

la sexual
REVISTA DE

**PROGRAMA
EDUCACION MEDIA**

RESERVA

MINISTERIO DE EDUCACION

la educación

sexual

27

BIBLIOTECA LATINOAMERICANA DE EDUCACION.

El avance de la educación en América Latina plantea a los maestros la necesidad de renovar ideas y de perfeccionar las prácticas docentes en uso y de aplicar nuevos procedimientos y técnicas pedagógicas. La Editorial Universitaria, consecuente con esta tarea de renovación, inició, bajo la dirección de la Irma Salas, la publicación de esta Biblioteca para dar a conocer las experiencias y realizaciones de los maestros de América Latina. Pretende, de esta manera, abarcar los nuevos y complejos problemas en la actividad profesional de los maestros y forjar un pensamiento que conduzca a la educación que adecuadamente a la naturaleza y necesidades de los escolares dentro de la dinámica de los cambios. América Latina requiere para alcanzar su pleno desarrollo.

TITULOS PUBLICADOS

FUNCIONES DEL PROFESOR JEFE RADAMANTA DINTRANS DE C.

Esta obra constituye una clara explicación de las funciones que deben cumplir los maestros que ocupan el cargo, de acuerdo a las más modernas concepciones educacionales y con el espíritu de la actual reforma educacional.

EVALUACION ESCOLAR Y ELEMENTOS DE ESTADISTICA APLICADA ELIANA TARTARINI

Es un manual de inapreciable importancia para evaluar de una manera objetiva y científica el rendimiento escolar.

ORIENTACION VOCACIONAL. AL ENCUENTRO DE MI MISMO. ENRIQUE SALAS

Como el título lo indica, el libro se propone orientar al adolescente en la búsqueda de su personalidad, incitándolo a una actitud constructiva, al pensamiento correcto y a la utilización de su talento.

PLANEAMIENTO EDUCACIONAL. UN MODELO PEDAGOGICO. MARIO LEYTON SOTO

Basándose en la obra del Profesor R. Tyler "Principios básicos del curriculum y del aprendizaje", cuya preface autorizada por el autor se incluye en este libro, el Profesor Leyton incita a repensar, a un nivel científico, los procedimientos propios del quehacer educativo.

ENSEÑANZA AUDIOVISUAL: TEORIA Y PRACTICA. JOSE BULLAUDE

El empleo de los métodos audiovisuales en la educación es uno de los aportes más apreciables de la "revolución pedagógica" moderna. Ellos son analizados por el Profesor argentino José Bullaude en sus distintos enfoques.

LA DISLEXIA. MANUAL DE LECTURA CORRECTIVA. MABEL CONDEMARIN Y MARLYS BLOMQUIST

Se reúnen en este manual un conjunto de procedimientos y sugerencias que pueden emplearse en la corrección de las deficiencias básicas que presentan los niños disléxicos. Su uso se recomienda no sólo a los profesores de educación básica sino también a los psicólogos y a los padres de familia.



Página

- 2 ¿Responden las relaciones entre la enseñanza media y superior a las necesidades del futuro y las aspiraciones de la juventud?, por Juan Gómez Millas
- 14 La educación y la investigación en la URSS, por Máximo Pacheco Gómez y Ernesto Schiefelbein
- 27 Prólogo para un fichero, por Enrique Bello
- 29 Libros y revistas recibidos
- 31 PARA UN PROGRAMA DE EDUCACION SEXUAL
- 33 Esta edición
- 34 Tareas de la educación sexual, por el prof. Gabriel Castillo
- 39 Consideraciones preliminares en torno al problema de la sexualidad desde una perspectiva filosófica, por el prof. Joaquín Barceló
- 45 **I Sexualidad y familia**
- 47 Concepto y definición de sexualidad humana
- 58 El concepto de familia
- 64 La dinámica del grupo familiar
- 72 Familia y cambio social
- II Introducción a una sociología de la juventud chilena**
- 82 El significado de la infancia
- 88 De la infancia al mundo adulto
- 91 Los cambios sociales, la infancia y la juventud
- 100 El proceso de socialización, violencia y educación, por el prof. Andrés Domínguez
- 104 Algunas consideraciones psicológicas sobre la sexualidad y las relaciones familiares. I Introducción, II El proceso de amar, III La sexualidad como expresión integrada de comunicación afectiva y creatividad, por la prof. Teresa Corcuera
- 120 Características psicológicas de los niños de 11 a 15 años, por la prof. Josefina Losada de Masjuán
- 123 Técnicas y métodos de enseñanza, por los profs. Marcial Losada y Sergio Yulis
- 129 ¿Qué hacer?, sobre educación sexual. Encuesta de la Revista de Educación a personalidades científicas, pedagógicas, estudiantiles y religiosas
- 145 Sobre sexualidad opinan alumnos de liceos y colegios. Encuesta de la Revista de Educación a estudiantes de enseñanza media entre los 15 y los 17 años de edad
- 150 La bibliografía nacional sobre adolescencia. Informe preliminar, por Silvia Quiroga

PORTE PAGADO
Publicaciones periódicas
Inscripción N.º 381

REVISTA DE EDUCACION
Redacción y Administración:
Alameda B. O'Higgins 1390
Teléfono 69187
N.º 27 (nueva época), Santiago de Chile, junio 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
Portada de Sergio Harnecker
Impresa en los Talleres de la Empresa Editora Zig-Zag, S. A.

¿responden las relaciones entre enseñanza media y superior a las necesidades del futuro y a las aspiraciones de la juventud?

por **JUAN GÓMEZ MORALES**

Nos dicen los biólogos que el ser humano desde el vientre materno recibe y responde a las condiciones ambientales (alimentación, trabajo, tensiones, etc., de la madre) y que esas respuestas se convertirán en los senderos que orientarán su vida futura. Una vez nacido sigue dando respuesta a los cambiantes estímulos con reacciones, actitudes, pensamientos y emociones característicos. El examen de esas características, en las etapas preadultas del hombre actual, nos permite comprender en parte a la juventud contemporánea y descubrir cuáles son las fijaciones que como ser vivo trata de evitar.

Los biólogos dicen que mientras más organizado se encuentra un sistema biológico, más dificultades tiene para reorganizarse; la organización en parte inhibe la reorganización o el cambio. Esto también lo vemos en la resistencia que ponen los seres humanos, aun los niños, a los esfuerzos que se hacen por modificar sus hábitos, sus actitudes, sus modos de pensar y la persistencia con que tratan de volver a formas de vida social anteriores. Los primeros años de vida son decisivos; los ambientes culturales los llevan a posiciones de las cuales es muy difícil escapar más tarde. Las experiencias que los niños de los "slums" adquieren en los primeros pasos de la vida son de suma importancia, porque tanto sus cuerpos como sus cerebros aún no han completado su diferenciación, ni siquiera al momento de nacer, y se siguen desarrollando durante varios años al compás de las respuestas que dan a los estímulos ambientales.

Un examen de las condiciones biológicas del ser humano antes de la edad adulta nos da algunas luces acerca de los problemas de la juventud actual:

1. Un investigador de la adolescencia, Tanner ("Growth of Adolescence", Oxford, 1962), estima que el período de la pubertad, durante el último siglo, se adelantó 4 meses cada 10 años en Europa occidental; la adolescencia biológica se habría adelantado más o menos 4 años en un siglo; sería la consecuencia del mejoramiento de la alimentación y de la salud, especialmente en las clases pudientes. No se trata de un proceso constante, sino que tiene un límite biológico. Los pueblos y clases sociales que han obtenido prosperidad económica son también los que primero han experimentado cambios más destacados. Los japoneses de hoy que tienen entre 10 y 20 años de edad son más altos que sus padres y se diferencian de ellos, cuando tenían la misma edad, notablemente en el comportamiento, tal vez debido a los cambios experimentados por el Japón durante los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Hechos similares se observan en los niños de los kibuts israelíes, especialmente entre los hijos de padres provenientes de los ghettos europeos de muy bajas condiciones económicas. En Noruega, en 1850, la menstruación se presentaba a los 17 años; en cambio, en 1960 aparecía a los 13 años. Este fenómeno ha sido advertido en mu-

chos países prósperos, especialmente en las clases pudientes.

Hasta el siglo XVIII la edad de la pubertad comenzaba alrededor de los 13 años, a lo menos en las clases altas; pero durante el siglo XIX ella comenzó a producirse en torno a los 17 para la gran mayoría; es probable que este cambio haya sido el resultado de las miserias horribles producidas en las clases bajas por la revolución industrial, que no sólo afectó a los adultos, sino, gravemente, a las mujeres encinta, a la infancia y a la niñez. Los efectos de la nutrición sobre el desarrollo fetal y posterior han sido comprobados por numerosos experimentos realizados en animales; allí se pueden observar los efectos retardatarios de la mala nutrición o de la desnutrición, como asimismo la influencia que los estados de tensión tienen sobre el ser vivo antes y después del parto, tanto en el cuerpo como en el cerebro, en la capacidad de aprender y en la agilidad para responder a los estímulos. Es por esto que el gran poeta William Wordsworth sintetizó la significación que tiene la primera edad en el destino del hombre en la frase "el niño es el padre del hombre".

Hace 50 años, la estatura máxima se alcanzaba alrededor de los 29 años; hoy es corriente encontrar en los grupos económicamente prósperos que esto ocurre a los 19 años y a los 17 entre las niñas.

Además de los factores sanitarios y dietéticos, existen otros que intervienen en estos procesos: algunos son de carácter social, por ejemplo, la facilidad de comunicación y la creciente movilidad entre comunidades diferentes y a menudo distantes que facilita relaciones sexuales entre grupos que no tienen vínculos de parentesco, lo cual permite que se presente el llamado "vigor híbrido". Por otro lado, el logro de la capacidad biológica para asumir papeles de adulto hoy día se anticipa al momento en que las sociedades actuales reconocen a los jóvenes la calidad de adultos. Por un lado, pues, desde un punto de vista biológico, se adelanta la pubertad y desde un punto de vista psicológico y social se prolonga la adolescencia.

2. A consecuencia del desarrollo tecnológico, la etapa de entrenamiento para desempeñar funciones de adulto con eficiencia prolonga el período de intervalo entre la niñez y la edad adulta, produce un alargamiento social de la adolescencia; esto se presenta un poco más tarde que se ha producido el anticipo biológico de la pubertad.

Las consecuencias psicológicas de que un ser humano disponga de capacidad física e intelectual y no pueda desempeñarlas o usarlas con plena responsabilidad, debido a normas existentes y a convenciones sociales o a factores tecnológicos, aparecen en formas variadas de frustración, sobre las cuales se elaboran reacciones y actitudes violentas. La prolongación del tiempo de que se dispone, sin responsabilidades vitales, en un número cada vez mayor de jóvenes, contribuye a una maduración psicológica anárquica y angustiosa; situación que en su intensidad fue desco-

nocida por las generaciones anteriores. Así, pues, la violencia juvenil de la cual protestan los adultos es el producto de la civilización creada por los adultos.

Niñez, adolescencia, juventud

El concepto de "niñez" es una invención cultural reciente. Durante la Edad Media y hasta bien avanzada la época moderna, la infancia llegaba hasta los 7 años, luego después comenzaba el "aprendizaje artesanal" para un gran número; la educación formal, liberal, como la llamaríamos hoy día, sólo era impartida a una pequeña élite. A partir del siglo XVIII los enciclopedistas franceses introdujeron el concepto de "niñez" como una de las etapas del desarrollo humano. Las necesidades de educación y entrenamiento creadas por la revolución industrial impulsaron a segregar este período del resto de la sociedad adulta y lo enclaustraron en la escolaridad. A partir del siglo XX, o tal vez finales del XIX, se elaboró el concepto de adolescencia, un subproducto del industrialismo desarrollado, de la tecnología y de las nuevas y más prolongadas exigencias de escolaridad. En los países desarrollados actuales, la tendencia dominante ha sido alargar la escolaridad, prácticamente obligatoria en algunos, hasta los 18 ó 20 años, y para una pequeña élite de lo que llamaremos más tarde la supercultura, hasta los 29 ó 30. Esta escolaridad ha sido considerada como indispensable para competir en los diversos escalones del mercado del trabajo.

La nueva situación escolar ha influido en la elaboración del concepto de juventud, que en general se aplica a los grupos de edad de 18 a 22, 23 ó 24 años, según el país. En gran parte de las zonas rurales del mundo subdesarrollado estos grupos de edad viven la vida adulta con todas sus cargas y responsabilidades. En los campos no hay juventud. Estas masas de adolescentes escolarizados que ya cruzaron el umbral de lo que Freud llamó la pubertad, son personas que se emancipan del tronco familiar, que tienen satisfacciones sexuales, que han logrado un sentido de identidad y una capacidad para la intimidad; pero que en el papel prolongado de estudiantes postergan la necesidad de asumir responsabilidades de adultos; sin embargo, conciben experiencias como si fueran adultos, para reafirmar en ellas sus relaciones con la sociedad. Por ejemplo, luchan en la política interna y externa o en la reforma social o por el gobierno y la participación en las universidades, etc.; pero a diferencia de las generaciones anteriores, no aparecen muy dispuestos a incorporarse a la sociedad que los adultos construyeron para ellos, sino, por el contrario, la rechazan hasta en sus fundamentos y oscilan entre la euforia de construir un mundo nuevo, lleno de belleza e idealismo, y la alienación ante la impotencia de cambiar las realidades odiosas y miserables en que se sigue viviendo.

Siempre hubo niños, adolescentes y jóvenes; pero por primera vez en la historia universal estas situaciones de la vida humana son examinadas y percibidas como etapas diferentes, con características propias. Para atender a estos diversos períodos fueron y siguen inventándose instituciones sociales, especialmente de educación, con la esperanza de que en ellas cada etapa fructifique. El aumento considerable del número de los adolescentes y la prolongación de su escolaridad ha creado problemas, para cuya solución la tradición pedagógica carece de estrategias adecuadas. Las sociedades primitivas estaban provistas de ceremonias y ritos de tránsito para la pubertad, en los que se producían demostraciones de coraje, audacia, iniciativa u otras, que garantizaban en forma simbólica la entrada del adolescente a la calidad de adulto. La "ver sacrum" de la Italia primitiva o la iniciación a la caballería en la Edad Media pertenecían a este simbolismo. El simbolismo moderno encuentra expresión en el "diploma" que tiene valor de cambio en el mercado de trabajo. Nuestra sociedad tradicional confunde y prolonga este "trámite". Cada día aumenta el número de jóvenes que sienten que sus vidas están vacías. Algunos investigadores se han extrañado por la ausencia de disidencias fundamentales que se notan entre los adolescentes de los kibuts israelíes y creen encontrar la explicación en las obligaciones de trabajo que los jóvenes tienen que cumplir y de las cuales depende la existencia de la comunidad. En un seminario en que participaron eminentes científicos y educadores, patrocinado por la Academia de Artes y Ciencias Americana, en 1969, el profesor Meyerson (presidente de la Universidad de Nueva York en Buffalo) preguntó al Dr. Ben David, profesor de sociología de la Universidad de Jerusalén: "¿A qué se debe que Israel sea casi la única excepción entre las naciones del mundo industrial en la que los estudiantes no han mostrado las disidencias que se han manifestado en Tokio, Varsovia, Praga, Londres, etc.?" El profesor Ben David contestó: "Nosotros deberíamos tener los mismos problemas que tienen las universidades europeas, ya que desde el punto de vista de nuestra política educacional estamos situados en algún punto en el canal que separa a Francia de Inglaterra. Las universidades en Israel se han expandido dentro de los mismos marcos de las universidades europeas, no han concedido una atención excesiva a las facilidades o a la calidad de la educación. No hemos tenido disidencias simplemente porque nuestros estudiantes tienen que luchar en una guerra mucho más seria".

El joven israelí tiene la conciencia de que trabaja en forma efectiva en sostener la sociedad israelí y que está empeñado en una lucha por la supervivencia de su comunidad; se identifica heroicamente con su tarea. Esto no hay que olvidarlo cuando se tratan los problemas de la juventud contemporánea.

Características en que vive la juventud universitaria

1. Gran parte de la juventud contemporánea tiene que realizar una postergación forzosa de su incorporación al trabajo social productivo.
 2. Sus familias han perdido importancia como unidades de cohesión social; esta función la han tomado otras instituciones (escuelas, grupos de iniciados, etc.).
 3. Los jóvenes han sido agregados a instituciones educacionales masivas para que se perfeccionen y entrenen sobre la base de una competencia de cada uno con todos, en tal forma que cada cual avanza a costa de los demás; su avance lo ubica en una curva estadística distributiva, de la cual se sale por un embudo que se va estrechando a medida que cada uno pasa de un nivel al superior.
 4. La universidad se ha agigantado, burocratizado y despersonalizado; los pequeños grupos de trabajo y la acción personal del maestro tienden a ser reemplazados por la acción de los computadores, las grandes audiencias o la instrucción televisada, etc.
 5. La necesidad de encontrar fondos para la investigación espolea a cada investigador y profesor, ya que de ella depende su prestigio y sus ascensos en la competencia académica. Esto los convierte en pequeños empresarios en busca de fondos y con ello comienza el derrumbe de la lealtad a la institución universitaria y a sus estudiantes en la función de enseñar. Desde el momento en que el prestigio académico se adquiere y mide por el número de publicaciones que cada profesor realiza, más que por la capacidad o aptitud para inspirar a los estudiantes, la universidad deja de ser una empresa docente, se integra a uno de los aspectos de la política científica, manejada desde fuera de la universidad, desde aquellos poderes que pagan; todo el trabajo docente termina por preparar sólo a ingresar al mercado intelectual.
 6. Una gran masa de estudiantes o no estudia en serio o sólo van a la universidad como "reclutas" o "conscriptos" sociales, muy pocas veces en busca de un perfeccionamiento "voluntario". La presión social de sus familias o de sus iguales o las exigencias ocupacionales concretadas en los certificados de estudio, grados y títulos, significan mucho más en las decisiones de los jóvenes que cualquiera otra cosa. Así la universidad se convierte en una fábrica productora de una clase educada de potenciales ejecutivos o gerentes, más que en un centro de perfeccionamiento personal.
- Las características indicadas unen entre sí a los estudiantes en una contienda común; la conciencia de estar unidos por vínculos reales les proporciona estados de euforia y de exaltada emoción, que se manifiestan en actos tales como apoderarse de edificios universitarios, realizar manifestaciones o enfrentarse a autoridades académicas o administrativas. Estas acciones afirman

la solidaridad en la "experiencia" en que se embarcan con prescindencia de las consecuencias de sus actos y olvido de los estados de depresión que siguen a sus éxitos o fracasos. Para muchos "la experiencia revolucionaria" es más importante que la revolución o sus objetivos. El énfasis que ponen en el sentimiento es el mayor obstáculo con que tropieza cualquier mecanismo político que se instaure para orientarlos o dirigir sus actos por senderos de racionalidad objetiva. De ahí provienen los sucesivos fracasos de los intentos realizados por gobiernos e instituciones educacionales para dar forma jurídica a las aspiraciones juveniles. Por el momento ninguna ley podría superar la euforia juvenil.

La juventud en los marcos de la tecnología

La automatización y los servomecanismos han seguido a la industrialización; máquinas que prolongan el poder intelectual son sucesoras de las que aumentaban la eficiencia sensorial. Pero aun más, las máquinas y los complicados procesos tecnológicos con frecuencia sobrepasan nuestra voluntad; su provecho inmediato resulta tan atrayente y sus soluciones tan brillantes, que al adoptarlas no pensamos en las consecuencias que se producen con posterioridad; más tarde nos damos cuenta de que ellas nos crean problemas extremadamente difíciles. Tal vez un ejemplo típico, entre otros miles, sea la polémica entre grupos de científicos en torno al Presidente Truman, acerca de si la bomba atómica debió ser lanzada contra agrupaciones humanas o contra un islote deshabitado como demostración del poder disuasivo frente a los japoneses. El grupo de Teller señaló todas las consecuencias que tendría el arma atómica y las dificultades para controlar su expansión y su poderío. La contaminación del aire y de las aguas, las perturbaciones al equilibrio ecológico natural, el aumento extraordinario de los desperdicios u otros efectos, son consecuencias de altas tecnologías que crean problemas hoy gravísimos para la vida humana.

Hay en el desarrollo de la tecnología aplicada un oportunismo que ha sido denunciado por eminentes conocedores del desarrollo vital. Uno de ellos dice: "El oportunismo es una vía peligrosa que aprovecha las circunstancias inmediatas; pero que resulta perjudicial a largo plazo, ya que la adaptación a un ambiente actual puede hacer difíciles las adaptaciones a ambientes futuros. Tal es el peligro de la especialización. Un organismo muy especializado para cierto momento de vida en vano se adaptaría a un medio que no ha de perdurar, carece de adaptabilidad y no podrá responder a nuevos desafíos del medio, lo que a menudo le acarrea la extinción" (Theodosius Dobzhansky, "La Evolución Creadora", Diógenes Nº 58, p. 65). Tal como se desarrolla la tecnología, complica de tal manera la vida, que termina por arrebatárle su significado humano y la hace irreorganizable, salvo mediante la catástrofe. Esta

impresión, falsa o verdadera, ahínca fuertemente en la conciencia juvenil y es un elemento casi universal de la recurrencia entre los jóvenes a la violencia y a la lucha contra la sociedad global. No tengo la menor duda de que la guerra de Vietnam es, para las potencias implicadas en ella, un típico proceso de fijación tecnológica, en la que, a pesar de todos los esfuerzos conscientes de los políticos responsables, el proceso tecnológico superorganizado se ha hecho indesmontable, salvo que una conmoción profunda de las sociedades comprometidas, en este caso principalmente de la sociedad norteamericana, lo arranque de un golpe y de raíz. Pero eso significaría el final del statu quo.

La ética del trabajo predicada por el protestantismo aparece amenazada por la disminución del esfuerzo humano en la economía futura, creando a su vez el problema de la ocupación de las horas libres, o tal vez del apareamiento de una civilización mundial gratuita. La propaganda de los futurólogos en este campo está formando una conciencia que acepte el funcionamiento de una sociedad que produzca sin trabajo, sostenida sólo por el esfuerzo intelectual permanente de una élite supercultura. Cuando grandes sectores juveniles actuales menosprecian el trabajo, no hacen otra cosa que vivir por adelantado el futuro. No entienden aquello de ganar el pan con el sudor de la frente. No es extraño, entonces, que la antropóloga norteamericana Margaret Mead hable de que entre los jóvenes el futuro ya está presente (Saturday Review, January 10, 1970).

La comunicación de masas y la juventud

El impacto que produce la comunicación masiva, en especial la TV en la infancia, la niñez y la adolescencia, es superior al de todos los medios de comunicación que hasta ahora se han conocido. La TV no sólo da noticias; también influye en el curso de los hechos gracias a la presencia de las cámaras en la escena. Su ubicuidad e intrusidad dan a los hechos actuales el sentido de la escena dramática viva, de la vivencia del acontecer mundial. La cámara convierte los hechos en acontecimientos. Esta fue la tarea del historiador en el pasado; él seleccionaba el material y mediante una elaboración intelectual daba sentido y significado al acontecer; era responsable de la historia. El historial en manos del camarógrafo adquiere un carácter dramático; la vida se convierte en la escena y al tomar y seleccionar las imágenes da significado a la realidad. La simultaneidad de la vida con el drama, el espectáculo y al mismo tiempo con la vivencia de todo esto en el espectador, arrastra a éste inexorablemente a un proceso de participación. Cervantes, al describir la actitud de don Quijote ante los títeres, anuncia el proceso real que hoy día se vive frente a la TV. El niño o el joven sienten ante ella, como don Quijote, la necesidad de entrar a la escena, de participar, y esperan que ésta sea más y más

excitante y presente modelos a los cuales imitar; que constantemente se renueva la vivencia dramática. El fotógrafo de revistas y periódicos y el camarógrafo están eliminando todas las formas de la vida privada para satisfacer las necesidades de escándalo que terminan por dominar el gusto del público. Ellos prosperan si pueden servir estos gustos; sus éxitos dependen del grado de excitación que provocan en los espectadores y así la imagen televisada convierte lo horroroso, lo violento, lo extraño en una mercancía del hogar que se hace tan necesaria al niño como el alimento. La "catharsis" (purificación) aristotélica es reemplazada por la implicación o participación y uno se pregunta si esta implicación es una forma moderna de liberación o de purificación catártica o es más bien el fin de la "catharsis". La estética de la comunicación masiva nos alejaría de todo lo que habíamos pensado hasta ahora en materia de estética.

