *Obras Completas*. Clemente Canales Toro. *Canción Nacional de Chile*. Edi-

torial Andrés Bello. 1960. Colección Emblemas de la Patria.

Sigue en venta la excelente obra del prof. Canales Toro, bien conocida ya por el profesorado.

Con el cambio de programas desaparece la obligatoriedad de tratar la Canción Nacional a la altura del primer año de Humanidades (actual séptimo año). Mas no por ello los profesores quedan desligados de dar a conocer a sus alumnos nuestra Canción Nacional. Podrán hacerlo los profesores de Ciencias Sociales y los de Castellano en varias de las unidades que se proponen en esa área programática. Hay unidades como "El hombre, la tierra y el mar", "El hombre y su vida en diversas regiones de Chile", "El hombre se organiza para vivir en sociedad" y otras, en las que será de gran utilidad analizar a fondo nuestro himno patrio. Para ello, la obra del prof. Canales Toro sigue siendo el mejor elemento de trabajo con su acertada prosificación, su semántica, su sintaxis y otros aportes indispensables para un cabal conocimiento de la Canción Nacional.

Eleazar Huerta. **Esquema de poética**. Editorial Andrés Bello.

Publicada por la Universidad Austral de Chile, esta obra refleja en gran parte la labor docente del prof. Huerta en dicha Universidad y en el Departamento de Castellano de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile. La intención del profesor Huerta es clara: proporcionar al alumno un gran panorama de los grandes problemas de la literatura bajo todos sus aspectos. Se analiza así en la obra desde el concepto de literatura hasta la complejidad y plasticidad de la obra literaria, pasando por: literatura, poesía y métrica; la ciencia y la historia de la literatura; el mundo de la ficción literaria: naturaleza de sus entes, niveles humanos; naturaleza del texto literario: la simbolización, las claves; forma interna: funciones idiomáticas, motivos, punto de vista; el autor; el yo poético y el punto de vista; estructura y convenciones en los géneros literarios.

Jorge Guzmán. **JOB-BOJ**. Editorial Seix Barral. 1968.

En las obras literarias, la existencia auténtica aparecía hasta ahora como necesariamente vinculada a una posición reflexiva y enajenadora de la vida común. El protagonista de esta novela no busca la autenticidad, la vive a manos llenas en toda clase de situaciones. Con una enorme lucidez sobre sus propias limitaciones y su inagotable capacidad de elegir las opciones que le traerán un mayor número de complicaciones, el protagonista representa un modo de vivir pleno. Pero la plenitud no está dada por el logro de extraordinarias conquistas metafísicas ni en éxitos vitales resonantes; está en una lucha gozosa con los pequeños problemas de cada día. El enfrentamiento del hombre culto y lúcido con realidades tangibles como el sexo, el trabajo material, la comida se presenta en una dimensión llena de vitalidad.

Olga Poblete de Espinoza. **Historia Contemporánea**. Los últimos cincuenta años. 1914-1964. Programa y materiales para la enseñanza.

Santiago. 1968. Facultad de Filosofía y Educación. Universidad de Chile. (Próximamente comentaremos esta obra). **Escuela Industrial Superior de Sastrería**. 30 años. Santiago, noviembre de 1968. El profesorado y el Centro de Ex-Alumnos de la Escuela Industrial Superior de Sastrería han realizado un considerable esfuerzo y han publicado esta Revista en la que se da a conocer algunos aspectos de la historia de la institución y se describe las principales funciones que realiza. Entre los artículos se destacan los que se refieren a la evolución semántica de al-

gunos términos vinculados al arte sartoril y a las relaciones que existen entre esta escuela y la industria.

Con gusto colaboramos con los editores de la Revista difundiendo la noticia de que la Escuela acepta postulaciones de ambos sexos, de 8º año y 1º profesional. Inscripciones desde fines de diciembre. Sierra Bella 1129. Fono 52376. Cas. 5132. La actual matrícula de dicha escuela es de 248 alumnos (hombre y mujeres).

**CUMBRE**. Nº 15. Revista del Liceo Coeducación de Calama. Junto con una serie de simpáticas notas sobre la vida interna del establecimiento, CUMBRE presenta una serie de interesantes notas regionales, entre las que se destacan las referentes a los orígenes de Calama y a Toconao.

Llama la atención la intensa vida cultural de este Liceo de Calama en el que funcionan numerosas academias y ateneos, entre los que se destacan, la Academia de Matemáticas y Física "Alberto Einstein" y la Academia de Ciencias "Claudio Gay".

La obra desencadena una curiosa serie de sensaciones. Para comenzar, hace reír. Salta a la vista el desenfado del narrador, que, en un lenguaje que revela el conocimiento de los clásicos españoles y de los narradores actuales, nos entrega vivencias concretísimas, como la de hacerse una gran tortilla de huevos o la liberación de su agresividad ante la flojera de uno de sus socios.

A medida que avanza la lectura, la risa continúa, pero la sensación predominante es otra. Se nos ha devuelto algo; hemos encontrado nuevamente el sentido del vivir concreto; nos hemos apoderado de él y lo manejamos; embarcado en la responsabilidad casi total de nuestra propia existencia, empezamos a sentir las irracionales fuerzas que nos van lanzando a las opciones más increíbles. Lo natural sería la amargura, el negro renegar de la vida, el replegarse a la mediocridad cauta. Mas la conciencia de la propia responsabilidad vital hace desear toda timorata decisión y nos vemos nuevamente envueltos en un "vivir peligrosamente" a trompadas con nuestras propias decisiones.

"Revista de Pedagogía", número extraordinario, 136, correspondiente a los meses de Septiembre-Octubre de 1968. El número está dedicado fundamentalmente a señalar los 20 años de labor de la Federación de Institutos de Educación Secundaria (FIDE), organización que publica esta revista. Aparte de las interesantes relaciones a la labor efectuada por FIDE en estos 20 años de existencia, aparecen algunos trabajos presentados en la XIX Jornada de la FIDE, celebrada en Temuco, con temas de gran importancia como los referentes a la "Comunidad Escolar". Termina la publicación con la inserción de varios documentos de interés pedagógico general.

Hemos recibido además las siguientes publicaciones, de las que oportunamente daremos cuenta:

Química 4º 5º y 6º años. Editorial FTD  
Gramática Española. Curso Superior. FTD  
Gramática Española. Curso Medio. FTD  
El Mundo en que vivimos (3 tomos) FTD (Ciencias Naturales para la EB)  
Ciencias Sociales (3 tomos) FTD (Para la EB)  
Ernesto Livacic. (Literatura. 4º, 5º, 6º Hds) FEM (Fondo Editorial Educación Moderna).  
Radamta Dintrans: Las funciones del prof. Jefe. Universitaria  
Plandes. Boletín informativo de la Sociedad Chilena de Planificación y Desarrollo. Nos. 27, 29, 30.  
UNIVERSIDAD DE CHILE. Facultad de Filosofía y Educación. Año Pedagógico 1965.

# LA QUINTA CONVENCION DEL PERSONAL DOCENTE DIRECTIVO

Los docentes directivos de los liceos fiscales de Chile celebraron recientemente su quinta convención. Preocupados por el desarrollo de nuestro proceso educacional se reunieron en Valparaíso y Viña del Mar, del 9 al 12 de octubre, para enfocar y discutir los temas que estimaron más urgentes en estas materias. Los rectores de liceos fiscales pudieron, en esta oportunidad, realizar un constructivo diálogo en torno a la reforma educacional.

La mesa directiva de la Quinta Convención estuvo compuesta por los siguientes profesores:

Presidente, prof. Humberto Jirón, Rector del Liceo de Hombres N° 2 de Viña del Mar; Primer vicepresidente, prof. Orlando Grabolosa, Rector del Liceo de Hombres de Lique; 2° vicepresidente, prof. Etelvina Delaporte, directora del Liceo de Niñas de Concepción; secretario general, prof. Pedro Mora, Inspector General del Liceo de Hombres N° 4 de Santiago; comisario, el prof. Ramón Ibáñez, Rector del Liceo de Hombres de Villa Alemana; secretario de actas, la prof. Yolanda Durand, directora del Liceo de Niñas N° 2 de Chillán; pro secretario, el prof. Fernando Rodríguez, Rector del Liceo de Hombres de Quillota; presidente de debates: prof. Elvira Collados, Directora del Liceo de Niñas de Punta Arenas; prof. Hugo Flores, Rector del Liceo de Hombres de Osorno, y Lola Schilling, directora del Liceo de Niñas de Angol.

En la sesión de inauguración, la prof. Olga Ide de Valdivieso, presidenta del Colegio Nacional, expuso ante sus colegas el sentido de esta convención, indicando cuales eran las preocupaciones fundamentales de los rectores de liceos. Al respecto expresó lo siguiente:

Los desvelos giran en torno de nuestro liceo, en los aspectos materiales y organizativos, pero hay una atención superior que podríamos presentar en dos aspectos; uno que se relaciona con los alumnos y otro con los profesores.

En cuanto a los adolescentes es cada día mayor nuestra preocupación por darles mejores comodidades y disponer de material escolar adecuado, contar con modernos medios de aprendizaje, etc., para que los nuevos planes y programas, alcancen las metas que la reforma educacional se ha propuesto. Tenemos conciencia de que la familia nos entrega un niño o un adolescente para ir moldeando su cuerpo y desarrollando su inteligencia, pero en esta obra maravillosa no sólo interviene el maestro, cuya acción formadora aparece como responsable del buen éxito o del fracaso obtenido, sino que ella es el resultado de la acción armoniosa del liceo; de los padres, de la familia y del medio social.

Otra especial preocupación nuestra es el maestro, el profesor. La acción del liceo depende, en mucha parte, de las condiciones materiales y de los medios de que disponga; pero si no cuenta con el elemento humano, el profesor, vanos serían nuestros esfuerzos para que el proceso educacional dé mejores frutos.

El liceo necesita contar con profesores, no sólo idóneos en sus especialidad, sino que tengan verdadero espíritu profesional, con dedicación en jornadas completas, en un solo establecimiento y que no aparezcan en nuestro liceo como estrellas fugaces. Debe ser propósito, importante del Supremo Gobierno atender, considerar esta sugerencia, determinando que cada profesor se integre totalmente a un colegio.

Para ello será preciso que el Estado siga dando al profesor la situación económica que debe tener por los estudios realizados y por la función que la sociedad le ha encomendado. Nada o muy poco podremos avanzar sin la colaboración del profesor, pues la labor educacional en estos tiempos, no sólo se realiza en las salas de clases, sino que se desarrolla también en los campos de juegos, en las academias, en los clubs, en la televisión, en la radio, en los torneos musicales, en las exposiciones, etc. y para ello necesitamos al profesor.

La sesión plenaria de inauguración se llevó a efecto en el aula magna de la Escuela de Derecho de la Universidad de Chile, en Valparaíso, y en ella el Director de Educación Secundaria, don Alfonso Bravo, entre otras cosas, afirmó lo siguiente:

Estamos aquí los que tenemos que administrar el servicio educativo. Todo cuanto sucede en el ámbito de la escuela tiene que ver con nuestra función.

Pasó el tiempo en que algunos ubicaron a las funciones administrativas como funciones paralelas a las tareas pedagógicas. Hoy nadie duda que administrar es conducir, es guiar a un grupo hacia metas prestablecidas. Hoy está claro que el administrador de una empresa de educación es el conductor de personas que tra-

bajan con personas, que es el conductor de profesionales del desarrollo humano.

Los rectores adoptaron numerosos acuerdos y resolvieron hacer proposiciones y sugerencias a las autoridades educacionales. Estas son de diversa índole. Indicaremos los aspectos más importantes de los resultados de la convención:

a) En materias de orden general:

**La Quinta Convención, acuerda:**

I En relación con los cursos básicos anexos: solicitar, al Ministerio de Educación, que los cursos de enseñanza básica adscritos a los liceos fiscales y particulares, se incorporen gradualmente, a la educación básica, en conformidad a la política educacional programada, teniendo en cuenta las características de cada establecimiento.

II En relación con la Prueba Nacional de 8° Año, la V Convención acuerda:

Continuar con la aplicación de esta prueba y perfeccionarla de acuerdo con la experiencia que arroje.

III En relación con los fines de la educación media la Quinta Convención acuerda:

1° Suscribir en los sustancial las declaraciones contenidas en los siguientes documentos:

D.F.L. 104 de 1953 de la Superintendencia de Educación; 2° "Informe del Planeamiento General de la Educación", Ministerio de Educación 1965-1966; "Informe de la Comisión de Planes y Programas" de la Superintendencia de Educación de 1954; "Informe de la Tercera Reunión Interamericana de Ministros de Educación", Bogotá 1963 y "Reforma del Liceo", de SONAP, 1953.

2° Señalar, en relación con los fines, los siguientes conceptos de suma importancia en el momento actual:

A. El desarrollo integral de la personalidad.

B. La formación de una mentalidad para la dinámica del cambio social, económico y cultural.

C. La consideración de la técnica como un medio al servicio de los valores.

D. La formación democrática basada en el respeto a la persona humana, en una sociedad pluralista.

E. El problema de las actividades rebeldes de los grupos juveniles y la necesidad de abordarlo para encauzar sus inquietudes en un sentido constructivo.

F. La necesidad de revisar y completar la formación del profesor, para que prime en ella el sentido educativo sobre la especialización.

IV. En relación con los planes y programas, la Quinta Convención, hace las siguientes consideraciones:

a) La necesidad de que el Ministerio de Educación dicte normas precisas sobre el sistema de control de las horas educativas generales (horas de cátedras).

b) Incrementar los cursos de perfeccionamiento de profesores, en todas las áreas y asignaturas, con una reglamentación adecuada, a fin de obtener buenos resultados al aplicar las nuevas unidades de contenidos programáticos.

c) Solicitar de las autoridades educacionales, la pronta aclaración de algunos artículos del Decreto de Promoción de la Enseñanza Media N° 6859 del 29 de agosto de 1968.

En relación con Orientación, Supervisión y Evaluación la V Convención, acuerda:

1° Que se reestructuren con base legal y criterio orgánico, los servicios creados para servir la Reforma Educacional; Servicios Nacionales de Evaluación, Orientación y Supervisión.

2° Que se establezcan entre ellos una adecuada coordinación y unificación de criterios y se les dé la orientación que permita proporcionar una efectiva asesoría técnico-pedagógica a los establecimientos del país, con el fin de elevar la calidad de la enseñanza.

3° Que se provean los cargos de estos organismos por concurso de antecedentes con el fin de garantizar la idoneidad profesional.

4° Que se creen las plazas necesarias para proporcionar personal técnico: orientadores, supervisores, asistentes sociales, etc. de acuerdo a los requerimientos de los establecimientos del país.

5° Que se organicen cursos sobre Orientación-Supervisión y Evaluación para el personal directivo docente.

6° Que se proporcionen cursos sobre técnicas modernas de evaluación al profesorado de los establecimientos de enseñanza media.



De los considerandos en que se fundamentó el estudio de la sub-com. f) se desprende que al vivo interés por las técnicas pedagógicas modernas de supervisión, evaluación y orientación, nuestra educación media busca hoy un nuevo aspecto de integración a los anteriores: el SERVICIO SOCIAL EDUCACIONAL.

Al Servicio Social Educativo le cabe la tarea que el Liceo realice integralmente su misión especial. Los cambios sociales, económicos científicos y culturales en su complejo conjunto de solución son inalcanzables para el maestro, ya que su función específica es de tipo Técnico-pedagógico. Aparece el profesor especializado en orientación, evaluación y su supervisión, y en equipo interdisciplinario la presencia de la profesional especialmente capacitada para el trabajo social.

Este profundo interés se justifica porque la asistente social acerca el liceo al hogar, la familia a la escuela, y en este equipo de acción cooperativa: Educación-hogar, maestro-alumnos-padres, se observa una realidad y surgen nuevas variables y relaciones que completan e incluso pueden llegar a modificar los criterios manejados por un solo especialista.

Se hace notar que las profesionales asistentes sociales comenzaron a ser contratadas por el Ministerio de Educación a partir del año 1945, y posteriormente en 1953 se legalizó su denominación profesional (Decreto 5744, 3 agosto 1953).

Así, el fundamento de las presentes sugerencias tienen una validez práctica y teórica. En consecuencia, proponemos:

1º Que se reestructure con criterio orgánico un SERVICIO NACIONAL DE ASISTENCIA SOCIAL EDUCACIONAL, con jefaturas técnicas a nivel regional para que oriente, dirija, unifique y supervise la labor social escolar en todos los servicios a diferentes niveles educacionales: básicos-medio especial.

2º Creación de nuevas plazas de asistentes sociales con el objeto que por lo menos se cuente con una en cada liceo del país, de Arica a Magallanes.

3º Que, se provean los cargos de asistentes sociales por concurso de antecedentes con el fin de garantizar la idoneidad profesional y el respeto a la carrera funcionaria.

4 Que en lo que respecta a asistencia social se trabaje en base a PROGRAMAS-PRESUPUESTOS. Y que, para la obtención de los fondos respectivos se propicie la dictación de una ley que permita a cada liceo que tiene una asistente social funcionaria de planta, que pueda designarse una cuota para bienestar estudiantil, en los pagos de derecho de matrícula.

5 Que este Bienestar Estudiantil esté integrado por representantes de los alumnos, padres, consejo de profesores y asesorados por la asistente social, en su doble rol de asesora-ejecutiva y supervisada por el rector del establecimiento educacional.

6 Que a los liceos e instituciones educacionales que cuentan con funcionarias asistentes sociales, la junta de Auxilio Escolar y Becas les otorgue una cuota anual de becas, en proporción a su alumnao, para que en una Comisión Tripartita: alumnos, padres, asistente social se otorguen becas en base a una investigación social-económica y pedagógica.

7 Que, en los equipos de planificación educacional que se trabaje para elevar el nivel socio-educacional del alumno-familia y comunidad, se integren asistentes sociales de educación.

b) Con respecto al material didáctico:

Por lo tanto, la Quinta convención de docentes directivos acuerda recomendar:

1 La creación de la cátedra de material didáctico y comunicaciones audiovisuales en los institutos formadores de maestros, para lograr una preparación técnica psicológica y didáctica de los futuros profesores.

Solicitar del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas considere dentro de su programación la dictación de cursos regionales sobre material didáctico y comunicaciones A. V. para crear especialistas y conocedores para las ramas de la enseñanza básica y media.

3 Creación en todos los establecimientos educacionales del país de comisiones de material didáctico.

4 Creación de un organismo con responsabilidades nacionales y zonales que pueda abocarse al estudio y solución de los problemas relacionados con la planificación, investigación, elaboración y producción y uso de los materiales didácticos para el sistema educativo.

5 Incrementar aún más los fondos y la preocupación que le han merecido al Ministerio de Educación las adquisiciones de material didáctico.

6 Estudio de un proyecto de ley, tendiente a liberar de impuestos los materiales didácticos indispensables a la labor docente (equipos de proyección, grabadoras).

7 El Colegio de Rectores reconoce que las autoridades educacionales se han preocupado de hacer llegar a los liceos, algunos elementos de laboratorios y esperamos que la dotación vaya aumentando a medida que la Reforma educacional del nivel medio lo requiera.

8 Si no contamos con suficiente material didáctico corremos el riesgo de que los resultados que se esperan de la reforma educacional no se materialicen efectivamente en el saber hacer, en las habilidades y destrezas, ni en la continuidad de la tradición cultural de nuestra educación.

c) Con respecto a la educación media, líneas generales:

a) RECOMENDACIONES APROBADAS POR LA COMISION

1 Garantizar la continuidad de la labor educativa, intensificando lo alcanzado hasta ahora, por la reforma educacional en desarrollo.

2 Crear las condiciones jurídicas necesarias para que cada institución escolar, pueda recibir y conservar los aportes pecuniarios que le sean donados voluntariamente por particulares o por comunidades, descargando esos aportes de las obligaciones tributarias del donante.

3 Rodear de la más sana vecindad los sitios donde se imparte la educación, aunque se disminuyan con esos resguardos los beneficios materiales o de lucro del comercio u otros terceros.

4 Democratizar descentralizando coordinadamente y ponderando el concepto técnico de la jerarquía.

5 Preparar un número creciente y variado de personas, bien adiestradas y educadas, de modo que, en vez de seleccionar para una sola élite, las escuelas descubran la más amplia y diversa gama de individuos útiles a la comunidad.

6 "Dotar a cada escuela de los medios suficientes para que disfrute de una dosis de autoridad y libertad relativamente grandes, para conservar sus propias tradiciones y para determinar su propia acción en el ambiente comunitario que le corresponde" (corresponde al Nº 8 de la ponencia original).

7 Preconizar que el mejor tipo de disciplina escolar es la autodisciplina, mediante la cual cada alumno controla sus actos, de suerte que él y los demás seres del grupo puedan trabajar con la mayor eficacia, y que las acciones de quienes dejan de disciplinarse sean sometidas a tratamiento en clínicas de adolescencia.

d) En relación con actividades complementarias recreativas y de portes:

1 Hacer un llamado a los medios de publicidad para que se abstengan de dar informaciones sobre actos delictivos, de violencia y otras formas en que se atente contra la dignidad humana y la moral social.

2 Sugerir que la prensa publique suplementos en que se responda a las inquietudes de los adolescentes.

3 Pedir a los padres que seleccionen los diarios y revistas que han de poner a disposición de los adolescentes.

4 Sugerir a la UNESCO que promueva la filmación de películas que exalten los valores de la personalidad humana en las etapas de la niñez, adolescencia y juventud.

5 Pedir al Ministerio de Educación que promueva la filmación de películas nacionales con los mismos objetivos.

6 Sugerir que el Ministerio de Educación se encargue de traer y poner a disposición de los colegios, películas adecuadas, para la niñez y adolescencia.

7 Recomendar a los canales de TV que establezcan programas que consulten una mayor difusión en favor de la niñez y adolescencia, eliminando programas deformadores del alma juvenil.

8 Es necesario que el Estado influya en programas radiales especiales para la niñez y adolescencia, por medio de asesores especializados.

e) Sobre Centros de Alumnos:

La Comisión acuerda proponer a las autoridades educacionales las siguientes ideas sobre centros de alumnos.

Inspirados en los mismos principios y objetivos de los Consejos de Curso, funcionan en la enseñanza media los Centros de Alumnos. Ellos responden a las demandas del desarrollo de los adolescentes y a las del medio democrático en que ellos actúan.

Tienen como finalidades desarrollar el sentido de responsabilidad social, solidaridad nacional, capacidad de organización, liderazgo y preparación para la vida cívica.

Sus finalidades se lograrán en la medida en que el Centro de Alumnos tenga múltiples oportunidades de expresión en la vida escolar y en que sus iniciativas y actividades sean reconocidas por los profesores como cooperación valiosa y respetable.

Por lo tanto, las diversas actividades complementarias pueden ser absorbidas por el Centro de Alumnos, según sean las modalidades de

cada liceo, pero cualquiera que ellas sean, es indispensable que el Centro de Alumnos esté permanentemente vitalizado, por actividades que sirvan a los intereses del niño y de su grupo escolar.

Es recomendable que los reglamentos internos de cada liceo incorporen disposiciones que coordinen las actividades complementarias programadas por los centros de alumnos, departamento de asignaturas u otros organismos del establecimiento.

Dado su carácter esencialmente formativo el Centro de Alumnos y cada uno de sus organismos sólo podrán funcionar debidamente asesorados por profesores.

Los asesores serán elegidos por el jefe del establecimiento, oídas las aspiraciones de los alumnos.

El Centro de Alumnos como cualquiera otra organización del liceo, está bajo la autoridad del jefe del establecimiento, el que tendrá derecho a veto sobre sus acuerdos.

Los asuntos referentes a doctrinas filosóficas o religiosas pueden ser considerados sólo en forma académica en el curriculum escolar. De ningún modo podrán expresarse como política partidista, en las actividades del Centro de Alumnos.

Los asuntos técnicos-pedagógicos no son de competencia de las organizaciones de alumnos.

Constituido el Centro de Alumnos deberá elaborar en un plazo no superior a tres meses un estatuto orgánico sobre las bases de las disposiciones legales existentes.

Para ser puesto en vigencia este estatuto deberá ser aprobado por el jefe del establecimiento, oído el Consejo de profesores.

## CONCLUSIONES

Dada la importancia que las actividades complementarias tienen en la formación y orientación del educando, se ve la "necesidad de una planificación de ellas, durante el período de organización del año escolar, adecuada a las posibilidades de cada plantel y a los intereses de los alumnos".

La Comisión concluye como necesidad imperativa que los profesores sean nombrados por cargos de 36 hrs., a fin de que 24 hrs. sean dedicadas a clases sistemáticas y el resto a actividades educativas generales.

Como lo anterior está ya estipulado en la Ley 16.617, artículos 37 y 38, inciso 6º del 31 de enero de 1967, y es un proceso gradual, es necesario que las direcciones utilicen los medios legales con que se cuenta en estos momentos:

- horas de exceso por disminución en los planes de estudio
- horas de cátedra
- Reglamentos: sobre Cruz Roja de la juventud, brigada de tránsito y centros deportivos.

f) Referente a perfeccionamiento y becas del personal docente:

La Quinta Convención Nacional del Personal Docente Directivo ACUERDA:

1 Solicitar del Ministerio de Educación la primera prioridad de cursos de perfeccionamiento para el personal D. D. a partir del próximo año.

2 Ratificar para estos cursos de perfeccionamiento la incidencia en las remuneraciones a que se tiene dicho, lo que permite guardar la jerarquía económica que corresponde.

3 Que la evaluación final de estos cursos se haga a través de demostraciones o trabajos de grupo acerca de los contenidos desarrollados, prescindiendo del sistema de exámenes o calificaciones individuales.

4 Que sin perjuicio de la realización de estos cursos se efectúen periódicamente seminarios de información o de consulta que permitan al personal D. D. en servicio estar plenamente al día en la evolución del sistema educacional y de las técnicas de su puesta en marcha.

