

REVISTA DE EDUCACION



EDITORIAL
UNIVERSITARIA

presenta sus

TEXTOS ESCOLARES

a los

MAS BAJOS PRECIOS

DEL PAIS

En todas las librerías

evaluación en lectura básica

Nuestra intención es exponer someramente algunas nociones fundamentales de evaluación y su aplicación en la práctica, en Castellano, en el primer ciclo de la enseñanza general básica.

Las líneas generales de nuestra exposición son las mismas que ha estado aplicando, hace más de cuatro años, el Programa Experimental de Lectura y Escritura Básicas, del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, en las sedes de Arica, La Serena, Valparaíso, Santiago y Chillán, sin contar los numerosos colegios que dependen de FIDE. Asimismo, algunos de los ejemplos se han tomado directamente de pruebas elaboradas por el Equipo Técnico y administradas a los cursos experimentales con resultados altamente satisfactorios.

La evaluación actualmente ha pasado a ocupar un lugar importante en el curriculum, junto a los objetivos, los métodos, las actividades de aprendizaje y los materiales.

Debe entenderse como un proceso completo, que toma en cuenta todos los antecedentes disponibles y que se hace en forma constante y periódica, para comprobar hasta qué punto se han logrado los objetivos propuestos y determinar qué aspectos del curriculum deben modificarse o sustituirse.

Considera, por lo tanto, el curriculum como totalidad: las finalidades, los objetivos, las conductas deseables, los métodos, los materiales, los alumnos, el profesor, el medio.

Nuestra tendencia ha sido evaluar casi exclusivamente los conocimientos de los alumnos; pero en realidad el énfasis se debe poner en su comprensión y aplicación a situaciones nuevas —y no en su mero recuerdo— agregando juicios, opiniones, actitudes, apreciaciones, intereses y hábitos. Es decir, este es un concepto dinámico de la evaluación, que considera el desarrollo y las relaciones de los cambios conductuales de los alumnos dentro de los principios, los objetivos y las actividades del proceso educativo general en un medio determinado.

Lo que nosotros deseamos con nuestra enseñanza es producir cambios conductuales en los alumnos. Una manera eficaz de atestiguar la forma en que estos cambios se realizan es evaluando el curso desde el comienzo del proceso, durante su desarrollo y al final de él.

La primera condición que debemos considerar al planear una evaluación es la **definición de los objetivos**, para darle a ésta la validez necesaria. Y luego examinar las conductas, habilidades y contenidos que mejor reflejen el trabajo efectivo realizado por los alumnos, en función de las actividades de aprendizaje correspondientes a esos objetivos.

Las **actividades** deben estar en relación íntima con el curso como tal, considerando las diferencias individuales, el ambiente, los materiales, la organización de la escuela, el profesor, para que sean tomadas en cuenta en una evaluación verdadera. De

por el prof. GERARDO RUIZ

aquellas actividades se pueden deducir las oportunidades de aprendizaje ofrecidas a los alumnos para desarrollar las conductas y también las situaciones más apropiadas para demostrar este desarrollo. La **tabla de especificaciones** nos permite tener a la vista las conductas deseables y los contenidos desarrollados en el curso, al mismo tiempo que el énfasis que pretendamos darle a cada uno de los aspectos por evaluar.

Respecto de la enseñanza del Castellano, hay aspectos tan importantes como el lenguaje oral que requieren de una atención preferente y que sin embargo no pueden evaluarse sino subjetivamente. Otros aspectos, en cambio, como comprensión de lectura y vocabulario, aplicación de conocimientos lexicológicos y gramaticales, son susceptibles de una evaluación objetiva.

Las pruebas escritas objetivas merecerán nuestra especial atención. Daremos algunas sugerencias sobre tipos de ítemes que mejor sirven para medir los cambios conductuales que hemos provocado en nuestros alumnos a través de la enseñanza de la lengua materna.

En el planeamiento de la prueba se consideran los objetivos y actividades de aprendizaje, formas de evaluación que se van a usar, instrucciones, impresión, extensión, tiempo, administración, corrección, calificación y análisis de los ítemes.

La elección y elaboración del instrumento de evaluación es materia delicada. En las pruebas estandarizadas, los aspectos que integran la prueba se ensayan para comprobar su eficacia en cuanto a normas, confiabilidad y validez, y hacer las modificaciones y ajustes necesarios, antes de su elaboración definitiva y administración.

Una vez que la prueba ha sido administrada, se hace el análisis de ítem, para comprobar el desarrollo de las habilidades, detectar fallas u omisiones y adoptar las medidas más convenientes para mejorar la enseñanza. Se coteja el puntaje máximo de cada ítem en particular y de la prueba en general con el puntaje realmente obtenido, en porcentajes que nos indican su grado de dificultad, o sea, el porcentaje respondido correctamente por cada alumno y por el curso.

Tomando en cuenta al curso en sí mismo como una realidad que tenemos que evaluar, nos atenderemos a su ritmo de desarrollo para elaborar los ítemes de la prueba. Un curso de rendimiento aceptable nos llevará a construir una prueba de dificultad media. En cambio, un curso de rendimiento bajo por razones diversas y explicables, exigirá otro tipo de prueba que refleje realmente su situación. Y un curso avanzado nos pide que exijamos un alto grado de discriminación en los aspectos del lenguaje que vamos a evaluar.

A continuación nos referiremos específicamente a dar algunas sugerencias sobre formas objetivas de evaluar las etapas sucesivas del proceso lector.

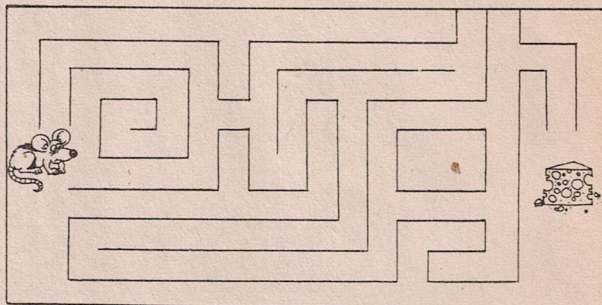
ETAPA DE APRESTO (Kindergarten o primeras semanas de 1^{er} Año)

El medio más eficaz de diagnosticar y controlar el grado de desarrollo de las destrezas durante el Aprestado es la **Lista de Control**, que el profesor usará constante y periódicamente para anotar los rasgos más significativos de aquel desarrollo. La Lista de Control nos permite ver con facilidad cómo van desarrollándose las destrezas, cuáles debemos ejercitar más con actividades variadas y qué dificultades son las que afectan en ese momento a determinados alumnos.

Al final de la etapa —de aproximadamente cuatro semanas— puede administrarse una prueba sobre los aspectos posibles de evaluar con ella, como las discriminaciones visual y auditiva y la coordinación motriz, para tener un antecedente objetivo más.

COORDINACION MOTRIZ

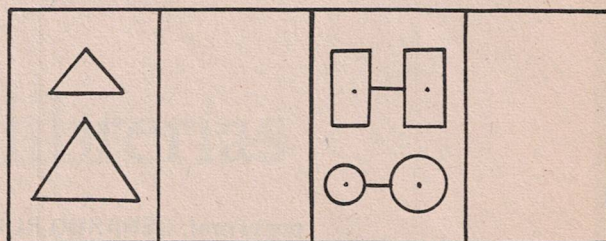
El ratoncito del dibujo ubicado a la izquierda debe llegar hasta el queso a través del laberinto. Primero los alumnos indicarán el camino con el dedo y en seguida lo deben marcar con el lápiz, con trazo firme, sin tocar las paredes.



COORDINACION MOTRIZ Y AGUDEZA VISUAL

El ejercicio consiste en que el alumno debe observar las figuras y luego copiarlas en el casillero en blanco a la derecha.

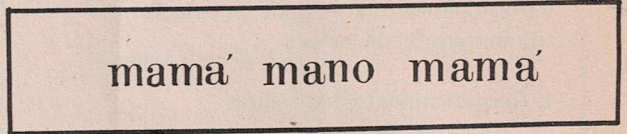
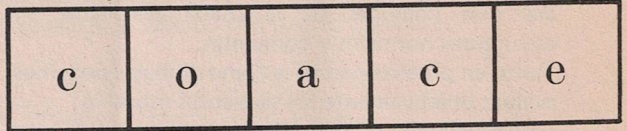
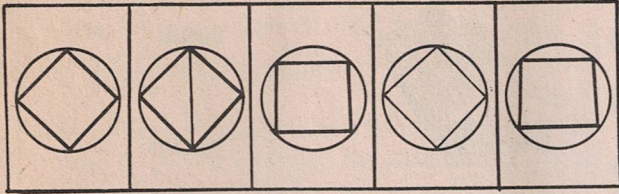
En la corrección, el profesor debe considerar forma, tamaño, proporción y posición.



DISCRIMINACION VISUAL

Determinación de semejanzas y diferencias.

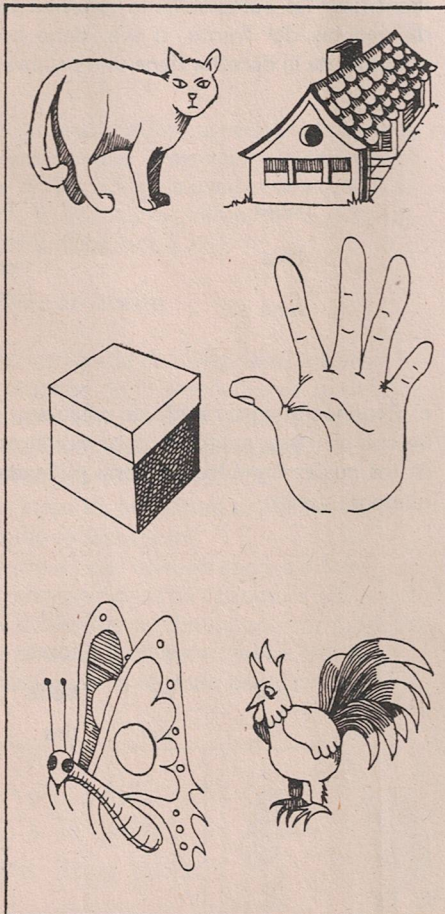
1. Figuras. ¿Cuál de las fig. de la derecha es igual a la del modelo que está en el casillero de la izquierda?



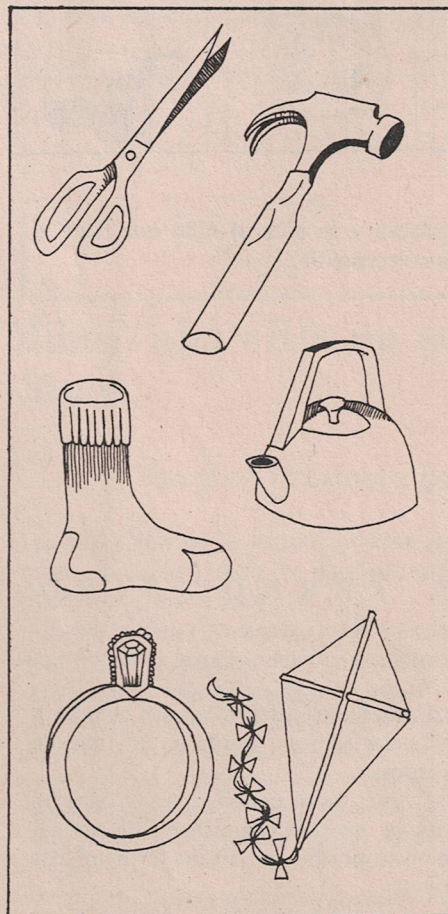
DISCRIMINACION AUDITIVA

Determinación de sonidos semejantes.

1. Unir los dibujos cuyos nombres comienzan con el mismo sonido.



2. Unir con una raya los dibujos cuyos nombres terminan igual.



ETAPA DE PRELECTURA

Está destinada a formar la base lingüística que servirá como punto de partida al proceso lector propiamente tal... Considera un número limitado de palabras familiares, de contenido de fácil aprehensión y que a la vez presentan las dificultades más comunes de la sílaba castellana, en estructuras normales y completas.

Tanto en pruebas parciales como globales podemos evaluar objetivamente los siguientes aspectos:

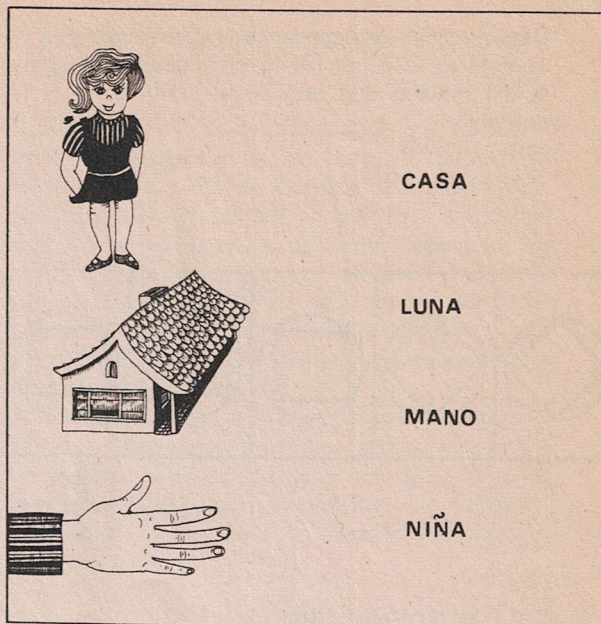
- Reconocimiento de palabras
- Variaciones estructurales de las palabras
- Comprensión de lectura

1. Reconocimiento de palabras

a) Asociación del dibujo con la palabra correspondiente.

Posibilidades:

- Se da el dibujo y se pide al niño que escriba el nombre del objeto en la línea colocada al pie.



- Se da la palabra y se pide al niño que haga el dibujo que le corresponde.

b) Identificación de palabras:

Se colocan dos columnas de palabras. El niño debe identificar las palabras de la columna de la izquierda con las del frente, o sea, debe parearlas. La columna de la derecha tiene una palabra más.

sopa	pasa
lava	lana
lana	sopa
	lava

c) Reconocimiento rápido de palabras:

Se colocan tres, cuatro o cinco casilleros, cada uno de los cuales tiene tres palabras parecidas estructuralmente como:

S I L L A P E R R O N I Ñ O

- Se dan los dibujos y las palabras en dos columnas verticales colocadas frente a frente en un ítem de términos pareados.

Para evitar el azar, en la columna de la derecha -generalmente de las palabras- se puede agregar una más que en lo posible se parezca formalmente a algunas otras.

le	la	ven	toma	llena
es	al	va	tiene	llega
el	le	van	tira	lleva

El profesor pide a los alumnos que lean en silencio las palabras del primer casillero y enseguida él pronuncia en voz alta una de ellas y pide que la encierran en una circunferencia o le hagan una marca convencional. De la misma manera se procede con los otros casilleros.

d) Claves fonéticas:

Reconocimiento rápido de sonidos semejantes, p. ej.:

—Marcar con una equis (x) los dibujos cuyos nombres comiencen con el sonido "Pe".

2. Variaciones estructurales

Se refieren principalmente a las categorías gramaticales de género y número del sustantivo, y a las de persona y número del verbo.

a) Pueden emplearse ítemes de completación. Dando el singular, escribir el plural, por ej.:

Un gato dos.
Un árbol dos.

Pepe juega a la pelota. Pepe y Nena. a la pelota.

—Dando el masculino, escribir el femenino:

El niño la.
El gato la.
El perro la.

b) Dictado.

Conviene dictar una oración nueva sobre la base de palabras conocidas que presenten variaciones estructurales y en las cuales se puedan detectar posibles dislexias, p. ej.: manos, niñas; la—al, los—sol, las—sal, bandera, debe, boda.


3. Comprensión de lectura.

Lograr el más alto grado de comprensión lectora es el principal objetivo de la enseñanza de la lectura. En consecuencia, esta parte de la prueba es la que debe tener el mayor peso en su contenido y a la vez el mayor puntaje en la ponderación total.

Al nivel de la etapa de prelectura se pueden presentar ítemes como los siguientes:

a) Identificación de una oración con un dibujo.

Se formulan tres oraciones de estructura similar, al frente de las cuales hay un dibujo que corresponde a una sola de ellas. El niño debe leer las tres oraciones y luego establecer la relación pedida.

<p>los niños juegan a la pelota. El niño juega a la pelota. las niñas juegan con la pelota.</p>	
---	---

b) Completación de oraciones:

Se presentan al niño dos o tres oraciones incompletas, que reflejan las estructuras aprendidas con las variaciones que se han ejercitado en los juegos de encaje. Por eso no conviene colocar oraciones claves textuales del libro, sino algunas de las citadas variaciones: en el sujeto, el verbo o el complemento. A este nivel es aconsejable que el niño deba completar la oración con una sola palabra:

la mamá lleva la

..... pasa por la calle.

los niños tarea.

c) Ejecutar una orden escrita.

Este ítem representa el más alto grado de comprensión lectora en esta etapa, p. ej.: Se pide a los niños que lean en silencio la orden y luego la realicen en el espacio en blanco que hay arriba.

dibuja una silla, un sol y una luna.

ETAPA DE LECTURA Y ESCRITURA

La evaluación de la lectura se hace adecuando al grado de desarrollo de los niveles o cursos los problemas que se plantean.

Por cierto que el aspecto más importante es la **comprensión, interpretación y evaluación del texto leído**. Sin embargo, también deben considerarse otros que revelan las habilidades y cambios conductuales de los niños, como conocimientos y aplicación de vocabulario y lexicología (en general, ortografía y gramática correctiva (concordancia sustantivo—adjetivo, sujeto—verbo; verbos irregulares comunes).

En tercer lugar se agregarán otras habilidades intelectuales que los niños han desarrollado fundamen-

talmente a través del lenguaje, como clasificaciones, relaciones, ordenaciones y secuencias.

Como podemos apreciar, quedan fuera de una evaluación objetiva aspectos tan importantes como la expresión personal escrita y oral, y la habilidad para resumir y esquematizar, los cuales requieren de otro tipo de instrumentos: pautas, trabajos, observaciones. Recordemos que aquí nos estamos refiriendo específicamente a lectura.

Presentamos a continuación, por cursos, algunas sugerencias de ítems que pueden tomarse como referencias para la construcción de pruebas, con la indicación específica de la habilidad que se pretende evaluar. Por lo tanto, no se trata de pruebas listas para ser aplicadas. Cada profesor o grupo de profesores elaborará las propias, adecuadas a las condiciones y realidad del curso.

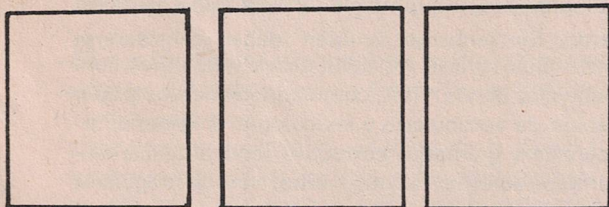
PRIMER AÑO

En la ponderación total deben pesar especialmente el reconocimiento de palabras, el vocabulario y la comprensión de lectura.

1. **Reconocimiento de palabras:** Se puede emplear el mismo tipo de ítem ya usado en la etapa de Prelectura, de asociación del dibujo con la palabra correspondiente, pero ahora elevando el grado de dificultad con palabras que contengan diptongos, fonogramas, sílabas complejas, plurales.

a) Se da el dibujo para que el alumno escriba la palabra:

b) Se da la palabra para que el alumno haga el dibujo:



lluvia naranjas escuela

c) Se incluyen cuatro o cinco casilleros con tres palabras cada uno parecidas estructuralmente entre sí. El alumno debe encerrar en un círculo la palabra que el profesor lee (una de cada grupo).

lana	plato	lugar	enfermo
lona	patio	afuera	enfermera
luna	plaza	fuego	enfermedad

2. **Reconocimiento de un diptongo:** El alumno debe reconocer el diptongo que se le señala en una palabra modelo, en otras palabras que lo tienen, haciéndole una marca convencional (circunferencia, subrayar).

Diptongo —ie—

tiene	seis
	nieve
	dice
	viene
	nadie
	veinte

3. **Concordancia:** Puede hacerse por medio de un ítem de completación, dando previamente un ejemplo durante la instrucción oral por parte del profesor administrador de la prueba.

a) Sustantivo—adjetivo:

hoja.
hojas.

b) Sujeto—verbo:

El niño
Los niños

c) Artículo—sustantivo: (ítem de términos pareados).

el	manos
la	comen
los	ríos
las	mano
	mono

4. **Ordenación:** Al alumno se le presenta un conjunto desorganizado de palabras. El debe ordenarlas y formar una oración. Como clave para iniciar la ordenación, tiene la palabra con mayúscula. Al punto final también debe asignársele un valor. quiere muñeca La su a niña.

5. **Vocabulario:** Aplicación de antónimos en un ítem de términos pareados. El alumno debe unir con una línea las palabras de significado contrario:

blanco
alto
suave
bueno

bajo
malo
negro
alegre
áspero

6. **Dictado:** Puede dictarse una oración interrogativa o una exclamativa, para comprobar el uso de los signos auxiliares correspondientes. El profesor administrador debe dar la entonación adecuada al dictar la oración.

También pueden dictarse palabras con alguna dificultad que se hayan ejercitado convenientemente: diptongos, fonogramas, sílabas complejas, palabras con "h", "b", "v", "c".

7. **Comprensión de lectura:**

a) Relación oración—dibujo. El alumno debe marcar o subrayar la oración que expresa lo que pasa en el dibujo. Las oraciones son de estructura similar. (Ver ejemplo en Etapa de Prelectura).

b) Cumplimiento de instrucciones escritas. Son órdenes breves y sencillas dadas con vocabulario que el niño domina. P. ej.:

- Dibuja un árbol.
- Dibuja dos autos.
- Pinta dos autos.
- Pinta la bandera chilena.

c) Trozo breve: Desconocido para el niño, pero a su alcance por el tema y el vocabulario. De este trozo se le formulan preguntas específicas, para que él dé las respuestas, después de una lectura silenciosa, en los espacios en blanco.

Podrían agregarse:

- La creación de un título para el trozo, por parte del niño.
- La invención de un final diferente o la continuación de la historia.

SEGUNDO AÑO

En 2º Año se afianza la adquisición de los mecanismos de la lectura, siguiendo el mismo principio impuesto en Primero: todo aprendizaje y ejercitación de lectura y escritura debe partir de la comprensión de un contexto significativo, de estructuras completas, de una realidad lingüística, es decir, de una verdadera comunicación entre autor y lector.

Se intensifica la habilidad lingüística de comunicación básica de seguir instrucciones orales, para pasar paulatinamente al cumplimiento de instrucciones escritas. A fines de año, en un desarrollo normal, la mayoría de los alumnos deben interpretar y ejecutar por sí mismos las instrucciones escritas que se les imparten para hacer trabajos en la sala, tareas domésticas, comunicaciones escritas y pruebas objetivas.

Además, siguen practicándose algunas habilidades

intelectuales complementarias de la lectura, como clasificar, establecer relaciones y seguir secuencias u ordenaciones.

Ejemplos de tipos de ítemes que proponemos:

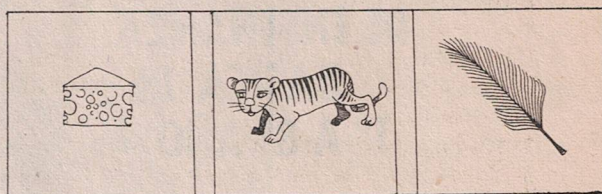
1. Reconocimiento de un fonograma. Reconocer el fonograma de la palabra de la izquierda en las palabras de la columna de la derecha, encerrándolo en una circunferencia.

traspasar	otras atracción transparente encontraste trasplante trazar
-----------	---

2. Reconocimiento rápido de palabras. Encerrar en un círculo la palabra que el profesor lee.

lluvia	cocer	arrancar	caballo
llovía	cocina	arrancas	cabello
lluvioso	cocinera	arrancan	caballero

3. Identificación dibujo—palabra.



4. **Concordancia.**

a) Sustantivo—Adjetivo:

La abuelita sabe muchos cuentos
Hay. en el mercado.

b) Sujeto—Verbo:

El carabinero. a los niños.
observas — observa — observan
Los carabineros. a los niños.

observas — observa — observan

5. **Sinónimos.** (Instrucción directa al alumno).

Marca la palabra de la derecha que significa lo mismo que la palabra subrayada en la oración.

a) ¡Qué feliz estaba mi mamá!

contento — contener — contenta

b) ¿Puedes regresar más tarde?

volver. — caminar — atrasar

c) Cada niño escogió su libro.

eligió — compró — entregó

6. **Antónimos.**

Une con una línea las palabras que tienen significado contrario.

frío	brillante
hacer	deshacer
opaco	caliente
alto	bajo
	vacío

eduteca

PRESENTE EN LA TEMPORADA ESCOLAR 1971
CON EL SET COMPLETO



DE
santillana

TODOS LOS TEXTOS
DE ENSEÑANZA
BASICA DE
1° A 8° AÑO





* declarados
auxiliares
de la enseñanza
por el ministerio
de educación

Biblioteca

EDITORIAL SANTILLANA

2° PISO - TEL. 394893

la más alta calidad pedagógica
para la enseñanza básica.

TEXTOS MEJORES - TEXTOS MAS MODERNOS - TEXTOS MAS ECONOMICOS

FONDO EDITORIAL EDUCACION MODERNA

San Francisco 831, Casilla 3942, Fonos 395797 y 381806 - SANTIAGO

ELABORADOS DE ACUERDO A LOS NUEVOS PROGRAMAS DE ESTUDIO 1971

NUEVOS TEXTOS - 1971

<i>TITULO DEL TEXTO</i>	<i>CURSO</i>	<i>AUTORES</i>
Viajando con Palabras	<i>CASTELLANO</i> 5.º Año Básico 6.º Año Básico 7.º Año Básico 8.º Año Básico	José Rodríguez S. Eliana Vásquez Q. Luis Wigdorsky V. Manuel Pereira L. Germán Rivera
Exploradores de la Ciencia	<i>CIENCIAS NATURALES</i> 5.º Año Básico 6.º Año Básico 7.º Año Básico 8.º Año Básico	Omar Romo V. María Luisa Moll Vladimir Rojas O. Omar Romo V. Vladimir Rojas O.
Surcos en el Tiempo	<i>CIENCIAS SOCIALES</i> 5.º Año Básico, 6.º Año Básico,	María L. Lardiez C. Luis Tomasevic A. Agustín Gómez
Surcos en el Paisaje	7.º Año Básico	Osvaldo Rojas C. Mario Cárdenas V.
Surcos en la Sociedad	8.º Año Básico	María L. Lardiez C. María Troncoso T.
Surcos hacia el Progreso	<i>MATEMATICAS</i> 5.º Año Básico 6.º Año Básico	Teodoro Jarufe A. Roberto Herrera F. Hernán Grenett M. Oscar Brito G.
Juguemos con los Números	Láminas-Cuadernillos <i>ARITMETICA - GEOMETRIA</i> 3.º y 4.º Año Básico (Un tomo)	Paulo Ferruz C. Prof. Carlos Silva C. Enrique Jara Urbina Hilda Gálvez Arce Alfonso Naranjo U.
Material Cuisenaire	<i>MATEMATICAS</i> <i>GLOBALIZADA</i> 1.º Año Básico 3.º Año Básico	Hernán Grenett M.
Números y Conjuntos	<i>MUSICA</i> 7.º Año Básico, 8.º Año Básico, 4.º Año (2.º Medio) 5.º Año (3.º Medio) 6.º Año (4.º Medio)	
Matemáticas Globalizada	<i>ARTES PLASTICAS</i> 5.º Año Básico 6.º Año Básico	Luis Margaño Mena Clara Romero C. Francisco Iriarte Nora Abaroa
Cantemos Amigo		
Luz y Fantasía		

FONDO EDITORIAL EDUCACION MODERNA

San Francisco 831 - Casilla 3942 - Fonos 395797 y 381806 - SANTIAGO

7. Clasificación.

Lee las palabras y luego escribe en la columna de la izquierda las palabras que nombran frutas, y a la derecha, las que nombran animales.

Palabras: puma, manzana, ciruela, oveja, buey, sandía.

FRUTAS	ANIMALES
.....
.....
.....

8. Relaciones.

Une con una raya las palabras que tengan una relación entre sí.

mano	hospital
tiza	agua
enfermo	pizarrón
aseo	guante
	libro

9. Dictado.

El texto es nuevo para los alumnos, pero compuesto con palabras conocidas por ellos, y graduado en sus dificultades de acuerdo al nivel de desarrollo del curso.

10. Comprensión de lectura.

Texto desconocido por los alumnos, pero de contenido sencillo y con vocabulario adecuado.

Insistir en que deben responder ateniéndose exclusivamente a lo que dice el texto.

Ejemplo 1. "Los niños salen de paseo con su profesora. Van todos a la Alameda. Llegan hasta la estatua de O'Higgins, quien fue un gran soldado y es el Padre de la Patria. A su lado, hay una bandera chilena grande y bonita que juega con el viento".

- a) El mejor título para el trozo es
 - La bandera chilena.
 - Visita a la estatua de O'Higgins.
 - Los Padres de la Patria.
- b) La estatua de O'Higgins se encuentra
 - en la Alameda
 - en un parque
 - en la escuela
- c) Al lado de O'Higgins está
 - el soldado
 - la estatua
 - la bandera
- d) La bandera juega con
 - los niños
 - la profesora
 - el viento

Ejemplo 2.

"Con la mitad de un periódico hice un buque de papel, y en la fuente de mi casa va navegando muy bien. Mi hermana con su abanico sopla que sopla sobre él, buen viaje, buen viaje, buquecito de papel".

- a) Escribe un título bonito para la poesía
- b) ¿De qué está hecho el buque?

- c) ¿Dónde navega?
- d) ¿Qué hace la hermana?
- e) ¿Qué le desea el niño al buquecito?

También se pueden hacer algunas preguntas de vocabulario, como aplicación de ejercicios anteriores:

- a) Escribe una palabra que signifique lo mismo que "periódico".
-
- b) Escribe una palabra que signifique lo contrario de "bien".
-
- c) ¿De qué palabra viene "buquecito"?
-

Inclusive podríamos pedir una inferencia sencilla, es decir, una respuesta que los niños deben extraer de lo que está implícito en el texto. Ejemplo:

- a) Elige la mejor respuesta:
 - El niño peleaba con su hermana.
 - El niño jugaba con ella.
 - El niño quería jugar solo.

TERCER AÑO

En 3er Año comienza decididamente a formarse el lector independiente. Por lo tanto, se ejercitan a fondo las habilidades de comprensión de lectura y el vocabulario, y las habilidades intelectuales complementarias de la lectura.

1. Dictado.

Se harán dictados para diagnosticar dificultades a comienzos de año, y posteriormente para ejercitar y controlar el trabajo realizado por los alumnos. Por lo tanto, en ningún caso el dictado es un método para enseñar ortografía. No debe olvidarse el empleo de un contexto significativo.

2. Derivaciones.

Las derivaciones de palabras implican asociaciones etimológicas (por su raíz común), conservación de la raíz de las palabras primitivas, y variaciones semánticas (por el cambio de significado que producen los sufijos).

En una prueba se pueden dar las palabras primitivas para que el alumno escriba las derivadas en un ítem de completación, o viceversa. Ejemplo:

- a) La palabra "viejito" es un diminutivo de viejo. Escribe en el espacio en blanco el diminutivo de:

mantel	reloj
aguja	tabla

3. Sinónimos

La ampliación del vocabulario trae un desarrollo sistemático desde Primer Año. Las palabras nuevas tienen una aplicación continuada por parte de los niños, de modo que se incorporan efectivamente a su léxico habitual. Los siguientes ejemplos se han tomado de una prueba de los 3os años experimentales—1968.

- a) Los puertos tienen un clima **benigno**.
—helado —agradable —cálido
- b) Son famosas las **exquisitas** aceitunas de Azapa.
—grandes —deliciosas —bonitas
- c) En la **cima** de los cerros hay poca vegetación.
—ladera —falda —cumbre
- d) De la tierra los mineros **extraen** ricos minerales.
—sacan —compran —juntan
- e) Las nieves **se deslizan** lentamente hacia abajo.
—se resbalan —se derriten —se deshacen

4. Antónimos.

Como en el caso anterior, se exige un grado mayor de dificultad.

	—sucio
VELOZ	—flojo
	—lento
	—bueno
DISTRAIDO	—atento
	—estudioso

5. Ordenaciones.

Escribe, en orden alfabético, estas palabras:

—andaba, hombre, hacer, buscar, disparar—

6. Comprensión de lectura.

El ejemplo siguiente corresponde a una Prueba administrada a los 3^{os} Años Experimentales 1969. (Agregaremos la habilidad que se pide en cada pregunta).

Instrucción: Lee el trozo en silencio. A continuación hay varias preguntas con tres posibles respuestas, pero **una** de ellas es correcta. Marca con una equis (x) a la izquierda la **única respuesta correcta**.

“Una vez, hace muchos años, andaba por unos potreros un hombre, morral al hombro y escopeta lista, buscando algún pájaro para hacerle la puntería. Y en esto se encontró con una lloica muy distraída en la rama de un árbol, cantando una canción que acababa de aprender. Verla el hombre y echarse la escopeta a los ojos y disparar fue todo uno.

Pero la escopeta estaba mal cargada y el tiro reventó, hiriendo al hombre en la cara en tal forma que quedó dando gritos de dolor.

Por los contornos no pasaba un alma”.

(Captación de la idea central).

1. El mejor título para la historia es:

- El hombre del morral
- El cazador herido
- El caminante solitario

(Respuestas a preguntas específicas).

- 2. La lloica estaba cantando distraídamente
—en un cerco
—en el suelo
—en un árbol

- 3. La lloica había aprendido la canción
—hacía bastante tiempo
—hacía algunos meses
—hacía muy poco tiempo

- 4. El accidente se debió a que
—el hombre se resbaló y cayó
—el cazador no había cargado bien el arma
—otro cazador disparó primero

- 5. El disparo hirió al hombre
—en un brazo
—en la cara
—en el cuello

(Interpretación del lenguaje).

- 6. Cuando el hombre vio la lloica
—la mató de un tiro
—se puso a contemplarla
—le disparó de inmediato

- 7. En los alrededores
—no había nadie
—había pocas casas
—había unos animales

8. La oración **EL CAZADOR BUSCABA UN PAJARO PARA HACERLE LA PUNTERIA** dice lo mismo que

- El cazador andaba de caza.
 - El cazador odiaba las aves.
 - El cazador tenía muy buena vista.
- (Inferencia).

9. De la lectura del trozo se desprende que el cazador era

- un hombre ocupado
 - un hombre bondadoso
 - un hombre descuidado
- (Secuencia lógica).

10. Ordena las siguientes oraciones de acuerdo con el desarrollo de la historia, escribiendo el número 1 a la primera, el 2 a la segunda, y así con las demás hasta el 5.

- El tiro reventó.
- Un hombre andaba buscando un pájaro.
- El hombre quedó herido gritando de dolor.
- La lloica estaba cantando muy distraída.
- El hombre le disparó a la lloica.

OTROS ASPECTOS IMPORTANTES QUE DEBEN SER CONSIDERADOS

(Ortografía).

1. Observa la terminación de la palabra **andaba**. Escribe las otras dos palabras que aparecen en el texto con esa misma terminación.

.....

2. Escribe tres palabras del texto que tengan acento ortográfico.

.....

3. Escribe tres palabras que empiecen con letra "h", como hacer.

.....
(Composición).

4. Construye una oración con cada una de estas palabras:

ECHAR: . . .
.....
CANCION:

HOMBRE:
.....
(Clasificación).

5. Escribe las siguientes palabras en las columnas, según su función en el texto: fue, años, encontró, muchos, lloica, estaba, hombro.

SUSTANTIVOS	ADJETIVOS
.....
.....
.....
VERBOS	
.....	
.....	
.....	

CUARTO AÑO

Al término del primer ciclo básico, los alumnos deben tener un dominio aceptable del idioma que les permita leer comprensivamente y aplicar todas las habilidades desarrolladas en su formación personal a la solución de situaciones o problemas nuevos, manejo de vocabulario, comunicación oral y escrita, reconocimiento de las principales funciones de los elementos lingüísticos, apreciaciones y valoraciones.

Para terminar este ensayo, presentaremos primero una prueba de Comprensión de Lectura aplicada a los 4º Años Experimentales—1969, y en seguida otros ítemes en relación con el mismo texto como sugerencias para la elaboración de pruebas por los profesores de curso.

Prueba Parcial de Comprensión de Lectura.

INSTRUCCIONES: Lee atentamente el trozo. Luego marca con una equis (x) la única respuesta correcta para cada una de las preguntas.

"Esa noche era la despedida para siempre del payaso Gomini. Lo llamaban así porque parecía de goma, tanto por lo que su cuerpo se retorció, como porque eran elásticas sus condiciones, pues era imitador, prestidigitador, gimnasta, domador y algunas cosas más.

Era por eso una fiesta extraordinaria, por la que había gran expectación entre los chiquillos de la ciudad.

El niño fue con sus padrinos en un coche de caballos, y cuando los guardias le mandaban detenerse para que cruzaran los que iban por las aceras, se impacientaba creyendo que llegaría tarde. Pero llegó a tiempo.

En el palco real estaban la princesita Ana Luisa, el príncipe Fernando y el príncipe Carlos.

Había muchos Ministros, Generales y gente notable, porque Gomini era ya bastante viejo y les había hecho pasar muy buenos ratos cuando eran niños.

El circo estaba tan lleno, tan lleno, que no cabía un alfiler. Para aplaudir, los niños tenían que subir las manos a lo alto, porque si no, no podían mover los brazos".

(Captación de la idea central)

1. La frase que resume mejor el contenido del trozo es:

- La comicidad del payaso
- Una función de despedida
- Los niños y el circo
- Los padrinos del payaso

(Vocabulario)

2. La palabra cruzar significa lo mismo que:

- avanzar
- caminar
- movilizar
- atravesar

3. En el texto la palabra notable quiere decir:

- importante
- elegante
- atenta
- rica

4. La palabra acera significa:

- calle
- vereda
- pasillo
- corredor

5. La frase: "El niño se impacientaba" significa que el niño:

- se asustaba
- se enojaba
- se avergonzaba
- se intranquilizaba

6. Escribe al lado una palabra que signifique lo contrario u opuesto a cada una de las siguientes:

noche
lleno
detenerse

(Respuestas a preguntas específicas)

7. ¿A qué hora era la despedida?

- En la matiné
- En la tarde
- En la noche

8. ¿Con quién asistió el niño a la función?

- Con sus padres
- Con sus padrinos
- Con unos amigos

9. A la función el niño llegó:

- adelantado
- a la hora
- atrasado

10. En la función había una concurrencia:

- escasa
- mediana
- numerosa

(Interpretación del lenguaje)

- 11. El nombre del payaso se debía a que:
 - usaba mucha gomina en su pelo
 - tenía cuerpo elástico y hacía varias pruebas
 - ese nombre gustaba a los niños
 - poseía piernas de goma

- 12. Durante la función los niños:
 - no podían aplaudir
 - podían aplaudir dificultosamente
 - sólo podían reír
 - debían guardar silencio.

(Inferencias)

- 13. La actitud de los niños de la ciudad era de:
 - entusiasmo
 - indiferencia
 - colaboración
 - respeto
- 14. Por el payaso, la gente notable de la ciudad sentía:
 - compasión
 - desprecio
 - amistad
 - agradecimiento

ITEMES RELATIVOS A OTRAS HABILIDADES

(La mayoría está referido al mismo texto utilizado).

(Ortografía y derivados)

- 1. Escribe la palabra que corresponde a cada dibujo:



- 2. Escribe tres palabras que tengan acento ortográfico en la última sílaba, como llegó.