¿Son muchos, son pocos?

¿Cuántos son los jóvenes, especialmente entre los estudiantes, que han adoptado una posición disidente?

Escuchemos a algunos de los testigos de los acontecimientos universitarios de los últimos años. Hace algunos meses, el Dr. Pierre Graffin, ex Rector de Nanterre, decía: "La oposición radical a la universidad apareció entre los estudiantes que vivían en Nanterre, se sentían sin pautas; como si hubiesen sido rechazados por la sociedad para vivir en una especie de "slum" y no en una normalmente constituida. Este fue el ambiente de donde surgió el desorden... En marzo de 1968 vimos aparecer un movimiento minoritario importante, bien organizado para una lucha política... Los líderes ya no eran los mismos que habían luchado en los meses anteriores... La revuelta estaba dirigida por un pequeño número de estudiantes organizados. Hacia mediados de marzo y comienzos de abril, aquella minoría ya tenía una numerosa audiencia de compañeros en las manifestaciones públicas o ante las arengas que se pronunciaban en los pasillos de las salas de clases. El movimiento entonces experimentó un cambio completo; gran número de estudiantes ahora prestaba atención a los discursos que arrastraban con toda la base de la educación universitaria. Día a día las demostraciones eran más numerosas, al punto que considero inexacto calificar a este movimiento como minoritario".

"El movimiento tuvo "naturalezas" diferentes durante su desarrollo. Lo más notable fue la facilidad con que empujó a jóvenes de diversas procedencias y aspiraciones a participar plenamente en él. Estaban fascinados (euforia) con la idea de una revolución social y se lanzaban a ella sin la menor resistencia interior, a menudo sin mucha sinceridad, pero con entusiasmo. No hay duda de que este movimiento fue originado por un pequeño grupo; pero él era el eco de los pensamientos de un número mucho mayor." Para el rector Graf-

fin "el punto crucial del concepto de la rebelión juvenil es el que somos una sociedad que usa la fuerza y la represión para limitar la capacidad intelectual de cada individuo. Partiendo de este punto de vista, los jóvenes se lanzaban una y otra vez a discutir acerca de la creatividad intelectual, de los nuevos métodos de enseñanza que la vigorizaran y no la limitaran y acerca de una nueva sociedad que fuera el medio apropiado para la gente creadora".

La anarquía que ha producido el movimiento juvenil, sus audaces ataques a la universidad, su tendencia de aislarse de las corrientes principales de la comunidad adulta, son circunstancias que alientan en poderosos sectores de la extrema derecha política la oportunidad largamente esperada de pulverizar la universidad con la excusa de protegerla, porque ella es una de las últimas plataformas que aún quedan en la sociedad actual para que subsista una disidencia racional; porque se ha descubierto que la ciencia libre conduce inexorablemente a una revisión de las bases sociales y a cambios radicales. ¿Es aún posible salvar el hogar de la disidencia racional?

El problema juvenil en el contexto del desarrollo

Si se mantiene la tasa de aumento de la población mundial de los últimos cinco años, ella se duplicaría cada 23 años. La América Latina tiene la tasa más alta entre todas las regiones, alrededor del 3% anual; los países desarrollados industriales o postindustriales participan en el crecimiento con una tasa entre 0,9 y 1,5%. La contribución de los países en desarrollo al aumento de la población mundial es muy superior a la de los países desarrollados; en cambio, es muy inferior en el crecimiento de los servicios y de la producción.

Producción

El GNP per cápita entre 1955 y 65 en 15 países en desarrollo de Asia, África y América Latina experimentó un aumento total del 15%. En los países desarrollados este aumento fue totalmente diferente. El GNP norteamericano en 1965 fue de US\$ 3.600 per cápita; las tendencias actuales proyectadas hacia el año 2000 oscilan entre 9 y 12 mil dólares per cápita. Para que 28 países seleccionados alcancen el GNP per cápita norteamericano de 1965, se necesitaría el siguiente número de años:

Años que se necesitarían para alcanzar el GNP per cápita norteamericano de 1965 (US\$ 3.600)

Países	1965 GNP p.c. US\$ 1965	Nº de años para llegar US\$ 3.600 per cápita
Suecia	2.497	11

Canadá	2.464	12
Alemania Occidental	1.905	16
Alemania Oriental	1.574	17
Francia	1.924	18
Reino Unido	1.804	19
Checoslovaquia	1.554	20
Japón	857	22
Israel	1.334	24
Australia	2.009	25
Unión Soviética	1.288	28
Italia	1.101	30
Polonia	962	34
Rumania	757	38
Nueva Zelanda	1.932	42
Argentina	492	69
Taiwan	221	71
Egipto	166	97
Tailandia	126	98
China	98	101
Sudáfrica	503	115
India	99	117
Brasil	280	130
Pakistán	91	144
México	455	162
Nigeria	83	339
Colombia	277	358
Indonesia	99	593

En aproximadamente los dos tercios del mundo la población crece a un ritmo mayor que el per cápita de la producción, lo que significa que por muchos años estos países tendrán que seguir administrando la miseria.

Los cambios y modificaciones de todo orden que se necesitan para salir de la situación descrita no pueden hacerse independientemente unos de otros y, en muchos casos, ni siquiera unos después de otros. Es necesario pensar y actuar en muchos sectores a la vez; por ejemplo, cuando se da más y mejor educación es necesario pensar en los diversos niveles ocupacionales relacionados con la educación que se imparte; de otra manera se crean frustraciones que desordenan la vida social y producen consecuencias en el campo político y económico que frenan el desarrollo. Estos mismos conceptos deben aplicarse a reformas agrarias, reformas de la empresa, etc. Es frecuente que se inicien instalaciones industriales complicadas pensando en el resultado maravilloso que producen en otras partes; pero se olvida que ellas necesitan personal entrenado o mercados suficientes y expansión que justifiquen sus altas inversiones. El equilibrio entre las diversas partes, funciones y factores del desarrollo en muchos países no es tomado en cuenta, o sólo muy superficialmente en sus planes y programas; uno de los aspectos olvidados con más frecuencia es el que se refiere a la vida social, a la psicología y a los problemas de antropología aplicada, como si el desarrollo no tuviese que ver fundamentalmente con el ser humano.

Los grupos juveniles, en las naciones excesivamente pobladas, se verán en las décadas que vienen en la necesidad de afrontar situaciones

mucho más difíciles que las que la humanidad ha conocido hasta el momento. Gran parte de estas dificultades provendrán del tremendo drenaje de recursos naturales que ellas tendrán que realizar para sobrevivir. Para formarse una imagen de lo que esto significa, citaré lo que decía el Dr. Joseph I. Fisher: "Dije en 1960 que la economía norteamericana alrededor de 1970 necesitaría 30 por ciento más de fierro bruto que en 1960; 28 por ciento más de petróleo crudo, 23 por ciento más de carbón, 31 por ciento más de madera, 66 por ciento más de electricidad". ("Looking ahead to the 1970's." Resources for the Future Inc. 1970). Si la población mundial el año 2000 llegara a ser de 7.500 millones de habitantes, de los cuales 6.000 millones más o menos habitarán en las naciones hoy subdesarrolladas, necesitarían para alcanzar el nivel de vida actual, por ejemplo, de los norteamericanos, extraer de la tierra 50 mil millones de toneladas de fierro, 1.000 millones de toneladas de cobre, 1.000 millones de tons. de plomo, 600 millones de toneladas de zinc, 100 millones de toneladas de estaño y en proporciones similares otras innumerables substancias que representan muchas veces la producción mundial anual actual. Se estima que el total mundial de reservas de cobre llega a 274 millones 228 mil toneladas métricas de contenido. Chile figura en el segundo lugar en las reservas entre los 36 países que poseen este metal con una reserva de 53 millones 797 mil toneladas métricas. Puede calcularse si hubiese un desarrollo acelerado hacia el año 2000 cómo en pocos años las reservas quedarían agotadas. Esta situación obligará, si no ahora, en décadas próximas, cuando los niños que hoy tienen un año lleguen a los 40 ó 50, a realizar incontables nuevas invenciones tecnológicas y descubrimientos científicos que les permitan reemplazar los actuales recursos convencionales por otros que tal vez haya que extraer de las rocas ordinarias o de las aguas del océano con un alto gasto de energía convencional, atómica, química o solar. Esos científicos y tecnólogos son los jóvenes y niños que hoy se educan en nuestras escuelas y para los cuales el futuro ya está presente. Ellos no pueden esperar dilaciones para que se resuelvan los problemas que afectan a su formación y educación, ya que mañana sería tarde.

Las ciencias naturales y humanas y sus aplicaciones pueden darnos el poder de crear una hermosa y próspera civilización y aliviar los problemas básicos que se nos vienen encima. La estrategia de este futuro no es el producto de un milagro; depende de cómo y para qué nos organicemos, y esto también es una tarea de una educación apropiada en un sistema social realista y progresista. La política científica y educacional actual ofrece espectaculares éxitos, pero aún no logra llevarnos a una integración equilibrada de todos los componentes factoriales y funcionales de la vida humana, ni iluminarnos para una visión y actitud mundializada e integrada. Todo lo contrario es lo

que se está produciendo: una rápida diferenciación entre dos culturas locales, regionales y mundiales; la cultura de los educados de alto nivel, cada día más ricos, más poderosos y más aislados en su ciencia y en el manejo de las tecnologías, y las infraculturas de los pobres; en cada momento más miserables, con relación a los otros, más alienados y con masas juveniles más frustradas. Los países altamente desarrollados gozan de un proceso positivo de realimentación de su poder, mientras que en los países de bajo desarrollo se presenta el proceso de la realimentación de la miseria; pero además la comunicación masiva mundial da a los pobres la conciencia de que están sumidos en ese proceso. El profesor James Bonner decía en 1967 en un Symposium del Instituto de Tecnología de California: "A medida que la brecha se ensancha temo que comencemos a mirar a las poblaciones extenuadas del mundo subdesarrollado como una raza o especie aparte, totalmente diferente a nosotros, como en realidad lo serán... , diremos que son justamente animales... y un grave receptáculo de enfermedades. La inevitable culminación de estas dos culturas será que la una logrará devorar a la otra; creo que la de los ricos y fuertes devorará a la de los pobres y débiles". (The Next Ninety Years, pág. 40, 1967.)

¿Qué se necesita para que las profecías amenazadoras no ocurran?

Durante los últimos años en Japón ha trabajado un extensionista agrícola para cada grupo de 600 campesinos y han logrado un sistema altamente intensivo con gran productividad.

Veamos lo que pasa en alguna región agrícola sudamericana subdesarrollada. La comunidad de Vicos, en los Andes peruanos, era muy tradicional, vivía bajo una fuerte autoridad patronal; estaba formada por dos mil indígenas que hablaban sólo el quechua y trabajaban como peones de una hacienda en condiciones similares a muchas otras que hay en América Latina. Cada familia debía proporcionar un trabajador gratis durante 156 días al año y otros, por plazos cortos, para diversos servicios. Los peones sólo trabajaban para subsistir y a voluntad del patrón. Un grupo de científicos peruanos y norteamericanos interesaron a los departamentos de ciencias sociales de la Universidad de Cornell para realizar en esta comunidad una experiencia social nueva. Arrendaron la hacienda y comenzaron la tarea en 1952. Pocos años más tarde habían instalado allí escuelas, técnicos, operarios especializados y un número apreciable de antropólogos y sociólogos. Más o menos 100 científicos de diversas especialidades sociales sucesivamente trabajaron para la comunidad. Por cada 15 campesinos hubo un agente promotor y organizador de cambios proveniente de fuera de la comunidad; cuando los cambios comenzaron a manifestarse gracias a iniciativa de la comunidad misma y ella comenzó a manejarse por sí misma, la participación de los foráneos fue disminuyendo hasta desaparecer. La

comunidad de Vicos ha debido luchar por mantener su voluntad de superación frente a las tendencias tradicionalistas de las comunidades vecinas y de sus patronos que procuraron destruir la obra realizada.

Experiencias semejantes se han realizado en diversas partes del mundo, aun dentro de países altamente desarrollados, como por ejemplo, la que emprendió el Presidente Roosevelt en el Tennessee Valley u otras en la Unión Soviética. Todas ellas, con leves cambios, indican que la proporción necesaria para que una generación dé el salto hacia el desarrollo global es del orden de un agente (maestro, técnicos sociales, etc.) por cada 15 jefes de familia. Algunos han calculado que lo que el mundo subdesarrollado necesitaría en la presente generación serían más o menos 120 a 130 millones de agentes del desarrollo; ésta es la magnitud del problema. Esto es lo que las generaciones jóvenes actuales intuyen y aunque no conozcan las cifras y el volumen de la empresa, en el contacto con la escena mundial, a través de la comunicación masiva, perciben la magnitud del desafío al cual deben responder. Lo ven como un legado y lo sienten como un legado abrumador. Comprenden que la lentitud con que el mundo adulto se mueve afecta a sus vidas futuras; entonces la euforia de la acción violenta se apodera de ellos y cobra vigor el impulso a rechazar como hipocresía e indolencia toda fórmula de cálculo o de postergación.

Todas estas reflexiones nos llevarían a un oscuro pesimismo si olvidáramos que la característica más fuerte del hombre es superar el desafío y atravesarlo. Esta superación es un esfuerzo de trabajo, pero ¿de qué trabajo? Para tener una respuesta que interese a la educación, debemos formarnos una imagen de cuáles son las tendencias en que el trabajo se desarrollará en el futuro próximo.

Las tendencias del trabajo en el futuro

Para formarse un concepto de cómo se distribuirá el trabajo en el mundo del futuro, el examen de las tendencias de las últimas décadas en los países de más alto desarrollo nos puede dar una idea respecto de lo que ocurrirá en el resto del mundo. Tomemos el caso norteamericano, ya que sus fuentes de información y sus proyecciones parecen bien fundadas:

En 1900 el porcentaje de campesinos en total de la población trabajadora norteamericana era de 37,5 por ciento; en 1950 bajó a 12,4 por ciento; en 1975 se estima que oscilará entre un 3 y 4 por ciento.

Los trabajadores profesionales, es decir, con actividad calificada, en 1900 eran el 4 por ciento; en 1950 llegaron al 7,5 por ciento; se estima que en 1975 serán el 15 por ciento.

Trabajadores de los que llaman en Estados Unidos de "white-collar" eran en 1900 el 17 por ciento; en 1950 llegaron al 37,5 por ciento; en 1975

llegarán al 50 por ciento. En este año sobrepasarían a los llamados "blue-collar workers". Esta es una consecuencia de la industrialización y de las nuevas altas tecnologías.

Las ocupaciones para científicos, ingenieros y técnicos entrenados han aumentado en forma constante. Así, por ejemplo, en 1900 el 7 por ciento de los ejecutivos de la industria del comercio poseían educación superior en ciencia o ingeniería; en 1964 este grupo llegó al 33 por ciento; en 1900 el mismo grupo contaba con un 10 por ciento en graduados en derecho, que aumentó a un 13 por ciento en 1925, pero en 1964 bajó al 11 por ciento. Es decir, los comandos superiores eran ocupados cada día más por especialistas, científicos o técnicos.

En los últimos años estas tendencias no han sido plenamente satisfechas, especialmente en las esferas de las empresas de la llamada sociedad postindustrial, debido a que no ha habido el suficiente número de científicos y técnicos para llenar las vacantes ocupacionales. La pregunta que muchos se formulan es si habrá en el futuro la posibilidad de disponer del número suficiente de personal capaz de continuar sin deterioro el desarrollo de la sociedad postindustrial. Por ejemplo, en 1967 las necesidades absolutas de personal altamente calificado tenían un déficit del 30 por ciento. En el sector de educación, particularmente en las ramas de las ciencias naturales y en las matemáticas, este déficit se mostró en los "colleges" y universidades. Esta situación ha provocado una frenética competitividad entre los empresarios; los estudiantes de los "colleges" y de las escuelas profesionales reciben continuamente ofertas de contratos para ocupar los puestos que hay que llenar, una vez que obtengan los grados o los títulos correspondientes. Otro tanto ocurre con médicos y enfermeras. Esta es una de las fuentes del violento "brain-drain" de América Latina, Europa, Asia y África. El país de más alto desarrollo tecnológico en Occidente, para mantener su nivel, desnuda de personal científico y técnico a los países que más lo necesitan; es parte de la devoración de que hablaba el profesor Bonner.

Las tendencias en la distribución del trabajo y el predominio que va adquiriendo en el mundo desarrollado la ciencia y la tecnología, son las bases que ha trabajado el sociólogo de la Universidad de Columbia, Daniel Bell, para caracterizar la sociedad postindustrial. Los centros de poder en la sociedad industrial, hasta la Segunda Guerra Mundial, estaban fundados y ubicados en el negocio; pero desde los alrededores de 1950 esos centros de poder se fueron trasladando a los centros de la ciencia, de la tecnología y de la educación. Los lugares donde se desarrolla y forma el saber serían los nuevos centros de poder de la sociedad postindustrial a donde van penetrando los países de alto desarrollo. Si estos conceptos de Bell reflejan la realidad, la política científica y educacional tomaría una influencia decisiva en

la administración de la sociedad y orientaría el pensamiento político de los gremios, los partidos y el Estado. El desarrollo y sus problemas, como los de la ciencia y de la tecnología, se convertirían en la principal preocupación pública.

Cuando en 1957 los americanos percibieron en la atmósfera el "sputnik" soviético, le dieron el valor del símbolo de una crisis; lo que algunos venían anunciando era realidad: una nación rival amenazaba sobrepasar la tecnología norteamericana. Desde ese momento, gran parte del Occidente comenzó a hablar de la crisis de la educación. La crisis de la educación era la crisis de la sociedad, la crisis del Estado y de las formas políticas. La juventud de Occidente y en parte la del mundo socialista se sintió amenazada de tener que vivir "la crisis". Así resultó que la rebelión juvenil en parte no era más que la consecuencia de la crisis declarada por la sociedad adulta actual.

Trabajo y escolaridad

El avance tecnológico exige un avance educacional; veamos cómo ha respondido el país de mayor desarrollo tecnológico con sus porcentajes escolares y sus niveles: en 1970 el 93 por ciento de los grupos de edad en Estados Unidos alcanzaron 8 años de escolaridad; el 66 por ciento logró 12 años. En 1920 el 5 por ciento tenía 16 años de escolaridad; en 1970, más o menos el 12 por ciento había alcanzado esos 16 años; pero en 1960 sólo el 11 por ciento había tenido 16 años; es decir, entre 1960 y 1970 el proceso de educación superior resultó lento en su crecimiento y por otras razones, inferior a las necesidades del mercado de trabajos.

Si tomamos un grupo de 100 niños que parten en el proceso de educación, las estadísticas norteamericanas nos dicen que hoy día no menos de 60 terminan la educación media; 25 ingresan a los "colleges" (en la región del noroeste y en California este porcentaje es más alto); 13 se gradúan en los "colleges" o universidades; de estos 13, cuatro se gradúan en ciencias o en ingeniería. Estas proporciones son levemente superiores a las de la década del 50, lo cual es una fuente de pesimismo para muchos economistas y sociólogos...; piensan, además, que la identificación de las aptitudes y capacidades y las estrategias de entrenamiento que se requieren para superar estos porcentajes, deben explorarse desde muy temprano; otros creen que las exploraciones vocacionales ilustran, pero no ayudan a la larga, son estériles. Tal vez la tendencia más importante actual en esta materia evita la especialización prematura, pero se ocupa de cambios profundos en todo el sistema de enseñanza-aprendizaje y en formas nuevas de un sistema de educación permanente y recurrente. En una reciente investigación realizada con 10 mil estudiantes de "colleges" sobresalió como un factor determinante en la juventud el ambiente cultural de la familia y

que las lecturas de los padres y de los familiares tenían más significación en el porvenir de los niños y en sus aspiraciones vocacionales que la de ellos mismos. Las familias eran más responsables que los jóvenes en el destino de éstos. Así se está eliminando la maleza que ocultaba algunas afirmaciones que hasta hace poco parecían evidentes; por ejemplo, el concepto de oportunidad de educación superior para los niños. En 1969 el Educational Testing Service de Princeton publicó los resultados de una encuesta hecha a más de 5 mil "trustees" de "colleges" y universidades norteamericanas. La enorme mayoría de la gente entrevistada tenía más de 50 años de edad, era protestante, rica, bien educada, posición política moderada, ocupaban funciones altas en empresas, medicina, derecho, educación o negocios. He aquí las respuestas que dieron a algunas preguntas (en porcentajes):

	Fuertemente favorable	En desacuerdo
Criterio más importante para la admisión es la aptitud	70%	24%
Debe darse oportunidad de educación superior a cualquiera que lo desee	85%	11%
Los "colleges" deberían admitir a los desventajados sociales que no cumplan con los requerimientos normales	66%	22%

Los datos estadísticos que siguen tienen por objeto mostrar las tendencias en la formación de personal científico y técnico en un país de alto desarrollo educacional y tecnológico. Esas tendencias es posible que dominen en todo el mundo en las décadas futuras, siempre que las líneas actuales mantengan los conceptos básicos vigentes acerca del desarrollo.

Crecimiento de la población científica y tecnológica en Estados Unidos entre 1930 y 1965 (se entiende por científicos a los que trabajan en actividades científicas y técnicas que requieren no menos de cuatro años de educación universitaria):

Desde 1930 el número de Ingenieros ha pasado de 217.000 a 1.000.000 en 1964. Los científicos de 46.000 a 475.000. Entre 1930 y 1965 la fuerza de trabajo aumentó en un 50 por ciento; el número de ingenieros en 370 por ciento, y el de

científicos en 930 por ciento. En 1930 había 230 operarios por ingeniero; en 1963 había 77 operarios por ingeniero.

	Doctorados en ciencias (en miles)	Ingeniería (en miles)
1940	27,5	0,5
1963	96	10
1970	153	17

Los doctorados en ciencias físicas y matemáticas superan en mucho a los doctorados en ciencias biológicas y sociales. Las especialidades en Ingeniería electrónica, química y aeronáutica superan a los de ingeniería civil.

Proyección de la población calificada y personal científico

	1963	1970	1975
Población de EE. UU. (en millones)	190	209	227
Fuerza de trabajo	76	86	
Empleados total	70,3		88,7
White-collar	31,12		42,8
Profesionales y técnicos	8,5		13,2
Científicos e ingenieros	1,43	2,14	
Técnicos	1,0	1,6	
Profesores de ciencias esc. medias	0,25	0,3	

Las instituciones de educación superior han conferido el siguiente número de grados:

1945-46	157.349	grados (bachelor, master, doctor)
1963-64	614.194	grados (bachelor, master, doctor)

de los cuales el doctorado ha pasado de 1.966 (1945-46) a 14.490 en 1963-64. De estos doctorados fueron en ingeniería 417 en el primer período y 1.693 en el segundo.

Porcentaje de la población entre 5 y 34 años de edad, matriculados en escuelas o universidades en los años 1947 - 57 - 64.

	total (5-34 años) (millones)	5 %	6	7-9	10-13	14-15	16-17	18-19	20-24	25-29	30-34
1947	42,3	55,4	96,2	98,4	98,6	91,6	67,6	24,3	10,2	3	1
1957	53,6	60,2	97,4	99,3	99,5	97,1	80,5	34,9	14	5,5	1,8
1964	58,7	68,5	98,2	99	99	98,7	87,7	41,6	16,8	5,2	2,6

Proyección de la educación para 1974.

Población escolar (millones)	54,6
Educación superior	8,7

Grados en Ed. sup. 1.148.000, de los cuales 31.900 serían doctorados; de ellos el 54 por ciento en ciencias naturales e ingeniería y 43 por ciento en ciencias sociales y humanidades. El personal universitario subiría de 420.000 en 1964 a 695.000 en 1974.

Los gastos corrientes por estudiantes en US\$ del año 63-4 pasarían de US\$ 2.148 c/u (1964) a US\$ 2.648 c/u. en 1974. O. ECD. Reviews Of National Science Policy-United States. París, 1968. R. Poignant (L'enseignement dans les pays du Marché Commun, París, 1965) estima que la diferencia de crecimiento entre Estados Unidos y los países europeos en materia de educación será mayor en favor de EE. UU. entre 1970 y 1975.

¿Es la igualdad de oportunidades un mito o una realidad en el sistema educacional vigente?