5 Se considere preferentemente al personal D. D. para integrar cursos de capacitación que posibiliten su promoción a cargos superiores de la administración educacional y del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

6 Solicitar del Ministerio de Educación la consecución y destinación de becas especiales en el extranjero para el personal docente directivo.

g) En relación con problemas de bienestar.

## LA QUINTA CONVENCION ACUERDA:

a) Recomendar la formación de un Departamento de Bienestar del Personal Docente-Directivo a fin de estudiar y llevar a la realidad la constitución de cooperativas de vestuario y consumo y de viviendas y servicios habitacionales para sus miembros, a través de todo el país.

b) Recomendar que este mismo Departamento, cuya sede principal podría estar en Santiago, vaya a la formación de una mutualidad cuyas metas, entre otras, podrían ser: préstamos de emergencia; préstamos hipotecarios; procurarse refugios o lugares de recuperación y reposo; colonias escolares; seguros de vida, casino, etc.

c) Para lograr estos objetivos todas las personas que ocupen cargos docentes-directivos, en propiedad, tendrán la obligación de ser miembros de alguno de sus organismos previsionales propios, o de ambos, si lo desean, mediante una cuota de incorporación y una cuota mensual.

d) Esta Comisión de Bienestar, se permite, además, insinuar la conveniencia de estudiar, con otros organismos del magisterio, la revisión de lo establecido por ellos a fin de llegar a integrarse, perfeccionarlo en beneficio de todos, teniendo en cuenta la unidad del magisterio, para el logro de estos fines.

h) Sobre la función docente y su situación económica:

## 1 DE LA FUNCION

Considerando que las disposiciones legales vigentes permiten en muchos casos lesionar las justas aspiraciones del personal docente directivo, se acuerda:

a) Que el ingreso a los cargos docentes directivos debe efectuarse en el último grado de ellos.

b) En casos de vacancia de un cargo docente directivo superior al último grado, sólo podrán postular aquellos que estén en posesión de un cargo docente directivo.

c) Que para postular a cargos docentes directivos se debe estar en posesión de cursos habilitantes para desempeñar la función.

d) Que en el plazo de 60 días la directiva nacional elabore las pautas a aplicar en los concursos de cargos docentes directivos, las que deberán ser conocidas por el Colegio Docente Directivo para su ratificación.

En los concursos la escala de puntaje debe ser pública.

e) Mientras se aprueba lo anteriormente expuesto se solicita a la dirección que corresponda que tengan prioridad los funcionarios que actualmente ocupan cargos docentes directivos para los concursos que se presenten.

## 2 DE LO ECONOMICO

Considerando la necesaria jerarquización que debe existir en los cargos Docentes Directivos.

Que la letra b. del artículo 17 de la Ley 16.930 puede desvirtuar el objetivo de la Ley 16.617.

Que no todos los liceos tienen casa-habitación para Directoras o Rectores.

Que las actuales horas compatibles del personal Docente Directivo tienen la calidad de segunda y primera categorías.

Que la Reforma Educacional ha aumentado las funciones y responsabilidades del personal Docente Directivo de todo el país.

Que las leyes 16.617 y 16.930, en 1970, hacen disminuir la renta del personal Docente Directivo en una cantidad equivalente a dos horas de clases.

Que las disposiciones legales permiten que en el mismo grado haya diferencias en cuanto al número de horas inherentes y compatibles. Que las últimas leyes de reajuste han hecho disminuir la jerarquía económica de la función Docente Directiva en relación a las horas de clases.

Por lo tanto, se acuerda:

a) Suprimir la letra b del artículo número 17 de la Ley 16.930.

b) Solicitar el 10 por ciento del sueldo imponible como asignación de casa para directoras y rectores.

c) Solicitar que las horas compatibles (actualmente) del personal docente directivo sean sólo de 2ª categoría.

d) Se solicita que todas las nuevas funciones que se entreguen a los D. D. sean bonificadas (rentadas).

e) Que exista sólo el liceo superior de 1º.

f) Pedir compatibilidad para todos los tipos de enseñanza, de las hrs. que estipula el art. 32 (ley de reajuste) para la enseñanza superior.

Que estas horas compatibles sirvan para la jubilación.

g) Que entre grado y grado haya diferencia del valor de una hora de clases.

h) Que el sueldo base del grado 7º, desde 1970 adelante, sea equivalente al valor de 38 hrs. de clases.

i) Suprimir las hrs. inherentes a partir de 1969.

Antes de la sesión de clausura los convencionales se reunieron con el Presidente de la República, Excm. Sr. Frei, en el Palacio del Cerro Castillo. En esa oportunidad, don Pedro León, Vicepresidente del Colegio Directivo Docente, hizo una síntesis de las conclusiones de la

Convención. Algunos de los acápites de dicho discurso son los siguientes:

El liceo chileno, de cuyas aulas muchos hemos egresado, cumplió una etapa de innegable valor formativo en las generaciones que hoy tienen la responsabilidad de realizar los cambios que la vida ciudadana reclama y que no podemos eludir hoy como educadores, en el cumplimiento de nuestra permanente preocupación de progreso social y cultural de nuestro pueblo.

De aquí que el Colegio de Docentes Directivos que hoy represento ha querido hacerle presentir algunas de sus consideraciones más relevantes y que hacemos llegar a Ud. en las siguientes conclusiones:

1 Perfeccionar y solidificar la organización docente profesional que nos acoge.

2 Reconocer el extraordinario esfuerzo educacional realizado, a través de la reforma educacional en marcha e intensificar el mejoramiento cualitativo de la educación nacional.

3 Destacar la actitud de decidida colaboración de nuestra institución a la reforma educacional a través de una adecuada y efectiva participación a nivel de cada establecimiento, lo que se deja sentir por la representatividad de los miembros convencionales, que han venido desde los más distantes puntos del país para expresar pensamientos, y buscar formas de solución compatibles con la nueva realidad educacional y social imperable.

4 Señalar que en este torneo científico-pedagógico ha reinado fundamentalmente un espíritu de armonía y trabajo de alta jerarquía, que justifica sin reticencia la existencia de nuestra entidad.

5 Reconocer ampliamente que tanto el proceso de reforma educacional como la Convención terminada, ha contado siempre con la atención, buen criterio y participación decidida del Director de Educación Secundaria, sus colaboradores y técnicos.

6 Por otra parte, creemos interpretar el sentir del Colegio Directivo Docente como del resto del profesorado, la complacencia con que fue recibida la designación de un profesor secundario, para el cargo de Subsecretario de Educación, lo que es garantía de un lenguaje pedagógico y técnico en la común solución de la problemática educacional que precisa con urgencia de conocimientos y experiencias técnica específica.

7 Deseamos, asimismo, señalar a Su Excelencia que a este torneo han concurrido como invitados de honor los distinguidos jefes de unidades escolares de la República del Perú, señores LUIS MENDIRIL y JORGE CASTRO H. presididos por el señor ADRIAN ALHANAËIN, presidente de la Federación de Directores de Educación de su país pudiendo conocer de cerca la realidad educacional de la República hermana.

La sesión de clausura contó con la presencia del Ministro de Educación, prof. Pacheco, del Subsecretario, prof. Leyton, y de otras autoridades. En ella hizo uso de la palabra el educador don Clemente Canales, quien en parte de su intervención manifestó:

El mérito de esta Convención nace verdaderamente en este instante, cuando lo planificado se expresa en conclusiones meditadas y responsables que desde hoy depositamos en el regazo de la opinión pública, rindiendo —a la vez— la más justa pleitesía a la autoridad del Gobierno Supremo, aquí tan dignamente representado.

Ser educador implica poseer la habilidad para entender el lenguaje de la juventud, con la obligación de traducirlo y ajustarlo a la realidad y a las posibilidades de la República, en lo nacional y a los rumbos del mundo de la nueva era, en lo internacional.

Ser dirigente de educadores significa algo más y mucho más. En nuestra democracia representativa, el primero de estos dirigentes es el Presidente de la República, cuya presencia en el escenario del aula magna del país da la lección por excelencia, y con él y junto a él, los demás personeros de los poderes públicos.

El Ministro de Educación, don Máximo Pacheco, pronunció un discurso, cuyos párrafos más medulares transcribimos a continuación: Este año hemos iniciado la reforma de nuestra educación media. Es justamente en este nivel donde mejor se palpa la enorme incidencia que la educación tiene en el proceso de transformaciones culturales, sociales y económicas en que el país se encuentra empeñado. El éxito de una política de desarrollo no está tan supeditado a los recursos materiales y financieros de que se dispone, como a los recursos humanos con que se cuenta. Nuestro futuro como nación depende, en gran medida, de nuestra educación media. Si ella forma ciudadanos capaces de adaptarse a las innovaciones tecnológicas y a los crecientes cambios de la cultura contemporánea, podemos mirar hacia adelante con optimismo y confianza.

Sé perfectamente que ustedes comprenden, en su real y gigantesca magnitud, la responsabilidad que sobre vuestros hombros recae. Prueba de ello es esta reunión y la eficiencia y entrega demostrada en la dirección de vuestros establecimientos. Sin embargo, permítanme que haga algunas consideraciones al respecto.

El país entero está realizando el más grande esfuerzo de su historia para entrar, a través de la educación, a un camino definitivo de progreso y bienestar.

Esta primera prioridad dada por el Gobierno a las tareas educacionales implica grandes sacrificios, de parte de toda la comunidad, y la adopción de difíciles y responsables decisiones de parte de los gobernantes. Chile está invirtiendo en el desarrollo de su educación una proporción muy alta de su presupuesto desconocida aún en las más grandes naciones del mundo. Este impulso sin precedentes dado a la educación trae consigo también el postergar otras aspiraciones nacionales igualmente justas y necesarias.

Todo esto está en manos de Uds. El éxito de la reforma educacional no se juega en el escritorio del Ministro o del Subsecretario, sino en cada establecimiento. El fruto que surja de cada Colegio nos permitirá decir, en el futuro, si el esfuerzo realizado por el país fue valioso.

El Gobierno, a través del Ministerio de Educación, está haciendo todo lo que las disponibilidades del país permiten para ayudarlos en vuestra tarea. Está levantando, a lo largo de nuestro territorio, miles de nuevos edificios, donde la docencia se realice con comodidad y dignidad. Está equipando con moderno material pedagógico los establecimientos, de modo que la enseñanza posea el nivel científico y técnico que la pedagogía actual exige. Está proporcionando al profesorado un perfeccionamiento en servicio que le permita avanzar proporcionalmente, al mismo ritmo de los cambios que experimentan las ciencias y la técnica educacional. Está entregando a los maestros programas de estudios flexibles y funcionales, adecuados a los intereses y necesidades de los alumnos y de la comunidad.

Pero, más allá de toda actividad desplegada por el Gobierno, la tarea educacional es una tarea eminentemente humana. Su fecundidad depende de la comunidad que constituye un establecimiento educacional: dirección, profesorado y alumnos; comunidad que encuentra sus conductores en ustedes, los directivos docentes.

También quisiera detenerme un momento en otro hecho que acrecienta la ya enorme responsabilidad que sobre ustedes recae: la naturaleza de vuestros educandos. A ustedes corresponde recibir a nuestra juventud en el período en que enfrentan las mayores dudas e inquietudes, en el momento que toma clara conciencia de su yo frente al mundo y frente a su futuro profesional.

Estamos siendo testigos del florecimiento de una nueva juventud, cuyas principales características son su gran espíritu crítico y el deseo impetuoso por terminar con las imperfecciones del mundo que la rodea. Sin embargo, estas dos características que son indudablemente cualidades dignas de todo elogio pueden llevar a los jóvenes, si carecen de una adecuada orientación, a asumir una actitud de ostilidad y rechazo de normas e instituciones.

Por otra parte, la vida moderna está trayendo consigo un deterioro de la vida de hogar. La concentración urbana, el trabajo, de la mujer están aminorando el control que sobre la juventud debe ejercer la familia. Este hecho entrega al colegio un papel principalísimo en la formación de nuestros jóvenes.

Por esto, corresponde a ustedes comprender las inquietudes y los problemas del mundo actual y de los jóvenes que son vuestros alumnos. Esto es mucho más urgente hoy día, en que los cambios de mentalidad y de costumbres ocurren con una velocidad pasmosa. No se trata de aceptar todo por ser moderno, pero es imposible considerar que cuanto nos sorprende o está contra de lo que somos deba ser censurado. Esta acomodación es indispensable para orientar y educar en un plano de realidad y no de teoría inoperante. Si educar es hacer crecer a los jóvenes en lo que potencialmente son, dentro del cuadro de la sociedad en que viven y han de desarrollarse, es absolutamente necesario conocer lo actual y hasta, con imaginación e intuición, avizorar el futuro.

Dentro de este marco de comprensión de la juventud, es deber del colegio formar hombres comprometidos con la comunidad a la que naturalmente pertenecen. Hay una solidaridad social que implica conocimiento y desvelo por los demás, espíritu de sacrificio y responsabilidad en favor del grupo, capacidad de ceder, superación del egoísmo individualista, y esta solidaridad y tales implicancias deben ser motivos de la más alta preocupación de las tareas educacionales. La Convención fue clausurada con una breve intervención final del presidente de ella, don Humberto Jirón Huidobro, Rector del Liceo de Hombres N° 2 de Viña del Mar, quien agradeció la participación de los convencionales y de las autoridades que permitieron el buen resultado final de esta interesante jornada.



2 - VIII - 68. Del prof. Carlos Morales M., de Valdivia. Los textos editados por el Depto. de Cultura y Publicaciones del Ministerio que usted solicita, y que se indican en pág 45 del N° 3 de nuestra Revista, puede pedirlos dirigiéndose a la señorita Rosalinda Alvarez, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación Lo Barnechea, Santiago.

12 - VIII - 68. De la prof. Olga Rojas S., del Instituto Comercial de Iquique. Agradecemos los conceptos de su carta, en la que usted tiene a bien "subrayar el alto valor pedagógico de la Revista de Educación. La Revista es, en verdad, la respuesta a la necesidad urgentísima que sentía el profesor de levantar la educación chilena, de perfeccionarla y de actualizarla constantemente. Estoy segura que, como yo, todos los maestros sienten que por primera vez se está haciendo labor efectiva en este sentido, y que la R. de E. será una herramienta valiosísima en nuestras manos, con respecto a la aplicación de la reforma misma. . ." La prof. Rojas agradece al mismo tiempo la publicación por esta Revista de un Modelo de Unidades que ilustran el programa de Inglés para el 1er. año de enseñanza media (ella es profesora de ese ramo), y expresa, que si fuera posible, se sigan publicando otros detalles de los programas. De hecho, los números que aparecen después de esta carta, satisfacen su petición. Termina la carta de la profesora Rojas Sirvent; expresando: "la recepción de la Revista de Educación constituye para mí una ayuda valiosísima y de primer orden en el desarrollo de mi labor docente".

14 - VIII - 68. Del prof. J. Eduardo Castro P., de Tocopilla, al Jefe del Servicio Pedagógico Técnico del CPEIP. Lo felicita por "la magnífica labor que cumple el CPEIP al servicio de la reforma educacional, divulgando las nuevas metodologías e investigaciones pedagógicas en sus múltiples actividades". Más adelante solicita el libro "Material didáctico para matemáticas de 8º año" del prof. Hernán Cortés. Al respecto debemos manifestar al prof. Castro que dicho material se encuentra temporalmente agotado.

26 - VIII - 68. Del prof. Juan Domingo Santibáñez, del Liceo de Hombres N° 1 de Antofagasta, quien nos pide publicar el actual reglamento de calificaciones y promociones escolares para enseñanza básica y media, y solicita también información sobre un reglamento general de administración y reglamentación interna, por el cual deba regirse la labor administrativa y disciplinaria de los establecimientos educacionales. Al respecto, el prof. Santibáñez puede utilizar el reglamento de evaluación, que aparece en nuestra edición N° 10, en circulación posteriormente al arribo de su carta. En cuanto al retraso con que han llegado los últimos números de la Revista, nos remitimos al punto 1 de lo publicado en página 79 de

nuestra edición N° 10, agregándole que, en verdad, el mayor atraso de estos últimos números se ha originado en los talleres que nos editan, por causas totalmente ajenas a nuestra voluntad. Otro factor de retraso es, sin duda, el atochamiento que constantemente se produce en el correo.

29 - VIII - 68. De la prof. Mabel Migues de Alves, Directora del Instituto Normal, de la ciudad de Treinta y Tres, Uruguay. Pide que le remitamos el "nuevo plan chileno de formación de maestros". Al respecto debemos manifestarle que el plan de formación renovado de maestros está en elaboración. La prof. Migues puede dirigirse al Centro de Perfeccionamiento, Lo Barnechea, Santiago, para mayores detalles.

12 - VIII - 68. El prof. Luis Fuenzalida E., de la Escuela Superior N° 1 de Hombres de Tocopilla, pide el libro "Material didáctico para matemáticas de 8º año". Puede dirigirse a la señorita Rosalinda Alvarez, Centro de Perfeccionamiento, Lo Barnechea, Santiago. Material momentáneamente agotado.

Igual respuesta sirve para el prof. Juan Eduardo Castro P. de Tocopilla.

26 - IX - 68. Las señoritas María Villanueva V., Ester Toledo T. y Elba Arancibia N., alumnas del 2º año profesional de la Escuela Normal de Angol, junto con solicitar tres suscripciones y anunciar giro, nos encargan algún material didáctico. Todo lo relacionado con dicho material, deben pedirlo directamente al Centro de Perfeccionamiento, Lo Barnechea, Santiago.

A las alumnas Alexandra Abad y Luisa Petit-Laurent Pries, de la misma escuela, les informamos sobre su consulta que los programas se publicarán en la Revista. Para las guías, dirigirse al Centro de Perfeccionamiento, Lo Barnechea, Santiago.

11 - XI - 68. Del prof. Littler San Martín, director de la Escuela N° 22 de Mal Paso, Larmahue, uno de los primeros suscriptores de la Revista de Educación, quien, después de la lectura de todos los números, comenta: "Con sus investigaciones pedagógicas y su material metodológico, la Revista nos hace asistir al nacimiento de distintos sistemas y a las diversas soluciones que éstos tengan, con las consecuentes críticas y desarrollos, facilitándonos una comprensión más amplia de las proyecciones de nuestra reforma educacional, cuyos frutos elogiará la sanción del tiempo y de la experiencia".

12 - XI - 68. De la prof. Bibiana Muñoz A., directora de la Escuela N° 9 de Curicó. Nos expresa: "Todos los números, hasta el 9, me han llegado conformes y estoy feliz con esta Revista". En otro acápite de su carta nos pide que proporcionemos mayor material sobre enseñanza general básica. En el N° 12 de la Revista aparecerán

los programas de básica (1º a 8º) y todo cuanto la prof. Muñoz nos solicita.

12 - XI - 68. El prof. Charles Phillips Salinas, supervisor general de Educación y orientador interino del Liceo de Hombres de Chillán, "... aprovecha la oportunidad para felicitar a los redactores y colaboradores de la Revista, que constituye una fuente de perfeccionamiento de incalculable valor en el camino hacia el mejoramiento cualitativo del proceso educativo expresado en la reforma educacional".

16 - XI - 68. Del prof. Heriberto Bahamonde, director de la Escuela 17 de Ilque, Llanquihue. Junto con formular una consulta, nos escribe "... no tan sólo para felicitarles por tan magnífica Revista, sino además para hacer votos de prosperidad para tan noble empresa". A continuación agrega: "Necesito reunir fondos para mi establecimiento. Deseo hacer banderines de la escuela, parches con el escudo de ella y gallardetes del club, para venderlos a los padres de familia y reunir dinero. El problema es ¿cómo se hace un banderín?"

Prof. Bahamonde: a lo que sabemos, un banderín se hace por el procedimiento llamado de silk screen. Puede usted solicitar datos sobre su fabricación a Silk-Screen Chilena, calle Santiago Concha 1966, Santiago, o a Antonio Rodríguez, Compañía 1291, oficina 317, Santiago. Si usted no pudiera obtener los medios para fabricarlos usted mismo, puede en todo caso adquirirlos en estas direcciones, seguramente que con un descuento que le permita allegar los fondos que la escuela busca, y que deseamos encuentre a la brevedad. Modestamente nosotros le enviaremos dos colecciones de la Revista, primer año de suscripción, del 1 al 10, que usted puede reducir a dinero para los nobles fines que persigue.

27 - XI - 68. Del prof. Juan Valenzuela V., orientador interino de la Dirección Departamental de Educación de

Victoria-Collipulli, quien manifiesta su extrañeza por la tardanza con que recibe la Revista, lo que lo ha obligado a comprarla en el comercio antes de que lleguen los números de su suscripción. Posteriormente al recibo de esta carta hemos dado explicaciones acerca de esta tardanza en el despacho de la Revista, que no es en absoluto de nuestra responsabilidad. A los frecuentes atrasos originados en los talleres, en parte debido al racionamiento eléctrico de los últimos meses, se agrega la demora debida a la falta de mecanización del despacho de la Revista que, como hemos informado, quedará subsanada desde marzo próximo. En cuanto al retraso en el Correo. He ahí otro factor que escapa a nuestro control y que trataremos también de superar, mediante la utilización de más de una vía de transporte.

5 - XI - 68. De la prof. Julia Ortiz G., de Las Ramadas. Nos escribe "... con el fin de solicitar ciertos datos que son de suma importancia para un grupo de profesores de la provincia de Conquimbo. Desearíamos hacer un curso de perfeccionamiento en la nueva sede, que hemos visto en la Revista, pero el problema radica en que no sabemos el funcionamiento de dicho plantel. Tenga la amabilidad de explicarme estos puntos:

1º Si la matrícula es para cualquier profesor que desee hacer estos cursos. 2º Si van a funcionar cursos de perfeccionamiento de 7º y 8º años. 3º Si los profesores que vamos de provincia podremos ir en calidad de internos". Prof. Ortiz: durante los primeros días de enero próximo habrá cursos en diferentes sedes. Sus características se comunicarán por los diarios. En líneas generales habrá dos clases de cursos: 1º, para profesores de enseñanza básica, destinados a poner en marcha los nuevos programas de 1º a 8º. 2º, para profesores de 2º año de enseñanza media. Funcionará el pensionado para los profesores que vengan de las provincias.

## LABORATORIO DE IDIOMAS Y DE ELECTRONICA EN PHILIPS

El 30 de octubre recién pasado, se inauguró en la sede de Philips Chilena en Santiago, un laboratorio de idiomas y un laboratorio de electrónica, junto a un aula de enseñanza, que la mencionada empresa pone a disposición de la educación técnica, como una manera de colaborar con el Ministerio de Educación en esta especialidad de la enseñanza que tanta significación adquiere en nuestros días. A la inauguración asistieron el Ministro de Educación, prof. Máximo Pacheco, el ex Ministro, prof. Juan Gómez Millas, el Presidente de Philips, ing. Arturo Aldunate Ph. y personalidades de la enseñanza y de la técnica. En el acto de inauguración, el Vicepresidente ejecutivo de la empresa, señor C.G. Zonneville, se dirigió a los asistentes con las palabras que transcribimos a continuación. Los contestó el Ministro de Educación, prof. Pacheco, para agradecer una iniciativa tan plausible, en una improvisación de la que no quedó registro. En seguida, las expresiones del señor .CG. Zonneville.

No estamos hoy inaugurando una nueva fábrica, se trata de algo mucho más modesto en su envergadura, pero quizás mucho más grande en su significado y trascendencia. Nos hemos permitido invitarlos porque creemos que lo que hoy día comenzamos representa una iniciativa de gran importancia para el futuro de este país. Podemos decir también con orgullo que se trata de algo nuevo; somos una empresa que aquí en Chile ha decidido entrar a participar y a colaborar, dentro de la

medida de nuestras posibilidades, en el maravilloso campo de la educación.

En todo el mundo existe hoy día una gran atención y preocupación por la educación, ya sea se trate de países altamente industrializados donde es la base de la supervivencia industrial o de aquellos en vías de desarrollo, donde la educación y la capacitación son las llaves que abren las puertas al progreso y a un mejor nivel de vida.

Siendo Philips una industria electrónica, nosotros vemos día a día como el conocimiento científico y tecnológico adquiere más importancia y como las posibilidades futuras de desarrollo de un pueblo dependen en gran medida del dominio que tenga de dicho conocimiento.

Felizmente, en la actualidad, y especialmente en los países en vías de desarrollo, todos tienen conciencia de que no puede haber desarrollo sin educación. Pero, también en los países altamente industrializados existen problemas. ¿Sabían ustedes señores, que, hasta hace poco, uno de los países más industrializados de Europa gastaba anualmente más dinero en investigaciones para perfeccionar detergentes sintéticos, o sea jabón, que lo que gastaba en investigaciones educacionales?

Aquí en Chile se están realizando grandes esfuerzos y con muy buenos resultados. El Ministerio de Educación, con su programa de reforma educacional, y el Instituto Nacional de Capacitación Profesional, con sus cursos de capacitación y perfeccionamiento. Nosotros, como em-

presa, también queremos aportar nuestro grano de arena.

Permítanme, entonces, hablarles de nuestros planes. Tenemos tres puntos en los cuales queremos fijar nuestra atención principal:

**Primero**, la divulgación y la promoción del empleo de los medios de ayuda a la enseñanza.

**Segundo**, el fomento de las investigaciones científicas y tecnológicas en el campo de la electrónica, dentro de las universidades chilenas y

**Tercero**, la promoción de nuestro personal mediante programas de capacitación y perfeccionamiento.

A continuación me referiré a cada uno de estos objetivos.