- 3. Escribe tres palabras que empiecen con las letras -br-, como brazos.

- 4. Escribe dos palabras con -ll-, como llamar; y dos con -y-, como payaso.

Dos palabras con ll:

Dos palabras con y:

- 5. Observa la terminación del diminutivo trencito. Escribe con esa misma terminación los diminutivos de:

coche:

alfiler:

- 6. Observa la terminación de la palabra impacientaba. Escribe tres palabras que tengan esa misma terminación.

- 7. Escribe un derivado al lado de cada una de estas palabras:

mover:

viejo:

- 8. Coloca la coma (,) donde corresponda, en esta oración:

"Gomini era imitador prestidigitador gimnasta domador y algunas cosas más".

(Conocimientos gramaticales)

- 1. El plural de noche es **noches**. Escribe el plural de:

ciudad:

pez:

alfiler:

club:

- 2. Elige y marca con una equis (x) la palabra que puede reemplazar al Sujeto de esta oración:

"Ana Luisa, Fernando y Carlos/ estaban en el palco real".

- El
- Ella
- Ellos

- 3. Divide cada una de estas oraciones en Sujeto y Predicado:

a) El niño iba en un coche.

Sujeto:

Predicado:

b) Gomini era muy gracioso.

Sujeto:

Predicado:

c) En la primera fila estaban los Ministros y Generales.

Sujeto:

Predicado:

- 4. Clasifica, según su función en el texto, las siguientes palabras: -noche, notable, buenos, parecía, manos, estaba-

SUSTANTIVOS ADJETIVOS VERBOS

.....

.....

- 5. Clasifica los siguientes sustantivos según sean propios o comunes: -domador, Gomini, Ana, coche, padrinos, Carlos-

SUSTANTIVOS PROPIOS COMUNES

.....

.....

(Asociaciones y relaciones)

- 1. Escribe el mayor número de palabras que se te ocurran relacionadas con el significado de la palabra circo:

-

-

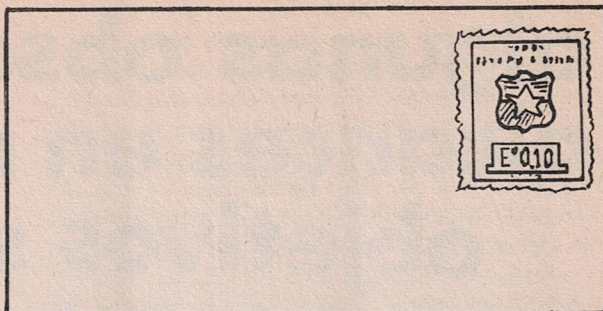
- 2. Une con una raya las palabras que tengan una relación entre sí:

mar
huevo
cabeza
lluvia
semilla
bandera

cuerpo
peces
laguna
patria
pollo
planta
inundación

(Composición: para 3º y 4º Año).

1. Escribe con letra clara el sobre de una carta dirigida a un amigo o amiga:



algunas observaciones y alcances en relación a los objetivos significativos

por el Dr. ABRAHAM MAGENDZO

Tanto los educadores que se dedican al desarrollo curricular como los que se interesan por el proceso de enseñanza—aprendizaje o por la construcción de instrumentos de evaluación, han insistido en que la formulación de objetivos educacionales es una etapa fundamental.

Los diseñadores de la instrucción programada han enfatizado la necesidad de formular objetivos en términos de comportamiento. Además diversas investigaciones educacionales —Wittrock (1) McNeil (2) Silbermann (3)— han demostrado ampliamente que el proceso de aprendizaje se facilita cuando los objetivos están enunciados en forma clara y precisa.

Para Mager (4), los objetivos claros deben responder a las siguientes preguntas:

1. El enunciado del objetivo ¿describe lo que el alumno será capaz de hacer para demostrar que lo ha alcanzado?
2. El enunciado del objetivo ¿describe las condiciones fundamentales bajo las cuales se espera que el alumno demuestre su competencia?
3. El enunciado del objetivo ¿indica cuál será el nivel de rendimiento aceptable?

Tyler (5) hace ver que, al definir los resultados educacionales en la forma más clara posible, significa para el planificador del curriculum contar con el mejor conjunto de criterios, lo que le permitirá seleccionar contenidos, sugerir actividades, decidir la metodología, etc.

Pareciera, entonces, que especificar los objetivos cuidando eliminar ambigüedades es de primordial importancia en un proceso que tiene como finalidad lograr cambios conductuales en el individuo (el aprendizaje). No obstante, hay aspectos que merecen ser esclarecidos, para conocer en toda su profundidad los alcances de los objetivos significativos.

1. Grado de Generalización o Especificidad

Entre los educadores, existen diferencias significativas con respecto al grado de especificidad apropiada en la formulación de objetivos. Algunos como Mager (4) insisten en que los aspectos conductuales deben ser definidos con detalle y precisión. Para Mager, un objetivo debe quedar redactado en términos como los siguientes: "El alumno debe ser capaz de escribir una composición musical con una sola base tonal. La composición debe tener por lo menos 16 compases de largo, y contener por lo menos 24 notas. El estudiante debe demostrar su comprensión de las reglas de la buena composición, aplicando por lo menos tres de ellas en el desarrollo de su partitura. El joven ha de completar su composición en cuatro horas".

Otros como Bloom (6) expresan los objetivos en términos más generales, como: "Conocer los métodos más importantes para solucionar problemas relativos a las ciencias sociales" o "Comprender algunos de los elementos principales de la herencia cultural de la civilización occidental".

De acuerdo con este autor, el grado de especificación está determinado en parte por el deseo del profesor o del planificador curricular de prever el trabajo y las actividades de alumnos y profesores. Así, cuando los cambios conductuales deseados dependen primordialmente de la interacción entre el material didáctico y el alumno (instrucción programada, materiales audiovisuales, etc.), los objetivos deben ser considerablemente precisos y detallados. En cambio, cuando las modificaciones conductuales son fruto de la interacción de estudiante, profesor y material, los objetivos pueden especificarse menos, para dar mayor margen a la flexibilidad.

Tyler (5) considera que es de suma utilidad diferenciar, a través de una precisa especificación, los

tipos de conductas que presentan características muy disímiles, con el propósito de identificar actividades de aprendizaje.

En relación con las categorías de contenidos, este autor recomienda que cuando sea necesario se especifiquen, indicando las sub-categorías.

Algunos especialistas dedicados al desarrollo curricular que acostumbran a formular objetivos en términos amplios e indefinidos, señalan que enunciarlos en forma muy específica determina construir voluminosos programas de estudio.

La redacción de objetivos educacionales exhaustivos podría simplificarse grandemente al trabajar, como sugerimos, con una tabla de especificaciones. Ella deberá incluir, por decirlo así, todos los componentes necesarios para formular objetivos de manera clara y significativa. Se deben precisar las conductas que se espera que el alumno observe al final del proceso de enseñanza. Además, se deben expresar las condiciones en que el alumno manifestará la conducta, y así mismo, si fuera necesario, especificar el nivel del rendimiento aceptable.

El grado de generalidad o especificación radica exclusivamente en la comunicabilidad que se desea otorgar a los objetivos. Si describen sin ambigüedad lo que se proponen y de ello hemos de estar plenamente ciertos— no se requiere mayor especificación. Si por el contrario, se formulan en términos generales sólo comprensibles para quien los redacta, se hace imperioso un grado mayor de especificación.

Lo importante es que el objetivo permita, con la mayor exactitud, establecer lo que se espera del alumno al final del proceso de la enseñanza y, en consecuencia, seleccionar la metodología, las actividades de aprendizaje y los métodos de evaluación apropiados.

2. Necesidad de explicitar los objetivos.

Según los especialistas que se oponen a la idea de especificar detalladamente los objetivos educacionales, la experiencia comprueba que los profesores han trabajado durante años sin explicitar los propósitos de su enseñanza.

Señalan ellos que en la acción, en los procedimientos y métodos usados y en los resultados obtenidos, están implícitos los objetivos y, por lo tanto, sería redundante ir a su especificación. Y que, además, en la interacción profesor—alumno surgen diversos propósitos imposibles de prever o de anticipar.

Sostener que no hay necesidad de explicitar los objetivos significa entre otras cosas lo siguiente:

- Postular que los objetivos deben ser desconocidos por los alumnos.
- Incrementar la dependencia del alumno con respecto al profesor.
- Dificultar la comunicación de los propósitos de la enseñanza.

d. Imposibilitar la evaluación objetiva y sistemática.

e. Limitar el examen amplio y abierto de los objetivos educacionales.

Los objetivos tienen como propósito, además de orientar al maestro, permitir que el alumno seleccione y organice sus actividades. Si el estudiante no sabe "hacia dónde va", le será imposible determinar qué aprendizajes lo conducen al éxito, ni podrá evaluar sus progresos en cualquier fase de la enseñanza. Por lo tanto, desconocer los objetivos significa para el alumno limitar sus posibilidades de aprendizaje y, lo más importante, lo convierte en un ser dependiente del maestro. Solamente este último podrá determinar si la acción del joven es adecuada.

En estas circunstancias, se limita el poder creador del alumno y su desarrollo libre y amplio.

Explicitar los propósitos de la educación significa dejarlos abiertos al análisis crítico y, en consecuencia, a su permanente revisión y perfeccionamiento. De esta manera se evita que presiones externas modifiquen en forma arbitraria y caprichosa la acción educativa.

Sin duda es imposible prever con exactitud todos los cambios; sin embargo, si deseamos que la educación progrese a través de un proceso de continua innovación, evaluación y retroinformación, se hace necesario, en la medida de las posibilidades, comunicar claramente lo que nos proponemos.

3. Flexibilidad y capacidad crítica.

Hay quienes sostienen que establecer a priori las conductas por alcanzar, vale decir, formular objetivos específicos, contribuirá a limitar la flexibilidad y el poder creador del maestro. Este, constreñido por los objetivos, no podrá aprovechar las situaciones inesperadas e imprescindibles, y se ceñirá sólo a los pre—establecidos.

Al respecto, cabe señalar que los objetivos son únicamente una pauta que orienta la acción del maestro y del alumno. No constituyen de ninguna manera esquemas rígidos e inalterables.

Postular por un principio de flexibilidad y espontaneidad no es postular por llevar a cabo actividades irrelevantes que no conducen al logro de objetivos propuestos.

Algunos maestros, olvidando el objetivo que se han señalado, invierten gran parte de su tiempo en esclarecer ciertas preguntas que surgen en el desarrollo de la clase, lo que, en muchas ocasiones, desvía la atención de los alumnos hacia detalles irrelevantes. Permitir el libre juego de las ideas es, obviamente, una práctica educacional beneficiosa, pero él debe ser parte de un esquema de trabajo.

Quienes se preocupan de la flexibilidad curricular opinan que, considerando que vivimos en una época de cambios científicos y tecnológicos que

afectan a todas las áreas del saber, como a las estructuras institucionales, es imposible formular objetivos específicos en forma apriorística.

Hacerlo, significaría construir un programa que, en el momento de su implementación, se convertiría en un instrumento obsoleto. Lo único posible sería formular objetivos muy generalés que no se vieran afectados por el continuo cambio.

Si bien esta crítica es acertada con respecto a la dimensión del contenido, no lo es tanto en relación con la dimensión conductual de los objetivos. Los contenidos están sometidos a un constante cambio, no así los procesos o conductas por alcanzar, las que son más estables y se relacionan indiferentemente con diversos contenidos.

Cabe señalar, además, que la jerarquización de los objetivos es un elemento que asegura su flexibilidad. Cuando ellos se ordenan de manera que los de una clase comprenden y se basan en los de la clase que los precede, se logra mantener una ilación. Esta ilación permite introducir en el proceso mismo de la enseñanza un nuevo objetivo específico, o una modificación de objetivos. En esta forma se da margen a cambios sin destruir la estructura total. Todo objetivo específico responde a un objetivo general que sirve de guía o "techo".

Cabe reiterar además, que todo objetivo es sólo un intento de acción, que debe, a la luz de la permanente y constante evaluación, ser reformulado y replanteado.

4. Tiempo de los profesores

La especificación de los objetivos es, sin duda, una labor que requiere del profesor bastante tiempo y dedicación. Detallar con precisión todo lo que se espera del alumno al final del proceso de enseñanza, exige, por una parte, jerarquizar los aprendizajes implícitos en una tarea, y por otra, diseñar situaciones de prueba que permitan observar en los alumnos las conductas propuestas.

Algunos sostienen que en nuestra realidad socio-económica, en que el profesor trabaja por lo general más de una jornada, le es casi imposible formular detalladamente objetivos de comportamiento y sus respectivas situaciones de prueba.

Con el fin de salvar esta dificultad real de nuestro sistema educacional, sería de sumo interés crear un "Banco de objetivos significativos e ítemes de evaluación". Este "Banco" tendría como funciones:

- a) Formular objetivos de comportamiento e ítemes de evaluación para todas las áreas del curriculum.
- b. Centralizar los objetivos de comportamiento e ítemes de evaluación que formulen los profesores.
- c. Facilitar a los profesores que así lo soliciten, los objetivos e ítemes.

A manera de ejemplo se podría citar el siguiente:

Sub-categoría: Estadística

Objetivo: Dada una situación en la que se presenta una conclusión falsa, el alumno analizará la información e identificará el error lógico.

Ejemplo de ítem: ¿Qué es lo incorrecto en la siguiente aseveración?

"En 1969 murieron más personas en accidentes aéreos que en 1929; por lo tanto, ha decrecido la seguridad en la aviación".

Respuesta: Había menos aviones en 1929. La conclusión es válida a menos que se conozca el porcentaje de muertos en relación al número de kilómetros recorridos por los aviones de esos años.

5. Areas de Enseñanza

A medida que las conductas por lograr se tornan más complejas y, sobre todo, se relacionan con el dominio afectivo (sentimientos y emociones que se expresan en intereses, actitudes, apreciaciones, valores y tendencias) se hace más difícil formular objetivos de comportamiento capaces de ser medidos.

En otras palabras, hay quienes sostienen que, si bien es dable la especificación en algunas áreas, es casi imposible en otras en que la modificación conductual es un proceso largo que a veces se logra sólo cuando el individuo ha abandonado el sistema regular de instrucción.

Sin duda alguna, es más sencillo definir operativamente un objetivo como: "conocer las técnicas que singularizan la obra literaria de nuestro tiempo" que hacer lo propio, con un objetivo como "apreciar los valores estéticos, éticos, sociales, contenidos en diversas formas de comunicación". Sin embargo, esto no significa que este último objetivo no pueda ser delimitado de manera tal, que ilustre o describa el tipo de conducta que el alumno debe adquirir y que, en caso de producirse, se la reconozca sin mayores dificultades.

En este sentido, la taxonomía de Bloom y sus colaboradores (6) no es sino un intento de definir con mayor precisión términos amplios que han sido usados con frecuencia en la formulación de objetivos educacionales. Bloom (7) señala que si se desea alcanzar **objetivos afectivos** es necesario previamente definirlos en forma clara, proporcionar a los estudiantes actividades de aprendizaje que los ayuden a desarrollarse en la dirección deseada y crear un método sistemático de evaluación que permita medir el desarrollo de los alumnos en las formas deseadas.

Mientras los objetivos sigan siendo enunciados en forma vaga y ambigua, será muy poco lo que se pueda hacer en la escuela con respecto a la

selección de actividades de aprendizaje adecuadas y a su evaluación.

BIBLIOGRAFIA

1. Wittock, M.C. "Set Applied to Student Teaching" *Journal of Educational Psychology*, Vol. 53, N° 4, Agosto 1962.
2. McNeil, John D. "Concomitants of Using Behavioral Objectives in the Assessment Of Teacher Effectiveness" *The Journal of Experimental Education*, Vol 36 N° 1, 1967.
3. Silberman, H.F. *Experimental Analysis of a Beginning Skill*. Santa Mónica: Systems Development Corporation, 1964.
4. Mager, Robert F. *Preparing Instructional Objectives* Polo Alto; Fearon Publishers, 1969.
5. Tyler Ralph W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction* Chicago: University of Chicago, Press, 1950.
6. Bloom, B.S. (ed) *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: The Cognitive Domain*; New York: David McKay Co., 1956.
7. Bloom, B.S., Krathwohl, D.R. et al., *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II: The Affective Domain*. New York: David McKay Co., 1964.

la modificación del programa escolar y la complejidad del proceso educativo

por los profs. VIOLA SOTO Y MANUEL HARAN

Las principales ideas de este trabajo se han gestado en las sesiones de estudio del Servicio de Supervisión en las que han participado los profesores Viola Soto, Olga Avendaño, Alfredo Barría, Rubén Castillo, Manuel Harán, Eliana Mansilla, María Eliana Pérez, Carmen Rosas y Manuel Troncoso.

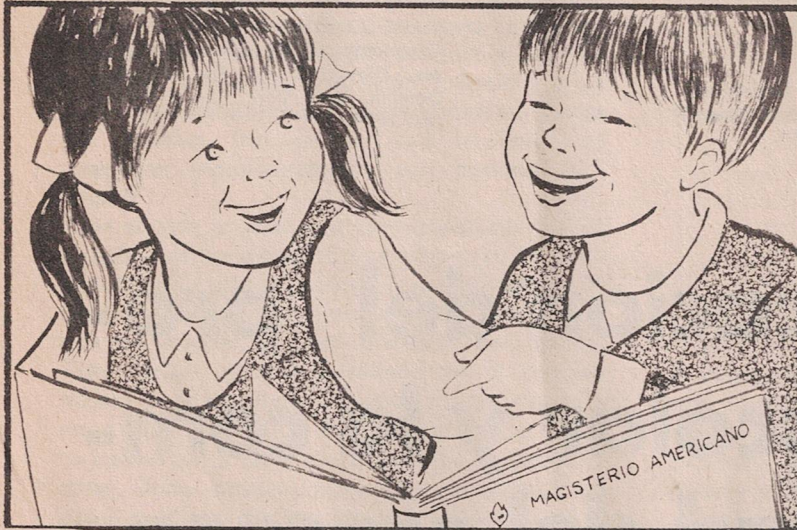
La intención de este artículo es la de dar a conocer algunas de las experiencias recogidas como miembros del Servicio Nacional de Supervisión, cuando colaboramos con el profesorado en la aplicación de los Decretos N°s 27.953 y 13.451 que establecieron nuevos planes de estudios para 7° y para 8° Año Básico. A través de la confrontación de estos decretos con la teoría educacional en que se inspiraron y del recuento de los aspectos positivos y de las dificultades que encontramos en su

aplicación en el ambiente nacional, en la etapa inicial de la reforma, deseamos evidenciar en forma concreta la complejidad del proceso de cambio educacional impostergable en que nos hallamos comprometidos.

El porqué del cambio cualitativo

El movimiento de reforma educacional trae consigo no sólo una ampliación cuantitativa del Sistema, sino también un mejoramiento cualitativo. Si ardua es la tarea de ampliar los servicios educacionales a la medida de las iguales oportunidades que deben tener todos los chilenos para recibir educación sistemática en un país de acelerado crecimiento de la población y del nivel de aspiraciones, más ardua aún es la tarea de mejoramiento cualitativo de la educación.

**¡AUTORES CHILENOS
PARA NIÑOS DE CHILE
CON PROGRAMAS CHILENOS!**



**EDUCACION
BASICA
1971**

Sr. PROFESOR: Puede recomendar a sus alumnos los textos más completos, con los mejores autores, basados en la moderna concepción de la nueva enseñanza.

CASTELLANO de 1° a 8° Básico.

MATEMATICAS de 1° a 8° Básico.

GLOBALIZADO de 1° a 4° Básico.

CIENCIAS NATURALES 5° a 8° Básico.

CIENCIAS SOCIALES 5° a 8° Básico.

Para la Educación Preescolar: "ENE-TENE-TU".

Para la Educación Media: QUIMICA de 3° Medio.

Nota: Cada texto con su correspondiente Guía del Maestro.

DISTRIBUIDOR EXCLUSIVO **continente itda**
SOCIEDAD COMERCIAL DE PUBLICACIONES

Antonio Bellet 300 (Providencia) - Santiago.
Fonos 493553 - 462287



MAGISTERIO AMERICANO
SERVICIO GENERAL DE EDUCACION SOC. LTDA.
Av. Sta. María 0112 - Dpto. F - Teléfonos: 776242 - 775425 - Santiago de Chile

Dado el vertiginoso avance científico y tecnológico de la época actual, que se observa no sólo en el campo de las Ciencias Naturales y Físicas, sino también en el de las Ciencias Humanas, es evidente que la teoría educacional que se fundamenta en estas últimas debe estar sometida a una persistente revisión. Es obvio, también, que esta aceleración del cambio que caracteriza al mundo de hoy, da una dimensión diferente al cambio cualitativo de la educación; éste se transforma en acción persistente y continua de modificación de los medios de acuerdo con una teoría en permanente enriquecimiento, una realidad social dinámica y en función de los propósitos que se persiguen. Es un hecho innegable que Ciencia y Tecnología están impactando fuertemente en las formas de vida de las sociedades, lo que amplifica, en gran medida, la crisis que experimentan las estructuras actuales. No es extraño, entonces, que esta crisis repercuta en la escuela, considerada como la institución social encargada de transmitir, por una parte, el patrimonio cultural permanentemente reactualizado y por otra, la de responder a las necesidades de la realidad socio-cultural en que se desenvuelve.

El mejoramiento cualitativo de la educación es una exigencia perentoria del mundo actual. Pero debemos reconocer que el cambio cualitativo es lento y difícil y por esto, no siempre la escuela responde con la prontitud deseada a esta exigencia.

Las variables del proceso educativo y el cambio

El mejoramiento cualitativo de un Sistema Educativo requiere la consideración, a lo menos, de las principales variables comprometidas en el proceso educativo. Aparece importante, por ejemplo, la adecuación de la estructura educacional a las dimensiones de la evolución socio-económica del país y a los principios y propósitos de la educación sistemática, lo que asegurará tanto mejor una expedición del recorrido que puedan hacer los jóvenes a través del sistema, como la racionalización de los recursos. También es indispensable procurar las condiciones administrativas, técnicas y económicas que posibiliten el proceso persistente de perfeccionamiento del profesorado encargado de hacer realidad el cambio a fin de que éste exprese en su acción las actitudes y conocimientos consecuentes con la teoría educacional que debe servir. Pero además, es necesario que los planificadores, técnicos y administradores educacionales acometan un trabajo cooperativo de modificación de los medios que utiliza la acción educativa para el logro de sus propósitos. Porque el proceso educacional es tan complejo y son tantas las variables intervinientes en la configuración de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, es que no basta la modificación de una de ellas para asegurar

el éxito del cambio. Por el contrario, la transformación de una variable aislada en un instrumento eficaz para el cumplimiento de los principios y propósitos que persigue la acción docente, puede quedar totalmente anulada en la etapa de su aplicación si las otras variables no han sido modificadas consecuentemente, y en vez de coadyuvar al buen uso del instrumento, se transforman en barreras para su adecuada aplicación. Si todo esto se hubiere cumplido, faltaría aún el proceso de retro-alimentación del cambio, que sólo puede surgir de la participación creadora de los profesores encargados de seleccionar y adecuar los instrumentos a las variadas situaciones de enseñanza-aprendizaje, quienes deben evaluarlos persistentemente y promover la reactualización que esta evaluación aconseje.

Hacia un nuevo concepto de programa escolar

Tradicionalmente en Chile, los planes de estudios de las escuelas primarias y secundarias respondieron a una Teoría educacional y a propósitos diferentes. Esta Teoría identificaba a la educación con un proceso de transmisión de informaciones, que por el hecho de acumularse en el individuo facilitarían su desarrollo. Se fundamentaba en un concepto estático de cultura, entendida como la selección de los mejores productos de la creación humana y en un concepto de personalidad circunscrita fundamentalmente a lo intelectual. De acuerdo con esas concepciones, el Programa Escolar se identificaba esencialmente con las asignaturas, consideradas aisladamente y encargadas de transmitir la "Herencia Cultural" ya hecha.

Un Programa Escolar de esta naturaleza ya no es un medio eficaz para cumplir con las finalidades de formación integral del hombre y aceleración del cambio social y económico que aparecen como los fines de la educación actual. Tampoco es consecuente con una nueva teoría educacional que concibe a la educación como un proceso que abarca la totalidad de la existencia del hombre y que aparece como la consecuencia de la interacción persistente de éste con su ambiente. Según esta teoría, la educación sistemática es sólo una parte de este proceso y se realiza en el ambiente intencionado de la escuela, en que enseñar es sinónimo de orientar el desarrollo pleno del alumno en relación a objetivos deseados, y aprender es sinónimo de modificación del comportamiento mediante la experiencia.

Esta teoría fluye de una concepción diferente de cultura y personalidad. Se entiende la cultura como la forma total de vida y el producto de esta forma de vida que se caracteriza por su unidad y dinamismo, y a la personalidad como una organización Psico-Físico dinámica y unitaria en que se interpenetran procesos afectivos, activos e intelectuales.

En esta nueva concepción de la educación, el Programa Escolar se concibe como el conjunto de estímulos que utiliza la escuela para el cumplimiento efectivo de sus propósitos. El Programa Escolar permite conformar el ambiente de la escuela; se fundamenta en los principios de la teoría educacional a que ésta adhiere y propende al cumplimiento de los objetivos educacionales que persigue. En consecuencia, todos los elementos que configuran el Programa Escolar o Currículum, a cualquier nivel, dentro del sistema educativo, no son sino **medios** al servicio de los fines y objetivos de la educación. Es ésta y no otra la explicación de que en el momento actual, todo planeamiento Curricular —global o sectorial— gira en torno a la formulación de Objetivos educacionales a diversos niveles de especialidad, que se propongan como metas a la acción escolar y que se transforman en auténticos criterios para la selección y organización de los medios utilizados para configurar cada situación educativa.

El plan de estudios es sólo una de las variables del Programa Escolar, que expresa la distribución proporcional de sus actividades en el tiempo —tanto en sentido vertical, a través de los diferentes años de escolaridad, como horizontal, a un nivel determinado—. Como todas las demás variables, el plan de estudios debe estar sometido a una persistente revisión.

Una tentativa concreta de modificación del programa escolar

Los decretos 27.953 y 13.451 que establecieron los planes de estudios, primero para séptimo y luego para séptimo y octavo años básicos, reflejaron la intención de modificar el concepto tradicional del Programa Escolar a escala nacional, como ya lo habían hecho con antelación los movimientos de reforma parcial de la educación —Escuelas Experimentales, Liceo Manuel de Salas y Renovación gradual de la educación secundaria.

Estos planes de estudio para 7º y 8º años básicos expresan la nueva dimensión del Programa Escolar, incluso en forma más avanzada, que la ensayada en las escuelas y liceos señalados. Ofrece oportunidades para seleccionar y organizar posibles situaciones de aprendizaje, en las cuales cada alumno sea capaz de vivir experiencias que le permitan no sólo progresar en conocimientos, comprensiones, aplicación de éstas a situaciones concretas, sino también de adquirir los métodos, técnicas y destrezas de trabajo que faciliten su aprendizaje continuo, y los intereses, actitudes e ideales que le mueven a incorporarse como miembro activo y eficaz al grupo social.

Es por esto que, en los planes de estudios que comentamos, aparecen además de las asignaturas Actividades Integradas, Consejo de Curso, Orientación, Actividades Complementarias y Actividades de Libre Programación.

Obsérvese su diferencia en este aspecto, con algunos planes anteriores en que figuraron tan sólo las Asignaturas y los Consejos de Curso y en que no aparecieron señaladas las Actividades Complementarias, aún cuando muchas escuelas y liceos las desarrollaban por iniciativa de sus profesores, dándole el nombre de Actividades extra—programáticas y más tarde, de co—programáticas.

Las Actividades Integradas y las de Libre Programación aparecen por primera vez en la historia de los planes de estudio chilenos, aún cuando, con anterioridad, algunos colegios realizaron habitualmente proyectos escolares en que involucraron el concepto de integración.

Es importante analizar la naturaleza y funciones de estas nuevas actividades incorporadas al plan de estudios, para comprender la intención de hacer de éste un instrumento eficaz para promover el desarrollo intelectual, activo y efectivo de la personalidad de los alumnos en un contexto social cambiante. Esto supone superar el concepto de escuela meramente informativa que presidió los planes anteriores.

Según el decreto 27.953 de 7 de diciembre de 1965, el plan de estudios se calibra en función de horas sistemáticas, que incluyen Orientación de Grupo, Actividades Integradas, Actividades Complementarias y Horas de Libre Programación. Las Actividades Integradas "estarán destinadas a relacionar la enseñanza impartida en las asignaturas sistemáticas con las actividades culturales y productivas de la región y a integrar conocimientos en actividades de observación e indagación y propenderán además al desarrollo de la capacidad de inventiva del alumno. Su organización y coordinación las realizará el Director del establecimiento con los profesores, de modo que, dos o más de éstos, puedan conducir trabajo integrado, ya sea por medio de la atención de un curso por dos profesores, o por la distribución de los alumnos entre distintos profesores. Es por esto que el horario de Actividades Integradas consulta ocho horas semanales para el profesor, en tanto el del alumno consulta sólo cuatro.

El decreto 13.451 de 19 de diciembre de 1966 que fijó el plan de estudios para 7º y 8º años básicos, introduce la innovación de calibrar el plan en horas anuales, en vez de horas semanales, como se hizo hasta el plan anterior. A diferencia del plan del año 1965, da a las horas integradas una proporción de tiempo equivalente al 15 o/o del tiempo anual asignado a cada asignatura; entendiéndose por tiempo anual, el mínimo que debe cumplirse en un año escolar de semanas.

Además de las Horas Integradas fijadas en el plan de estudios mínimo, establece una semana en cada semestre para actividades integradas y en las que deben concurrir todos los profesores de curso de acuerdo a su tiempo horario.

En los dos decretos que comentamos se establecen también horas destinadas a Actividades Complementarias —hasta tres horas semanales en el primer plan y 32 horas anuales en el segundo. Estas actividades pueden ser seleccionadas por cada establecimiento, de acuerdo con los intereses de los alumnos y con los recursos docentes de que se disponga. Se les da un carácter electivo para los alumnos y se propicia que sean programadas en forma simultánea dentro del horario a fin de ampliar las posibilidades de elección. Preferentemente están destinadas a satisfacer necesidades de convivencia social y de mejor ocupación del tiempo libre de los jóvenes.

Asimismo, en ambos planes se establecen Horas de Libre Programación destinadas a:

- a) "aumentar en una hora de clase semanal el horario de cualquier asignatura".
- b) "a una nueva actividad o asignatura no consignada en el plan de estudios, siempre que ella no sea de tipo profesional. Se podrá destinar una parte o la totalidad de las horas de libre disposición a este fin".

Para el desarrollo de las Actividades de Libre Programación se autoriza la disminución de horas de otras asignaturas hasta en una hora semanal en aquellas que figuren en el plan de estudios con más de una hora semanal, según el Decreto N° 27.953, y hasta 128 horas anuales, con una disminución de hasta 32 horas anuales en una o más asignaturas del plan anual mínimo, según el decreto N° 13.451.

En ambos planes aparecen horas para Consejo de Curso y Actividades de Orientación destinadas a facilitar el mejor conocimiento de los alumnos por los profesores y de sí mismos por parte de éstos, y a su vez, a promover un mejor proceso de socialización y, consecuentemente, de orientación educacional y vocacional.

En cuanto a las horas sistemáticas, en estos planes se dispone también la ampliación del número de horas destinadas a la Educación Técnica, en relación al lugar que esta asignatura tenía en el tiempo escolar en planes anteriores.

Los principios en que se fundamenta el programa escolar

Los planes de estudios así concebidos expresan el afán de fundamentar toda la acción del Programa Escolar que diseñan, en algunos principios básicos de la teoría educacional, a saber: Principio de Unidad o Integración, de Vitalización o Realismo; de Individualización y Socialización, y de Flexibilidad.

En efecto, el intento de hacer aparecer las "Actividades Integradas" como un aspecto significativo del plan de estudios, obedece a la necesidad de cumplir con el Principio de Unidad o Integración. Este principio emana, por una parte, de la concep-

ción de la cultura a que hemos aludido, entendida como proceso unitario y dinámico, y cuya parcelación en disciplinas diferentes sólo se justifica por la necesidad de ampliación y profundización en el campo cultural, unida a las limitaciones propias de la capacidad humana. Por otra parte, se enraiza en la concepción también unitaria y dinámica de la personalidad.

El proceso de integración de aprendizajes que se pretende facilitar con estas actividades, es un proceso psicológico que opera dentro de cada individuo y afecta por lo tanto a los aspectos cognoscitivos, afectivos y activos de la personalidad. La integración, en consecuencia, es el proceso persistente que afecta la calidad de la unidad funcional individual, lo que por supuesto está en estrecha relación con la calidad de las respuestas que el individuo opera en su medio.

En el ambiente reflejo, el individuo adquiere experiencia de aprendizaje, cualitativamente positiva para su integración personal; pero también adquiere otras que son cualitativamente negativas en relación a los propósitos o metas comunes que reflejan las aspiraciones de la sociedad. Por lo tanto, las múltiples experiencias que en el ambiente escolar se seleccionen y organicen, deben proveer las oportunidades y estímulos necesarios para que los alumnos, incluso partiendo de aprendizajes negativos, puedan superarlos y adquieran las conductas que integradas a las que ya poseían, les permitan además una mejor comprensión de las situaciones problemáticas y una más eficaz acción. En efecto, en el ambiente escolar, todos los estímulos intencionados deben propender a elevar la calidad de la unidad funcional individual y a promover en el alumno la superación de las experiencias desintegradoras. Así se cumplirá el Principio de Unidad.

La Integración, por lo tanto, es un proceso que se confunde con el proceso educativo, si éste lo entendemos "como un proceso de persistente reconstrucción del aprendizaje mediante la experiencia del hombre".

Si así entendemos la Integración, ella puede operar en cualquier situación educativa y no sería menester que existiera un plan de estudios que considerara en forma separada "Las Actividades Integradas", ya que éstas deberán estar siempre presentes en el Programa Escolar".

En síntesis, "Las Actividades Integradas aparecen, a nuestro criterio, en los planes de estudios mencionados, con el objeto de impulsar a los profesores a superar el trabajo aislado, reemplazándolo por un trabajo de equipo que, a través de la coordinación de estímulos, facilite la integración cada vez más significativa, de las diversas experiencias de aprendizaje de los alumnos.

Las actividades que aparecen con el nombre de "Integradas", lo son, según lo hemos descrito, desde el punto de vista del alumno; pero debieron

haberse llamado "integradoras o correlacionadas", si las consideramos desde el punto de vista del profesor.

Asimismo, el principio de unidad impregna las demás actividades del plan de estudios, en la medida en que ellas facilitan la atención a la personalidad total del alumno.

Hay que considerar también que todas las actividades propuestas en los planes de estudios para 7º y 8º años que analizamos responden al Principio de Vitalización o Realismo.

Este principio expresa la preocupación fundamental por vincular las experiencias emanadas de las necesidades individuales y sociales de los alumnos, con el patrimonio cultural, a través de fuentes directas e indirectas. Procura expresar la herencia cultural acumulada a través de generaciones y generaciones, en las respuestas que el hombre da a la problemática de su ambiente.

La escuela educa para la vida y en la vida, no en el sentido restringido de un mal entendido pragmatismo, referido a lo meramente económico y a la sola satisfacción de las necesidades inmediatas, sino en el amplio sentido de lo "útil", entendido como todo aquello que facilita la expresión del hombre en función de los productos de la creación humana; poesía, música, técnica, procesos científicos, filosóficos, arte, etc.

Tanto las actividades integradas, como las propias de las asignaturas y las actividades de Libre Programación, como las Complementarias, tienden a acentuar la preocupación que debe tener la escuela por incorporar al alumno al mundo cambiante en que vive y facilitarle su actuación inteligente y positiva en él. Esto obliga al profesor a preocuparse de enfocar los contenidos programáticos como un proceso en que se abandonan las ideas "inertes" y en que se enseña a entender el presente en función del patrimonio del pasado y en sus proyecciones hacia el futuro.

Aún cuando los decretos 27.953 y 13.451 hayan caducado, el Principio de Vitalización o Realismo en que se inspiraron deberá dar la tónica a todos los medios que constituyen el Programa Escolar.

También se observa en los planes que comentamos, su fundamentación en los Principios de Individualización y Socialización. Por una parte, ofrecen a los profesores la posibilidad de atender las diferencias individuales, y por otra, las necesidades e intereses de los grupos sub-culturales predominantes que atiende la escuela. Cada alumno, a la par del plan común puede elegir o ser orientado a realizar ciertas actividades diferentes que le sirven para superar determinadas dificultades de aprendizaje o para ampliar sus intereses y/o perfeccionar algunas de sus habilidades. Cada escuela, a la par de las actividades similares a las de todas las demás escuelas, puede planificar las acumuladas a través de generaciones y generaciones, en las respuestas que el hombre da a la problemática de su

ambiente.

La escuela educa para la vida y en la vida, no en el sentido restringido de un mal entendido pragmatismo, referido a lo meramente económico y a la sola satisfacción de las necesidades inmediatas, sino en el amplio sentido de lo "útil", entendido como aquello que facilita la expresión del hombre en función de los productos de la creación humana, poesía, música, técnica, procesos científicos, filosóficos, arte, etc.

Tanto las actividades integradas, como las propias de las asignaturas y las actividades de Libre Programación, como las Complementarias, tienden a acentuar la preocupación que debe tener la escuela por incorporar al alumno al mundo cambiante en que vive y facilitarle su actuación inteligente y positiva en él. Esto obliga al profesor a preocuparse de enfocar los contenidos programáticos como un proceso en que se abandonan las ideas "inertes" y en que se enseña a entender el presente en función del patrimonio del pasado y en sus proyecciones hacia el futuro.

Aún cuando los decretos 27.953 y 13.451 hayan caducado, el Principio de Vitalización o Realismo en que se inspiraron, deberá dar la tónica a todos los medios que constituyen el Programa Escolar.

También se observa en los planes que comentamos, su fundamentación en los Principios de Individualización y Socialización. Por una parte, ofrecen a los profesores la posibilidad de atender las diferencias individuales y por otra, las necesidades e intereses de los grupos sub-culturales predominantes que atiende la escuela. Cada alumno, a la par del plan común puede elegir o ser orientado a realizar ciertas actividades diferentes, que le sirvan para superar determinadas dificultades de aprendizaje o para ampliar sus intereses y/o perfeccionar algunas de sus habilidades. Cada escuela, a la par de las actividades similares a las de todas las demás escuelas, puede planificar las propias y expresar su ambiente escolar de manera diferente. El plan insta a los profesores a constituirse en equipos interdisciplinarios y a romper los grupos-cursos en determinadas situaciones de aprendizaje, a fin de hacer más fecundo el proceso de socialización de los alumnos.

Consecuentemente estos planes se fundamentan también en el principio de Flexibilidad.

Esto se observa en la posibilidad de aumento y disminución de horas de trabajo en determinadas asignaturas; en la apertura de cursos no contemplados en el trabajo; en la entrega a cada grupo de profesores de la responsabilidad de planificar actividades de las asignaturas Complementarias, de Libre Programación e Integradas, de acuerdo con las necesidades de los alumnos, las características de la región y los recursos docentes disponibles. Asimismo se aplica el principio de Flexibilidad en el Decreto 13.451, en la distribución del tiempo

propuesto para las diversas actividades en horas anuales, lo que posibilita un planeamiento escolar diferente. En efecto, el plan anual puede calibrarse estableciendo ciertas prioridades para algunas actividades en determinados períodos, de acuerdo con las necesidades del grupo de alumnos y de la comunidad a que sirve la escuela.