Las oportunidades de educación superior que tienen los adolescentes en las diversas zonas de cada país están en relación con el grado y contenido del proceso cultural, industrial, tecnológico y social de las respectivas comunidades y familias. Si todos los jóvenes deben competir para ingresar a la educación superior, cuando en ésta impera el régimen del "numerus clausus", la competencia se produce entre personas de capacidades o aptitudes diferentes, de acuerdo a las situaciones vividas por cada una de ellas; unas más favorables y estimulantes que otras; unas provienen de familias o comunidades en las que existe un status socio-económico elevado y en otras bajo, que no podrá ser modificado por becas concedidas a posteriori. Así el ambiente local determina niveles diferentes en el momento de la admisión, que no tienen una relación clara con las capacidades latentes de esos mismos jóvenes; llevados a un ambiente cultural estimulante y bien orientado se despertarán las potencialidades que las anteriores situaciones no alentaron.

No descubro ningún argumento válido para impedir que los adolescentes que terminan satisfactoriamente la actual enseñanza media continúen estudios superiores, ni razones para que se les someta a un nuevo rito de pasaje con tendencias selectivas de valor dudoso y apto a provocadoras injusticias. La instauración del "numerus clausus" es una invención cómoda de la sociedad establecida para cubrir hipócritamente la crisis que aqueja a la sociedad y a la educación.

Una salida a este problema está completamente cerrada dentro de la confusa estructura de relaciones entre enseñanza media y superior, tal como funciona en los países de América Latina. A medida que aumentan las masas juveniles que terminan el ciclo secundario, aumenta la dificultad para dar una solución. El atochamiento de

jóvenes que terminan 12 años de estudio sin calificación ni oportunidades para el mercado de trabajo y sin posibilidades reales de continuación de estudios fomenta la más explosiva expresión de crisis de la sociedad y de su educación.

Los países cultos que aplican la selección a la entrada de la educación superior ofrecen otras oportunidades de calificación para el trabajo; por ejemplo, en el campo de las técnicas y de los mandos intermedios o carreras cortas postsecundarias (Junior College, Community College, Colegios técnicos franceses o ingleses, estudios superiores vespertinos, por correspondencia, combinaciones part-time de trabajo y educación en los sistemas de educación permanente y recurrente) que abren y satisfacen expectativas de avance educativo a quienes tienen que trabajar o lo desean.

Por último, si la idea de la "selección" para el ingreso a la educación superior dominaba en muchos círculos profesionales y académicos, hoy ya no es así, como lo revela la encuesta más arriba citada a 5.000 "trustees" norteamericanos, quienes llegan hasta a aceptar que se rebajen los requisitos normales de ingreso a quienes han tenido desventajas sociales. Así la teoría de la igualdad de oportunidades educacionales adquiere una dimensión más realista y menos formal. Ahora toma en cuenta las circunstancias que hacen la igualdad de oportunidades más auténtica. Esto permitirá que se establezcan relaciones verdaderas entre el mercado de trabajo y la educación, que no se fundamente en una arbitraria estimación, sino en una orientación informada acerca de las posibilidades existentes y previsibles y de una descripción del ejercicio profesional.

El valor de la ciencia en la opinión general

A pesar de los éxitos obtenidos por la ciencia y sus aplicaciones, el saber "per se" aún no recibe la valorización que merece en la generalidad de la opinión pública. Aun cuando ella ha transformado la vida, estamos muy lejos de entender la naturaleza y significado de su poder. En esto hay un peligro oculto, sobre todo si los científicos y tecnólogos siguen dando menor importancia a los problemas que están directamente relacionados con la Humanidad como tal. La brecha que existe entre la cultura científica y la humanística puede arrastrar hacia la formación de una corriente acientífica y quizás anticientífica. Ya aparecen algunos síntomas de esta corriente en los países altamente desarrollados; por ejemplo, en la reticencia con que un gran número de jóvenes miran las carreras científico-naturales y las continuas acusaciones que formulan a sus programas de no satisfacer sus preocupaciones sociales y axiológicas. Muchos descubren que las invenciones científicas han tenido una significación menor para la vida humana y la felicidad del hombre que la de los grandes reformadores sociales, morales, o los filósofos y poetas. Ellos

protestan contra la superorganización y la deshumanización de la sociedad postindustrial. El esteticismo sexual o la "resurrección de la carne" (Norman O. Brown) no debemos menospreciarlos como meras trivialidades irresponsables; en ellos hay preocupaciones vitales profundas en busca de un equilibrio humano y una rebelión contra la esclavitud con que amenaza una ciencia y una técnica mal comprendida o simplemente incomprendida. Tal vez convendría releer algunas páginas del "Porvenir de la Ciencia", de Ernesto Renán, o "La Irreligión del Porvenir", del joven Georges Guyau, o los brillantes estudios de Ferdinand Brunetière, a comienzos del siglo, acerca de la crisis de la ciencia.

Sabemos que la pubertad se adelanta en los países prósperos y en las clases pudientes en forma más notoria que en los otros países o grupos sociales; por otra parte, la adolescencia socializadora se prolonga, entre otros motivos, para satisfacer requerimientos educacionales de las ocupaciones. La población aumenta y también sus necesidades y aspiraciones a un ritmo mayor que la producción en 2/3 del mundo, lo mismo que en las zonas pobres de países ricos. Las naciones prósperas con alta tecnología succionan los escasos recursos intelectuales que se producen en los países en desarrollo. La brecha económica entre los unos y los otros se amplía a un ritmo creciente; también se ensanchan las distancias científicas, tecnológicas y culturales. Aparece en el interior de cada sociedad una segunda brecha entre la cultura científica y la humanística e inquietantes indicios de una depreciación de la ciencia y de la tecnología entre las nuevas generaciones. La educación básica se prolonga hacia los 8, 9, 10 y 11 años, tanto en el mundo capitalista como en el socialista; se introduce la educación permanente y recurrente; la participación a lo menos parcial de las grandes empresas o de los centros de producción en los procesos y orientaciones educativos. Se populariza el concepto de una sociedad docente; los centros de poder parecen emigrar de los negocios hacia los centros científicos y tecnológicos. La enseñanza general básica no alcanza a dar los recursos intelectuales indispensables para ascender los peldaños tecnológicos de la ocupación que cada día reclaman mayores conocimientos y pericia. Los jóvenes sienten en su intimidad el azote de la responsabilidad mezclada a la angustia y anhelan participar en la elaboración de sus destinos propios y en el de la Humanidad total. La comunicación masiva los mundializa; pero los agobia.

La explotación imprevisora de los recursos naturales amenaza extinguirlos en un tiempo previsible; en tal caso las generaciones nuevas, para sobrevivir, se verían en la necesidad de descubrir e inventar numerosos sustitutos o rebajar drásticamente los niveles de vida en los países prósperos. Menos hierro, menos carne, etc., por consumidor como el racionamiento de guerra. Las actuales tecnologías aplicadas dejan tras de sí

nuevos problemas que afectan gravemente la vida y el bienestar en ciudades y campos y alteran los ciclos biológicos y ecológicos y producen una irracionalidad progresiva en la vida urbana y rural.

La educación es impotente para resolver todos estos problemas, pero tiene su parte en ellos; esa parte está inmovilizada, en gran número de países, en una tradición artesanal cada día menos capaz de preparar a los jóvenes para enfrentar el futuro que ella misma sostiene de acuerdo a modelos del pasado.

La crisis universalmente declarada en que la educación se encuentra, prolonga y duplica la crisis de la sociedad. Uno de sus errores ha sido el énfasis desequilibrado que ha puesto en la investigación naturalista, comparada con la investigación de los problemas psicológicos, sociales y antropológicos que afectan a individuos o grupos sociales. Los fondos destinados a estas investigaciones apenas son un pequeño porcentaje de las ingentes cantidades destinadas a las investigaciones físicas, químicas, espaciales, etc. Sin embargo, de continuo se declara que lo más importante es el conocimiento del comportamiento humano, la vida del hombre.

El conocimiento actualizado del mundo, de la sociedad y del hombre; el descubrimiento y desarrollo de sus aptitudes y de las capacidades de cada cual fueron los objetivos más señalados de la enseñanza media durante el siglo XIX y parte del XX. La prolongación de la educación primaria (enseñanza general básica) a 8, 9, 10 y 11 años y la expansión de kindergarten a los 3 años de edad, disminuyen la escuela media hasta casi suprimirla e incorporan a la enseñanza general básica gran parte de los objetivos de la antigua media no especializada. Esta tendencia está dominando. Frente a las exigencias de la educación superior, las escuelas medias, desde hace algún tiempo, fueron consideradas impotentes para satisfacerlas por las universidades y éstas comenzaron a insertar, de tiempo en tiempo, cursos de enseñanza científica básica o fundamentales para el estudio posterior profesional. Si las escuelas secundarias preparaban para la Universidad (y en verdad no tenían otra salida sus egresados), la Universidad declaraba que no lo hacían de acuerdo a las crecientes exigencias de las tecnologías profesionales. En el fondo, la solución universitaria fue crear sustitutos complementarios a la educación general secundaria. Esto ha producido una confusión, una anarquía de fines y medios que perjudica gravemente a los estudiantes y da a las universidades fines que no les son propios, que las convierten en instituciones híbridas, atiborradas de estudiantes y muy difíciles de administrar. La organización actual respondió a las situaciones pedagógicas y demográficas del pasado, no a las del presente y menos a las del futuro.

En esta forma ha comenzado la confusión en el campo universitario y en el de la enseñanza me-

dia; ambas se acusan y recriminan sin lograr sino formas muy perecederas de correlación. El problema de la educación superior es dar al joven los instrumentos intelectuales metodológicos y metódicos para obtener primero en la Universidad y luego en la vida la formación y el entrenamiento básico para desempeñar con eficiencia actividades profesionales especializadas o iniciarse en la investigación científica y tecnológica en los límites actuales del conocimiento o en los campos interdisciplinarios. El esquema de la estructura actual de la educación se revela inadecuado para satisfacer las necesidades de la sociedad y de la ciencia. Por tanto, es urgente repensar todo el esquema destinado a formar la juventud.

Si fusionamos en un sistema integrado los cursos posteriores a la enseñanza general básica que queden en el sitio de la enseñanza media, con los cursos que imparten estudios generales científicos, preprofesionales en la enseñanza superior, lograríamos crear una entidad educacional con fines homogéneos y con grupos de edad de estudiantes también homogéneos. Esta nueva entidad impartiría enseñanza y educación capaz de abrir dos caminos fundamentales, uno destinado a formar a los jóvenes para carreras técnicas intermedias, otro para la formación científico-humanística básica con especialización muy amplia y muy flexible orientada hacia gruesas áreas profesionales.

Estos colegios superiores de tipo integral absorberían gran parte de los alumnos de los dos primeros años de las universidades, como asimismo gran parte de las disciplinas que allí se enseñan y deberían disponer de un profesorado de una formación más completa que la que actualmente reciben en los institutos de educación. Los estudiantes que terminaran sus estudios en estos colegios tendrían: unos la posibilidad de ingreso a la Universidad para continuación de estudios sin nuevos requisitos; otros, un título profesional que les permitiría ingresar al trabajo de inmediato y al mismo tiempo nuevas oportunidades de ascensos en la vida profesional a través del sistema de educación permanente y recurrente dentro de planes que combinen el trabajo y la formación. Gran parte de las rigideces de la escolaridad desaparecería para estos estudiantes. La organización de los estudios tendría la flexibilidad necesaria para satisfacer diversos tipos de combinaciones entre estudio y trabajo.

Todos los estudiantes antes de ingresar a la Universidad tendrían a lo menos un año de trabajo en alguna de las grandes áreas de las actividades productoras en igualdad de condiciones que las de los obreros aprendices que ingresan al trabajo productor. El esfuerzo físico del trabajo propiamente tal, sería complementado con un esfuerzo intelectual analítico de la tarea y estímulos a la inventividad y creatividad.

la educación y la investigación en la U. R. S. S.

MAXIMO PACHECO
Ministro de Educación

ERNESTO SCHIEFELBEIN
Coordinador del Planeamiento del
Ministerio de Educación

La visita que la delegación del Ministerio de Educación de Chile realizara a la Unión Soviética del 7 al 17 de febrero del año en curso permitió conocer en detalle la organización y funcionamiento del sistema de educación de esa nación. Hemos creído de interés dar a conocer algunos aspectos de dicha experiencia por la relación que tienen con el proceso de reforma que se ha llevado a cabo en Chile en los últimos años.

1. Organización del sistema

La dirección de la educación pública y de la ciencia en la U.R.S.S. está a cargo del Ministerio de Enseñanza Superior del Ministerio de Educación, del Comité de Estado para la Enseñanza Técnico-profesional de la Academia de Ciencias, del Comité Estatal de la Ciencia y la Técnica y de los correspondientes ministerios y comités en las Repúblicas. (1)

El Ministerio de Enseñanza Superior y Media Especial de la U.R.S.S. inspecciona las instituciones de enseñanza superior del país, dirige y coordina su labor docente y científica, y estimula el perfeccionamiento del cuerpo de profesores y maestros. A este ministerio se subordinan, directamente, una serie de instituciones de enseñanza superior básicas. Las demás se subordinan a los ministerios de enseñanza superior y media especial de cada una de las quince repúblicas y a otros ministerios y entidades de las correspondientes especialidades. (2)

¹"La Instrucción Pública en la Unión Soviética", Moscú, 1968, págs. 173-5.

²V. Eliutin, "La Enseñanza Superior en la URSS", Ed. Nóvosti, Moscú, 1968 (?) págs. 19-26.

El Ministerio de Educación de la U.R.S.S. (creado en 1966) dirige junto con los correspondientes ministerios de las Repúblicas las instituciones de puericultura y las extraescolares, las escuelas de enseñanza general de todo tipo, la enseñanza pedagógica y la preparación de los cuadros docentes. El Ministerio de Educación y la Academia de Ciencias Pedagógicas anexa a él desarrollan y perfeccionan el sistema de educación pública, dirigen y coordinan la enseñanza media general, la labor de la escuela politécnica laboral de enseñanza general y de las instituciones de puericultura y coordinan los trabajos de investigación científica en la ciencia pedagógica. El Ministerio de Educación de la U.R.S.S. coordina la labor de los 15 Ministerios de Educación de las Repúblicas federadas. De él no dependen establecimientos docentes. Sólo cuenta con unos 300 funcionarios encargados de diseñar la política, de recolectar y elaborar las estadísticas básicas y de fijar los estándares mínimos que se deben alcanzar en los establecimientos. El Ministerio no señala dónde se construirá cada escuela sino que asigna los recursos globales a cada República o región. (3)

La Academia de Ciencias de la U.R.S.S. es el centro científico superior que agrupa a las figuras más destacadas de la ciencia en todos los dominios del saber. Es autónoma y está relacionada, directamente, con el Consejo de Ministros. La preside el académico Keldish.

La Academia de Ciencias de la U.R.S.S. tiene 565 académicos de número y miembros correspon-

³"La Instrucción Pública en la Unión Soviética", Moscú, 1968, pág. 174.

dientes. Aparte de la Academia de Ciencias, que coordina el trabajo científico para todo el país, cada República federada tiene su propia Academia de Ciencias. Las Academias de Ciencias de las Repúblicas federadas cuentan con unos 950 miembros. Además, hay Academias de distintas ramas de la ciencia: de medicina, bellas artes, pedagogía, integradas por más de 500 miembros. Su número aumenta periódicamente. Se eligen nuevos miembros por votación secreta en asambleas generales de todos los miembros. La Academia de Ciencias de la U.R.S.S. tiene 15 secciones especializadas. La labor de éstas y de las instituciones científicas se organiza en tres secciones: de ciencias matemáticas y físico-técnicas, de ciencias biológicas y químicas, y de ciencias sociales. En las instituciones de la Academia de Ciencias de la U.R.S.S., de las Academias de Ciencias de las Repúblicas federadas y en los institutos científicos y laboratorios de los centros docentes superiores, cuya actividad se coordina por la Academia de Ciencias de la U.R.S.S., trabajaban, a principios de 1966, más de 55.000 científicos, incluidos unos 3.000 doctores en ciencias y más de 15.000 candidatos a doctor en ciencias. (4)

El Comité Estatal de la Ciencia y la Técnica es un órgano de toda la Unión que asegura la realización de una política única del Estado en relación con el progreso técnico-científico del país y el aprovechamiento múltiple y más completo de los adelantos de la ciencia y la técnica en la economía nacional. En colaboración con la Academia de Ciencias de la U.R.S.S., los diversos ministerios y departamentos de la U.R.S.S. y los Consejos de Ministros de las Repúblicas federadas, el Comité elabora los proyectos de los planes destinados a dar solución a los problemas técnico-científicos fundamentales. Elabora, además, las proposiciones referentes a la utilización de los adelantos de la técnica y la ciencia y los resultados de las investigaciones ya terminadas y que presentan un uso potencial de gran alcance.

2. Los principios

Las obras y los discursos de V. I. Lenin desempeñaron un papel extraordinario en el establecimiento de los principios fundamentales para la educación y formación de la generación creciente. Lenin desarrolló las doctrinas de Marx y Engels sobre la instrucción y la formación de la juventud en la época de las luchas revolucionarias. (5)

En su discurso "Tareas de las Juventudes Comunistas", pronunciado en el III Congreso de la Unión

de Juventud Comunista de Rusia, Lenin analizó una serie de cuestiones sobre lo que debía aprender la juventud soviética, cómo aprenderlos y cómo hacer de sí mismo un constructor activo y consciente de la nueva sociedad. Para esto era necesario, según sus palabras, "asimilar ante todo la suma de conocimientos adquiridos por la humanidad. Pero esta asimilación no debe ser un simple estudio libresco, sino una elaboración crítica de la herencia cultural del pasado". (6)

Lenin prevenía particularmente a la juventud contra la tendencia a aprender de memoria consignas escuetas o recordar conclusiones ya establecidas, sin hacer un análisis crítico de los hechos, sin reflexionar bien sobre el material.

El aporte que Nadiezha Krúpskaya, compañera y colaboradora de Lenin, hizo a la tarea de la instrucción del pueblo se considera de gran valor. Krúpskaya consideraba que era imprescindible que los escolares participaran en el trabajo laboral. Debían conocer de manera práctica la técnica y la producción moderna. Para ello podía servir cada central eléctrica, cada máquina de coser, cada máquina agrícola, cada taller, cada fábrica. Krúpskaya señalaba también que el politecnismo no es una asignatura especial, que se estudia aparte de las demás, sino que debe encontrar su reflejo en todas las disciplinas que se estudian en la escuela: en la física, en la química, en las ciencias naturales, en las ciencias sociales. Ponia en guardia ante la comprensión errónea del politecnismo como la multiplicidad de oficios, en los que se adquieren solamente ciertos hábitos de trabajo y pocos conocimientos. (7)

Inmenso fue el aporte que el conocido escritor y eminente pedagogo Antón Makárenko, autor del libro "Poema Pedagógico", hizo a la escuela soviética. Lo fundamental en los puntos de vista pedagógicos de Makárenko era la educación de los niños soviéticos por medio de labores realizadas en colectividad, para vivir y trabajar, en el futuro, en colectividad. (8)

Encontramos asimismo no pocas valiosas ideas acerca de la escuela soviética en las obras del Primer Comisario de Instrucción Pública del Estado soviético, Anatoli Lunacharski (9), en las de Pavel Petrovic Blonski (10) y en las de Mijail Kalínin, eminente personalidad estatal y social que fue presidente del Soviet Supremo de la U.R.S.S. (11)

⁴"La Enseñanza en la URSS", Ed. Nóvosti, Moscú, 1968, págs. 15-6.

⁵Lev. N. Goncarov, "I primi pedagogisti sovietici", en *Riforma della Scuola*, Año XIII, N.º 8-9, Roma, agosto 1967, págs. 51-54.

⁶Antón Makárenko, "Problemas de l'Education Scolaire Soviétique", *Edition du Progrès*, Moscú, páginas 1-261. Ver además, V. M. Katarov, "A. S. Makárenko: La pedagogia dei giorni futuri", en *Riforma della Scuola*, Año XIII, N.º 8-9, Roma, 1967, páginas 64-69.

⁹A. A. Kairov, "A. V. Lunacharskij: L'uomo nuovo", en *Riforma della Scuola*, Año XIII, N.º 8-9, Roma, 1967, págs. 54-60.

¹⁰Fedor F. Korolev, "P. P. Blonskij: La scuola del lavoro", en *Riforma della Scuola*, Año XIII, N.º 8-9, Roma, 1967, págs. 60-63.

¹¹M. I. Kalínin, "On Communist Education: Selected Speeches and articles", Editorial Idiomas Extranjeros, Moscú, 1953.

⁴"URSS, Preguntas y Respuestas", Ed. Nóvosti, Moscú, 1967, págs. 384-6.

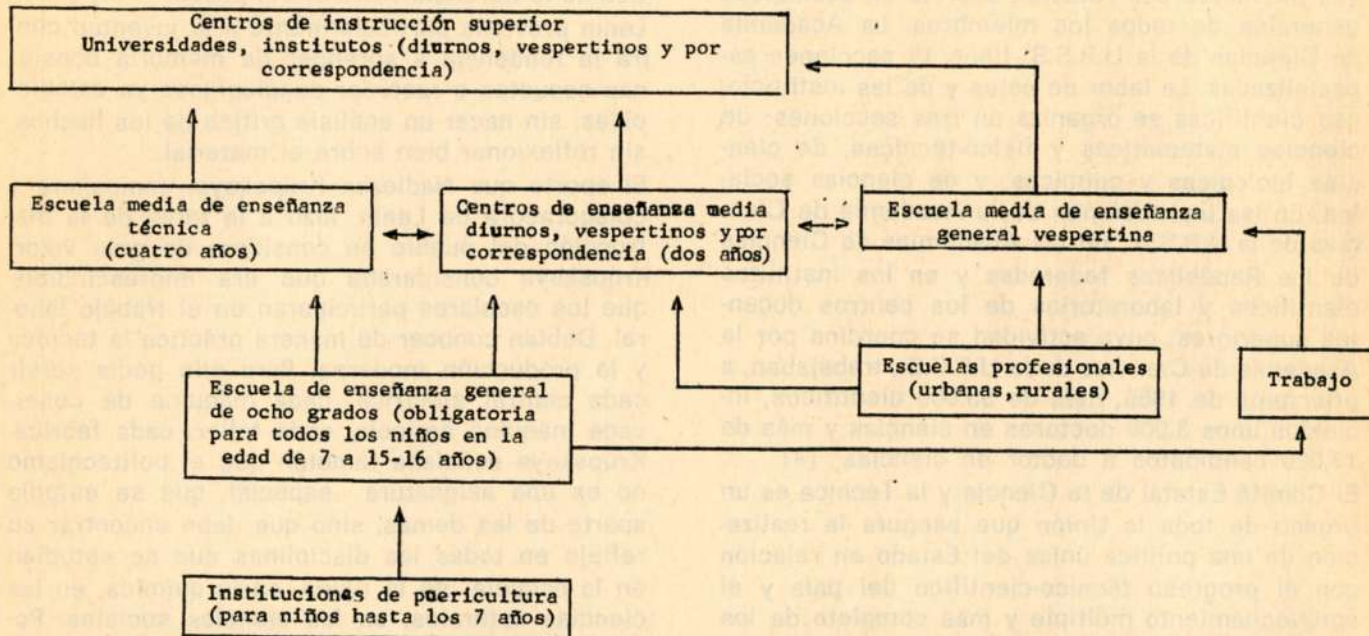
⁵Nadiezha Krúpskaya, "Acercas de la Educación Comunista", Editorial Progreso, Moscú, 1967, páginas 1-267.

3. Estructura del sistema

El sistema de instrucción pública comprende las instituciones de educación preescolar, escuelas de enseñanza general de distintos tipos, centros de enseñanza profesional básica, media y superior.

(Ver gráfico página siguiente.) Comprende además diversas instituciones extraescolares para niños y adolescentes, así como organismos culturales y educativos para la juventud y para los adultos.

Estructura de la instrucción superior en la U.R.S.S.



De cada 100 alumnos que egresan del octavo año de la escuela de enseñanza general, 61% continúan en los centros de enseñanza media; 13% en las escuelas de enseñanza básica; 10% continúa la formación profesional (radiotécnico, mecánico, etc.); y 15% ingresan directamente al trabajo con la posibilidad de continuar estudiando en escuelas vespertinas. Hacia 1975 se espera que continúe el 65% en las escuelas medias; que 15% sigan en escuelas técnicas; 8% en las profesionales y sólo un 12% vaya al trabajo.