#### **Divulgación de los medios de ayuda a la enseñanza.**

Para llevar a la realidad este plan hemos construido y equipado las salas y laboratorios que hoy inauguramos. Tenemos un laboratorio de idiomas. Cualquier liceo, colegio u otra institución de enseñanza podrá utilizar este laboratorio. No queremos que ésta sea sólo una sala de demostración, queremos que los profesores que se interesen traigan a sus alumnos para que practiquen en este laboratorio. No solamente tendremos los equipos sino que también las cintas magnéticas y los libros con cursos para la enseñanza de varios idiomas. Ojalá que el laboratorio esté todo el día lleno de estudiantes. Con esto, creemos poder promover el interés de los profesores por el empleo de los medios audiovisuales, a la vez que ayudar a aquellos establecimientos que no están, por el momento, en condiciones de adquirir un laboratorio propio.

También hemos instalado un laboratorio de electrónica, que ponemos a disposición de las instituciones de enseñanza que lo quieran utilizar. Este laboratorio cuenta con los medios más modernos para la enseñanza práctica de la electrónica.

Aquí, al lado, ustedes, pueden ver la biblioteca técnica, con una valiosa colección de libros técnicos y documentación científica, publicada por los laboratorios de investigación de Philips. Esta biblioteca está abierta para alumnos de colegios, escuelas técnicas y universidades. Finalmente, tenemos un auditorio, equipado con una proyectora de películas y diapositivos, retroproyector, televisión en circuito cerrado y otras ayudas a la enseñanza. Tenemos, también, un gran número de películas educativas sobre temas técnicos y científicos.

Esperamos poder programar, en el futuro, visitas para estudiantes secundarios. A través de películas, charlas y demostraciones, queremos ponerlos en contacto con el maravilloso mundo de la electrónica y con ello despertar vocaciones y fomentar el interés por las carreras técnicas.

#### **Fomento de las investigaciones en el campo de la electrónica.**

El futuro de Philips chilena está ligado al futuro de la industria electrónica en Chile, especialmente con miras al Mercado Común Latinoamericano. Si queremos que Chile tenga una parte importante en dicho Mercado, debemos desde ya ir preparando las bases científicas y tecnológicas sobre las cuales debe cimentarse cualquier desarrollo industrial.

Es por esto que estamos muy interesados en las investigaciones que las universidades están realizando en el campo de la electrónica.

Con miras a dicho propósito se encuentra actualmente entre nosotros, visitando Chile, el Dr. Ingeniero A. Van Weel, Director del Instituto Internacional de Estudios Tecnológicos de Philips en Holanda. El Instituto a que me

he referido ofrece becas para que profesores y estudiantes graduados puedan realizar estudios superiores y trabajar en los laboratorios de investigación de Philips en Holanda.

El Dr. Van Weel está tomando contacto con todas las universidades y, con su ayuda, esperamos elaborar pronto un programa concreto que sirva al desarrollo de la investigación científica y tecnológica en el campo de la electrónica.

Para impulsar este desarrollo, sin embargo, es necesario, además, formar y preparar científicos e investigadores, equipar laboratorios y centros de investigación. Con este objeto, el Consejo de Dirección de Philips en Holanda ha otorgado un crédito de un millón de dólares a las Universidades chilenas.

También nos estamos preocupando de la educación dentro de nuestra propia casa. Para ello hemos formado un Comité Educacional, que se encarga de la capacitación y perfeccionamiento de nuestro propio personal.

Queremos que aquellas personas que ingresan como simples obreros, sin tener una especialización u oficio, tengan la oportunidad de una promoción dentro de la empresa a través de cursos de capacitación.

En este sentido ya hemos tenido resultados positivos. En nuestros talleres hay personas que ingresaron a la compañía como obreros y ahora desempeñan labores técnicas especializadas.

En dos semanas más iniciaremos un curso de radio-electricidad, en el cual podrán participar las jóvenes que trabajan en la Línea de Montaje de Radio y Televisión y que desempeñan una labor netamente rutinaria. Con este curso queremos abrirles todo un nuevo horizonte y un porvenir diferente a estas jóvenes obreras.

Antes de terminar, quisiera todavía referirme a un punto que para Philips es fundamental; me refiero la compromiso que adquirimos cuando suministramos un equipo. Para mí es muy grato recordar las palabras de un gran profesor e investigador chileno que, al inaugurar un equipo que acabábamos de suministrar, mencionó que se había decidido por Philips debido a que siempre encontró nuestras puertas abiertas para solucionar sus problemas.

Yo menciono esto, señores, porque detrás de estos instrumentos y equipos muy bonitos hay toda una organización. Hemos debido entrenar gente aquí en Chile y en Holanda para que sepan manejar y aplicar estos nuevos equipos, y, más importante todavía, para que los sepan mantener en correcto funcionamiento.

Con todo esto quiero decir que nos sentimos contentos cuando podemos suministrarles un equipo, pero nos sentimos felices cuando, además de ello, podemos ayudar y dar un buen servicio, y les puedo asegurar que estamos preparados para ello.

Señoras y señores, la mayoría de ustedes son educadores y, por lo tanto, mucho de los conceptos que he señalado no son una novedad. Los he querido mencionar, sin embargo, porque queremos que sepan que estamos al lado de ustedes en sus desvelos y preocupaciones para lograr que todos los chilenos tengan acceso a la educación y a una formación profesional, y para que también tengan la posibilidad de progresar a través de una capacitación progresiva.

Sin lugar a dudas, estamos empeñados en una tarea que no es fácil, tendremos siempre dificultades para llevar a cabo nuestros planes, pero esperamos superar todos los inconvenientes con nuestro entusiasmo y nuestro convencimiento de que estamos realizando una labor de gran trascendencia para el futuro de Chile.

## 5ª LISTA DE SUSCRIPTORES DE LA REVISTA DE EDUCACION

En ediciones anteriores hemos venido publicando listas de nuevos suscriptores de la Revista, la enorme mayoría de ellos profesores, con el objeto de interrelacionar a los educadores de todo el país, en el trabajo de la reforma, ofreciendo el lugar de destino y la dirección de cada uno. La publicación de estas listas permite, asimismo, apreciar la real popularidad que va adquiriendo esta publicación del Ministerio, destinada a servir al profesorado, en el conocimiento y la orientación de la reforma educacional, y en sus afanes culturales y de perfeccionamiento. Sigue ahora la quinta nómina de nuevos suscriptores de la Revista de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACION: Gregorio Solís E., Luis Carreño, Francisco Salazar S., Amalia Villarroel B., Victoria Ruiz de A., Francisco Riveros Z., Francisco Mazquiarán S., Andrés Guzmán T., Marta Sepúlveda B., Edulia Arancibia C., Pedro Alarcón C., Eduardo Swears R., Vicente Ferrer, Violeta Main S., Ricardo Juré M., Orlando Guerrero D.; DIRECCION LOCAL DE EDUCACION: Biblioteca (TALCA), Alfonso Sagristá M. (TEMUCO), Oscar Cruz V., Humberto Leal P., (VALPARAISO), Juan Araya C., (TALCA), Galvarino Vargas S., (TEMUCO), Julio Alvarez V., (CONCHI), René Salvo S., (SANTIAGO), Carlos Cerda C. (TEMUCO); DIRECCION DEPARTAMENTAL, CURACAUTIN: Francisco Benítez R., Juan Beyries M., Juan Calbrúñir C., José Paredes O., Raúl Riquelme S., Juana Vega P., CAUPOLICAN: Haroldo Soto F., ARICA: Alejandro Olivares B., BULNES: Juan Guerrero M., EL LOA: Rubén Soto G., SANTIAGO: Luis Carrasco S., MELIPILLA: Oscar Moraga A., VALDIVIA: Amado Díaz C., TALCAHUANO: Pablo Lagos S., COMBARBALA: María Maureira V., OVALLE: Luis Ortiz Q., TOCOPILLA: Antonio Zamorano M., SAN VICENTE T.T.: Ana Salinas C., VALPARAISO: Héctor Poblete C., YUMBEL: José Bascuñán R., MELIPILLA: Hernán Muñoz A., ARICA: Alejandro Olivares B., MELIPILLA: Astrid Mann B., BULNES: Filomena Acuña A., Lucila Araneda, Isabel Escobar G., Héctor Ferrada G., Juan Fuentes L., Sonia Fuentes, Cecilia Gutiérrez, Armando Jarpa, Saúl Moreira S., Artemio Oñate N., Pedro Vargas S., Ana Vera V.; DIRECCION PROVINCIAL, SAN FERNANDO: Fernando Bañares G., IQUIQUE: Francisco Castillo Ch., Carlina Rodríguez L., TALCA: Inés Ortega A., TEMUCO: Hernán Troncoso, BIO-BIO: Julio Arratia C.; ESCUELA Nº 7 PEÑAFLORES: Tita Frau; LICEO EXPERIMENTAL MANUEL DE SALAS, SANTIAGO: Judith Palombo de I., ESCUELA NORMAL, CURICO: Hugo Sanhueza M., Luis Palavicino T., ESCUELA NORMAL RURAL, TALCA: Santiago Fuentes R., LICEO DE HOMBRES Nº 1, VALPARAISO: Rosa Fierro G., LICEO VALENTIN LETELIER, SANTIAGO: Orlando Silva C.; ESCUELA Nº 32, VALPARAISO: Nancy Albornoz G., Berta Soto S., María O'Ryan L., Estrella Aldoney H., Emperatriz Bravo C.; ESCUELA Nº 18 SAN BERNARDO: Rosa Vivallo Z.; ESCUELA PEDAGOGICA PARA EDUCACION BASICA, TALCA: Yamil Allende Y., Ana Alzamora M., Jaime Arancibia S., Gabby Aravena C., Judith Aravena R., Luis Aravena S., Nelson Bahamondes T., Gilberda Bahamondes V., Claudio Cáceres G., Hugo Cerda G., Iván Contreras P., Luis Cuvertino G., Margarita Espinoza E., Celina Espinoza G., Eduardo Espinoza L., Eduardo Fuenzalida G., José Garcés P., Lucía García T., Sara González B., María Guerrero R., Gloria Hernández O., Hernán Hernández T., Willy Herrera V., Gonzalo Hormazábal G., Bernardita Ibañez D., Jaime Iragüen T., Faustino León L., Lucía López C., Sonia Martínez G., Tomás Meza E., Gloria Miranda M., Héctor Muñoz M., Etefvina Norambuena H., Doris Noram-

buena M., Lucinda Olate P., Antonio Olivares V., Nancy Orellana D., José Ortiz G., Carlos Panes C., Samuel Peñaloza P., Gastón Pérez P., Enrique Pinto G., Clara Reyes R., Juana Rodríguez M., Jaime Salinas Z., Enrique Salman S., Rómulo Santelices C., Augusto Santos P., Miguel Silva G., Víctor Silva P., Enriqueta Solar V., Miriam Urbina R., Luis Valdebenito Ch., Clementina Vásquez, Nelson Vera B., Sonia Verdugo C., Elsa Viedma S., Roberto Villena I., Hugo Zambra O., Hernán Soto N., Luis Ramírez C., Melitón Venegas B., Biblioteca, Raquel Abarzúa S., Nusta Aguilar V., Roque Andrade A., Jorge Andrade T., Eugenio Aravena R., Rosendo Avello B., Liliana Avendaño G., Silvia Cáceres G., Cesáreo Escobar G., Eliana Calderón C., Fernando Hermosilla N., Wilson Mueña G., José Muñoz G., Norberto Valenzuela T., Daniel Vergara, María Teresa Yáñez, Heriberto Isla G.; ESCUELA MIXTA Nº 82 MONTEMAR: Joaquina Bahamonde D., COLEGIO PARTICULAR Nº 41 RANCAGUA: La Dirección: ESCUELA AGRICOLA "EL VERGEL" ANGOL: Stanley Moore B.; ESCUELA Nº14 GRANEROS: Elena Moreno A.; ESCUELA NORMAL ANGOL: Dina Bunster M.; ESCUELA Nº 62 SAN FELIPE: Enrique Bravo P.; ESCUELA VOCACIONAL Nº 21 LA LIGUA: Gladys Leiva R.; ESCUELA Nº 21 LA CISTERNA: Albina Beltrán C.; LICEO DE NIÑAS Nº 10, SANTIAGO: Lina Schalchli; ESCUELA Nº 249, SANTIAGO: Cecilia Olavarría S.; INSTITUTO COMERCIAL Nº 4, SANTIAGO: Marta Oneto V., María Inés Castro M., Haydée Leppe F., Lidia Serrano V., Laura Osses G., Leonor Jara S., María Inostroza H., Violeta Drobeck V., Guillermina Froemel R., Sara Fontt A.; ESCUELA DE APLICACION., I.P.T., SANTIAGO: Juan Venegas M.; UNIVERSIDAD DE CHILE, ANTOFAGASTA: Biblioteca Central; ESCUELA DE EDUCACION UNIVERSIDAD DE CONCEPCION: Sergio Arellano M.; ESCUELA DE HOMBRES Nº 78, TALCA: Luis Bravo Q.; ESCUELA Nº 32 TOLTEN: Juvencio Tramolao C.; LICEO COEDUCACIONAL QUILPUE: Juan González Q.; ESCUELA Nº 4 SAN BERNARDO: Celia Sepúlveda C., Laura Aguila A., Gabriela Andrade B., Irene Bernal O., Alma de la Fuente D., Eulina Guerra F., Idema Gutiérrez B., Berta Hidalgo N., Trinidad Jara P., Georgina Jouvhomme S., Carmen Medel M., Teresa Peñepil O., Hilda Pinilla F., Gabriel Romero E., Isabel Silva C., ESCUELA COEDUCACIONAL Nº 8, SAN BERNARDO: Cristina Adasme P., Gloria Alérico M., Carmen Andrade P., Adriana Carrasco C., María Cerda L., Fresia Corona B., Pedro Gaete L., Julia Guevara B., Roberto Hurtado R., Irma Jara O., Rosa Jensen F., Lidia Moisan J., Nora Moscoso S., María Saavedra P., Matilde Seguel C.; ESCUELA Nº 10 SAN BERNARDO: Raúl Avalos Ch., Nelly Contreras S., Erich Matus S., Carmen Ocampo S., Inés Salgado P.; ESCUELA MIXTA Nº 15, SAN BERNARDO: Alicia Chamorro A., Sonia Leyton B., Luis Otaiza C., Teresa Ramírez E., Elena Vera S.; ESCUELA Nº 20, SAN BERNARDO: Edith Banda A., Guacolda Cortés D., Sara Poblete C.; ESCUELA Nº 32, SAN BERNARDO: Carmen Arias S., Margarita Chateau C., Richard Cárdenas P., Graciela Fábrega R., Viola Fuentes F., Osvaldo Gaete S., Julia Henríquez Ch., Jaime Negrete P., Mirella Neira R., Oriana Osorio O., Edith Pérez A., Oriana Pérez S., Adriana Salgado T., Raquel Seguel M., Edgardo Sepúlveda T., Graciela Vásquez B., Estela Zamorano A.; ESCUELA

Nº 34 COIHUECO: Ociel Rubio B.; LICEO DE HOMBRES Nº 1 CONCEPCION: M. Gabriela Decap A., Enrique Setti G.; ESCUELA COEDUCACIONAL Nº 51, COYA: Teresa de J. Antiguay J., Esperanza Espinoza C., Walda González O.; ESCUELA Nº 46, COYA: Elisa Baeza S., Virginia Castillo C., Nancy Cofré F., Germán Gallegos N., Virginia Jofré, Nelly Martínez F., Juan Valenzuela D., Irma Vera T.; ESCUELA Nº 3 SAN BERNARDO: Eloy Campos Ll., Idoria Donoso V., Nancy Gaete L., Adriana Iturrieta V., Carlos Quezada Q., María Ramírez S., Pedro Riquelme C., Víctor Sepúlveda G., Marta Toledo L.; ESCUELA Nº 64 CHILLAN: Humberto Carrasco G.; ESCUELA Nº 119, SANTA CRUZ: Luis Bustamante P.; UNIVERSIDAD DE CHILE, TALCA: Guillermo Bustos C.; ESCUELA NORMAL MARIA AUXILIADORA, SANTIAGO: Josefina Capra; ESCUELA NORMAL, CHILLAN: Rosa Segura C., Omar Zapata A.; ESCUELA NORMAL Nº 2, SANTIAGO: Eduardo Sánchez M., Víctor Gleisner P.; ESCUELA NORMAL, VALDIVIA: Selma von Edelsberg L.; LICEO Nº 13 DE NIÑAS, SANTIAGO: M. Isabel Abusleme H.; ESCUELA ESPECIAL CASA DE MENORES, LA CISTERNA: Julio Penna R.; ESCUELA NORMAL DE COPIAPO: Mario Marín M.; LICEO FISCAL DE LIMACHE: Miguel Collins D., Hernán Rubio T., Oscar Farías U.; ESCUELA SUPERIOR DE NIÑAS Nº 2, ANTOFAGASTA: Sara Rojo de M.; ESCUELA NORMAL ANGOL: Nelly Gutiérrez; LICEO DE HOMBRES, SAN BERNARDO: Carlos Morales S.; ESCUELA CONSOLIDADA EXPERIMENTAL, CHAÑARAL: Simón Allin L., Santiago Araya S., Orlando Aróstica Q., Enrique González R., Mercedes Aguila, Bernardita Muñoz G., José Olivares A., Angelina Salas O., Nora Silva C., Flora Valle P.; LICEO MIXTO PEDRO ARREGUI, VALPARAISO: Jorge Rojas H.; ESCUELA INDUSTRIAL, VICTORIA: Idalio Cuminao G., Pedro Zúñiga S., Pablo Oñate M.; ESCUELA ITALIA Nº 21, SANTIAGO: Manuela Piñón T.; COLEGIO DIFERENCIADO HUMANISTICO-CIENTIFICO, ARICA: Nelson Rivera I.; COLEGIO MEDIO DE HOMBRES, ARICA: Oscar Beyzaga P., Wilfredo Hidalgo U., Adolfo Olmedo M., Aurora Pardo; ESCUELA Nº 18, ARICA: Rodolfo González A.; ESCUELA Nº 14 ARICA: Luis Piña F.; ESCUELA Nº 30, ARICA: Olivia Dooman V.; COLEGIO Nº 15 ARICA: Margarita Martínez V.; COLEGIO ITALIANO, ARICA: Irene Ramallo B., Juanita Stagnaro M.; LICEO COEDUCACIONAL, QUILPUE: Hernán Molina V.; UNIVERSIDAD DEL NORTE, ANTOFAGASTA: Roberto Guzmán J.; COLEGIO SAN IGNACIO, EL BOSQUE: Martín Miranda O.; ACADEMIA DE IDOMAS Y ESTUDIOS PROFESIONALES, SANTIAGO: Héctor Alamos F.; LICEO FISCAL NOCTURNO, VIÑA DEL MAR: Guido Crino T.; UNIVERSIDAD TECNICA, SANTIAGO: Luis A. Acuña, Mario Bravo N., Francisco Morales M., Mitzi Linares M., Rodolfo Verdejo G., Margarita Rubilar S., María Jara A., Andrés Anic U., Myrta Rojas S., Teobaldo Román U., Cruz Matamoros O.; COLEGIO DUNALASTAIR, SANTIAGO: Irma Rosende de C.; INSTITUTO PEDAGOGICO DE VALPARAISO: Fernando Rodríguez A.; CAMBRIDGE COLLEGE, SANTIAGO: La Dirección; PATROCINIO DE SAN JOSE, SANTIAGO: Héctor Jara G.; ESCUELA DE PARVULOS Nº 291, SANTIAGO: Juana Zavala G.; ESCUELA Nº 4, SANTIAGO: Héctor Díaz B.; ESCUELA Nº 10, CURANILAHUE: Luis Garrido M.; INSTITUTO DE CAUQUENES: Héctor Guerrero M.; LICEO Nº 11, SANTIAGO: Olga Cerda V.; ESCUELA NORMAL DE HOMBRES, VIÑA DEL MAR: Margarita Gándara Y., Alejandro Meza F., Rosa Muñoz B.; ESCUELA Nº 67, NUEVA IMPERIAL: Hernán Galdames A.; LICEO COEDUCACIONAL, SALITRERA VICTORIA: Herinedo Espinoza C., Alba Lazo C.; LICEO Nº 2 DE HOMBRES, SANTIAGO: Enriqueta Larenas M.;

ESCUELA Nº61, PARRAL DE PUREN: Emerita Rodríguez N., Moisés Díaz R., Eduardo Reyes., Luis Rubio G., Julia Céspedes V.; ESCUELA Nº 84, SANTIAGO: Patricia Ulloa F.; UNIVERSIDAD DE CHILE DE TALCA: Osvaldo Araneda P.; LICEO "CAMILO ORTUZAR M". SANTIAGO: César González N.; LICEO Nº 2 DE HOMBRES, SANTIAGO: Iris Traverso T.; ESCUELA DE APLICACION ANEXA I.P.T.; SANTIAGO: Carolina Aguirre T.; UNIVERSIDAD DE CHILE DE LA SERENA: Ana Fragnaud; ESCUELA Nº 4 LAS BARRANCAS: Sergio Olivares O.; ESCUELA Nº 27, SAN ANTONIO: Nelson Alvarez G.; SERVICIO NACIONAL DE ORIENTACION, SANTIAGO: Ana Domarchi V.; LICEO DE HOMBRES SANTIAGO E. ORREGO, QUILLOTA: Fernando Rodríguez M.; LICEO Nº 16 DE NIÑAS, SANTIAGO: M. Luisa Vergara de B.; ESCUELA CONSOLIDADA DE EXPERIMENTACION, SANTIAGO, JUAN ANTONIO RIOS: Gonzalo Eguiluz, René Sánchez, Zulema Meneses, Eva Soto, Elvira Canales, Aída Villarroel, Ruth Pozo. Alicia Giaraud, Auristela Ortiz, Arturo Latorre, Carmen Concha, Dolores Ferret, Gloria Lazo, Virginia Serey, Hernán Abarzúa, Aída Ramos, José Viveros, Hernán Peralta, Adelaida Escalona; COLEGIO COEDUCACIONAL GABRIELA MISTRAL, SANTIAGO: Ramón Yuseff D.; ESCUELA NORMAL DE CHILLAN: Wilson Soto O.; CENTRO ENSEÑANZA BASICA DE LINARES: Mario Espinoza L.; ESCUELA Nº 96, TEMUCO: Héctor Díaz M.; INSTITUTO PEDAGOGICO UNIVERSIDAD DE CHILE, SANTIAGO: Eulogia Cavieles T.; ESC. Nº 55 ACHAO: Nelly Cárdenas B.; ESCUELA Nº 3 COYHAIQUE: Laura Fuenzalida O., Aurora Alfaro, Eduardo Osorio Z., Violeta Gamboa S., Edith Bórquez V., Hernán Becerra; LICEO DE HOMBRES DE LIMACHE: Etna González, María Muñoz; ESCUELA VOCACIONAL DE PESCA Nº 55, COQUIMBO: Elma Leiva B.; COLEGIO SANTA TERESA, MAIPU: Dirección; ESCUELA Nº 1, PUENTE ALTO: Oscar Lorca N.; LICEO DE NIÑAS Nº 2, VALPARAISO: Tatiana Reyes R.; ESCUELA NORMAL JOSE A. ABELARDO NUÑEZ, SANTIAGO: Renato Ugarte E.; STANFORD SCHOOL, SANTIAGO: Carlos Martínez; UNIVERSIDAD DEL NORTE, ANTOFAGASTA: Otilia Flores V.; ESCUELA Nº 30 SAN RAFAEL: Guillermo Elgueta I.; ESCUELA Nº 27 CHEQUEN: Hortensia Maldonado M., Ana D. Rojas R., Nerva Arriagada B.; ESCUELA Nº 29, PELARCO: Irene Ibarra H.; ESCUELA Nº 25, CORINTO: Berta Fuentes G.; ESCUELA Nº 99, T A L C A: Mireya Ortega M.; ESCUELA Nº 43, DUAO: Adela González S.; ESCUELA Nº 27, CHEQUEN: Jaime Figueroa O., Sylvia Valdebenito A., Nelva Aliaga G.; ESCUELA Nº 76, TALCA: Raúl Concha S.; CENTRO DE ENSEÑANZA MEDIA, TALCA: Eduardo Gutiérrez S., María Cuevas P., Aída Araya C., Violeta Bastías S.; LICEO Nº 2 DE CHILLAN: Yolanda Durand M., Alejandro Flores L., Carlos Ortega, Horacio Parada, Gladys Sepúlveda T., Santiago Hernández; ESCUELA COEDUCACIONAL Nº 42, TOMÉ: Teresa Andrade V, Andrés Camaño C., Teresa Romero Y., Magdalena Gaete C.; ESCUELA COEDUCACIONAL SUPERIOR Nº 58, IQUIQUE: Lautaro Espinosa C., Teresa Campos Ch., Juan Silva B., Alfredo Madariaga P.; ESCUELA Nº 2, COPIAPO: Carmen Vásquez L., ESCUELA NORMAL ANGOL: Alejandra Abad; ESC. Nº 32, ANTOFAGASTA: Lucía Flores P., Santiago Paucay, Susana Mardones A., Carmen Lamagdalaine, María Agreda B., José, Aros, Victoria Campos, Ivo Pavlov, María Torres, Eleonira Fúnez, Sabina Castro, Isabel Díaz, Celia Fernández, Julia Salvo M., Waldo Delgado, Mario Ruiz, Bruno Pacha C.; ESCUELA GENERAL BASICA Nº 253, LAS BARRANCAS: Manuel Morales A.; LICEO DE NIÑAS, CURICO: Hilda Asalgado M.; LICEO Nº 2, VIÑA DEL MAR: Dario Clemente R.; CENTRO DE ESTUDIO M. MAZZARELLO, NUÑOIA: Clara