En síntesis, los planes de estudios a que nos hemos referido contienen un conjunto de sugerencias que los profesores pueden interpretar creadoramente, y no ofrecen una estructura rígida a que ellos deban someterse, y abren camino a la manifestación de la iniciativa y capacidad creadora de los alumnos en la construcción de sus propios aprendizajes.

Las dificultades iniciales en la aplicación de los nuevos planes de estudio

En 1966 la Coordinación Ejecutiva, que se creó, transitoriamente, en el Ministerio de Educación para iniciar y coordinar el funcionamiento de los séptimos y luego de los octavos años, procuró ayudar al profesorado en la aplicación de los planes de estudios establecidos por los decretos 27.953 y 13.451 respectivamente, mediante una serie de circulares técnicas. Estas circulares tuvieron necesariamente que desbordar del plan de estudios mismo hacia las demás variables del Programa Escolar que requerían, a su vez, modificarse para servir los principios y propósitos comunes que inspiraban estos nuevos planes y por ende resultaron excesivamente complejas para los profesores e insuficientes como medios auxiliares del cambio. Esto era natural, ya que la aplicación de los nuevos planes de estudios sólo podía operar en el contexto de una nueva concepción de Programa Escolar. Consecuentemente, los profesores se vieron enfrentados a un requerimiento de cambio que, por supuesto, afectaba muchas de sus actitudes y prácticas profesionales.

Lo que suponía la aplicación de los nuevos planes de estudio

En efecto, la aplicación de estos planes suponía:

1. —Una Organización y Administración Escolar Flexible y democrática que facilitara:
 - 1.1. —La distribución del año escolar en etapas de planeamiento, realización, organización y evaluación final, lo que supone, a la vez, un calendario de actividades diferentes para el profesor y para los alumnos.
 - 1.2. Consecuentemente, el trabajo interdisciplinario de los profesores, en Consejos de variada naturaleza, a fin de que pudieran participar cooperativamente en las tareas de planeamiento, conducción y evaluación de las diversas actividades escolares, asumiendo diferentes roles.
 - 1.3. La ruptura de la estructura tradicional del grupo—curso en aquellas actividades que así lo requieren y posibilitar, de esta manera, la participación directa de los alumnos en el planeamiento, desarrollo y evaluación de las

diversas actividades en que participan.

- 1.4. La confección de horarios acorde con los tipos de actividades que se fueran realizando durante el año y distintos para profesores y alumnos.

Todo esto fue relativamente fácil en aquellos establecimientos educacionales —Escuelas y Liceos Experimentales, Escuelas Consolidadas y otras— por ejemplo: en que los Directores habían practicado con anterioridad el liderazgo democrático y en que los profesores estaban acostumbrados al trabajo de equipo y al desarrollo de actividades complementarias de la vida escolar. Pero fue particularmente de la vida escolar. Pero fue particularmente difícil en aquellos colegios en que los profesores identificaban su acción docente, exclusivamente, con el trabajo individual de atención directa de los alumnos, en clases sistemáticas (dentro de la sala de clases) en un curso o en una asignatura. El desafío que planteó la adopción del nuevo plan de estudios hizo mayor conciencia en el ambiente docente de la necesidad perentoria de contar con personal concentrado en cada escuela, destinado por funciones y no por horas, a fin de que pueda distribuir su tiempo en las variadas actividades que exige el desarrollo de un Programa Escolar moderno al servicio del desarrollo integral de los jóvenes.

* En Educación Primaria existían una serie de circulares técnicas sobre Organización anual del Trabajo Escolar y su planteamiento. Entre otras, las Guías 1 y 2; Circulares 15, 20, 6, 11, etc.

2. La selección, organización, y evaluación de las situaciones de aprendizaje en función objetivos claramente formulados, lo que implicaba para los profesores:
 - 2.1. Cabal comprensión del significado de los fines de la Educación en función de los avances operados en el campo de las Ciencias Humanas, lo que naturalmente debía expresarse en la valoración tanto de los aprendizajes intelectuales como de los aprendizajes afectivos y activos de los alumnos.
 - 2.2. Habilidad para formular objetivos educacionales a distintos niveles de especificidad y en términos de posibles comportamientos de los alumnos.
 - 2.3. Comprensión y manejo de las concepciones actuales sobre aprendizaje y enseñanza.
 - 2.4. Habilidad para adecuar los medios a los propósitos que se pretende alcanzar.

Esto fue, a nuestro juicio, una de las dificultades más serias con que se enfrentó el profesorado nacional, al pretender aplicar los nuevos planes de estudios, ya que muchos de los profesores estaban formados en una escuela eminentemente intelectualista, en que se dio fundamental importancia a la adquisición de informaciones. No todos tenían tampoco la habilidad para definir con claridad y precisión los propósitos de la acción docente en cada situación de aprendizaje.

3. Una adecuada interpretación y aplicación de los Programas de Estudios tendiente a:
 - 3.1. Utilizar los contenidos culturales como **medios** y no como fines.
 - 3.2. Entender el patrimonio cultural del pasado en su vigencia presente y en sus proyecciones hacia el futuro.
 - 3.3. Entender el Patrimonio Cultural como proceso más que como producto, lo que implica no colocar el énfasis exclusivo en las informaciones y comprensiones, sino también en los métodos de trabajo para su adquisición y aplicación, y en el logro de intereses, actitudes e ideales que actúen como fuerzas para continuar aprendiendo.

3.4. Entender el programa de cada asignatura en función de sus múltiples conexiones con los de las otras, lo que indudablemente mueve al profesor hacia un trabajo interdisciplinario.

La mayoría del profesorado nacional —por efecto de su formación— entre otras causas, identificaba, en gran medida, su responsabilidad docente con la de **“pasar el programa”**, posición en la que mantenía implicada la teoría herbatiana de las representaciones. A mayor número de representaciones, mayor desarrollo de los alumnos.

Por otra parte, los viejos programas vigentes que se manejaban en el momento de la aparición de los nuevos planes de estudios, tenían un carácter enciclopédico, lo que obligaba al profesorado, prácticamente, a dar predominio a las informaciones. Sólo en los colegios experimentales se estaban manejando programas consecuentes con los nuevos planes de estudios.

4. La práctica de métodos y procedimientos de orientación didáctica destinados a conducir al alumno en un proceso de adquisición de variados aprendizajes, lo que supone por parte del profesor:

- 4.1. La comprensión de los métodos y procedimientos que utilice deben ser diferentes en cada situación de aprendizaje, según sean los propósitos que se persigue y las características del grupo que atiende.
- 4.2. Habilidad en el empleo de diversos métodos tales como: el de Unidades, de Proyectos, de Centros de Interés; de procedimientos como: trabajo de equipo, estudio supervigilado, de laboratorio, discusión socializada, etc.

Es explicable que muchos profesores no estuvieran acostumbrados a manejar métodos y procedimientos didácticos activos, dadas las circunstancias a que hemos hecho referencia en párrafos anteriores referentes a Objetivos Educativos y Programa de Estudios.

5. Una evaluación continua y persistente, destinada a facilitar al profesor un mejor conocimiento del alumno y a éste, un mejor conocimiento de sí mismo, lo que implica por parte del profesor:

- 5.1 La comprensión de la evaluación como proceso consustancial con el proceso educativo, destinado a evidenciar en qué medida se logran o se están logrando los propósitos propuestos a la acción.
- 5.2. La comprensión de que la evaluación es además un proceso continuo, dinámico y cooperativo.
- 5.3. El empleo de variadas técnicas de evaluación destinadas a apreciar no solamente los rendimientos intelectuales, sino también los aprendizajes afectivos, volitivos y sociales.
- 5.4. Utilizar la evaluación más que como control, como diagnóstico y pronóstico, tendiente a superar niveles de progreso y a mejorar todo el proceso educativo.

En los colegios en que existían servicios de orientación y un cuerpo de profesores Jefes, los profesores estaban acostumbrados a este tipo de trabajo; pero en aquellos donde primaba una evaluación destinada a controlar los rendimientos intelectuales, el profesorado no había practicado técnicas tales como: la observación sistemática, el registro anecdótico, la entrevista, la autobiografía dirigida, etc., ni tampoco poseía la habilidad para el diagnóstico y el pronóstico, que son funciones indispensables del proceso de orientación didáctica.

6. Una relación continua con la comunidad que facilite la persistente reactualización del Programa Escolar en función de las nuevas necesidades y características que vayan emergiendo de las formas de vida del grupo humano a que sirve la escuela.

La escuela actual visualiza esta relación como un medio de fortalecer y ampliar aquellos aprendizajes que los niños realizan en el ambiente social y que sean coincidentes con las aspiraciones comunes que reflejan sus propósitos escolares y a fin de procurar la modificación de aquellos estímulos ambientales que produzcan aprendizajes negativos. Una escuela abierta a la comunidad encuentra en ella una multitud de recursos humanos y materiales que puede seleccionar y organizar, para incorporarlos al conjunto de medios sistemáticos que utiliza para conducir el proceso educativo.

Una escuela así concebida trata de estar en permanente contacto con el hogar de los alumnos, a fin de procurar coincidencia de criterios básicos que en ambos ambientes faciliten la formación integral de los alumnos.

Todas las reflexiones anteriores explican la inquietud del profesorado nacional, al verse requerido para aplicar los planes de estudios a que nos hemos referido. Las técnicas evidenciaron ser medios importantes para orientar el nuevo tipo de trabajo; pero fueron insuficientes, por cuanto no permitieron al profesorado la expresión de sus dudas.

Esto fue lo que movió a muchos profesores a

requerir del entonces Ministro de Educación señor Juan Gómez Millas la creación de un Servicio de Supervisión que les permitiera el diálogo directo con técnicos especializados.

Hacia la creación del servicio de supervisión

El año 1966 se inició en efecto, una doble acción en este sentido. Por una parte se organizó el Servicio de Supervisión con un pequeño grupo de profesores primarios, secundarios y universitarios especializados, que desarrollaron variadas actividades de orientación directa del profesorado a través del país.

Por otra parte, el Ministerio de Educación firmó un convenio con la facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile, para formar especialistas en Supervisión, con lo que se esperaba dotar este Servicio a nivel nacional.

Consecuente con un concepto de Supervisión entendida como un "Servicio Técnico experto que apunta primordialmente al estudio y perfeccionamiento cooperativo de todos los factores que influyen en el crecimiento y desarrollo del niño". (Burton y Brueckner. Supervisión. A. Social

Process.), el grupo de supervisores encargados de iniciar estas tareas tuvo que ayudar al personal directivo docente y profesores a promover la adecuación de las diversas variables del Programa Escolar a fin de hacer posible la aplicación de los planes de estudios a que nos hemos referido.

Los supervisores pudieron comprobar en terreno que, efectivamente, el desempeño de esta función técnica requiere, a la par de condiciones personales de mucho equilibrio emocional, rica experiencia docente y una persistente especialización que le faciliten la mejor comprensión y dominio de las variables del proceso educativo en sus múltiples interrelaciones.

Asimismo se comprobó que, en la medida en que se aplican y evalúan nuevas modalidades de trabajo surgidas del manejo de nuevos medios, para el mejor cumplimiento de los propósitos educacionales, se hacen presente nuevas necesidades en el profesorado y nuevas tareas para el supervisor. Finalmente, nos hacemos un deber destacar que la competencia profesional del profesorado y su interés por perfeccionarse contribuyó a superar en buena medida las dificultades propias del cambio.

El tiempo es cumplido, mas la hora no ha llegado...

No hace muchos años, apareció un ' profeta' en California y curiosamente, casi al mismo tiempo, otro en Europa, que pedían a sus adeptos que regalaran todos sus bienes, acudieran a una cita en la cumbre de determinada montaña y allí esperarían el fin del mundo. Cientos de personas, despojadas de todo y envueltas en una sábana, aguardaron entre tiritones el nuevo y último amanecer. Hacia el mediodía, la mayoría de ellos estaban conversando con sus abogados para tratar de encarcelar al profeta fallido, por daños y perjuicios.

Este es un suceso que ha venido repitiéndose en la humanidad. A veces aparece envuelto en colores religiosos, otras en términos mágicos o pseudocientíficos. Parece que a los hombres nos gustara que cada cierto tiempo nos pongan al borde del horror; pero no mucho más adentro. Por un escritor que produce un Shangri-lá, un Pacha Pulay, un Walden Two, libros con un mensaje de esperanza, aparecen cientos, y con un éxito mayor de librería, por supuesto, que esgrimen sus Frankenstein, sus Plátanos Voladores, su muerte atómica, para beneficio de los que suspiran por los cuentos de brujas para adultos.

Sin embargo, poco se ha dicho de las promesas del nuevo amanecer que aflora entre las fórmulas incomprensibles para los más, de los científicos.

Quizás ello de deba a que estos nuevos profetas de la esperanza hablan un lenguaje ajeno a la mayor parte de las gentes. Este artículo pretende poner en un lenguaje más accesible, parte de ese mensaje esperanzado.

¿La ociosidad, madre de todos los vicios?

Desde el tiempo que comenzaron con el primer uso de una herramienta, hasta hace unos veinte o treinta años atrás, la humanidad vivió una civilización técnica que se caracterizó por las llamadas máquinas de **circuito abierto**. Es decir, desde la pala común hasta la pala mecánica; desde la aguja de cocer hasta la soldadora industrial, **siempre** se necesitó un hombre para hacer funcionar la máquina. La pala quedaba inmóvil. El telar no funcionaba, a menos que un hombre cerrara este circuito. Este tipo de máquinas se llamó, por ello, de **circuito abierto**.

Hacia 1940, en Princeton, EE UU, se había realizado un viejo sueño que preconizara Comenio en 1644 en su Panorthosia, o al menos parte de él. En efecto, se habían reunido, desgraciadamente con fines guerreros, un grupo de los más grandes ingenios de la humanidad, entre otros: Oppenheimer, Einstein, Fermi y Norbert Wiener. La reunión de individuos pertenecientes a disciplinas tan diversas como la electrónica y la Fisiología; la

el impacto de la nueva tecnología en la educación

por el prof. LUIS O. NARANJO

Física y la Semántica, puso de relieve dos asuntos: a) Que entre sí, estas disciplinas compartían más de una estructura común y en segundo término, b) que a menos que se buscara un lenguaje universal los sabios que las practicaban no se iban a entender.

Norbert Wiener dio los pasos necesarios para la creación de tal interestructura y un tal lenguaje al crear los fundamentos de una nueva ciencia: la Cibernética.

A lo largo de los años, la Cibernética ha recibido muchas definiciones significativas favoritas: "es la ciencia y la técnica de las comunicaciones hombre-hombre, hombre-máquina, máquina-máquina y máquina-hombre"; o bien: "la ciencia de todas las máquinas posibles".

El estudio de las comunicaciones y de cómo estas comunicaciones adquieren significado, y condujo al avance de la teoría de la Información y luego a muchos desarrollos posteriores. Lo esencial para este artículo fue que hizo posible que las máquinas se comunicaran entre sí, sin la intervención humana directa. Con ello se creó un nuevo tipo de máquinas: las máquinas de **circuito cerrado**. En contraposición con las máquinas de **circuito abierto**, que necesitaban de un hombre para cerrar su circuito. Estas otras máquinas, en cambio, mediante una computadora, podían actuar en forma indefinida, para todos los efectos prácticos. Con ello, nació una nueva era. Una nueva civilización. Por primera vez, la humanidad se asomaba a un invento liberador total, que iba a permitir el "ocio perpetuo", en el sentido de que bastarían unas pocas horas destinadas a reparaciones o a mantenimiento fuera de alcance o capacidad de las máquinas; o bien la programación de ciertos tramos que las máquinas aún no pueden hacer, era todo cuanto sería necesario trabajar para disfrutar de todos los bienes que las máquinas producen.

¿Utopía, sueño, desvarío, ciencia ficción? Realidad pura? Ya existen computadoras que manejan tractores que aran y siembran. Máquinas muy ingeniosas que desmalezan y cosechan algodón, maíz, tomates y frutas. Fábricas en **automación** (no confundir con automatización), que requieren cada vez menos de operarios. Aviones que aterrizan y vuelan solos y otra cantidad de dispositivos que permiten desprender cada vez más al hombre de las tareas pesadas, peligrosas, monótonas.

En el pasado, el advenimiento de una civilización de **circuito abierto** produjo la necesidad de la mano de la obra esclava, del trabajo de los niños y de las mujeres, y de una ética que consideró el trabajo pesado y aun monótono, como una virtud. Hilton hace notar que aun nuestra palabra vacaciones parece indicar un lugar "vacante" entre dos espacios significativos. Es decir, la civilización de **circuito abierto** nos condujo a olvidar que el quehacer humano más auténtico no es por cierto el

trabajo que realiza el obrero en la línea de montaje y el oficinista en su fábrica de papeles. Perdimos de vista el carácter envilecedor de la labor repetitiva, que deja al hombre automatizado y exhausto y se nos hizo considerar el ocio como un vicio.

Salvo el paréntesis luminoso de la civilización griega en que unos pocos pudieron dedicarse al ocio constructivo gracias al trabajo de cientos de esclavos, la humanidad ha marchado sobre el sudor y el aburrimiento de millones de laborantes, con apenas el respiro de unas vacaciones intelectuales durante el Renacimiento. No son minoría formada por los "paly-boys" o la generación del jet-set actuales, los Fidiás, Sócrates o Platones de esta era. Y por tanto, su ocio no tiene igual participación. Sin embargo, hoy, la aparición de máquinas de **circuito cerrado** apunta a la posibilidad de poder liberar del trabajo pesado, del aburrimiento de la tarea desgradante y al poder dedicar al ocio constructivo de sí mismo a miles de personas.

Para mí, todo lo anterior es el sentido que tiene la aparición de la cibernética: El resurgimiento del ocio como virtud. Como única labor auténticamente humana.

Ociosos, máquinas y profesores.

Planteando lo anterior, conviene examinar la labor esclava del profesor. No sólo el origen de la profesión estuvo entre cadenas, sino que el ejercicio actual de la misma tiene mucho de monótono quehacer burocrático.

Por lo general, lo enseñado puede dividirse entre lo siguiente:

VOCABULARIOS

TOPOGRAFIAS
RITOS

DINAMIAS
OMEGAS

VOCABULARIOS: Se llevan el 80 y más por ciento del esfuerzo de enseñanza de cualquier ciencia, arte, técnica u oficio. Se pierde un tiempo enorme enseñando cómo se llama cada cosa. Pensemos en la cantidad de vocabularios que debe aprender el médico, el mecánico y el geógrafo, para nombrar tres profesiones al parecer no muy relacionadas entre sí, y darse cuenta de la verdad de lo anterior. **TOPOGRAFIAS:** Una vez que una persona sabe cómo se llaman las cosas de su arte, debe ahora saber **dónde** están. Determinadas profesiones basan gran parte de su quehacer precisamente en tal o cual cosa. Sin embargo, el tiempo gastado en aprender cómo se llama, es tiempo restado a saber dónde está.

DINAMIAS: Hay cosas que **cambian** de nombre, forma, posición, valor, etc. durante el movimiento, con el transcurso del tiempo; por la acción de otras cosas. Una palabra deja de ser sustantivo y pasa a

ser calificativo o verbo. Una partícula deja de ser tal y es onda, luz, energía. Comprender esto, ser capaz de explicarlo, pertenece al quehacer real de cada ciencia y es, probablemente, uno de los estudios superiores de cualquier trabajo. Pero el tiempo para aprenderlo viene después de los tiempos de aprendizaje de dinámicas y vocabularios. RITOS: Todo oficio, profesión o arte tiene sus maneras de hacer o de presentar las cosas que hacen. No nos imaginamos un médico con delantal floreado y las enfermeras suelen usar, bien atrás en el peinado, un gracioso "moñito" recuerdo de la toca que impedía que echaran pelos en las heridas de los pacientes. Los modos de hablar y de comportarse se heredan tradicionalmente en cada profesión y suelen ser rechazados los miembros que tratan de innovar en este sentido.

OMEGAS: Bajo este rubro se agrupan los ideales, valores y actitudes que constituyen el más serio de los quehaceres de un profesor, entendido como formador de hombres. ¿Qué tiempo queda para estas cosas?: El sobrante del ocupado por las tareas que yo llamo burocratizantes, de enseñar vocabularios y topografías, y que van a ocupar cerca del 90 o/o del tiempo total dedicado a la formación.

Opuesto al profesor burócrata, que debe responder por un programa determinado, en el que, a pesar de todas las periódicas declaraciones románticas, van a terminar primando los contenidos por sobre otras cosas y en donde: vocabularios y topografías tendrán una porción preponderante del tiempo.

Va a aparecer una imagen de profesor liberado de estas tareas monótonas, mecanizantes, deshumanizadoras por efecto del avance tecnológico.

Las máquinas os harán libres

Para las personas que aman los razonamientos analógicos, mágicos, infantiles, resulta fácil y grato pensar que la máquina es: "mecanizante". ¿Qué simple, verdad? Las pomadas son pomadizantes. Los caballos son caballizantes, etc.

Sin embargo, examinemos un poco más profundamente las cosas. Sin ir muy lejos, la diferencia entre la lavandera con artesa y la señora con **máquina** de lavar es decidida. La **máquina** de lavar permite a la mujer que la usa, más tiempo para ser **ella misma**. Veamos las máquinas multicopiadoras (Roneo, Multilith, Ditto) y recordemos al "Pequeño Escribiente Florentino" del libro "Corazón" de De Amicis. La **máquina** de multicopiar liberó a miles de escribientes de la tarea agobiadora y monótona, malpagada y verdaderamente mecanizante de copiar interminablemente, una y otra vez, la misma cosa. Recordemos al Chaplín de "Tiempos Modernos", atado a una **máquina de circuito abierto**, en que debía apretar interminablemente tuercas. La automación reemplazó a ese obrero por una **máquina** que hace ese trabajo. Miremos la limpia

sala de una central eléctrica en que técnicos que reciben algún salario y que trabajan cierto número de horas y son relativamente libres de cambiar ese empleo por otro, laboran sin hacer grandes esfuerzos en un ambiente limpio y abrigado.

Comparémosla con la "planta de energía humana" de la antigua galera o del antiguo molino, en donde esclavos o prisioneros de guerra, azotados por un cómitre, hacían girar la rueda o movían los remos. No cabe dudas que la **máquina** liberó realmente al hombre.

Otra cosa fue el empleo que el hombre le dio a las máquinas. En lugar de construir una civilización liberadora, dio en incrementar el número de máquinas de circuito abierto, en que un nuevo esclavo debía servirlos. Y lo que es peor, no las empleó para lograr mayor cantidad de **bienes adicionales**, sino de **bienes paralelos**. Me explico: Cuando una persona tiene una mesa y luego una silla y más tarde un plato y una cuchara, ha **adicionado** bienes. Pero cuando una persona tiene diez marcas de pasta de dientes, todas parecidas entre sí, o diez tipos de receptores de radio, todos prestando igual servicio, lo que tiene son **bienes paralelos**, competitivos entre sí, que crean la necesidad de un trabajo creador de necesidades artificiales, que llamamos **publicidad**. Este tipo de bienes enriquece a unos pocos, esclaviza a los más y a la larga creará una nueva necesidad: la necesidad de botar cada cierto tiempo cosas relativamente servibles y útiles, pero que "pasaron de moda". Con ello ha aparecido, entonces, la Civilización del Desperdicio. Creadora de desorden en los Ciclos de la naturaleza. Ensuciante de las aguas y los vientos, creadora de la angustia colectiva de tener más que el vecino. De la necesidad de "status".

De nuevo las máquinas pueden venir en ayuda y socorro del hombre. Una computadora permite hacer en segundos cálculos muy complejos acerca de las necesidades reales de una región determinada y puede liberar de la necesidad de producir excesos.

Pero tomemos de nuevo el campo de la educación. Volvamos al profesor que enseña vocabularios y topografías. Métodos cibernéticos tales como la Instrucción Programada, permiten escribir textos que liberan al profesor de estar enseñando tales cosas y que lo dejan libre ahora, para dedicarse a: Dinámicas y Omegas. Es más. El profesor puede examinar las preguntas más comunes de sus alumnos y puede expresar su metodología para enseñarles a solventar sus dudas, en un "lenguaje comprensible" para una computadora, como en el ejemplo que sigue, tomado de: INACAP, RENCA - Promoción Profesional en el Empleo, y preparado por el autor de este artículo para los Señores Partarrieu, Bouey y Valenzuela, que preparan un curso al respecto.

La ventaja del método en cuestión, es que permite el análisis detallado del acto de enseñar, tanto para la preparación de textos programados, como para Instrucción Asistida por Computador (CAI) y otros usos. En el caso de CAI, tenemos un **circuito cerrado** sobre el alumno, a diferencia del método tradicional que es de **circuito abierto**.

Es decir, un computador asume ahora las funciones de: profesor, inspector, pasante, evaluador y registro. Hace las preguntas al alumno, revisa sus respuestas, que ya no tienen que limitarse a contestaciones breves o a elección de alternativas, sino que pueden ser bastante largas. ¿Nuevamente una utopía? No. El curso está funcionando en el Instituto de Aprendizaje Humano de la Florida State University, con cursos de Matemáticas, Biblioteconomía, Geología, Pedagogía en Matemáticas y lectura para adultos, entre otros.

Desde el uso de computadoras que hace el Servicio Nacional de Evaluación de Chile o el Instituto de Investigaciones Estadísticas de la U. de Chile, a la producción de **textos programados** por la empresa privada o instituciones tales como el Servicio Nacional de Salud o INACAP-RENCA, la metodología de los circuitos cerrados hace tiempo que irrumpió en Chile. Por tanto, está aquí ya la posibilidad de liberar al profesor de la rutina que lo mecaniza y lo empuja a la relación impersonal del maestro, que a lo largo de una semana atiende a varios cientos de alumnos, para repetirles una y otra vez materias similares. Hay ya varios cientos de profesores que han sido alumnos, a diversos niveles, de Cursos de Pedagogía Cibernética. Es asunto, por lo tanto, de estudiar la aplicabilidad de estos sistemas a la luz de consideraciones científicas acerca de sus ventajas, desventajas y posibilidades.

Y no sólo la tecnología de la sala de clases se ha visto afectada por las máquinas de circuito cerrado, sino también el currículo. Mucho más necesario que preparar para algo, será: preparar para sí. Para ser hombres, para el mejor empleo del tiempo liberado por la máquina. En lugar de preparar para una mañana de otro, habrá que preparar para un hoy nuestro.

Es maravilloso, pero no quememos etapas...
Alguien aprende un método para encontrarse con que ya al tiempo de empezar a dominarle, salta

otra persona con la historia de que el método está atrasado. Me recuerdo de cierta fábrica que producía aviones, y antes de ser volados eran destruidos. Los aviones estaban atrasados. La vida es así en este mundo tecnológico. Este no es un mundo de saltos atrás, o de estancamientos; más bien se caracteriza por su continua movilidad. Por sus continuos saltos. Pretender lo contrario es resignarse a ser arrollados por el inevitable progreso. Es resignarse a seguir copiando servilmente modelos ajenos. En lugar de ellos, los métodos cibernéticos obligan a crear en forma continua y en estrecho contacto con la realidad local.

Según algunos, esta es su principal desventaja, pues suponen un maestro creador y lleno de recursos. No estoy de acuerdo con este derrotismo crónico. Tales maestros existen y es asunto de verlos en acción cuando se les dé la iniciativa.

Hay personas que no soportan la palabra cibernética. Es curioso, como lo hacían notar los discípulos de Couffignal en Francia, que tal cosa se da mucho en grupos aislados del mundo occidental, y en cambio no sucede lo mismo en la U.R.S.S. y en Alemania Oriental, en donde Landa y Frank han realizado notorios avances. Es que cibernética supone una seria amenaza para la metodología tradicional. Para las recetas hechas.

La cibernética es un **haciéndose**. Es también la continua proposición de problemas para organismos rigidizados por la burocracia. Enefecto ¿qué podré hacer con un alumno que comete la osadía de saber matemáticas a nivel universitario, geografía a nivel básico y castellano a nivel secundario? ¿Cómo me las arreglo con el grupo curso? ¿Pueden estar "revueltos" los de ese lado con los de este otro? etc.

Pero lo peor, a mi juicio, es: ¿Qué hago con mi tiempo libre? ¿me lo seguirán pagando?

Estas cosas, naturalmente, asustan a las buenas gentes, que además creen que la cibernética tiene que ver con máquinas y las máquinas maquinizan, las pomadas pomadizan, etc...

Por qué no pensar que sería fantástico que mientras un computador corrige con paciencia realmente inagotable los errores ortográficos de un alumno o sus encontronos con las potencias o las raíces, el profesor puede estar jugando al tenis, mirando una película, leyendo, jugando ajedrez o mirando las nubes, durante su tiempo **pagado**. Es decir, en vez de estar **siendo para**, preparándose para, estaría **siendo actualmente**, en este mismo momento. Siendo lo que él verdaderamente soñó ser y no lo que otros quieren que él sea.

Este salto adelante impone unaindudable valentía. Ya no es la generación y la gente del jet-set solamente la que puede disfrutar de un ocio pagado, sino los creadores. Los capaces de vislumbrar un futuro. Los refundadores de la nueva Grecia del espíritu.

Esto supone algo más que quemar etapas. Supone una firme voluntad de trabajar por la liberación del hombre, para que sea hombre. Supone quizá el último **trabajo para**, antes de entrar en el silencio. Por primera vez en la historia tenemos a la vista la posibilidad de construir una sociedad sobre otros valores, con otra ética, sin que ello nos lleve inevitablemente a la destrucción de nosotros y de nuestro medio. Por primera vez se divisa la posibilidad de escapar de la civilización del desperdicio y entrar a otra distinta en que todos podemos ser dueños de los frutos de la tierra. Esta dorada edad en que soñaran miles de hombres antes de nosotros y cuya consecución significó interminables guerras y el esclavizamiento de miles, y que ahora puede ser nuestra con sólo apretar un botón. Un botón, a cuyo extremo no hay una cabeza nuclear, sino la llave promisoría de un futuro luminoso.

Aquí en Chile, grupos tales como GLEP, la Sociedad de Pedagogía Cibernética y la Sociedad Chilena de Instrucción Programada, han estado organizándose en torno a estos ideales. En otros países, grupos similares han hecho oír sus voces.

Alice Hilton de la American Society of the Computing Sciences y el grupo Francés y Canadiense de los que publicaban Intersystemes y Cibercultural. Son unos pocos de los miles que han levantado su voz en este sentido.

¿Utopía nuevamente? Siento no darles en el gusto otra vez a los que se asustan del salto. La Kayser. Una de las empresas poderosas del mundo capitalista, hace años que está empeñada en poner en marcha este asunto y ha logrado progresos notables en este sentido. en vez de financiar cursos de entrenamiento en la producción de acero, les paga a sus operarios por asistir a cursos de arte y filosofía.

Concluamos.

La Cibernética con la Instrucción Programada y los computadores en educación, no está a la vuelta de la esquina. Está aquí, ahora. En este momento. Nos trae una tremenda promesa liberadora, si somos capaces de escuchar el mensaje y utilizarla. Ello impone no sólo una nueva tecnología que aprender, sino toda una estructuración mental para cosechar los ricos frutos. ¿Ha meditado usted cuál será su respuesta?

LOS PROBLEMAS DEL ADOLESCENTE ANTOFAGASTINO

por AUGUSTO SILVA TRIVIÑOS

Una investigación ha realizado la Universidad de Chile, sede Antofagasta, acerca de los problemas del adolescente antofagastino, a base de la lista de problemas de Mooney, prueba que fue aplicada a 2.330 jóvenes de ambos sexos, de 15 a 18 años de edad, de diferentes establecimientos de enseñanza media de la ciudad, en una muestra tomada al azar. El estudio estuvo dirigido por el profesor de Psicología y Orientación y Director del Departamento de Educación de la sede universitaria nortina, profesor Augusto Silva, con la colaboración de la profesora ayudante auxiliar de las

catedras mencionadas, María Navarro. Participaron también en la realización de la investigación las profesoras de la Universidad de Chile de Antofagasta, Elsa Campos y María Rodríguez. Aparte de las personas mencionadas trabajaron en el estudio los siguientes 29 alumnos de los últimos cursos del Instituto Pedagógico: Ricardo Alfaro, Raúl Ramos, Nelson Rocha, Luis Soto, Diego Zuleta, Edilio Casas, José Cerna, Nelly Morenilla, María Angélica Sfeir, Guillermo Cisternas, Rosa González, Vivian Hargreaves, Carlos Jorquera, Gilda Kasten, Nancy López, Irma Northland, María

Orellana, Pedro Pérez, Leonarda Rojas, Miguel Trigo, Elvira Zambra, Oscar Zúñiga, Jesús Rojas, Ilse Codoceo, Irma Moscópulos, Abdón Apaz, Roberto Aravire, Ana Azócar y Mario Castillo.

La metodología general seguida por los realizadores de este estudio fue la misma que usaron los psicólogos Ester Droguett y Luis Soto del Instituto de Psicología de la Universidad de Chile de Santiago, quienes efectuaron una investigación similar sobre los adolescentes capitalinos. Para tal efecto, se contó con la cooperación de la psicóloga Ester Droguett, quien hizo sugerencias sobre el modo más adecuado de enfrentar, metodológicamente, el estudio. Se cuidó, en general, esencialmente la uniformidad de criterio técnico con el objeto de lograr, por medio de los trabajos ya realizados, una visión, desde los mismos ángulos, del adolescente chileno.

¿Qué es la lista de problemas de Mooney?

La lista de Problemas de Mooney permite enfocar once aspectos de la vida del adolescente: salud y desarrollo físico, finanzas, condiciones de vida y empleo, actividades sociales y recreativas, relaciones sociológicas, relaciones personales psicológicas, pololeo, sexo y matrimonio, hogar y familia, política, moral y filosofía, adaptación al trabajo escolar, futuro educacional y profesional y programas y procedimientos docentes. El investigador norteamericano Mooney tiene formas para estudiar diversas edades del sujeto. La forma de la lista que se ha usado en Antofagasta, es la de Mooney que empleó para investigar los problemas en el High School norteamericano, que corresponde, más o menos en cuanto a las edades de los sujetos, a los alumnos de primero medio a sexto de humanidades de nuestros establecimientos educacionales.

Es la misma forma que usaron los psicólogos Ester Droguett y Luis Soto para hacer una investigación, semejante a las realizadas en Antofagasta, en Santiago.

Cada una de las once áreas tiene 30 ítemes. De modo que el sujeto debe enfrentar 330 situaciones diferentes y que dicen relación con los aspectos ya señalados.

Los resultados alcanzados a través de esta lista de Problemas de Mooney tiene extraordinaria importancia no sólo para los Profesionales como el psicólogo, orientador y profesor, sino también para los padres y aun para los mismos adolescentes.

La lista de Problemas de Mooney fue la que éste empleó en Estados Unidos en el High School y que fue publicada por la Psychological Corporation y traducida por Ester Droguett y Luis Soto. Esta lista fue estudiada junto a la traducción hecha por Eliana Tartarini y Enrique Salas para los centros universitarios y la propia adaptación que hicieron los psicólogos del Instituto de Psicología nombrado. De estos instrumentos se obtuvo, finalmente, la lista que fue empleada en Antofagasta, en la determinación de la cual cupo mucha responsabilidad a la psicóloga Srta. Ester Droguett, quien, a base de la experiencia del trabajo realizado en Santiago, pudo hacer valiosas recomendaciones.

La muestra al azar se obtuvo entre los alumnos de primero y segundo medio, quinto y sexto de humanidades, de 15 a 18 años, en un total de 2.300 estudiantes que representó a un 31,6 por ciento del total de los alumnos de esas edades que existen en los diferentes establecimientos educacionales de la ciudad. De este porcentaje un 32 por ciento correspondió a mujeres y 31,2 por ciento a hombres. La muestra representativa por edades, en general, fue superior al 26 por ciento.

De este modo, las conclusiones son válidas no sólo para las diferentes edades (15, 16, 17, 18 años), sino para las edades, también en conjunto, y para ambos sexos.

Los resultados. Interpretación general

I Explicación del método de interpretación de áreas

Para lograr una interpretación fiel y representativa, acerca de los problemas típicos que afectan a los adolescentes antofagastinos, señalados por sus respuestas a la lista de Problemas de Mooney, es necesario observar un método, que logrando englobar las situaciones peculiares para el joven adolescente, en sus diferentes etapas: 15, 16, 17, 18 años, nos permiten concluir acerca de la relación existente entre éstas, y que al mismo tiempo nos demuestra cómo varían una respecto de otra, acorde al sexo, concluyendo, finalmente, en una tendencia determinada en uno u otro sentido para la muestra total.

a) Previa la ordenación estadística de todas las respuestas valederas de los adolescentes, a quienes

HOMBRES	PORCENTAJE SIGNIFICATIVO
15 años	33
16 años	22
17 años	36
18 años	36

MUJERES	PORCENTAJE SIGNIFICATIVO
15 años	39
16 años	18
17 años	40
18 años	36

se administró la prueba, y su colocación en los cuadros respectivos, y ubicados la Mediana y Cuartiles, es necesario aislar los problemas que tienen un porcentaje significativo para el área y para la muestra total, al mismo tiempo; entendiéndose por significativo para el área, todos aquellos problemas que están ubicados dentro del Q₃, en tanto que para la muestra total serán significativos todos los problemas cuyo o/o caiga dentro de los márgenes del Q₃ General. Este último se obtiene por la frecuencia acumulativa de los o/o, de todas las áreas.

b) En segundo lugar, procede preocuparse de los problemas que siendo significativos para el Area, no lo son para la muestra total; esto es, que el o/o que le corresponde dentro del Q₃ es inferior al porcentaje significativo correspondiente al Q₃ General.

c) En tercer término corresponde observar si los problemas anotados son significativos para hombres y/o mujeres, buscando una posible relación que se refleja también en las edades. Por ejemplo, en el Area N° VI "Pololeo, Sexo y Matrimonio", sobresale para el caso de los hombres y mujeres el problema N° 136, "Estar enamorado", con los porcentajes 28 y 33, respectivamente.

Se evidencia claramente que para las mujeres este es un problema muy importante, ya que supera en cinco puntos el tanto por ciento significativo acusado por los hombres.

Cabe hacer presente que el problema anteriormente nombrado (número 135), no es el de mayor significación para los hombres; lo que es en cambio el N° 26. "Muy pocas invitaciones o compromisos con personas del sexo opuesto", que aparece con o/o significativo de 36. Resulta interesante destacar el hecho de que este último problema no es significativo para las mujeres.

Volviendo al problema N° 136, veremos las diferencias de significación que tiene a través de las diversas edades, en ambos sexos.

El cuadro anterior muestra claramente cómo varían los porcentajes significativos acorde a las edades. Queda de manifiesto que se produce una caída de porcentaje a nivel de los 16 años en ambos sexos.

d) Como cuarto paso, hay que hacer un análisis comparativo de los problemas con o/o significativo en las distintas edades y sexos.

Aquí una vez ubicados los problemas principales (típicos) y jerarquizados sus respectivos porcentajes significativos, debemos centrarnos en los siguientes aspectos:

1.— Ver si un problema tiene relación con otro dentro de la misma área a fin de ubicar una posible tendencia del joven adolescente.

Se analizará, a continuación, una de las áreas que reviste mayor importancia para los adolescentes antofagastinos. Será analizada en total, para hombres y mujeres entre 15 y 18 años, indicando los porcentajes significativos para cada edad:

Area N° III "Actividades sociales y recreativas"

Problema N° 290, "Ansias de viajar" 45

Problema N° 68, "Querer mejorar culturalmente" 42

Problema N° 69, "Querer mejorar mentalmente" 38

En el ejemplo anterior puede observarse claramente que existe una decidida tendencia de los jóvenes a superarse, tanto cultural como mentalmente. En el caso del problema N° 290, puede establecerse una relación respecto del N° 68, puesto que pueden tomarse estas "Ansias de viajar" como una actividad cultural en potencia. En suma, los tres problemas anteriormente destacados indican un íntimo deseo de superación de la propia persona.