En Chile se observan proporciones similares a las de la U.R.S.S. en 1970. Un 59% continúa en el Liceo, un 31% sigue en las escuelas técnicas y un 10% va al trabajo.

4. Educación preescolar

Los niños van a los jardines de la infancia desde los 3 hasta los 7 años. La educación y toda la labor con ellos se desenvuelve en su lengua materna. La duración de la jornada en los jardines de la infancia es variable. Lo más frecuente es que se prolongue de 9 a 12 horas, de acuerdo a las condiciones del trabajo de los padres. Si éstos trabajan en turnos, hay jardines de la infancia en los que los niños permanecen toda la semana.

En 1970 los jardines de la infancia y las casas-cuna atendieron a 12 millones de niños, de los cua-

les 1,5 millón tenían entre 0 y 3 años y 10,5 millones tenían entre 3 y 6 años. El tamaño medio es de unos 75 niños por establecimiento. (12) Para destacar lo que este nivel del sistema escolar ayuda a las mujeres rusas en su vida social y familiar, conviene recordar que las tres cuartas partes de los médicos y maestros de la U.R.S.S., la mitad de los estudiantes y una tercera parte de los ingenieros y trabajadores científicos son mujeres. Falta atender, todavía, a unos 10 millones de niños de 3 a 6 años para resolver totalmente el problema, pero se espera lograrlo en los próximos diez años.

En la U.R.S.S. se atiende al 50% de la población de 3 a 6 años, mientras que en Chile se ha logrado atender al 25%. Hay algunas ciudades rusas, sin embargo, en que se ha logrado atender al 100% de la población. En Moscú se estima haber alcanzado un 80%.

Atender a un nuevo párvulo implica una inversión de 1.000 rublos. El costo anual de operación es de, aproximadamente, 300 rublos, es decir, seis veces el costo de atender un niño en el nivel primario.

Los jardines de la infancia están dirigidos por personas que tienen instrucción pedagógica, con no menos de 5 años de trabajo educativo y que además han cursado estudios especiales de me-

¹² Dirección Central de Estadística, "Las Mujeres y los Niños en la URSS", Ediciones de Lenguas Extranjeras, Moscú, 1963, pág. 129.

dicina. Las educadoras de los distintos grupos deben poseer el diploma de una escuela media pedagógica. Existen más de 600.000 personas trabajando en estos establecimientos.

En el año escolar 1967/1968 se realizó un gran esfuerzo para mejorar los resultados de la labor de los jardines de la infancia. Así y todo, las autoridades señalan que resta establecer la unidad y sucesión en la educación de los párvulos en las casas-cuna y jardines de la infancia. Ya hoy día en el país, con dicho fin, adquirió amplio desarrollo la unificación de ambos tipos en una institución única: casa-cuna-jardín de la infancia. (13)

Una labor similar se lleva a cabo para procurar la sucesión entre el jardín de la infancia y la escuela primaria, tanto en lo que al contenido programático respecta como al régimen y métodos de educación.

5. La escuela primaria

La escuela media incompleta (de ocho grados) es la escuela de instrucción general y politécnica en la U.R.S.S.

Proporciona a los escolares la base de los conocimientos, educa en ellos el amor al trabajo y su disposición a realizar una labor socialmente útil, al mismo tiempo que lleva a efecto la educación moral, física y estética de los niños de 7 a 15-16 años. Esta escuela fue creada en 1958, en lugar de la escuela de 7 grados que existía antes. En el

año escolar de 1963-64 se pasó a la enseñanza obligatoria de ocho grados en todas las ciudades y lugares de la U.R.S.S. En 1970 asistían 45,3 millones de niños a 200.000 de estas escuelas. Si bien el tamaño medio es de unos 250 niños, muchas escuelas de Moscú atienden a más de 1.000 alumnos. (14)

La escuela de ocho grados está dividida en dos etapas: la primera comprende del I al IV grado y constituye la escuela o enseñanza primaria.

Los estudios en las clases del I al IV grado tienen carácter elemental. Todas las clases la dicta un mismo maestro que da 24 lecciones a la semana. En algunas escuelas, si así lo determina el consejo pedagógico, la enseñanza es cíclica, en la que dos maestros llevan conjuntamente dos clases paralelas, repartiéndose las asignaturas por ciclos de estudio. Por ejemplo, un maestro da en los dos cursos todas las lecciones de ruso y el otro maestro da las lecciones de aritmética y otras asignaturas. (15)

En el futuro, sin embargo, se mantendrá la primera variante, excepto las clases de música, can-

¹³"La Instrucción Pública en la Unión Soviética", Moscú, 1968, pág. 178.

¹⁴Las relaciones de visitas a escuelas rusas que han hecho diversas personas se refieren generalmente a escuelas de ese tamaño. Ver John Gunther, "Rusia por dentro, hoy", Ed. Goyanantes, Buenos Aires, 1958, págs. 314-320.

Ernesto Mario Bravo, "La Universidad Soviética", Ed. Tribuna Estudiantil, Buenos Aires, 1957, págs. 14-28.

Klaus Mehner, "El hombre soviético", Ed. Noguer, Barcelona, 1959, pág. 192.

¹⁵A. Arsenyev y A. Markushevich señalan que ese método (team teaching) producía mejor resultados que el tradicional. Consultar su artículo "The shortening of the elementary phase of schooling in the Soviet Union", en *Projects in Education*, N.º 1, UNESCO, 1969, pág. 38.

Plan didáctico modelo de la escuela media de enseñanza general (16)

Asignaturas	Número de horas de clase semanales en cada curso										Total horas
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	
Lengua rusa	12	10	10	6	6	3	3	2	2/0	-	53
Literatura	-	-	-	2	2	2	2	3	4	3	18
Matemáticas	6	6	6	6	6	6	6	6	5	5	58
Historia	-	-	-	2	2	2	2	3	4	3	18
Historia Social	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Historia Natural	-	2	2	2	-	-	-	-	-	-	6
Geografía	-	-	-	-	2	3	2	2	2	-	11
Biología	-	-	-	-	2	2	2	2	0/2	2	11
Física	-	-	-	-	-	2	2	3	4	5	16
Astronomía	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Dibujo lineal	-	-	-	-	-	1	1	1	-	-	3
Química	-	-	-	-	-	-	2	2	3	3	10
Lengua extranjera	-	-	-	-	4	3	3	2	2	2	16
Bellas Artes	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-	6
Canto y música	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-	7
Cultura Física	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
Enseñanza laboral	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20
Total de lecciones obligatorias	24	24	24	24	30	30	30	30	30	30	276
Estudio facultativo	-	-	-	-	-	-	2	4	6	6	18
Total horas semanales	24	24	24	24	30	30	32	34	36	36	294

(16) "La Instrucción Pública en la Unión Soviética", Moscú, 1968, pág. 215.

to, dibujo y cultura física, para las que es preferible tener maestros especializados.

La base de los estudios en estos primeros grados es la lengua materna, y en las escuelas de los distritos nacionales cuya población no es rusa, además de la lengua materna se estudia el ruso. De acuerdo con el plan de estudios, casi la mitad del tiempo se dan las clases en la lengua materna.

En estos grados los escolares estudian además matemáticas (una clase diaria), dibujo y música (una clase a la semana), cultura física y trabajos manuales (dos clases a la semana). En el IV grado se introduce el estudio de la naturaleza y conceptos preliminares de historia (dos clases a la semana).

Los programas recomiendan ante todo diferentes formas de servicios y trabajos en la escuela realizados por los mismos niños: servicio de guardia para mantener la clase con el debido orden y limpieza, cuidado de las plantas que adornan la clase, vigilancia sanitaria y, a partir del III y IV grados, servicios de guardia en el comedor de la escuela, cuidado de los patios y calles adyacentes a la escuela, cuidado de los árboles y jardines, protección de la naturaleza, ayuda a las personas ancianas, ayuda en la labor de los jardines de la infancia, participación en algunas labores campestres, recogida de hierbas medicinales, recolección de semillas, bayas, setas, etc.

A partir de 1966 el Ministerio de Educación aprobó un nuevo currículum presentado por una comisión especial, en que se reducía la escuela primaria a sólo tres años. Aun cuando ya había sido aplicado con éxito en escuelas experimentales dependientes de la Academia de Ciencias Pedagógicas, el Ministerio lo ha venido probando en una escuela masiva. En el año escolar 68/69 participaron 400.000 niños que aprobaron sus exámenes en más del 90% de los casos. Esto llevó al Ministerio a aplicarlo en 1969/70 en todos los niños del primer grado. En los próximos años se aplicará, sucesivamente, a los cursos siguientes. (17)

No existen problemas de capacidad. Se dispone de 91.000 escuelas primarias y otras 90.000 con más de cuatro grados. En 1965 entraron 5,3 millones de niños y se prevé que dicha cifra decrecerá en 1975 a 4,2 millones. Ello ha hecho que se estudie la posibilidad de extender el período de educación obligatorio desde 7 años hasta 6 años, agregando un año previo al comienzo del sistema. Los alumnos asisten a clases 213 días por año contra 180 en Estados Unidos. Esto se debe a que los alumnos rusos asisten 6 días por semana en vez de los 5 que asisten los americanos. (18) El costo por clase (con 28 alumnos por clase) es de unos 1.000 rublos. (19) Un 78% se destina a salarios y el resto a material didáctico y reparaciones.

¹⁷Arsenyev y Markushevich, op. cit., págs. 41-2.

¹⁸John Gunther, op. cit., pág. 316.

¹⁹Esto daría un costo de 35 rublos por alumno. Se señaló sin embargo, en otra reunión, que el costo sería de unos 50 rublos por alumno. Desgraciadamente, nos dimos cuenta de esta diferencia a nuestra vuelta a Chile y no se pudo, por lo tanto, solicitar su aclaración.

6. La segunda etapa de la escuela secundaria incompleta

La etapa que sigue comprende del V al VIII grado y con los grados I al IV forma, en conjunto, la escuela secundaria o media incompleta.

En los grados V-VIII se desarrolla el estudio de los rudimentos de las ciencias de la naturaleza y la sociedad, en vinculación con la vida y la práctica, se realiza la etapa inicial de la enseñanza politécnica, se forma la percepción materialista del mundo y se prosigue la educación laboral, física y estética.

El nuevo plan de estudio, presentado más arriba, ha disminuido considerablemente (54 horas) el total de horas semanales que en el plan de 1959 alcanzaba a 330 horas. La reducción principal (38 horas) se encuentra en la enseñanza laboral. Al estudio de las asignaturas físico-matemáticas y naturales se dedican 1.565 horas y a las humanísticas 1.535. No se enseña marxismo en una cátedra especial sino que sirve de perspectiva para el estudio de cada una de las disciplinas.

Existen además establecimientos especiales en que se atiende a unos 300.000 niños que sufren trastornos mentales o que han tenido problemas en su desarrollo físico. Quedan fuera del sistema otros 160.000 niños cuyos defectos les impiden ser atendidos.

Al terminar los estudios en la escuela de ocho grados, los alumnos han de cumplir un examen de revalidación de los conocimientos adquiridos, después de lo cual reciben el certificado correspondiente. Este documento les da derecho a empezar a trabajar en algún lugar, si así lo prefieren, o continuar sus estudios en la escuela secundaria completa (IX-X grados), en las escuelas nocturnas para la juventud obrera y campesina, ingresar en diversas escuelas técnicas y profesionales o en otros centros de enseñanza media especializada.

El 68% de los escolares que ingresa al primer grado completa el octavo. La repetición es, en promedio, de 2,5% en 1969 y se espera reducirla a 1,5% hacia 1975, es decir, para el fin del 9º plan quinquenal. (20) Existe una especial atención por cada caso individual y se considera que el profesor es el culpable del fracaso del niño normal. (21)

Se busca, tal como en Chile, atender 40 alumnos por clase. La dispersión de la población, sin embargo, reduce el promedio nacional a 27,9 alumnos por clase en 1970. Dicho promedio ha aumentado lentamente desde 1965 en que se tenía 26,3 alumnos por clase. Se espera llegar a 28,0 en 1975.

Las nuevas escuelas de ocho grados tienen 640 alumnos como mínimo. Existen 48.000 escuelas de ocho grados.

²⁰John Gunther señala en su libro (pág. 318) que existían 47 aprobados en una escuela de 1.000 alumnos. Esta situación de 1957 se habría mejorado substancialmente hacia 1969.

²¹Revista de Educación N.º 12. Se describe el funcionamiento de una escuela en que se enseña el francés como segundo idioma.

El 30% de las escuelas tiene dos turnos. Se espera llegar a eliminar el doble turno hacia 1980. El costo por clase es de 2.200 rublos y tiene una distribución de gastos similar a la de primaria. El costo promedio de la educación de 1º a 8º año es de 60 a 67 rublos por alumno.

7. La escuela secundaria completa

En la escuela secundaria completa (IX-X grados) se adquieren los conocimientos, la capacitación y los hábitos de trabajo que se exigen para continuar los estudios en un centro de enseñanza superior.

Se acepta que la influencia instructiva y educativa de las matemáticas en los alumnos es enorme. Estas ocupan un tiempo considerable del horario de la escuela. El actual nivel científico de las asignaturas matemáticas es considerablemente más alto que en el antiguo curriculum merced a la modificación de la estructura del material didáctico y a su notable enriquecimiento.

Las ciencias sobre la naturaleza y la sociedad también han alcanzado un florecimiento inusitado. "El volumen de información creció inconmensurablemente. Los métodos de investigación se hicieron más variados y eficaces. Los logros, particularmente en la esfera de las matemáticas, la física, química y la biología, hallan vasta aplicación en diversas ramas de la industria y la técnica, impulsan su rápido progreso que a la vez eleva la productividad del trabajo. Todo esto implica la necesidad de elevar el nivel didáctico de las asignaturas, ponerlo en correspondencia con los nuevos logros de la ciencia y la técnica". (22)

Teniendo en cuenta esta necesidad el Ministerio de Educación de la U.R.S.S., la Academia de Ciencias y la Academia de Ciencias Pedagógicas han proseguido un trabajo conjunto para lograr el perfeccionamiento de la enseñanza media y la elevación del nivel científico de las asignaturas. A ello también contribuye la transformación estructural de las etapas de la escuela media.

Las actividades facultativas alcanzan un 20% del tiempo en este nivel. Se asigna gran importancia a este tipo de cursos, especialmente porque desarrolla la capacidad para progresar por sí mismos. (23)

La enseñanza laboral en los IX-X grados de la secundaria lleva un carácter de habituamiento profundo de los niños con la producción industrial y agropecuaria en sus formas industriales modernas y se organiza como práctica científico-técnica en los talleres y laboratorios escolares, en las empresas industriales próximas y granjas agrícolas. La ligazón orgánica de la práctica científico-técnica con las asignaturas didácticas de enseñanza general —física, química y biología— es una condición indispensable de su organización y lleva

por lo general un carácter práctico de preparación con vistas a la actividad laboral. Esto no se lo puede confundir con un sistema de aprendizaje (24) sino que constituye una útil experiencia del sentido y valor del trabajo físico.

A los alumnos se les concede el derecho a elegir la práctica. Empero su volumen total debe ser no menos de 140 horas al año. Para la enseñanza profesional en estas escuelas (en correspondencia con el deseo de los alumnos y la especialidad por ellos elegida) se utilizan plena o parcialmente las horas del plan didáctico destinadas al estudio facultativo y de elección, así como diversas formas de trabajo escolar fuera de las aulas. Al cabo de 10 años el alumno ruso ha tenido tantas horas de clases como el alumno occidental en 12 años. Como se señalara anteriormente esto se debe a la jornada semanal de clases. Comisiones Médicas soviéticas han estudiado los problemas de cansancio de los estudiantes, pero, aparentemente, no se han detectado elementos negativos que lleven a cambiar el ritmo de trabajo. (25)

Se atiende a unos 7,5 millones de alumnos. Se espera ampliar, considerablemente, la capacidad de este nivel en el próximo plan quinquenal 71/75. En 1965 egresaron 1,1 millón del décimo año. En 1969 lo hicieron 1,9 millón y se espera llegar a 2,3 millones en 1975.

Existen 43.000 escuelas que tienen 10 grados. Se busca llegar a 35 alumnos por curso, pero el promedio es menor. Cada clase tiene de 50 a 52 m². lo que da un espacio de 1,25 m². por alumno (4 m². en total, incluyendo salas especiales, pasillos y administración), norma que se mantiene desde 1930. Esta norma es levemente inferior a la de Chile que se acerca a los 5 m². por alumno. Los nuevos establecimientos tienen 960 alumnos como mínimo y 1.200 como máximo. Existen locales experimentales con 1.700 a 2.000 alumnos.

El costo por clase alcanza a unos 3.000 rublos, lo que representa unos 100 rublos por alumno.

8. Educación media técnica y profesional

El Comité Nacional de Educación Técnica atiende en más de 4.000 establecimientos a 4,2 millones de alumnos que siguen cursos que duran 3 a 4 años. En ellos se preparan los profesores primarios, paramédicos, bibliotecarios, etc.

Los alumnos perciben estipendio del Estado. La juventud puede ingresar en las instituciones de enseñanza media especial directamente desde la escuela primaria de ocho grados o pasados algunos años de trabajo productivo. La enseñanza se ejerce con abandono y también mientras se continúa en labores productivas (secciones vespertinas o por correspondencia). Ellas tienen una duración de 3 a 4 años. Muchas instituciones medias

²²"La Instrucción Pública en la Unión Soviética", Moscú, 1968, pág. 183.

²³Aleksandr Arseniev, "Alla ricerca di nuovi contenuti" en *Riforma della Scuola*, Año XIII, N.º 8-9, Roma, 1967, pág. 24.

²⁴McCloskey y Turner consideran excesiva la preparación para el trabajo que, por otra parte, era mayor en el plan antiguo. (Ver "URSS", Ed. Morata, Madrid, 1966, pág. 682). Pero sus juicios no parecen estar adecuadamente fundamentados.

²⁵John Gunther, op. cit., pág. 316.

de enseñanza especial se crean sobre la base de la escuela media laboral de enseñanza general politécnica. De ahí que la duración de los estudios en algunas de ellas se reduzca en comparación con las instituciones que admiten alumnos de la primaria.

Las escuelas preparan cuadros para la producción en más de 700 profesiones y especialidades, cuya enseñanza se ejerce al nivel de las demandas modernas de la producción. La preparación de los alumnos se lleva a cabo conforme a planes y programas únicos para cada profesión. El año 1967 las escuelas profesionales promovieron más de 1 millón de jóvenes obreros calificados. Los alumnos de las escuelas profesionales se encuentran bajo la completa asistencia económica del Estado. Las escuelas profesionales se especializan por ramas. La labor didáctico-educativa en ellas abarca la enseñanza práctica, la preparación técnica, la actividad fuera de la escuela y de la clase. La enseñanza y la educación se ejercen a través de la sistemática participación de los alumnos en el trabajo productivo.

Todas las escuelas profesionales disponen de talleres práctico-didácticos. En el transcurso de la enseñanza los alumnos hacen instrumentos, aparatos, máquinas, muebles, tejidos, ropa, extraen carbón, mineral, construyen casas, etc.

9. El personal

En el año escolar 1969/70 había unos 2,6 millones de maestros para atender los alumnos hasta el décimo grado. De ellos el 70% eran mujeres. Si se incluye al personal administrativo se alcanza a 4,5 millones de personas. Ellos se distribuyen en las 3.000 regiones en que se organiza el sistema educativo al que supervisan 12.000 inspectores. Vale la pena recordar que el Ministerio de Educación de la U.R.S.S. sólo cuenta con 300 funcionarios debido a que sus funciones son de diseño de la política y coordinación de su ejecución. El 92,5 por ciento del magisterio en la escuela primaria posee instrucción pedagógica especial en los marcos de escuela o instituto pedagógicos. En los V-VIII grados, el 82 por ciento de los maestros poseen instrucción superior o superior incompleta. El magisterio de los IX-X grados en su mayoría egresó de instituciones de enseñanza superior. (26)

Existen 210 Institutos Pedagógicos con 850.000 estudiantes que se preparan como profesores secundarios. En las secciones de estudio por correspondencia y nocturnas de dichos institutos elevan su calificación 481.500 maestros y otros especialistas. En otros 400 establecimientos 300.000 alumnos se preparan para ser profesores primarios. Otros 60.000 se preparan en secciones pertinentes y por correspondencia.

El Instituto Lenin es el Instituto Pedagógico de más prestigio. En 5 años se forman profesores en una o dos asignaturas. El costo por alumno es de unos 1.000 rublos. Hay cinco postulantes por cada puesto.

La remuneración del profesor secundario (especializado) es de unos 180 rublos por mes (un conductor de bus gana 170 rublos al mes) por 24 a 28 horas de clases. El Ministerio se encuentra empeñado en diseñar métodos de remuneración que tomen en cuenta la calidad del trabajo de cada profesor. Se han hecho algunos experimentos pero no se han logrado, sin embargo, métodos factibles de aplicar en la práctica.

Cada maestro, aproximadamente una vez cada cinco años, asiste a unos cursillos de elevación profesional, en los que concurren a diversas conferencias sobre cuestiones actuales de pedagogía, metodología y los acontecimientos más importantes de la vida social y cultural. La preparación para estos cursillos y el cumplimiento de las recomendaciones recibidas se consideran de gran importancia en la formación del maestro.

El perfeccionamiento de los maestros y del cuerpo directivo de las escuelas corre a cargo también de entidades especializadas en metódicas escolar de gabinetes regionales (urbanos) especializados en metódica.

Para el magisterio se editan anualmente diversos libros sobre pedagogía y metodología. El periódico "Uchitelskaia Gazeta" ("Gazeta del Magisterio") tiene importancia nacional, pero se editan, además, en la U.R.S.S. y en las Repúblicas, un gran número de revistas y periódicos especializados.

10. La educación superior (27)

La preparación de especialistas de alta calificación se lleva a cabo en la U.R.S.S. por establecimientos de enseñanza de diversos tipos. Convencionalmente, pueden ser clasificados en tres grupos principales: universidades, institutos políticos e institutos especializados.

En el sistema de enseñanza superior existen tres formas de estudio: **oficial**, cuando los alumnos sólo se dedican al estudio; **nocturna**, cuando los alumnos trabajan de día en empresas e instituciones y asisten por las tardes a institutos y universidades, y por **correspondencia**, cuando el estudio se realiza, sobre todo, de esta manera. En los dos primeros casos los alumnos deben asistir el 100 por ciento de las clases y no pueden repetir curso salvo razones justificadas. A los alumnos del tercer tipo se les envía, a sus lugares de residencia, el material de estudio necesario, así como los problemas que deben resolver, debiendo presentarse al instituto o universidad dos veces como

²⁶"La Instrucción Pública en la Unión Soviética", documento presentado por la delegación de URSS a la XXXI Conferencia Internacional de la Instrucción Pública, Moscú, 1968, pág. 207.

²⁷Para este punto se ha utilizado extensamente el libro de V. Eliutin, "La Enseñanza Superior en la URSS", Ed. Névosti, Moscú, 1968 (?). Se complementa, sin embargo, con las impresiones personales recogidas en nuestra visita.

mínimo durante el año escolar para hacer trabajos de laboratorio y seguir clases prácticas, escuchar conferencias de recapitulación y dar los exámenes.

De ordinario, estas tres formas de enseñanza las hay en un mismo centro docente, organizadas simultáneamente. Los diplomas de terminación de carrera tienen el mismo valor, cualesquiera que sean el centro docente donde se ha obtenido el título y la forma de estudio (oficial, nocturna o por correspondencia) utilizada por el alumno.

Muchos centros docentes superiores del país dependen de las repúblicas en el aspecto administrativo y económico. En cada república hay el correspondiente ministerio o comité que ejerce la dirección de determinados establecimientos de enseñanza superior ubicados en el territorio de la república. Dependen de los ministerios y departamentos de las repúblicas los siguientes centros docentes superiores: las universidades y los institutos politécnicos, industriales, energéticos, electrotécnicos, radiotécnicos, fisicotécnicos, de construcción de maquinaria, de construcción de aparatos, de construcciones navales, de aviación, de artes gráficas, de construcción de máquinas herramientas, mecánicos, geológicos, del carbón, químico-tecnológicos, de la alimentación, del pescado, textiles, de ingenieros de la construcción, geodésicos, económicos, jurídicos y de arquitectura, así como los centros que funcionan sobre la base de una fábrica.