Balbonfín B.; UNIVERSIDAD DE CHILE, LA SERENA: Robinson Contreras M.; ESCUELA DE PEDAGOGIA, TALCA: Heriberto Isla G.; ESCUELA CONSOLIDADA EXPERIMENTAL DE MARIA ELENA: Jaime Larraín D.; CENTRO UNIVERSITARIO DE CHILLAN: Bernardo Sepúlveda V.; LICEO DE HOMBRES Nº 11, LAS CONDES: Secundino Ulloa B.; UNIVERSIDAD DE CHILE, TALCA: Ana M. Giménez M., Carmen Badosa R.; ESCUELA Nº 31, LA SERENA: Carlos A. Vega T.; INSPECCION PROVINCIAL DE EDUCACION, LA SERENA: José Cádiz C.; ESCUELA SUP. MIXTA Nº 46, GRANALLAS: Gastón Ormazábal C.; COLEGIO PARROQUIAL DE SAN MIGUEL: Ursulinas; UNIVERSIDAD DE CHILE, CHILLAN: Hugo Mejías A.; LICEO COEDUCACIONAL, COQUIMBO: Nelly Zamora T.; ESCUELA Nº 17, CABILDO: Miguel Meyer C.; LICEO Nº 2 DE HOMBRES, VALPARAISO: Luis Valenzuela C.; ESCUELA NAVAL Y UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALPARAISO: Marcelo Rubio T.; INSTITUTO SUPERIOR DE COMERCIO, SANTIAGO: Francisco Cruz T., Reinaldo Arias T., Mario Gallegos A.; INSTITUTO PEDAGOGICO, UNIVERSIDAD DE CHILE DE SANTIAGO: Fresia Heredia T.; ESCUELA Nº 20, TOME: Mario Ulloa M.; INSTITUTO FEMENINO SUPERIOR DE COMERCIO, SANTIAGO: Luz Rodríguez M., Alicia Aravena T.; ESCUELA INDUSTRIAL Nº 4, SANTIAGO: Carlos Benítez S.; LICEO FISCAL DE LIMACHE: Jorge Vidal V.; LICEO DE HOMBRES Nº 6, SAN MIGUEL: Cecilia Carrasco R.; UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTIAGO: M. Angélica Fernández P.; CENTRO MEDIO Nº 1, QUINTA NORMAL: Fernando Tabilo P.; LICEO NOCTURNO Nº 1, VALPARAISO: Arnoldo Salinas G.; LICEO Nº 3 DE NIÑAS, SANTIAGO: M. Isabel Sáenz V., M. Angélica Cavada A.; ESCUELA VOCACIONAL DE HOMBRES Nº 54, QUILPUE: Edgardo Falcon B., Homero Valenzuela V., Luis Márquez G., Heriberto Ossandón O.; INSTITUTO COMERCIAL DE SAN FERNANDO: Angel Barrientos B.; LICEO DE NIÑAS Nº 2, VALPARAISO: Perla de la Fuente, Luchita Agosin, Ena Salazar A., Olga Salinas T.; ESCUELA TECNICA FEMENINA Nº 3, SANTIAGO: Carmen Quiroga; ESCUELA INDUSTRIAL DE SAN MIGUEL: Olga Cárcamo L.; ESCUELA Nº 254, SANTIAGO: Horacio Marín G.; ESCUELA BASICA MIXTA Nº 30, SANTIAGO: Carlos Riquelme O.; ESCUELA Nº 10 DE CARAHUE: Ernesto Millas M.; ESCUELA COEDUCACIONAL Nº 19, ANGOL: Gastón Acuña R., Eliana Rojas G.; ESCUELA NORMAL DE ANCUD: Ema Bahamonde N.; ESCUELA AGRICOLA DE OVALLE: Manuel Barra S.; ESCUELA Nº 26, RIO BUENO: Miguel Obando B.; CENTRO DE EDUCACION BASICA, CASTRO: María Layseca O.; ESCUELA CONSOLIDADA DE EXPERIMENTACION, JUAN ANTONIO RIOS, SANTIAGO: Nicolás Ruiz, Roberto Valenzuela, Flor Henríquez, Justino Salinas, Adriana Mondaca, Filomena Méndez, Sergio Abarzúa, Rosa Hernández, Raquel Pinto, Carolina Rojas; ESCUELA INDUSTRIAL DE TALCA: René Muñoz A.; ESCUELA AGRICOLA DE OVALLE: Horacio Santander S., Alejandro Rodríguez H., Luis Jafré T., Axel Montero Chevalier, Alberto Velásquez S.; ESCUELAS RADIOFONICAS DE OSORNO: Roberto Letelier; ESCUELA Nº 56 DE TOLCON: Roberto Loayza O.; CENTRO BASICO DE LA CALERA: Gladys Uribe G.; LICEO DE HOMBRES DE QUILLOTA: Ema Salamanca D., Nolberto Alegría G., Reinaldo Holmer, Oscar López L., Jorge González G., María Antezana A., Arnaldo Carvajal R., Aglae Gutiérrez T., Haydée Pinto, Lelia Rivera V.; ESCUELA MIXTA Nº 65 DE PICHILEMU: Benjamín Aceval O.; SANTIAGO: Yolanda Sazo J.; LICEO CATEDRAL CHILENO, SANTIAGO: Raúl Sarazúa; LICEO DE NIÑAS Nº 10, SANTIAGO: Jimena Melej I., Lili Sepúlveda; ESCUELA Nº 42, QUEMCHI: Mario Barría A., José Miranda R., Te-

resa Alvarado M.; LA GIVOUTTE, SANTIAGO: Luz Albert; ESCUELA Nº 118 DE TALCA: Luis González G.; ESCUELA Nº 114 DE TALCA: Silvia Morales B., Sonia Ortiz M.; ESCUELA Nº 109 DE TALCA: Ronaldo Ramírez M.; ESCUELA Nº 78 DE TALCA: Oscar Silva F.; ESCUELA Nº 28 DE TALCA: Luis Retamal S.; ESCUELA Nº 114 DE TALCA: Herminia Figueroa, Luis González G., Marta Aravena S., Benjamín Carrillo E., Mariana Herrera, Celeste Rivero S., Rita Sorhaburú M., Luis Durán B., Marta Rojas A.; ESCUELA Nº 96 DE TALCA: Sergio Adasme M.; ESCUELA Nº 69 DE TALCA: Lautaro Vivar E.; ESCUELA Nº 30 DE TALCA: Edgardo López V.; ESCUELA Nº 51 DE TALCA: Guido Alvear A.; ASOCIACION CRISTIANA DE JOVENES, CONCEPCION: Sonia Cuevas de C.; ESCUELA SUPERIOR DE NIÑAS Nº 32, COPIAPO: Elena Ramírez G.; COLEGIO REGIONAL DE IQUIQUE: Luis Rodríguez I.; ESCUELA SERVICIOS TECNICAS ESPECIALIZADAS DE CHILLAN: Krimilda Linares M.; INSTITUTO PEDAGOGICO TECNICO, SANTIAGO: Mitzí Linares M., Rodolfo Verdejo G., Margarita Rubilar S., María Jara A., Adrés Anic U., Myrta Rojas S., Teresa Palma C.; UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTIAGO: Escuela de Pedagogía; LICEO DE HOMBRES DE SAN BERNARDO: Biblioteca, Gastón Lagos O., Juan Navarrete T.; LICEO DE HOMBRES DE PUERTO AISEN: Victoria Gómez de S.; ESCUELA Nº 2 DE NIÑAS, QUILLOTA: La Dirección; ESCUELA CONSOLIDADA DE EXPERIMENTACION DE SAN MIGUEL: Félix Carvajal A.; LICEO DE NIÑAS DE VALDIVIA: Enrique Cepeda L.; UNIVERSIDAD CATOLICA DE LA FRONTERA, TEMUCO: Jorge Candia; ESCUELA INDUSTRIAL "EL PINAR", SANTIAGO: Luis Toro T.; DEPARTAMENTO DE EDUCACION, UNIVERSIDAD DE CHILE, SANTIAGO: Leonardo Fuentealba H.; ESCUELA Nº 1 DE CHILLAN: Nelson Naour del S.; DEPARTAMENTO DE EDUCACION, UNIVERSIDAD CATOLICA, VALPARAISO: Juana Marinkovich R., Pedro Ahumada A.; ESCUELA Nº 13, ARAUCO: Eliana Gayoso M.; ESCUELA DE BELLAS ARTES, SANTIAGO: José Orellana V.; ESCUELA Nº 13, ARAUCO: Jaime Gayoso M.; 5º SECTOR ESCUELA, SANTIAGO: Mario Osses Z.; LICEO MANUEL ARRIARAN, LA CISTERNA: Mario González O.; ESCUELA Nº 13, PAINE: Deyanira Villegas M.; UNIVERSIDAD CATOLICA, SANTIAGO: M. Paulina Domínguez V.; ESCUELA TECNICA FEMENINA Nº 1, SANTIAGO: Fresia Carrasco A.; LICEO SANTIAGO: La Dirección; ESCUELA AGRICOLA DE TEMUCO: La Dirección; COLEGIO LOS ANDES, SANTIAGO: Carmen Prieto; ESCUELA SUPERIOR DE MUSICA, SANTIAGO: Rafael Varela A.; LICEO DE NIÑAS Nº 7, SANTIAGO: Ernestina Novoa M.; INSTITUTO COMERCIAL, IQUIQUE: Carmen Alvear de G.; COLEGIO ADVENTISTA, CHILLAN: Juan Tabuena G.; ESCUELA DE SERVICIOS Y TECNICAS ESPECIALIZADAS, EL PINAR: Sor Consolación Gallinger; ESCUELA Nº 32, LOS PLACERES, VALPARAISO: Carmen Muñoz S.; COLEGIO CALASANZ, SANTIAGO: R.P. Javier Pértica; ESCUELA INDUSTRIAL, SAN VICENTE DE PAUL: La Dirección; UNIVERSIDAD CATOLICA, VALPARAISO: Héctor Rubio T.; INSTITUTO PEGAGOGICO, UNIVERSIDAD CATOLICA, SANTIAGO: Wolfgang P. Siegel B., Juan Pichuante R., Margarita Estrada U.; PADRES FRANCISCANOS, QUILLOTA: Hernán Castro C.; DEPARTAMENTO DE COORDINACION CENTROS UNIVERSITARIOS, SANTIAGO: Victoria Olivares I., Ramón Sepúlveda B., Alicia Ascencio R.; UNIVERSIDAD DEL NORTE, ANTOFAGASTA: Orlayer Alcayaga; ESCUELA INDUSTRIAL ARTES GRAFICAS, SAN MIGUEL: Aquiles Lefno A.; FEDERACION NACIONAL CENTROS DE PADRES Y APODERADOS, SANTIAGO; ESCUELA Nº 126, CASABLANCA: Grecia Rojas C.; ESCUELA Nº 2, ACHAO: Erice Colin C.;

ESCUELA Nº 54, QUINCHAO: Víctor Paredes V.; LICEO Nº 1, CONCEPCION: Etelvina Delaporte P.; CENTRO UNIVERSIDAD DE CHILE, LA SERENA: Eleodoro Acevedo B.; COLEGIO SANTISIMA TRINIDAD, SANTIAGO: La Dirección; CENTRO "LOS NOGALES" SANTIAGO: Rosa Grandón T.; INSTITUTO NACIONAL, SANTIAGO: M. Luisa Jara M.; ANEXA NORMAL SANTA TERESA, LAS CONDES: Josefina Merchant de L.; ESCUELA INDUSTRIAL SUPERIOR, S A N FELIPE: Víctor Rebolledo T.; LICEO DE HOMBRES, RENGÓ: Carmen Pérez P.; ESCUELA INDUSTRIAL DE CONCHALI: Julio Villarreal V.; ESCUELA CONSOLIDADA DE BUIN: Myriam Uribe L.; COLEGIO INMACULADA CONCEPCION, TALCAHUANO: La Dirección; COLEGIO NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN, SANTIAGO: La Dirección; HOGAR UNIVERSITARIO SAN VICENTE, SANTIAGO: Alicia Bastías M.; ESCUELA ESPECIAL DE REHABILITACION Nº 130, SANTIAGO: Luis A. Jorquera R.; ESCUELA MIXTA Nº 8, PUNTA ARENAS: Julio Villalobos I., Josefina Uribe R.; INSTITUTO PEDAGOGICO, UNIVERSIDAD CATOLICA, SANTIAGO: María T. Bacco Z., Paz Campusano P.; LICEO DE HOMBRES, SAN FELIPE: Enrique García V., Alejandro Rivadeneira H., Eugenio Gallardo H., Osvaldo Arias E.; INSTITUTO PEDAGOGICO UNIVERSIDAD DE CHILE, SANTIAGO: Hernán Hernández G.; ESCUELA COEDUCACIONAL Nº 17, CABILDO: Juan Cervantes A.; FUNDACION DEL MAGISTERIO DE LA ARAUCANIA, PADRE LAS CASAS; ESCUELA Nº 54, LLANQUIHUE: Flora Soto R., Ivonne Alvarado C.; ESCUELA TECNICA SUR Nº 3, SANTIAGO: Mirich Muñoz Y.; CENTRO UNIVERSITARIO, LA SERENA: Nelson Silva M.; ESCUELA Nº 312, SANTIAGO: José Alarcón C.; ESCUELA INDUSTRIAL SUPERIOR: Raúl López N.; ESCUELA Nº 53, TOME: Jorge Cortés B.; ESCUELA Nº 19, AYACARA: Luis Aguilar B.; ESCUELA ENSEÑANZA BASICA Nº 32, PENCO: Fresia Ibáñez I., Clara Quiduleo B., Teresa Avendaño L., Gladys González G.; ESCUELA TECNICA, SAN FERNANDO: Raquel Pérez P.; BELLAS ARTES, ITUCH, SANTIAGO: Carmen Gayán; LICEO DE MAIPU: Julio Amigo F.; ESCUELA COEDUCACIONAL Nº 120, SANTIAGO: Rosa Toledo Y.; ESCUELA NORMAL DE ANCUD: Victoria Mayorga., Ernesto Álvarez., Pedro Oyarzo B., María Cárdenas., Luz Baldini; LICEO Nº 2 DE NIÑAS, VALPARAISO: Mina Weippert; ESCUELA NORMAL Nº 2, SANTIAGO: Isabel Carú B.; ESCUELA MIXTA Nº 32, PANGUECO: Jorge Pinto G.; LICEO Nº 1 DE HOMBRES, VIÑA DEL MAR: Américo Soto S.; ESCUELA Nº 5, SANTIAGO: Emmy Andrade P.; INSTITUTO COMERCIAL Nº 4, SANTIAGO: Yasminah Sepúlveda M.; LICEO DE NIÑAS DE RANCAGUA: Lucy Gutiérrez, Marta Luna C.; LICEO DE NIÑAS Nº 8, SANTIAGO: María Cáceres F.; LICEO Nº 17 DE HOMBRES, SANTIAGO: Ada Pavez A.; ESCUELA TECNICA Nº 6, LA CISTERNA: María Sandoval S.; LICEO DE NIÑAS Nº 1, VALPARAISO: Gladys Martin S., Beatriz Cortázar de P., Eufemia Ruffinatti de M.; ESCUELA TECNICA Nº 4, STGO.: Lidia Cuevas V.; LICEO DE HOMBRES Nº 13, SANTIAGO: Carlos Torres H.; ESCUELA COEDUCACIONAL Nº 94, SANTIAGO: Julio Guzmán O.; LICEO SUPERIOR DE HOMBRES, LAUTARO: Boris Cáceres R.; ESCUELA Nº 95, CONCEPCION: Jorge Salinas A.; UNIVERSIDAD DE CHILE, SANTIAGO: Alberto Arenas C.; ESCUELA VOCACIONAL Nº 60, VILLA ALEMANA: Viola Arévalo S.; ESCUELA ESPECIAL DE ADULTOS Nº 35, OSORNO: César Vargas G.; ESCUELA Nº 18, SANTIAGO: Juana Maluenda; ESCUELA HOGAR Nº 39, LAUTARO: Blanca Flores R.; ESCUELA Nº 30, PUTAENDO: Eliana Pizarro G., Julio Zamora, Hernán Martínez; ESCUELA Nº 27, GUINDOS: Abraham Mejías M.; ESCUELA Nº 66, SANTIAGO: Juan

Herrera U.; ESCUELA INDUSTRIAL LA GRATITUD NACIONAL, SANTIAGO: Director; ESCUELA Nº 9, IQUIQUE: Elba Vigorena R.; ESCUELA VOCACIONAL Nº 16, COQUIMBO: Graciela Tello C.; ESCUELA COEDUCACIONAL PARTICULAR Nº 5, BARQUITO: Raúl Collao S.; COLEGIO PADRES FRANCESES, VALPARAISO: Rector; ESCUELA DE HOMBRES Nº 49, SANTIAGO: Dirección; ESCUELA Nº 40, CAUQUENES: Julio Cofré C., Juan Inzunza V., María I. Salazar, Silvia Moraga M., Margarita Sepúlveda O., Isabel Faúndez H., Marta Moyano L.; ESCUELA Nº 10, CAUQUENES: Laura Badilla A., Gladys Durán S., Guacolda Pérez O., Ena Reyes A., Sergio Álvarez I., Ramón Díaz E., Waldo Echeverría B.; INSTITUTO CENTRAL DE FISICA, UNIVERSIDAD DE CONCEPCION: Gastón Ramos R.; DIRECCION INSTRUCCION DE LA ARMADA, VIÑA DEL MAR: Eduardo Cabezón C.; ESCUELA Nº 130, MELINKA: Manuel Márquez B., Américo Muñoz B., LICEO DE HOMBRES DE CALAMA: Julia Yutronic C.; ESCUELA Nº 23, LARAQUETE: Humberto Peña P.; CENTRO CULTURAL DR. ALEJANDRO DEL RIO, SANTIAGO: Héctor Gutiérrez S.; ESCUELA Nº 2, TEMUCO: Graciela Maldonado M.; ESCUELA Nº 67, LOS NOGALES: Sylvia Pérez R.; ESCUELA Nº 2, MANANTIALES: Emilio Vera R.; INSTITUTO VALPARAISO: Emilio Eldredge; ESCUELA COEDUCACIONAL Nº 6, POTRERILLOS: Eugenia Torres M., Nilson Zepeda D., Edda Podestá M., Héctor Contreras S., Gerardo Silva G.; ESCUELA SUPERIOR DE HOMBRES Nº 12, ANTOFAGASTA: Fresia Pizarro, Alfredo López, Orelia Carvajal, José Soto, Tomislav Ostoic, Alejandro Rojo, Jorge Pizarro O., Gustavo Allin, Nino Calabrisés; LICEO DE HOMBRES Nº 8, SANTIAGO: Pedro León A.; INSTITUTO PEDAGOGICO, UNIVERSIDAD DE CHILE, VALPARAISO: José Cubillos C., Sonia Looks L., Berta Martínez S.; INSTITUTO COMERCIAL Nº 5, SANTIAGO: Guillermo Sánchez M., Santiago González E.; LICEO SAN AGUSTIN, SANTIAGO: Sergio Pereira; ESCUELA Nº 25, SAN ANTONIO: Eduardo Inostroza L.; LICEO FISCAL DE MELIPILLA: Juan Ramírez R.; ESCUELA Nº 30, EL TOFO: Ricardo Barrera M.; ESCUELA NORMAL VESPERTINA, SANTIAGO: Luisa González C.; ESCUELA Nº 22, EL BALLENDAR: Rigoberto Toledo E.; COLEGIO SAN MATEO, OSORNO: Preparatorias; ESCUELA Nº 130, VIÑA DEL MAR: Irma Verdugo C.; LICEO MARIA AUXILIADORA, VALPARAISO: Nora López G.; ESCUELA Nº 24, VIÑA DEL MAR: María Kabat C.; ESCUELA SUPERIOR DE HOMBRES Nº 19, VALPARAISO: Héctor Canihuante O.; ESCUELA ESPECIAL ANEXA POLITECNICO, SAN JOSE: Fidel Maldonado M.; ESCUELA "JUAN ANTONIO RIOS", SANTIAGO: Eyleen Vila, Juana López, Gilberto Álvarez, Corina Rodríguez; ESCUELA Nº 13, SANTIAGO: María Bustamante de J.; ESCUELA Nº 40 DE HOMBRES, VALPARAISO: Alfredo Letelier R.; LICEO MANUEL ARRIARAN, SANTIAGO: Jorge Cáceres R.; ESCUELA NORMAL DE CHILLAN: Sergio Ceballos A.; ESCUELA Nº 11, SAN BERNARDO: Nelson Venegas A.; LICEO DE HOMBRES Nº 8, SANTIAGO: Javier Mena A.; LICEO DE HOMBRES, QUILLOTA: Nona Ledesma G.; COLEGIO DE LOS PADRES BENEDICTINOS, VIÑA DEL MAR: Juan Drogue O.; ESCUELA Nº 11, SANTIAGO: Jorge LEGIO DE LOS PADRES BENEDICTINOS, VIÑA DEL MAR: Instituto del Mar, Subdirección Docente; ESCUELA APLICACION ANEXA A LA NORMAL, TALCA: Graciela Montoya C.; ESCUELA POLONIA Nº 49, SANTIAGO: Gabriela Gallardo S.; POLITECNICO DE MENORES, SAN BERNARDO: Guido Morales M.; ESCUELA Nº 1, SAN BERNARDO: Luis Guerra J.; INSTITUTO COMERCIAL, VIÑA DEL MAR: Asteco., Teresa Donoso L., Patricio Ahumada., Lucía Muñoz V., Ernesto Espinoza; ESCUELA Nº 68, CU-

RICO: Victoria Santelices C.; ESCUELA Nº 2, CURICO: Norma Salinas C.; ESCUELA Nº 20, CURICO: Rosa Figueroa P.; ESCUELA Nº 18, PICHIDEGUA: Adrián Torres S.; ESCUELA Nº 37, ANTOFAGASTA: Humberto Gómez P.; ESCUELA Nº 22, CHUQUICAMATA: Alejandro Rojas N.; LICEO COEDUCACIONAL, COQUIMBO: Vicente García V.; ESCUELA Nº 2, PISAGUA: Alberto Castillo R.; ESCUELA INDUSTRIAL SUPERIOR ARTES GRAFICAS, MAIPU: Alfredo Seidelmann K.; LICEO DE HOMBRES, SAN ANTONIO: Alix García E.; COLEGIO HISPANO AMERICANO, SANTIAGO: Guillermo Correa C., La Dirección; ESCUELA Nº 97, PANGUIPULLI: Pablo Camino R., Alma Mora S., Magaly Uribe R.; ESCUELA Nº 27, CHONCHI: Ciro Alvarez A.; ESCUELA Nº 49, SANTIAGO: Berta Carrasco C.; ESCUELA SUPERIOR MIXTA Nº 7, CURANILAHUE: Amalia Fredes L., Arturo Salinas A., Juan Jerez F., Juan Rodríguez S., Rosa Molina B., Fernando Igaymán Pérez., Fernando Gutiérrez C.; ESCUELA VOCACIONAL Nº 54, QUILPUE: Jorge Irelacid B., Andrés Arancibia O.; LICEO Nº 8 DE NIÑAS, SANTIAGO: María Muñoz P.; COLEGIO METODISTA, TEMUCO: Leonidas Pérez H.; UNIVERSIDAD DE CHILE, CHILLAN: Enrique Salinas B., Sergio Aguirre del R.; LICEO EXPERIMENTAL DARIO SALAS, SANTIAGO: Hernán González G.; LICEO VALENTIN LETELIER, SANTIAGO: Rubén Carrasco; ESCUELA Nº 40, SANTIAGO: César Muñoz A.; LICEO DE HOMBRES Nº 4, SANTIAGO: Pedro Mora C.; ESCUELA Nº 77, SANTIAGO: Victoria Ibarra; ESCUELA PARTICULAR Nº 312, SANTIAGO: Iberto Pino C.; ESCUELA COEDUCACIONAL Nº 92, SANTIAGO: Oriana Pérez S.; ESCUELA Nº 232, SANTIAGO: Heriberto Peña F.; INSTITUTO DEL MAESTRO, TALCA: Omar García O. (10 suscripciones); ESCUELA MIXTA PARTICULAR Nº 15, COQUIMBO: Rubén Cuartas M., Lidia Hernández D.; ESCUELA VOCACIONAL Nº 54, VALPARAISO: Guillermo Pérez P.; CENTRO DE EDUCACION GENERAL BASICA, VICTORIA: Francisco Zúñiga S.; ESCUELA INDUSTRIAL SUPERIOR Nº 1, SANTIAGO: Reinaldo González R., Iris Rivera O., Enrique Ramos M., Héctor Silva D., Tatiana Espinoza F.; ESCUELA Nº 34, MELIPILLA: Hernán Sandoval C.; COLEGIO SAN IGNACIO, SANTIAGO: Jaime Moya C.; PEDAGOGIA EDUCACION BASICA, SANTIAGO: Gabriela Litvack C.; ESCUELA MIXTA Nº 38, SANTIAGO: Biblioteca; COLEGIO ALEMAN DEUTSCHE SCHULE, CONCEPCION: Dirección; ESCUELA DE PARVULOS Nº 249, VIÑA DEL MAR: Ana L. Jerez B.; ESCUELA Nº 4, PUERTO MONTT: Belarmino Avenaño V.; ESCUELA EDUCACION GENERAL BASICA, SANTIAGO: Jaime Gómez G.; CENTRO ENSEÑANZA MEDIA, PUENTE ALTO: Humberto Aguilar A.; ESCUELA Nº 14, PUENTE ALTO: Conrado Oyarzún G.; ESCUELA Nº 96, LAS QUILAS: Gastón Rodríguez C., Helvia Ramos C., Nelly Rivas F., Gladys Rodríguez B., Celia Jofré M., Olga Carrasco N., Mónica Badilla R., Luisa Pisani P., Graciela Cid B., Yolanda Lavín S., Juan Sepúlveda E., Manuel Meilo M., María E. Cerda; ESCUELA NORMAL, VICTORIA: Luis Jara R.; ESCUELA Nº 1, PUENTE ALTO: Zulema Lazo L., María Fuentes O., Glary Lobos A., Silvia Troncoso L., María Pizarro de N., Adriana Valenzuela C.; ESCUELA SUPERIOR DE NIÑAS Nº 56, VALPARAISO: Eliana Hidalgo T., Adriana Young W., Rita Abarca T., Teresa Vaccarezza P., Blanca Real S., María Bórquez G., Eliana Salinas M., Victoria Vera S., Iris Lizama G.; ESCUELA Nº 15, QUIRIQUINA: Carlos Fernández A.; ESCUELA Nº 27, CHILLAN: María Jiménez M.; ESCUELA Nº 13, BULNES: Graciela Saavedra S.; ESCUELA Nº 7 Ovalle; Rosa Alvarez M., Luz Palominos L., Pedro Orrego I., Juan Cárdenas C., Lía Contador V., Alicia Glasinovic M., Norma