2.— Es importante observar si existe un determinado problema que tiene mayor significación para los hombres que para las mujeres o viceversa.

En el Area N° VIII, "Política, Moral y Filosofía", puede apreciarse que el problema N° 256, "Mentir algunas veces sin quererlo", tiene una influencia altamente preponderante para las mujeres, puesto que presenta un tanto por ciento significativo del 29 (inferior en cinco puntos al porcentaje significativo femenino). Un caso opuesto al anterior puede verificarse en un problema citado anteriormente: N° 26, del Area VI, "Pololeo, Sexo y Matrimonio". Este problema acusa en los hombres un tanto por ciento significativo 36, en tanto para las mujeres este problema no alcanza un porcentaje significativo. El problema anteriormente citado está tomado del cuadro de porcentajes significativos para la muestra total.

3.— Por último, procede ver si un determinado problema tiene mayor validez para una edad respecto de otra y/o si aumenta o disminuye esta validez a medida que se avanza en las etapas de la adolescencia. También debe destacarse si los problemas típicos del adolescente, aparecidos en cada Area, tienen similar significación para los problemas de más alto porcentaje significativo por edades y sexo, corresponde en alguna medida a la inquietud manifestada en otros problemas cuyo tanto por ciento significativo es menor. Ejemplo más profundo, para cada uno de los casos citados en este esquema de interpretación, podrán verse en el análisis particular de cada Area, y en los cuadros explicativos que se insertan en el trabajo.

e) En quinto lugar hay que hacer un análisis exhaustivo de los problemas típicos aparecidos en cada área, en su sentido conceptual; esto, para ver si existe alguna realación entre ellos, lo que podría dar pie para obtener conclusiones valederas acerca de los adolescentes, en lo que se refiere a su conducta, volumen y origen de sus problemas y períodos de la adolescencia donde hacen crisis ciertas situaciones problemáticas.

f) En último término, resultará altamente beneficioso hacer un estudio comparativo de los dato

arrojados en la interpretación presente, y obtenidos por Soto Becerra y Ester Droguett en un trabajo similar, efectuado en adolescentes santiaguinos.

g) Para completar este estudio, es conveniente hacer el cálculo de la desviación standar, para lograr establecer comparaciones, entre los porcentajes significativos, de los diversos problemas analizados en el trabajo.

II Análisis de significación en la muestra total general

Se quiere analizar, qué nos demuestra una Significación determinada (por cierto significativa), dentro de la muestra total. Para lograr esto, debemos situarnos en el Q₃ General. Este último es aquel que deja sobre sí el 25 por ciento de los casos, y bajo sí, el 75; vale decir, dentro de él estarán contenidos todos los problemas que tienen un alto significado para la muestra total, representados por un tanto por ciento determinado.

Obtenido el Q₃ General representado por un cierto porcentaje significativo para la muestra total, como se había dicho, tendrá que verse qué tanto por ciento significativo, por edad y sexo, dentro de cada una de las áreas, es igual o superior al porcentaje significativo para la muestra total. Habrá problemas que teniendo un tanto por ciento significativo para el área que se está tratando en particular, no lo tendrán dentro de la muestra total, por ser superior el porcentaje de esta última, por lo menos en un solo punto. De lo anterior se desprende que hay problemas que son típicos en el hombre, o bien en la mujer, y característicos de una determinada edad, que tienen significación solamente dentro de su área, pero que desaparecen de la muestra total. Puede verse en el siguiente ejemplo:

Area N° 29 "resolver si se ha de seguir pololeando en serio". El tanto por ciento significativo para el total de hombres y mujeres entre 15 y 18 años, es 19; luego este problema no es significativo para la muestra total general, siéndolo solamente para el total de hombres, que tienen un tanto por ciento significativo de 22.

III Problemas típicos de los adolescentes

1 Hombres entre 15 y 18 años

Se destacará los problemas que resultan francamente típicos (alto porcentaje significativo) = en cada una de las áreas.

a) Area N° I "salud y desarrollo físico", con los problemas N° 2 "estar bajo el peso normal" y N° 4 "no hacer el ejercicio suficiente, que tienen un porcentaje significativo de 28 y 26 respectivamente.

b) Area N° II "condiciones de vida y empleo", con los problemas N° 6 "muy poco dinero disponi-

ble", y N° 8 "disponer de menos dinero que los amigos" que tienen porcentajes significativos de 34 y 25, respectivamente.

c) Area N° III "actitudes sociales y recreativas", con los problemas N° 68 "querer mejorar culturalmente" y N° 290 "ansias de viajar", que tiene un tanto por ciento significativo de 47 y 46, respectivamente.

d) Area N° IV "relaciones personales psicológicas", con los problemas N° 23 "nerviosidad" y N° 24 excitarse o irritarse fácilmente, que tienen un tanto por ciento significativo de 46 y 34, respectivamente.

f) Area N° V "pololeo, sexo y matrimonio", con los problemas N° 26 "muy pocas invitaciones o compromisos con personas del sexo opuesto," y N° 31 "ser criticado por los padres", que aparece con un porcentaje significativo de 36 y 35, respectivamente.

g) Area N° VI, "hogar y familia", con los problemas N° 35 "los padres se sacrifican demasiado por uno" y N° 251 "no contarle todo a sus padres" con un porcentaje significativo de 55 y 26, respectivamente.

h) Area N° VII, "política, moral y filosofía" con los problemas N° 256 "mentir algunas veces sin quererlo", y N° 93 "preocupación acerca del destino futuro del ser humano", con un porcentaje significativo de 29 y 25 respectivamente.

i) Area N° VIII, "adaptación al trabajo escolar", con los problemas N° 44 "tener mala base en algunas materias" y N° 41 "no saber cómo estudiar en forma eficiente", que tiene un tanto por ciento significativo de 55 y 45, respectivamente.

j) Area N° IX, "futuro educacional y profesional", con los problemas N° 47 "dudas acerca de la profesión que se quiere seguir" y N° 156 "dudar si se tendrá éxito en la vida", que tiene un porcentaje significativo de 37 y 26, respectivamente.

k) Area N° X, "programas y procedimientos docentes", con los problemas N° 53 "profesores muy difíciles de entender" y N° 107 "clases aburridas", con un tanto por ciento significativo de 49 y 50, respectivamente.

2 Mujeres entre 15 y 18 años

Al igual que en el caso de los hombres, se destacará los problemas que resultan significativos en cada área:

A) Area N° I, "salud y desarrollo físico", con los problemas N° 58 "presión y dolores ocasionales de cabeza" y N° 3 "estar sobre el peso normal", con un por ciento significativo de 35 y 25, respectivamente.

B) Area N° II, "condiciones de vida y empleo", con los problemas N° 6 "muy poco dinero disponible" y N° 173 "dificultad de transporte hasta y desde el colegio", con un porcentaje significativo de 45 y 40, respectivamente.

C) Area Nº III, "actividades sociales y recreativas", con los problemas Nº 290 "ansias de viajar" y Nº 12 "muy pocas oportunidades para practicar deportes", con un por ciento significativo de 45 y 40, respectivamente.

D) Area Nº IV, "relaciones socio personales", con los problemas Nº 71 "desear tener una personalidad más agradable" y Nº 20 "echar de menos a alguien de la casa cuando se vive fuera de ella", que tiene un porcentaje significativo de 56 y 45, respectivamente.

E) Area Nº V, "relaciones personales psicológicas" con los problemas Nº 23 "nerviosidad" y Nº 133 "soñar despierto", que tienen un por ciento significativo de 63 y 41 respectivamente.

F) Area Nº VI, "pololeo, sexo y matrimonio, con los problemas Nº 136 "estar enamorado", y Nº 81 "temor de perder a la persona que se ama", con los por cientos significativos de 33 y 28 respectivamente.

G) Area Nº VII, "hogar y familia", con los problemas Nº 38 "sentirse presionado para actuar en política" y Nº 251 "no contarle todo a sus padres", con un porcentaje de 48 y 28, respectivamente.

H) Area Nº VIII, "política, moral y filosofía", con los problemas Nº 56 "mentir algunas veces sin quererlo" y Nº 93 "preocupaciones acerca del destino del futuro del ser humano", con un porcentaje significativo de 34 y 27 respectivamente.

I) Area Nº IX "adaptación al trabajo escolar", con los problemas Nº 44 "tener mala base en algunas materias" y Nº 41 "no saber cómo estudiar en forma eficiente", que tiene un tanto por ciento significativo de 54 y 42, respectivamente.

J) Area Nº X, "futuro educacional y profesional", con los problemas Nº 47 "dudas acerca de la profesión que se quiere seguir" y Nº 156 "dudar si se tendrá éxito en la vida", con un por ciento significativo de 45 y 31, respectivamente.

K) Area Nº XI, "programas y procedimientos docentes", con los problemas Nº 107 "clases aburridas" y Nº 53 "profesores muy difíciles de entender", con los porcentajes significativos de 56 y 42, respectivamente.

Se ha llevado a cabo un análisis extensivo a todas las áreas de la lista de Problemas de Mooney, para extraer las respuestas dadas en cada uno de los ítems, los problemas de los adolescentes antofagastinos a través de ese análisis, ha sido posible constatar, que así como hay problemas coincidentes para hombres y mujeres, existen otros, que son peculiares para hombres o mujeres en forma separada. Para el primer caso resulta lo siguiente: en el Area IX, "adaptación al trabajo escolar" destacan en forma coincidentes para hombres y mujeres, con los más altos porcentajes, los problemas Nº 44: "tener mala base en algunas materias" y Nº 41 "no saber cómo estudiar en forma eficiente". Para los hombres aparece un porcentaje

significativo de 55 y 45, respectivamente. En el caso de las mujeres estos porcentajes son 54 y 42, respectivamente. Un caso distinto al citado anteriormente, puede verificarse en el problema Nº 58: "presión y dolores ocasionales de cabeza", del Area Nº I, "salud y desarrollo físico", que es exclusivo de las mujeres, y aparece con un porcentaje significativo de 35 o/o, respectivamente.

Como conclusión final del presente análisis, puede decirse que los problemas que resultan francamente típicos para los adolescentes antofagastinos, tanto para hombres como mujeres, son los siguientes:

a) Pertenece al Area Nº III, "actividades sociales recreativas".

b) Problema Nº 44: "tener mala base en algunas materias", con un porcentaje significativo de 45. Pertenece al Area Nº IX, "adaptación al trabajo escolar".

c) Problema Nº 23: "nerviosidad", que aparece con un porcentaje significativo de 54. Pertenece al Area Nº V, "relaciones personales psicológicas".

IV Areas de mayor significación para los adolescentes tomando en cuenta edad y sexo

1.— Se analizará en primer lugar el caso de los hombres, a través de las diferentes edades, destacando el número y nombre de las Areas que para ellos tienen mayor importancia, ubicándolas acorde a las preferencias mostradas:

A) 15 años:

Número IX, adaptación al trabajo escolar
Número III, actividades sociales y recreativas
Número V, relaciones personales psicológicas.

B) 16 años:

Número III, actividades sociales recreativas
Número IX, adaptación al trabajo escolar
Número VI, pololeo, sexo y matrimonio

C) 17 años:

Número III, actividades sociales y recreativas
Número IX, adaptación al trabajo escolar
Número XI, programas y procedimientos docentes
D) 18 años:

Número XI, programas y procedimientos docentes
Número IX, adaptación al trabajo escolar
Número II, actividades sociales y recreativas

2.— Corresponde señalar ahora las Areas que revisten mayor importancia para las mujeres, destacándolas en el mismo orden empleado para el caso de los hombres.

a) 15 años:

Número V, relaciones personales psicológicas
Número IX, adaptación al trabajo escolar
Número III, actividades sociales y recreativas

b) 16 años:

Número III, actividades sociales y recreativas
Número IV, relaciones socio psicológicas
Número IX, adaptación al trabajo escolar

c) 17 años:

Número V, relaciones personales psicológicas

Número III, actividades sociales y recreativas

Número IX, adaptación al trabajo escolar

d) 18 años:

Número XI, programas y procedimientos docentes

Número IX, adaptación al trabajo escolar

Número V, relaciones personales psicológicas.

3.— Para el total de hombres, las Areas de mayor importancia son: número V y número IX, respectivamente.

Estas tres últimas Areas resumen un grupo de problemas que dan una idea clara acerca de la situación actual del joven adolescente, en lo que se refiere a carácter general, calidad de los profesores y método de enseñanza.

Area I.— Salud y Desarrollo Físico.

En el estudio interpretativo de los problemas que tienen significación y relación con esta área del adolescente estudiante antofagastino, es menester observar que hay algunos que tienen una significación tanto para hombres de 15 a 18 años como para las mujeres de la misma edad; mientras que los más no son notoriamente significativos. Los primeros están relacionados con el desarrollo físico de los adolescentes, siendo los segundos problemas típicos de la salud.

Son problemas significativos, para el área como para la muestra total en las diferentes edades y sexos, los siguientes: no tan sano y fuerte como debería ser, no muy atractivo (A) físicamente, cada uno con un 20 o/o de significación, no dormir lo suficiente y no hacer un ejercicio suficiente con un 24 y 25 o/o de significación respectivamente, siendo el último de los cuales el de mayor importancia para las mujeres.

Todos los adolescentes, hombres y mujeres, demuestran un vivo interés por la evolución de sus organismos. Se comparan constantemente con sus compañeros de su edad y sufren cuando su desarrollo se encuentra por debajo del de sus compañeros. Hombres y mujeres se preocupan por dientes torcidos, acné, transpiración, obesidad, estatura, y cualquier defecto posible de su constitución física. Tiene razón Havighurst cuando dice "es raro el joven que durante este período nunca se haya preocupado por esta pregunta ¿Soy normal?"

Area II.— Finanzas, Condiciones de Vida y Empleo.

Sólo dos de los treinta problemas de esta área son significativos para la muestra total. Alcanza un 31 o/o de significación el problema "muy poco dinero disponible", cuya intención está íntimamente relacionada con el problema "disponer de menos dinero que los amigos", que logra un 21 o/o de significación. El resto de los problemas son sólo significativos para el área y sus porcentajes son inferiores a un 20 o/o. "Muy poco dinero disponible" la muestra total, "tener mala suerte", experimentar tristeza y melancolía, "crearse problemas acerca de cosas sin importancia", temor de cometer errores, "tender fácilmente a llorar", no poder olvidar una experiencia desagradable" y

"desear algunas veces no haber nacido". "Nerviosidad", es mucho más importante para las mujeres de 17 y 18 años en donde alcanza una frecuencia significativa de 66 y 68, respectivamente, mientras que en los hombres de la misma edad es de 50 y 45 o/o. "Soñar despierto" tiene un 28 o/o en los hombres y un 41 o/o en las mujeres. En cambio "llorar con facilidad" no tiene significación para los hombres y sí para las mujeres en un 40 o/o.

Area III.— Pololeo, Sexo y Matrimonio.

Los siguientes problemas tienen porcentajes significativos para la muestra total: "necesitar información sobre asuntos sexuales" con un 21 o/o; "asegurarse si realmente se está enamorado" con un 24 o/o; "amar a alguien que no le corresponda" con un 27 o/o; "muy pocas invitaciones o compromisos con el sexo opuesto" con un 28 o/o; "temor a perder la persona que se ama", con un 32 o/o y "estar enamorado" con un 42 o/o, aparte de los problemas que tienen sólo significación para el área.

Con respecto a "necesitar información acerca de asuntos sexuales" que aparece con un 21 o/o, tiene significación solamente para los hombres con un 27 o/o. En cambio "asegurarse si realmente se está enamorado", es significativo para hombres y mujeres como los otros problemas mencionados.

Area VII.— Hogar y Familia.

Varios son los problemas que preocupan a los jóvenes en esta área.

El principal de todos ellos es "los padres se sacrifican demasiado por uno" que alcanza un 51 o/o de significación en la muestra total. Luego existen otras situaciones que tienen también en los adolescentes alto grado significativo. Entre ellos podemos indicar: "no contarle todo a sus padres" con un 27 o/o de significación. Estar preocupado por "enfermedad en la familia" con un 24 o/o; "los padres esperan demasiado de uno", con un 25 o/o y "necesitar amor y afecto" con un 22 o/o. Otros problemas tienen significación sólo para el área, entre los cuales preocupan a los adolescentes, esencialmente a las mujeres de 15 y 16 años, "tener amigos que no son bien recibidos en el hogar"; "críticas de la madre", válidos solamente para las mujeres, esencialmente de 16 a 18 años, "desear más libertad en el hogar", que tiene mayor significación en las edades de 15 a 16 años, siendo las mujeres las que aparecen más afectadas por este problema. Preocupan fundamentalmente a las mujeres en esta área, "desear más libertad en el hogar", "ser criticados por padres", "preocupación acerca de algún miembro de la familia y necesitar amor y afecto". En cambio a los jóvenes preocupan más "los padres se sacrifican demasiado por uno", "los padres esperan demasiado de uno" y "contestar mal a los padres".

Area VIII.— Política, Moral y Filosofía.

En esta área hay problemas que son significativos para el área y para la muestra total y al mismo tiempo para los hombres y mujeres de 15 a 18

años. El problema de más alto valor significativo es "mentir algunas veces sin quererlo" que alcanza un 31 o/o; sigue en lugar de importancia "preocupación acerca del destino futuro del ser humano": luego están "preocupación acerca del más allá" con un 25 o/o un punto menos que el problema anterior; y en seguida anotamos como significativos también "anhelo de mejorar las cosas dentro del orden establecido" y "sentirse llamado a desempeñar una importante misión en la vida". El penúltimo problema va aumentando a medida que la edad del adolescente es mayor. El tercero de los problemas mencionados es fundamentalmente importante para las mujeres.

Area IX.— Adaptación al Trabajo Escolar.

Es una de las áreas que preocupa más a los adolescentes estudiantes antofagastinos. La mayoría de los problemas tienen notable porcentaje de significación. "Tener mala base en algunas materias" tiene una frecuencia significativa de 55 o/o, lo cual revela, indudablemente, la poca coordinación que ha existido entre Planes de Estudio y Programas a través de los diversos tramos del sistema educacional. También es altamente significativo con un 44 o/o "no saber cómo estudiar en forma eficiente", que indica la poca importancia que se ha prestado en la escuela a las técnicas de estudio de los alumnos.

Por otra parte, los varones manifiestan "necesitar unas buenas vacaciones escolares", en tanto que para las mujeres este problema no tiene significación; pero es significativo para ellas y no lo es para los varones "temor de intervenir en las discusiones en clases", "malo para las matemáticas", es importante para los hombres donde aparece con una frecuencia significativa. En el mismo sentido se presenta "problemas con respecto a las interrogaciones orales"; con una frecuencia significativa para hombres de 23 y 30 o/o, respectivamente. En cambio "preocuparse demasiado por las pruebas y exámenes" tiene un valor significativo para hombres en un 33 o/o y para las mujeres en un 36 o/o.

Area X.— Futuro Educacional y Profesional.

En esta área se presentan algunos problemas que son significativos para los varones y niñas de 15 a 18 años. El más alto valor significativo lo tiene el problema que dice relación con su futuro profesional: "dudar de la profesión que se quiere seguir", que tiene una frecuencia significativa de 41 o/o. La duda es más marcada para las mujeres: tienen un 45 o/o de frecuencia significativa, en cambio para los hombres es de 37 o/o.

El problema "dudar de si se tendrá éxito en la vida", tiene un 29 o/o de significación. En este sentido son también las mujeres con un 31 o/o las que revelan mayor incertidumbre, puesto que los hombres tienen una frecuencia significativa de 29 o/o.

Necesidad de conocer sus verdaderas aptitudes vocacionales, impaciencia por la tardanza en iniciarse en la vida del trabajo y no saber realmente lo que quiere y tratar de combinar el pololeo con

los estudios, los dos primeros con un 22 o/o y los últimos con un 21 o/o también son importantes para los hombres y mujeres.

Area XI.— Programas y Procedimientos Docentes.

La más alta frecuencia significativa, un 50 o/o la tiene en esta área "clases aburridas", que dan los profesores, esencialmente por falta de Laboratorios y materiales para trabajar en los mismos, y de conexión, debido a recargo de materias en el Plan de Estudios, con la realidad ambiental. Esto mismo quizás determine que "profesores muy difíciles de entender" sea el segundo problema de importancia en esta área para los jóvenes con un 46 o/o.

Por otro lado los estudiantes se quejan por la "dificultad para conseguir los libros requeridos", por falta de un buen consejero en el colegio, y "falta de recreación en el recinto escolar", problemas que tienen un 29 o/o de significación cada uno. También tiene incidencia en el rendimiento de los estudiantes "falta de lugares adecuados para estudiar en el colegio" con un 28 o/o, y luego "textos de estudiar muy difíciles de entender" con un 22 o/o y "dificultades para estudiar en la casa en que se vive" y "no recibir ayuda individual de parte de los profesores" con un 21 o/o.

Conclusiones generales

Los problemas más significativos para los adolescentes antofagastinos que estudian, entre los 15 y 18 años de edad, son los siguientes:

- 1.— "Desear tener una personalidad más agradable" que tiene un porcentaje significativo de 55 o/o y que pertenece al área IV, "relaciones socio psicológicas".
- 2.— "Tener mala base en algunas materias", con el mismo porcentaje significativo del problema anterior, 55 o/o, que pertenece al área IX "adaptación al trabajo escolar".
- 3.— "Nerviosidad", con un porcentaje significativo de 54 o/o, problema que se incluye en el área V, "relaciones personales psicológicas".
- 4.— "Los padres se sacrifican demasiado por uno", que alcanza un porcentaje significativo de 51 o/o, pertenece este problema al área VII, "hogar y familia".
- 5.— "Clases aburridas", con una frecuencia significativa de 50 o/o, situación que pertenece al área IX, "procedimientos pedagógicos y docentes".

El estudio revela, por otra parte, que tres son las áreas de mayor significación para los educandos antofagastinos:

Area tercera "Actividades sociales y recreativas"

Area quinta "Relaciones personales psicológicas"

Area novena "Adaptación al trabajo escolar"

Esta visión general de los problemas más apremiantes del adolescente antofagastino y de las áreas, nos permite apreciar cuál es la imagen conflictiva del estudiante del Norte que, en verdad, no muestra una característica especial al adolescente chileno, sino que más bien ratifica el esquema que ha alcanzado a través de los estudios de las investigaciones realizadas por Luis Soto y Ester Droguett.

consideraciones acerca de la reforma y su influencia en el esquema de formación de profesores de inglés

por el prof. MAURICIO PILLEUX

Del Departamento de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Austral

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

En el plan antiguo de educación primaria y Humanidades, la enseñanza del Inglés se circunscribía a un período de 6 años, o sea las 6 humanidades. La Reforma amplió este período a ocho años: desde el 5º año Básico hasta el 4º año Medio. Sin duda que este nuevo esquema debe ser mantenido y definido por razones que son casi obvias, pero que es necesario recordar.

Siendo el aprendizaje de una lengua extranjera la adquisición de nuevos hábitos lingüísticos, es de suprema importancia tomar al alumno a una edad temprana, en este caso alrededor de los diez años. Estudios lingüísticos de la primera mitad de este siglo han demostrado que mientras más jóvenes son los alumnos cuando se les enseña un segundo idioma, más fácil es la adquisición de éste. Este hecho es objetivamente comprobable cuando familias han debido trasladarse a un país donde se habla un segundo idioma —los niños son los primeros en aprenderlo, aun sin necesidad de clases especiales, en tanto que los adultos afrontan grandes dificultades, debido a que sus hábitos lingüísticos ya están consolidados.

No hay que perder de vista el hecho de que el Inglés es el idioma que ocupa el primer lugar como medio de comunicación en el mundo. Lo justifican las siguientes razones:

- 1) 300 millones lo hablan como primer idioma y más de 600 millones lo entienden o lo usan como medio de comunicación.
- 2) Virtualmente cada capital de provincia de Asia y Africa tiene un periódico en Inglés.
- 3) Más del 70 o/o de la correspondencia mundial se hace en Inglés.
- 4) Más del 60 o/o de los programas radiales del

mundo son en Inglés.

- 5) En el campo de las relaciones internacionales ha alcanzado el status de idioma universal.
- 6) Ha influído en otros idiomas. Son frecuentes los anglicismos encontrados en Francés, Alemán, Español, Japonés, etc.
- 7) Es el idioma de la aviación internacional.
- 8) Más allá de la "Cortina de Hierro", la enseñanza del Inglés se está extendiendo en forma notable. Es así como en Alemania Oriental, el Inglés mantiene el primer lugar entre los cursos optativos de idiomas.
- 9) El gran estímulo que diariamente recibimos a través de la radio, el cine, la televisión, discos de canciones populares, publicaciones, los institutos bi-nacionales, los programas de intercambio estudiantil, becas, la literatura, la asistencia técnica que nos llega de los países de habla inglesa.
- 10) Más del 85 o/o de la literatura científica y técnica, informes de organismos internacionales, etc. se escribe en Inglés (1). Esto último obliga a los profesionales y técnicos a entenderlo para no ver reducido su campo de acción y de perfeccionamiento. Asimismo, los estudiantes de carreras científicas y técnicas deben saber Inglés para aprovechar en forma eficiente las bibliografías de sus respectivos currícula. No puede concebirse, hoy en día, un profesional técnico o científico que no sepa Inglés.

Las razones dadas, por sí solas, justifican la enseñanza del Inglés en un período de 8 años.

El profesor de inglés frente a la reforma

Este artículo pretende mostrar una serie de re-

**NUEVA
EDICION
1971**



ZIG - ZAG



EL "BEST SELLER" DE LA ENSEÑANZA MEDIA

TEXTOS CASTELLANO DE MONTES Y ORLANDI

● Acogidos unánimemente por todo el profesorado en 1970. ● Tres amplias ediciones agotadas en 6 meses. ● La más alta jerarquía pedagógica en la asignatura de Castellano de la Enseñanza Media.

REEDITADOS

CASTELLANO 1º MEDIO
CASTELLANO 2º MEDIO
CASTELLANO 3º MEDIO

¡NUEVO!

CASTELLANO 4º MEDIO
(aparición en Marzo)

PIDALOS EN LIBRERIAS DE TODO EL PAIS

representante exclusivo

continente itda
SOCIEDAD COMERCIAL DE PUBLICACIONES

Antonio Bellet 300 (Providencia),
Santiago. Fono 493553

flexiones frente a la problemática educacional que nuestro país se encuentra viviendo en este momento y que ha dado como resultado dos nuevas estructuras: Educación Básica (8 años de estudio) y Educación Media (4 años de estudio). Al mismo tiempo intenta conectar la incidencia que esta problemática inevitablemente trae consigo en la formación de profesores de Inglés. Estos últimos deberán ser adecuadamente preparados, de modo que al salir de las aulas universitarias sean capaces de enfrentar una nueva realidad educacional y social.

Como observadores, al mismo tiempo que actores, de estos fenómenos, se puede advertir cambios estructurales de gran magnitud, y que ya tienen el carácter de incontrovertibles: la incorporación de nuevos sectores sociales a la enseñanza Media; planes de estudio que han sido modificados sustancialmente, y que, por ende, han producido la transformación de los métodos de trabajo y de evaluación de los mismos; la formación de Consejos Provinciales por asignatura, que agrupan a los profesores según su ramo, con el fin de elaborar las actividades anuales. Para el ramo de Inglés en particular, se ha institucionalizado la exigencia de una Prueba de Diagnóstico. Esta se pasa a comienzos del año escolar con el fin de agrupar a los alumnos según sus conocimientos del idioma inglés (2).

Este proceso de transformaciones se ha llevado a un ritmo acelerado, lo que ha dejado a los organismos encargados de la formación de profesores en una posición de cierto rezago.

Es una obligación ineludible hacer un autoexamen crítico de los procedimientos actuales que conducen a la formación de profesores —en el caso especial que nos interesa, de los profesores de Inglés. Las cuestiones que orientarán esta discusión pueden resumirse en tres interrogantes principales:

- 1) ¿En qué medida los planes y programas en vigencia destinados a la formación de profesores de Inglés están en concordancia con las necesidades reales que deberán enfrentar los egresados de esta carrera pedagógica?
- 2) ¿Están las universidades formando profesionales para un sistema que ha perdido su vigencia?
- 3) ¿Debe encargarse sólo a las universidades la misión de formar a los profesores de esta asignatura?

Por estar estas tres interrogantes interrelacionadas entre sí no se podrá separar su tratamiento en el artículo.

Mi interés, entonces, se circunscribirá a hacer

(1) Mayor información se puede obtener en: Lincoln Bernet THE TREASURE OF OUR TONGUE. New York: The New American Library, 1967, pp. 1—27. Mario Pei LANGUAGE FOR EVERYBODY. New York: The New American Library, 1968, pp. 36—58.

algunos alcances a estas cuestiones básicas, en base a la bibliografía sobre el particular y a las experiencias que de algún modo se han acumulado en el Departamento de Idiomas de la Universidad Austral que desde 1967 se encuentra abocado a la formación de profesores de Inglés. El autor desea manifestar en forma categórica, y con el fin de evitar cualquier equívoco, que reconoce en las organizaciones estatales que han venido estudiando los problemas educacionales, y fundamentalmente en el Departamento de Educación de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile, un más alto derecho para pronunciarse al respecto. Sin embargo, la ausencia de un pronunciamiento público en el sentido de las interrogantes planteadas lo ha desinhibido para expresar su propia opinión referente a ellas.

Responsabilidad de las universidades

Para ubicar el asunto dentro del campo específico de la formación de profesores de Inglés, es necesario, primero, tener una visión global del asunto.

Pareciera que la especialización delimitada y estricta del profesor (de cualquier asignatura) hiciera recomendable confiar a una organización unificadora tan importante y delicada función, ya que tal especificación debe ser requisito fundamental para la eficiente formación profesional a todos los niveles.

En el Proyecto que estudió el problema de la formación de profesores en la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile se lee:

“La formación de profesionales para la educación nacional es una tarea que compete a las universidades” (3)

Sigue más adelante, y dentro del espíritu enunciado en las dos líneas anteriores:

“... la responsabilidad de formar profesionales (refiriéndose a esta Facultad) de todo tipo para los servicios educativos se justifica plenamente si aceptamos el principio de que todos estos profesionales, sean o no docentes y cualquiera que sea su nivel o rama del sistema educacional en que actúen, tengan una formación universitaria que corresponda

(2) A pesar de las instrucciones precisas sobre el particular emanadas del Ministerio de Educación, los jefes de establecimientos no siempre se muestran partidarios de respetar los grupos de alumnos así formados. Esta actitud de resistencia perjudica notoriamente el trabajo del profesor y aumenta las posibilidades de fracaso escolar de los alumnos.

(3) Proyecto de Informe de la Comisión que estudia el Problema de la Formación de Profesores de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile. (Mimeografiado) 1966, p. 5, N° 5.2.

a la dignidad, a la seriedad y a la importancia social de la función que deberán desempeñar. No se ve con qué criterio podría llegarse a estimar que, como ocurre en la actualidad, deben ser profesionales universitarios las enfermeras, los periodistas, los bibliotecarios, los practicantes, los vistas de Aduana, los asistentes sociales, etc., pero que esa calidad universitaria sería excesiva para acordarla a quienes tendrán la responsabilidad de educar a los niños y adolescentes chilenos. Como si la educación fuese un menester inferior para cuyo cumplimiento no fueran necesarias condiciones personales elevadas ni una seria preparación. Por otra parte, si la Universidad llegase a reconocer como una tarea propia de ella la formación de todos o casi todos los tipos de profesionales que el sistema educacional requiere, estaría por ello dando pruebas de que su interés por la educación se refiere a ésta en su cabal integridad y no sólo de un aspecto circunscrito. Finalmente, esto haría posible introducir un indispensable, democrático y saludable espíritu de unidad y coordinación en el proceso de formación que repercutiría de manera muy beneficiosa en toda nuestra educación”.

Dos conclusiones brotan naturalmente de lo anterior:

- 1) Que los profesores de todos los niveles de la enseñanza deberían ser formados en las universidades, y
- 2) Que el proceso educativo nacional debería estar a cargo de estos profesionales, lo que aseguraría a los educandos un grado uniforme de eficiencia e idoneidad en el recibimiento de los contenidos programáticos.

Además de las dos conclusiones anteriores hay que mencionar algunas cuestiones de índole práctica que produciría el hecho de que sólo las universidades se hicieran cargo de la formación de profesores a todos los niveles:

- a) Se podría llegar a constituir la tan anhelada Escuela Unica de Pedagogía.
- b) En caso de que el profesor de Enseñanza Básica (con tres años de estudio) deseara obtener su título de Profesor de Estado, le bastarían sólo dos años más de estudio. En la actualidad los estudios de las Escuelas Normales no son reconocidos por las universidades, por lo que el Profesor de Educación Básica debe estudiar tres años en la Escuela Normal, además cinco años en la Universidad si desea ser profesor de Estado, con lo que se demora **ocho años** en obtener este segundo título...
- c) Se tendría que producir una nivelación de renta hacia lo que gana el profesor de

Enseñanza Media.

Ahora bien, debido a la nueva organización de Planes y Programas que se ha puesto en práctica en la Educación Básica y Media, corresponderá a los profesores de Inglés desempeñarse desde el 5º año Básico hasta el 4º año Medio. Es obvio suponer que estos profesores deberán tener una formación universitaria. Se justifica aún más en este caso particular por la índole misma del ramo y por las condiciones especiales de capacitación que éstos deben cumplir (4).

Un argumento categórico, que estaría demostrando que las universidades deben ser las formadoras de los profesores de Inglés, se desprende del informe del Steering Committee of the Foreign Language Program of the Modern Language Association of America. Dicho informe ha sido refrendado por los consejos ejecutivos de otras quince asociaciones norteamericanas, y en cierta manera es lo que ha servido de base a las universidades chilenas. Consiste en una delimitación clara y precisa acerca de las condiciones mínimas que debe tener un profesor de Inglés que desee enseñarlo en forma satisfactoria. Toma en consideración cuatro aspectos lingüísticos para esta clasificación: comprensión del idioma hablado, capacidad oral, lectura y escritura. Dentro de cada uno de estos acápites se hace una división entre Mínimo, Bueno y Superior.

1) **Comprensión**

Superior: capacidad para seguir sin problemas y con facilidad todo tipo de conversación standard, tal como conversaciones rápidas o en grupo, obras de teatro y películas. Bueno: capacidad para comprender conversaciones a velocidad normal, conferencias y boletines de noticias.

Mínima: capacidad para entender el sentido de lo que un extranjero educado dice cuando enuncia en forma cuidadosa y hablando en forma sencilla sobre un tema general.

2) **Capacidad oral**

Superior: capacidad de aproximarse a la manera de hablar del extranjero en vocabulario, entonación y pronunciación (es decir, capacidad para intercambiar ideas y no tener dificultades en situaciones sociales).

Buena: capacidad para conversar con un extranjero sin cometer graves errores, y con un dominio de vocabulario y sintaxis suficiente para expresar sus pensamientos en una conversación sostenida. Esto implica una conversación a velocidad normal con buena pronunciación y entonación.

Mínima: capacidad para conversar sobre temas preparados (por ejemplo, en situacio-

(4) Ver artículo: HACIA LA ENSEÑANZA CIENTÍFICA DEL INGLÉS. Revista de Educación, N° 17, junio, 1969.

nes dentro de la sala de clases) sin fallas obvias, y usar expresiones conocidas que se necesitan para darse a entender en un país extranjero, y con una pronunciación fácilmente entendible para el nativo de la lengua extranjera”.

3) Lectura

Superior: Capacidad para leer, casi con tanta facilidad como en el idioma nativo, material de dificultad considerable, tales como ensayos y crítica literaria.

Buena: capacidad para leer con una comprensión inmediata, prosa y verso de relativa dificultad y con un contenido maduro.

Mínima: capacidad de captar directamente (por ejemplo, sin traducir) el significado de prosa simple no-técnica, excepto de una que otra palabra ocasional.

4) Escritura

Superior: capacidad para escribir sobre una variedad de temas con naturalidad idiomática, y algún sentido por el estilo del idioma.

Buena: capacidad de escribir una “composición libre con claridad y corrección en vocabulario, sintaxis y expresiones idiomáticas.

Mínimo: capacidad de escribir correctamente oraciones o párrafos tales como los que se desarrollarían en forma oral para situaciones dentro de la sala de clases, y escribir una carta simple y corta” (5).

La experiencia ha demostrado que los egresados de las universidades alcanzan niveles de Bueno o Superior, los cuales niveles deben ser los mínimos deseables para que un profesor pueda enfrentar un curso con cierto decoro.

El informe de esta comisión deja en evidencia la exigencia de una estricta preparación en las cuatro habilidades clásicas: entender, hablar, leer y escribir en Inglés. A pesar de mostrar una estrictez muy saludable en el aspecto del idioma mismo, no contempla los ramos de Cultura General, tales como Sociología, Literatura Universal, Psicología General, Instrucción a la Filosofía, etc. Tampoco son considerados los ramos pedagógicos, como Evolución de la Personalidad, Orientación, Teorías del Aprendizaje, etc. Estos dos últimos grupos de ramos siempre han sido considerados de gran importancia para una formación integral de los profesores.

El profesor de Inglés, pues, no sólo debe ser un buen hablante de Inglés, sino que además debe tender a través de su ramo a ayudar al desarrollo de una personalidad integral y armónica de sus alumnos.

En el informe antes señalado se nota también una

(5) Steering Committee of the Foreign Language Program of the Modern Association of America, QUALIFICATIONS FOR TEACHERS OF MODERN FOREIGN LANGUAGES.

ausencia en cuanto a las exigencias del conocimiento de la cultura del país, o países, cuyo idioma se está aprendiendo. En un informe elaborado en 1968, la profesora Lydia Miquel hace las siguientes observaciones atinentes a este punto:

1. Esta fase de asegurar que el profesor se familiarice con la vida, los hábitos e intereses que se observan en el país cuya lengua se estudia, adquiriendo este conocimiento ya sea en forma directa o indirecta, cuando sea posible programando contactos personales con extranjeros, o viajes de estudio.
2. El alumno debe adquirir, además, un conocimiento sólido basado en la literatura y en otras formas de comunicación escrita (diarios, revistas, propaganda, textos, etc.) que reflejan la civilización y la vida cotidiana, sin descuidar otras formas de expresión artística: teatro, cine, arte, escultura, música, etc.
3. Debe familiarizarse, también, con las características esenciales de la historia, geografía, economía, política, ciencias, tecnología, instituciones del país extranjero, y del aporte cultural, tecnológico o artístico que haya hecho a los demás países” (6).

Esta fase de la formación de los profesores de Idiomas no siempre ha recibido el cuidado debido. En cierta medida, el Departamento de Idiomas de la Universidad Austral ha recibido el impacto de estas necesidades. Es así como se ha introducido en 1970, y a modo experimental, el ramo de Historia de Inglaterra y del Idioma Inglés, que ha venido a reemplazar el ramo tradicional de Gramática Histórica.

Necesidad de algunos cambios en los planes de formación de profesores de inglés.

Como se señala en el párrafo anterior, se introdujo el ramo de Historia de Inglaterra y del Idioma Inglés con una orientación dinámica y vital. Este curso consiste en una vista panorámica que incluye la Historia de Inglaterra en lo que tiene relación con el desarrollo social, político y cultural de este pueblo, junto con el surgimiento y desarrollo de su idioma. No es un estudio de la Historia Inglesa y del idioma en sí mismo, sino que se pretende que sirva como una motivación para un estudio más significativo del Inglés como un todo. Desde hacía mucho tiempo se sentía la necesidad de un curso de este tipo con el fin de darle a los estudiantes un conocimiento global de la historia, civilización, idioma y cultura de Gran Bretaña.