Algunos de los institutos especializados dependen de determinados departamentos, como por ejemplo: los de transporte, del Ministerio de Vías de Comunicación de la U.R.S.S.; los de comunicaciones, del Ministerio de Comunicaciones de la U.R.S.S.; los agrícolas y técnico-forestales, de los ministerios de Agricultura de las repúblicas; los de medicina, de los ministerios de Sanidad de las repúblicas; los pedagógicos, de los ministerios de Instrucción Pública de las repúblicas (a excepción de la RSS de Bielorrusia, donde los centros docentes pedagógicos superiores están subordinados al Ministerio de Enseñanza Superior y Media Especializada de la república); los de arte, del Ministerio de Cultura, y los de comercio, del Ministerio de Comercio.

Las repúblicas federadas y los departamentos centrales ejercen la dirección de los centros docentes dependientes de ellos en todo lo que se refiere también a la preparación de especialistas (financiación, ingreso de nuevos estudiantes, organización del proceso de estudio y de las investigaciones científicas, distribución de los jóvenes especialistas, preparación de cuadros pedagógico-científicos a través de la postgraduación, etc.). La autonomía de las repúblicas federadas en la solución de todos estos problemas asegura el desarrollo de la escuela superior como una escuela que está en concordancia con los intereses de la correspondiente república.

A fin de coordinar el funcionamiento de los cen-

tros docentes superiores a escala de todo el país, mantener la unidad del proceso pedagógico-científico y del trabajo metódico-científico y educativo y garantizar un alto nivel científico de toda su actividad, los centros docentes superiores del país, a pesar de su subordinación administrativa específica, son dirigidos por el Ministerio de Enseñanza Superior y Media Especializada de la U.R.S.S., al que están subordinados directamente también los 29 centros docentes superiores más grandes de la Unión Soviética.

Los problemas principales de que se ocupa el Ministerio de Enseñanza Superior y Media Especializada de la U.R.S.S. son: elaboración y aprobación de los planes de estudio; elaboración de los planes de edición de manuales y de otra literatura metódico-didáctica; aprobación de los manuales; confección de los planes y coordinación del trabajo de investigación científica; elaboración, junto con el Plan del Estado de la U.R.S.S., de los planes de desarrollo de la enseñanza superior en el país (planes de ingreso, promoción y preparación de cuadros científicos, tanto de los de corto como de los de largo plazo; realización de las relaciones exteriores y otros muchos problemas). Están muy difundidas las sociedades científico-técnicas, que funcionan bajo los auspicios de los centros docentes superiores y en las que los trabajadores adquieren los conocimientos que les son necesarios. Un fenómeno importante en el desarrollo de las funciones sociales (no retribuidas) son las llamadas universidades populares de nueva técnica y de formación económica. Allí estudian tecnólogos y diseñadores, obreros y contra-maestres; asisten a conferencias sobre las máquinas computadoras electrónicas más modernas, los procedimientos de automatización de la producción y otros elementos del progreso técnico. Muchos administradores, ingenieros y técnicos, jefes de taller y de sección, contra-maestres y jefes de equipo adquieren en ella instrucción económica superior sin dejar de trabajar. "El camino natural para continuar la instrucción recibida en una escuela general o en un centro docente especializado es la autodidaxia". (28)

Las condiciones de ingreso en los centros docentes superiores son aprobadas cada año por el Ministerio de Enseñanza Superior y Media Especializada de la U.R.S.S. Como en todas partes del mundo se dice que los alumnos egresados de la escuela secundaria están insuficientemente preparados (a lo que los aludidos responden señalando que los institutos superiores no preparan adecuadamente a los profesores).

Para llegar a ser estudiante de un centro docente superior hay que salir airoso de los concursos de ingreso (3 a 5 exámenes), es decir, poseer conocimientos profundos y sólidos. Esto constituye el factor decisivo del ingreso. Hay tres aspi-

²⁸Alexei Markushévich, "La Escuela, la Cultura y la Instrucción interrumpida", en *Cultura y Vida*, Año XIII, N.º 12, Moscú, 1969, págs. 18-21.

rantes por cada lugar que se ofrece en la enseñanza diurna (oficial). (29) Si se incluye la disponibilidad de vacantes en la enseñanza nocturna la relación baja a 2 aspirantes por cada puesto. En las Universidades más famosas la presión es mayor. En la Universidad de Moscú existen en promedio 8 postulantes por cada vacante. Dicha relación varía, naturalmente, en cada facultad.

En la escuela superior soviética los exámenes de ingreso se efectúan separadamente para los escolares y los trabajadores, pero tanto unos como otros se hallan en iguales condiciones en cuanto a lo que se exige de ellos y al nivel de su preparación. Esta forma de selección parece bastante justa y democrática. Permite hacer el concurso separadamente para los escolares y para los trabajadores, y al mismo tiempo reservar a estos últimos el correspondiente número de plazas. Por tanto, los que trabajan disfrutan de ciertas ventajas al ingresar en los centros docentes superiores: el concurso para ellos y para los licenciados del ejército se efectúa aparte del de los escolares. Por añadidura, los que son enviados a estudiar por sus empresas participan en el concurso en las mismas condiciones que los demás, pero se les da ingreso en primer término. Dichos becados, sin embargo, deben trabajar, posteriormente, durante tres años en la fábrica que patrocinó sus estudios.

Con el objeto de que puedan prepararse para los exámenes de fin de carrera y rendir los exámenes, los estudiantes tienen vacaciones pagadas de 30 días, y para que puedan preparar y defender el proyecto para el diploma reciben 2 meses de permiso los estudiantes de las escuelas técnicas, y 4 meses los que terminan centros docentes superiores.

Desde cualquier tipo de escuela media se puede ingresar en el centro docente superior preferido. En 1969 terminaron la enseñanza media alrededor de 3.000.000 de personas. De ellas 1.500.000 deseaban ingresar en los centros docentes superiores diurnos y 800.000 en nocturnos. Ingresaron cerca de 1.000.000 de alumnos a los centros diurnos. Por lo tanto, de cada tres personas, aproximadamente, que habían completado la escuela media, los establecimientos de enseñanza diurna superior pudieron elegir a una. Incluyendo, además, los establecimientos nocturnos, ingresaron uno de cada dos postulantes.

La U.R.S.S. cuenta hoy día con unos 800 institutos de nivel superior en que trabajan 4.600.000 estudiantes. La mitad, aproximadamente, asiste a cursos diurnos. El resto participa en las modalidades vespertina y por correspondencia que ofrecen unos 30 institutos autónomos a través de más de 1.000 secciones (facultades).

La composición por edades del censo estudiantil oscila entre los 17-18 y los 22-24 años, con una parte relativamente pequeña de 25-26 años. O sea

que casi la totalidad de los jóvenes termina la instrucción superior entre los 22 y 24 años.

La distribución del alumnado por áreas de estudio es:

Area	% del alumnado	Duración de los estudios
Especialistas en Humanidades y Ciencias Naturales	15%	4
Profesores	25%	4
Ingenieros	40%	5
Especialistas en Agricultura	10%	4
Médicos	8%	6 (y uno de práctica)
Artistas	2%	—

La posibilidad de acceso a la instrucción superior está determinada asimismo por su gratuidad. En los centros docentes soviéticos el estudiante no paga por las conferencias, el trabajo de laboratorio, las prácticas, los exámenes y los servicios de la biblioteca. Tiene derecho a abonarse gratuitamente a los manuales, material didáctico y cualquier libro, a utilizar gratis las instalaciones deportivas y los objetos de finalidad cultural, a alimentarse en los comedores de estudiantes y vivir en las residencias estudiantiles mediante un pago reducido. En este caso, la administración aporta una parte de los gastos. La mayoría de los estudiantes (el 75%) reciben ayuda a fondo perdido del Estado en forma de becas. (30) Además, el Estado pone a disposición de los rectores de las universidades y los institutos fondos especiales que pueden dedicar a la prestación de ayuda a los estudiantes necesitados. Todo esto ha facilitado el acceso de jóvenes obreros y campesinos a la educación superior, según se observa en la Tabla siguiente:

29V. Eliutin, op. cit., pág. 53
30V. Eliutin, op. cit., pág. 54.

Procedencia del alumnado	%
hijos de empleados	40 a 45
hijos de campesinos	12 a 15
hijos de obreros	40 a 45

En una de las mayores universidades de la U.R.S.S. —la de Tashkent—, el 55-56% de los estudiantes proceden de familias obreras y campesinas. En los centros docentes superiores especializados (los de ciencias aplicadas), esos estudiantes constituyen el 60-65%, y en una serie de institutos (como los agrícolas) el porcentaje es mayor aún. Las cifras señaladas más arriba demuestran la gran difusión adquirida en la U.R.S.S. por la enseñanza superior para los que trabajan. En la actualidad contribuye en gran medida a impulsar el carácter masivo de la instrucción superior en el país. Esto ha producido cambios en la composición social de los que trabajan y estudian a la vez. Quienes más utilizan la enseñanza nocturna y por correspondencia son precisamente los obreros y koljosianos, los trabajadores manuales. Ellos y sus hijos constituyen la inmensa mayoría de los estudiantes que reciben instrucción al mismo tiempo que trabajan.

11. Las universidades y los institutos

Entre las 800 instituciones dedicadas a la docencia de nivel superior las 46 Universidades, con sus 500.000 alumnos, ocupan un lugar preeminente. En los niveles superiores se encuentran los "candidatos a doctor en ciencia" y los "doctores en ciencia". (31) Unos 10.000 CDC y 1.000 DC se incorporan anualmente.

La Universidad ha desempeñado un gran papel en el desarrollo de la enseñanza superior, en la preparación y el perfeccionamiento de profesores para centros docentes superiores.

Sobre la base de facultades de las universidades han surgido numerosos establecimientos de enseñanza superior técnicos, de medicina, pedagógicos, económicos y otros.

Una serie de universidades (las de Moscú, Leningrado, Kiev, Los Urales, Asia Central, Kazán y otras) están sirviendo de base en los últimos años para la organización de institutos destinados a elevar la calificación de los profesores universitarios y de cursos pedagógicos en áreas tales como ciencias sociales, de filología, matemáticas y física. En algunas universidades los profesores deben mejorar su calificación cada 5 años, participando en otras facultades o viajando al extranjero.

Los institutos pedagógicos mencionados anteriormente constituyen uno de los grupos más nume-

rosos de centros docentes superiores soviéticos. Son 206, y en ellos aprenden unos 820.000 estudiantes.

En los institutos pedagógicos se preparan maestros para la escuela media de instrucción general laboral y política, comprendiendo todas las materias, incluidas la enseñanza laboral, dibujo lineal y artístico, educación física, canto y otras.

A diferencia de las universidades, en los institutos pedagógicos se capacita ante todo al futuro maestro en dos disciplinas: una de ellas, la fundamental (por ejemplo, historia), y la otra, complementaria, a elección del estudiante (por ejemplo, canto, educación física, etc.). Hay otras combinaciones, tales como las de lengua vernácula e idioma extranjero, matemáticas y física, matemáticas y dibujo, etc.

Estos maestros pueden trabajar también en escuelas de reducido contingente de alumnos, donde la labor pedagógica está, hasta cierto punto, poco cargada. Ello permite crear en lugares de escasa población escuelas relativamente pequeñas.

El maestro diplomado en la Universidad posee conocimientos científicos más sólidos, pero, en cambio, el que ha hecho estudios en el Instituto Pedagógico tiene una mejor preparación pedagógica y metódica. Por ello, en 1959, se adoptaron medidas para mejorar considerablemente la preparación pedagógica en las universidades, en particular la práctica de enseñanza en las escuelas. A la preparación de cuadros técnicos se dedican 227 establecimientos de enseñanza superior, que comprenden 260 especialidades. Muchos cuadros técnicos son colaboradores de la Academia de Ciencias de la U.R.S.S. y de sus institutos y de centenares de instituciones de investigación y de laboratorios de diversas ramas. A fin de tener una idea más clara de la envergadura del desarrollo de la formación de ingenieros en la U.R.S.S., aspecto que atrae ahora la atención de la opinión mundial, vale la pena recordar que el 40% del total de alumnos se prepara en este campo.

Entre los centros docentes técnicos ocupan un importante lugar los institutos politécnicos. Son establecimientos de enseñanza de numerosas facultades que preparan ingenieros de las más diversas especialidades. Por ejemplo, el Instituto Politécnico de Leningrado tiene ocho facultades: físico-metalúrgica; mecánica y de construcción de maquinaria; electromecánica; hidrotécnica; electrónica y otras. Prepara ingenieros de 62 ramos. En el Instituto Politécnico de Tomsk se estudian 49 especialidades; en el de Tashkent, 37 y en el de Cheliábinsk, 51.

Otro tipo de centros docentes técnicos superiores lo constituyen los institutos de ramas de industria que, en general, preparan ingenieros para determinada esfera industrial. Entre ellos los metalúrgicos, mineros, de la construcción, químico-tecnológicos, del transporte y otros. En estos institutos suele ser menor el número de especialidades y facultades (10 a 15).

³¹Para una descripción de la forma de obtener estos títulos ver: Ernesto Mario Bravo, "La Universidad Soviética", Ed. Tribuna Estudiantil, Buenos Aires, 1957, págs. 35-36.

La U.R.S.S. cuenta, además, con unos 100 institutos agrícolas, 90 institutos de medicina y unos 30 conservatorios, institutos teatrales, academias de Bellas Artes y artes aplicadas.

Hace algunos años se comenzó a organizar centros docentes de nuevo tipo. La "fábrica-vtuz" forma parte de la gran empresa industrial donde ha sido constituida y es, a la vez, filial del correspondiente establecimiento de enseñanza superior. Su objetivo estriba en preparar especialistas mediante la combinación orgánica del trabajo en la producción y el estudio teórico. Dichos centros de nivel superior son similares a los organizados en Chile para el nivel medio como parte de los programas extraordinarios de adultos.

Puesto que los alumnos de estos centros docentes son, en general, trabajadores de la empresa dada o de fábricas conexas con ella, la obtención de la enseñanza superior está directamente ligada con el trabajo que realizan. Esta combinación facilita al estudiante-trabajador conocer de manera sistemática y sucesiva todos los procesos de la producción relacionados con su futura especialidad.

El perfeccionamiento del proceso de estudio está ligado a la búsqueda de métodos de enseñanza nuevos y más efectivos. Uno de los problemas principales consiste en encontrar los procedimientos más racionales de presentación del material objeto de estudio. Con esta finalidad, en los centros docentes soviéticos se llevan a cabo no sólo profundas investigaciones psicológicas del propio proceso de enseñanza, sino que también se crea su teoría lógico-matemática. A la vez, ha sido ampliada la construcción de máquinas pedagógicas auxiliares. (32) Se han creado unas 600 máquinas de original construcción para enseñar y controlar los progresos de los alumnos. En la Universidad de Moscú se han organizado estudios sicopedagógicos relativos a algunos problemas de la enseñanza programada.

12. El personal académico

280.000 trabajadores científicos aproximadamente colaboran en los centros docentes superiores del país. De ellos el 40% son mujeres. Cada profesor atiende 16 alumnos. Unos 10.000 son Doctores en Ciencias y otros 90.000 son Candidatos a Doctor en Ciencias (Maestría). Más del 10% de estos últimos grupos son mujeres.

El nivel inicial de remuneraciones para un profesor asistente es de unos 100 rublos. Un profesor que ha llegado a ser Candidato a Doctor y tiene cierta experiencia puede ganar entre 280 y 320 rublos. El catedrático doctor en ciencias puede alcanzar 450 a 500 rublos mensuales.

El costo promedio por estudiante es, aproximadamente, de 1.000 rublos. Esto varía, naturalmente, en las distintas especialidades.

³²Especialmente valiosos son los trabajos realizados por el académico Lev Landa.

Los gastos anuales por estudiante son: en institutos de ingeniería, 1.060 rublos; en los institutos de agronomía, 1.023 rublos; en los pedagógicos, 829 rublos; de medicina, 827 rublos, y en las universidades, 972 rublos. Dicha cifra no considera el que algunas instituciones obtienen recursos adicionales realizando contratos con la industria. (33) En el caso de la Universidad de Moscú, estos ingresos equivalen a la cuarta parte de los recursos asignados para docencia.

Los recursos para docencia se asignan en función del número de alumnos y sus niveles por especialidad son similares en toda la nación.

Con vistas a elevar la calificación de los profesores de las disciplinas pedagógicas de las universidades y los institutos de pedagogía, en 1967 han sido organizados cursos pedagógicos superiores permanentes adjuntos a la Academia de Ciencias Pedagógicas de la U.R.S.S. Se desarrollan asimismo modalidades ya experimentadas, como los seminarios, las conferencias y los simposios sobre diferentes problemas científicos y metodológicos.

13. La investigación científica y técnica

En la Unión Soviética hay 711.500 científicos, de los cuales 396.000 trabajan en instituciones científicas. El resto trabaja en las instituciones docentes de nivel superior. Pero la mayor parte de los catedráticos y profesores, a la par con la labor pedagógica, realiza investigaciones científicas. A esto hay que añadir los 54.000 postgraduados y centenas de millares de estudiantes de los últimos cursos que participan en investigaciones bajo la dirección de catedráticos y profesores.

El campo de actividad de investigación científica de los centros docentes superiores se extiende mediante la incorporación de nuevos estudiantes y trabajadores de la industria.

En el año lectivo 1966-67 unos 500.000 estudiantes participaron en la labor de investigación científica de los establecimientos de enseñanza superior.

La Academia de Ciencias de la U.R.S.S. tiene a su cargo la dirección científica de la investigación de los más importantes problemas de las ciencias naturales y sociales. La misión de la Academia reside en descubrir nuevas posibilidades del progreso técnico y recomendar su utilización en la economía nacional.

El Comité Estatal de la Ciencia y de la Técnica, por su parte, está llamado, junto con la Academia de Ciencias de la U.R.S.S. y el Comité de Inventiones y Descubrimientos anexo al Consejo de Ministros de la U.R.S.S., a destacar los más importantes descubrimientos, inventos y resultados de las investigaciones para cuyo aprovechamiento práctico no se dan aún las condiciones, pero que ofrecen buenas expectativas para el futuro.

33V. Eliutin, op. cit., pág. 80

Entre los institutos especializados de una rama, hay algunos de particular importancia. Son los llamados institutos básicos. Junto con los ministerios correspondientes determinan la política técnica a seguir en ramas industriales. El instituto básico encarga distintas tareas a los demás institutos que dependen de él, y también encomienda a las empresas qué experimentos hacer, y qué temas investigar para ayudar a su utilización práctica.

Algunos institutos de investigación científica tienen fábricas experimentales. Un nuevo método o aparato probado en ellas puede ser entregado directamente a la producción en serie.

Se considera que una cadena de eficiente colaboración recíproca—instituto de investigación científica, oficina de proyectos, taller de experimentación, empresa industrial— es una de las condiciones fundamentales para la aplicación de los adelantos de la ciencia.

El gran papel de los establecimientos de enseñanza superior en el desarrollo de la ciencia lo determina ante todo la composición cualitativa y cuantitativa de sus cuadros. En ellos está concentrado numeroso personal calificado, no sólo de científicos naturalistas, sino el núcleo esencial de los expertos en las ciencias humanísticas y técnicas.

El trabajo científico de los centros docentes figura incluido orgánicamente en los planes generales del Estado para el desarrollo de la ciencia y la técnica y es una parte substancial de ellos.

Sobre todo han adquirido un gran desarrollo los trabajos de investigación científica realizados en cumplimiento de contratos económicos con empresas industriales. En los últimos diez años ha aumentado en casi ocho veces el volumen de esta labor. (34) Ya se mencionó que estos contratos producían el 20% de los ingresos de la Universidad de Moscú.

14. La investigación pedagógica

La Academia de Ciencias Pedagógicas coordina los trabajos de investigación pedagógica que se realizan en U.R.S.S. Desarrolla sus actividades a través de once institutos ubicados en Moscú y uno en Leningrado.

Entre los institutos se cuentan los de: Pedagogía General, Contenido y Método de la Educación, Psicología, Problemas Generales de la Educación, Educación Preescolar, Fisiología de los Niños y Adolescentes, Deficientes, Recursos Audiovisuales, Educación Artística, Educación del Ruso en las Escuelas Nacionales (35), Educación Laboral y Orientación Personal y, finalmente, Educación de Adultos. Este último funciona en Leningrado. La Academia edita diversas revistas, entre ellas se debe mencionar Pedagogía Soviética, Revista

de Pedagogía, Educación Popular, la Enciclopedia Pedagógica (4 tomos), la Enciclopedia para los Jóvenes (12 tomos) y multitud de manuales especializados.

La Academia de Ciencias Pedagógicas conjuntamente con la Academia de Ciencias inició en 1958 un programa de investigación destinado a renovar el curriculum. Los trabajos dirigidos por el profesor Zankov en el Instituto de Pedagogía General permitieron demostrar que la educación elemental se podía realizar en un nivel de mayor exigencia intelectual. (36) El profesor Elkonin, por su parte, en el Instituto de Psicología, al examinar la capacidad intelectual de los niños de 7 a 11 años, era considerablemente mayor que la sujeta por los que diseñaron los currícula en uso. (37)

Ambos trabajos, si bien sugerentes, no proveían pautas suficientemente claras para diseñar un nuevo curriculum. Esta tarea le correspondió cumplirla al Instituto del Contenido y Método de la Educación. Los primeros programas fueron ensayados a partir de 1962 en un pequeño número de escuelas urbanas y rurales. Junto con comprimir los programas y exigir mayores rendimientos en cada año, se redujo el énfasis en la memorización de conceptos. En la enseñanza de ruso se desarrolló, en cambio, la capacidad de analizar los fenómenos lingüísticos, de inferir conceptos abstractos a partir de casos específicos y de aplicar lo aprendido. El ensayo de las "nuevas matemáticas" buscaba desarrollar la capacidad de generalizar y de basar las destrezas aritméticas en una comprensión de los principios generales en vez de su mera mecanización.

Desde 1963-64 iniciaron sus trabajos Comisiones más amplias encargadas de evaluar las experiencias. Sus recomendaciones permitieron que en 1966 la Comisión del Contenido de la Educación del Presidium de la U.R.S.S. presentara un proyecto de resolución para reducir la educación elemental a tres años e iniciar la enseñanza sistemática de los principios de las ciencias en el cuarto año.

El proyecto fue aprobado y se acordó realizar experiencias masivas para confirmar la validez de los resultados previos. En el año escolar 1966-67 se aplicó en los primeros cursos de todas las escuelas de tres distritos rurales y en los años siguientes en los segundos y terceros años. En 1967-68 el nuevo curriculum se comenzó a aplicar en otros nueve distritos. En 1968-69 se incorporó a otros 400.000 niños bajo el nuevo régimen. Posteriormente se ha avanzado con mayor rapidez. En 1969-70 se aplica el nuevo programa de Historia en todos los cursos; el de literatura se aplica de 5º a 8º; el de Matemática hasta el

³⁶L. V. Zankov, "Método tradizionale e método sperimentale", en *Riforma della Scuola*, Año XIII, N.º 8-9, Roma, 1967, págs. 41-45.

³⁷Arsenjev y Markushевич, "The shortening of the elementary phase of schooling in the Soviet Union", en *Prospects in Education*, N.º 1, UNESCO, París, 1969, pág. 39.

³⁴V. Eliutin, op. cit., pág. 80.

³⁵Enseñanza del ruso como segundo idioma.

4º año; Física, en 6º y 7º; Química, en 7º y 8º. Para 1970-71 se espera introducir una transición del programa de Álgebra en 8º y 9º año, sin esperar que se complete la aplicación en los años previos.

Es conveniente destacar que al final de año escolar 1967-68 el 97% de las escuelas piloto había completado oportunamente los contenidos de los nuevos programas. Los exámenes finales de los nuevos cursos de ruso fueron aprobados por el 87% de los niños de primer grado y por el 97% de los niños de segundo grado. En matemáticas los porcentajes fueron de 80 y 93, respectivamente. (38)

15. La planificación de la educación

La planificación de las actividades culturales y educativas se realiza conjuntamente por la sección correspondiente de GOSPLAN y las direcciones de planificación de los Ministerios de Educación y de Educación Superior, en consulta con el Ministerio de Finanzas.