Gálvez A., Estela Alfaro G., Ruth Rojas J., Inés Castillo T., Marta Owens M.; ESCUELA INDUSTRIAL Nº 2, SANTIAGO: Mauricio Santerel C.; LICEO DE NIÑAS Nº 10, CISTERNA: Biblioteca; LICEO SALESIANO, CONCEPCION: Tomás Campos C.; COLEGIO SALESIANO, CONCEPCION: Centro Sico-Pedagógico; ESCUELA INDUSTRIAL SALESIANA, CONCEPCION: Ricardo Yévenes M.; CENTRO ENSEÑANZA MEDIA, PUENTE ALTO: Sonia Ibar G.; ESCUELA Nº 1, PUENTE ALTO: Oscar Brito; ESCUELA PARTICULAR Nº 436, SANTIAGO: María Aguilera V.; ESCUELA INDUSTRIAL Nº 2, SANTIAGO: Juan Méndez; COLEGIO HISPANOAMERICANO, SANTIAGO: Nelson Celis T.; ESCUELA VOCACIONAL Nº 16, COQUIMBO: Graciela Tello; INSTITUTO SECUNDARIO, SANTIAGO: Andrés Rojas S., Carlos Rodríguez R., Ingeborg Kremer E., Elsa Cecilia Merino C., María T. Gálvez V., Nieves Faunes H., Josefina Soto S., Rebeca Zamorano H., Raquel Catalán B., Nieves Salazar E.; ESCUELA SUPERIOR Nº 18 DE NIÑAS, VALPARAISO: Eva Martín S., M. Inés Orellana V.; ESC. Nº 74, CONCEPCION: Elena Yañez R.; LICEO DE HOMBRES, VICTORIA: Guillermina Vargas D.; ESCUELA NORMAL Nº 2, STGO: Mónica Chait Ch.; ESCUELA Nº 122, SANTIAGO: Belarmino Quintana M.; ESCUELA Nº 64, CABRERO: Carlos Urrutia B.; ESC. Nº 65, CABRERO: Carlos Durán S.; ESC. NORMAL, VIÑA DEL MAR: Sonia Ovando S.; ESC. NORMAL Nº 2, SANTIAGO: Lidia Torres R.; ESCUELA COEDUCACIONAL Nº 96, TEMUCO: Luciana Zambrano G.; ESCUELA DE SERVICIOS Y TECNICAS ESPECIALIZADAS, TALCAHUANO: Hilda Paune G., Sara Vásquez F.; ESCUELA Nº 16, PUMANQUE: Manuel Madariaga P.; ESCUELA PUDAHUEL, SANTIAGO: Jaime Prado P.; ESCUELA Nº 70, CURICO: Marta Meza S.; ESCUELA Nº 4, CHONCHI: Edith Barrientos A.; LICEO SAN JUAN BAUTISTA, SANTIAGO: Sor Camila Apablaza S.; ESCUELA Nº 10, TALAGANTE: Eliseo Rivera A.; ESCUELA Nº 71, P.A.C., SANTIAGO: Mabel Anseta R.; ESCUELA Nº 24, PEÑAFLORES: Luis Madariaga R.; ESCUELA NORMAL, IQUIQUE: Simón Escalona P.; ESCUELA INDUSTRIAL, SAN MIGUEL: René Sanhueza; ESCUELA Nº 269, SANTIAGO: Paz Aracena M., Carmen Gómez B., Rebeca Moya E.; LICEO DE HOMBRES, PUERTO AISEN: Marta Amaro R.; ESCUELA Nº 44, MELIPILLA: Raúl Vega A.; ESCUELA MIXTA Nº 180, VALPARAISO: Rodolfo Fernández A.; ESCUELA Nº 152, SANTIAGO: Rodolfo Contreras E.; ESCUELA Nº 17, CABILDO: Carlos Reyes A.; ESCUELA Nº 152, SANTIAGO: Violeta Cárdenas M.; ESCUELA DE NIÑAS Nº 187, SANTIAGO: Biblioteca; ESCUELA INDUSTRIAL, CONCHALI: Manuel Herrera L., Oscar Madariaga., Osvaldo Bustos.; ESCUELA INDUSTRIAL SUPERIOR Nº 1, SANTIAGO: Héctor Montecinos P.; COLEGIO SANTA URSULA, MAIPU: Sybille Koke de B.; ESCUELA Nº 88, TALCA: Carlos Concha P., Hipolito Henríquez P., Patricia Opazo P., Sylvia Plaza B., Carmen Vergara F., Osvaldo Uribe., Leonardo Villarroel L., Blanca Zambrano J.; ESCUELA MIXTA Nº 18, ANTOFAGASTA: Jorge Araya C.; ESCUELA SUPERIOR Nº 1, COQUIMBO: Domingo Barrientos S.; ESCUELA Nº 312, SANTIAGO: Olga Silva N., Maxi Silva G., Guillermo Arenas A., Eliana Paredes G., Luis Salas R., Luisa Guerra R., Luisa Silva N.; ESCUELA CONSOLIDADA EXPERIMENTACION, SANTIAGO: Carlos Moral A.; INSTITUTO INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS, SANTIAGO: Marina González R.; ESCUELA Nº 37, TEMUCO: Yolanda Arias M.; ESCUELA TECNICA FEMENINA SAN JOSE, SANTIAGO: Violeta Torres D.; ASESORIA ARTES PLASTICAS, SANTIAGO: Omar Villena F., Aída Fernández C., Elvira Mora B.; Cristina Muñoz T. ESCUELA Nº 220, SANTIAGO: Hilda

Ríos N.; ESCUELA Nº 16, PUNTA ARENAS: Zorita Gallardo G.; ESCUELA PILOTO Nº 18, CONCEPCION: Albertina B. de Morales; ESCUELA DE HOMBRES Nº 8, SANTIAGO: Irma Cruz V, Helena Dondero H., Lucy Blanche P., Rosa Van A., Silvia Ahumada W. Gladys Inglés U., Ana Miranda C., Héctor Rubilar C., Sergio Cádiz R., Héctor Rodríguez A., Antonio Espinoza S., Arnulfo Rubilar S., Luis Sánchez M.: INSTITUTO COMERCIAL DE COPIAPO: David Carrasco C.; INSTITUTO INVESTIGACION PEDAGOGICA, SANTIAGO: Graciela Farías N.; ESCUELA DE LOS ANGELES CUSTODIOS, PEUMO: Pilar Espejo; LICEO DE QUILPUE: Erna Arce E.; LICEO ADVENTISTA, SANTIAGO: Sergio Mora O; INSTITUTO LUIS CAMPINO, SANTIAGO: Boris Cartagena D.; COLEGIO BRAEMAR, SANTIAGO: Olga Flores C.; ESCUELA Nº 6 SANTIAGO: Luis Calderas G.; ESCUELA NORMAL VESPERTINA, SANTIAGO: Paz Cifuentes B.; ESCUELA Nº 1, SAN BERNARDO: Odilón Ruiz H. Miguel Vera A., Sergio Sanhueza; ESCUELA Nº 5 CHAÑARAL ALTO: Claudina B. de Jelvas, Delia F. de Lagunas; ESC. Nº 78, VALPARAISO: Agustín Bruna; ESCUELA Nº 57, COLICHEU: Benito Dellarrosa A.; ESCUELA Nº 24, MONTE AGUILA: Orlando Vera V; ESCUELA Nº 6, VALPARAISO: Marina Parra T, Dirección, Berta Fuentes V., Hilda Fuentes J., Patricia Barahona R., Eliana Campos B., Adriana Olguín H; ESCUELA Nº 1 SAN BERNARDO: Silvia Alvarado G., José Domínguez V., Gladys Salvo C., Ramón Fritz F., Carlos Uribe, María Inzunza, Edith Contreras C., Elena Lagos M., Lastenia Medina S., Gabriela Piña U., Teresa Meza; ESCUELA PARTICULAR Nº 138, SANTIAGO: Carmen Prado A.; ESCUELA Nº 49, SANTIAGO: Pedro Rocha S.; ESCUELA Nº 3, SANTIAGO: Marina Luengo C.; ESCUELA Nº 191, VILLA ALEMANA: Sergio Vivaceta L; INSTITUTO COMERCIAL, PUERTO MONTT: Ramón Gutiérrez V.; ESCUELA CONSOLIDADA DE BUIN: Carmen Castrillón G.: ESCUELAS ARTES GRAFICAS, SANTIAGO: Roberto Covarrubias C; LICEO COEDUCACIONAL, LA CISTERNA: Mercedes Castro M.; COLEGIO VICTOR D. SILVA, SANTIAGO: Haydée Clares R.; INSTITUTO DOMINICANO DE EDUCACION RURAL, SANTIAGO: Atanasio Arias; ESCUELA Nº 141, VALPARAISO: Eliana Tejo S.; ESCUELA SUPERIOR DE NIÑAS Nº 28, SANTIAGO: Sonia Alonso O.; UNIVERSIDAD CATOLICA, VALPARAISO: Raimundo Barros.; ESCUELA Nº 84, MAIPU: Enid Haro S.; INSTITUTO COMERCIAL, CHILLAN: Pedro Gajardo O.; ESCUELA INDUSTRIAL SAN ISIDRO, SANTIAGO: Eduardo Torrealba S. ESCUELA BASICA Nº 19, SANTIAGO: Roberto Burlando P.; ESCUELA Nº 31 P. A. C. SANTIAGO; Francisco Krausse M.; ESCUELA EDUCACION GENERAL BASICA Nº 142, BARRANCAS: Marta Figueroa L., Jaime Acevel S., Juan Jara R.; ESCUELA COEDUCACIONAL Nº 5 BARRQUITO: Nelson Alquinta M., Camilo Cruz O., Cristina Gálvez A., María Miranda C., Gastón Serazzi A., Carmen Vargas V.; ESCUELA Nº 1, TRAIQUEN: Héctor González M.; UNIVERSIDAD TECNICA, CONCEPCION: Aurelio Avila C.; INSTITUTO SUPERIOR DE COMERCIO, VALPARAISO: Valentín Encalada C.; INSTITUTO FEMENINO SUPERIOR DE COMERCIO, SANTIAGO: Leonardo Villarreal S.; ESCUELA DE NIÑAS Nº 143, SANTIAGO: Eliana Cosmelli, Juana Droguet, Pina Flores V., Gladys Novoa, Ruth Ormeño, Margarita Ortega, Elisa Rosales R., Laura Sanhueza H., Zulema Sepúlveda M., María Venegas S., María Vera O., María Sárate B.; ESCUELA Nº 19, SANTIAGO: Hugo Hernández F. COLEGIO SAN LUIS, ANTOFAGASTA: P. Carlos Hurtado; UNIVERSIDAD TECNICA, SANTIAGO: Teobaldo Román U.; ESCUELA SERVICIO SOCIAL, U. C. SANTIAGO: La Dirección; ESCUELA Nº 228, BARRAN-

CAS: Hugo Caniulao R.; ESCUELA SUPERIOR DE NIÑAS Nº 11, MELIPILLA: Edwigis Ojeda.; ESCUELA Nº 4, MAIPO: Helia González V.; DIRECCION PROVINCIAL DE EDUCACION, BIO BIO: Julio Arratia C.; DIRECCION DE EDUCACION, BULNES: Filomena Acuña A., Lucila Aranda, Isabel Escobar G., Héctor Ferrada G., Juan Fuentes L., Sonia Fuentes, Cecilia Gutiérrez, Armando Jarpa, Saúl Moreira S., Artemio Oñate N, Pedro Vargas S., Ana Vera V; ESCUELA Nº 2, BULNES: Haydée Acuña A., Nelly Cisternas, Alejandrina Martínez, María Saldías N., Eliana Soto S., María Jesús Troncoso, Sara Valenzuela J. Flor Vallejos V.; ESCUELA Nº 3, BULNES: Berta Alarcón C., Eduardo Ubilla F.; ESCUELA Nº 1, BULNES: Juan Faúndez H., Delicia Isla, Humberto Sáez L., Enrique Torres; ESCUELA Nº 26, BULNES: Doris San Martín; ESCUELA Nº 15, BULNES: Héctor Vásquez Z.; CENTRO EDUCACIONAL Nº 3, VALPARAISO: Marcelino Venegas S.; INSTITUTO SUPERIOR DE COMERCIO, TALCA: Enrique Contreras H.; ESCUELA Nº 95, QUILPUE: Ana Delgadillo V.; ESCUELA SUPERIOR Nº 85, VALPARAISO: Marta Meléndez M.; 2º SECTOR ESCOLAR, VALPARAISO: Luis Sepúlveda G. ESCUELA Nº 27, GUINDOS: Lorenzo Garrido L.; DEPARTAMENTO PEDAGOGIA, ESCUELA DE MUSICA, CONCEPCION: La Dirección; ESCUELA ESPECIAL Nº 325, SANTIAGO: Laura Barra S.; ESCUELA DE LOS ANDES: Mirna Chávez S.; ESCUELA Nº 57, SANTA CRUZ: Lilia Luengo C.; INSTITUTO SUPERIOR DE COMERCIO Nº 2, SANTIAGO: Hilda Benavides Ch.; ESCUELA Nº 17, SANTIAGO: Norma Manríquez, Genoveva Fischer D.; COLEGIO UNIVERSITARIO "EL SALVADOR", SANTIAGO: La Dirección; ESCUELA DEL SAGRADO CORAZON, SANTIAGO: Hermana Teresa Cerda; ESCUELA SUPERIOR DE HOMBRES Nº 17, MAIPO: Luis Humberto González; ESCUELA COEDUCACIONAL Nº 285, CURACAVI: Ana Navarrete G.; ESCUELA Nº 383, CURACAVI: Norma Morales R.; UNIVERSIDAD AUSTRAL, VALDIVIA: Ricardo Küpfer K.; ESCUELA INDUSTRIAL Nº 3, SANTIAGO: Roberto Ochoa O.; COLEGIO BRAEMAR, SANTIAGO: Inés Mc Gaw de R.; LICEO SANTA TERESA, ILLAPEL: Dirección; ESCUELA Nº 6, SANTIAGO: Osvaldo Caldera G.; ESCUELA Nº 98, QUILPUE: Sergio Ligarius D.; LICEO DE NIÑAS Nº 2, SANTIAGO: M. Eugenia Guerrero P.; ESCUELA Nº 49 DE HOMBRES, SANTIAGO: Luis Pardo G; ESCUELA Nº 59, PUTAENDO: M. Teresa Salvo T.; ESCUELA NAVAL DE VALPARAISO: Héctor Villanueva M.; ESCUELA Nº 162, COLLIGUAY: Jorge Fuentes B.; TALLER EXPLORATORIO Nº 15, CURICO: Alba Varas S. M.; ESCUELA Nº 51 P. A. C., SANTIAGO: Jaime Cerda P.; LICEO DE HOMBRES Nº 13, SANTIAGO: L. Enrique Quezada N.; ESCUELA Nº 176, QUILPUE, Carlos Miranda F; ESCUELA GENERAL BASICA Nº 253, SANTIAGO: Luis González P.; ESCUELA SUPERIOR DE HOMBRES Nº 130, VIÑA DEL MAR: Angel Jiménez C.; ESCUELA NORMAL VESPERTINA, SANTIAGO: Eneas Rivera A.; COLEGIO SAN IGNACIO, PUENTE ALTO: Liliana Ojeda D.; ENGLISH COLLEGE, IQUIQUE: Esther de Haller; ASESORIA ARTES PLASTICAS, SANTIAGO: Alicia Vinez F.; ESCUELA PUDAHUEL 7º SECTOR, SANTIAGO: Sara Baytelman; ESCUELA COEDUCACIONAL Nº 179, LAS BARRANCAS: David Villaseca H.; ESCUELA PARTICULAR Nº 43, SANTIAGO: Oscar Rivera G.; ESCUELA VOCACIONAL Nº 5, SANTIAGO: Irma Aedo F.; ESCUELA ARTILLERIA Y TORPEDOS, VIÑA DEL MAR: Rodolfo Calderón A.; LICEO DE LIMACHE: Arnaldo Real; ESCUELA NORMAL DE CURICO: Ivanhoe Bustos A.; ESCUELA Nº 12, LAGO RANCO: Filomena Prieto A., Francisco Salazar H.; ESCUELA Nº 1, PEUMO: Alejandro Castello O., Ernesto Ossandón V., María Oyarce C., Laura

Reyes M., Eugenio Soto P., Eduardo Benavides Ch., Lucía Sotelo D., Rina Boitano C., Luis Gálvez E., Oscar Pederos P., Jeannette Reyes Z.; ESCUELA Nº 87, RANCAGUA: Dirección; CENTRO PARVULARIO Nº 4, CONCEPCION: Mirta Fuica., Raquel García Y.; LICEO DE HOMBRES, VIÑA DEL MAR: Raúl Henríquez C.; UNIVERSIDAD TECNICA, SANTIAGO: Cruz Matamoros O.; ESCUELA ENFERMERIA, U. DE CHILE, SANTIAGO: Yolanda San Martín; ESCUELA Nº 84, CONCEPCION: Luis Santana C.; ESCUELA DE HOMBRES Nº 78, TALCA: L. Alberto Bravo Q.; COLEGIO SAN JOSE, ANTOFAGASTA: Graciela Savelli G., Guillermina Cereceda; ACADEMIA ESTUDIANTIL, SANTIAGO: Ester de Edwards; INTENDENCIA DE VALDIVIA: Humberto Barrientos O.; ESCUELA Nº 28, VALPARAISO: Emma González C.; CENTRO BELLARMINO, SANTIAGO: Jorge Pavez; CENTRO ENSEÑANZA MEDIA Nº 2, CONCHALI: Jorge Godoy R.; INSTITUTO CAMILO HENRIQUEZ, SANTIAGO: María Taverso P.; ESCUELA Nº 10, CHEPICA: Silvia Reyes M.; ESCUELA Nº 51, QUILPUE: Marcos Sapunar S.; ESCUELA COEDUCACIONAL Nº 26, LAS BARRANCAS: Raúl Espinoza D.; ESCUELA Nº 16, CARAMPANGUE: Delfina Del Río.; ESCUELA Nº 1, VALPARAISO: Farid Jorratt J.; UNIVERSIDAD DE CHILE, LA SERENA: Jorge Estay U.; ESCUELA EXPERIMENTAL CARLOS VAN BUREN, VILLA ALEMANA: Alvaro Reyes S.; LICEO DE HOMBRES, VILLA ALEMANA: Cecilia Ortega V.; CENTRO READAPTACION DE MENORES, SANTIAGO: Gloria Prieto R., Bernarda Rozas B.; COLEGIO SANTA CLARA, TALCA: Hermanas Franciscanas; LICEO Nº 7 DE NIÑAS, SANTIAGO: Marion Konig de O.; COLEGIO BELLO HORIZONTE, SANTIAGO: M. Teresa Rossel F.; ESCUELA ESPECIAL DE ADULTOS Nº 1, SANTIAGO: Roberto Montiel M.; LICEO DE HOMBRES, SAN ANTONIO: Humberto Jéldrez M.; ESCUELA Nº 5, ÑIPAS: Domingo Alarcón D.; CENTRO EDUCACION BASICA Nº 4, SANTIAGO: Marta Sepúlveda C.; CENTRO ENSEÑANZA MEDIA Nº 2, SANTIAGO: Sergio Méndez B.; LICEO DE HOMBRES, QUILPUE: Silvia Alvarez A.; LICEO DE HOMBRES QUILLOTA: Zulema Aguilera O.; ESCUELA BASICA Nº 232, REJAS NORTE: Blanca Contador Z.; LICEO DE HOMBRES Nº 7, SANTIAGO: Amelia Espinoza de J.; COLEGIO SS.CC. MANQUEHUE: Santiago Martínez A.; COLEGIO VERBO DIVINO, SANTIAGO: Salvador Aguilera G.; ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS, SANTIAGO: Pedro Cifuentes B.; COLEGIO ADVENTISTA, CHILLAN: Enrique Becerra; COLEGIO SALESIANO, VALPARAISO: M. Isabel Díaz G.; INSTITUTO ZAMBRANO, SANTIAGO: Hugo Rubilar G.; Daniel Fallan C., Irma Morales F., Pedro Lobos G.; ESCUELA Nº 36, MATANZAS: Cipriano Eriza V.; ESCUELA DE AVIACION, SANTIAGO: Oscar Brito G.; COLEGIO HISPANOAMERICANO, SANTIAGO: Nelson Celis T.; ESCUELA SUPERIOR DE HOMBRES Nº 6, LOS ANGELES: Sonia Molina S.; INSTITUTO SUPERIOR DE COMERCIO, VALPARAISO: Pascual Dazarola M.; COLEGIO CALASANZ, SANTIAGO: Pedro Hernández C.; LICEO DE HOMBRES Nº 15, LA REINA: Eduardo Aros; ESCUELA Nº 69, PENCO: Juana Montero P., César Hernández R., Carmen Uribe R., Alicia Lagos Q., Olaya Oviedo., María Torres V., Edith Fuentealba V., Ingrid Pérez., María C Contreras., Elena Montero S., Ana M. Moena., Juan Vásquez P., Jorge González C., Enriqueta Martínez D., Luis Morales I., Roswitha Figueroa M.; CENTRO UNIVERSITARIO DE OSORNO: ESCUELA COEDUCACIONAL Nº 18, TALCAHUANO: Damian Bestagno M., Luis Hernández P., Ninfa Hernández P.; ESCUELA Nº 63, YUMBEL: Blanca Lobos E., Cornelia Pezo P.; ESCUELA Nº 22, VICTORIA: Oscar Miquel F.; LICEO DE TOME: Eugenia Montalva N.; ESCUELA Nº 12, RIO BUENO: Juana Reyes Q., Olga Santana C.,