Como dato ilustrativo valga decir que dos profesores están a cargo del curso: uno ve la parte histórica, y el otro profesor la parte de la lengua en

(6) Lydia Miquel. CONSIDERACIONES EN TORNO A LA FORMACION DE PROFESORES DE IDIOMAS EXTRANJEROS. (APUNTES) Diciembre, 1968.

forma paralela.

Dentro de la tendencia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Austral, en el sentido de poner en contacto a los alumnos con los ramos pedagógicos lo antes posible dentro de su carrera, el ramo de Didáctica Especial del Inglés (Metodología) fue trasladado al Tercer año de la carrera, dictándose durante tres semestres con un horario de 3 horas semanales y dentro de un calendario académico de 32 horas hábiles de clases. Después de estos tres semestres, los alumnos pueden iniciar su Práctica Docente en Quinto año.

Las causas que motivaron el adelantar el curso de Metodología y ampliarlo en el tiempo fueron:

- a) El hecho real de que muchos estudiantes de Pedagogía empiezan a hacer clases mucho antes de recibir este curso, lo que hace que sus métodos y técnicas de enseñanza sean más bien "intuitivos". Se corre el riesgo de que las malas técnicas de enseñanza se enraícen con el tiempo y su erradicación se vuelva bastante difícil.
- b) La tardanza con que el futuro pedagogo se enfrentaba con la necesidad vital de tener que manejar los conceptos aprendidos en las diversas asignaturas, lo ponía, muchas veces, en duda con respecto a la utilidad de los ramos que se venían entregando. Ahora tiene la oportunidad de apreciar de que estos ramos son un medio —dentro del proceso enseñanza-aprendizaje— y que puede transmitirlos a sus alumnos.
- c) La ampliación en el tiempo se debió a la necesidad de poner un cierto número de pasos prácticos dentro del curso. Tanto los alumnos como el profesor tienen la oportunidad de ver la teoría puesta en práctica, a través de clases de demostración que se realizan.

Necesidad de una coordinación nacional

En la actualidad existen varias universidades que se dedican a la formación de profesores de inglés en nuestro país. Cada uno de los departamentos que imparte esta carrera trabaja en forma independiente de los demás. Es lógico que así lo hagan, pues la autonomía universitaria así lo garantiza. Sin embargo, y según mi personal punto de vista, la autonomía universitaria debería entenderse, también, considerando a la educación nacional como un todo armónico e integrado, y que los distintos organismos componentes de este todo trabajen en forma sincronizada.

Se está haciendo sentir, y con una intensidad cada vez mayor, la necesidad de establecer una comunicación supra—inter—universitaria, que oriente y canalice las experiencias y cambios que se van produciendo en el proceso educacional. Una

estructura así formada permitiría un estudio y revisión periódicos de los planes y programas utilizados en la formación de profesores de Inglés. La no existencia de esta entidad de relación produce una duplicación innecesaria de esfuerzos, tanto individuales como colectivos, los cuales serían de todo punto de vista conveniente evitar. Es de urgente necesidad que este contacto a nivel universitario se produzca cuanto antes. El resultado sería el de permitir estudiar una formación similar para todos los profesores de Inglés a lo largo del país.

Todo parece indicar que, siendo la Universidad de Chile con su Facultad de Filosofía (y esto, a pesar de los trastornos que la han conmovido en el proceso de implantación de una nueva estructura) el principal centro formador de profesores del país, con una gran experiencia acumulada, tanto por el alto nivel profesional alcanzado como por ser el más calificado organismo técnico en asuntos educacionales a nivel universitario (7), debería ser el punto convergente encargado de realizar seminarios del estudio con el personal universitario nacional comprometido en esta disciplina. Debe reconocerse, además, que gran parte de los profesores que realizan estas actividades en las restantes universidades han sido formados por la Universidad de Chile, y que, ya sea en forma directa o indirecta, el resto del profesorado se encuentra en alguna manera relacionado con esta casa de estudios.

El seminario, o seminarios, que se podrían realizar sobre esta materia, podrían, en principio, orientarse al estudio de ciertas cuestiones básicas:

1. Unificación de criterios frente a Planes y Programas utilizados en la formación de profesores de Inglés.
2. Adecuación de estos Planes y Programas a las exigencias actuales, principalmente aquellos cambios que se deben introducir como consecuencia de la Reforma Educacional.

En caso de que las Escuelas Normales continúen formando profesores de Inglés, se deben hacer sugerencias a las autoridades educacionales sobre los requisitos mínimos que se deben cumplir para una preparación idónea de estos profesionales (8). El autor no hace sino aprovechar la amplia tribuna que ofrece LA REVISTA DE EDUCACION para dejar lanzada la idea. El Departamento de Inglés de la Universidad de Chile, o de cualquier otra universidad, tienen la palabra.

(7) Esto no significa, de ninguna manera, desconocer la labor que han realizado organismos similares, en el resto de las universidades, en cuanto a la formación y experimentación educacional. Tampoco se podría desconocer la labor de orientación y programación en los niveles Básico y Medio que le ha cabido al Centro de Perfeccionamiento del Ministerio de Educación.

(8) Se deja constancia de que esta observación se hace en lo referente a la preparación de profesores de Inglés y no pretende involucrar a otras asignaturas.

LA ENSEÑANZA INDUSTRIAL EN UN PAIS SOCIALISTA: EN TORNO A LA FORMACION DE TRABAJADORES CALIFICADOS

por el prof. RODRIGO FUENTES

El prof. Rodrigo Fuentes, de la Universidad Técnica del Estado, y aspirante a doctor en pedagogía en la Universidad Técnica de Dresden (RDA), donde permaneció dos años, es profesor de didáctica general, y se encuentra actualmente a cargo, como supervisor docente del plan para la regularización y formación docente de profesores para la enseñanza industrial. Integran este plan cooperativo, el Ministro de Educación, la Universidad Técnica del Estado y el INACAP.

La presentación de un sistema educativo y sus características es asunto que interesa y preocupa a cualquier educador. El poder llegar a establecer comparaciones entre el sistema de enseñanza en un país determinado y el nuestro, posibilita recoger experiencias sobre las nuevas y diversas formas que adquiere la educación en nuestros días, pero estas comparaciones sólo pueden hacerse tomando como base para ello la realidad económico social imperante en cada una de las sociedades en las cuales se desarrollan dichos sistemas. De allí que el presente artículo no pretenda dar soluciones a los problemas que aquejan a la enseñanza técnico-profesional de nivel medio en Chile y muy en especial a la enseñanza industrial, sino dar una visión de conjunto acerca de lo que ellas son en la República Democrática Alemana (R.D.A.).

Lo que aquí se dice y plantea es fruto de los estudios realizados en dicha república por quien escribe, en particular en la Facultad de Pedagogía Profesional de la Universidad Técnica de Dresden, lugar donde tuvo oportunidad de conocer el sistema de enseñanza profesional y la problemática de la formación de profesores para dicho nivel y tipo de enseñanza.

INTRODUCCION

En nuestros días hay un común denominador que está presente en todos los países del mundo, y que con mayor o menor fuerza incide en la vida nacional según sea el nivel de desarrollo económico. Pero sea cual sea este nivel, el impacto de la ciencia y la técnica moderna convulsiona el orden

de vida planteando interrogantes y problemas que la sociedad a través de sus instituciones y mecanismos (especialmente estatales) tratan de responder y resolver. Esta convulsión, producto del avance vertiginoso y arrollador de la ciencia y la técnica, se la conoce con el nombre de "revolución técnico-científica", ésta ha trascendido los ámbitos y paredes de las industrias, la agricultura, los laboratorios e institutos de investigación, llegando a la escuela. ¿Por qué a la escuela? La respuesta es simple, porque ella es la institución encargada de educar e instruir a las nuevas promociones que tendrán en sus manos la producción de bienes y la mantención de servicios a diversos niveles.

Un país con alto desarrollo económico precisa de estas promociones, son vitales para la continuación de su desarrollo cada vez a mayores niveles. Es el problema de los recursos, uno de los pilares fundamentales para dicho desarrollo. Se precisa y necesita de elementos humanos preparados sistemáticamente, que van desde el obrero calificado y especializado hasta el ingeniero planificador y el tecnólogo investigador, desde el operador de máquinas programadoras para la producción hasta el experto programador de dichas máquinas. Ya no basta el "adiestramiento" de trabajadores (ello tiene validez sólo cuando no se cuenta con el elemento productor y la economía nacional los demanda, de allí su carácter transitorio), sino que se trata de la formación de trabajadores calificados con una sólida base teórica-científica y tecnológica y práctica en un área de la producción.

La República Democrática Alemana ha vivido y

vive desde su creación, hace ya veinte años, un proceso de desarrollo económico que se caracteriza por su avance veloz y la introducción, cada vez más creciente, de técnicas nuevas de producción. Actualmente la R.D.A. se cuenta como integrante del grupo de los diez países más industrializados del mundo, ocupando el séptimo lugar entre ellos. Baste para explicar esta situación, el hecho de que la industria representa en ese país el 60 o/o del ingreso nacional y que el 37 o/o de la población activa presta sus servicios en esa rama de la economía nacional, principalmente en la electrotécnica, electrónica, fabricación de instrumentos, química, fabricación de maquinarias, industria automotriz y metalurgia. Por lo tanto, los requerimientos económicos determinan la necesidad de una enseñanza técnico-profesional de nivel medio que tiene como principal objetivo formar las "promociones de productores" de acuerdo a la planificación de la economía (cuestión que caracteriza a una economía de corte socialista). Para poder examinar la enseñanza técnico-profesional de nivel medio y especialmente la enseñanza industrial, es necesario dar algunas informaciones preliminares acerca del sistema nacional de educación y la enseñanza básica, ya que ellas forman parte de un contexto coordinado y correlacionado. Se tratará de estos aspectos en los puntos que a continuación se presentan, para llegar luego al tema objeto de este artículo.

1. El sistema de enseñanza en la R.D.A.

El sistema nacional de enseñanza en la R.D.A. recibe el nombre de "Sistema unificado de enseñanza socialista" y está regulado por una ley aprobada por la Cámara del Pueblo (Parlamento) en el año 1966. La denominación del sistema explica, desde ya, el carácter de la educación en ese país. En primer lugar se debe destacar que es un sistema único de enseñanza, que no admite a su lado otro sistema paralelo y que establece la total continuidad y correlación de él desde la educación preescolar hasta la superior-universitaria; además, se adjetiva con el carácter de socialista, porque el fin último que se persigue es la "formación del hombre capaz de vivir y desenvolverse en la sociedad socialista". En este último aspecto aparece expresada claramente la concepción de que la educación es un instrumento o un medio al servicio de la sociedad y específicamente al servicio de los fines político-sociales del estado.

En el cuadro organizativo del sistema de enseñanza en la R.D.A. se pueden reconocer los siguientes niveles e instituciones escolares:

- los centros de educación preescolar (casas cuna y jardines infantiles),
- la Escuela de Enseñanza General Politécnica de diez años (escuela básica),
- los centros de formación profesional (Escuelas

Profesionales),

- los centros de enseñanza preparatoria para los estudios superiores y de ingeniería (escuela científica-humanística, llamada "Escuela Politécnica de Enseñanza General Ampliada"),

- las escuelas superiores y las universidades.

- los centros de formación y de perfeccionamiento para los trabajadores (escuelas y academias de los centros de producción y de servicios).

La organización del sistema de enseñanza comprende los tres niveles clásicos: básico, medio y superior. Este sistema en sus niveles y variantes se caracteriza por el cumplimiento de los ideales y doctrinas de los pedagogos clásicos alemanes, en cuanto a los principios que deben regir la educación nacional: estado docente, obligatoriedad, gratuidad (en todos los niveles), laicidad y carácter científico de la enseñanza (tanto por su organización como por sus contenidos y métodos de transmisión de ellos). A modo de información debe destacarse que no existe diferencia entre la escuela urbana y la escuela rural, ambas en el nivel básico poseen las mismas características y son completas (escuela de diez años).

Toda la enseñanza, desde el jardín de infantes hasta la enseñanza media y el perfeccionamiento de los trabajadores, depende del Ministerio de Instrucción Pública, quedando la enseñanza universitaria en manos del Ministerio de Educación Superior.

2. LA ENSEÑANZA BASICA

La enseñanza básica recae en la llamada "Escuela Politécnica de Enseñanza General de diez años". Esta escuela está dividida en tres grados o grupos:

- grado elemental, I a III año,
- grado medio, IV a VI año,
- grado superior, VII a X año.

Esta escuela es obligatoria para todos los niños y jóvenes hasta el último año de estudios. Los alumnos ingresan a ella a la edad de seis años y egresan normalmente a los dieciseis, comprende, por lo tanto, lo que es nuestra escuela básica y la mitad del período de la escuela media chilena. Pero hay algunas diferencias sobre las cuales aquí se desea hablar e insistir.

En primer lugar, el carácter politécnico de esta escuela de enseñanza general. ¿Por qué este carácter? Por lo que ya en párrafos anteriores se planteaba: la revolución técnico-científica. Esta determina el colocar a tono la escuela con el proceso de desarrollo de la ciencia y la técnica en la actualidad y en el futuro. Ya no se trata de una escuela meramente instrumentalista, sino de una escuela que además de dar las bases generales y fundamentales de la cultura para la adaptación del sujeto al medio ambiente, lo capacita para enfrentar la futura vida del trabajo y su lógica preparación previa para ella. En otras palabras, tiene un

sentido orientador vocacional, educacional de continuación y profesional. "La enseñanza politécnica es un componente de la instrucción que abarca los principios básicos y los fundamentos científicos de la producción. Es, por decirlo así, el ABC de la técnica, de la tecnología y de la economía. Con ese ABC se familiarizan los escolares tanto **teórica** como **prácticamente**. Esto se realiza dentro de las materias de clases convencionales, cuando así lo permiten (ante todo en las ciencias naturales y en las matemáticas), pero también con la ayuda de materias especiales, como la materia teórica "introducción a la producción socialista", el "dibujo técnico" y el mismo trabajo práctico en la producción" (1).

La escuela politécnica de enseñanza general pasa a ser así el pilar sobre el que descansa todo el sistema nacional de enseñanza y muy en especial la escuela técnico-profesional. Pues posibilita la unión de la escuela con la vida, de la teoría con la práctica, del trabajo intelectual con el trabajo manual.

La enseñanza politécnica comienza sistemáticamente en el VII año de la escuela de enseñanza general. Se administra bajo formas diversas, tanto en las aulas de clases como en la permanencia en la producción. Esta última se denomina "día de trabajo en la producción", donde laboran dos a tres horas semanales en un centro de trabajo los alumnos de VII a X año. Este trabajo no posee un valor económico-productivo sino pedagógico, y está adecuado a las capacidades físicas e intelectuales de los alumnos. "El trabajo productivo se elige más bien con el criterio de que se pueda incorporar a un sistema pedagógico, sea efectivo desde el punto de vista del aprendizaje y posea un valor científico" (2). En el aspecto teórico, pueden citarse entre ellas: fundamentos de la tecnología mecánica, conocimiento de máquinas e instrumentos, fundamentos de la electrotecnia y de la economía; para ello se destinan una a dos horas semanales de VII a X año. La forma o modalidad de enseñanza politécnica es parte del plan de estudios de la escuela de enseñanza general a partir del año escolar 1958 y se fundamenta, en síntesis, en el postulado de que la "instrucción técnica básica forma parte actualmente de la educación general" (3).

En segundo lugar, otra de las características de esta escuela politécnica de enseñanza general es el gran énfasis que se otorga a las ciencias naturales y a las matemáticas. El énfasis colocado en estos dos campos del saber humano tiene también su explicación pedagógica y social. Desde el punto de vista pedagógico, se trata de que cada día las exigencias del saber científico aumentan y la

(1) "Educación para hoy y mañana" por Wolfgang Reischock. Editorial Zeit im Bild. Dresden. 1968. pp. 28.

(2) Op. cit. pp. 29

(3) Op. cit. pp. 30

escuela debe responder y estar al unísono con ellas, en caso contrario no cumpliría su misión; la escuela no puede quedar a la zaga, debe estar al día en el área científica y particularmente en las ciencias naturales y matemáticas, ya que ellas son las que dominan nuestra época y continuarán dominando más profundamente la del futuro (esto no significa el desmedro de las ciencias sociales, muy por el contrario, ya que hay un momento en que ellas se unen). Desde el punto de vista social, se requiere de sujetos que estén capacitados para interpretar su época y que posean un criterio científico para ello. En lo referente a la enseñanza de estas ciencias se puede decir, a modo de ejemplo, que los alumnos del X año estudian en matemáticas: trigonometría plana, estereometría y números duales y usan como instrumento normal de trabajo la regla de cálculo. Durante los diez años de duración de los estudios en esta escuela, están dedicadas a las ciencias naturales y matemáticas 112 horas semana-años, de un total general de 321. El resto se dedica a las ciencias sociales y al lenguaje (se aprenden dos idiomas extranjeros), enseñanza politécnica, educación física y educación artística.

Una escuela de enseñanza general de este tipo posibilita el paso hacia los otros niveles de enseñanza con una base general de un alto nivel cualitativo y determina las características de la escuela media.

Finalmente es interesante reproducir lo que anota Reischock con respecto a la enseñanza politécnica y el valor de ella para los niveles siguientes de enseñanza: "Con la participación directa en el trabajo productivo, adquiere el alumno conciencia sobre la realidad y el valor de lo aprendido y de lo que todavía queda por aprender. Deja de considerar la escuela y el trabajo profesional como dos ámbitos de la vida separados, sólo ordenados en el tiempo y reconoce de antemano que su estudio forma parte de las tareas reales de la vida. No se lanza después de "terminar" la escuela en algo que estaba fuera de ella, es decir, en "la vida", como se suele decir en el lenguaje común" (4).

3. LA ENSEÑANZA TÉCNICO-PROFESIONAL DE NIVEL MEDIO

La enseñanza técnico-profesional de nivel medio es una de las dos ramas de la enseñanza media en la R.D.A., la otra rama corresponde a la Escuela Politécnica de Enseñanza General Ampliada (escuela científico-humanística). Tanto a la una como a la otra asisten jóvenes que han cursado el X año de la escuela de enseñanza general. A la Escuela Politécnica de Enseñanza General Ampliada asisten aquellos jóvenes que han culminado sus estudios en el nivel anterior con un promedio

(4) Op. cit. pp. 31.

general de calificación del rendimiento escolar de 1,5 (en una escala de calificaciones de 1 a 5, en que 1 es la máxima y 5 la mínima). Esta escuela conduce al bachillerato y tiene una duración de estudios de tres años. Luego de obtenido ese grado (siempre con un promedio mínimo de calificación de 1,5) el estudiante pasa automáticamente a la universidad o a la escuela superior especializada. El resto de los egresados de la escuela de enseñanza general ingresan a la escuela profesional de nivel medio, en la que permanecen dos años para alcanzar el certificado de trabajador calificado. Aquellos alumnos (llamados "aprendices" en este tipo de escuela) que demuestran capacidades y condiciones, expresado en sus rendimientos escolares (promedio de calificación 1,5), pasan a un tercer año de la escuela profesional denominado "bachillerato"; quien absuelve este curso ingresa a la universidad o a la escuela superior especializada. La enseñanza profesional es obligatoria a partir del año 1968 y este deber está consagrado en la Constitución Política de la república. Esta obligatoriedad alcanza también a los estudiantes de la Escuela Politécnica de Enseñanza General Ampliada, quienes paralelamente a sus estudios específicos llevan a cabo el aprendizaje de una profesión. La enseñanza técnico-profesional está en uno de los primeros lugares dentro de los planes educativos de la R.D.A. Al respecto es interesante hacer notar que "en los últimos cinco años han sido formados anualmente 150.000 a 200.000 trabajadores calificados, de los cuales el 55 al 60 o/o proviene de la enseñanza profesional de nivel medio. El resto ha obtenido su condición de tales a través de la forma de calificación de adultos" (5).

La enseñanza técnico-profesional se realiza en las escuelas profesionales de las empresas, estas escuelas son productos de convenios entre las empresas de producción y de servicios y el Ministerio de Instrucción Pública. Para el caso de aquellas profesiones de tipo artesanal o pequeñas industrias, la enseñanza se da a través de las Escuelas Profesionales Comunes, teniendo su asiento éstas en las cabeceras de provincias, de departamentos o grandes ciudades.

La escuela técnico-profesional es una institución encargada de impartir la instrucción teórica de una profesión correspondiente a un área de la producción o de los servicios (por lo que se pueden reconocer los siguientes tipos de escuelas profesionales de nivel medio: escuela industrial, agrícola, comercial y de servicios). En los dos años de aprendizaje reciben los alumnos alrededor de un 50 o/o de enseñanza teórica y un 50 o/o de enseñanza práctica, predominando en el primer año el aspecto teórico y en el segundo año el

(5) "20 Jahre — Deutsche Demokratische Republik". Verlag Zeit im Bild. Dresden. 1969. s. 48
"20 años de la República Democrática Alemana". Editorial Zeit im Bild. Dresden. 1969. pp. 48.

aspecto práctico (en el primer año se destinan cuatro días a la enseñanza teórica y dos días a la práctica, en el segundo año se invierten los factores). El aprendizaje práctico se realiza en el centro de trabajo (fábrica, cooperativa agrícola, centro comercial, correo, centro de transporte, etc.), estando a cargo de los aprendices los maestros—instructores, quienes responden a la programación de la escuela y realizan un trabajo coordinado con ella; para tal efecto existen funcionarios docentes que permanentemente establecen las relaciones entre la escuela y el centro de aprendizaje (empresa) y viceversa.

¿Cuáles son los objetivos y propósitos de esta escuela? En primer lugar, la formación de generaciones de trabajadores calificados que van a participar directamente en las labores de producción "preparados y dispuestos para realizar en su profesión un trabajo altamente calificado y que participen activamente en la realización de la revolución técnica" (6). En segundo lugar, una formación profesional amplia y ligada estrechamente a la vida de producción: "En la formación profesional los escolares y aprendices deberán instruirse en la técnica moderna, familiarizándose con las tecnologías más adelantadas. Se les dará la responsabilidad directa sobre diversas tareas de la producción. El rendimiento productivo deberá deducirse y comprobarse con exactitud. Los directores de las empresas y establecimientos asegurarán la formación profesional en aquellas ramas de las cuales son responsables, poniendo a disposición las necesarias fuerzas productivas calificadas, las máquinas, instalaciones y demás medios de enseñanza necesarios, así como una vasta producción moderna adaptada a la profesión y la empresa" (7).

4. LA ESCUELA INDUSTRIAL

La escuela industrial es una de las formas que adquiere la enseñanza técnico-profesional de nivel medio. Posee las mismas características generales de ese nivel de enseñanza y la duración normal de los estudios también es de dos años. Pero es necesario destacar aquí algunas de esas características y modalidades de la enseñanza.

En párrafos anteriores ya se ha expresado que la escuela de este tipo es un centro de instrucción teórica, quedando la instrucción práctica en manos del centro industrial. ¿Cuál es la razón que ha impulsado a los pedagogos alemanes a configurar de este modo la enseñanza industrial y también las otras formas de la enseñanza profesional? Se trata,

(6) "Ley del sistema unificado de enseñanza socialista" en "Instrucción y Educación en la República Democrática Alemana". Editado por el Consejo de Ministros de la R.D.A. Berlín. 1966. pp. 105.

(7) Ibidem. pp. 106.

por un lado, del problema de la unión de la teoría con la práctica, y por otro lado, de un problema económico.

La unión de la teoría con la práctica adquiere un carácter importantísimo en la enseñanza y en la educación, pero indudablemente que en la enseñanza profesional es donde ella adquiere un lugar preponderante, pues la escuela industrial (en este caso) pretende la formación de trabajadores que van a desempeñarse en la vida de la producción industrial. Esta exige sólidos conocimientos teóricos y prácticos. La única forma de lograrlos consiste en unir estrechamente a ambos, ligando lo que se enseña en el aula de clases con lo que se realiza en el taller, específicamente en el taller de producción y no en el taller escolar, el que es ficticio y un remedo de la producción industrial. "Solamente es posible educar bien haciendo que el alumno conozca la práctica, la domine, la modifique y mejore, que use la teoría correctamente como medio" (8).

Esta es la razón principal de porqué la escuela industrial en la R.D.A. no posee talleres de aprendizaje en su interior y deriva a sus alumnos a la industria para los efectos del aprendizaje práctico. La teoría no tiene ni alcanza ningún valor si no es ésta comprobada en la práctica, como igualmente el aprendizaje práctico no adquiere consistencia y no es racionalmente comprensible si no se apoya en el conocimiento teórico. La ciencia y por consiguiente la técnica moderna tienen su origen en la práctica y ésta es a su vez el único criterio que permite comprobar la validez de la teoría y su campo de aplicación.

Es difícil imaginar una escuela profesional—industrial que prescindiera de uno de estos dos aspectos del conocimiento; la escuela que prescinde de la práctica pasa a ser una escuela teorizante, una escuela que es profesional sólo en el nombre, que no forma trabajadores integrales; una escuela que prescinde de la teoría o que la relega a segundo o tercer plano, se transforma en un "centro de adiestramiento". La ciencia y la técnica sólo tienen un carácter de tales cuando se va a la realidad misma a comprobarlas, en el caso de la escuela industrial en la R.D.A., cuando se va a la producción. Se trata en última instancia de la funcionalidad del conocimiento. Al respecto el profesor Tomaschewsky dice: "Los conocimientos científicos que primeramente se comprobaron mediante experimentos, reciben la sanción de su veracidad mediante la técnica, en la producción" (9).

Lo anterior es válido especialmente para los conocimientos científicos y tecnológicos, pero aún queda algo que plantear en cuanto a las razones que esgrimen los pedagogos alemanes para ubicar el aprendizaje práctico en la producción industrial.

(8) "Didáctica General" por Karl Tomaschewsky. Editorial Grijalbo S. A. México. 1966. pp. 187.

(9) Ibidem. pp. 193.

Sólo en la vida de producción aprende el alumno a conocer realmente ésta, a observar las normas de seguridad industrial, a trabajar en equipos colectivos de producción, a participar en la vida sindical, a cumplir las normas de trabajo, a someterse a un horario de labores, a integrarse a la vida social de la industria, etc. En suma aprende a comportarse como un futuro trabajador calificado, cuestión que los talleres de aprendizaje tradicionales no pueden ofrecer de ninguna manera.

Se ha dicho que hay una segunda razón para ubicar el aprendizaje práctico en la industria y se ha planteado que es una razón económica. El problema fundamental de las escuelas industriales es el equipamiento de maquinarias y herramientas, el de las instalaciones adecuadas, el del abastecimiento de materias a transformar y el servicio técnico. Si se desea contar con talleres de aprendizaje que realmente permitan alcanzar los fines y objetivos formulados para este tipo de escuela, se precisa de dotaciones modernas, y aún más, de dotaciones que periódicamente se estén renovando. Planteado así el asunto, no ofrece mayores dificultades, pero llega un instante que las dotaciones ya son anticuadas y no sirven para alcanzar las metas propuestas (esto en muy corto tiempo, dos a tres años, debido a la introducción incesante de nuevas tecnologías industriales en la producción). Cuando esto sucede, se plantea ¿cómo renovar el material de trabajo?, éste no se ha capitalizado, no ha producido y, por lo tanto, no ha sido rentable. Ante este dilema la escuela industrial debe esperar la renovación de sus dotaciones, mientras transcurre el tiempo y los alumnos aprenden operaciones tecnológicas en maquinarias industriales y otros implementos que no corresponden a la realidad industrial. Hé aquí la segunda razón por la cual la escuela industrial en la R.D.A. destaca el aprendizaje práctico en la industria. Allí el alumno produce y aprende a producir, por ello recibe una remuneración, porque él ha desarrollado un trabajo que ha significado la elaboración de productos que luego serán comercializados (aquí aparecería una tercera razón, de tipo moral: **produzco y lo que produzco sirve para algo, no es un simple ejercicio**).

Otro aspecto interesante de citar es el que se refiere a los estudios de carácter teórico, los cuales se centran principalmente en el área científico—técnica—tecnológica. Desde 1969 se han introducido tres nuevas asignaturas en el plan general de estudios de la escuela industrial, las que tipifican el carácter científico de esta enseñanza, éstas son: fundamentos de la electrónica, fundamentos de las técnicas de dirección—mando y control y fundamentos de la elaboración de datos. Se debe agregar a lo anterior que, ya desde 1968, existe en la enseñanza industrial la concepción de las **profesiones básicas**. Estas consisten en la formación de

por un lado, del problema de la unión de la teoría con la práctica, y por otro lado, de un problema económico.

La unión de la teoría con la práctica adquiere un carácter importantísimo en la enseñanza y en la educación, pero indudablemente que en la enseñanza profesional es donde ella adquiere un lugar preponderante, pues la escuela industrial (en este caso) pretende la formación de trabajadores que van a desempeñarse en la vida de la producción industrial. Esta exige sólidos conocimientos teóricos y prácticos. La única forma de lograrlos consiste en unir estrechamente a ambos, ligando lo que se enseña en el aula de clases con lo que se realiza en el taller, específicamente en el taller de producción y no en el taller escolar, el que es ficticio y un remedo de la producción industrial. "Solamente es posible educar bien haciendo que el alumno conozca la práctica, la domine, la modifique y mejore, que use la teoría correctamente como medio" (8).

Esta es la razón principal de porqué la escuela industrial en la R.D.A. no posee talleres de aprendizaje en su interior y deriva a sus alumnos a la industria para los efectos del aprendizaje práctico. La teoría no tiene ni alcanza ningún valor si no es ésta comprobada en la práctica, como igualmente el aprendizaje práctico no adquiere consistencia y no es racionalmente comprensible si no se apoya en el conocimiento teórico. La ciencia y por consiguiente la técnica moderna tienen su origen en la práctica y ésta es a su vez el único criterio que permite comprobar la validez de la teoría y su campo de aplicación.

Es difícil imaginar una escuela profesional—industrial que prescinda de uno de estos dos aspectos del conocimiento; la escuela que prescinde de la práctica pasa a ser una escuela teorizante, una escuela que es profesional sólo en el nombre, que no forma trabajadores integrales; una escuela que prescinde de la teoría o que la relega a segundo o tercer plano, se transforma en un "centro de adiestramiento". La ciencia y la técnica sólo tienen un carácter de tales cuando se va a la realidad misma a comprobarlas, en el caso de la escuela industrial en la R.D.A., cuando se va a la producción. Se trata en última instancia de la funcionalidad del conocimiento. Al respecto el profesor Tomaschewsky dice: "Los conocimientos científicos que primeramente se comprobaron mediante experimentos, reciben la sanción de su veracidad mediante la técnica, en la producción" (9).

Lo anterior es válido especialmente para los conocimientos científicos y tecnológicos, pero aún queda algo que plantear en cuanto a las razones que esgrimen los pedagogos alemanes para ubicar el aprendizaje práctico en la producción industrial.

(8) "Didáctica General" por Karl Tomaschewsky. Editorial Grijalbo S. A. México. 1966. pp. 187.

(9) Ibidem. pp. 193.

Sólo en la vida de producción aprende el alumno a conocer realmente ésta, a observar las normas de seguridad industrial, a trabajar en equipos colectivos de producción, a participar en la vida sindical, a cumplir las normas de trabajo, a someterse a un horario de labores, a integrarse a la vida social de la industria, etc. En suma aprende a comportarse como un futuro trabajador calificado, cuestión que los talleres de aprendizaje tradicionales no pueden ofrecer de ninguna manera.

Se ha dicho que hay una segunda razón para ubicar el aprendizaje práctico en la industria y se ha planteado que es una razón económica. El problema fundamental de las escuelas industriales es el equipamiento de maquinarias y herramientas, el de las instalaciones adecuadas, el del abastecimiento de materias a transformar y el servicio técnico. Si se desea contar con talleres de aprendizaje que realmente permitan alcanzar los fines y objetivos formulados para este tipo de escuela, se precisa de dotaciones modernas, y aún más, de dotaciones que periódicamente se estén renovando. Planteado así el asunto, no ofrece mayores dificultades, pero llega un instante que las dotaciones ya son anticuadas y no sirven para alcanzar las metas propuestas (esto en muy corto tiempo, dos a tres años, debido a la introducción incesante de nuevas tecnologías industriales en la producción). Cuando esto sucede, se plantea ¿cómo renovar el material de trabajo?, éste no se ha capitalizado, no ha producido y, por lo tanto, no ha sido rentable. Ante este dilema la escuela industrial debe esperar la renovación de sus dotaciones, mientras transcurre el tiempo y los alumnos aprenden operaciones tecnológicas en maquinarias industriales y otros implementos que no corresponden a la realidad industrial. Hé aquí la segunda razón por la cual la escuela industrial en la R.D.A. destaca el aprendizaje práctico en la industria. Allí el alumno produce y aprende a producir, por ello recibe una remuneración, porque él ha desarrollado un trabajo que ha significado la elaboración de productos que luego serán comercializados (aquí aparecería una tercera razón, de tipo moral: **produzco y lo que produzco sirve para algo, no es un simple ejercicio**).

Otro aspecto interesante de citar es el que se refiere a los estudios de carácter teórico, los cuales se centran principalmente en el área científico—técnica—tecnológica. Desde 1969 se han introducido tres nuevas asignaturas en el plan general de estudios de la escuela industrial, las que tipifican el carácter científico de esta enseñanza, éstas son: fundamentos de la electrónica, fundamentos de las técnicas de dirección—mando y control y fundamentos de la elaboración de datos. Se debe agregar a lo anterior que, ya desde 1968, existe en la enseñanza industrial la concepción de las **profesiones básicas**. Estas consisten en la formación de

trabajadores calificados por áreas de producción, sin entrar en una especialización prematura, "... las llamadas profesiones básicas, ampliamente perfiladas, permiten una mayor variabilidad en la calificación del futuro obrero, de acuerdo a los requerimientos de la revolución técnico-científica. Estas profesiones deben garantizar, en un tiempo relativamente corto, la fácil adaptación a una nueva profesión que impone exigencias más elevadas" (10). De las 655 antiguas profesiones existentes en el año 1967 se ha llegado a sistematizar 455 profesiones, que en el futuro se reducirán a 50 o 60 (datos obtenidos de la obra antes citada y elaborados por el Departamento de Instrucción Profesional de la R.D.A.). La especialización, por lo tanto, se alcanzará en la vida del trabajo a través de las escuelas y academias de las empresas.

A las características y modalidades antes expresadas corresponde un cuerpo docente que esté a tono con las exigencias y demandas de la enseñanza industrial. De allí, entonces, que la formación de profesores para la enseñanza industrial plantee altas exigencias tanto desde el punto de vista científico-técnico como pedagógico. En general, puede decirse que existen dos tipos de profesores para esta enseñanza, el profesor encargado de la enseñanza tecnológica-teórica y el profesor encargado de la enseñanza tecnológica-práctica. El primero realiza sus estudios en escuelas de pedagogía profesional de nivel universitario, con una duración de estudios de cuatro años, recibiendo el título de ingeniero-pedagogo. Tal denominación corresponde al hecho de que su formación científico-técnica es la equivalente a la de ingeniero de ejecución y en la parte pedagógica a la de un profesor de enseñanza media. El profesor de tecnología-práctica realiza sus estudios en los "Institutos de formación de maestros-instructores" y su título profesional es el correspondiente al de la denominación del instituto; esta enseñanza es de nivel superior, pero no dependen directamente de las universidades y su calificación profesional

(10) "Educación para hoy y mañana" por W. Reischock. Editorial Zeit im Bild. Dresden. 1968. pp. 70.

debe ser también de ingeniero de ejecución, para poder cursar los estudios respectivos; la duración de ellos es de tres años. En ambos casos es pre-requisito, para poder realizar los estudios de profesor, el ser egresado de la enseñanza industrial con bachillerato (trece años de escolaridad previa).

Finalmente se debe abordar un aspecto de la enseñanza profesional (incluyendo aquí todas las formas que ésta adquiere). Se trata de la capacitación y perfeccionamiento de los trabajadores. Esta modalidad forma parte del sistema unificado de enseñanza de la R.D.A., de allí que posea el carácter de sistemática, continua y permanente. "De especial importancia es también el continuo perfeccionamiento de los trabajadores. Anualmente participan de las formas de calificación de adultos más de 800.000 trabajadores de la industria, la construcción, el transporte, el sistema de correos y comunicaciones" (11). Esta capacitación y perfeccionamiento de los trabajadores se lleva a cabo por medio de las escuelas y academias de fábricas y empresas. El trabajador, a través de esta forma, tiene la oportunidad de emprender una carrera profesional que le lleva a la especialización tecnológica, como asimismo a alcanzar puestos de mando medio. Se trata en última instancia de estar adecuando permanentemente los recursos humanos a las exigencias técnicas de producción y la economía nacional.

Los planteamientos aquí expuestos reflejan los aspectos más importantes de la enseñanza en la R.D.A. y en especial de la enseñanza técnico-profesional de nivel medio. El objetivo principal de ella es la **formación de trabajadores calificados** y las concepciones pedagógicas que la rigen corresponden a la organización económico-social en esa república. El énfasis aparece, a cada instante, en el trabajo y particularmente el trabajo productivo. La divisa general que rige a la educación es "educación para el trabajo", ya que éste posee una alta estimación social, como elemento rector e impulsador de la vida nacional.

(11) "20 Jahre-Deutsche Demokratische Republik". Verlag Zeit im Bild. Dresden. 1969. S. 49.
"20 años de la República Democrática Alemana". Editorial Zeit im Bild. 1969. pp. 49.

educación vitalizada

por el prof. CARLOS VELOSO

1 INTRODUCCION

La educación es un prolongado proceso de maduración que persigue la formación del ser humano socialmente útil. La formación integral del sujeto es un imperativo que siempre ha orientado las investigaciones de filósofos, científicos y pedagogos de todos los tiempos.

Para alcanzar esta finalidad el hombre ha debido, en todas las etapas de su desarrollo biopsíquico, adquirir infinidad de experiencias proporcionadas por los medios natural, social y cultural de su época y en el lugar de la tierra en que le ha correspondido vivir. Los sabios e investigadores han creado variados sistemas y métodos de enseñanza y aprendizaje dirigidos a posibilitar placenteramente la adquisición, organización y sistematización de conocimientos, destrezas, hábitos, actitudes e ideales conducentes a obtener, dentro de las posibilidades humanas, una mujer y un hombre capaces de vivir en una sociedad realmente integrada.

La Educación es permanente e infinita; más aún, es enriquecimiento constante de experiencias. Somos más robustos espiritualmente en la medida en que hemos vivido nuestra propia vida y ayudado a vivir la de los demás. Como dice Claparède: "No tiene más experiencias el que tiene más años, sino el que ha vivido los años que posee".

2 REFORMA EDUCACIONAL

La Reforma Educacional ha ampliado las posibilidades educativas de niños, adolescentes y adultos, naturalmente, dentro de las disponibilidades de los recursos materiales, humanos y económicos del país. Es una inversión de grandes proyecciones sociales que se traducirá en la principal palanca y motor que impulsará nuestro desarrollo.

Son múltiples y variadas las acciones promovidas por la Reforma en todos los niveles del Sistema

Educacional chileno. Sus postulados se están realizando con valiosos avances en diferentes aspectos: creación y construcción de muchos establecimientos educacionales, reestructuración del Sistema Educacional; atención asistencial del alumnado; confección y aplicación de nuevos Planes y Programas de Estudio, preparación e impresión de textos de estudio, adquisición de material didáctico y de elaboración, mejoramiento económico y perfeccionamiento del personal docente, etc. Esto y mucho más se está realizando para dejar a nuestra Educación en condiciones óptimas para el futuro, en todas las áreas del conocimiento humano, a fin de que el sujeto de la educación pueda vivir su propia vida en plenitud y contribuya a desarrollar, mantener y acrecentar los valores espirituales, éticos y sociales de la comunidad nacional.