La Sección de Planificación de la Dirección de Planificación del Ministerio (nueve especialistas) prepara un anteproyecto detallado para el año siguiente, una proyección a cinco años plazo y un esquema a diez años. En esta labor colaboran las secciones de Trabajo y Salarios (nueve personas), Estadística (siete personas) y Finanzas (ocho personas).

Posteriormente se compara el anteproyecto con los planes que preparen cada una de las quince repúblicas y se prepara una síntesis de ambos enfoques. Esta síntesis es analizada en la Sección Cultura y Educación de GOSPLAN (32 personas especializadas).

En la preparación del plan se utilizan los coeficientes que se han venido usando tradicionalmente. Se espera desarrollar, con la colaboración de la Academia de Ciencias Pedagógicas, métodos de optimización que conduzcan a definir con mayor objetividad dichos parámetros. Se realizan en todo caso algunas experiencias destinadas a determinar los tamaños óptimos de los edificios, el número y tipo de salas especiales que se requieren en los diversos establecimientos y las formas de remunerar la eficiencia del profesorado.

La determinación de la demanda de personal de nivel superior se realiza aplicando coeficientes de insumo de trabajo especializado en los correspondientes programas de producción. Esto permite que la formación de especialistas en los centros docentes superiores se efectúe en consonancia con las demandas del desarrollo de la economía planificada y de la cultura en el país. Esto es rela-

tivamente fácil en el caso de los profesores o el de los médicos. Se reconoce que es más difícil estimar las demandas de ingenieros y científicos (se nos señaló que existen errores de 2% y 3% anual).

El centro docente recibe ofertas de trabajo para sus licenciados y se las da a conocer. Se reúne una Comisión estatal en presencia de los representantes de las organizaciones que solicitan jóvenes especialistas, y éstos eligen hasta con 6 meses de anticipación el lugar en el que han de prestar sus servicios.

16. El financiamiento

El costo de la educación se estima para 1970 en 21.000 millones de rublos. Esto representa un 12,5% del presupuesto nacional (170.000 millones de rublos), y casi el doble de lo que se destina a defensa.

La distribución por niveles es, aproximadamente:

nivel preescolar	4.000 millones de rublos		
nivel medio (1º a 8º)	7.000	"	"
nivel superior y profesional	10.000	"	"
	—————		
TOTAL	21.000	"	"

Un 1% del presupuesto se destina a textos escolares, pero dicho gasto se recupera de los alumnos. Se espera distribuirlos gratuitamente en el futuro. Un 2%, aproximadamente, se dedica a reparaciones y mantención de los establecimientos (0,372 rublo por metro cuadrado). 20% se destina a otros gastos de funcionamiento y el resto corresponde a remuneraciones.

En cuanto a la ciencia, se puede señalar que se le asignan recursos equivalentes al 4% del presupuesto nacional. Existen, sin embargo, muchos recursos destinados a la investigación técnica que son muy difíciles de poder contabilizar.

No se pueden realizar directamente comparaciones entre el porcentaje del presupuesto nacional que se dedica en la U.R.S.S. a ciencia y educación y los porcentajes que los países occidentales destinan de su producto nacional. Existen múltiples problemas metodológicos envueltos en esas comparaciones. Sólo se puede señalar, en líneas generales, que la U.R.S.S. está realizando un gran esfuerzo por desarrollar estas áreas de su actividad nacional y que existen muchos aspectos de gran interés para el desarrollo futuro de nuestros propios sistemas.

© Arsenyev y Markushevich, op. cit., pág. 41.

prólogo para un fichero

El artículo que sigue es el prólogo al libro que contiene la bibliografía del semanario "Pro Arte" (1948-1956), solicitada a su director fundador por la Biblioteca Nacional. En este libro se consignan los temas y autores que dieron vida a esa publicación, y aparecerá en breve, junto a otras ediciones bibliográficas de periódicos y revistas nacionales.

La iniciativa de estas ediciones se debe al Director General de Bibliotecas y Museos, prof. Roque Esteban Scarpa, y está destinada a proporcionar a los estudiosos nuevas fuentes de información registradas en el desarrollo de la cultura nacional. De la Bibliografía de "Pro Arte", así como de las que la seguirán, se hará un tiraje de cinco mil ejemplares. El material de "Pro Arte" abarcó literatura, artes plásticas, música y danza, teatro y cine, arquitectura, y en todos estos campos, la respectiva sección de crítica.

Durante años, tuve que responder a esta pregunta: ¿por qué desapareció "Pro Arte" después de ciento ochenta y tantas ediciones, del prestigio que había alcanzado dentro y fuera del país? Antes de contestar sentí siempre el dedo en la llaga. La respuesta es: por meterme en camisas de once varas. Lo cual también podría contestarse de este modo insoportable para mí: por amor al arte. Por repartir los modestos dineros con que el periódico se autofinanciaba en fundar clubes "Pro Arte", salas de exposiciones, cineclubes, coros, grupos de cultores de música moderna (dodecafónica y concreta en plena década del 40), cafés de artistas...

"Pro Arte" empezó como semanario. Un **semanario** de arte y literatura en Chile, esto a nadie le cabía en la cabeza en un principio. Pero se mantuvo como semanario hasta poco antes del final. El día que dejó de aparecer, después de casi ocho años de amor al arte, caí en cama, no de enfermedad sino que de abandono grave.

por ENRIQUE BELLO

Pero los amantes éramos varios. Nadie cobró jamás un céntimo por escribir en "Pro Arte". ¿Capital? Mi sueldo de la Universidad. Aunque esto último es muy relativo, porque los que pagaron la impresión fueron los lectores que lo compraron desde un comienzo, y algunos avisadores románticos. Del número 1 se tiraron tres mil ejemplares. Había que venderlos, parte se vendió. Como si fuera hoy, me veo trotando por la Alameda con Juan Orrego Salas y Carlos Riesco (quien prestaba para el primer reparto un enorme automóvil de su padre), ese día 15 de julio de 1948. Los tres llevábamos un fajo de periódicos bajo el brazo, a lo suplementero.

A poco andar, el semanario, que se imprimía en los talleres gráficos de "La Nación", tuvo una buena distribución. Después salió a conquistar lectores en otros países. Podía adquirirse en puestos de periódicos de la calle Florida de Buenos Aires, o en Lima, Montevideo, Caracas, Ciudad de México, Guatemala y hasta en alguna librería de Madrid.

En el grupo inicial me acompañaron Santiago del Campo, Juan Orrego Salas, Daniel Quiroga, Sergio Montecino. Después fueron agregándose otros nombres ilustres en la colaboración directa: Humberto Díaz-Casanueva, Camilo Mori, Domingo Santa Cruz, Margarita Aguirre. Günter Böhm y Gerardo Larraín en la gerencia. Más tarde los desinteresados colaboradores sumaron decenas.

Se me ha preguntado también cómo nació "Pro Arte". Así: con Juan Orrego y Daniel Quiroga esboqué un periódico que se llamaría "La semana mu-

sical", musicantes como éramos. Alcancé a preparar la maqueta. Sin consultar a nadie cambié el título del periódico cuando estaba para entrar en prensa. "Pro Arte" le puse. La noche antes yo no había dormido dándole vueltas al asunto. Me decía: Chile tiene en la América española el nivel más alto de consumo artístico en campos como la música, el teatro, la danza. La Universidad de Chile provee a través de sus institutos de extensión. Se necesita un periódico que sirva al público de los conciertos, del espectáculo, a la gente que lee, a los artistas, a los escritores. El mundo acaba de salir de la pesadilla de la guerra, los creadores de la escuela de París recién regresan de su asilo de Nueva York, otro mundo está naciendo, enganchémonos en él, a la cola.

"Pro Arte" fue ese carro al que trepamos muy sueltos de cuerpo.

Me resulta difícil glosar aquí, en escasas líneas, lo que fue "Pro Arte", porque empiezan a desfilar nombres de tantos y tantos que ayudaron en esa jornada que se prolongó durante años, sin otra recompensa que la de sentirse útiles en la tarea de hacer trascender el mundo en que vivíamos. Un mundo en el que a la incomunicación creada por la reciente guerra de exterminio y horror, seguía una comunicatividad intercultural que habría de derribar en enorme medida los nacionalismos agresivos de la preguerra. De entre esos avanzados de la segunda mitad de los años cuarenta que se me unieron en "Pro Arte", el primero es, sin duda, el fabuloso Santiago del Campo. Las primeras ediciones del periódico eran realizadas en su mayor parte con la ayuda sacrificante de Santiago. El era director artístico de la Radio Agricultura, yo trabajaba en la extensión artística universitaria y naturalmente en el periodismo. Después del trabajo que nos daba el sustento, nos juntábamos todos los días en mi departamento de Miguel de la Barra a hacer el periódico. Empezábamos a teclear a las 7 de la tarde, comiendo y bebiendo algo entre medio, para terminar a las 8 de la mañana. Después, una ducha y a la oficina. Si alguien entre nuestros amigos nos encontró alguna vez roncando en un trole en pleno día, no tenía por qué sorprenderse de esto.

Santiago del Campo era una especie de Jean Cocteau de la vida intelectual santiaguina, con algo de Jean-Louis Barrault y además tan buen histrión como el francés. Este ser contradictorio y maravilloso que fue Santiago, se dio siempre en una medida tal, que cuando años después moría en Madrid, lejos de la bohemia que él mismo se había inventado entre nosotros, apenas si un par de manos amigas alcanzan a asistirlo en sus últimos instantes.

Con Santiago nos paseábamos de una sección a otra del semanario, aunque él como dramaturgo persistiera más en el teatro, y luego en el gran reportaje que mandó desde Nueva York. Yo me muevo entre las distintas secciones, generalmente cambiando de nombre para no repetirme. En la polémica literaria (y hasta en un cuento que escri-

bí a mataballo en los talleres en que se imprimía el periódico, para llenar un hueco) me llamo Daniel Cruz, en la crítica soy John Reed (como antiguamente firmaba en "La Nación"), o E.B., o anónimo, y cuando es indispensable enviar una colaboración fechada en Europa, me firmo Olivier Goujart o Heinrich von Schoen (traducción germana de mi nombre).

Se trataba de fundar en un semanario de verdad independiente la crítica analítica. Y allí hace sus primeras armas en la crítica musical el compositor Juan Orrego Salas, que escribe en "Pro Arte" más de cincuenta comentarios. Otro tanto hacen Daniel Quiroga y César Cecchi. En artes plásticas debuta también el hoy conocido crítico Víctor Cavacho, entonces joven pintor a quien había que morigerarle su inclinación a usar un cierto lenguaje poetizante en algo tan concreto como debe ser la crítica de arte. "Métete en el cuadro, compañero —le decía a Víctor—, no nos hables de lo que tú sabes, aunque sea mucho." Antes de él había oficiado de crítico el pintor Sergio Montecino. Entre ambos me entregaron más de un centenar de comentarios. Y sigue todo por amor al arte, nada de honorarios, que jamás hubo de dónde sacarlos.

En teatro, fue un cultísimo hombre de teatro francés quien hace la crítica, mientras vive en Chile formando parte de la Embajada de Francia: Etienne Frois, que en más de un lustro que vivió entre nosotros, enseñó teatro y sirvió la crítica de "Pro Arte" hasta el mismo día en que lo llamó su país. La sección literaria tuvo también a la mejor gente. A Humberto Díaz-Casanueva siguen críticos avezados y laboriosos, como el poeta Luis Oyarzún, el escritor Hernán del Solar, el increíble personaje que fue el poeta Teófilo Cid, y el ilustre español Guillermo de Torre, quien me envía sus colaboraciones desde su retiro de Buenos Aires. Lucho Oyarzún llega a tal acuciosidad en su trabajo crítico, que un día sorprende a sus entretenidos lectores con el comentario de un libro que jamás se escribió: "El fondo del vino", del poeta Eduardo Molina Ventura, novela que el poeta Molina contó de punta a cabo una noche de vinos, y cuyos originales, por fuerza, fueron escritos en el aire.

Para mucha gente en nuestro país los nombres de Sartre o aun de Kafka eran entre el cuarenta y tantos y el cincuenta, desconocidos. En el arte ocurría lo mismo, y era comprensible. La guerra había vuelto a partir en dos el proceso cultural de nuestro siglo. "Pro Arte" se propone, entonces, descubrir tanto como redescubrir a los creadores de esta centuria, para hacer comprensible la continuidad de una obra que la guerra había truncado. Se inicia un redescubrimiento de la moderna poesía inglesa ligada a sus etapas anteriores y fueron Díaz-Casanueva y Jorge Elliot quienes se encargan de hacerlo, sobre todo este último, con una acuciosidad y amor entrañables. Se exalta la nueva música, particularmente la dodecafónica, que era la que crecía en la década del 40 al 50

(Schoenberg muere en 1951), pero también se va desde una profundización del viejo Bach... hasta el folklore nacional, servido esto último por un verdadero sabio: Carlos Lavín. Y así como debemos señalar el teatro pasando por el viejo Dullin y Bert Brecht, mostrando al católico Claudel y reviviendo a Stanislavski, marcamos de entusiasmo nuestro amor por la danza en plena reinvención. Nos llegan colaboradores ilustres de todas partes, voces de respaldo. El gran capitán del surrealismo, André Breton, nos escribe para decir que "Pro Arte" vale más que los semanarios franceses del género, porque además tiene la independencia de que, según él, los otros carecen. (No importa que nosotros creamos que Breton es demasiado generoso para juzgarnos.) Stravinski, Juan Ramón Jiménez, Piscator, Milhaud, Diego Rivera, nos mandan por escrito sus saludos. "Pro Arte" es el único periódico de su especialidad de cualquier parte, que dedica un número extraordinario para celebrar el primer año de existencia de la República de Israel. "Descubre", es el colmo tener que decirlo de este modo, pero fue así, "descubre" al auténtico genio creador universal que Chile da en el arte: Matta, cuya obra era literalmente desconocida por los chilenos.

La crítica se abre hasta para calificar la arquitectura, asunto tabú en todas partes. Nicanor Parra era conocido sólo por algunos poetas en 1948, cuando se va a Oxford. Suenan en "Pro Arte" las campanas que debían empezar a anunciarlo. Colabora alguna vez hasta el propio Embajador de Estados Unidos, el historiador y escritor Claude G. Bowers, para redescubrir a nuestros lectores al viejo Theodore Dreiser. Claro que eran otros tiempos, otros los hombres: Roosevelt.

El ambiente cultural nuestro era como un montón de cabos sueltos. El semanario trató de unir esos cabos, en buena medida los unió, y dio forma armónica a lo que hasta entonces se disparaba como actividad paralela. Nada de pomposidades ni vacas sagradas. Muchos dioses bajaron del olimpo. La mejor gente del medio artístico chileno ayu-

dó sin condiciones ni retribuciones. El diplomático y poeta Humberto Díaz-Casanueva o el compositor y Decano de la Facultad de Música Domingo Santa Cruz sirvieron secciones fijas en "Pro Arte", atacaron y recibieron ataques. Es que aquello era, en verdad, un periódico vivo. Y es tanta y tanta la otra gente que abandona quehaceres importantes para escribir en el periódico: Neruda, G. Mistral, Rosamel del Valle, José Santos, González Vera, Tomás Lago, Angel Cruchaga, L. Alberto Heiremans, Pedro Orthous, Agustín Siré, Fernando Debesa, Eduardo Schijman, Ester Matte, Antonio Aparicio, Aldo Torres, Marta Vergara, Marta Colvin, el misterioso B. Hermann. Sin olvidar las crónicas apasionantes de Jorge Mario Méndez, el chileno que relata sus aventuras como prisionero de los nazis en la Alemania de Hitler y en el París ocupado. Sin olvidar tampoco al actual diplomático (Embajador en Moscú y antes Subsecretario de Relaciones Exteriores) Oscar Pinochet, ex estudiante de danza y entonces nuestro corresponsal en París.

Sé que estas líneas, escritas con tremenda premura, dejan sin mencionar a otros de los que completaron la fisonomía de "Pro Arte". Por ejemplo, a los últimos, como el querido Jan Bartelsman, que levantó conmigo la última casa de "Pro Arte". Jan, uno de los mejores pintores holandeses de su generación, pasó la segunda guerra prisionero de los nazis, en el campo de concentración de Dachau, ¡tres años! A Emile H. Dufour, ex director general de la Agencia Havas de noticias, un gran francés hoy chileno, que realizó en el periódico una valiosa difusión de los valores del teatro y de la pintura franceses.

Voy a colocar el punto final, y me sobreviene el cargo de conciencia de no haber expresado aquí, ni siquiera con mínima fidelidad, lo que realmente fue ese asunto que nos hizo llamarnos entre nosotros "los proartistas", pequeña familia a la que le era permitido el soñar, pero no el tener sueño.

E. B.

libros y revistas recibidos

REVISTAS RECIBIDAS

Informativo bibliográfico (Centro de Documentación Pedagógica de la Universidad Católica de Valparaíso). Año III, N° 4, diciembre de 1969.

Boletín informativo de la Universidad de Chile (Secretaría Técnica de Centros Universitarios), N° 6, mayo de 1970.

Informaciones Periódicas del Departamento de Relaciones Públicas de la Universidad de Chile, N° 1 y N° 2.

Orbita (Revista de Ciencia y Tecnología). Año II, N° 4, 1970.

Educación Latinoamericana (Órgano del Departamento de Educación del CELAM). Vol. IV, N° 16, mayo de 1970, y Vol. IV, N° 17, mayo de 1970.

Crónica de la UNESCO. Vol. XVI, N° 2, febrero de 1970, y Vol. XVI, N° 4, abril de 1970.

Programa regional de desarrollo educativo (Informe final de la reunión sobre educación técnica y profesional). Serie A, N° 1, 19 al 28 de marzo de 1969. Buenos Aires, Argentina.

Revista de Educación (Órgano del Ministerio de Educa-

ción de la República Argentina). Nueva serie N° 17, 1968, y números 20, 21, 23 y 24, Provincia de Buenos Aires.

El programa de estudios. (Naturaleza, objetivos, planeamiento, aplicación y evaluación.) Publicación de la Secretaría General de la Organización de Estados Americanos, Departamento de Asuntos Educativos, Washington D. C., 1969.

Revista di Pedagogia e Scienze Religiose. (Publicación cuatrimestral del Instituto Internacional de Pedagogía y Ciencias Religiosas, Turín, Italia.) Año IV, mayo-agosto de 1969, N° 2.

Presentamos Hungría. (Guía turística y de divulgación general sobre Hungría, en el XXV aniversario de la Liberación Nacional.) Publicada por la Oficina de Prensa Húngara en Roma, con la colaboración del Consejo Nacional de Turismo. Roma, 1969.

Hungría en Pocas Palabras (1945-1970). Informativo turístico y de documentación cultural sobre el pueblo húngaro. Hungría. N° 2-3. 1970.

Revista de la FDGB. (Órgano mensual del Comité Central de la FDGB.) N° 9, 1969.

Mundo Estudiantil. (Revista de la Unión Internacional de Estudiantes.) Vol. 24. N° 1-2, 1970.

Plana. (Revista del Servicio Informativo de la Oficina de Educación Iberoamericana.) N° 142, marzo-abril de 1970. Madrid.

Cormorán. (Revista Mensual de Cultura.) Año I, abril de 1970, N° 7, Santiago de Chile.

Cuadernos de pedagogía universitaria, números 1, 2 y 3, de la Universidad de Concepción. Autores: Ovide Ménin, Sergio Arellano y Soledad Bruce, respectivamente.

Praxis números 2, 3, 4 y 5, de la Universidad de Concepción (Actividades de postgrado).

Revista **"Cumbre"**. Publicación oficial del Liceo de Hombres con Coeducación, de Calama. N° 17, agosto de 1970, 86 pp.

Con la presente edición, el Liceo de Hombres de Calama celebra sus quince años de existencia (fue fundado el 3 de agosto de 1955). Y para esta oportunidad, las páginas de esta revista incluyen un sumario nutrido, a través del cual se consigue entregar una visión completa de lo que son actualmente las actividades del plantel, su historia, sus profesores, sus alumnos y aquellas preocupaciones artísticas, culturales o deportivas que, paralelas al desempeño de la función propiamente docente, ocupan con pareja intensidad a la comunidad del Liceo. Un abundante repertorio de artículos, entre los que destacamos los titulados "Prehistoria americana", de Gustavo Le Paige, y "La lengua cunza", de Raúl Aracena V., rector del plantel, llevan esta preocupación hacia aquellos centros de interés cultural propios de la zona, junto con incorporar a esta visión aquellos problemas concretos de la provincia, necesariamente relacionados con una problemática nacional, y frente a los cuales el Liceo asume una actitud de conciencia y discusión.

La Revista de Educación saluda a esta publicación y a sus gestores, toda vez que se hace necesario, cada vez más, alentar estos esfuerzos por testimoniar, con la publicación, las preocupaciones culturales destinadas a documentar la actividad docente periódica de nuestros liceos. La edición de revistas implica un tipo de experiencia que, compartido entre profesores y alumnos, forma parte indispensable de la formación de estos últimos, de su espíritu crítico y de sus responsabilidades colectivas.

"Revista ecuatoriana de educación". Editada por la Casa de la Cultura Ecuatoriana, N° 61, 408 pp. Director: Dr. Emilio Uzcátegui. Quito, 1970.

Patrocinado por el Centre International de l'Enfance de París, y el Instituto Interamericano del Niño, de Montevideo, se realizó en la ciudad de Quito un encuentro médico-psíquico-socio-educativo, durante los días 10 de noviembre y 4 de diciembre de 1969. El presente número de esta revista consigna en sus páginas la mayor parte de las intervenciones obtenidas de este Curso sobre Conocimiento del Niño. Participaron en él personalidades de varios países europeos y americanos, quienes durante los días de este evento enfrentaron el problema del conocimiento sistemático del niño desde las perspectivas de sus respectivas especialidades.

Por razones de ordenación del material obtenido, estas intervenciones conforman en esta publicación un sumario dividido en seis secciones: **Crecimiento y desarrollo, nutrición, salud del escolar, problemas familiares y sociales del niño en edad escolar, problemas psicopatológicos,** y una parte final en donde el director de esta publicación y director del debate ordena las **recomendaciones** acerca de las posibles soluciones para mejorar la salud, la nutrición, las condiciones de vida y la educación de los niños.

La presente publicación ha sido posible gracias a la cooperación de las instituciones mencionadas arriba.

LIBROS

"Factores que inciden en la elección de una carrera universitaria", por Roberto Jarry R. Publicación de la Oficina de Estudios y Planificación. 107 pp. Santiago, Chile, 1970. (Mimeografiado).

Destinado al estudio de las condicionantes en la elección de una carrera universitaria y de las posibles consecuencias de esas condicionantes en el desempeño universitario, este trabajo emprendido por Roberto Jarry R. reúne información exhaustiva acerca de las situaciones específicas que con mayor frecuencia influyen en el problema de dicha elección, tales como las condicionantes socio-económicas y socio-culturales.

El trabajo cuenta con tres partes: I. Consideraciones generales (Objetivos del estudio, Posibilidades de una libre elección profesional, etc.); II. Análisis e interpretación de los datos, y III. Síntesis y conclusiones.

La extensión y profundidad de este trabajo hacen sumamente significativas sus conclusiones, a la vez que permitirán una mejor conducción de los estudios encaminados a resolver urgentes problemas planteados actualmente a la educación superior.

"Desarrollo de la educación en Chile", por Elena Viveros Vargas y Diva Kolimbatovic Salazar. Publicación de la Oficina Central de Estadística, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. 2 Vol. Santiago, Chile. (Mimeografiado).