ESCUELA Nº 13, VALPARAISO: María Ester Leiva., Juan Silva L.; ESCUELA COEDUCACIONAL Nº 58, SANTIAGO: Patricia Canilla N., Bidita Galarde M.; Francisca Lincoqueo M., Gladys León S., Gladys Lobos L., Irene Navarreta M., Blanca Sandoval M.; ESCUELA RURAL MIXTA Nº 36, CURANILAHUE: Eliana Urrutia H.; ESCUELA SUPERIOR MIXTA Nº 8, CURANILAHUE: Rosa Flores R., Vicenta García H., Rosario Larraguibel M., Héctor Rodríguez S., Gladys Sandoval Ch., Eliana Sepúlveda M., Margarita Sepúlveda R.; SAINT DOMINIC'S SCHOOL, VIÑA DEL MAR: La Dirección; LICEO Nº 2 DE HOMBRES, VIÑA DEL MAR: Marta Contreras de Ch.; ESCUELA HOGAR Nº 45, ANCUD: Darío Cárcamo A., COLEGIO CHARLES DE GAULLE, CONCEPCION: Mirna Papic de M.; ESCUELA INDUSTRIAL, SCHWAGER: Alejandro Aedo S., La Dirección, René Cárcamo V., Alamiro San Francisco P., Lyli Hahn W., Leandro Norambuena L., José Cárcamo V., Juan Bustos S., Arnaldo Cortés H., Juan Espinoza V., Carlos Espinoza M.; ESCUELA Nº 3, PURRANQUE: María Vera S., Eliana Aburto M., Alberto Barrientos B., Gladys Burgos S., Amanda García F., Alfredo Mardorf A., Juan Poblete V., Marta Rojas B., Hernán Velásquez; ESCUELA Nº 4, PURRANQUE: Lourdes Cárcamo M., Delia Vallejos C.; COLEGIO INGLES "SAN JOSE", ANTOFAGASTA: Manuel Araya S.M.; ESCUELA Nº 7, VALDIVIA: Guacolda Rodríguez L., Manuela Herrera P., Raúl Mantz M., Yolanda Miranda L., Valeria Ohlebnicek M., María Saldívia U., Judith Triviños A., Susana Veloso V.; ESCUELA Nº 13, LAJA: Nelson González C.; ESCUELA Nº 8, VICTORIA: Arturo Mendoza S.; CENTRO UNIVERSITARIO EL SALVADOR, SANTIAGO: Madre Matilde Gosselin; ESCUELA Nº 297, SANTIAGO: Blanca Jara G.; ESCUELA Nº 211, SANTIAGO: Olga Navarro S.; COLEGIO CHILENO-ALEMAN, SANTIAGO: La Dirección; ESCUELA Nº 58, SANTIAGO: Edmundo Zeballos S.; ESCUELA DE NIÑAS Nº 75, LA CISTERNA: Bernardo Sánchez O.; INSTITUTO SUPERIOR DE COMERCIO, VALPARAISO: Hugo Aguilar R.; ESCUELA Nº 76, SANTIAGO: Inés Guerra M.; ESCUELA EXPERIMENTAL DE NIÑAS, SANTIAGO: La Dirección; LICEO DE NIÑAS, RANCAGUA: Eliana Godoy R., Teresa Orostegui de Z., Clara Moya R.; SAINT GEORGES, SANTIAGO: Elena F. de Reid; ESCUELA Nº 16, LA LAJA: Ludgarda Robles M., Isabel Ríos C.; ESCUELA INDUSTRIAL Nº 1, SANTIAGO: Enrique García P.; ESCUELA NORMAL JOSE A. NUÑEZ, SANTIAGO: Hugo Toro A.; ESCUELA CONSOLIDADA DE MARIA ELENA: Héctor Tabalí; ESCUELA Nº 124, PUDAHUEL: José Vallejo I.; ESCUELA Nº 11, RIO BUENO: Lucila Román G.; LICEO MIXTO, LAUTARO: Carlos Troncoso F.; LICEO ADVENTISTA, SANTIAGO: Arnaldo Salamanca C.; ESCUELA Nº 297, SANTIAGO: Elena Ulloa S.; COLEGIO ADVENTISTA CHILLAN: Hernán Soto S.; COLEGIO TECNICO PROFESIONAL, ARICA: M. Eugenia Rodríguez R.; ESCUELA Nº 6, VALPARAISO: La Dirección; LICEO VESPERTINO Nº 3, SS. CC. SANTIAGO: José Vila G.; COLEGIO SS.CC. MANQUEHUE: Ignacio Villaseca B.; ESC. SUPERIOR DE NIÑAS Nº 5, VALLENAR: Hilda Astudillo M., Zulema Castillo P., María Craig F., Olga Flores A., Adela Páez V., Lilia Miranda O., Olivia Nuñez M., Domitila Tapia C., Brunilda Torres T., Guacolda Velásquez P., Gladys Zavala C.; LICEO DE HOMBRES NUEVA IMPERIAL: Hernán Pérez P.; ICIRA, STGO.: José Nagel A.; INST. DE PROFESORES "ARTIGAS", MONTEVIDEO, URUGUAY: Oscar Dodera; INDAP, SANTIAGO: Leonardo Yeffs C., Natalio Lozano C.; Jaime Arcos M.; ANCUD: Luis A. Mella J.; INDAP, PUNTA ARENAS: Alberto Asencio A.; INDAP, VALDIVIA: Nelson Henríquez C.; INDAP, SAN JAVIER: Víctor Fritz T.; INDAP, CHILLAN: Arturo Prado M.; INDAP, PUCON: Joel Jor-

quera; INDAP, VIÑA DEL MAR: Lucy González S.; ASIMET, SANTIAGO: Servicio Orientación Escolar; LA GI-VOUTTE, SANTIAGO: Luz Albert; COLEGIO DE CERVANTES, BOGOTÁ, COLOMBIA: La Dirección; ASOCIACION CRISTIANA DE JOVENES, CONCEPCION: Sonia Cuevas de C.; SALVAT EDITORES CHILENA LTDA.; SANTIAGO; INSTITUTO CHILENO EDUCACION COOPERATIVA, SANTIAGO: Alberto Gross M., UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA: Norberto Fernández L.; INSUMA, SANTIAGO: Dora Badilla; CENTRO NACIONAL DE PERFECCIONAMIENTO, SANTIAGO: Nancy Duchens., María Troncoso A., Fresia Tapia N., Hilda Pérez S., Mabel Condemarín., Pedro Turina; SUSCRIPTORES SIN MENCION DE ESTABLECIMIENTO: Graciela Caamaño., Lena Ferrero., Sara Guzmán B., Mirna Torres E., Gertrud Shlosser., Julián Lecaros M., Patricia Pezoa de R., Ricardo Ibarra L., Pedro Ampuero A., Humberto Bahamonde V., Nelda Barrasi de la C., Fresia Barriento M., Luis Godoy G., Elena Milovic S., Alejandro Olate M.; Ivonne Ramírez T., Alicia Varela F., Carlos Vargas H., Rosa Vera G., Blanca Cabezas L., Hernando del Valle., Teresa Blin M., Victoria Carrasco H., Elke Borstelmann (Alemania)., Jorge Alfonso V., Sergio Calderón B., Daniel Heymann G., Carmen Baeza V., Amalá Loveluck, Irma Salas S., Ana M. González, Bernardina Letelier, Gmo. Yupanqui.; Eliana López R., Manuel Catril., Ema Ferraz Z., Carmen Carmona C., Lino Pastene V., Delfin Tonacca., Mónica Aliaga F., Héctor Rojas M., Percy López M., Juan Aguayo R., Víctor Molina B., Silvia Holuigue (Roma, Italia), Cecilia Beauchat R., M. Isabel Pérez., Eleazar Sandoval P., Rodolfo Pittao., Arnal Guzmán L., Eliana Ordóñez M., Mario Sánchez H., Fernando Kaminski A., Luis García M., Ivonne Mompert (Toulouse, Francia), Herminia Ramírez., Judith Mora., Ruth Bollman., Teresa Flores., Fresia Ríos., Ana Valenzuela., Juan González., Andrés Vásquez D., Rebeca Villablanca Q., Patricia Garzo N., Inova Amador de M. (México), Camilo Quezada B., Silvia Ramos., Eva Tichaver M., Ana Lloyd M., Isabel Domínguez de C., Consuelo Collados., Carmen Vásquez L. (5 suscripciones), Héctor Salazar G., Ernesto Enciso C., Blanca Carpio L. (Lima, Perú), Miguel Marchant L., Silvia Campos S., Alicia Baeza V., M. Luisa Covarrubias P., Elba Rivas R., Berta Ortiz M., Eliana Condemarín., María Quiroga L., Alejandro Llanos Ll., Mario Alfaro P., Raquel Astudillo C., Eduardo Covarrubias P., María Yusetic H., Lina de d'Etygny., María

Charpentier G., Iris Castillo M., Dino Ramos F., Lidia Salazar T., Carmen Henríquez M., Alberto Ramírez F. (4 suscripciones), Tonka Galinovic R., Patricia Rencoret S., Elide Tapia M., Renata Huerta M., Isabel Fuenzalida B., Olga Reyes., Liliana Yankovic., Jaime Cartagena Ll., María Vivanco G., Ninfa de Riquelme., Eliana Benavides R., Isaías Urzúa M., Ana Iturrieta D., Alberto Figueroa B., Ericka Richter, Silvia Vives M. María Villanueva V., Ester Toledo C., Elba Arancibia N., Luis Gacitúa P., María Altamirano S., Rafael Herrera., Nidia Rodríguez., Edith Peña M., Edith Cornejo A., Alicia González C., Eugenia Rojas V., Lidia Celis C., Helia Vera D., Berta Díaz., Rebeca Villagra O., Teresa Rojo., Patricia Yáñez J., Iris Contreras T., Sonia Pizarro B., Edith Zunino P., Patricia Pavez G., María León S., Guillermo Burguess U., Edgardo Oviedo F., Manuel Miranda M., Juan Alvarado C., Carlina Sandoval., Manuel Ibañez A., Isabel Lang., María Teresa de Power., Raúl Sánchez B., Silvia Argandoña O., Luis Cisterna B., Elena de Foro., Alcides Alva (Montevideo), Manuel Muñoz M., María Erosquin B., Teresa Erosquin B., Alcides Alvarado., Arturo Alvarez (Cochabamba), María Nuñez C., José Luis Marco., Jorge Stein B., Juan Pulgar M., David Sturtevant., Ema San Martín de O., Cecilia Castillo T., Carlos Jáuregui A., Gabriela Artigas B., Gaby Mieres S.M., Héctor Gutiérrez S., Angélica Muñoz C., Juan Espinoza., Lutgarda Aguila B., Boanergue Ormazábal M., Guillermo Pouwels H., Margarita González., Carlos Urrejola S., Benigno Saralegui A., Héctor Pacheco G., Jorge Navarro R., Remberto Saavedra G., Abelardo Arriagada P., Luciano de la Barrera., Mario Burgas V., Luz Contador R., Margarita González G., Amelia López L., Lineo Maluenda T., Augusto Maureira., Luis Ramírez A., Elsa Santander P., Marta Valderrama S., Luis Vicencio A., Pedro García J., Carlos García A., Flor González de M., Fresia González de H., Uber Pereira G., Mario Rocuant P., Ricardo A. Leiva C., Sergio Valdivia C., Nineve Aspée, Julio Mercado P., Peter Miller A., Hugo Hidalgo., Ernesto Villarroel D., Héctor Gajardo L., Hilda Sierpe K., Lidia Godoy M., Lidia Chiang T., Tatiana Muñoz E., Hernán Silva V., Luz Palst M., Magdalena Muñoz V., José Leon R.; ESCUELA N° 297, SANTIAGO: La Dirección; ESCUELA N° 11, SANTIAGO: La Dirección; ESCUELA N° 6, VALPARAISO: La Dirección; LICEO ADVENTISTA, SANTIAGO: La Dirección; DISTRIBUIDORA RUTAS LTDA. SANTIAGO.

## CREASE INSTITUTO ACADEMICO DE JEFES TECNICOS: AGENDA

Con ocasión del seminario para jefes técnicos de la educación profesional, efectuado entre los días 6 y 11 de enero de 1969, en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas de La Barnechea, estos profesionales crearon, a nivel nacional el Instituto Nacional Académico de Jefes Técnicos de la Educación Profesional. La enseñanza comercial designó un comité ejecutivo permanente, integrado por los profesores J. Eduardo Albornoz como presidente, Victoria Arismendi como secretaria, y José Astudillo como coordinador.

Reproducimos enseguida algunos puntos de la agenda aprobada por los jefes técnicos:

- 1º Reconocimiento oficial del Instituto como colaborador de la educación profesional,
- 2º Divulgación, eminentemente académica y pedagógica especial, a través de la *Revista de Educación*,
- 3º Participación y colaboración permanente en los organismos técnicos del Ministerio de Educación,

4º Información periódica, con miras a un mayor perfeccionamiento, a todos los jefes técnicos del país,

5º Participación de todos los académicos con colaboraciones y estudios técnicos de su especialidad,

6º Creación de seminarios, foros, cursos de temporadas, etc., grabados en cintas magnetofónicas,

7º Velar por que el nombramiento de jefes técnicos recaiga en profesionales idóneos y de la especialidad,

8º Obtener la pronta incorporación de los jefes técnicos en los cursos de supervisores,

9º Conseguir —como medida inmediata— el establecimiento de un Departamento Técnico Profesional, en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, ubicado en La Barnechea.

## NOMINA OMITIDA EN EL N° 12

Al publicar la nómina de los profesores que elaboraron los programas de estudio de la educación general básica, en la página 188 del volumen primero del N° 12 de la Revista, se omitió la mención del Comité Coordinador de los Programas primeramente designado, que fue el siguiente: profs. Mario Leyton, Sergio Aguilera y Ernesto Lirac.

# INDICE DE ARTICULOS POR ORDEN ALFABETICO DE AUTORES

## INDICE GENERAL POR MATERIAS

índice por autores y por materias  
de lo publicado por la revista de  
educación desde el N° 1 hasta el  
N° 13 (octubre de 1967 - diciembre  
de 1968)

Autar	TITULO	Edic. Nº	Pág.	Fecha
Aguilera A., Sergio	15 años de labor de la Superintendencia de Educación.	6	51-53	mayo-68
Aldunate Phillips, Arturo	Holanda, almacigo y reserva tecnológica: posibilidad para Chile de incorporar este avance a la enseñanza.	11	29-31	octubre-68
Alexander, Leni	Los cursos de Darmstadt y la nueva música.	9	37-41	agosto-68
Alliende, Felipe	Nueva vida a la temporada educacional de invierno infunden profesores: jornadas pedagógicas en el sur.	8	4-6	julio-68
Alliende, Felipe	Respuesta en relación con propaganda de un silabario.	10	77-78	sept.-68
Araya de Illanes, Javiera	La orientación y la nueva estructura	1	43-46	octubre-67
Barbieri, Giuseppe	El paisaje terrestre, síntesis de la historia del hombre: algunas bases geográficas para su estudio.	7	58-60	junio-68
Borrera, Manuel	Antecedentes del movimiento de reforma universitaria en Chile.	11	2-9	octubre-68
Barrera, Manuel	Relaciones entre la educación y la integración de América Latina.	8	41-48	julio-68
Barrés, André	Consideraciones sobre la revuelta estudiantil en París durante mayo-junio 1968.	9	52-58	agosto-68
Beadle, George W.	Naturaleza del hombre según la nueva biología	2	43-48	noviem.-67
Belasco, S. (en colaboración)	Metodología del francés: el lenguaje como un conjunto de hábitos (8º año básico) (extracto)	11	31, 34-35	octubre-68
Bello, Enrique	Alcance crítico al artículo "Hippies, hell-angels y beatniks"	8	32	julio-68
Bello, Enrique	La maestría de Ichuac	7	52-57	junio-68
Bello, Enrique	Los poetas de los bailes chinos de Limache cantan a lo humano	11	44-60	octubre-68
Bloom, Benjamín S.	"Taxonomía de objetivos educacionales", (adaptación por Mario Leyton et al)	10	18-40	septiemb.-68
Bravo, Alfonso	En el Año Internacional de los Derechos Humanos	7	57	junio-68
Butcher, M. G.	Las varias ventajas de los estudios ambientales	6	31-32	mayo-68
Calderone, Mary S.	Terminemos con el oscurantismo que confunde el sexo con la genitalidad	2	6-8	noviembr.-67
Cardounel, Clara	La unidad de trabajo en la enseñanza	7	47-50	junio-68
Carkovic, Antonio (en colaboración)	La reforma de la enseñanza media y sus proyecciones	4	6-17	marzo-68
Carrie-Belleuse, Charlotte	El arte de interrogar	6	12-15	mayo-68
Casasbellas, Fernando (en colaboración)	La nueva carrera de "electrónica" en la Universidad de Chile, función y perspectivas	2	18-20	noviembr.-67
Castillo, Gabriel	La orientación y el profesor de curso de la escuela básica	3	10-12	diciemb.-67
Center for the Study of Democratic Institutions	Estudiantes norteamericanos toman el toro por las astas: universidad y... vida	1	22-27	octubre-67
Centro Nac. de Perfeccionamiento	Prueba Nacional de Habilidad Verbal y matemática	3	68-80	diciemb.-67
Centro Nac. de Perfeccionamiento	Objetivos de asignatura de Castellano — E. media	8	13	julio-68
Centro Nac. de Perfeccionamiento	Modelo de las unidades que ilustran programa de inglés	6	49-50	mayo-68
Centro Nac. de Perfeccionamiento	El significado de las matemáticas	8	7-8	julio-68
Chabert, Francis	La psicoterapia, tratamiento saludable e indoloro en la recuperación del niño resistente al estudio	10	69-72	septiemb.-68
Char, Roberto (en colaboración)	La formación pedagógica para la educación media en la Universidad del Norte	11	21-22	octubre-68
Cizaletti, Jean	Formación y educación profesional del deficiente mental	3	33-36	diciemb.-67
Clerc, María Teresa	El programa experimental de la enseñanza de la lectura y escritura "Adelante"	2	59-62	noviembr.-67
Comisión de Planeamiento Integral de la Educación	Planes de estudio racionales para una mayor eficiencia del proceso educativo	3	3-6	diciemb.-67
Comisión de Planeamiento Integral de la Educación	El sistema de aprendizaje, perspectiva nueva en la enseñanza profesional	1	67	octubre-67
Comisión de Planeamiento Integral de la Educación	Vocabulario técnico	2	29	noviembr.-67
Condemarin, Mabel	Dificultades en aprendizaje de la lectura y dislexia específica	11	26-28	octubre-68
Cortés, Waldemar	Los planes extraordinarios de educación de adultos	7	28-35	junio-68
Cortés, Waldemar (en colaboración)	Perspectivas actuales de la educación de adultos en Chile	2	25-29	noviembr.-67
Cox, Javier	Diversos aspectos de la deficiencia mental desde el punto de vista médico	1	53-54	octubre-67
Cros, Luis	¿Una instrucción "general"? (I)	7	36-38	junio-68
Croxatto, Héctor	¿Una instrucción "general"? (II)	8	23-26	julio-68
Deane, Herbert A.	Contra el dogmatismo y los esquemas recargados en la enseñanza de las ciencias	9	27-29	agosto-68
Debray, Pierre	Acerca del nihilismo del nuevo estudiante	1	16, 18-21	octubre-67
Dezerega, Batolomé (en colaboración)	Despejando la incógnita sobre la dislexia infantil (I)	10	66-68	septiemb.-68
Elkins, Deborah (en colaboración)	Despejando la incógnita sobre la dislexia infantil (II)	11	23-25	octubre-68
Forcinelli, J.	La nueva carrera de "electrónica" en la Universidad de Chile, función y perspectivas	2	18-20	noviemb.-67
Francia. Ministerio de Educación	La situación educacional en el Brasil	2	18-20	noviembr.-67
Francia. Ministerio de Educación	¿Enseñar religión o estudiar las religiones?	2	11-13	noviemb.-67
Francia. Ministerio de Educación	Instrucciones generales francesas para la enseñanza de la historia	3	17-19	diciemb.-67
Francia. Ministerio de Educación	Instrucciones generales sobre la enseñanza de la geografía en Francia: su aprovechamiento en Chile	4	47-51	marzo-68
Frederick, Larry	La educación y sus problemas en EE. UU. 1967	3	24-25	diciemb.-67
Frei, Eduardo	Del mensaje del Presidente Frei al Congreso	2	33	noviembr.-67
Fuentealba, Helia (en colaboración)	Confeción y uso de un sencillo material didáctico en matemática	8	8-10	julio-68



Autor	TITULO	Edic. Nº	Pág.	Fecha
García-Hoz, Víctor	Una encuesta sobre inadaptación escolar en España	11	38-41	octubre-68
Garrote, Ernesto (en colaboración)	En Francés: el lenguaje como comportamiento social	6	29-31	mayo-68
Gerard, R. W.	La fijación de la experiencia	4	60-65	marzo-69
Giannelli, Carlo Arturo	La didáctica de la historia en la pedagogía contemporánea	11	42-43	octubre-68
Glass, H. Bentley	Cabalgata de una revolución en la biología	3	38-41	diciemb-67
Gobert, André	Los muñecos, un factor pedagógico de importancia	1	34-35	octubre-67
Gómez Millas, Juan	Un rincón para pensar	1	2-3	octubre-67
Gómez Millas, Juan	Sobre reformas universitarias y cogobierno	2	2-6	noviemb-67
González, Patricio (en colaboración)	La formación pedagógica para la educación media en la Universidad del Norte	11	21-22	octubre-68
Higgins, Carolyn	La historia en la enseñanza media	6	5-6	mayo-68
Hilton, Ronald	¿Hacia dónde van las universidades? Universidades latinoamericanas se norteamericanizan y viceversa: un proceso que es como jugar con fuego.	4	23-26	marzo-68
Holland, J. B.	Lás máquinas para enseñar, una aplicación de principios de laboratorio.	3	13-16	diciemb-67
Holler, Josef	Los títeres en la enseñanza primaria	6	33-39	mayo-68
Holtzman, Wayne H.	Estudios transculturales en psicología	7	39-43	junio-68
Holzschuch-Légrand, B.	El acceso a la enseñanza universitaria en Europa	8	26-27	julio-68
Hurd, Paul Dehart	La enseñanza de la ciencia para un mundo que cambia	1	4-8	octubre-67
Ianni, Francis A. J.	Dificultades en el camino de los cambios, pero superables	2	34-35	noviemb-67
Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas	Estudio comparativo de becarios entre 1965 y 1967 de la Junta de Auxilio Escolar	6	53-55	mayo-68
Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas	Índice comparado del desarrollo de la asistencialidad: evaluación de programas en auxilio escolar y becas	1	74-75	octubre-67
Kobayashi, Víctor	La insospechada educación moderna de pre guerra en el Japón y su ulterior desarrollo nacional	6	40-43	mayo-68
Labarca, Alexis	Los acuarios y su aplicación en la enseñanza de las ciencias	9	42-44	agosto-68
Labarca, Alexis	Nuevos enfoques para la enseñanza de la química	4	43-46	marzo-68
Lange, Wilhelm	El profesor tras la pantalla de televisión; experiencias de esta enseñanza en la RAF	6	62-64	mayo-68
Leyton, Mario	Conceptos y procesos básicos que fundamentan un esquema racional de curriculum	1	46-49	octubre-67
Leyton, Mario	Crisis de sistemas de enseñanza latinoamericanos vía conferencias de Buenos Aires	11	11-14	octubre-68
Leyton, Mario	Un enfoque nuevo para los programas de estudio	5	2-3	abril-68
Leyton, Mario	Un modelo pedagógico del planeamiento educacional.	9	2-18	agosto-68
Leyton, Mario	El nuevo reglamento de evaluación y promoción de la enseñanza media	10	2-4	septiemb-68
Leyton, Mario	Los programas	7	66	junio-68
Leyton, Mario	Los programas de estudio de la educación general básica.	12(1)	7-8	noviemb-68
Leyton, Mario (en colaboración)	La reforma de la enseñanza media y sus proyecciones	4	6-17	marzo-68
Leyton, Mario	Taxonomía de objetivos educacionales (adaptación)	10	18-40	septiemb-68
Leyton, Mario	Un modelo pedagógico del planeamiento educacional	1	16-18	octubre-68
Leyton, Mario	Nociones básicas, procedimientos y empleo de los resultados de la evaluación	10	11-17	septiemb-68
Lieflander, Marianne	La natación como disciplina escolar	6	61	mayo-68
Livacic, Ernesto	La enseñanza media, encrucijada del problema educacional chileno (síntesis)	1	14	octubre-67
Livacic, Ernesto (en colaboración)	Perspectiva de la educación chilena	6	2-5	mayo-68
Lobel, Juan (en colaboración)	La nueva carrera de "electrónica" en la Universidad de Chile: función y perspectivas.	2	18-20	noviemb-67
Loughary, John W.	¿Pueden los profesores sobrevivir a la revolución educacional?	1	37-39	noviemb-67
McKowen, Clark	Los profesores podrían no estar preparados	2	13-14	noviemb-67
McLean, Barbara	El impulso creador o los que se arriesgan	2	32-33	noviemb-67
Maheu, René	La crisis mundial de la educación	6	22-26	mayo-68
Márquez, Hernán	Por qué el teatro en la educación	11	61-62	octubre-68
Martin, Antonio	Los comics como deformadores de la mente infantil	10	73-75	septiemb-68
Mas, Raoul	El teatro escolar. una vía hacia numerosos caminos	8	19-22	julio-68
Mathieu, Gustave	Técnicas de laboratorio de idiomas para los ejercicios estructurales	3	25-27	diciemb-67
Monteiro de Castro, Celia (en colaboración)	La situación educacional en el Brasil	4	35-39	marzo-68
Montes, Hugo	Palabras iniciales en el seminario para profesores de las escuelas de armas	11	19-20	octubre-68
Morette, Pierre	La eficacia de un método francés para enseñar inglés	4	57-60	marzo-68
Murray, Marjorie K.	La enseñanza del inglés en la reforma educacional chilena	4	40-41	marzo-68
Morris, Van Cleve	¿Existe una metafísica de la educación?	4	32-35	marzo-68
Moya Bernales, Moisés	Construyamos nuestros propios tests	10	50-64	septiemb-68
Moya Bernales, Moisés	Informe sobre la prueba nacional de habilidad verbal y matemática para el ciclo básico	3	68-80	diciemb-67
Muñoz, María Angélica	Los niños "diferentes"	9	31-35	agosto-68
Nowodrosky, Edmundo (en colaboración)	En francés: el lenguaje como comportamiento social	6	29-31	mayo-68
Oficina Nacional de Servicio Voluntario	Balance de la labor de 2.870 estudiantes voluntarios en los trabajos de verano de 1968: nuevos proyectos	4	68-71	marzo-68
Orellana, Mario	Documentos aztecas	8	33-40	julio-68