Los nuevos descubrimientos científicos y acelerados avances tecnológicos han imprimido un ritmo más dinámico a la educación de hoy, haciendo que los científicos y técnicos formen equipos de especialistas dedicados a conocer y estudiar las diferentes situaciones en que nace, crece, trabaja, convive y muere el ser humano.

Nuestro país siempre ha tratado de introducir nuevas formas de vida y trabajo en todos los campos de la actividad humana. Esta permanente inquietud espiritual ha permitido incorporar al sistema educacional chileno muchas innovaciones positivas que han sido la base de sustentación de sus organizaciones políticas y sociales existentes. La Reforma está produciendo un enriquecimiento de material didáctico de experimentación, elaboración e investigación, juntamente con la racionalización del uso y empleo de los recursos humanos y materiales disponibles en beneficio directo de los educandos, sean éstos niños, adolescentes o adultos.

Todos los proyectos y programas llevados a su realización por la Reforma han sido concebidos

teniendo presente la finalidad de proporcionar a los estudiantes una educación integral objetiva, vitalizada y dinámica.

3 EDUCACION VITALIZADA

Aun cuando se están aplicando valiosas iniciativas para que la educación sea un proceso natural e imprescindible del hombre, nos parece que podrían complementarse con la actualización de otras que contribuirían, también, a vitalizarla.

Convendría introducir en el medio rural, sub-urbano o urbano, según sean las disponibilidades de tierra, agua de riego y recursos materiales y humanos, actividades como la horticultura, arboricultura, cunicultura, sericultura, apicultura y otras, para afianzar la vitalización del proceso educativo en los establecimientos de educación básica y de enseñanza media. Todas estas actividades satisfacerían un doble objetivo: uno pedagógico y otro de producción. El primero tendría la bondad de enfrentar a los educandos con situaciones objetivas que presentarían muchas oportunidades para vitalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de Ciencias naturales —Zoología— Botánica; Química, Matemáticas; Educación artística; Educación manual, etc. También permitirían la ampliación de los talleres exploratorios, facilitando la orientación educacional y vocacional. El segundo formaría una conciencia social del valor económico de los recursos naturales y de su aprovechamiento y conservación de aquéllos que por su utilidad sería conveniente propagar.

4 SERICULTURA Y APICULTURA ACTIVIDADES VITALIZADORAS

Todas las actividades agropecuarias, en alguna medida, cuando las circunstancias son favorables, se podrían integrar al proceso educativo como un complemento valioso de experimentación, producción y de orientación de los estudiantes. Unas más que otras se adaptan mejor a la realidad socio-económica de las diferentes regiones del país, pero siempre habrá campo propicio para interesar a los niños y a algunos miembros progresistas de la comunidad por el desarrollo de algunos proyectos de **pequeñas industrias**, que por nacer pequeñas, como muchas cosas de la vida, pueden, con el transcurso del tiempo, transformarse en **grandes industrias**. Lo importante es iniciar acciones positivas para la juventud. Es lo que sucedería con el cultivo de la morera para la explotación del **gusano de seda** y la instalación de **apiarios** en los establecimientos educacionales. Ambas actividades, en el futuro, pueden tener muchas proyecciones económicas y sociales, además de pedagógicas.

En países con características climáticas similares a las chilenas, la **sericultura** tiene gran desarrollo. Japón, China, Corea, España, Italia, Brasil, etc., la

han desarrollado con mucho éxito.

Una Comisión Técnica coreana que visitó nuestro país en diciembre de 1968, después de recorrerlo, estimó que la zona comprendida entre Talca y Ñuble es la indicada, por sus condiciones climáticas muy favorables, para impulsar la **industria del gusano de seda**. Como ejemplo citó las siguientes cifras: 1000 hectáreas de moreras producen 700 toneladas de capullos y éstas 100 toneladas de seda hilada con un valor de 1.800.000 dólares.

Habiendo agua de riego, la morera crece bien en cualquier parte. Es un vegetal poco exigente siempre que haya humedad en el suelo. Por lo observado, es apto para mantener áreas verdes en los medios urbanos: calles, avenidas, parques, y proporcionar sombras en los patios de establecimientos educacionales, regimientos, hospitales, fábricas, etc. Esta planta proporciona, además de la materia prima para alimentar al gusano de seda, abundante fruta que se puede consumir fresca en primavera y en conserva en invierno. Todos los establecimientos educacionales deberían plantar morera en sus áreas disponibles, ya sea para practicar la reforestación como para tener materia prima con que experimentar en la cría del gusano de seda y aprovechar la fruta para enriquecer la dieta que proporciona la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

Las actividades apícolas se pueden llevar a la práctica con buen éxito en las escuelas rurales para beneficio de los estudiantes y de la comunidad donde exista flora melífera.

Los estudiantes tendrían una magnífica oportunidad de adquirir experiencias que le permitirían ir formándose un juicio objetivo del valor económico de la explotación de un **colmenar** y de sus beneficios para la conservación y multiplicación de los vegetales melíferos autóctonos. Podrían apreciar, también, la mayor producción frutícola y de semillas debido a la polinización por las abejas.

El mantenimiento del **apiario escolar** sería un valioso medio educativo para que los estudiantes adquirieran experiencias en su revisión periódica; la captación de enjambres en primavera; el armado de colmenas y marcos; la colocación de alambre y cera estampada; la cosecha, envase y comercialización de la miel; la purificación de la cera y sus usos; los peligros del ácido fórmico para el hombre; el control de las hormigas, etc. Estas actividades harían que el trabajo con las abejas fuera un laboratorio de observación, participación y aplicación de los conocimientos aprendidos en Ciencias Naturales, Química, Matemáticas, Educación Manual, haciendo más viva y dinámica la enseñanza. También pondría a los alumnos frente a situaciones pedagógicas que bien aprovechadas por sus maestros servirían de incentivo para encausarlos hacia la investigación de los fenómenos naturales y despertar cariño y la vocación por los trabajos del campo y la productividad de la tierra

como elemento indispensable para la vida humana. Con actividades vitalizadoras los establecimientos educacionales aumentarían su prestigio en la comunidad en que sirven, sobre todo por el buen efecto de demostración que significarían la puesta en marcha de un apiario, la plantación de morera y la cría del gusano de seda. Sabemos la influencia que ejerce una escuela bien organizada en su comunidad; sus alumnos son los mejores propagandistas de los proyectos y programas de acciones que se están desarrollando. Es sabido que "la palabra convence, pero el ejemplo arrastra".

La comunidad en cuyos establecimientos educacionales existan actividades vitalizadoras ganaría bastante por las experiencias efectuadas en su medio, llegando gradualmente a modificar sus sentimientos, pensamientos y acciones futuras, incorporando a su patrimonio cultural otros valores científicos y tecnológicos; ampliando su estrecho y rutinario criterio tradicional y, además, permitiéndole una mejor comprensión de sus problemas, para darles una adecuada solución.

Justificamos lo expresado anteriormente con las experiencias vividas en años pasados en la Escuela de Aplicación Anexa a la Normal de Copiapó y en la Escuela N° 265 de Hda. Chacabuco, Colina, Dpto. de Santiago. En ambas se contó con valiosos aportes de los Centros de Padres, autoridades educacionales más inmediatas, la Sección Educación Rural, el Dpto. de Fibras Naturales de CORFO y otras Instituciones de la comunidad interesadas en la formación de la juventud, en el aprovechamiento y conservación de los recursos naturales y en dar impulso a iniciativas dirigidas a promover acciones de gran proyección social para el futuro de la nación.

5 UNA EXPERIENCIA

En 1963 se experimentó en la cría del gusano de seda en la Escuela N° 265 de La Hacienda Chacabuco, en Colina.

El Dpto. de Fibras Naturales de CORFO proporcionó algunos medios y asistencia técnica para la experiencia, con el fin de aprovechar las moreras próximas a la escuela.

A mediados de noviembre, los técnicos constataron las condiciones favorables para efectuar la cría del gusano de seda. Convinieron con el Director los aportes de un termómetro, una bandeja de madera de 1 x 2,50 m. y media onza de gusanos recién salidos de la incubadora.

Por su parte la Escuela dispuso de un espacio del taller de trabajos manuales donde era posible mantener, más o menos, una temperatura regular y la mano de obra a través de los alumnos, profesores y auxiliares.

Recién llegados los gusanos ocupaban una superficie correspondiente a la mitad de una hoja de diario grande. Inmediatamente se alimentaron,

fijándose el horario de 4 veces al día, 8— 12— 16— y 20 horas, con hojas de morera tomadas en la mañana, teniendo cuidado que fueran limpias y en pleno desarrollo.

El crecimiento de los gusanos fue rápido y sin inconveniente, porque hubo especial cuidado y preocupación por el estricto cumplimiento del horario de la alimentación; por ir ampliando la superficie de desplazamiento, y por el cambio y limpieza de las hojas y excrementos que se iban depositando en las bandejas. Las hojas se colocaban sobre los gusanos y éstos rápidamente cubrían su superficie devorándolas.

A los 35 días, más o menos, cuando ya los gusanos más desarrollados alcanzaron una longitud de 8 cm., se inició el proceso de transformación en capullo, materia prima de la seda natural. Hubo que colocar ramos vegetales de poco volumen para facilitar la formación de capullos; varios se formaron en el muro de la pieza donde estaban instalados. Se cosecharon 7.000 capullos en buenas condiciones, según el técnico de CORFO que los adquirió a E° 0,004.— c/u. Antes de llevárselos a la fábrica de hilados, los capullos fueron sometidos a la temperatura producida por la evaporación de agua hirviendo, con el objeto de evitar la salida del insecto que podría romper el capullo, dejándolo inutilizado.

La experiencia fue un éxito desde todo punto de vista. La Escuela y la comunidad conocieron el proceso de la cría del gusano de seda. Participaron activamente los alumnos, profesores y auxiliar juntamente con algunos integrantes de la comunidad, especialmente en la cosecha de hojas de morera y en alimentar regularmente a los gusanos. Los niños vivieron el proceso de crecimiento y participaron de la inquietud motivada por la falta de hojas para satisfacer la voracidad de los gusanos, sobre todo en los días que no había clases. Los domingos y festivos cortaron hojas los profesores para no interrumpir el horario de alimentación. El Departamento de Fibras Naturales de CORFO, en vista del éxito obtenido con la experiencia, a petición del Director, obsequió 100 plantas de morera a la Escuela, las que fueron plantadas por los alumnos en una superficie disponible y distribuyéndose algunas entre los niños interesados en cultivar este vegetal en sus hogares.

Paralelamente a lo realizado con la cría del gusano de seda, se instalaron dos colmenas en la Escuela: una Langstroth y otra Dadant. Se hizo esto porque en Chacabuco existen algunos vegetales melíferos y cuando el año no es muy seco se siembra alfalfa. El centro de padres proporcionó fondos para la adquisición de una colmena, alambre para marcos, velos, cera estampada y un ahumador. El ingeniero del Túnel Chacabuco obsequió dos pares de guantes de goma. El Director de la Escuela regaló un enjambre, una colmena Dadant y facilitó el extractor de miel y otros elementos necesarios

para la cosecha y envase de la miel. La Sección Agrícola de la Dirección de Educación Primaria y Normal proporcionó cera estampada, un ahumador y una colmena Langstroth.

La existencia de abejas en la Escuela motivó la organización de un Club Apícola como expresión integrante de las actividades de educación vocacional diferenciada. Los alumnos y profesores asesores participaron con entusiasmo en la revisión y cuidado de las colmenas; en el armado de marcos y colmenas, y en la cosecha, envase y consumo de la miel.

Los materiales del APIARIO se utilizaron para ser observados en las clases, en forma dirigida, cuando se trataron materias de Ciencias Naturales —Insectos, multiplicación de los vegetales; Higiene y Seguridad Personal— envase y consumo de la miel; efectos del ácido fórmico en los mamíferos y medios de contrarrestar su toxicidad, etc.

En el mejor año de producción, las dos colmenas rindieron 80 kilos de miel y 2 de cera.

La miel fue consumida durante el invierno por todos los niños a las 10 de la mañana y en la hora de once, enriqueciendo la dieta proporcionada por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. Un vecino de la comunidad se interesó por la explotación moderna de las abejas y cambió sus colmenas rústicas por las del tipo Langstroth y adquirió un extractor centrífugo.

Con las vivencias de los alumnos y el cambio de actitud del vecino que modificó su criterio tradicional por el empleo de técnicas modernas, creemos que no se podría poner en duda el valor educativo de la práctica de actividades vitalizadoras en los establecimientos educacionales.

En Copiapó, con algunas variables propias de la región y la Escuela, en 1958, sucedió algo semejante con la instalación de un apiario en la Escuela de Aplicación Anexa a la Normal. Allá participaron, además de los niños, los alumnos del último curso de la Escuela Normal, como práctica de las actividades apícolas adquiridas en la cátedra de Agricultura e industrias derivadas.

6 PROGRAMAS COORDINADOS

El Ministerio de Educación podría coordinar sus acciones con el Ministerio de Agricultura, CORA, INDAP, CORFO y Municipios para aprovechar racionalmente los recursos humanos, económicos y materiales disponibles en beneficio de los estudiantes y la comunidad. Hay muchos programas impulsados por las instituciones señaladas que inciden, más o menos, en los mismos problemas relacionados con la actividad agropecuaria. Aunque cada institución tiene funciones específicas, sin embargo, en alguna medida, todas comprenden problemas educativos que si fueran abordados en conjunto, bajo una sola dirección y en las mismas áreas, las comunidades se verían mejor motivadas e

incentivadas y nadie permanecería indiferente ante estímulos provocados por agentes educativos distintos pero que apuntan hacia el mismo objetivo: la formación integral del ser humano y el mejor aprovechamiento de los recursos naturales para elevar sus niveles de vida y de trabajo.

Con un trabajo de equipo coordinado podrían obtenerse óptimos rendimientos en campañas de forestación, en la producción de miel y cera, el cultivo del gusano de seda; en la disminución del analfabetismo; en la difusión de las prácticas deportivas, y en varios otros rubros ricos en experiencias para la juventud y adultos de toda la comunidad.

Fomentando explotaciones agropecuarias y sus industrias derivadas se estimularía una producción diversificada, como podría ocurrir si se promovieran acciones coordinadas y dirigidas a impulsar vigorosamente la **sericultura, la apicultura, la cestería, la conservería casera, la horticultura, la arboricultura, etc.**, en los medios rurales. La incorporación de estas actividades en la educación rural de niños y adultos contribuiría al afianzamiento de la **reforma agraria** e interesaría, también, a otras instituciones que disponen de áreas rurales, como las fuerzas armadas, en el fomento, cultivo y conservación de especies vegetales autóctonas más útiles en el país. Las municipalidades, mediante sus viveros y la Asociación de Apicultores de Chile, estimulando la instalación de apiarios escolares modernos en las escuelas rurales, entre otros, podrían también, de común acuerdo con el Ministerio de Educación, hacer una realidad a corto plazo, una educación más vitalizada.

7 CONCLUSIONES

- 1 La Reforma Educacional está estimulando la práctica de actividades vitalizadoras del proceso educativo, al dotar de laboratorios a los establecimientos de Educación General Básica y Media.
- 2 La reforma educacional ha enriquecido los planes y programas de estudio en contenidos que permiten poner en práctica muchas iniciativas orientadas a impartir una educación integral.
- 3 La ampliación del sistema educacional está posibilitando la incorporación de grandes masas de niños, adolescentes y adultos a los beneficios de la cultura.
- 4 Los establecimientos de educación básica y media, especialmente los de áreas rurales, se prestan admirablemente para servir de **centros de experimentación** del cultivo de la MORERA y la CRIA DEL GUSANO DE SEDA y la instalación de APIARIOS, ya que por el efecto de demostración se irradiaría a la comunidad.
- 5 Según estudios de comisiones técnicas, las condiciones climáticas de Chile son favorables para la explotación de la sericultura, la apicultura y demás actividades agropecuarias e industrias deri-

vadas.

6 El Ministerio de Educación debería capacitar al profesorado rural con verdadera vocación por la docencia en el campo y gusto por la enseñanza y práctica de algunas técnicas agropecuarias.

7 Es muy necesaria y conveniente la coordinación de servicios e instituciones del Estado y privadas para la planificación, realización y evaluación de los proyectos y programas de interés nacional.

8 El trabajo integrado en equipos permite un mejor aprovechamiento de los limitados recursos

materiales, humanos y económicos disponibles en el país.

9 La coordinación a nivel comunal de los jefes de establecimientos educacionales con las municipalidades y otros servicios e instituciones del Estado o privadas, favorecerían el desarrollo de programas educativos de interés local, integrados y más vitalizados.

10 La organización de grupos de estudiantes para acometer trabajos de carácter técnico, en la comunidad, los estimula a ser solidarios, observadores y a la formación de un juicio crítico y objetivo.



**MATERIALES
DIDACTICOS
MELCHER**

Marcel Duhaut 2877
Santiago de CHILE

Teléfono: 495455

**APARATOS PARA
LABORATORIOS
DE ALUMNOS**

ofrece para

FISICA 3er. año de educación media
marcadores de tiempo (timer) que operan con
220 volts y marcan 1/50 seg.

carritos tipo P. S. S. C.

papel para registrar, prensas, papel milime-
trado.

la desesperación en el lenguaje

PABLO NERUDA
RESIDENCIA EN LA TIERRA
ABRIL 1933

por LUIS FELIPE VIVANCO
("Cruz y Raya", Madrid 1933)

Hará en breve cuatro décadas, el poeta católico y ensayista español Luis Felipe Vivanco publicó en el número del 15 de noviembre de 1933 de la Revista "Cruz y Raya", un primer trabajo crítico sobre "Residencia en la Tierra", de Pablo Neruda, obra maestra del poeta, que acababa de aparecer.

Este primer comentario sobre "Residencia en la Tierra" es casi completamente desconocido en Chile. Lo damos hoy, gracias al poeta e investigador literario chileno León Ocqueteaux, quien nos facilitó el tomo correspondiente de la colección de la antigua Revista literaria católica de tiempos de la República Española.

Es muy frecuente el olvido de que la corriente inexplicable que declara la presencia de la poesía tiene lugar o tiempo, o mejor aún, eternidad, en una relación de fondo y forma, y que, por tanto, no bastan las exigencias del fondo ni las de la forma, sino es menester su confluencia o encuentro. Se trata en esto de ver cuál es el principio poético, la única raíz o causa de la poesía.

Pero el fondo es aún humano y la forma es ya artística, ni uno ni otra hacen brotar la sorpresa, el estado de sorpresa que conduce en acierto, o encanto, o cualquier otro estado poético preciso, a un anonadamiento final. En efecto ¿qué otro final puede haber para un espíritu impuro sorprendido sino la nada? En la pureza del espíritu, la sorpresa que no tiene fin deja de serlo, y a esto se le ha llamado vida eterna. Pero cuando en el espíritu impuro del hombre la sorpresa llega a su colmo, este colmo o máximo de sorpresa es a la vez un mínimo de nada. Al terminar la sorpresa empieza a aumentar la nada, y en este aumento el hombre coincide consigo mismo en la pobreza radical de su vida.

Hay dos corrientes de vida en el hombre: la existencia y la insistencia. La existencia humana consiste en transcurrir temporalmente y es posterior a la vida misma, pues ésta, en su anterioridad, no está aún determinada por el tiempo. También la

insistencia humana es posterior a la vida, pero su desarrollo de ella, que es siempre inmediato, no consiste en el puro transcurso de los instantes, sino en el agotamiento de cada uno de ellos. La vida, en el desarrollo de la existencia, es concreta en cada instante, y en el de la insistencia es más bien extremada y reducida en el agotamiento del instante, de tal modo, que en cada instante la vida agota una sola cosa. A esto se le ha llamado sentimiento, y lo que produce es la sorpresa, que es una pura intensidad que llega a un colmo y en él termina.

La insistencia del hombre o referencia inmediata a la raíz intemporal de su vida, queda vinculada al hecho, aparentemente sencillo, de que el tiempo es un transcurso de instantes sucesivos ¿Por qué el tiempo tiene instantes? Yo no sé hasta qué punto, independientemente de este por qué, puede ser considerado el instante como anterior al tiempo mismo o raíz del tiempo y la vida como instantánea. Desde este punto de vista, insistir y existir serían las dos maneras esenciales de atenerse al instante, en lo que tiene de puro instante y en lo que tiene de principio del tiempo, respectivamente.

Vida y existencia no son sinónimos; vivir es existir en la sucesión de los instantes, pero es también insistir en un solo instante hasta agotarlo. La existencia como sucesión es un progreso o adelanto desde el instante, y éste fugitivo. Y no puede adelantar sino entre las muchas cosas y más aún entre sus muchas relaciones. Pero la insistencia agota cada instante en una sola cosa que es así sentida de veras por el hombre. En la existencia como sucesión hay resultados; las acciones del hombre están ligadas al resto del mundo en aprovechamiento. Pero en la insistencia, la creación poética consiste en desaprovecharlo todo,

precisamente porque la insistencia no hace más que reducir y extremar al hombre en cada cosa. Y resulta que, en paradoja extraordinaria, a la falta de resultado de la insistencia humana en el instante o creación poética se le llama poema, obra terminada, mundo aparte. Pero con esto no se quiere declarar otra cosa, creo yo, sino la índole misma de esa insistencia. Es decir, el poema es una obra terminada, porque en él están terminadas las cosas. Agotar el instante es agotar la sorpresa, pues ésta es instantánea, quiero decir que dura un instante, y esta duración es su intensidad pura. Por otra parte, la sorpresa es siempre sorpresa de las cosas, y en su colmo ya no hay cosas: terminan las cosas para que empiece a aumentar la nada del hombre en cada una de ellas, que, en definitiva, puesto que las cosas han terminado, es nada del hombre en sí mismo. Por eso, el único estado poético final en el hombre consiste en atenerse a esta nada. Y lo único definitivo en poesía es la nada; por eso precisamente la poesía es creación absoluta, porque el hombre se mantiene en la nada al insistir siempre en un solo instante, y así mantenido no tiene continuación o explicación posible, ni ante los demás ni ante sí mismo. Las explicaciones son relativas a su posible continuación. Pero en la insistencia no puede continuar, sino atenerse a cada cosa en la sorpresa de ella. Considerado el instante como principio del tiempo, hay que considerarle también como principio de la eternidad. Esta es la que confiere su índole positiva a la nada relativa del hombre. Si queremos precisar lo que es esta nada, el único calificativo que puede instalarse en ella es el de eterna. La eternidad llena la nada en la referencia inmediata del hombre que insiste, fuera del tiempo, a su principio o raíz de vida. Mientras el hombre insiste, sigue existiendo, y por eso precisamente su insistencia en cada instante es retraso, no sólo respecto de los demás, sino también respecto de sí mismo. Sólo que este retraso se puede llamar retraso en visión, no consistiendo ésta en proyectar, sino en fundamentar, añadiéndole al hombre los dos toques que deciden de él por completo: la necesidad y la sorpresa. Hay muchas clases de necesidad; yo aquí me refiero también a la necesidad de permanecer en la visión, en el sentido de atenerse a ella o depender de ella en referencia íntima de todas las fuerzas dispersas a una única dirección decidida. Pues el hombre, para dirigirse en su vida, es decir, ir directo sin rodeo ni mezcla de ninguna clase, tiene que suprimir sus acciones y, más aún, la resultante de estas acciones, en una sumisión interna a la única visión decisiva. La visión decide, porque no permite, incluso con dolor muchas veces, que el hombre salga fuera de ella. Pero este no permitir de la visión consiste en convencer al hombre, en iluminarle y dejarle en suspenso. En la existencia no hay, propiamente, visiones.

Todo lo que en el hombre consiste en ver, agota un instante de su tiempo; y si bien el tiempo le pertenece, el hombre mismo pertenece al instante en una pérdida bienhechora de su temporalidad en el sentido de posibles continuaciones. El hombre en suspenso o iluminado es un hombre interrumpido en su humanidad verdadera. Y, si se ahondara en la índole de esta interrupción, se llegaría a ver cómo no es sino una exigencia de la verdad misma de la vida. Pero dejando esto a un lado, sí es preciso, en cambio, fijarse bien en que la interrupción del hombre es la que entrafña la relación o equilibrio inestable entre su fondo humano y las formas artísticas de la materia.

El hombre que existe utiliza el lenguaje desde una situación radicalmente distinta del que, además, está insistiendo. Y el arte mismo del lenguaje o de otra materia cualquiera tiene un alcance distinto en uno y otro caso. En el primer caso, arte es adorno, floreamiento, o todo lo más gracia caprichosa y aérea. En el segundo caso es un puro intento de reducir a realidad independiente lo que no puede ser sino lastre necesario del hombre en su pobreza. En este segundo caso, al terminar cada cosa en la insistencia, termina el hombre con ella, y por eso tiene que crear; por eso también sólo le es posible crear a la desesperada. El sentido mismo de la creación es desesperación, pero desesperación no en la conciencia sino en el lenguaje.

Con todo esto, lo que quiero decir es que, además de haber en el hombre un movimiento de índole temporal, hay otro de índole puramente intensiva o creadora.

El equilibrio entre fondo humano y forma artística del lenguaje se da en este movimiento creador, y lo importante, desde el punto de vista de la poesía, es el hecho de que la correspondencia entre fondo y forma es la creación misma. El equilibrio, en el que hay que buscar el principio poético, no es obra creada, no es ni fondo ni impulso creador, sino la creación misma en el sentido de fusión, o más bien confusión, de todas las exigencias. Y esta confusión de las exigencias es, a su vez, una exigencia superior, que responde inmediatamente al mayor grado de pureza que puede alcanzar el espíritu, es decir, a su situación extrema y reducida en cada cosa o mantenimiento en la nada.

Todos los grandes poetas han introducido una nueva y radical manera de mantenerse en la nada: por eso han introducido también nuevas exigencias inferiores de forma artística o de doctrina. La exigencia de ser fondo doctrinal sólo tiene importancia, decisiva y creadora para el poeta, fundida a la de la forma que tiende a darle independencia en lo que se llama obra terminada. Pero esta fusión significa que el hombre ha quedado desamparado en un solo instante en una sola cosa.

A la obra terminada se la llama también producción, y me interesa emplear este término para

distinguirlo del de creación, puesto que los grandes creadores suelen ser también grandes productores de obras. Pero la producción se mueve siempre en los terrenos que podríamos llamar de cultura, de la historia o, en términos generales, de la existencia humana. En la creación, en cambio, está suprimido todo transcurso sucesivo, y cuando la creación es, por ejemplo, en un lenguaje, cada palabra aislada está situada a una distancia verdadera de todas las demás, distancia que es previa y precisa a la intimidad, también verdadera, de esa palabra con el resto de las que componen el poema.

El lenguaje del escritor que escribe o dice es una producción continuada, y pueden distinguirse en él lo accesorio, artístico o de segunda mano, de lo racional y preciso. En el lenguaje del poeta, que crea o hace, cada palabra es como la propia situación humana de dicho poeta: un extremo muy reducido.

La distancia previa que extrema y reduce, en la falta absoluta de fuerzas por atenerse a una sola visión, que es la insistencia del hombre, es la que introduce lo inexplicable y, por tanto, la que produce el ritmo, cadencia o música verbal de la poesía. Por eso esta música verbal sensible es una música del pensamiento, pero del pensamiento que siente, como dice Unamuno, puesto que, en poesía, pensar es ver, y sentir es seguir viendo y, por tanto, confirmar el acierto de la visión. Y no basta decir esto sólo de la música exterior de la poesía, sino hay que añadir que esa música profunda, que sólo descansa inmediatamente en visión, es transparentada siempre, a pesar de los andamiajes artísticos. En poesía todo es inmediato y todo es directo o va dirigido a terminar en sí mismo: el hombre en el hombre, la cosa en la cosa y la palabra en la palabra.

De todos los poetas modernos, el que más se ha acercado, creo yo, pura y simplemente, a esta dirección suprema que consiste en pertenecer al instante puro, pero terminando una obra fuera de sí mismo, es Juan Larrea. No es mi intención ahora hablar de él; al que le parezca exagerada esta afirmación, entre decidido o directo, en la escasa obra poética conocida de Larrea, verá cómo en ella no le sale nada al paso para recibirle. La mejor prueba para darse cuenta de la dirección es ser directo uno mismo, pues sólo una dirección definitiva puede coincidir plenamente con otra.

Después de los poemas de Larrea, leídos en distintas revistas, la poesía que ha llegado más directamente a mi propio intento sostenido de dirección es la de los dos poetas americanos: César Vallejo y Pablo Neruda.

Tampoco es ahora ocasión para hablar de Vallejo, sino citarle de pasada; en cambio, por estar aún reciente la aparición del último libro de Neruda, he de intentar la entrada en su necesidad inexplicable de terminarlo todo en sí mismo, siendo todo lo

dicho hasta ahora nada más que aclaraciones preliminares a este intento.

Pablo Neruda no desespera en su conciencia, sino en su lenguaje; y desesperación, más profunda, es siempre la poesía. La raíz de esta desesperación es la indiferencia misma del lenguaje, pues cuando el hombre está más decidido en sí mismo, el lenguaje, está más por igual a su alcance. Quiero decir que todas las palabras responden inmediatamente, en un solo bloque, al hombre decidido. Lo difícil y lo definitivo, en este momento, es que la elección de una palabra no excluya a las demás; por tanto, la elección misma ha de convertir a la palabra elegida en centro de giro del lenguaje unido e indiferente. Pero lo mismo el centro que el lenguaje que gira a su alrededor son una respuesta que se da el hombre a sí mismo. Y la índole especial de esta respuesta estriba en que en ella aparece la imagen como necesaria. La imagen es una aparición nada más que se extiende como terreno intermedio más allá de los límites de la interrupción del hombre. El intento y el acierto de algunos poetas, y entre ellos casi todos los modernos, ha consistido en vincular lo más exclusivamente posible la imagen al lenguaje, es decir, en indiferenciarla ante la decisión única del hombre. El primero que termina un obra dentro de los límites de esta vinculación es, a mi juicio, Rimbaud. La exclusividad de la vinculación ha ido, en algunos poetas posteriores, mucho más allá que en Rimbaud. Y esta exclusividad, si bien por una parte entrañaba el peligro, extraordinario, de la mecanización inconsciente del lenguaje como puro instrumento de traducción, acentuaba por otra parte la índole misma de la indiferencia del lenguaje, es decir, el hombre se respondía a sí mismo en una dirección mucho más directa. Las imágenes no son la imaginación. Esta casi siempre consiste en aburrirse; en cambio, sólo a fuerza o, mejor dicho, a gracia de imágenes se puede verdaderamente salir de un aburrimiento verdadero. Pero estas imágenes de que aquí se trata son imágenes creadas, y su requisito la creación misma, y el de ésta la confusión suprema de todas las exigencias en la insistencia del hombre. Por eso, al vincular la imagen al lenguaje, éste transparenta mucho más directamente esa insistencia, a la que se puede llamar principio poético.

En las poesías de Neruda, todo: lenguaje, imágenes y fondo humano desesperado en ellos depende de la pobreza radical, que consiste en permanecer siendo siempre el mismo en retraso, acierto y encanto, pues este es el triple ambiente del hombre en su insistencia: está retrasado en el agotamiento del instante, que sólo así es decisivo para él, y encantado en la falta absoluta de consecuencias de su retraso; por último, esa falta de consecuencias es el acierto del hombre, porque en ella no sólo no puede salir de sí mismo o ir más allá, sino tiene que venirse más acá, mucho más acá de su

constitución verdadera. Por eso Pablo Neruda se echa encima, en ausencia de palabras intermedias, en sus poemas, que son una colección en orden de sorpresas iguales.

Esta igualdad de las sorpresas proviene de que el hombre que insiste o poeta es el mismo siempre, y por tanto sólo quiere estar diciendo siempre lo mismo, aunque la diferencia del lenguaje dé resultados artísticos diferentes.

Pues la relación entre el hombre y el poeta en el momento central de creación, es la siguiente: el hombre tiene muchas cosas que decir y el poeta, en cambio, no tiene ya nada que decir, sino sólo que hacer. El poeta es un puro quehacer. Y así el hombre dice sus muchas cosas en el quehacer del poeta. Esta es la respuesta misma del lenguaje, el poeta en su quehacer, el único responsable, y lo importante es que el hombre, al insistir decidido, no se responde a sí mismo, diciendo cosas y más cosas, sino no diciendo nada o haciendo lo que no tiene más remedio que hacer. Por eso es indiferente el lenguaje, porque la creación del poeta en él consiste en hacer y no en decir. La creación del poeta consiste en mantener la nada a base de palabras en el lenguaje y la visión a base de sentimiento, en sí mismo. Y la correspondencia entre esta visión y esta nada mantenidas, que es el momento central de creación, es la que lo decide todo.

Siendo, como es, la dicción de Neruda un hilo pálido de conducción a la nada, en ella el lenguaje indiferente no dice nada, sino su respuesta consiste en ir directamente al hombre, y venir directamente de él, por los términos extremos de su desesperación; que es lo que son, precisamente, sus palabras. En la dicción, lo que decide el hombre es mantenerse a sí mismo; por eso la creación es desesperación en el lenguaje. En la dirección suprema que no admite más que la equivalencia de la entrega completa del hombre a cada instante puro, las palabras son el hombre mismo, por eso están desesperadas, y el hombre es la palabra

misma, por eso desespera en ellas.

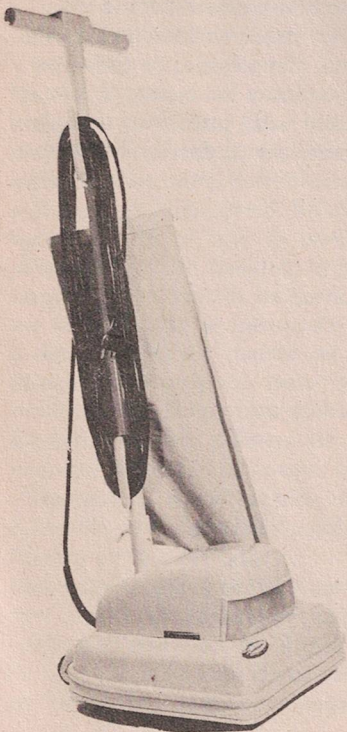
Cualquier poema del libro de Neruda es un ejemplo equivalente que se viene encima de una vez, pues todas sus palabras, imágenes y dicciones se presentan de una sola vez. Cada poema se presenta entero, de una vez para siempre, y los distintos poemas empiezan añadiendo palabras, imágenes y dicciones, para acabar suprimiéndolas en algo mucho más fundamental: el ambiente humilde del que todas ellas son rincones transparentes.

**Ay, que lo que yo soy siga existiendo y dejando de existir,
y que mi obediencia se ordene con tales condiciones de hierro,
que el temblor de las muertes y de los nacimientos no conmueva
el profundo sitio que quiero reservar para mí eternamente.**

**Sea, pues, lo que soy, en alguna parte y en todo tiempo,
establecido y asegurado y ardiente testigo,
cuidadosamente destruyéndose y preservándose incesantemente,
evidentemente empeñado en su deber original.**

El ambiente humilde en el que todos los rincones aparecen suprimidos, es el cumplimiento, vacío, de ese deber original. Y este cumplimiento vacío es un empeño evidente, un empeño que transparenta a la vez la destrucción y la preservación del hombre: el cuidado de destruirse por el no cesar de preservarse. Cuidado y no cesar que son un solo testigo ardiente, un solo hombre desesperado.

Ese deber original es un deber de totalidad, y, al cumplirle Pablo Neruda, cumple, él, por todos, es decir, nos suprime a todos y se queda él solo, dándole a su soledad ese valor preciso de que un hombre cumpla y cuente por todos los hombres juntos.



Ya no hay más 'enceradoras'...
 Sólo existe 'LA SINDELEN'
 única máquina de aseo que
 trabaja 'en orden': primero
 aspira el polvo y después
 saca brillo, iluminando todos los
 rincones con su amplia pantalla
 panorámica luminosa.

'LA SINDELEN' tiene incorporados
 todos los últimos adelantos
 técnicos, lo que la convierte en
 un exponente de la más
 moderna y calificada tecnología.
 La tradicional calidad
 SINDELEN la hacen el artefacto
 de mayor confianza para el hogar.



TRES ESCOBILLAS OSCILANTES (SE ADAPTAN A LAS SINOSIDADES DEL PISO).



SISTEMA DE ASPIRACION FRONTAL (ANTES QUE LAS ESCOBILLAS ACTUEN, LA ASPIRADORA ELIMINA HASTA LA ÚLTIMA PARTICULA DE POLVO).



FÁCIL MANEJO (ES TAN LIVIANA Y FÁCIL DE QUIJAR, QUE TRABAJAR CON ELLA ES CASI UN JUEGO).

PARTIDA AUTOMÁTICA (BASTA BAJAR EL MANGO PARA QUE INICIE EL TRABAJO SOLA).

aníbal ponce psicólogo

por ALEJANDRO DORNA

La figura de Ponce alcanza un sitio destacado entre los pensadores más brillantes y fecundos del continente.

Desde sus primeras contribuciones se advierte la elegancia de su estilo y sus dotes creativas que irán desplegándose a través de vastos terrenos del conocimiento.

Su itinerario es múltiple: reconocido como ideólogo de la educación, divulgador formidable del socialismo e intérprete creativo de la psicología.

Toda la obra de Ponce descansa en su preocupación por la problemática humana. Imposible es ofrecer una visión de su labor como psicólogo sin esbozar antes de manera fugaz algunos hitos de su rica existencia.

Nace con los albores del siglo XX en un pueblo de provincia de la Argentina.

Eran los tiempos en que América Latina nos entregaba una pléyade de pensadores con una clara sensibilidad latinoamericanista. Las inquietudes por gestar un hacer y un pensar propios movilizan a algunos sectores de la intelectualidad criolla.

Eran tiempos de toma de conciencia en los que el mundo se preñaba de entierros y alumbramientos: se aproximaba la guerra del 14 y la revolución rusa.

Eran tiempos revueltos en los cuales la agitación se identificaba con un hambre insaciable de cultura, en los que, al decir del mismo Ponce, "literato, atorrante y socialista" tenían un significado semejante.

Eran tiempos de apertura a nuevas experiencias: la reforma universitaria nace en Córdoba y se extiende a través del continente.

Tal trasfondo envuelve la niñez y la adolescencia provinciana del futuro escritor, quien en este período inicia su infatigable actividad.

Sus notables condiciones intelectuales y su gran capacidad de trabajo se traducen en una precoz productividad de artículos y ensayos breves. El ingreso a la Universidad lo sorprende en plena

labor. Incorporado a la carrera de medicina, la abandona en tercer año para lanzarse con mayor ahinco en el campo psicológico y la divulgación científica.

La revista "Nosotros", en su época la más brillante y liberal, llama al joven Ponce a colaborar. Esta tribuna le permite ir perfilando con aplomo sus inquietudes y uso de su cultura.

La figura de José Ingenieros, con su aureola de sabio, maestro de juventudes y luchador tenaz, tiene en Ponce una resonancia profunda, cuya estela está siempre presente.

La unión de sus fuerzas con las del maestro, fundamentalmente a través de la "Revista de Educación", baluarte renovador de este período del pensamiento argentino, abre una ruta más definida para las actividades productivas del joven escritor. A la muerte de Ingenieros, será Ponce su director, llegando a transformarse en la más alta expresión intelectual de su medio.