Los dos volúmenes de este trabajo consignan datos estadísticos completos sobre matrícula en los niveles básico y medio correspondientes a los años 1950-1960. Se ha utilizado en su confección una metodología consistente en recopilar los datos respectivos, en ambos niveles, a fin de obtener mediante ajuste matemático, de un máximo de exactitud, con el fin de obtener las cifras indispensables para evaluar anualmente el alcance de los programas de la Junta Nacional de Auxilio Escolar. El origen de esta recopilación tuvo dos motivos básicos: la poca accesibilidad a los datos de la Superintendencia para un período de tiempo suficientemente largo como el requerido para los fines expuestos, y luego, la adecuación de estos datos, mediante una determinada forma de clasificación, a la evaluación de las actividades de la Junta. Así, estos datos se han clasificado por provincias, por curso para el nivel medio, por sexo y por curso para el nivel básico, por rama de enseñanza, para el nivel medio (técnico-profesional y científico-humanista).

para un programa

de

educación sexual

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	CASTELLANO 5.º Año Básico, Eº 30 6.º Año Básico, Eº 30 7.º Año Básico, Eº 30 8.º Año Básico, Eº 30	José Rodríguez S. Eliana Vásquez Q. Luis Wigdorsky V. Manuel Pereira L. Germán Rivera
Exploradores de la Ciencia	CIENCIAS NATURALES 5.º Año Básico, Eº 30 6.º Año Básico, Eº 30 7.º Año Básico, Eº 30 8.º Año Básico, Eº 30	Omar Romo V. María Luisa Moll Vladimir Rojas O. Omar Romo V. Vladimir Rojas O.
Surcos en el Tiempo	CIENCIAS SOCIALES 5.º Año Básico, Eº 30	María L. Lardiez C. Luis Tomasevic A.
Surcos en el Paisaje	6.º Año Básico, Eº 30	Agustín Gómez
Surcos en la Sociedad	7.º Año Básico, Eº 30	Oswaldo Rojas C. Mario Cárdenas V.
Surcos hacia el Progreso	8.º Año Básico, Eº 30	María L. Lardiez C. María Troncoso T.
Juguemos con los Números	MATEMATICAS 5.º Año Básico, Eº 32 6.º Año Básico, Eº 32	Teodoro Jarufe A. Roberto Herrera F. Hernán Grenett M. Oscar Brito G.
Material Cuisenaire	Láminas-Cuadernillos	Paulo Ferruz C.
Números y Conjuntos	ARITMETICA - GEOMETRIA 3.º y 4.º Año Básico, Eº 20 (Un tomo) MATEMATICAS GLOBALIZADA	Prof. Carlos Silva C. Enrique Jara Urbina Hilda Gálvez Arce Alfonso Naranjo U.
Matemáticas Globalizada	1.º Año Básico, Eº 32 3.º Año Básico, Eº 32 MUSICA	Hernán Grenett M.
Cantemos Amigo	7.º Año Básico, Eº 15 8.º Año Básico, Eº 15 4.º Año (2.º Medio), Eº 15 5.º Año (3.º Medio), Eº 15 6.º Año (4.º Medio), Eº 15 ARTES PLASTICAS	Luis Margaño Mena
Luz y Fantasía	5.º Año Básico, Eº 30 6.º Año Básico, Eº 30	Clara Romero C. Francisco Iriarte Nora Abaroa

FONDO EDITORIAL EDUCACION MODERNA

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

El Ministro de Educación designó un "Comité del Programa Vida Familiar y Educación Sexual", que funcionó en el Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas, con el objeto de que estudiara y redactara diversos informes que permitan abarcar los diferentes aspectos de la educación sexual.

En esta edición, que se dedica en gran parte al estudio del problema de la educación sexual, se consignan numerosos trabajos que aportarán, seguramente, nuevas luces a una planificación que se desea lo más completa posible en esta materia. Con excepción de las dos encuestas preparadas y realizadas en la redacción de la Revista, el material que se incluye proviene justamente del "Comité Programa Vida Familiar y Educación Sexual".

Esto no significa que la Revista de Educación ponga aquí punto final al estudio del problema. Por el contrario, iniciamos hoy la elucidación de una problemática de verdadera trascendencia, que ha preocupado de generación en generación a padres, maestros e investigadores.

No creemos, tampoco, que cada una de las cuestiones afirmadas o sugeridas en los trabajos que siguen dé la última palabra sobre cada aspecto de un plan de educación sexual. Ya en la última década, en los centros más avanzados de la cultura, se han dado pasos de siglos para derribar ese muro que a través de las edades —pesadilla de pesadillas— encerró al sexo como a un prisionero peligroso para el desarrollo de la vida humana.

Sociedades más avanzadas que la nuestra ponen en práctica planes de educación sexual, que van siendo modificados y mejorados, a medida que la experiencia lo aconseja. Para algunos psicólogos y sociólogos, hasta la violencia juvenil que brota y rebrota desde hace algunos años en todo el mundo estaría relacionada con los cambios en la educación sexual.

Como se ve, queda mucho por decir, planificar y experimentar en esta nueva educación. Esto aconseja que dejemos abiertas las páginas de la Revista a los pedagogos, hombres de ciencia e inclusive estudiantes chilenos, para que continúen con el aporte de nueva información y nuevas experiencias que hagan realmente dinámico el proceso de la educación sexual en nuestro país.

E. B.

tareas de la educación sexual¹

Por el prof. GABRIEL CASTILLO

Me parece que, en relación con educación sexual, lo que se ha dicho no tiene nada de distinto ni de nuevo de lo que ustedes ya sabían. Leí todos los cuestionarios individuales y hay unanimidad en entender que la educación sexual afecta a la totalidad de la persona y que no se refiere solamente a un aspecto determinado, sea éste biológico, psicológico, social. En esto hay claridad y podríamos decir que ello coincide con lo que el Comité del Centro de Perfeccionamiento nos ha propuesto.

Yo diría que para enfrentar la educación sexual, el orientador debería ser uno de los hombres con

menos temores. Porque lo que en esencia se le ha dicho aquí es lo mismo que él ya sabía. En este Seminario ha tenido la oportunidad de entrar en una profunda y detenida reflexión acerca del hombre. Esta ha sido la gran riqueza que se le ha entregado. Sin embargo, la idea fundamental de que la sexualidad tiene que ver con todo el hombre, que no se enfrenta separadamente, eso, él lo sabía. Al indicar yo que lo sabía, tengo que suponer que ya lo empleaba. Lo que podría indicar que no se trata de que con este programa se vaya a hacer educación sexual en la enseñanza media, sino que la educación sexual estaba ya haciéndose. Por otra parte, hay que admitirlo, siempre se ha hecho educación sexual... Podrá parecernos no bien hecha, pero se ha hecho siempre. Este programa no pretende por eso hacer Educación Sexual, sino que pretende más bien provocar una visión, un análisis de las ideas que se están manejando en la Educación Sexual, con el objeto de producir una visión que si es valiosa, sea coherente en los distintos sitios del país. De aquí que yo, por ensayo, por ponerme en la situación de cualquier orientador, tratando de buscar una idea operacional de lo que él va a entender por educación sexual, diría que se podría tomar un camino sencillo. Se podría tomar, por ejemplo, una idea de sexualidad del lenguaje común de la gente. ¿Qué llama "sexo" el común de la gente? El común de la gente entiende por "sexo" dos cosas: Si tiene que contestar una encuesta o llenar los datos para el carnet de identidad y se encuentra con la palabra "sexo", nadie se sonroja ni se incomoda, simplemente sin mayor preocupación se pone "masculino", "femenino". Aquí nos encontramos con un empleo de la palabra sexo que no produce ninguna alteración particular. En cambio, cuando la misma persona que contestó la encuesta o los datos del carnet se topa con el afiche de propaganda de una película en la que se ofrecen "sexo y violencia", es posible que sienta en este caso alguna reacción particular de molestia o de interés, pues la palabra sexo de ese afiche significa genitalidad, desnudo. Sexo, pues, en el lenguaje común puede significar: genitalidad, órganos genitales o significar también condición de masculinidad o condición de feminidad. Curiosamente, en el primer caso, es una palabra inquietante. En el segundo caso es una palabra que se acoge con serenidad, tal vez con alegría. Tal vez con orgullo.

Otra palabra sexual que tomo del lenguaje común es la palabra "relación". En el lenguaje común cuando se quiere decir que una pareja ha tenido una relación de genitalidad, se dice que ha tenido "relaciones". Nada más. En el lenguaje común, la palabra "relación" en su carácter más sustantivo, esto es, cuando se la emplea sin ningún adjetivo que la especifique, relación por sí misma, a la relación que todas las personas consideran como la más profunda, se la usa referida

¹Disertación dada en el Seminario de Educación Sexual y Vida Familiar, para orientadores de Enseñanza Media. Mayo de 1970.

a la relación que en un lenguaje más intelectual nosotros llamamos relación genital.

Podemos decir entonces que, en la palabra del lenguaje común, la noción de sexualidad está ligada a la noción de hombre y a la noción de mujer, está ligada asimismo a la noción de órganos de genitalidad y está ligada a la noción de relación.

Hemos oído en este Seminario a relatores de muy clara versación sobre sexualidad que nos han puesto en advertencia de lo huidizo e inasible de este vocablo y hemos tenido a la vista citas de renombrados autores en los que la palabra sexualidad está rodeada de una oscuridad y de un misterio tan densos que todo afán de esclarecimiento parece como presuntuoso.

Sin embargo, los que trabajamos en educación, somos hombres que tenemos que actuar. Y sin negar, ni por asomo siquiera, la condición de misterio que habita todo el hacer humano, nos apoyamos en la primera tierra firme que encontramos para poner en práctica nuestra tarea.

Sucede que queremos hacer educación sexual. Que tenemos que hacerla. Y necesitamos por ende partir de alguna noción de sexualidad.

Yo debo decir que los significados que el lenguaje común, lenguaje de todos los días, otorga a la palabra sexo y a la palabra relación, me parecen a mí valederos y que pueden ser de utilidad para nuestro trabajo.

Afirmado, pues, en esa autoridad, yo propongo la noción de educación sexual como la educación para vivir la condición de hombre y la condición de mujer, la condición de un hombre y de una mujer que tengan órganos genitales y la condición de un hombre y de una mujer que sean capaces de entrar en relación. Alguien podrá decir que esto de hablar de un hombre y de una mujer con órganos genitales suena a juego verbal, a juego estilístico, porque objetivamente hablando parece un poco ridículo suponer la existencia de un hombre y de una mujer que carezcan de órganos genitales. Sin embargo, lo que digo no es un juego verbal. En cuanto a lo ridículo, sí que tengo que admitir que tiene un claro acento ridículo. Pero ¡qué le voy a hacer! El hombre y la mujer sin órganos genitales existen. Existen en varios grupos humanos. Existen, por ejemplo, en una institución que a nosotros nos toca muy cerca. Existen en la escuela. El hombre y la mujer que se presentan en la escuela son un hombre y una mujer que no tienen órganos genitales. A mí al menos me ha tocado ver clases de ciencias naturales en las que se emplean cuadros gráficos en que se ve el cuerpo del hombre diseñado hasta en sus menores detalles, en que uno se sorprende de la existencia de órganos que no se imaginaba tener dentro de su cuerpo, en que uno se maravilla de conocer la red de elementos desconocidos que constituyen la piel, los huesos, la sangre. Pero el hombre que está en esos gráficos no es el hombre tal como nosotros lo conocemos, sino que es un hombre mutilado, sin ór-

ganos genitales. A no pocos profesores este hombre les parece normal, normal al menos dentro de la escuela. Los niños suelen hablar del hombre que tiene órganos genitales con los compañeros de curso, pero no lo hacen con los profesores, pues bien saben que el hombre de los profesores es un hombre sin órganos genitales.

Y como la escuela, según yo entiendo, es un reflejo de la sociedad en que ella se inserta, es lógico aceptar que el hombre sin órganos genitales, lejos de ser un personaje de la imaginación, es un personaje real y concreto, existente, pensante, que se impone en la población. El otro, el hombre con órganos genitales, es un hombre más escaso, es un hombre confabulado, un conspirador contra el orden establecido por la sociedad. Por eso, aparece sólo en grupos pequeños, se lo nombra con preocupación, se muestra calladamente en situaciones muy especiales. Los niños no tienen acceso a él, si bien, por el solo hecho de mirar y de sentir su propio cuerpo, se sienten más ligados al hombre con genitales que al hombre mutilado de la escuela.

Esta realidad y la necesidad de información, que sin poderlo evitar acicatea a toda persona, han hecho de la conversación furtiva y del ojo de la cerradura toda una institución. Para encontrarse con el hombre con genitales no hay en el hecho otro camino que el del asalto y la sorpresa.

A veces, su encuentro produce una dura conmoción y en no pocos casos produce una experiencia ingrata y tal vez duraderamente ingrata. Sin embargo, las reglas del juego son así. Cada cual hace solo el camino para encontrarse con él y cada cual asiste solo a la primera entrevista con ese hombre de misterio.

Será pues una primera tarea de la educación sexual la de posibilitar un encuentro valioso y enriquecedor con el hombre no mutilado en el seno de la sociedad y en el seno de la escuela.

El hombre con órganos genitales debe abandonar su lugar de miedo y de perturbación, su lugar de silencio, y tomar el sitio y la estatura que le han sido negados. Debe tomar el sitio y la estatura que realmente tiene, entre otras cosas, por el hecho justamente de poseer órganos que expresan su capacidad de unión, su capacidad de amor, su capacidad de producir una nueva vida.

Permitir el acceso de todos al hombre entero, al hombre sin mutilación, es permitir a todos, aun sin pretenderlo, la posibilidad de aceptación del propio cuerpo, la aceptación del uno mismo entero, la aceptación de todo uno mismo como un valor de totalidad, sin zonas de menor precio o de menor belleza.

Poner pues genitales en el hombre de la escuela es mostrar a los escolares un hombre como ellos. En el valor y en el sentido que ese hombre presente, cada escolar verá su propio valor y su propio sentido.

En este punto vale la pena tal vez hacer una advertencia. Querer la presentación en la escuela del hombre con órganos genitales no significa, ni

de lejos, estar de acuerdo con esas personas que convierten la sexualidad en genitalidad y que oponen al hombre sin genitales los genitales sin el hombre.

La educación sexual no pretende oponer a la figura de un ser mutilado la figura de la menstruación, del embarazo o la cópula. La educación sexual, a la idea de mutilación opone la idea de totalidad y no le interesa por tanto la menstruación, el embarazo o la cópula, sino la mujer y su proceso menstrual, o el desarrollo del hijo en el vientre materno o la unión profunda de un hombre y de una mujer que se reciben y se entregan.

Ni hombres incompletos ni procesos sin hombres. Hombres con procesos, hombres que se expresan, hombres que se comunican y se juegan inevitablemente como totalidades y para darle un sentido a la totalidad que conllevan.

Por esto también la afirmación de la genitalidad en que el hombre forma parte de una afirmación más general que es la afirmación de la humanidad en el hombre. Quien afirma en el hombre la presencia de la genitalidad y afirma la totalidad humana y combate su negación o su parcelamiento, necesariamente verá la afirmación de la genitalidad como un elemento de su inalienable tarea de afirmar todo el hombre. Dondequiera que el hombre sea mutilado, habrá trabajo para el que se opone a toda forma de mutilación.

Para que sea verdadera nuestra lucha por el hombre con genitalidad, ella ha de unirse a nuestra lucha por el hombre con vivienda, por el hombre con escolaridad, por el hombre con trabajo, por el hombre que se alimenta, en suma, por el hombre que en América Latina está creciendo en lucha con su mutilación y con el contexto de mutilación que es como el signo actual del continente. Pero de este último punto hablaremos detenidamente en una próxima oportunidad, de manera que por ahora, quiero dejarlo aquí.

Una segunda tarea de la educación sexual es la afirmación de la condición masculina y la condición femenina.

El hombre sexuado parece a algunos una suerte de especificación del hombre en general. Se habla de educación sexual a la manera como se habla de educación religiosa o educación para la salud, dando a entender en cada caso que se trata de especificaciones de algo más total que suele denominarse educación general.

Pero sucede que el hombre en general, entendido como un hombre diferente o más total que el hombre sexual, es un hombre imaginario, un hombre no existente. El hombre tal como se le conoce tiene la figura de varón o la figura de mujer. No existe, por decirlo así, el hombre. Lo que existe de verdad es el varón y la mujer. El hombre "en general" es, pues, el hombre sexual.

Será, entonces, una tarea constante de la educación la de descubrir y apoyar en el contexto de cada cultura los valores que esa cultura señala como los más valiosos en la condición masculina o femenina. Entre nosotros, es una exigencia cons-

tante la de hacer claros los valores femeninos o masculinos que nuestra cultura señala como los más permanentes y los más profundos, de modo que la educación de la heterosexualidad deje de ser centrada en elementos tan secundarios como el color de los vestidos o el cuidado del pelo.

Por otra parte, con todo el peso que tienen dentro de una cultura los elementos diferenciales en lo masculino y lo femenino, no son estos elementos los más relevantes en la presentación de la masculinidad y la feminidad. Los elementos más relevantes son, claro está, los elementos que lo masculino y lo femenino tienen en común, los que hacen de uno y otro sexo lo que realmente son, esto es, las formas de expresarse de la condición humana.

Más importante que señalar las posibles diferencias que, en el modo de amar, de sentir, de participar en el grupo social, distinguen a los varones de las mujeres, más importante que eso, es señalar que el varón y la mujer están llamados a amarse, a sentirse y a participar juntos en el grupo social.

Paradójicamente las formas diferenciales que de verdad existen en el varón y la mujer son formas diferenciales de una fuerte unidad de potencialidades, de una fuerte comunidad de trasfondo que subsiste en el varón y la mujer como expresión de su común estructura humana.

Cualquiera sea el avance que se produzca en el conocimiento de la sexualidad y de la heterosexualidad, pienso que mantendrán su permanencia las palabras del Génesis que nos hablan que el varón Adán y la mujer Eva, seres distintos, fueron, no obstante, un mismo acto de Jahvé, cuando Jahvé hizo al hombre. "Creó —dice el Génesis— Jahvé al hombre a su imagen, a la imagen de Jahvé lo creó, y lo creó varón y mujer".

Una tercera tarea de la educación sexual será un análisis del hecho de la relación y una capacitación de las personas para tener relaciones que produzcan crecimiento y maduración.

El placer que produce la relación genital es un signo del placer que produce toda relación cuando en esa relación hay un acercamiento, hay búsqueda del otro, hay posibilidad de producir la vida.

La relación genital es una relación que se hace plena y placentera sólo cuando la relación sexual de la pareja, esto es, el diálogo varón-mujer, presenta un contexto de plenitud y de placer. Y la relación sexual, a su vez, sólo se hace plena y placentera cuando cada integrante de la pareja es capaz de tener relaciones placenteras y plenas con otras personas del grupo social.

La capacidad de relación, esto es, la capacidad de establecer relaciones valiosas con las demás personas, es la capacidad base que permite una relación sexual valiosa y ésta, a su vez, es la capacidad base de una relación genital plena.

La pareja que afirma tener una relación genital verdadera a pesar de que su relación sexual es deficiente, esa pareja se equivoca de diagnóstico.

La pareja que afirma tener una relación sexual plena porque en su relación encuentra la paz, la alegría y el entusiasmo que no encuentra en su relación con el mundo exterior a ella, esa pareja se equivoca de diagnóstico. Las personas que huyen de los otros y que sienten la relación de pareja como un oasis o como un lugar seguro, no podrán eludir el hecho de su fuga y de su miedo, pues, lo quieran o no, esa fuga y ese miedo al mundo exterior estarán presentes como convidados de piedra en su relación de pareja. La relación sexual puede ser, efectivamente, para esta pareja un oasis y un lugar seguro, pero éstos serán vividos tal como vive un oasis y un lugar seguro aquel que se siente, de todas maneras, perseguido.

No hay, pues, un desarrollo parcelable en el desarrollo de la relación humana. En todos los casos, el hombre sobrepasa los desarrollos parciales y, aunque se lo quiera parcelar, él de todos modos, se pone en juego entero.

Por eso cuando se intenta hacer educación para la genitalidad, necesariamente se topa con la educación sexual, y cuando se intenta hacer educación sexual, necesariamente se topa con la educación de la relación interpersonal. Ello obviamente sucede así, pues la genitalidad no existe aisladamente, sino puesta en un hombre o en una mujer y ese hombre y esa mujer no existen aisladamente sino en un grupo humano dentro del cual y sólo dentro del cual toman un sentido.

Lo dicho no significa que el camino de la buena relación empiece de un modo necesario por una buena relación interpersonal. El camino de una buena relación empieza por cualquier parte de la estructura relacional. Así una accidental relación genital favorable puede ser apoyo para estructurar una posible relación de sexualidad y una favorable relación de sexualidad puede ser apoyo para estructurar una favorable relación interpersonal.

Lo que aquí se afirma es que siendo el hombre un animal de relación, un ser hecho para vivir en conexión con otros e incapaz de crecer y madurar a menos que esa conexión funcione y se despliegue, cualquier intento por hacer funcionar en él determinados elementos de su mundo de relación, dejando sin apoyo a otros, será siempre un intento precario, no integral y por lo mismo no humano.

En resumen, cuando hemos dicho que la educación sexual es la educación del hombre con genitales, lo que hemos negado es la mutilación y lo que hemos afirmado es el hombre entero. Después cuando hemos dicho que la educación sexual es la educación del hombre y la educación de la mujer, lo que hemos negado es la educación del hombre en general —la educación del hombre sin sexo y sin historia— y hemos negado también la educación de la feminidad como condición autónoma o la condición de la masculinidad como educación separable de la realidad de lo femenino. En cambio de ello, hemos afirmado la educación de la condición de varón y la educación de

la condición de mujer entendidas como expresiones de una realidad única, llamada condición humana. Hemos afirmado de nuevo el hombre entero.

Y cuando hemos afirmado que la educación sexual es una educación de la capacidad de relación, lo que hemos negado es la educación de una relación contreñida a una zona limitada y hemos afirmado, en cambio, que toda educación de relación, cualquiera sea su connotación específica, tiene que estar inscrita en ese sistema de relaciones que se llama hombre. Es decir, hemos afirmado, otra vez, el hombre entero.

Ha sido el olvido del hombre entero lo que ha permitido todos los errores cometidos en la educación sexual. A ese olvido se debe el hombre sin genitales de las escuelas y el hombre limpio pero con zonas sucias de algunos moralistas. A ese olvido se debe que la educación de la genitalidad haya sido alguna vez entregada a los médicos y a los profesores de Biología. Algo así como entregar a un especialista en garganta la educación del lenguaje.

Ha sido el olvido del hombre entero, esto es, del hombre que come o que no tiene que comer, del hombre con casa y del hombre que lucha por vivienda, del hombre que está amarrado a un sistema de valores dados y que está amarrado a un sistema de valores diferentes; en una palabra, ha sido el olvido del hombre tal como se da en enteridad, del hombre tal como de hecho existe, lo que ha permitido programas de educación sexual standard en los que, en más de alguna oportunidad, se ha hecho el desarrollo de los valores de la virginidad a muchachos que dormían de a seis por cama.

Es el olvido del hombre entero lo que explica que aun hoy día designen algunos a los órganos de la genitalidad como "el aparato reproductor". Es también el olvido del hombre el que permite que haya quienes se opongan a las relaciones llamadas "prematrimoniales" sin distinción y sin discriminación alguna, con la misma seguridad con que encuentran legítimas todas las relaciones dentro del matrimonio aunque haya casos en que en ellas se pueda poner en deterioro o lisa y llanamente se atropelle la enteridad del hombre.

El hombre entero. Este es el slogan de toda educación. Este es el slogan de la educación sexual.

Lo que diferencia a la educación sexual de otras especificaciones de la educación es simplemente el aspecto de la totalidad que se pone de relieve. Ese aspecto podría esquematizarse en la necesidad de buenas relaciones que cubre todo hombre en cuanto empieza a mirarse a sí mismo. Sin ser amado no se desarrolla el hombre. Sin amar, el hombre no se desarrolla. Amor es el nombre que recibe el ser humano cuando todo entero se pone en juego hacia otro ser humano. Amor es, por tanto, relación, ingreso decidido en el diálogo, inevitabilidad de la expresión en común.

La belleza de la genitalidad deriva justamente de ser el signo de la relación. No se da en ninguna

otra zona del hombre un signo más claro de la capacidad de penetración en el otro y de la capacidad de recepción del otro como el que se da en la contemplación de la genitalidad.

La belleza de la sexualidad está también en ser un signo de relación. El "no conviene que el hombre esté solo" preside el análisis de la intimidad cuando el varón o la mujer se detienen a considerar su presencia en el mundo. En cuanto uno se mira a sí mismo, inmediatamente sobreviene el otro, el que conmigo hará el hombre, el que conmigo hará el hombre entero. En cada varón y en cada mujer está presente la pareja, sea ella la que ya existe, la que existió o la que se espera.

En esto consiste, pues, la educación sexual. En hacer que toda persona tome conciencia de su mundo de relación y que se juegue por las relaciones que a él y a los otros los llevan al buen desarrollo de la condición masculina y femenina. ¿Cómo se hace ello? A través de dos maneras. En la acción directa frente a las personas y en la acción directa sobre el sistema.