Autor	TITULO	Edic. Nº	Pág.	Fecha
Pacheco, Máximo	Comprensión y colaboración para llevar adelante la reforma pidió el nuevo Ministro Prof. Máximo Pacheco	4	2-5	marzo-68
Pacheco, Máximo	El esfuerzo nacional para suprimir por completo el analfabetismo destaca el Ministro Máximo Pacheco en el Día Internacional de la Alfabetización	10	76-77	septiemb-68
Parada, Julio	Síntesis genético orgánica y psicosocial de la diferenciación del sexo	9	30-31	agosto-68
Pavageau, Dina	La escuela media soviética vista a través del intercambio entre liceo francés y escuela de Moscú	1	28-33	octubre-67
Perel, W. M. (en colaboración)	Nuevas matemáticas con viejos profesores	4	41-43	marzo-68
Primi, Franco	Condiciones generales del aprendizaje	8	13-14	julio-68
Programa de lectura y escritura "Adelante".	Hacia un nuevo concepto de lectura (documento)	6	26-29	mayo-68
Riquelme, Irma (en colaboración)	Confección y uso de un sencillo material didáctico en matemática	8	8-10	julio-68
Roa, Armando	Investigación sobre la frecuencia de la deficiencia mental	1	55-58	octubre-67
Robledo, Clarina	Contenido del primer seminario del programa experimental de lectura y escritura "adelante"	7	8-14	junio-68
Roca, Edmundo	Ventajas y peligros de un dogmatismo en la aplicación del método Cuisenaire-Gattegno	8	6-9	diciembre-67
Rojos, Patricio	El problema de la deficiencia mental en Chile	1	50-52	octubre-67
Rojos, Patricio	Los 3 cuartos de siglo del Liceo de Aplicación	4	53-55	marzo-68
Rosenfeld M., J. Mauricio	Principios organizativos de los nuevos programas	3	30-32	diciemb-67
Rothman, Esther P.	El profesor como especialista en relaciones humanas: su preparación emocional frente al alumno	1	35-36	octubre-67
Schiefelbein, Ernesto	La computación electrónica y su función en el Ministerio de Educación	4	4	marzo-68
Schiefelbein, Ernesto	Para una cabal administración en la educación chilena	7	2-6	junio-68
Schiefelbein, Ernesto	Visión sinóptica de la actual política educativa	4	26-30	marzo-68
Schiefelbein, Ernesto (en colaboración)	Perspectiva de la educación chilena	6	2-5	mayo-68
Schrag, Peter	El curiosísimo juego de observar estudiantes "coléricos" en las universidades de Estados Unidos	4	56	marzo-68
Seaber, Stanley	No tiene usted nada que perder sino sus fobias	2	9-11	noviemb-67
Semenov, Nicolai	Las fuentes de energía en el siglo XXI.	3	43-43	diciemb-67
Sepúlveda, Sergio	La enseñanza de la geografía en Chile: condiciones prevalentes y problemas básicos	2	15-17	noviemb-67
Siegel B. W. Paul	Aplicación de un currículum: algunos procedimientos	7	44-47	junio-68
Skatkin, M. N.	Ineludible tarea: cambiar contenido y estructura del proceso educativo	6	7-9	mayo-68
Soell, Thomas	¿Es "necesario" educar más? preguntan en USA	2	35-37	noviemb-67
Sothes, Graciela	Unidad didáctica para Castellano	8	11-12	junio-68
Sukhomlinsky, V.	El niño difícil no tiene la culpa	7	15-23	junio-68
Superintendencia de Educación	Alternativas en áreas programáticas para el segundo ciclo básico	1	68-73	octubre-67
Superintendencia de Educación	Sobre características psicológicas del niño chileno entre los 10 y los 14 años	2	30-32	noviemb-67
Superintendencia de Educación	Concepción y alcances de la reforma integral que está aplicándose en la educación chilena	3	19-22	diciemb-67
Oficina de Planeamiento	La enseñanza y el conocimiento como la aventura máxima	4	51-53	marzo-68
Szent-Gyorgy, Albert	Cómo cambiar forma de exponer la materia del estudio independiente, la discusión y controles	1	12-14	octubre-67
Trump, Lloyd	Un modelo pedagógico del planeamiento educacional	11	16-18	octubre-68
Tyler, R. (en colaboración)	Nociones básicas, procedimientos y empleo de los resultados de la evaluación	10	11-17	septiemb-68
Tyler, R. (en colaboración)	Sugerencias para enseñanza elemental de las ciencias (I)	7	24-27	junio-68
UNESCO	Sugerencias relativas a la enseñanza elemental de las ciencias (II y final)	8	48-53	julio-68
Vairo, Philip D. (en colaboración)	Nuevas matemáticas con viejos profesores	4	41-43	marzo-68
Valdman, A. (en colaboración)	Metodología del francés: el lenguaje como un conjunto de hábitos (8º año básico). (extracto)	11	31, 34-35	octubre-68
Velis, Jean-Pierre	Hippies, Hell-angels y Beatniks	8	28-32	julio-68
Vera Manríquez, Sergio	Situación de la educación para la mujer campesina	11	14-15	octubre-68
Vieira, Alvaro (en colaboración)	Perspectivas actuales de la educación de adultos en Chile	2	25-29	noviemb-67
Warden, Carl J.	La inteligencia en los animales: nuestras reales diferencias con ellos	2	55-58	noviemb-67
Woltge, Herbert	Prueba de rendimiento científico de estudiantes de la RDA colabora a la investigación estatal	3	22-23	diciemb-67
Zankov, Leonid.	El alumno debe pensar: si se crea en el niño el deseo de aprender, las notas están demás	4	30-32	marzo-68

#### INDICE GENERAL POR MATERIAS

<b>ALFABETIZACION</b>				
Alliende, Felipe	Respuesta en relación con propaganda de un silabario	10	77-78	septiemb-68

MATERIA	TITULO	Edic. Nº	Pág.	Fecha
Clerc, María Teresa	El programa experimental de la enseñanza de la lectura y escritura "Adelante"	2	59-62	noviemb-67
	"Nuevos caminos", otro libro del programa de lectura y escritura "Adelante" y texto de pieza para títeres	9	58-60	agosto-68
Pacheco, Máximo	El esfuerzo nacional para suprimir por completo el analfabetismo, destaca el Ministro Máximo Pacheco en Día Nacional de la Alfabetización	10	76-77	septiemb-68
Programa de Lectura y Escritura "adelante".	Hacia un nuevo concepto de lectura (documento del Programa de lectura y escritura "adelante")	6	26-29	mayo-68
Robledo, Carmen	Contenido del primer seminario del programa experimental de lectura y escritura "adelante"	7	8-14	junio-68
<b>Artes Plásticas: véase EDUCACION ARTISTICA CASTELLANO</b>				
Centro Nacional de Perfeccionamiento.	Objetivos de asignatura de Castellano —enseñanza media.	8	13	julio-68
	Unidad didáctica para Castellano (1º enseñanza media)	8	11-12	julio-68
Centro Nacional de Perfeccionamiento.	Programa de Castellano (1º enseñanza media)	5	5-10	abril-68
	Programas de castellano (5º a 8º años básicos)	12(I)	85-105	noviemb-68
<b>CENTROS DE PADRES Y APODERADOS-DECRETOS CIENCIAS NATURALES</b>	Decretos que aprueban estatuto tipo para los Centros de Padres y Apoderados	2	77-78	noviemb-67
Beadle, George W.	Naturaleza del hombre según la nueva biología	2	43-48	noviemb-67
Croxatto, Héctor	Contra el dogmatismo y los esquemas recargados en la enseñanza de las ciencias	9	27-29	agosto-68
	Ensayo del programa de ciencias naturales del quinto año de educación general básica	11	36-38	octubre-68
Glass, H. Bentley	Cabalgata de una revolución en la biología	3	38-41	diciemb-67
Hurd, Paul Dehart	La enseñanza de la ciencia para un mundo que cambia	1	4-8	octubre-67
Labarca, Alexis	Los acuarios y su aplicación en la enseñanza de las ciencias	9	42-44	agosto-68
Labarca, Alexis	Nuevos enfoques para la enseñanza de la química	4	43-46	marzo-68
	Primer año de enseñanza media: Programa de ciencias naturales	5	84-95	abril-68
	(Primer año de enseñanza media: Programa de ciencias naturales) Significado de las cinco columnas del programa de ciencias naturales.	6	57	mayo-68
	Programas de ciencias naturales (5º a 8º año básicos)	12(I)	149-167	noviemb-68
	Radiactividad en la sala de clases	4	71	marzo-68
	Un salto por encima de los siglos	3	44-45	diciemb-67
	Las fuentes de energía en el siglo XXI	3	42-43	diciemb-67
Semenov, Nicolai	Sugerencias para enseñanza elemental de las ciencias (I)	7	24-27	junio-68
UNESCO	Sugerencias para enseñanza elemental de las ciencias (II)	8	48-53	julio-68
Warden, Carl J.	La inteligencia en los animales: nuestras reales diferencias con ellos	2	55-58	noviemb-67
<b>CIENCIAS SOCIALES E HISTORICAS</b>				
Barbieri, Giuseppe	El paisaje terrestre, síntesis de la historia del hombre: algunas bases geográficas para su estudio	7	58-60	junio-68
Bravo, Alfonso	En el Año Internacional de los Derechos Humanos	7	57	junio-68
Francia, Ministerio de Educación	Instrucciones generales francesas para la enseñanza de la historia	3	17-19	diciemb-67
Francia, Ministerio de Educación	Instrucciones generales sobre la enseñanza de la geografía en Francia: su aprovechamiento en Chile	4	47-51	marzo-68
Giannelli, Carlo Arturo	La didáctica de la historia en la pedagogía contemporánea	11	42-43	octubre-68
Higgins, Carolyn	La historia en la enseñanza media	6	5-6	mayo-68
Orellana, Mario	Documentos aztecas	8	33-40	julio-68
	(Primer año de enseñanza media) Programa de Ciencias Sociales e Históricas	5	57-58	abril-68
	Programas de ciencias sociales (5º a 8º años básicos)	12(I)	107-129	noviemb-68
Sepúlveda, Sergio	La enseñanza de la geografía en Chile: condiciones prevalentes y problemas básicos	2	15-17	noviemb-67
Consejo de Curso: véase ORIENTACION DE GRUPOS Y CONSEJO DE CURSO.				
Decretos: véase DISPOSICIONES LEGALES Y NORMAS EN GENERAL.				
VEASE ADEMAS SUBDIVISION DECRETOS bajo la materia DISPOSICIONES LEGALES Y NORMAS EN GENERAL				
	Acuerdos educacionales de la declaración de los presidentes americanos en Punta del Este	2	79-80	noviemb-67
	Decreto que aprueba estatuto tipo para los Centros de Padres y Apoderados	2	77-78	noviemb-67
	Decreto que aprueba los programas de estudio de I a IV año de educación general básica (Nº 1360)	12(I)	9	noviemb-68
	Decreto que crea el 7º año de educación general (Nº 27.953)	1	75-77	octubre-67
	Decreto que determina las nuevas formas de evaluación para la enseñanza media (Nº 6.859)	10	4-6	septiemb-68

MATERIA	TITULO	Edic. N°	Pág.	Fecha
	Decreto que establece promoción automática en 1º y 2º año primario. (Nº 27.954)	1	77	octubre-67
	Decreto que fija plan de estudios y normas de funcionamiento para 7º y 8º año de educación general básica. (Número 13.451)	1	77-78	octubre-67
	Decreto que fija plan de estudios para educación general básica (Nº 1.358)	12(1)	9	noviemb-68
	Decreto que fija planes de estudio de la escuela media (Nº 11.201)	4	17-22	marzo-68
	Decreto que modifica el sistema educacional (Nº 27.952)	1	75	octubre-67
	Decretos 1.358 y 1.360 de la reforma educacional (textos)	6	56	mayo-68
	Ley sobre sistema nacional de evaluación: fundamentos.	6	48	mayo-68
	Mensaje del Presidente de la República y texto del proyecto de ley que reforma la enseñanza superior	6	16-21	mayo-68
	Normas para evaluación y promoción en 8º año de educación general básica y licenciatura	1	79-80	octubre-67
<b>EDUCACION DE ADULTOS</b>				
Cortés, W. y A. Vieira	Perspectivas actuales de la educación de adultos en Chile	2	25-29	noviemb-67
Cortés, Waldemar	Los planes extraordinarios de educación de adultos	7	28-35	junio-68
<b>EDUCACION ARTISTICA</b>				
Alexander, Leni	Los cursos de Darmstadt y la nueva música	9	37-41	agosto-68
Bello, Enrique	Los poetas de los bailes chinos de Limache cantan a lo humano	11	44-60	octubre-68
	Una experiencia inolvidable en gira por provincias relata grupo teatral	4	72-74	marzo-68
	Exposición del arte y de la técnica de niños soviéticos	2	40-42	noviemb-67
Holler, Josef	Los títeres en la enseñanza primaria	6	33-39	mayo-68
Márquez, Hernán	Por qué el teatro en la educación	11	61-62	octubre-68
Mas, Raoul	El teatro escolar, una vía hacia numerosos caminos	8	19-22	julio-68
	Pequeñas piezas para teatro de títeres	8	22-23	julio-68
	(Primer año de enseñanza media): Programa de Artes Plásticas	5	37-39	abril-68
	(Primer año de enseñanza media): Programa de Educación Musical	5	41-45	abril-68
	Programa de estudio de artes plásticas (5º a 8º años)	12(2)	241-252	noviemb-68
	Programas de estudio de educación musical (5º a 8º años)	12(2)	253-265	noviemb-68
<b>EDUCACION ESPECIAL</b>				
Cizaletti, Jean	El Centro Experimental de Desarrollo, una escuela piloto para la solución del problema (de la deficiencia mental)	2	49-53	noviemb-67
	Formación y educación profesional del deficiente mental	3	33-36	diciemb-67
Condemarin, Mabel	Dificultades en aprendizaje de la lectura y dislexia específica	11	26-28	octubre-68
Cox, Javier	Diversos aspectos de la deficiencia mental desde el punto de vista médico	1	53-54	octubre-67
Debray, Pierre	Despejando la incógnita sobre la dislexia infantil (I)	10	66-68	septiemb-68
	Despejando la incógnita sobre la dislexia infantil (II)	11	23-25	octubre-68
	Ideas para una nueva legislación sobre el deficiente mental	2	53-54	noviemb-67
Muñoz, María Angélica	Los niños "diferentes"	9	31-35	agosto-68
	Nómina de escuelas especiales del país	6	58-59	mayo-68
	Normas para el curso de especialistas (en educación de deficientes mentales) en la Universidad de Chile	3	37	diciemb-67
	El problema de la deficiencia mental en Chile (I)	1	50-58	octubre-67
	El problema de la deficiencia mental en Chile (II)	2	49-54	noviemb-67
	El problema de la deficiencia mental en Chile (III)	3	33-37	diciemb-67
Roa, Armando	Investigación sobre la frecuencia de la deficiencia mental	1	55-58	octubre-67
Rojas, Patricio	El problema de la deficiencia mental en Chile	1	50-52	octubre-67
Sukhomlinsky, V.	El niño difícil no tiene la culpa	7	15-23	junio-68
<b>EDUCACION FISICA</b>				
Lieflander, Marianne	La natación como disciplina escolar	6	61	mayo-68
	(Primer año de enseñanza media): Programa de Educación Física	5	47-50	abril-68
	Programas de estudio de Educación física, higiene y seguridad social (5º a 8º años)	12(2)	193-215	noviemb-68
<b>Educación Musical: véase EDUCACION ARTISTICA</b>				
<b>EDUCACION SEXUAL</b>				
Calderone, Mary S.	Terminemos con el oscurantismo que confunde el sexo con la genitalidad	2	6-8	noviemb-67
	La educación sexual, tema de las cuartas jornadas de sexología	9	29	agosto-68
Parada, Julio	Síntesis genético orgánica y psicosocial de la diferenciación del sexo	9	30-31	agosto-68
<b>EDUCACION TECNOLOGICA</b>				
	Exposición del arte y de la técnica de niños soviéticos (Primer año de enseñanza media); Programa de Técnicas Especiales	2	40-42	noviemb-67
	Programa de estudio del área de educación tecnológica (5º a 8º años)	5	51-55	abril-68
		12(2)	217-240	noviemb-68
<b>ENSEÑANZA BASICA</b>				
Arya de Illanes, Javiera	La orientación y la nueva estructura	1	43-46	octubre-67
Castillo, Gabriel	La orientación y el profesor de curso en la escuela básica	3	10-12	diciemb-67
	5 de diciembre de 1967 en todo Chile: Prueba Nacional de Habilidad	2	64	noviemb-67

MATERIA	TITULO	Edic. Nº	Pág.	Fecha
Clerc, María Teresa	El programa experimental de la enseñanza de la lectura y escritura "Adelante"	2	59-62	noviemb-67
Condemarin, Mabel	Dificultades en aprendizaje de la lectura y dislexia específica	11	26-68	octubre-68
Debray, Pierre	Despejando la incógnita sobre la dislexia infantil (I)	10	66-68	septiemb-68
	Despejando la incógnita sobre la dislexia infantil (II)	11	23-25	octubre-68
	Experiencias de la enseñanza en idiomas en la escuela primaria de Alemania Federal	1	39-43	octubre-67
Holler, Josef	Los títeres en la enseñanza primaria	6	33-39	mayo-68
Leyton, Mario	Los programas de estudio de la educación general básica	12	7-8	noviemb-68
	Líneas generales para los programas de estudio del primer ciclo básico	9	68-70	agosto-68
<b>CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO</b>				
Moya Bernales, Moisés	Prueba nacional de habilidad verbal y matemática para el ciclo básico	3	68-80	diciemb-67
	Nómina de profesores que elaboraron los programas de estudio de la educación general básica	12(I)	188-189	noviemb-68
	"Nuevos caminos", otro libro del programa de lectura y escritura "Adelante" y texto de pieza para títeres	9	58-60	agosto-68
Programa de Lectura y Escritura "Adelante"	Organización de las áreas programáticas	1	67-68	octubre-67
Robledo, Clorina	Hacia un nuevo concepto de lectura (documento)	6	26-29	mayo-68
Rosenfield J., Mauricio	Contenido del primer seminario del programa experimental de de lectura y escritura "adelante"	7	8-14	junio-68
Superintendencia de Educación	Principios organizativos de los nuevos programas	3	30-32	diciemb-67
	Alternativas en áreas programáticas para el segundo ciclo básico	1	68-73	octubre-67
<b>ENSEÑANZA BASICA DECRETOS</b>				
	Decreto que aprueba los programas de estudio de 8 a IV años de educación general básica (Nº 1360)	12(I)	9	noviemb-68
	Decreto que crea el 7º año de educación general (Nº 27.953)	1	75-77	octubre-67
	Decreto que fija plan de estudios y normas de funcionamiento para 7º y 8º año de educación general básica	1	77-78	octubre-67
	Decreto que fija plan de estudios para educación general básica (Nº 1358)	12(I)	9	noviemb-67
<b>ENSEÑANZA MEDIA</b>				
Centro de Perfeccionamiento	Las alternativas A, B y C de la enseñanza media: el texto de los tres documentos	1	60-66	octubre-67
Centro de Perfeccionamiento	Unidad didáctica para Castellano (1º enseñanza media)	8	11-12	julio-68.
Comisión de Planeamiento Integral de la Educación	Objetivos de asignatura de Castellano —enseñanza media	8	13	julio-68
	Planes de estudio racionales para una mayor eficiencia del proceso educativo	3	3-6	diciemb-67
	Consideraciones generales sobre la escuela media	1	59-60	octubre -67
	dijo el Presidente de la República al firmar el decreto de la educación media: El instrumento profundo para cambiar la sociedad: elevar la condición humana	3	46-48	diciemb-67
	Encuesta y resultados del primer año de la escuela media en Italia	2	37-39	noviemb-67
Leyton, Mario	Un enfoque nuevo para los programas de estudio	5	2-3	abril-68
Leyton, Mario	El nuevo reglamento de evaluación y promoción de la enseñanza media	10	2-4	septiemb-68
Leyton, Mario	Los programas	7	66	junio-68
Leyton, M. y A. Carkovic	La reforma de la enseñanza media y sus proyecciones	4	6-17	marzo-68
Livacic, Ernesto	La enseñanza media, encrucijada del problema educacional chileno (síntesis)	1	14	octubre-67
	Nuestra reforma educacional: estructura y planes de estudio de la escuela media, alternativa "A"	2	65-76	noviemb-67
	Nuestra reforma educacional: estructura y planes de estudio de la escuela media, alternativa "B"	3	60-64	diciemb-67
Pavageau, Dina	La escuela media soviética vista a través del intercambio entre liceo francés y escuela de Moscú	1	28-33	octubre-67
	Proposiciones básicas del Consejo Nacional de Educación que aprobaron la alternativa "B"	3	65-67	diciemb-67
	Prueba de práctica para la Prueba de Aptitud Académica	10	41-49	septiemb-68
<b>ENSEÑANZA MEDIA DECRETOS</b>				
	Decreto que determina las nuevas formas de evaluación para la enseñanza media (Nº 6.859)	10	4-6	septiemb-68
	Decreto que fija planes de estudio de la escuela media (Número 11.201)	4	17-22	marzo-68

MATERIA	TITULO	Edic. Nº	Pág.	Fecha
<b>ENSEÑANZA PROFESIONAL Y TECNICA</b>	Alimentación: programa de 1er. año	8	68-71	julio-68
	Bienestar: programa del 1er. año	8	76-80	julio-68
Casasbellas, F. et al.	La nueva carrera de "electrónica" en la Universidad de Chile, función y perspectivas	2	18-20	noviemb-67
Comisión de Planeamiento Integral de la Educación	El sistema de aprendizaje, perspectiva nueva en la enseñanza profesional	1	67	octubre-67
	Educación para el hogar (enseñanza agrícola)	8	61	julio-68
	Enseñanza agrícola: programas de estudio del 1er. año	7	72-76	julio-68
	Enseñanza Comercial: programas de estudio del 1er año	7	77-80	junio-68
	Enseñanza industrial: programas de estudio del 1er año	7	76-72	junio-68
	Fomento de la formación profesional en la Alemania Federal	2	23-24	noviemb-67
	Higiene y Salud: programa 1er. año	8	71-76	julio-68
	La mujer en la enseñanza media técnica profesional	7	7-8	junio-68
	El problema educación-empleo: su solución	6	45-48	mayo-68
	Profesiones de porvenir, nueva sistemática formativa en la RDA	6	43-44	mayo-68
	Programas de estudio de enseñanza media profesional: Escuelas de Servicios y Técnicas Especializadas	8	62-80	julio-68
	Programas de estudio de enseñanza media profesional, industrial, agrícola, comercial	7	65-80	junio-68
	La reforma educacional tal cual se pone en práctica	11	28	octubre-68
	Situación de la educación para la mujer campesina	11.	14-15	octubre-68
	Vera Manríquez, Sergio	Vestuario y tejidos: 1er. año	8	63-67
<b>ENSEÑANZA SUPERIOR</b>				
Barrera, Manuel	Antecedentes del movimiento de reforma universitaria en Chile	11	2-9	octubre-68
Gómez Millas, Juan	Declaraciones del Ministro de Educación: No puede transformarse el diálogo intelectual en un instrumento de poder como, sin saberlo cabalmente, pretenden estudiantes universitarios	3	2-3	diciemb-67
	Sobre reformas universitarias y cogobiernos	2	2-6	noviemb-67
Hilton, Ronald	¿Hacia dónde van las universidades? Universidades latinoamericanas se norteamericanizan y viceversa; un proceso que es como jugar con fuego	4	23-26	marzo-68
Holzschuch, Legrand, B.	El acceso a la enseñanza universitaria en Europa	8	16-27	julio-68
	Mensaje del Presidente de la República y texto del proyecto de ley que reforma la enseñanza superior	6	16-21	mayo-68
	Se crea Comité de Coordinación y Planeamiento de la Educación Superior	1	79	octubre-67
Sowell, Thomas	¿Es "necesario" educar más? preguntan en USA	2	35-37	noviemb-67
<b>Estudios Sociales: véase CIENCIAS SOCIALES E HISTORICAS</b>				
<b>EVALUACION</b>				
Bloom, Benjamín S.	"Taxonomía de objetivos educacionales" (adaptación por Mario Leyton et al)	10	18-40	septiemb-68
Leyton, Mario	Glosario de términos utilizados en medición educacional	10	6-10	septiemb-68
	Ley sobre sistema nacional de evaluación: fundamentos	6	48	mayo-68
Moya Bernales, Moisés	El nuevo reglamento de evaluación y promoción de la enseñanza media	10	2-4	septiemb-68
	Construyamos nuestros propios tests	10	50-64	septiemb-68
Centro de Perfeccionamiento	Prueba nacional de habilidad verbal y matemática para el ciclo básico	3	68-80	diciemb-67
Tyler, R. y M. Leyton	Normas para evaluación y promoción en 85 año de educación general básica y licenciatura	1	79-80	octubre-67
	Prueba de práctica para la Prueba de Aptitud Académica	10	41-49	septiemb-68
	Naciones básicas, procedimientos y empleo de los resultados de la evaluación	10	11-17	septiemb-68
<b>EVALUACION - DECRETOS</b>				
	Decreto que determina las nuevas formas de evaluación para la enseñanza media (Nº 6.859)	10	4-6	septiemb-68
<b>EXPERIENCIAS EDUCACIONALES CHILENAS</b>				
Aguilera A., Sergio	15 años de labor de la superintendencia de educación	6	51-55	mayo-68
Barrera, Manuel	Antecedentes del movimiento de reforma universitaria en Chile	11	2-9	octubre-68
Barrera, Manuel	Relaciones entre la educación y la integración de América latina	8	41-48	julio-68
Bello, Enrique	La maestría de Ichuac	7	52-57	junio-68
Cortés, W. y A. Vieira	Perspectivas actuales de la educación de adultos en Chile	2	25-29	noviembre-67
Leyton, Mario	Crisis de sistemas de enseñanza latinoamericanos vio conferencia de Buenos Aires; cuenta de Mario Leyton	11	11-14	octubre-68
Rojas, Patricio	Los tres cuartos de siglo del Liceo de Aplicación	4	53-55	marzo-68
Schiefelbein, Ernesto	Para una cabal administración en la educación chilena	7	2-6	junio-68
Schiefelbein E y E. Livacic	Perspectivas de la educación chilena	6	2-5	mayo-68
<b>EXPERIENCIAS EDUCACIONALES EXTRANJERAS</b>				
Aldunate Ph, Arturo	Holanda, almacigo y reserva tecnológica: posibilidad para Chile de incorporar este avance a la enseñanza	11	29-31	octubre-68
	Cifras en planeamiento de la educación en la URSS	6	44	mayo-68