Sus diversas contribuciones rompen el papel de eco—salvo algunos como Ingenieros— de la intelectualidad del continente. El rótulo de "continente mono" como nos caracterizara Unamuno, encuentra en Ponce un detractor pujante, avalado por su obra y creatividad personal. El afán de superar los estrechos esquemas del científicismo positivista—de gran arraigo en nuestros círculos— conduce a que Ponce inicie el camino de la ciencia que estudia al hombre dentro de una situación histórico social, es decir, el objeto de estudio será el comportamiento del hombre concreto y real.

Fundamentos de la Psicología de Ponce

La preocupación científica de Ponce conduce al replanteo de las teorías—fundamentalmente positivistas— que reinaban con fuerza en los medios que frecuentaba; enraizadas en un pasado intelectual que hizo que los círculos argentinos fueran un vocero importante de esta corriente, tan en boga

en el siglo 19 y que aún mantiene su influencia en varias disciplinas contemporáneas.

Su quehacer psicológico se inicia con la investigación de los fenómenos biológicos, neurofisiológicos y mentales. Firmemente convencido de la necesidad del laboratorio, realiza durante muchos años una sostenida labor de investigación junto a uno de los representantes más notables de la clínica de aquella década, el Dr. Borda y sus colaboradores.

Apertrechado con esta seria formación como investigador y sus amplios conocimientos, aborda con soltura los tópicos más intrincados de esta disciplina.

Sujeto a las limitaciones de su tiempo, el pensamiento de Ponce ofrece numerosos flancos débiles a la crítica metodológica y su contenido; sin embargo es justo evaluarlo a través de un prisma realista y en relación a su constante afán de superación y esclarecimiento dentro de los problemas psicológicos en un medio que no facilitaba esta tarea.

El progreso notable de la Psicología hace que algunos planteamientos de su obra aparezcan como ingenuos y por qué no, falsos. Empero sus trabajos lo ubican como un adelantado valeroso. Es el pensamiento y la acción de una de las antenas más sensibles de nuestro continente.

Los pilares que sustentan su obra psicológica, a juicio del psiquiatra y escritor Jorge Thenon, guardan una estrecha relación con la influencia que ejerció José Ingenieros: "La biología es la base de la psicología de Ponce. Sin anatomía y función no hay vida espiritual alguna". Ingenieros lo inició en el conocimiento de la psicología biológica y genética, fundada en el determinismo científico. Según ello, la experiencia empírica determina el conocimiento; la realidad es única, todo fenómeno responde a un determinismo riguroso, toda la realidad evoluciona permanentemente. Monismo, evolucionismo y determinismo, he ahí el trípode de la psicología biológica de José Ingenieros que se inspira en las ciencias naturales desde Spencer a Haeckel".

Etapas de vinculación directa con Ingenieros, en la que se adentra con fervor de discípulo en el estudio de la biología, siguiendo la línea trazada por el maestro en su libro "Principios de psicología", publicado en 1910 en medio de un clima intelectual —a juicio de J. Peluffo— donde nada hacía presagiar el suceso.

El impacto de esta obra se percibe en la biografía cual se leen estas palabras: "es suficiente el enunciado de estos principios para reconocer a la psicología de Ingenieros como la más perfecta introducción que se haya escrito hasta hoy. No importa que aquí y allá algún detalle deba retocarse: jamás se han planteado sus problemas con más absoluta lealtad, con más rigurosa precisión".

Dentro de esta concepción, la psicología es una ciencia natural que estudia la formación de los fenómenos psíquicos en su evolución. Estamos en presencia de los remanentes de la psicología de lo profundo, del estudio de los fenómenos intrasíquicos desde "dentro". Su modelo es causal y su método genético.

En medio del calor de las generalizaciones, la ciencia biológica se precipita a la invasión de otras disciplinas: "El método genético —afirma Ingenieros— aplicado al estudio de las disciplinas filosóficas y sociales, permitiría reconstruir la formación de la lógica, la moral, la estética, la sociología, el derecho, etc. y estudiarlas como ciencias naturales sustentadas por la psicología.

Aníbal Ponce es, entonces, el heredero de una postura científica y una metodología plenamente identificables. Sin embargo su actitud atenta, desinteresada y de entrañable persecución de la verdad lo convierte en un continuador con vuelo propio, reformulando hipótesis y describiendo situaciones.

Mientras el maestro genial intuye y profetiza, el discípulo plantea una búsqueda de una verdadera teoría científica de la sociedad y la vida, en el torrente de una concepción que restituya al hombre la totalidad de sus potencialidades y brinde amplias avenidas al conocimiento y a las fuerzas creadoras.

Jorge Thenon, en su análisis, advierte: "Ponce, en efecto, no se detuvo en el ámbito del hombre aislado, en el cual la biología es el necesario sustrato del pensar y del sentir. Por el contrario, le hace andar en medio de los demás hombres, le estudia en el curso de las edades, le ubica en las distintas clases sociales. La conciencia del hombre refleja su modo social de existir".

Expresiones estas últimas que dan un enfoque feliz a la interpretación de la obra psicológica de Ponce.

La Obra psicológica

Ponce, psicólogo, nos entrega en su juvenil madurez una obra concentrada a través del estudio de las edades. Estos libros, primero conferencias en el Colegio Libre de Estudios Superiores, son la elaboración minuciosa de su extraordinaria erudición y la elegancia de su prosa.

Artículos anteriores avizoraban tales contribuciones a la divulgación psicológica. La "Revista de Filosofía" fue una de sus tribunas más importantes para su contribución psicológica. Número a número polemiza, divulga e ironiza. Sus ensayos psicológicos a partir de 1931 marchan tras el estudio del hombre dentro del contexto real en que vive.

En una de sus primeras colaboraciones en este campo, a propósito del libro de Georges Bonhôte "La forme et le mouvement", rechaza la concepción que aísla al hombre como objeto de experimentación, y reclama: "es absolutamente imprescindible la influencia que ejerce el medio en la realización

del acto más elemental. La vida es una reacción entre el individuo y los elementos de su ambiente". Más tarde dedicará un largo ensayo a "el mecanismo de adaptación", en el cual fundamenta —pese a ciertas limitaciones— la interrelación entre organismo y medio, al decir "la confirmación de los órganos está asociada al juego de los intercambios que el organismo efectúa con el medio".

Otra faceta es su fina ironía que se expande en un sabroso artículo sobre "La divertida estética de Freud", en el cual desarma la petulancia de las interpretaciones de aquellos "snobs" que juegan con el arte, lucubrando con insoportable seriedad. Un párrafo que ilustra su punzante sonrisa es el siguiente: "si de la teoría de la relatividad, el agudo Pierremont ha escrito que es "la enfermedad de las matemáticas", del psicoanálisis de Freud podría decirse que es la opereta de la psicología". Y agrega con irónica polémica: "con menos complicaciones que Anatole France, con más ilustración científica que Chesterton, sin las proyecciones revolucionarias de Bernard Shaw, Freud representa, sin disputa, la más alta expresión del humorismo contemporáneo".

Otro ensayo importante de este período es su "Gramática de los sentimientos", en el cual se advierte de manera nítida la influencia de Ingenieros con su método genetista y modelo biológico.

Pasan años de incansable productividad, la muerte de Ingenieros hace que su actividad se multiplique. Surgen diversos trabajos que escapan al campo psicológico y que a su vez le han granjeado la admiración y reconocimiento de quienes los han leído. Se realiza su primer viaje a la vieja Europa en el cual contacta con los científicos y escritores que han contribuido a su formación intelectual. De aquellos encuentros guarda un sentimiento de reconocimiento y algunos casos de abierta desilusión frente a la rutina y pedantería de muchos de ellos.

Su labor psicológica debe compartirse con otras ocupaciones y su compromiso cada vez más profundo con la cuestión social.

La fundación del Colegio Libre de Estudios Superiores le brinda la oportunidad de sistematizar y dar a conocer sus investigaciones en el desarrollo de las edades. Su primera exposición —luego libro— aborda "Los problemas de psicología infantil".

Problemas de psicología infantil

Diseñado para servir de divulgación de los principios de la psicología del niño, sin pretender transformarse en un manual sistemático del tema. Desde un comienzo nos advierte de su postura genética cuyo prisma le permite desarrollar los diversos temas de la evolución infantil.

Su punto de partida es la clasificación del desarrollo mental del niño en función a la clasificación genética de las diversas etapas de su inteligencia. Una primera etapa la llama de "maduración" y que va desde el nacimiento hasta los 18 meses. La segunda "técnica" por la preponderancia de la mano. Una tercera sería la "egocéntrica"; y la cuarta, de la "reflexión" o del pensamiento racional. A través de estos planteamientos se observa la influencia ya naciente de J. Piaget y el caudal desbordante de su información.

La exposición que realiza sobre la percepción advierte la importancia extraordinaria de la mano en el paso de la inteligencia sincrética a la analítica, su vinculación estrecha con el desarrollo a nivel cortical, en relación a la amplia localización que se observa en la corteza cerebral, de la superficie táctil de los dedos.

Un alcance a este fenómeno lo entrega el propio Ponce: "la mano representa esa manera íntima de husmear la realidad hasta construirnos de ella una noción aproximada y conserva en esa noción una importancia tan preponderante que si ha podido decirse que toda óptica deriva del ojo, podría afirmarse con igual derecho que toda la mecánica deriva de la mano". En seguida agrega: "palpar es por tanto, para el niño, una manera de dar vida, de ir anotando dentro de los esquemas globales de su percepción, los nuevos datos y los nuevos matices que el análisis realizado por su mano va introduciendo en la visión del mundo".

El lenguaje y los neologismos le brindan la posibilidad de ampliar el área de las implicancias de la psicología y la influencia de las relaciones interpersonales. Importancia que se advierte en los procesos imitativos y los fenómenos de socialización.

La "fabulación infantil" es otro tema que aborda con la soltura del experto y la claridad del maestro: los relatos imaginarios, la tendencia a mentir y otros. Ponce argumenta: "La fabulación es una insuficiencia de la memoria". La afirmación gira en su dialéctica inargüible y se consolida: "la fabulación no es un juego ni un deporte, es un producto natural de una memoria insuficiente que nos muestra en toda su riqueza la mentalidad aún no socializada del niño".

Aquí nos encontramos nuevamente con la genética y el examen biológico, "el producto natural", que está tiñendo y —como en este caso— deformando un pensamiento poderoso. Las investigaciones más recientes en la antropología han abarcado este tipo de fenómenos, señalando con absoluta claridad que procesos como el descrito son de responsabilidad manifiesta del medio sociocultural, pese a la universalidad relativa de los procesos biológicos.

Las imágenes entregadas pasan revista a las diversas etapas, con la convicción que el niño no es un simple preludio del hombre. Algunos párrafos explícitos: "en la evolución que va del niño al

hombre, Piaget se ha esforzado en demostrar que no hay tan solo crecimiento sino transformación. Como el batracio que pasa de un medio a otro, el niño debe dejar también, al incorporarse al medio del adulto, las funciones y los órganos que aseguraron el comportamiento de la infancia, y si ese comportamiento se nos muestra contradictorio y desconcertante, es porque nosotros adultos nos empeñamos en juzgar con las reglas de nuestra razón objetiva, socializada y analítica, una mentalidad que no ha adquirido todavía ninguna de esas cualidades".

Su segunda contribución psicológica, también hecha libro posteriormente, es quizás su obra más difundida: "Ambición y angustia de los adolescentes." Su profundidad y belleza literaria la hacen un texto de grata consulta y de provecho permanente.

Ambición y angustia de los adolescentes

Este libro que el mismo Ponce señala como una continuación de su curso sobre la infancia, representa, por su método y también en su orientación, un perfeccionamiento de conceptos y una admirable seguridad en la argumentación.

Escrito con prosa ágil, fresco en cada frase, en cada recodo la cita feliz, la anécdota amena, la palabra exacta. El mismo nos dice "no es posible razonar justamente sino por una sintaxis rigurosa y un léxico preciso".

El tema se inicia con la exaltación de dos imágenes pictóricas contrastantes que nos conducen a la reflexión acuciosa. La una es un retrato de Chardin que representa a un niño jugando con un trompo...; "tiene la expresión a la vez dichosa y grave, como si el trompo que gira bajo sus pies hubiera bastado para procurarle una felicidad sin bullicio". En la otra se observa el retrato de un joven, atribuido a Rafael, quien nos transporta a través de las edades a otra latitud y a otro clima".

Tanto el uno como el otro retrato intentan sintetizar momentos diferentes: del niño complacido en su limitada seguridad pasamos al adolescente desconfiado, atento y algo tenso.

"Una transformación total, un vuelco para él inexplicable, amenaza comprometer los fundamentos mismos de la personalidad".

... "el adolescente se desprende del niño en el momento mismo en que se inicia el drama".

Aquí y allá, en los misterios y símbolos de las cosas se presenta inesperadamente la aprehensión de lo inexpresable.

¿Qué determina ese enfrentamiento? ¿Cuál es el mecanismo que abre paso a la adolescencia?

La clave para Ponce es la aparición de una nueva "sinestesia sobre la cual se reconstituye la personalidad. Entendiendo por cinestesia "un difuso y permanente sentimiento que tenemos del estado de nuestro propio organismo".

Una nueva cinestecia que abre y remueve al

individuo. Aparece un terremoto interno, un rumor sordo que se arrastra con la transición.

El sentimiento del organismo infantil se rompe, sus crujidos lo conmocionan violentamente. El organismo debe buscar una nueva adecuación. De esto surgen los cambios de humor, las reacciones encontradas. Incluso este adolescente virtual debe contemplar su propia transformación externa: la aparición de los caracteres sexuales secundarios. Todo se empapa de subjetividad, el desconcierto, la susceptibilidad y la curiosidad por su propio cuerpo y la sensación de lo prohibido aguijoneando su pensamiento. El mismo lenguaje se vuelve insuficiente, aparece carcelario, las palabras se deslizan sutilmente escurridizas incapaces de expresar su estado y sensaciones.

La explicación proporcionada por Ponce se apoya una vez más en la biología, la causa motivadora se descubriría fundamentalmente "en la irrupción en la sangre de hormonas hasta entonces desconocidas".

En esta etapa el adolescente se debate entre la angustia y la ambición. Las perspectivas —en todos los planos— se vuelven angustiosas ante la falta de automatismos adecuados a las nuevas situaciones que lo solicitan. Todo tiene que esperar, en una incertidumbre de destino, el amor, la profesión, las ideas... esperar para poder ser".

Así la angustia es la expectativa de la duda, su clave la cinestesia removida. Una hermosa cita de Fleury lo hace patente: "l'angoisse fait son nid dans le doute et l'attente" (la angustia hace su nido en la duda y la espera).

La interpretación biológica planea en toda la argumentación: el desconcierto y la inquietud tendrían un origen biológico neto, sin embargo el conflicto llega a plantearse en un plano mental.

En la búsqueda de expresión, el adolescente pretende hacerse conciencia de su estado, de esta manera trata de definirlo, conocer su significado, saber nombrarlo. Por eso, Ponce señala: "ese descubrimiento de lo inexplicable, que abre al adolescente el camino de la vida interior, señala en el plano del lenguaje la irrupción pujante de la nueva sinestesia".

La interpretación de Ponce sobre la actitud incierta del adolescente ubicándolo en un péndulo entre la angustia y la ambición, tiene una relación directa con la incertidumbre, la necesidad de afirmación, el sentimiento de autosuficiencia y la "expectativa de triunfo".

Desde esta meseta elevada de pensamiento depurado y una gran capacidad de observación, Ponce nos entrega su visión de diversos aspectos que envuelven la edad adolescente. Capítulos plenos de mensaje abordan el sexo, la ambición, la empatía, los afectos equívocos, el idealismo social, la amistad y el amor...

El asombro frente al sexo opuesto y al propio se desliza en muchas ocasiones por la pendiente de la

...hipocresía social, los temores, la sensación de lo prohibido y la influencia distorsionadora de las religiones. Producto de estas presiones, en ocasiones, se hacen presente "les flammes" o afectos equívocos. Responden a la necesidad que experimenta el adolescente de empatía con los demás y una gran dosis de comprensión. Sus características suponen la admiración, simpatía, e incluso la homosexualidad. Esta dualidad de precisar de contactos y la floración de la simpatía, tiene como telón de fondo el despertar sexual.

En un intento de conceptualizar este fenómeno dual, Ponce nos entrega un nuevo término: Sintimia (sin: juntos; timia: afectos)

De esta manera "los sentimientos que el adulto reconoce como distintos y separados, forman en los comienzos un conglomerado confuso e indistinto del cual no se han separado aún la sexualidad, el amor y la simpatía".

Las sintimias, en otras palabras, son los efectos inseparados, mezclados, aún indistintos. El adolescente vive y siente de una manera todavía global, aún no hay separación plenamente definida de estos sentimientos.

Con el correr de la edad estas tendencias irán decreciendo hasta afirmarse una heterosexualidad alimentada en breve por el amor.

Las sutiles observaciones y las referencias eruditas que agilizan las cálidas páginas de esta obra tienen un grado superior y de innegable validez. Con paso seguro diserta sobre el amor, sexo y amistad.

El punto de arranque lo encuentra en la inquietud de "asombrado" con que observa, el adolescente, el plano sexual. Su actitud la describe "como la de un sediento que no supiera qué es el agua".

Tomando el problema desde la perspectiva biológica —sin olvidar las consideraciones sociales que lo velan—, la tendencia sexual en el adolescente se presenta —dice Ponce— como la situación de un recién nacido que para saciar su hambre tuviese que aprender los movimientos de succión y deglución".

Sólo esta tarea sería de por sí suficiente para llenar de zozobras el andar vacilante del adolescente, sin embargo las fuerzas internas lo obligan a efectuar el trance.

"El deseo del sexo opuesto se acompaña con el miedo..."

He ahí una fuente de extrema timidez, que la opinión pública, la hipocresía del medio y la religión han convenido en llamar con el equívoco nombre de "amor platónico". El amor es permitido, pero a condición de tener los sentidos acallados. Hay, entonces, la búsqueda de una figura lejana —un artista, ídolo u otro —inalcanzable a quien poder amar o adorar sin peligro. De allí estas lapidarias expresiones de Ponce: "Acorralado así por la sociedad y su organismo, el adolescente encuentra una solución mezquina y baja que la moral convencional aprueba. En vez de

vencer la absurda repugnancia por el sexo y elevarlo a la altura de las otras tendencias, el adolescente conserva su carácter de oprobio, aunque lo sacia a escondidas en el amor venal. Para el amor venal, su sensualidad; para la novia inalcanzable, la contemplación estéril".

Fórmula que transforma un sendero que debería ser claro y natural en algo intrincado y atemorizante. Para unificar esta dicotomía falsa: "El adolescente deberá lograr al final de su evolución la certidumbre de que el sexo sólo es animal y vergonzoso cuando no se lo empapa de ternura". Opinión del autor es, por tanto, que no habría verdadero amor en los comienzos de la adolescencia, ya que el "amor sólo merece ese nombre cuando la más noble intención de la ternura adquiere una resonancia orgánica en la intimidad más profunda del instinto".

Evocando a Lacasage, nos adentra en la explicación de la rebeldía adolescente: "querer vivir su vida sin saber a ciencia cierta en qué consiste". Esa voluntariedad no es otra cosa que las formas que presenta la reducción de la angustia. Vencer la duda de sí mismo procurándose, a expensas de cualquier sacrificio, la conciencia íntima de su fuerza. La rebeldía emerge como la exteriorización de esa fuerza, es el divorcio ante los mayores, la pugna de generaciones, la intención de hacer surgir una nueva moral menos vinculada a lo impuesto. "Más cerca del niño que del hombre, el adolescente se remueve furiosamente cuantas veces descubren su disfraz".

Un deseo de independencia, de lanzarse solo, pero en compañía de sus iguales, lo impulsa a sentir una sensación de no encajar en el hogar, de ruptura con los padres, llegando incluso al rencor. Las "fugas" vestidas con diferentes ropajes: aquéllas activas en las cuales la evasión se realiza y las pasivas que pueden denominarse "negligencia" como una velada protesta.

Esta rebeldía y —a veces— crueldad tienen sus raíces en opinión de Ponce— en la inseguridad y la inestable sinestesia.

Otros temas arrancan brillantes de su pluma, el libro abre un ventanal al mundo adolescente, su lenguaje está plagado de una exquisita sensibilidad, de una notable captación del problema.

Sin embargo un juicio crítico es factible —como señaláramos anteriormente—, pero a condición de precisar su época, sus inquietudes y sus motivos. Algunos errores pueden ir acompañados incluso con el sello de lo sorpresivo de su muerte que interrumpió el desarrollo sistematizado de múltiples ideas que ora explícita ora implícitamente marcan el rumbo de evolución del autor.

La vida, la obra y su mensaje han perdurado a través de los años, su voz de maestro ha pretendido ser acallada después de su muerte por algunos interesados en ocultar una labor que se perfila claramente a través de estas palabras que describen

la acción del psicólogo y rubrican su propia acción: "La psicología aborda problemas que nos tocan muy de cerca y hay siempre, por eso, en el

fondo del psicólogo, un verdadero apasionado que toma su actitud y su partido".

concurso nacional de modelos de juguetes

El Ministerio de Educación organizó un Concurso nacional de modelos o diseños de juguetes, en el que participaron numerosos escolares de diversas ciudades del país.

Se tomó en cuenta una serie de características que figuraron en las bases del concurso como **presentación del modelo**: calidad, colorido y material. **Presentación del diseño**: formato, detalle constructivo, especificaciones técnicas. **Aspectos pedagógico y bio-psíquico**: actividades que puede desarrollar el niño, ajuste entre su edad cronológica y su desarrollo bio-psíquico, peligros para la integridad física del niño. **Grado de desarrollo de habilidades e inquietudes**: considerando los juguetes que junto con entretener, estimulan habilidades o aptitudes artísticas, intelectuales o de investigación. **Costo del juguete**: considerando el costo aproximado que permitiera el uso masivo de él. **Fundamentación**: Descripción, funcionalidad, reglas del juego, etc. Finalmente se procedió a una clasificación por edades y por sexo, y, en base a ese último criterio y a la parte de ponderación, se definieron los premios en el siguiente orden:

Primer premio: pseudónimo "Tridín". Juguete modular psicodinámico, elaborado en madera e inscrito con el número 34.

Segundo premio: pseudónimo "Match goal". Juguete que permite un partido de foot-ball en miniatura, elaborado en polietileno soplado, inscrito con el número 54.

Tercer premio: pseudónimo "Wendy". Juguete didáctico modular, elaborado en madera, inscrito con el número 54.

Premios de estímulo. **Primer premio**: pseudónimo "Yayito". Juguete didáctico elaborado en madera, inscrito con el número 47. **Segundo premio**: pseudónimo "Plash". Dominó de formas, elaborado en madera, inscrito con el número 45. **Tercer premio**: pseudónimo "roc". Minitela de dibujos animados, elaborado en madera, inscrito con el número 19.

Mención especial: La comisión estimó importante señalar tres menciones honorosas a los siguientes juguetes:

"Cubos": mecano de madera para aprender a leer puzzles,

sumar, etc.

"Gigante": rodados, conjunto guía articulada y camión volteo.

"Omar Khayan": mini jeep 70, desarmable.

CONSIDERACIONES

— Un gran porcentaje de los juguetes presentados permitían juegos de grupos.

— En la variedad presentada predominaron los juguetes que iban en función del desarrollo motor y por ende de las funciones bio-psíquicas, observándose la falta de modelos que indujeran al desarrollo artístico y científico.

— La mayoría de los juguetes estaba adaptado para la primera infancia.

— En la creación del juguete se destacó, en lo que se refiere a forma, un predominio de lo abstracto sobre lo figurativo.

— Muchos de los modelos presentados dan la posibilidad de ser empleados en los jardines infantiles; un exponente de ellos es el que ganó el primer premio.

Esta conclusión se determinó finalizado el concurso.

— Gran porcentaje de los modelos presentados reunían requisitos necesarios para proyección industrial.

— Los dos juguetes bélicos presentados, siendo originales en su funcionalidad, quedaron eliminados por no cumplir con la convocatoria del concurso.

— Finalmente es importante en un concurso futuro, establecer categorías de concursantes: fabricantes, aficionados, niños, etc.

A cargo del concurso estuvieron el Subsecretario de Educación profesor Ernesto Livacic; el prof. Alfonso Chandía, por la Superintendencia de Educación; la prof. Carmen Fischer, por la Junta Nacional de Jardines Infantiles; la prof. Axidalía Mac-Connell por la Asesoría de Educación Especial; el prof. Humberto Segovia por la Asesoría de Artes Plásticas; y la prof. Ingeborg Rosenthal por el Departamento de Educación de la Universidad de Chile.

LA PROMOCION DE LA MUJER POR EL ACCESO A LA EDUCACION

INTRODUCCION*

"Si todo el potencial de trabajo de la población femenina fuera explotado, el ingreso nacional aumentaría en un 25 o/o, y si la discriminación relativa a la mujer y todas las otras barreras fueran totalmente eliminadas el aumento del ingreso nacional sería aproximadamente de un 50 o/o".

Con estos términos Suecia ilustró en su informe sobre "La Condición de la mujer en Suecia", presentado a las Naciones Unidas en 1968, las consecuencias directas de la discriminación con respecto a la mujer.

La participación de la mujer en la vida social, económica, política y cultural se convierte cada vez más en una necesidad vital para la solución de los problemas nacionales y mundiales, y su verdadera integración en el mundo actual no puede hacerse sin su acceso a una educación moderna. La educación condiciona el desarrollo económico, social, cultural y humano. Ya no basta el bagaje de conocimientos tradicionales en un mundo en que el progreso y los cambios se efectúan de manera espectacular. Un pueblo que quiere utilizar todas las posibilidades y las reservas que podrían contribuir a su desarrollo no puede descuidar los importantes recursos humanos que las mujeres representan.

Por consiguiente, es totalmente lógico que la igualdad de acceso de las jóvenes y de las mujeres a la educación haya sido señalada como uno de los objetivos del Año Internacional de la Educación por la Conferencia General de la Unesco.

Consideraciones de orden tanto ético como social y económico demuestran la importancia de este objetivo. La desigualdad de los derechos de la mujer con respecto al hombre en todos los terrenos, incluso en la educación, es una injusticia con-

(*) Este artículo forma parte de una serie de materiales entregados por la Unesco en Santiago, para poner de relieve el Año Internacional de la Educación.

traría a la Declaración de los Derechos del Hombre. Es también una traba seria para el desarrollo económico y social. La educación permite a la mujer la plena realización del papel que puede representar en la sociedad y le permite contribuir activamente a su desarrollo. Es esencial atraer la atención de los países hacia la necesidad del incremento de una acción, en todos los niveles, en pro de la educación femenina a fin de movilizar todos los recursos disponibles para el desarrollo y mejoramiento de la educación en un mundo que está progresando.

Es necesario destacar que el objetivo propuesto no es el acceso, pero sí la igualdad de acceso a la educación. La introducción del principio de igualdad es muy significativo. Implica que la igualdad de acceso de las jóvenes y las mujeres a la educación aún no se ha llevado a cabo.

CAUSAS DE LA DESIGUALDAD

El principio de no discriminación con respecto a la mujer parece que no es puesto en duda y la mayoría de los Estados lo ha incluido en su legislación o en su constitución. Pero entre la igualdad de derecho y la de hecho hay una gran distancia.

De manera general la discriminación relativa a la mujer ha sido a menudo la consecuencia directa de las costumbres tradicionales que por siglos han perseverado en considerar que el papel de la mujer era ser esposa, madre y guardiana del hogar. Su campo de acción se limitaba al medio familiar. Si recibía educación era porque su medio o su familia se lo exigía como una preparación para sus futuras funciones de esposa y de madre a la que se confiaba la educación de los hijos. Durante largo tiempo constituyeron escasas excepciones las mujeres que lograban vencer las actitudes hostiles, obtener un nivel más elevado de instrucción y llegar después a ejercer una función profesional.

Los prejuicios, a menudo inconscientes, contra el

principio de la educación de la mujer existen aún en muchos países y limitan el ejercicio de los derechos reconocidos por la ley. Tal es el caso de las tradiciones que exigen que la mujer se quede en su casa, obedezca a su marido o a su padre y que, sobre todo, no desempeñe ningún papel activo en la vida pública.

Motivos de orden económico, social y cultural pueden constituir a menudo una traba para el mejoramiento de la educación de la mujer: el costo de los estudios, el trabajo de la casa, la falta de establecimientos escolares, de profesores, de promotores y de mercado ocupacional. En ciertos casos son razones psicológicas y la influencia del medio lo que impide que la mujer aproveche las posibilidades de educación que le son ofrecidas.

Si bien el principio de la igualdad de acceso de las jóvenes y las mujeres a la educación es plenamente reconocido en la mayoría de los países, en la práctica las posibilidades reales están a menudo restringidas. De este modo, ciertas modalidades de la educación permanecen tradicionalmente "masculinas", y otras preparan a las jóvenes solamente para un número reducido de profesiones.

No se puede afirmar que en los países en que la mujer ha obtenido en el plano legal igualdad de derechos con el hombre, ella goce siempre de una igualdad completa con respecto a él en lo concerniente al acceso a la educación. Aunque las actitudes y las leyes le sean favorables, no han sido creadas las condiciones que podrían asegurarle la total igualdad de oportunidades y no han sido tomadas las medidas necesarias para aumentar el número de mujeres en los diferentes establecimientos educacionales.

Otros factores indispensables para el desarrollo de la educación de la mujer son: una mayor democratización de la educación, la planificación de la enseñanza, la adopción de la enseñanza mixta, la orientación de las adolescentes y de las mujeres hacia sectores más variados de la educación y del empleo, la revisión de los programas de enseñanza, el otorgamiento de becas, la creación de internados, la planificación del mercado ocupacional para una participación más amplia de la mujer y, en un plano más general, el mejoramiento de la condición de la mujer.

En muchos casos, actualmente, a pesar de los progresos evidentes y los esfuerzos realizados para favorecer el acceso de la mujer a la educación, las cosas no han cambiado mucho. La mujer tiende aún a quedarse encerrada en el medio familiar y se integra difícilmente a la vida de la sociedad. Este fenómeno es evidente todavía en muchos países y sobre todo en las regiones rurales donde las costumbres evolucionan más lentamente que en las regiones urbanas.

No se trata de negar la importancia del papel de la mujer como madre, esposa y dueña de casa; por otra parte, se debe tener en cuenta que la educa-

ción que ella recibe beneficia indirectamente a los hijos. Todas las nociones de higiene, de puericultura y de educación para el hogar que ella recibe, así como la alfabetización, tienen repercusiones muy positivas en la familia, en el hogar y en la comunidad, y pueden influir en el desarrollo económico del país; pero el mejoramiento real de su condición debe ser igualmente considerado en función de su posición fuera del hogar, de las realidades nacionales y aun mundiales.

Constituye obstáculo importante para la educación la distinción tradicional entre los roles que se considera que incumben respectivamente al hombre y a la mujer, así como la formación de las actitudes según las cuales ciertos campos serían exclusivamente de la competencia del hombre y otros de la mujer. Esta diferenciación se hace sentir desde la infancia, y favorece la creencia de que aquello que es no solamente admitido sino incluso fomentado en los niños varones es a menudo poco apreciado en las jovencitas y mujeres.

Esta desigualdad entre niñas y niños aumenta con la edad y se constata en diversos grados en los diferentes niveles y tipos de enseñanza. Constituye uno de los mayores problemas de la educación.

SITUACION ACTUAL

La enseñanza primaria

Si bien no existen obstáculos de orden jurídico que impidan el acceso de las niñas a este nivel de enseñanza y aunque actualmente las matrículas femeninas en las escuelas primarias son relativamente importantes, el número de mujeres analfabetas es, sin embargo, impresionante.

En un gran número de países es escasa aún la proporción de niñas que van a la escuela en relación con el total de la población femenina en edad escolar, y frecuentemente es inferior a la de los niños.

En las escuelas primarias rurales las niñas son proporcionalmente menos numerosas que en las escuelas urbanas, y el número de matrículas femeninas va disminuyendo del nivel primario al secundario y luego al superior. Esto se debe a que las niñas de las regiones rurales se enfrentan a menudo con el doble obstáculo de la discriminación respecto a la mujer y a la situación desfavorable en que está el campo con relación a la ciudad.

En los países en vías de desarrollo, particularmente en Asia, en Africa y en los Estados Arabes, la situación escolar de las niñas se agrava por la alta tasa de deserción. Aunque la deserción y el absentismo, que constituyen algunos de los problemas más graves de la enseñanza primaria, afectan a niñas y niños, el porcentaje de deserción escolar es más elevado en las niñas; en las zonas rurales alcanza a veces hasta un 80 0/o. Una de las causas principales de este fenómeno consiste en que las

niñas no sólo son ocupadas en la casa para las tareas domésticas, sino que también abandonan a menudo la escuela cuando encuentran un trabajo que les permite contribuir a la economía familiar. A estas consideraciones de orden económico se agregan también las actitudes tradicionales que asignan aún a la mujer un papel limitado y la consagran desde su más temprana edad al hogar y a las labores domésticas.

Al favorecer los matrimonios precoces, las tradiciones pueden hacer más sensibles para las niñas las dificultades que se producen por el alejamiento de la escuela o por la actitud de los padres y del medio, particularmente en las regiones rurales. La necesidad de educar a las niñas es poco sentida, no sólo por los padres, sino también por las propias interesadas. Dado que los gastos que ocasiona el enviar un niño a la escuela son muy pesados para las familias de bajo nivel económico, los padres prefieren, a veces, enviar a sus hijos varones antes que a sus hijas, pues consideran como prioritaria la educación de los varones o estiman que constituye una inversión más rentable.

La educación media

La extensión de la educación primaria en el curso del último decenio ha permitido que un número siempre creciente de niñas termine sus estudios primarios y emprenda estudios más avanzados. Sin embargo, aunque los progresos registrados en este aspecto son innegables, y aunque se les reconozcan a las niñas iguales posibilidades en la mayoría de los países, su acceso a la enseñanza secundaria está lejos de ser satisfactorio si se lo compara con el de los niños.

Si bien es verdad que generalmente las niñas pasan en mayor número a la enseñanza media cuando se ha logrado la igualdad de participación de niñas y niños en los estudios primarios, se constata, en cambio, que la mayoría de ellas se orienta, en la casi totalidad de los países, hacia los estudios académicos y particularmente hacia la enseñanza normal, mientras que los jóvenes prefieren los estudios técnicos y profesionales.

Por otra parte, la discriminación que existe en los planes de estudios de la educación media constituye un peligro cuya gravedad no se puede desconocer. Por ejemplo, en la educación técnica sucede a menudo que los planes para niños y niñas no son los mismos, aunque sean considerados como equivalentes, y en muchos países el número de especialidades ofrecidas a las jóvenes es aún restringido.

Muy a menudo la educación técnica y profesional tiende a ser considerada como menos importante e inferior a la educación académica, tanto por los alumnos como por los padres. De ahí la marcada preferencia que se observa por los estudios clásicos.

Es necesario mencionar, sin embargo, que las jóve-

nes se orientan cada vez más hacia especialidades más diversificadas que les ofrecen posteriormente posibilidades más interesantes de empleo. Pero aun cuando ellas optan por estudios técnicos, eligen las ramas que las preparan más bien para los empleos del sector terciario que para los de la industria y la agricultura cuya importancia es decisiva en la economía nacional.

Las jóvenes siguen gustosas cursos tales como economía doméstica y educación para el hogar que las preparan para la vida familiar. La utilidad de tal formación es evidente, tanto para las niñas como para los jóvenes, pero los cursos de enseñanza técnica llamados "femeninos" conducen en contadas ocasiones a un empleo. Si se debe considerar la formación de las mujeres en relación con el desarrollo económico, es indispensable una orientación más meditada y más efectiva hacia la enseñanza técnica propiamente dicha, que las preparará para el desempeño de diversas profesiones. La diferenciación de los estudios técnicos y profesionales según el sexo implica inevitablemente un sistema de educación separada. Es, por otra parte, en este ramo de la educación donde los establecimientos escolares están más a menudo destinados a los alumnos de uno o del otro sexo. Esta distinción, así como el desequilibrio sectorial y numérico que subsiste aún tanto en muchos países industrializados como en los que están en vías de desarrollo, demuestran que las posibilidades de acceso a la educación técnica y profesional que tienen las jóvenes continúan limitadas en comparación con las posibilidades de los jóvenes.

La educación superior

El crecimiento espectacular del número de mujeres en los establecimientos de educación superior en el curso de los últimos años confirma, de manera general, que las mujeres se benefician cada vez más de las oportunidades de educación que les son ofrecidas. Por ejemplo, en ciertos países africanos la matrícula ha llegado a ser 7 a 16 veces mayor que en años anteriores. Sin embargo, aún es escasa la participación de la mujer en la enseñanza superior. El número de mujeres que frecuentan los establecimientos de enseñanza superior no sobrepasa, en la mayoría de los países, al 30 % del total de la matrícula.

La distribución de estudiantes hombres y mujeres en las diversas carreras que se cursan en este nivel de enseñanza es aún muy desigual. Aquí también las mujeres se orientan más a menudo hacia los estudios literarios, artísticos y pedagógicos, mientras que otras carreras, como ciencias exactas y naturales o ingeniería, no atraen por el momento sino una escasa proporción de estudiantes mujeres. En la enseñanza superior, como en el nivel primario y secundario, las tradiciones, la familia y el medio, desempeñan un papel considerable; influ-

yen en las elecciones de las jóvenes y las mantienen al margen de ciertas disciplinas que son consideradas como más apropiadas para los hombres. En cambio, las corrientes de desarrollo económico, una política nacional tendiente a la igualdad de los sexos, tipos de estudios y una orientación escolar y profesional más modernos, pueden conducir a la mujer a campos nuevos y más variados. Posibilidades de empleo que aseguren a la mujer que ha terminado sus estudios un salario igual al del hombre son, incuestionablemente, de gran importancia para la elección de los estudios.

El analfabetismo

En todas aquellas regiones en que el analfabetismo hace estragos, el porcentaje de mujeres analfabetas es siempre superior al de los hombres. En suma, cerca del 70% de los analfabetos del mundo son mujeres.

En principio, la situación de la mujer analfabeta es más desfavorable que la del hombre, sobre todo en el medio rural. Ello se debe principalmente a la insuficiencia de las medidas sociales que se han adoptado en su favor y de los medios de alfabetización puestos a su disposición (por ejemplo, la escasez de personal docente); se debe también a las múltiples y absorbentes ocupaciones a las cuales la mujer está restringida y a las actitudes discriminatorias de que es objeto. Como sucede en la enseñanza primaria, la deserción de las mujeres en los cursos de alfabetización es muy elevada. Algunos de los factores que obstaculizan la alfabetización de la mujer son: sus obligaciones familiares y domésticas, frecuentemente aumentadas por un trabajo efectuado fuera de su hogar (trabajos agrícolas por ejemplo); la indiferencia y aun la hostilidad de la familia, del medio y del marido; las distancias, las dificultades de transporte; las razones económicas y las enfermedades. El esfuerzo y la perseverancia que la mujer pone de manifiesto para aprender a leer y a escribir, en condiciones a veces difíciles, son por ello más dignos de alabanza y merecen ser estimulados. Es interesante hacer notar que en ciertos países, por ejemplo en Tanzania, existe un número mayor de mujeres que de hombres en los cursos de alfabetización.

El trabajo de la mujer

Es por un trabajo productivo directo y una amplia participación en los principales sectores del desarrollo de la economía nacional que la mujer se sitúa realmente en la sociedad. Su participación en la actividad económica varía considerablemente de una región a otra. En Europa oriental y en Rusia la proporción de mujeres en la población activa sobrepasa al 40%, en América Latina baja a menos del 15%; en Europa occidental y en América del Norte un tercio de la población activa está

compuesto por mujeres.