MATERIA	TITULO	Edic. N°	Pág.	Fecha
Barrera, Manuel	Relaciones entre la educación y la integración de América latina	8	41-48	julio-68
Elkins, D. y C. Monteiro de C.	La situación educacional en el Brasil	4	35-39	marzo-68
	Encuesta y resultados del primer año de la escuela media en Italia	2	37-39	noviemb-67
Frederick, Larry	Experiencias de la enseñanza de idiomas en escuela primaria de Alemania Federal	1	39-43	octubre-67
	Fomento de la formación profesional en la Alemania Federal	2	23-24	noviemb-67
García-Hoz, Víctor	La educación y sus problemas en EE. UU 1967	3	24-25	diciemb-67
Holzchuch-Légrand, B.	Una encuesta sobre inadaptación escolar en España	11	38-41	octubre-68
Kobayashi, Víctor	El acceso a la enseñanza universitaria en Europa	8	26-27	julio-68
	La insospechada educación moderna de pre guerra en el Japón y su ulterior desarrollo nacional	6	40-43	mayo-68
Lange, Wilhelm	El profesor tras la pantalla de televisión: experiencias de esta enseñanza en la RFA	6	62-64	mayo-68
Leyton, Mario	Crisis de sistemas de enseñanza latinoamericanos vía conferencias de Buenos Aires: cuenta de Mario Leyton	11	11-14	octubre-68
Maheu, René	La crisis mundial de la educación	6	22-26	mayo-68
	La escuela media soviética vista a través del intercambio entre liceo francés y escuela de Moscú	1	28-33	octubre-67
Pavageau, Dina	Profesiones de porvenir, nueva sistemática formativa en la RDA	6	43-44	mayo-68
	El sistema de becas y bienestar para los estudiantes de las tres ramas en la República Popular de Hungría	8	59-60	julio-68
Sowell, Thomas	¿Es "necesario" educar más?, preguntan en USA	2	35-37	noviemb-67
Woltge, Herbert	Prueba de rendimiento científico de estudiantes de la RDA colabora a la investigación estatal	3	22-23	diciemb-67
<b>Física: véase CIENCIAS NATURALES</b>				
<b>FORMACION DE PROFESORES</b>				
Alliende, Felipe	Nueva vida a la temporada educacional de invierno infunden profesores jornadas pedagógicas en el sur	8	4-6	julio-68
	El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio inaugura nueva sede	9	20-26	agosto-68
	El Centro Experimental de Desarrollo, una escuela piloto para la solución del problema (de la deficiencia mental)	2	49-53	noviemb-67
Char, R. y P. González	El Centro Nacional de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas y la superación de niveles (del Mensaje presidencial del 21 de mayo de 1967)	1	80	octubre-67
	La formación pedagógica para la educación media en la Universidad del Norte	11	21-22	octubre-68
Montes, Hugo	La mayor organización para enriquecer el nivel educacional, el Centro de Perfeccionamiento del Magisterio, levanta nueva sede	2	63	noviemb-67
	Palabras iniciales en el seminario para profesores de las escuelas de armas	11	19-20	octubre-68
	Normas para el curso de especialistas (en educación de deficientes mentales) en la Universidad de Chile	3	37	diciemb-67
	<b>Francés: véase IDIOMAS EXTRANJEROS- FRANCES</b>			
<b>IDIOMAS EXTRANJEROS</b>				
Mathieu, Gustave	Experiencias de la enseñanza en idiomas en Escuela Primaria de Alemania Federal	1	39-43	octubre-67
	Técnicas de laboratorio de idiomas para los ejercicios estructurales	3	25-27	diciemb-67
	Programas de estudio de idiomas extranjeros: inglés y francés (5º a 8º años)	12(2)	267-294	noviemb-68
	<b>IDIOMAS EXTRANJEROS FRANCES</b>			
Belasco, S. y A. Valdman	Metodología del francés: el lenguaje como un conjunto de hábitos (8º año básico). (Extracto)	11	34-35	octubre-68
Garrote, E. y E. Nowodworsky	En francés: el lenguaje como comportamiento social. (Primer año de enseñanza media): Programa de francés	6	29-31	mayo-68
	Programas de estudio de idiomas extranjeros: inglés y francés (5º a 8º años)	5	23-32	abril-68
	Programas de estudio de idiomas extranjeros: inglés y francés (5º a 8º años)	12(2)	267-294	noviemb-68
	<b>IDIOMAS EXTRANJEROS INGLES</b>			
Centro Nacional de Perfeccionamiento	Modelo de las unidades que ilustran programas de inglés.	6	49-50	mayo-68
Morette, Pierre	La eficacia de un método francés para enseñar inglés.	4	57-60	marzo-68
Murray, Marjorie K.	La enseñanza del inglés y la reforma educacional chilena (Primer año de enseñanza media): Programa de inglés	4	40-41	marzo-68
	Programa de estudio de idiomas extranjeros: inglés y francés (5º a 8º años)	5	11-21	abril-68
	Programa de estudio de idiomas extranjeros: inglés y francés (5º a 8º años)	12(2)	267-294	noviemb-68
	<b>Inglés: véase IDIOMAS EXTRANJEROS INGLES</b>			
<b>INFORMACIONES GENERALES</b>				
	Mario Leyton fue designado Subsecretario de Educación; personalidad del nuevo jefe	9	19-26	agosto-68
	Patricio Rojas deja la Subsecretaría y asume función continental en Washington	9	19-26	agosto-68

MATERIA	TITULO	Edic. Nº	Pág.	Fecha	
<b>LECTORES Y SUSCRIPTORES</b>					
Alliende, Felipe	Respuesta en relación con propaganda de un silabario	10	77-78	septiemb-68	
	Correspondencia con los suscriptores	4	66-67	marzo-68	
	Correspondencia con los suscriptores	7	51	junio-68	
	Correspondencia con los suscriptores	9	61-63	agosto-68	
	Encuesta de la revista al profesorado	1	49	octubre-67	
	Importante, a nuestros suscriptores	10	79	septiemb-68	
	4ª lista de suscriptores de la Revista de Educación	9	64-67	agosto-68	
	Miles de nuevos suscriptores a la Revista de Educación	4	75-80.	marzo-68	
	Nuestra encuesta: Falta continuidad lógica entre la educación básica y la media, dice el profesor Urza de Cabildo	3	12	diciemb-67	
	Una nueva nómina de suscriptores de nuestra revista	7	61-64	junio-68	
	Suman miles los primeros suscriptores de la Revista de Educación: una nómina de ellos	3	54-59,	diciemb-67	
	<b>LIBROS Y REVISTAS</b>				
		Libros y revistas recibidos	3	45	diciemb-67
	Libros y revistas recibidos	4	74-75	marzo-68	
	Libros y revistas recibidos	6	59-60	mayo-68	
	Libros y revistas recibidos	7	50	junio-68	
	Libros y revistas recibidos	8	18	julio-68	
	Libros y revistas recibidos	9	35-36	agosto-68	
	Libros y revistas recibidos	11	20	octubre-68	
<b>MATEMATICAS</b>					
Centro Nacional de Perfeccionamiento . . .	El significado de las matemáticas	8	7-8	julio-68	
Perel, W. M. y P. D. Vairo	Estudio comparativo del rendimiento de la enseñanza de las matemáticas en 12 países	2	20-23	noviemb-67	
	Nuevas matemáticas con viejos profesores	4	41-43	marzo-68	
	(Primer año de enseñanza media): Programa de Matemáticas	5	79-83	abril-68	
	Programas de matemáticas (5º a 8º años básicos)	12(1)	135-148	noviemb-68	
Riquelme, I. y H. Fuentealba	Confección y uso de un sencillo material didáctico en matemática	8	8-10	julio-68	
Roca, Edmundo	Ventajas y peligros de un dogmatismo en la aplicación del método Cuisenaire-Gattegno	3	6-9	diciemb-67	
<b>ORIENTACION</b>					
Araya de Illanes, Javiera	La orientación y la nueva estructura	1	43-46	octubre-67	
Castillo, Gabriel	La orientación y el profesor de curso de la escuela básica	3	10-12	diciemb-67	
	¿Sólo un árbol en que apoyarse?	3	11	diciemb-67	
<b>ORIENTACION DE GRUPOS Y CONSEJO DE CURSO</b>					
	La orientación en el segundo ciclo básico	12(1)	169-185	noviemb-68	
	(Primer año de enseñanza media): Programa de Consejo de Curso	5	33-36	abril-68	
<b>PEDAGOGIA GENERAL</b>					
Aldunate Ph., Arturo	Las actividades periescolares y sus posibilidades según la experiencia de Montreal	8	15-18	julio-68	
	Holanda, almacén y reserva tecnológica: posibilidad para Chile de incorporar este avance a la enseñanza	11	29-31	octubre-68	
Butcher, M. G.	Las varias ventajas de los estudios ambientales	6	31-32	mayo-68	
Cardounel, Clara	La unidad de trabajo en la enseñanza	7	47-50	junio-68	
Carrie-Belleuse, Charlotte	El arte de interrogar	6	12-15	mayo-68	
Cros, Louis	¿Una instrucción "general"? (I)	7	36-38	junio-68	
	¿Una instrucción "general"? (II)	8	23-26	julio-68	
Frederick, Larry	Cuatro puntos de vista sobre integración del estudiante a la sociedad y problemática educacional contemporánea	11	10-11	octubre-68	
	La enseñanza por satélite	3	28-29	diciemb-67	
	La educación y sus problemas en Estados Unidos. 1967	3	24-25	diciemb-67	
Gobert, Andrée	Los muñecos, un factor pedagógico de importancia	1	34-35	octubre-67	
Gómez Millas, Juan	Un rincón para pensar	1	2-3	octubre-67	
Holland, J. B.	Las máquinas para enseñar, una aplicación de principios de laboratorio	3	13-16	diciemb-67	
Ianni, Francis A. J.	Dificultades en el camino de los cambios, pero superables	2	34-35	noviemb-67	
	La instrucción programada, ¿droga mágica educacional?	1	8-12	octubre-67	
Lange, Wilhelm	La interrogación y el carácter: testimonio de sus experiencias ofrecen varios profesores franceses	6	9-11	mayo-68	
	El profesor tras la pantalla de televisión experiencias de esta enseñanza en la R.F.A.	6	62-64	mayo-68	
Leyton, Mario	Conceptos y procesos básicos que fundamentan un esquema nacional de curriculum	1	46-49	octubre-67	
Leyton, Mario	Un modelo pedagógico del planeamiento educacional	9	2-18	agosto-68	
Laughary, John W.	¿Pueden los profesores sobrevivir a la revolución educacional?	1	37-39	octubre-67	
McKowen, Clark	Los profesores podrían no estar preparados	2	13-14	noviembre-67	
McLean, Barbara	El impulso creador o los que se arriesgan	2	32-33	noviemb-67	
Martin, Antonio	Los comics como deformadores de la mente infantil	10	73-75	septiemb-68	
Morris, Van Cleve	¿Existe una metafísica de la educación?	4	32-35	marzo-68	
Primi, Franco	Condiciones generales del aprendizaje	8	13-14	julio-68	
Rosenfeld, J. Mauricio	Principios organizativos de los nuevos programas	3	30-32	diciemb-67	
Rothman, Esther P.	El profesor como especialista en relaciones humanas: su preparación emocional frente al alumno	1	35-36	octubre-67	



MATERIA	TITULO	Edic. N°	Pág.	Fecha
Seaberg, Stanley	No tiene usted nada que perder sino sus fobias	2	9-11	noviemb-67
Siegel, W. Paul	Aplicación de un curriculum: algunos procedimientos	7	44-47	junio-68
Skatkin, M. N.	Ineludible tarea: cambiar contenido y estructura del proceso educativo	6	7-8	mayo-68
Szent-Gyorgy, Albert	La enseñanza y el conocimiento como la aventura máxima	4	51-53	marzo-68
Trump, Lloyd	Cómo cambiar formar de exponer la materia, del estudio independiente, la discusión y controles	1	12-14	octubre-67
Tyler, R. y M. Leyton	Un modelo pedagógico del planeamiento educacional	11	16-18	octubre-68
Zankov, Leonid	El alumno debe pensar: si se crea en el niño el deseo de aprender, las notas están demás	4	30-32	marzo-68
<b>PROGRAMAS DE ESTUDIO</b> Comisión de Planeamiento Integral de la Educación	Vocabulario técnico	2	29	noviemb-67
<b>PROGRAMAS DE ESTUDIO</b> <b>ENSEÑANZA BASICA</b>	Vocabulario técnico	6	57-58	mayo-68
	Erratas del volumen primero que es indispensable corregir	12(2)	295-300	noviemb-68
	La orientación en el segundo ciclo básico	12(1)	169-185	noviemb-68
	Programas de castellano (5º a 8º años básicos)	12(1)	85-105	noviemb-68
	Programas de ciencias naturales (5º a 8º años básicos)	12(1)	149-167	noviemb-68
	Programas de ciencias sociales (5º a 8º años básicos)	12(1)	107-129	noviemb-68
	Programas de estudio del área de educación tecnológica (5º a 8º años)	12(2)	217-240	noviemb-68
	Programa de estudio de artes plásticas (5º a 8º años)	12(2)	241-252	noviemb-68
	Programas de estudio de educación física, higiene y seguridad social (5º a 8º años)	12(2)	193-215	noviemb-68
	Programas de estudio de educación musical (5º a 8º años)	12(2)	253-265	noviemb-68
	Programas de estudio de idiomas extranjeros: inglés y francés (5º a 8º años)	12(2)	267-294	noviemb-68
	Programa de estudio del 1er año básico: primera y segunda unidades programáticas.	9	71-79	agosto-68
	Programas de estudio del primer ciclo de la educación general básica: 1º a 4º años)	12(1)	10-72	noviemb-68
	Programas de estudio del segundo ciclo de la educación general básica (5º a 8º años)	12(1)	73-185	noviemb-68
	Programas de matemáticas (5º a 8º años básicos)	12(1)	193-294	noviemb-68
		12(1)	135-148	noviemb-68
<b>PROGRAMAS DE ESTUDIO</b> <b>ENSEÑANZA MEDIA</b>	Alimentación: programa de 1er. año	8	68-71	julio-68
	Bienestar: programa del primer año.	8	76-80	julio-68
	Educación para el Hogar (enseñanza agrícola)	8	61	julio-68
	Enseñanza agrícola: programas de estudio del 1er. año	7	72-76	julio-68
	Enseñanza comercial: programa de estudio del 1er. año	7	77-80	junio-68
	Enseñanza Industrial: programa de estudio del 1er. año	7	67-72	junio-68
	Higiene y Salud; programa 1er. año	8	71-76	julio-68
	(Primer año de enseñanza media): Programa de Artes Plásticas	5	37-39	abril-68
	(Primer año de enseñanza media): Programa de Castellano	5	5-10	abril-68
	(Primer año de enseñanza media): Programa de Ciencias Naturales	5	84-95	abril-68
	(Primer año de enseñanza media: Programa de Ciencias Naturales): Significado de las cinco columnas del programa de Ciencias Naturales	6	57	mayo-68
	(Primer año de enseñanza media): Programa de Ciencias Sociales e Históricas	5	57-78	abril-68
	(Primer año de enseñanza media): Programa de Consejo de Curso	5	33-36	abril-68
	(Primer año de enseñanza media): Programa de Educación Física	5	47-50	abril-68
	(Primer año de enseñanza media): Programa de Educación Musical	5	41-45	abril-68
	(Primer año de enseñanza media): Programa de francés	5	23-32	abril-68
	(Primer año de enseñanza media): Programa de inglés	5	11-21	abril-68
	(Primer año de enseñanza media): Programa de Matemáticas	5	79-83	abril-68
	(Primer año de enseñanza media): Programa de Técnicas Especiales	5	51-55	abril-68
	Programas de estudio de enseñanza media profesional: Escuelas de Servicios y Técnicas Especializadas	8	62-80	julio-68
	Programas de estudio de enseñanza media profesional, industrial, agrícola, comercial.	7	65-80	junio-68
	Vestuario y tejidos: (programas de estudio) Ter. año.	8	63-67	julio-68
<b>Prueba Nacional de Habilidad:</b> Véase <b>ENSEÑANZA BASICA</b> <b>EVALUACION</b> <b>PSICOLOGIA</b> Chabert, Francis	La sicoterapia, tratamiento saludable e indoloro en la recuperación del niño resistente al estudio	10	69-72	septiemb-68
García-Hoz, Víctor	Una encuesta sobre inadaptación escolar en España	11	38-41	octubre-68
Gerard, R. W.	La fijación de la experiencia	4	60-65	marzo-68

MATERIA	TITULO	Edic. N°	Pág.	Fecha
Holtzman, Wayne H.	Estudios transculturales en psicología	7	39-43	junio-68
Primi, Franco	Condiciones generales del aprendizaje	8	13-14	julio-68
Rothman, Esther P.	El profesor como especialista en relaciones humanas: Su preparación emocional frente al alumno	1	35-36	octubre-67
Sukomlinsky, V.	El niño difícil no tiene la culpa	7	15-23	junio-68
Superintendencia de Educación	Sobre características psicológicas del niño chileno entre los 10 y los 14 años	2	30-32	noviemb-67
<b>Química: véase CIENCIAS NATURALES</b>				
<b>REALIDAD ESTUDIANTIL</b>				
Barrés, André	Consideraciones sobre la revuelta estudiantil en París durante mayo-junio de 1968	9	52-58	agosto-68
Deane, Herbert A.	Acerca del nihilismo del nuevo estudiante	1	16,18-21	octubre-67
Center for the Study of Democratic Institutions	Estudiantes porteamericanos toman el otro por las astas: universidad y . . . vida	1	22-27	octubre-67
García-Hoz, Víctor	Una encuesta sobre inadaptación escolar en España	11	38-41	octubre-68
	Imagen de los sucesos estudiantiles de mayo en París	9	45-51	agosto-68
Schrag, Peter	El curiosísimo juego de observar estudiantes "coléricos" en las universidades de Estados Unidos	4	56	marzo-68
Velis, Jean-Pierre	Hippies, Hell-angels y Beatniks	8	28-32	julio-68
	El verdadero rostro de la rebeldía estudiantil	1	15	octubre-67
<b>REFORMA EDUCACIONAL</b>				
Frei Montalva, Eduardo	Del mensaje del Presidente Frei al Congreso	2	33	noviemb-67
Leyton, M. y A. Carkovic	La reforma de la enseñanza media y sus proyecciones	4	6-17	marzo-68
	Nuestra reforma educacional: estructura y planes de estudio de la escuela media, alternativa "A"	2	65-76	noviemb-67
	Nuestra reforma educacional: estructura y planes de estudio de la escuela media, alternativa "B"	3	60-64	diciemb-67
Pacheco, Máximo	Comprensión y colaboración para llevar adelante la reforma pidió el nuevo Ministro prof. Máximo Pacheco	4	2-5	marzo-68
	Proposiciones básicas del Consejo Nacional de Educación que aprobaron la alternativa "B"	3	65-67	diciemb-67
Schiefelbein, Ernesto	La computación electrónica y su función en el Ministerio de Educación	4	74	marzo-68
Schiefelbein, Ernesto	Para una cabal administración en la educación chilena	7	2-6	junio-68
Schiefelbein, Ernesto	Visión sinóptica de la actual política educativa	4	26-30	marzo-68
Superintendencia de Educación	Concepción y alcances de la reforma integral que está aplicándose en la educación chilena	3	19-22	diciemb-67
<b>REFORMA EDUCACIONAL DECRETOS</b>				
	Decreto que modifica el sistema educacional (N° 27.952) Decretos 1.358 y 1.360 de la reforma educacional (textos)	1	75	octubre-67
		6	56	mayo-68
<b>Reformas Universitarias:</b>				
<b>ENSEÑANZA SUPERIOR</b>				
véase RELIGION				
Forcinelli, J.	¿Enseñar religión o estudiar las religiones?	2	11-13	noviemb-67
<b>SERVICIO VOLUNTARIO</b>				
	Cerca de tres mil jóvenes salen este verano al trabajo voluntario	3	49-53	diciemb-67
	El desarrollo y las conclusiones de la Conferencia Regional Latinoamericana sobre Servicio Voluntario	8	54-58	julio-68
Oficina Nacional del Servicio Voluntario	Balance de la labor de 2.870 estudiantes voluntarios en los trabajos de verano de 1968: nuevos proyectos.	4	68-71	marzo-68
<b>SERVICIOS ESCOLARES</b>				
Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas	Estudio comparativo de becarios entre 1965 y 1967 de la Junta de Auxilio Escolar	6	53-55	mayo-68
Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas	Índice comparado del desarrollo de la asistencialidad: evaluación de programas en auxilio escolar y becas	1	74-75	octubre-67
	El problema de la desnutrición infantil en Chile	8	2-3	julio-68
	El sistema de becas y bienestar para los estudiantes de las tres ramas en la República popular de Hungría	8	59-60	julio-68
<b>Teatro escolar: véase EDUCACION ARTISTICA</b>				
Vocabulario Técnico: véase PROGRAMAS DE ESTUDIO EVALUACION				

# EDITORIAL UNIVERSITARIA

Tiene el agrado de presentar a los Profesores de Chile sus  
*Textos Escolares Modernos para la*  
EDUCACION MEDIA

## CASTELLANO

*José Promis y Mario Rojas*

Manual de Castellano,  
1.er Año Educación Media

## INGLES

*Lydia Miquel y Augusto Manríquez*

1.er Año Educación Media  
2º Año Educación Media  
5º Año de Humanidades  
6º Año de Humanidades

*Elsa Sylvester*

Six Stories from contemporary American writers

## FRANCES

*Ricardo Alvarez y Salvador Benadava*

Francés, 5º Año de Humanidades  
Francés, 6º Año de Humanidades

*S. Benadava y Patricio Moreno*

La France Vivante, 5º y 6º Años de Humanidades

## CIENCIAS SOCIALES

*Pedro Cunill, Sergio Villalobos,  
Rolando Mellafe, Osvaldo Silva y  
Julio Retamal*

1.er Año Educación Media

## GEOGRAFIA

*Pedro Cunill*

Geografía de Chile

## MATEMATICAS

*Julio Villalobos y Bélgica Parra*

1.er Año Educación Media  
2º Año Educación Media  
5º Año de Humanidades

## CIENCIAS NATURALES Y BIOLOGIA

*Natalio Glavić, Luis Capurro,  
Marta Lara y Gumercindo Revuelta*

1.er Año Educación Media  
2º Año Educación Media  
Biología, 5º Año de Humanidades  
Biología, 6º Año de Humanidades

## QUIMICA

*Alfonso Morales y Hugo Montaldo*

Química Fundamental, I Parte  
Química Fundamental, II Parte

## FISICA

*Gerardo Melcher y Héctor Muñoz*

Curso de Física para la Educación Media  
Mecánica

## ECONOMIA

*Anibal Pinto y Carlos Fredes*

Curso de Economía

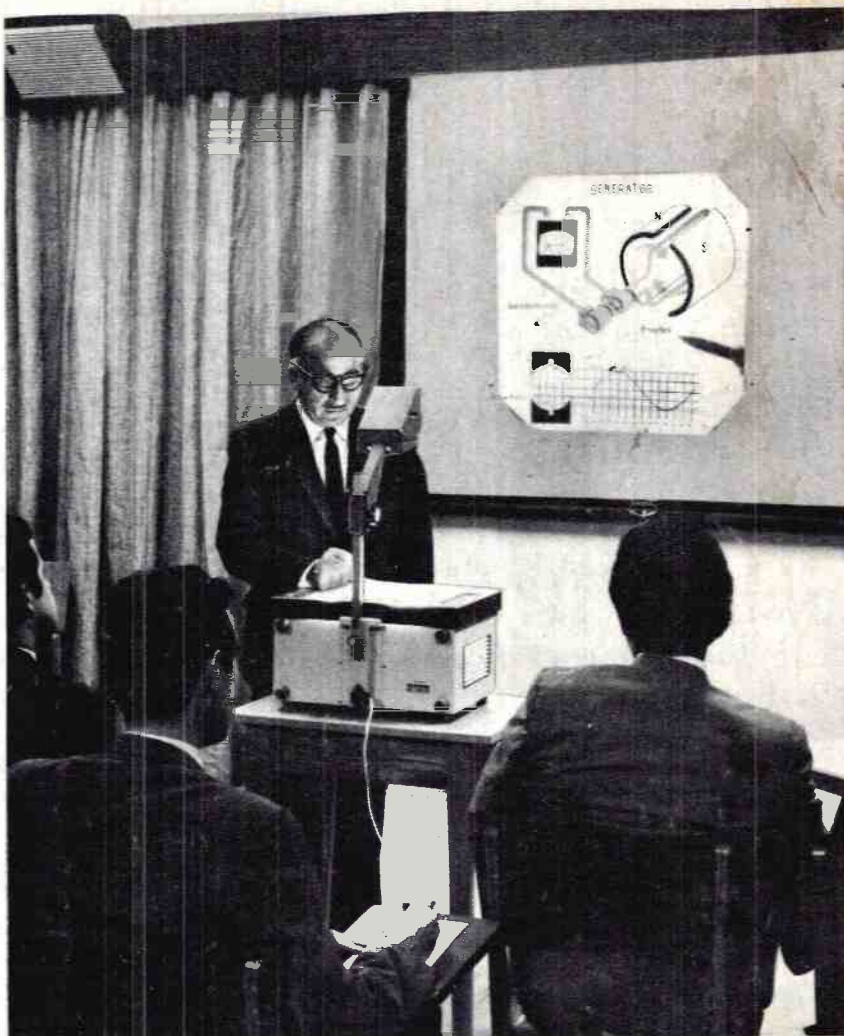
EN VENTA EN LAS BUENAS LIBRERIAS

Pedidos por mayor e informaciones:

**EDITORIAL UNIVERSITARIA**

San Francisco 454 - Casilla 10220 - Fono 393461  
Santiago - Chile

**LA IMAGEN  
AL SERVICIO  
DE LA  
EDUCACION**

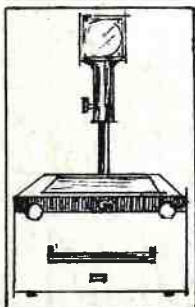


**con el RETROPROYECTOR PHILIPS**

El RETRO-PROYECTOR PHILIPS está construido para la aplicación de métodos de enseñanza audio-visuales, en las Escuelas, Universidades, Fábricas, etc., donde el impacto de la imagen se requiere para la atención y mejor comprensión del auditorio. El RETRO-PROYECTOR PHILIPS se suministra con un rollo de 15 mts. de ace-

tato transparente, que permite dibujar y escribir directamente sobre él y proyectarse en forma instantánea, sin necesidad de dar la espalda a los oyentes. Además, permite la excelente proyección a dimensiones variables de: GRAFICOS - PLANOS - TEXTOS ESQUEMAS-ILUSTRACIONES- MAPAS-SUPERPOSICION DE TRANSPARENCIAS, etc.

El RETRO-PROYECTOR PHILIPS es portátil, de manejo simple; proyecta muy nitidamente, sin necesidad de oscurecer la sala, lo que facilita a los estudiantes tomar apuntes sin dificultad.



MAYORES INFORMES Y DEMOSTRACIONES EN

**PHILIPS  
CHILENA S. A.**



**DIVISION PROFESIONAL**  
Casilla 2687 - Fono 394001 - Stgo.