Gracias al desarrollo económico y al número siempre creciente de mujeres que reciben una formación que les permite ejercer una profesión, aumenta el número de mujeres que trabajan. Pueden ejercer una profesión a igual título que los hombres en aquellas regiones en que los cambios de estructuras han tenido como consecuencia una mayor democratización de la enseñanza y una planificación del mercado ocupacional, y donde han sido tomadas las medidas sociales necesarias que estos cambios implican (licencias por maternidad, salas-cuna, kindergarten, guarderías infantiles, etc.).

Por el contrario, donde no se han aplicado estas disposiciones fundamentales, el trabajo de la mujer es un problema grave aun y refleja el desequilibrio existente entre el progreso científico y técnico, las necesidades económicas, y el tradicionalismo de los espíritus y de las estructuras.

Aunque el derecho de la mujer a ejercer libremente una profesión está proclamado en varias constituciones, la discriminación en cuanto a trabajo subsiste en la práctica.

Las mismas dificultades que la mujer encuentra durante sus estudios a menudo le impiden posteriormente ejercer una profesión. Las responsabilidades familiares retienen a muchas mujeres fuera del mundo profesional o las obligan a interrumpir el trabajo que ejercían antes del matrimonio. Se plantea así el problema del abandono de los estudios y de las actividades profesionales, el de los títulos no utilizados y, de hecho, el de la rentabilidad de la educación y de la formación profesional. A esto agreguemos todos los obstáculos a los cuales se enfrenta, en muchos países, la mujer que trabaja: la desigualdad de salarios que a veces coloca a la mujer en gran desventaja; las dificultades de su promoción profesional; la actitud del empleador que por un salario menor exige frecuentemente de la mujer más títulos y calificaciones que las que exigiría un hombre por el mismo puesto, y que le reserva tareas secundarias y a menudo ingratas, a pesar de estos títulos.

Tampoco se debe olvidar a la mujer que no se dedica a trabajos remunerados, pero que, además de sus tareas en el hogar, colabora en la explotación agrícola, artesanal o comercial del jefe de familia. Aunque no se dispone de datos sobre este particular, la importancia económica y social de este trabajo es innegable.

Poner trabas al trabajo de la mujer es rechazar el inmenso capital humano que ella representa, máxime cuando ha demostrado en repetidas ocasiones, por su trabajo profesional, que es capaz de dirigir negocios y de participar en el progreso científico y técnico. Es, por ejemplo, el caso de Rusia, país en el que las mujeres constituyen el 49,3% de la población activa, el 30% de los ingenieros y más del 70% de los médicos. Las nuevas estructuras

económicas, sociales y culturales, las inversiones importantes, las medidas tomadas para mejorar la condición de la mujer y la aplicación de una política de igualdad entre hombres y mujeres, han traído como consecuencia una amplia participación de la mujer en la vida económica y social del país.

MEDIDAS TOMADAS POR LOS GOBIERNOS

Son innegables los progresos que muchos países han realizado en lo relativo a la promoción de la mujer. El número siempre creciente de mujeres en los establecimientos educacionales y su participación en la vida de la sociedad son una consecuencia directa de la aplicación de una política económica, social y educativa coherente, a nivel nacional; política que tiende a asegurar a la mujer la igualdad de oportunidades y de condiciones en materia de enseñanza.

Acerca de esta materia resulta interesante destacar que 54 Estados miembros de la Unesco han ratificado o aceptado la Convención concerniente a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza que la Conferencia General de la Unesco adoptó en 1960 y en la cual se definió la discriminación como "toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza..." La adhesión a esta Convención no significa que se eliminan de hecho las desigualdades de oportunidades y de condiciones que afectan a la mujer en el campo de la educación. Por muy radical que sea un acto legislativo, no eliminará las desigualdades existentes en los diferentes niveles y modalidades de educación, salvo que vaya acompañado de disposiciones y medidas adecuadas que permitan vencer los obstáculos que se oponen a la educación de la mujer.

De una manera general, el mejoramiento del nivel de vida registrado en numerosos países ha favorecido considerablemente la promoción de la mujer. Las oportunidades ofrecidas a las jóvenes se han acrecentado gracias al aumento del número de escuelas y a la adopción del principio de gratuidad y obligatoriedad de la educación, que consagra el derecho de todos los niños, sin distinción de sexo, a la educación.

La apertura de nuevos campos de formación y el hecho de que la mujer tiene actualmente un más amplio acceso a los empleos ocupados tradicionalmente por el hombre, han acelerado la escolarización de la joven en todos los niveles de educación y han prolongado en forma sensible la duración de los estudios. El aumento del número de mujeres

casadas que trabajan fuera del hogar ha hecho que muchas jóvenes ya no consideren que el matrimonio pone fin a su vida profesional. A este respecto es de gran importancia una planificación educacional que tienda a dar a la joven y a la mujer las mismas posibilidades que al hombre, tanto en el campo de la enseñanza como en el del empleo.

La aplicación de una meditada política nacional en materia de educación, el aumento de créditos destinados al desarrollo de la escolarización en general y de las niñas en particular, la introducción de programas modernos y adaptados a las necesidades locales y nacionales, la formación de un mayor número de profesores y profesoras, el otorgamiento de becas, la creación de internados, son algunos de los factores que en muchos países han tenido repercusiones favorables en el desarrollo de la escolarización femenina.

Estas disposiciones van con frecuencia acompañadas de medidas que tienen un alcance más general y sin las cuales ellas no podrían ser plenamente eficaces, por ejemplo: el mejoramiento de la condición social de la mujer, de la legislación laboral que la afecta, la ampliación de su papel político, sin contar toda la acción de información de la opinión pública.

La creación de servicios de orientación, y la información que éstos ofrecen sobre las posibilidades de estudios, de capacitación y de empleo parecen haber dado resultados alentadores en muchos casos. Sin embargo, los planes que se estudian en ciertos países no ocultan la magnitud del esfuerzo que queda por cumplir. Es importante que la educación de la mujer sea objeto de análisis constantes, pues una planificación bien concebida debe tener en cuenta el contexto en el cual se sitúa esta educación. Para definir mejor la necesidad y las modalidades de las inversiones en este campo y para determinar las perspectivas de trabajo hay que emprender, en forma regular, investigaciones y estudios estadísticos.

En lo que respecta al analfabetismo, es evidente que la obligatoriedad y la gratuidad de la educación primaria —en la medida en que ellas puedan ser un día universalmente aplicadas— constituyen uno de los medios más eficaces para eliminarlo. Sin embargo, plenamente conscientes de la influencia determinante que la alfabetización tiene en la vida de la mujer y en la de las personas que la rodean, un número siempre creciente de países trata actualmente de resolver el problema aplicando programas de alfabetización funcional destinados a las mujeres, es decir, programas que tienen en cuenta su participación directa en la vida económica.

Dado que en el medio rural las mujeres y las jóvenes enfrentan dificultades particulares para su acceso a la educación, ciertos gobiernos han debido tomar medidas especiales para permitirles beneficiarse de las diversas formas de educación existentes, del mismo modo que el resto de la

población.

Igualmente conviene subrayar que las disposiciones de carácter general, tomadas a nivel nacional, contra las medidas discriminatorias de que son objeto las mujeres, han tenido efectos positivos sobre su acceso a la educación.

ACCION DE LA UNESCO Y DE LAS ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES

Desde su creación la Unesco se ha esforzado siempre por favorecer la igualdad de acceso de las jóvenes y de las mujeres a la educación, mediante los recursos de que dispone.

Para determinar el grado de participación de la mujer en la educación en los diferentes países y precisar las tendencias observadas en este aspecto, la Unesco ha realizado cierto número de estudios e investigaciones que no solamente le han permitido orientar mejor su acción en pro de la educación de la mujer, sino que han atraído igualmente la atención de los Estados miembros sobre la necesidad de resolver el problema de la discriminación con respecto a la mujer y ha suscitado reacciones favorables de su parte. Habiéndose manifestado el mismo interés en el seno de las Naciones Unidas, tanto en la Comisión de la condición de la mujer como en el Consejo económico y social, la Asamblea General de las Naciones Unidas recomendó en 1965 la preparación de un programa unificado a largo plazo en pro de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

De conformidad con las decisiones adoptadas por la Conferencia General de la Unesco en 1966, la acción a largo plazo tendiente a asegurar la igualdad de acceso de las jóvenes y de las mujeres a la educación figura entre los cinco temas prioritarios de la Organización en materia de educación.

En su última sesión, realizada en 1968, la Conferencia General adoptó una resolución por la cual invitaba especialmente a los Estados miembros "A tomar, dentro del marco de sus planes nacionales de desarrollo y de su planificación del progreso educativo y científico, las medidas adecuadas para garantizar a las mujeres y a las jóvenes, en las esferas de competencia de la Unesco, y especialmente en materia de educación, posibilidades de contribuir plenamente al desarrollo económico y social de sus países".

El programa de la Unesco en favor de la mujer comprende actividades muy diversas, como lo demuestran los ejemplos siguientes. En 1967 la Unesco emprendió en Alto-Volta un proyecto experimental que debe desarrollarse en 10 años y que tiene por objeto la alfabetización funcional de la mujer adulta, la expansión de la matrícula y el mejoramiento de los programas de enseñanza destinados a las jóvenes, a fin de prepararlas para recibir eventualmente una formación técnica y profesional. El proyecto se propone ayudar al gobierno a

realizar con buen éxito esta empresa, particularmente identificando los obstáculos que entorpecen el acceso de las niñas a la educación y definiendo los medios propios para superarlos. Expertos internacionales y especialistas del Alto-Volta elaboran con este fin programas de alfabetización funcional, estudian los programas y métodos actuales de educación, formulan sugerencias para mejorarlas y organizan reuniones de estudio (stages) destinadas a las promotoras, maestras y directoras de escuelas. En Chile se ha emprendido otro proyecto experimental, concebido para un período de 6 años. Tiene por objeto facilitar el acceso de la mujer a las carreras técnicas, prevé la modernización de la educación técnica de nivel medio destinada a las jóvenes y la transformación de establecimientos de enseñanza técnica destinados a un solo sexo en establecimientos mixtos. La Unesco proporciona equipos y expertos que ayudan a los especialistas chilenos en la elaboración y en la aplicación experimental de los nuevos programas, así como también en la formación o selección de los docentes para las nuevas escuelas. La experiencia adquirida será de gran interés para los docentes de otros países latinoamericanos.

Un tercer proyecto experimental será emprendido en Nepal a partir de 1970. Tendrá por objeto favorecer el acceso de las niñas a la educación primaria y formar educadoras en el marco del desarrollo rural.

Finalmente, si bien el Programa experimental mundial de alfabetización funcional, iniciado por la Unesco en 1965, está destinado a los adultos analfabetos de ambos sexos, las actividades específicamente consagradas a las mujeres ocupan en él un lugar importante.

Entre otros aspectos de la acción de la Unesco en favor de la igualdad de acceso de la mujer a la educación que merecen también ser señalados, pueden citarse: el otorgamiento de becas de perfeccionamiento para las mujeres que desempeñan tareas docentes, a fin de permitirles alcanzar puestos de responsabilidad en la administración de la educación; el envío, a los países que lo han solicitado, de expertos y consultores encargados de colaborar con las autoridades nacionales en la elaboración y aplicación de programas que tienden a incrementar la matrícula y a mejorar la educación de las jóvenes y de las mujeres. Estos expertos orientan también, con este mismo fin, experiencias piloto, y realizan estudios e investigaciones. Entre éstos cabe citar en especial un estudio comparado de alcance internacional sobre las oportunidades ofrecidas a la mujer en materia de alfabetización, que fue elaborado teniendo en cuenta las respuestas dadas por los Estados miembros a un cuestionario de la Unesco, y al que se agregarán otros estudios especiales que permitan analizar la situación de una manera más profunda y detallada en un determinado número de países. Pueden mencio-

narse, además, estudios análogos sobre el acceso de las jóvenes y de las mujeres a la educación técnica y profesional y a los diferentes tipos y niveles de enseñanza (primaria, secundaria, superior), sobre la enseñanza mixta, sobre la educación de la mujer en las zonas rurales y sobre el acceso de la mujer a la docencia.

Por otra parte, ampliando y reforzando la acción propia de la Unesco, algunas donaciones han permitido establecer y financiar proyectos que tienen como objetivo la promoción de la mujer. Es así como en 1963 el gobierno sueco creó un Fondo que tiene por objeto promover la educación de la mujer africana y cuya administración fue confiada a la Unesco.

Este Fondo ha permitido que en Sierra Leona se construya y se sostenga durante cinco años una escuela normal, y en Tanzania una escuela secundaria con internado para niñas; además, ha permitido que en Túnez se construya una escuela secundaria técnica con internado para niñas.

Por su parte, las organizaciones no-gubernamentales nacionales e internacionales, mixtas o femeninas, aportan una ayuda valiosa a la acción en favor de la promoción de la mujer en ciertos casos, con la ayuda financiera y técnica de la Unesco.

La cooperación con estas organizaciones comprende intercambios de informaciones y documentación, proyectos de investigación y de estudios,

seminarios, pasantías (stages), cursos de formación, etc., que tienden a mejorar la educación de la mujer.

CONCLUSION

Los esfuerzos realizados en el plano nacional, regional e internacional para la promoción de la mujer por el acceso a la educación son alentadores: la mujer llega cada vez con más frecuencia, y en las mismas condiciones que el hombre, a los diferentes niveles y tipos de educación y a empleos que corresponden a su grado de capacitación.

Pero es evidente que en numerosos países queda aún mucho por hacer para asegurar a la mujer la igualdad efectiva de acceso a la educación y una plena participación en el desarrollo económico y social. La realización de estos objetivos exige que se formule y se aplique en forma perseverante una política nacional que comprenda medidas apropiadas de orden legal, económico, financiero, social y educativo: exige además un esfuerzo de sensibilización de la opinión pública, de desarrollo de actitudes favorables a la real igualdad entre el hombre y la mujer en los diversos sectores de la sociedad y, finalmente, una voluntad activa de parte de la mujer misma.

LA LOGICA COMO CONTENIDO AUXILIAR EN EL NUEVO PROGRAMA DE FILOSOFIA

por el prof. HOWARD RICHARDS

La guía curricular que escribí y que ustedes tienen, explica más o menos cómo utilizar la lógica como contenido auxiliar(1).

Ahora me dedico a explicar por qué usarla y con qué espíritu usarla, explícitamente en cuanto a la enseñanza de la filosofía e implícitamente en cuanto a la psicología. Soy partidario de un proceder pedagógico muy informal, que sería una especie de reflexión crítica llevada a cabo por los mismos alumnos, de tal manera que las intervenciones del profesor tendrían el carácter más bien de exigir cada vez más cierto nivel de racionalidad en la discusión, introduciendo oportunamente tanto normas sobre cómo pensar correctamente tomadas de la lógica elemental como aportes elegidos de los contenidos sugeridos. Es decir, una clase con pocos contenidos, mucho bla, bla, bla, por los alumnos y una insistencia de que ese bla, bla, bla, se convierta lentamente en comunicación articulada.

Para presentar mi posición estaré obligado a seguir un desvío, bosquejando primero una posición respecto a la naturaleza de la filosofía y una posición respecto al estado actual de la filosofía.

Según mis luces, la filosofía es fundamentalmente ética. Es la búsqueda de normas racionales para guiar la conducta. Creo que así la entendieron Sócrates y Platón y creo que en la historia de la filosofía la ética ha sido el eje central, en torno al cual las demás partes de la filosofía han girado.

Quiero hacer notar, sin embargo, que para poder aceptar mi conclusión Uds. no tienen que creer que la ética merece la etiqueta de tema principal de la filosofía —Uds. podrían creer por ejemplo, que ningún capítulo de la filosofía es más o menos principal, que ningún otro capítulo, y sin embargo Ud. puede creer que dada la problemática de la juventud actual, debemos actuar como si la filosofía fuera fundamentalmente ética.

(1) Este artículo es en su texto la charla que el prof. Richards dio a los profesores de 3^{er} año de enseñanza media en el Seminario de Filosofía, Centro de Perfeccionamiento.

En cuanto al estado actual de la filosofía, estoy preparado a sostener que hemos llegado a un estado de diálogo inconcluso.

Una razón suficiente, aunque no la razón única para dicho diálogo inconcluso, la encuentro en una tendencia entre las principales escuelas del pensamiento moderno de asimilar sin refutar a sus opositores. Quiero decir que los partidarios de cada corriente filosófica, ya tienen no solamente su manera de hacer filosofía, sino también su manera de explicar los errores de los que no la hacen así. Tomamos un ejemplo de la obra de Martin Heidegger quien se ha dedicado a mostrar que los estudiantes filosóficos y la ciencia en general se han caracterizado desde hace muchos siglos por una atención insuficiente a la explicación de sus presupuestos en lo que se refiere al problema del ser.

El ha analizado dichos presupuestos, descubriendo entre otras cosas lo siguiente, que cito textualmente: "Estar en el mundo del ser—ahí es, por la facticidad de este último siempre ya dispersado o aún desintegrado en diversos modos de estar—á. Los modos siguientes de estar—á pueden ser indicados como ejemplos de esta multiplicidad: Tener que hacer una cosa, fabricar una cosa, cuidar una cosa, utilizar una cosa... etc. ... investigar, interrogar, considerar, discutir, determinar. Todas estas maneras de estar—á nos llevan a un modo de ser que vamos a caracterizar detalladamente: la preocupación... Bajo el título de preocupación se designa en principio un significado pre—científico, que podría ser por ejemplo: hacer una cosa, terminar o arreglar un negocio. Uno puede también hablar de preocupación por decir que uno espera una oportunidad para obtener una cosa. En oposición a estos significados precientíficos y ónticos de la palabra, la obra presente la usa como término ontológico (Existencial) que caracteriza el ser de un estar en un mundo posible.

Esta usanza no se eligió porque el ser—ahí tendría

en un principio y en gran parte una realidad "económica y práctica" sino porque se quiere mostrar que el ser del ser—ahí mismo es **cuidado**"(1).

Lo citado es parte de una exposición que muestra que la explicación ontológica del cuidado es un paso previo que debe preceder el acercamiento al problema del ser y, en general, el conocimiento, si el conocedor quiere darse cuenta de sus presupuestos.

Si comparamos con lo dicho el libro de la Srta. Anscombe de la Universidad de Oxford, sobre las intenciones, nosotros veremos que, según el criterio de ella, el Sr. Heidegger es un filósofo que no se ha dado cuenta de sus presupuestos, en sentido de que él ha usado palabras tomadas del lenguaje ordinario, sin darse cuenta de la medida exacta de su significado, vale decir, sin darse cuenta de lo que uno presupone al emplear tales palabras, sea para explicitar su verdadero alcance o sea para construir sobre una base tal una terminología nueva.

Este breve ejemplo sugiere lo que creo que uno podría mostrar de una manera más detallada: que tanto un filósofo que utiliza el método fenomenológico como uno que se dedica al análisis lingüístico pueden asimilar al otro a su manera de acercarse al quehacer filosófico bajo el rubro de uno que ha caído en errores que el método propio es capaz de superar.

Otro ejemplo de lo que llamo asimilar sin refutar, sería la polémica entre Jean Paul Sartre y Claude Levy—Strauss, donde Sartre mantiene que la antropología es incapaz de ofrecer una visión unificada del hombre, y Levy—Strauss mantiene que la dialéctica sartriana es intrínsecamente incapaz de darnos más que una interpretación etnocéntrica de lo que es el hombre y los dos, me parece, tienen razón, según las reglas del juego que ellos respectivamente aceptan.

Se podría dar otros ejemplos más: el psicoanálisis tiene conceptos, como represión y motivación inconsciente, que le podrían servir al freudiano en un momento dado para explicar el mismo comportamiento del hombre que resiste las conclusiones del psicoanálisis como un fenómeno explicable psicoanalíticamente. El marxista tiene recursos como el concepto marxista de ideología que le permite explicar otras corrientes del pensamiento mediante el marxismo, asimilando el fenómeno de que pensadores que no sean marxistas como un hecho explicado por el marxismo. El existencialista tiene su concepto de mala fe según el cual él no se da cuenta de que la existencia precede a la esencia está huyendo de la ansiedad de existir.

Los pensadores de la tradición aristotélica — tomis-

ta aunque, que sepa yo, no han inventado conceptos especiales que podrían servir para explicar los errores de quienes han desviado de la tradición, sí han podido asimilar a otras posiciones sin refutarlas, mostrando que la tradición misma tiene una extraordinaria riqueza y plasticidad. Pensadores como Gilson y Maritain han mantenido, podría decirse, que la parte verdadera de los planteamientos de Bergson, de Freud, de Marx, de Sartre y otros tiene cabida dentro de la tradición católica debidamente interpretada.

Un ejemplo más. Estuve recién en la piscina del Club Deportivo de la Universidad de Chile, donde encontré a una chica alumna del segundo año de Psicología. Estuve pinchando un poco con ella, conversando y cuestionando la cuestión y ella me dijo: "Yo creo que el gobierno va a suprimir la asignatura de filosofía, porque en filosofía uno tiene que pensar y a los demócratacristianos no les conviene que la gente piense". Bueno, ella había asimilado la democracia cristiana a su manera de ver las cosas, pero no la refutó.

En resumen, sostengo que la filosofía es la búsqueda de normas racionales para guiar la conducta y que su estado actual es el de un diálogo inconcluso.

Frente a semejante situación no son pocos los que sostienen que no hay un saber filosófico y por eso no debe existir la asignatura. Se da el caso también de aquellos que hacen la inferencia al revés: existe la asignatura y por eso tiene que ser cierto que existe el saber correspondiente. Yo sostengo que, aunque sea la filosofía un diálogo no concluido, se debe suprimir cualquier otro ramo, como por ejemplo, las matemáticas, antes de suprimir la filosofía como parte del plan común y obligatorio, porque la iniciación a la problemática ética es, de todo el proceso educativo, el más apremiante. Diría además que si lográsemos solamente concientizar al alumno acerca de la existencia de serios problemas de índole moral, aún sin darles soluciones precisas, sólo esto valdría más que toda su educación científica. Reconozco que lo que acabo de decir tiene el carácter de afirmación gratuita ante un auditorio interesado, pero no por eso cesa de ser cierto lo afirmado, y fundamentalmente bajo circunstancias menos favorables.

Si no fuera cierto que la iniciación al diálogo racional sobre cuestiones de índole moral es parte esencial de la formación de la juventud, y si fuera poca cosa mostrar al joven ingenuo lo difícil que es contestar racionalmente a las preguntas más fundamentales, aún yo diría que la filosofía y específicamente la lógica elemental aplicada a la discusión de situaciones que plantean problemas de conducta, tiene una función propia e imprescindible en el proceso educacional, esto es, afirmar la dignidad de la persona humana. A pesar de ser un diálogo inconcluso, o quizás porque es un diálogo inconcluso la filosofía es una afirmación de la dignidad humana.

(1) Solamente para cumplir con la exigencia de los señores profesores de reproducir con fidelidad la charla me permito la flojera de no hacer una mejor traducción. Lo que aparece fue hecho rápidamente y mal de la edición francesa de Rudolf Boehm y Alphonse de Waehlens. Corresponde a la página 57 de la novena edición alemana, editada por Max Niemeyer, Tübingen, 1960. HR.

Para mostrar en qué sentido la lógica como contenido auxiliar propicia que la filosofía sea una afirmación de la dignidad de la persona humana, quisiera recordarles brevemente algunos rasgos del pensamiento de tres filósofos importantes y hasta cierto punto representativos del siglo XX: Edmund Husserl, Bertrand Russell y Louis Althusser. (2) En el caso de Husserl me refiero, por ejemplo, a su trabajo sobre los fundamentos de la lógica y de las matemáticas, en el cual él se opone resueltamente al psicologismo, vale decir, Husserl insiste que los fundamentos de la lógica nunca se encontrarán en la explicación psicológica del pensamiento lógico, sino en la lógica misma. La posición de Bertrand Russell al respecto es semejante. Russell insiste en una distinción tajante entre el orden de las reglas de la inferencia que nos dice, según las reglas de un cálculo determinado, cuáles son las inferencias permitidas.

De estas maneras distintas, pero semejantes, dos filósofos de corrientes distintas enseñan, podría decirse, la autonomía, o por lo menos, la posibilidad de la autonomía del razonamiento lógico. Por eso, voy a decir, implican la posibilidad de la reflexión autónoma sobre la problemática de fundamentar la conducta, lo que vale decir, sostengo, afirmar la dignidad de la persona.

Bien: ¿Cuál sería la posición de Althusser frente a la autonomía de la lógica y que insistiría que la razón misma es un hecho contingente cuya configuración en el caso de una mente o mentalidad determinada estaría condicionada por circunstancias históricas contingentes? Sin embargo, según Althusser, es posible lograr una racionalidad objetiva, es decir, no ideológica, por un proceso que al parecer utilizaría la lógica elemental, además de los medios dialécticos, para superar el pensamiento ideológico; y esta racionalidad objetiva sería, me parece, en cuanto a la ética, un sistema de normas que se ajusta adecuadamente a la situación histórica actual. En todo caso, la conclusión de que la lógica sirve para establecer la autonomía del razonamiento y la dignidad de la persona, podría establecerse independientemente de la proposición de que las reglas de la validez del razonamiento son eternas e inmutables. La lógica como norma social sirve para establecer la dignidad de las personas de una manera análoga a la ley. Todos somos, según el concepto mismo de ley, iguales ante la ley, por lo menos esto es el ideal jurídico, por falta del cumplimiento del cual solemos criticar las instituciones. En el razonamiento todos somos iguales ante la lógica, así la razón llega a ser una norma de la interacción social. Esta igualdad podría cumplirse aunque la lógica que establezca

(2) Sin menoscabar la posibilidad de que mis interpretaciones de algunos, muchos, o todos los filósofos mencionados son erradas, quiero llamar la atención especialmente a la posibilidad de que me equivoque en cuanto a Althusser, puesto que de su obra he leído solamente el pequeño libro, *Polémica sobre el Humanismo* por Althusser y otros, que forma parte de la Colección Mínima editada por Siglo 21 Editores. HR.

las reglas del juego de la discusión socializada fuera válida solamente dentro de un grupo humano determinado.

Quisiera recalcar que la lógica debe penetrar la conducta del educando y así llegar a ser una norma social. Se trata especialmente de la conducta general deseable N° 7, que pide que el alumno llegue a respetar las opiniones ajenas.

Yo diría que nosotros los adultos nos respetamos poco, somos gente desconfiada, y esto se debe, me parece, parcialmente al hecho de que no tenemos bien internalizado como norma de conducta el respetar la autonomía moral y racional de las personas. Nos respetamos poco, nos explicamos mucho. Por ejemplo: si alguien hace algo en la vida pública o en la vida privada, suponemos que lo hizo por razones interesadas, o por móviles subconscientes o por cuidar sus intereses económicos, o para llevar a cabo alguna maniobra maquiavélica. Lo que menos sospechamos es que la persona hizo el acto porque según sus luces, era la cosa correcta que hacer. Quiero advertir que lo que acabo de decir es exagerado.

Supongamos, ahora, lo que puede estar lejos de la verdad, que les he convencido (3) de que un enfoque debido de la enseñanza de la Filosofía sería examinar con el curso, con cierta detención y sin prisa, los problemas de índole moral de los mismos alumnos, utilizando la lógica como contenido auxiliar. Ahora quisiera explicitar dos de los supuestos de este enfoque.

Se supone que las vidas de los alumnos tienen una problemática de índole moral, aunque sea implícita. Si se cree por ejemplo que la persona es generadora de valores o que los valores se acontecen en el diario vivir, o que la ética surge de la interacción social en situaciones concretas, se cumple con este supuesto del enfoque.

Un segundo supuesto es que los alumnos ya poseen la base para razonar lógicamente, aunque sea implícita. Si uno cree por otra parte que la razón es un legado de una tradición determinada o de la obra de Platón, Aristóteles, Santo Tomás, Descartes y Kant, tal como uno puede asumir su dignidad como agente moral racional sin poseer como base la tradición filosófica occidental, entonces uno no puede creer que los alumnos son capaces de razonar. Pero cabe decir que uno cree esto, uno cree algo falso, puesto que las investigaciones de J. Piaget han demostrado que las estructuras principales de la lógica elemental ya son implícitas en el comportamiento del niño normal más o menos desde los 11 a 14 años en adelante.

Piaget ha mostrado lo que mostró Sócrates con el esclavito en el "Menón". Permítanme recordar a

(3) Para que la charla no ocupara demasiado tiempo, dejé sin decir algunas de las premisas de mi posición, entre ellas: que es lícito hablar de un mejoramiento en el nivel de moralidad de un grupo humano, y que la difusión de la aplicación de la lógica elemental a la problemática ética tiende a producir semejante mejoramiento. Si yo hubiera adelantado dichas premisas, las habría apoyado por referirme a estudios antropológicos y sociológicos de ética comparada por Westermarck, Kluckhohn y Ginsberg. HR.

Uds. que Sócrates, según Platón, se describió a sí mismo como matrona, en el sentido siguiente: la razón ya está implícitamente en el educando y el filósofo es la matrona quien ayude a darla a la luz. Dije que iba a dedicarme a por qué y con qué espíritu y no a los aspectos pedagógicos. Sin embargo, estimo que un ejemplo concreto puede ayudar a mostrar qué es lo que es lo que estoy abogando. Supongamos que en el liceo acontece que a raíz de A, B o C suceso el consejo de profesores lo estime correcto de expulsar a un alumno, y supongamos que los alumnos del curso suyo reclaman que la expulsión no es justa. Después de conversar el tema algún tiempo, el profesor podría aportar al curso un concepto de la justicia, en la forma, por ejemplo, de un trozo corto de la **Ética** o la **Política** donde Aristóteles trata de la justicia proporcional. En el trabajo de analizar y aplicar un concepto de justicia ya sobra materia para una buena lección auxiliar de lógica.

Las actividades mencionadas podrían evaluarse a través de las conductas deseables generales números 1, 3, 5 y 10, y la primera conducta de la segunda unidad y las tres conductas de la tercera unidad.

Finalmente les voy a contar un mito. Empleo un mito, porque si presento la idea sin forma mitológica voy a caer en el sofisma de la oposición falsa y, en la medida en que me doy cuenta de lo que hago, intento evitar sofismas. Como es sabido, los sofismas que tienen forma de mito son más perdonables que los que fingen ser científicos.

En el mito hay sólo dos países, y en cada país hay un coronel, un sacerdote y un profesor. Uno de los países lo llamaremos el país ficticio, es decir, el país

que no existe. El país que no existe es dirigido por una pequeña clase dominante de personas, quienes se llaman a sí mismas la aristocracia, y quienes viven por explotar a los demás. En este país hay una sola aldea, con una sola plaza, una sola iglesia, una sola escuela, un coronel, un sacerdote y un profesor.

El coronel encabeza cada día un desfile militar en la plaza, con el fin de mostrar al poblado que el ejército existe no para protegerlo sino para reprimirlo. El sacerdote predica cada día con el fin de amenazar con la venganza de los poderes sobrenaturales a quienes se atreven a querer superarse.

El profesor hace clases cada día a los niños y cada día les dice lo mismo: les dice que ellos son unos cuantos ignorantes porque no saben ni latín, ni griego, ni alemán, ni francés, ni inglés, ni apenas castellano, ni mucho menos las mil y una maravillas de la Filosofía, y por eso si ellos se atrevieran a opinar sobre la debida conducción de la vida humana, sería una insolencia y una frescura.

El otro país lo llamaremos el país que realmente existe, para poder distinguirlo del primer país mencionado. El país real todos sabemos es una democracia, y tiene, como el otro, una aldea, un coronel, un sacerdote y un profesor. El coronel se dedica a la horticultura, como lo hizo Cincinnatus cuando no había guerra; el sacerdote hace el oficio de obrero, trayendo leña para que la gente tenga fuego. El profesor nunca habla a los alumnos de lo que no saben, sino únicamente les ayuda a explicar lo que ya saben. Es decir, es matrona.

a prueba de
"terremotos"...

COMET
Bata



HORMA ANATOMICA - COLORES DE MODA

SUMARIO

Páginas

- 1 "EVALUACION EN LECTURA BASICA", por el prof. Gerardo Ruiz
- 16 "ALGUNAS OBSERVACIONES Y ALCANCES EN RELACION A LOS OBJETIVOS SIGNIFICATIVOS", por el Dr. Abraham Magendzo
- 19 "LA MODIFICACION DEL PROGRAMA ESCOLAR Y LA COMPLEJIDAD DEL PROCESO EDUCATIVO", por los profs. Viola Soto y Manuel Harán
- 28 "EL IMPACTO DE LA NUEVA TECNOLOGIA EN LA EDUCACION", por el prof. Luis O. Naranjo
- 32 "LOS PROBLEMAS DEL ADOLESCENTE ANTOFAGASTINO", por Augusto Silva Triviños
- 39 "CONSIDERACIONES ACERCA DE LA REFORMA Y SU INFLUENCIA EN EL ESQUEMA DE FORMACION DE PROFESORES DE INGLES", por el prof. Mauricio Pilleux
- 45 "LA ENSEÑANZA INDUSTRIAL EN UN PAIS SOCIALISTA: EN TORNO A LA FORMACION DE TRABAJADORES CALIFICADOS", por el prof. Rodrigo Fuentes
- 51 "EDUCACION VITALIZADA", por el prof. Carlos Veloso
- 56 "LA DESESPERACION EN EL LENGUAJE". Pablo Neruda, "RESIDENCIA EN LA TIERRA". 1963, por Luis Felipe Vivanco, ("Cruz y Raya", Madrid 1933)
- 61 "ANIBAL PONCE, PSICOLOGO", por Alejandro Dorna
- 66 "CONCURSO NACIONAL DE MODELOS DE JUGUETES"
- 67 "LA PROMOCION DE LA MUJER POR EL ACCESO A LA EDUCACION", (este artículo forma parte de una serie de materiales entregados por la UNESCO en Santiago, para poner de relieve el Año Internacional de la Educación)
- 74 "LA LOGICA COMO CONTENIDO AUXILIAR EN EL NUEVO PROGRAMA DE FILOSOFIA", por el prof. Howard Richards

REVISTA DE EDUCACION

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

Nº 29 (nueva época), Santiago de Chile,
agosto de 1970. Precio del ejemplar:
Eº 4.

Suscripción anual (10 números): Eº 25
Publicada por el Ministerio de Educación

Consejo:

Ministro prof. Máximo Pacheco
Subsecretario prof. Ernesto Livacic

Director:
Enrique Bello

Secretario de Redacción: Waldo Rojas

Impresa en los Talleres de la Editorial
Lord Cochrane S. A.

A LOS SUSCRIPTORES

Rogamos a nuestros suscriptores disculpar las deficiencias del presente número de la Revista, debidas a la firma Centro de Composición Ltda. Dicha firma no pudo, finalmente, dar cumplimiento, y se encargó a la Editorial Lord Cochrane aprovechar algunas de las transparencias ejecutadas por el Centro, a fin de proceder a su impresión. La Revista agradece a la Editorial Lord Cochrane la colaboración prestada a fin de editar, aun en estas condiciones, el Nº 29.

PORTE PAGADO

Publicaciones Periódicas
Inscripción Nº 381

un **SEGUNDO MAESTRO** para el alumno

COLECCION FONTANA

2º ciclo básico

ZIG ZAG

Esto es lo que pide actualmente el profesor al texto de estudio: ser efectivamente un "segundo maestro" para sus alumnos. Es decir, una plena integración a los nuevos programas de enseñanza, una alta eficacia como instrumento de aprendizaje para el niño, un aporte efectivo y creador a su propia labor educadora. Los textos para el 2.º Ciclo Básico de la Colección Fontana constituyen una positiva respuesta a este anhelo del profesorado. ZIG-ZAG se complace en entregar este esfuerzo editorial a la consideración de los señores profesores de Enseñanza Básica, con sus mejores deseos de servir a la educación chilena.



características pedagógicas fundamentales

Elaborados por equipos de especialistas altamente calificados, bajo la coordinación de figuras relevantes de la Reforma Educacional.

Plenamente integrados a los nuevos programas de estudio. Cada texto constituye un todo pedagógico **orgánico**, que proporciona al profesor una pauta completa y creadora para la organización y desarrollo de sus clases.

Se orientan eficazmente al desarrollo de las conductas específicas prescritas por los programas.

Su riqueza, claridad y dinamismo metodológicos permiten la participación integral del niño en el proceso de aprendizaje.

El lenguaje y tratamiento general de cada texto está cuidadosamente adecuado a la edad y psicología del niño.

Han sido concebidos con un criterio nacional, es decir, son válidos para cualquier zona del país y para alumnos de todo nivel socioeconómico.

Incluyen abundantes ilustraciones a todo color, plenamente funcionales. Alta categoría editorial.

Se complementan con Guías del Maestro, efectivamente integradas a los textos del alumno.

COLECCION FONTANA



Asignatura de Castellano

Coordinador: Felipe Alliende.

- 5.º BASICO: Fernando Castro, Corina Rosenfeld, Eº 33.-
 6.º BASICO: Felipe Alliende, Ximena Cabrera, " 35.-
 7.º BASICO: Eugenia Zúñiga, Celia Dorna. " 38.-
 8.º BASICO: Felipe Alliende, Mario Rodríguez. " 38.-

Asignatura de Ciencias Sociales

Coordinador: Hernán Godoy.

- 5.º BASICO: Raúl Guerrero, Hilario Hernández, Claude Laugénie. " 33.-
 6.º BASICO: Dositeo Morales, Ana María Errázuriz. " 33.-
 7.º BASICO: Raúl Samuel, Sergio de los Reyes. " 37.-
 8.º BASICO: Nancy Duchens, Luz Rivera. " 38.-

Asignatura de Matemáticas

Coordinador: Hernán Cortés.

- 5.º BASICO: Perla Moraga, Patricio Montero, José Peña. " 33.-
 6.º BASICO: Perla Moraga, Patricio Montero, José Peña. " 35.-
 7.º BASICO: Hernán Cortés. " 38.-
 8.º BASICO: Perla Moraga, Patricio Montero, José Peña. " 38.-

Asignatura de Ciencias Naturales

Coordinador: Fernando Jara.

- 5.º BASICO: Fernando Jara, Manuel Olmos, Luis Cortés, Policarpo Varela. " 26.-
 6.º BASICO: Fernando Jara, Manuel Olmos, Luis Cortés, Policarpo Varela. " 26.-
 7.º BASICO: Fernando Jara, Manuel Olmos, Berta Volpi, Policarpo Varela " 30.-
 8.º BASICO: Fernando Jara, Manuel Olmos, Berta Volpi, Policarpo Varela " 31.-

representante exclusivo:

continente ltda
 SOCIEDAD COMERCIAL DE PUBLICACIONES

Antonio Bellet 300 (Providencia)
Fonos 250643 - 493553, Santiago.

LA IMAGEN
AL SERVICIO
DE LA
EDUCACION



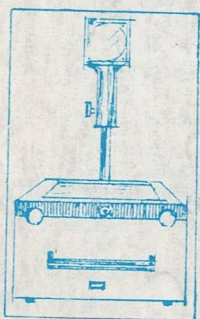
con el RETROPROYECTOR PHILIPS

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, sin necesidad de oscurecer la sala, lo que dificulta

de manejo simple; proyecta muy nítidamente, lo que facilita a los estudiantes tomar apúntes sin



MAYORES INFORMES Y DEMOSTRACIONES EN

PHILIPS
CHILENA S. A.



DIVISION PROFESIONAL
Casilla 2687 - Fono 394001 - Stgo.