La acción directa frente a las personas es la acción de la madre en el hijo, la del maestro con el alumno, la del amigo con el amigo. Es una acción de la que nadie escapa. Todos ejercemos nuestra presencia ante otros y recibimos la presencia de otros sobre nosotros.

Este saber que, se quiera o no, se pesa en otros, es tal vez la más dura toma de conciencia que el educador tarde o temprano hace.

En el caso concreto de la educación sexual es la ponderación de esta realidad la que ha de determinar más fuertemente la acción del maestro.

Quien no tiene capacidad de relación no hable a otros del valor de la buena relación para que el otro no ponga lo enseñado en el mundo inerte de las palabras. Quien ha tenido una mala experiencia de la conyugalidad no vuelque su amargura sobre la esperanza de los jóvenes. Quien no ha entendido el sentido y la belleza de la sexualidad no hable a otro de ese sentido y de esa belleza desde el rincón de su miedo y su aprisionamiento. Preséntese, en cambio, el maestro ante los otros, con la cara que tiene. Sea que se sienta sabio o torpe, grande o pequeño, de todas maneras él vive con otros y pesa sobre ellos. Una obligación le será, por tanto, imperiosa: la de jugar limpio, la de no engañar, la de no usar palabras sino verdad. Dar lo que en clara conciencia podamos dar. No intentar dar lo que no tenemos. Ponernos en búsqueda de lo que los otros de nosotros esperan. Así aparecer ante ellos. Como hombres que tenemos algo, como hombres que no tenemos muchas cosas y como hombres que buscamos.

Esta toma de conciencia y esta determinación para actuar nos llevarán necesariamente al trabajo en equipo. Mientras más clara sea la limitación de nuestras posibilidades de acción positiva en otros, más claros serán también el planteamiento cooperativo y la acción cooperativa.

En el caso específico de la educación sexual que, por su naturaleza, toca la intimidad de todas las personas y toca la cosmovisión de los diversos

subgrupos culturales, la consulta y la acción conjunta son condiciones básicas para el éxito de un programa.

Juego limpio y veraz del educador ante el grupo al que educa y trabajo en equipo de la comunidad y de la escuela son las formas de trabajo para la acción que hemos llamado de acción directa sobre las personas.

Hemos dicho también que la educación sexual supone una acción directa sobre el sistema.

Todas las personas se mueven dentro de una situación con la que se interaccionan. Esa situación puede ser favorable o puede ser hostil al desarrollo normal de las personas. Esa situación puede ser un contexto de vida o puede ser un contexto de muerte.

Si a una persona se le propone un valor que su contexto no aprecia ni desarrolla, esa proposición puede no encontrar comunicación hacia esa persona y quizá sí, de encontrar comunicación, la persona no llegue más allá de una experiencia frustrante.

El juego limpio de la educación lo lleva a interesarse por la situación y lo lleva a transformarla si el diagnóstico hecho así lo aconseja.

Cada educador examinará en su zona o en su localidad la realidad en que tiene lugar el desarrollo de las personas sobre las que tiene responsabilidad y si ese diagnóstico le indica que hay cosas básicas por hacer y cosas básicas por destruir, él tendrá que asumir su parte en la tarea.

Y si el sistema nacional de relaciones sociales, esto es, si la estructura y la organización de la vida en el país al educador le parecen un marco situacional que obstaculiza la vivencia de los valores que él propone, no le queda otro camino, en el nombre de la Educación, que combatir esa estructura vigente y construir con todos un orden nuevo.

Si la educación sexual significa un desarrollo de la vida humana en que para todos exista la posibilidad de aportar sus capacidades al grupo social, de establecer relaciones de igualdad con los otros de poder casarse y de poder tener hijos, de tener una casa y de tener alimento y salud para su familia; si, en una palabra, la educación sexual significa o pretende para todos la capacidad real y efectiva de amar, entonces el sistema en que vivimos ha de ser claramente afectado por la acción del educador.

En el caso nuestro, yo creo que el diagnóstico es claro. Hay entre nosotros conciencia colectiva acerca de lo que está mal y acerca de lo que hay que hacer. En el cómo hay disparidad, pero no hay disparidad en el diagnóstico y en el objetivo.

Se me ocurre que mientras nos atrincheremos en nuestras ideologías o en nuestros análisis intelectuales, la unidad en el cómo no va a llegar. Creo sí que esa unidad va a llegar cuando el primer plano sea ocupado por los que prisioneros de un contexto que no les deja ni vivir ni amar, corten con su grito y su mutilación el debate y nos arrastren, de buenas o de malas maneras, a la acción, al cambio profundo, a la transformación.

CONSIDERACIONES PRELIMINARES EN TORNO AL PROBLEMA DE LA SEXUALIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA FILOSOFICA

por el prof. JOAQUIN BARCELO

De la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile.

El problema de la sexualidad no constituye precisamente un tema predilecto de reflexión para los filósofos; aun más, escasamente puede decirse que se haya presentado siquiera como un auténtico problema filosófico, por cuanto lo propio del problema filosófico es que de él pende la fundamentación e iluminación de todo un sector —si es que no de la totalidad— de lo real, pero la sexualidad, en cambio, se ha mostrado hasta hoy más bien como un problema fundado desde otras perspectivas y no como un problema fundante. Además, nuestra época vive una transición en lo que se refiere a los conceptos que el hombre medio tiene acerca de la vida y la moral sexuales. Hay, sin duda, en la sociedad contemporánea un conflicto entre una moral sexual que se está haciendo obsoleta y una que comienza a ser adoptada por las generaciones más jóvenes. Esto hace que el problema de la sexualidad tenga un cierto carácter de inmediatez, que nuestra sociedad necesite alguna clase de orientación al respecto, y por ello mismo se torna dudoso que la filosofía, disciplina eminentemente teórica, pueda proporcionar semejante orientación. ¿No cabría temer que el filósofo, enfrentado con el problema de la sexualidad, arremeta con él como Don Quijote lo hacía con los molinos de viento? Don Quijote, cuyos admirables discursos expresaban siempre la más alta verdad, raramente dejaba de cometer algún desaguisado cuando debía enfrentarse con el mundo en que todos nosotros vivimos cotidianamente, en tanto que Sancho Panza, que nada entendía de los discursos de su señor, se movía con rara prudencia entre las cosas que nos solicitan todos los días. Y esto no es una simple ocurrencia novelesca; Don Quijote y Sancho son figuras muy veraces de la naturaleza humana.

Y, con todo, es el oficio de la filosofía plantear problemas, formular preguntas, sembrar dudas y provocar reflexiones. Desde este punto de vista, no hay problema que escape a su requerimiento y a su inquisición. En especial, no hay problema que no sea de alguna manera iluminado o determinado por una filosofía que consciente o inconscientemente preside su investigación. En toda explicación, en toda elaboración conceptual, por muy científica o técnica que pueda ser, está siempre impresa la huella de alguna filosofía, aunque ésta no haya sido explicitada, aunque ni siquiera se tenga conciencia de ella. De aquí el intento que se

propone esta charla: mostrar de qué modo ciertas posiciones filosóficas tradicionales han hecho posibles ciertos planteamientos respecto del problema de la sexualidad. En definitiva, no pretendemos esbozar ninguna suerte de respuesta a las preguntas que puede plantear la sexualidad; tampoco se quiere dar los pasos iniciales para una investigación del problema en sentido estricto. A lo más, esta charla se propone señalar algunos posibles caminos que han conducido a callejones sin salida —para evitar la tentación de recorrerlos nuevamente— y sugerir otro camino posible que luego el especialista en estas cuestiones deberá recorrer.

Desde antiguo, y por largo tiempo, la filosofía se ha encontrado aprisionada en un dualismo metafísico del que parecía imposible evadirse. El conocimiento —ya lo observaba Platón— sólo puede cumplirse en la contemplación de lo permanente e invariable, de lo que no es ahora de una manera y luego de otra, pero el mundo sensible se ofrece, por el contrario, como el reino de la mutación y del cambio constante. Tradicionalmente, pues, lo real se ha aparecido a la metafísica como escindido en dos mitades. Por una parte se manifestaba el mundo accesible a la sensibilidad, sujeto al movimiento, a la inestabilidad y a la mutación permanentes, determinado por las dimensiones del tiempo y del espacio, y por otro lado se delimitaba un mundo de formas invariables, que sólo pueden aprehenderse por la intelección, y cuya medida es la eternidad, esto es, la privación del tiempo. Con todo, la tarea propia de la filosofía no consistió meramente en señalar este dualismo, sino también en procurar establecer una explicación unitaria de las cosas, mostrando cómo ambos planos de lo real se conjugan de tal modo que el evasivo mundo sensible resulta de alguna manera determinado por el mundo inteligible, o a la inversa, mostrando cómo el mundo inteligible se constituye como una abstracción basada en los datos proporcionados por la experiencia común. No en otra cosa consistió el quehacer de un Platón, de un Aristóteles o de un Lucrecio. Desde entonces, gran parte de la historia de la filosofía no ha sido sino la historia de las discusiones en torno a las relaciones existentes entre estos dos

niveles de la realidad: el de lo que se muestra a la percepción sensorial y el de lo que sólo puede ser pensado en abstracción de la experiencia sensible. Muchas fueron las soluciones propuestas, pero el problema continuó desafiando al ingenio humano a través de largos siglos.

En estrecha vinculación con esta concepción realista de lo real, el hombre fue entendido por la tradición filosófica como un ente compuesto, como una realidad formada por un cuerpo y un alma, mezcla de un elemento material y un elemento espiritual. De aquí resultaba que el ser humano ocupaba un lugar muy especial en el mundo. El cristianismo medieval, que heredó importantes conceptos de la filosofía antigua, entendió que el hombre era, por su cuerpo, congénere de los animales, pero que por su espíritu se asimilaba al mundo de Dios y de los ángeles. En la escala de las creaturas, ocupaba una posición intermedia y servía de puente entre el mundo de la naturaleza y el mundo de la gracia. En este sentido nada trivial, el hombre, versión mejorada del centauro de las antiguas mitologías, se convertía en el centro de la creación.

Todas las posiciones metafísicas, con sus distintas maneras de enfocar el problema de lo real, necesariamente dieron versiones diferentes acerca de la noción del hombre. Considerando solamente los modos extremos de interpretar la naturaleza humana, tenemos por una parte la concepción del hombre como un espíritu encarnado, como una realidad supranatural que, por una u otra razón, tiene su sede temporal en este cuerpo de carne en que vivimos; pero también nos encontramos, por otra parte, con la noción del animal pensante, es decir, con el hombre visto como un cuerpo cuyo cerebro tiene por función vital la de pensar, conocer, querer y no querer, recordar, etc. Así, después que Descartes, en el siglo XVII, hubo sostenido la tesis de que el cuerpo de las plantas y de los animales es capaz de vivir en virtud de ciertos procesos mecánicos sin necesidad de un alma que lo anime, no fue necesario sino dar un solo paso más para afirmar que también el cuerpo del hombre es capaz de realizar todas sus funciones vitales con prescindencia de un alma; y estas funciones que no requieren principio anímico para realizarse incluyen, por supuesto, a las más altas funciones intelectuales y volitivas, que podían ser tratadas como otros tantos capítulos de la fisiología cerebral. Esta concepción, dicho sea de paso, hizo posible el enorme desarrollo de las ciencias biológicas y de la medicina en los siglos XVIII y XIX; porque si el cuerpo del hombre era concebido como capaz de vivir sin alma, del mismo modo como funciona una máquina, entonces es posible crear artificialmente en el laboratorio las condiciones necesarias y suficientes para su vida, y también las deficiencias y perturbaciones en su funcionamiento se aparecían como reparables por medios físicos y químicos. Nuestra medicina actual, basada fundamentalmente en la cirugía y en las drogas, no es sino una consecuencia del pensamiento biológico marcadamente ma-

terialista que se deriva de la tesis cartesiana. Pero, por otro lado, a lo largo de los siglos, y a pesar del relativo éxito de semejantes posiciones en el quehacer científico, no han perdido del todo su vigencia las actitudes que podríamos llamar espiritualistas. La vieja opinión platónica, según la cual el hombre es un espíritu al que le ha ocurrido ser encadenado en la cárcel del cuerpo —cárcel porque impide al espíritu desarrollarse y desplegarse libremente—, no ha desaparecido nunca por completo de la mentalidad occidental.

Ambos puntos de vista acerca de la naturaleza humana se traducen en enfoques diversos sobre el tema que aquí interesa, el problema de la sexualidad. Si consideramos al hombre como un animal pensante, la sexualidad se nos aparecerá como una función biológica que él comparte con algunos de los restantes animales y vegetales. En cambio, si consideramos al hombre como un espíritu encarnado, la sexualidad se nos aparecerá como expresión material de un movimiento espiritual de orden superior que establece lazos de unión entre entidades supranaturales.

Biológicamente hablando, la sexualidad se aparece como un refinamiento de la naturaleza. Los organismos más simples se reproducen por medio de mecanismos asexuales. La sexualidad aparece en organismos de cierta complejidad y es a su vez un factor que contribuye a producir esta complejidad. La razón es muy sencilla. Cuando una célula se reproduce por división de sí misma, las células resultantes no son sino continuación de la primera y repiten invariablemente sus características. En cambio, cuando los gametos de dos organismos de sexo diferente se unen para engendrar un tercer organismo, éste recoge caracteres de ambos progenitores para combinarlos en una nueva fórmula genética, y mientras más compleja sea la organización de los seres vivos envueltos en el proceso de reproducción, menores serán las probabilidades de que el ser vivo engendrado repita sin variación los caracteres de sus progenitores.

Esto nos haría concebir de inmediato un bonito esquema, de acuerdo con el cual la sexualidad aparecería como concomitante a la creciente complejidad de organización de las especies biológicas. Sin embargo, un esquema tal no se realiza de manera muy satisfactoria. Cabría concebir, en efecto, un número creciente de sexos en la escala biológica, es decir, cabría concebir que las especies cuyos miembros tienen una organización más compleja contuviesen un número creciente de grupos distintos tales que los miembros de cada grupo pudieran reproducirse sexualmente con miembros de todos los grupos restantes, pero no con miembros del mismo grupo; con todo, los animales superiores conocen sólo dos sexos, es decir, el mínimo para que pueda hablarse de reproducción sexual. La armonía del esquema exigiría que el número de sexos se multiplicara a medida

que aumenta la complejidad de la organización biológica de las especies, pero no es así.

Examinemos ahora una característica propia de la vida sexual humana. Entre los animales superiores, el hombre es tal vez el único capaz de reproducirse en cualquier momento y durante todo el año. La sexualidad humana parece así desvincularse e independizarse de los ciclos biológicos anuales a que se sujeta la sexualidad de los restantes animales superiores. Esto podría interpretarse como una cierta superioridad biológica. Pero ocurre, sin embargo, que también es el hombre tal vez el único animal en que el instinto sexual pierde su seguridad. Al estar en condiciones de hacer vida sexual en forma permanente, el hombre es capaz incluso de prescindir de la vida sexual —por ejemplo, su excitabilidad puede verse disminuida, y aun en ciertos casos completamente inhibida, por diversos factores— y esto, por cierto, constituye una aberración desde el punto de vista biológico. En el mundo animal, la inhibición de la actividad sexual por impedimentos psicológicos, por cansancio físico o aun por la "falta de tiempo" tan característica de la vida urbana contemporánea, sería francamente impensable.

Nos encontramos, entonces, con una notable anti-nomía. Desde el punto de vista de su función sexual, el hombre es un animal bastante deficiente —tan deficiente que es aun capaz de formular votos de castidad—. En cambio, desde otros puntos de vista igualmente biológicos, el hombre es un animal de una excelencia sorprendente. Sólo él es capaz de vivir en todos los climas y ambientes de la tierra; su habitat se extiende por todo el planeta. Además, es capaz de suplir técnicamente sus deficiencias biológicas en sentido estricto, como por ejemplo las de su regulación térmica, las inherentes a la satisfacción de sus necesidades alimenticias, etc. ¿Es entonces el hombre un "buen animal" o un "mal animal" desde el punto de vista de la biología?

La sexualidad en el hombre puede aparecerse como biológicamente deficiente, porque no posee la seguridad ni la derecha de propósito que tiene el instinto sexual en el animal. La consecuencia que hay que extraer de ello es la siguiente: en el hombre no hay, propiamente hablando, un **instinto** sexual. El instinto es ciego, pero la vida sexual del hombre no es ciega, sino más bien selectiva; el instinto es seguro, no yerra, pero el hombre carece de esa seguridad en la vida del sexo. Si la vida sexual del animal está movida por el instinto, la vida sexual humana, por el contrario, parece movida más bien por la imaginación, por la "fantasía" de las psicologías antiguas. Esta impulsa al hombre a hacer vida sexual en cualquier época del año, porque no lo limita al mero estímulo de las manifestaciones biológicas de la época de celo de la hembra; la imaginación le impulsa a seleccionar al individuo del sexo opuesto con quien ha de mantener relación sexual; la imaginación le hace evitar la relación sexual cuando no la estima conveniente, sea por

razones morales, religiosas, afectivas o de cualquiera otra índole.

Y así vemos cómo este enfoque de la sexualidad humana en cuanto fenómeno biológico se derrumba, porque en el hombre la sexualidad no se somete a las leyes imperantes entre el resto de los animales. En otras palabras, el solo examen del fenómeno de la sexualidad nos revela que el hombre no es propiamente un animal, pues si lo fuera sería un animal tan deficiente que su éxito biológico, su supervivencia sobre la tierra a lo largo de un millón de años, sería inexplicable. Y allí donde algo resulta inexplicable se hace necesario alterar y modificar los conceptos y categorías con que se ha estado trabajando. Si la consideración del hombre como animal y de su sexualidad como fenómeno biológico conduce a un callejón sin salida, será preciso examinar otro enfoque posible del problema y considerar la noción del hombre como espíritu y la de su sexualidad como amor.

Superar el concepto del hombre como animal significa superar el concepto del hombre como pura naturaleza. Si el hombre es algo más y diferente que la mera naturaleza, ello supone que el hombre posee algo que la naturaleza, no posee, y esto es la historia. La naturaleza no tiene historia porque permanece siempre invariable, idéntica a sí misma, sometida constantemente y para siempre a las mismas leyes ineluctables que regulan sus movimientos. El hombre, en cambio, la tiene, porque no hay leyes, excepción hecha de las leyes naturales, que el hombre no pueda modificar, de tal manera que esta posibilidad misma engendra la historia de todo lo que es humano, en cuanto lo humano significa aquello que está por sobre lo natural.

Como todas las cosas estrictamente humanas, el amor tiene una historia. Por lo menos en Occidente, esta historia del amor nos conduce desde la primera toma de conciencia del amor como un fenómeno que plantea una serie de interrogantes hasta la formulación de una doctrina, de una teoría, que permita entender el fenómeno del amor como una gradación descendente desde el amor creador divino hasta el amor voluptuoso del sexo — por no mencionar el amor que, en opinión de algunos, mantiene en cohesión a los elementos de la naturaleza. Y a la manera de toda historia, esta del amor tiene también sus fuentes: sólo que en este caso no son las más importantes las crónicas, ni aun los tratados filosóficos o psicológicos, sino que las de mayor interés son las obras de los poetas.

Un momento decisivo en los orígenes históricos del amor se produce en Francia entre los siglos XI y XIII. La lírica de los trovadores provenzales constituye la expresión de una sociedad que toma conciencia por primera vez de los problemas que plantea el amor. ¿Qué es el amor? ¿De dónde le viene su fuerza? ¿Por qué tiene el poder

de avasallar irresistiblemente a los seres humanos? ¿Y por qué hay hombres que no aman? ¿Cuáles son las condiciones necesarias para que surja el amor? ¿Es todo amor bueno? ¿Es permisible el amor adúltero? Estas y otras semejantes preguntas laten prácticamente en cada verso de la lírica provenzal y surgen también en esta época en la épica caballeresca. No necesitamos sino recordar el famoso poema de Tristán e Isolda, en que Tristán, modelo de los caballeros, no puede evitar la traición a su rey y pariente por amor de la bella Isolda, quien a su vez no puede evitar el hacerse adúltera por amor de Tristán.

Es interesante hacer notar que de esta época viene la especial posición social que hasta hace poco tiempo ha ocupado la mujer en el mundo de Occidente. La mujer es entendida por la lírica provenzal como un ser bello y delicado, cuya fragilidad la hace merecedora de ser defendida y cuya belleza la hace merecedora de ser requerida y obsequiada. Surge así la "cortesía", esto es, el carácter del "amor cortés". ¿Qué significa "amor cortés"? Una "corte" es, en una de sus acepciones, un tribunal. El amor cortés es el amor que se definía y reglamentaba en las "cortes de amor" provenzales, es decir, en tribunales en que las damas juzgaban acerca de casos de amor, reales o ficticios, que les eran propuestos para que diesen su sentencia. En cuestiones de amor, la mujer comenzó a ser supremo juez que determina qué amores son buenos, puros y nobles, y qué amores son malos y vergonzosos. Al hacerlo, ella decide qué hombres han de ser aceptados en sus requerimientos amorosos y qué hombres han de ser rechazados. La mujer influye así en la formación de un tipo o modelo de varón al que los demás querrán imitar para gozar también del favor de las mujeres. De esta manera, las preferencias de la mujer pueden hacer cambiar el carácter de una sociedad. Pero no vamos a considerar ahora las proyecciones sociológicas del movimiento que se expresa a través de la lírica provenzal, sino que queremos examinar sus consecuencias teóricas.

La influencia de los trovadores provenzales pasa en el siglo XIII a Italia y es aquí donde la poesía entreteje la doctrina decisiva acerca del amor. Es la obra de la escuela llamada del **dolce stil novo** y en especial de sus grandes representantes: Guido Guinizelli, Guido Cavalcanti y Dante Alighieri. La teoría, en breves palabras, es la siguiente: la capacidad de amar es una especial disposición del espíritu, llamada **gentilezza** (nobleza), que no consiste en la fortuna material, ni en la nobleza de nacimiento, ni en dignidad hereditaria alguna, sino sólo en virtud y valor personal. Quien no posee la **gentilezza** es incapaz de amar; quien la posee, en cambio, puede percibir la belleza de la dama (o del varón, según sea el caso) que enamora. La dama, en esta teoría, desempeña un papel muy importante. En primer lugar, ella es asimilada a un ángel del cielo. Digo asimilada, y no comparada, porque en los poemas en que se alude a la dama como un ángel

hay una intención mucho más profunda que la de una simple figura literaria. Los ángeles, en la tradición bíblica, son mensajeros de la divinidad. La teología escolástica cristiana identificó a los ángeles bíblicos con las inteligencias motrices de Aristóteles, es decir, con los principios incorpóreos que tienen bajo su responsabilidad el movimiento de las esferas celestes. El ángel es, pues, un principio motor; pero su operación no se limita a hacer girar las esferas, sino que, sirviendo en cierto modo como transmisores del movimiento originario impreso por el primer motor, Dios, los ángeles ponen al universo entero en actividad, en un orden jerárquico descendente que se manifiesta en la gradación de las esferas. Más aún, a través de la luz que irradia de los astros, ellos hacen descender la "virtud" de cada cielo sobre la tierra, ejerciendo así su poder sobre las almas de los hombres y sobre todas las cosas humanas. En esta forma, el concepto bíblico de los mensajeros divinos y el concepto aristotélico de las inteligencias motrices se fusionan en la noción escolástica del ángel, que al influir por su operación en el movimiento de la región inferior a su esfera propia, sirve de instrumento para que se cumpla en el mundo la voluntad de Dios. Es interesante notar también de qué manera encuentran su fundamentación en esta concepción cosmo-teológica las doctrinas astrológicas de la Edad Media, que atribuían a los cuerpos celestes influencias decisivas sobre las inclinaciones humanas. Los astros son los mecanismos por medio de los cuales se ejerce sobre la tierra la voluntad divina a través del ministerio de los ángeles que contemplan al ser supremo desde las esferas del cielo.

La asimilación de la dama con un ángel no es una metáfora en la poesía del siglo XIII, sino una analogía. Así como el ángel pone en movimiento una esfera celeste y, por este medio, actúa sobre los acontecimientos humanos, así también la dama es un principio motor que, a través de la pasión provocada en el amante, despierta los deseos de su alma. Y si el ángel es ministro de la voluntad divina al imprimir su movimiento al universo, también la dama es una enviada del cielo, por cuanto actualiza en el varón los deseos que, en última instancia, y de acuerdo con la mejor tradición teológica y ética medieval, le han de conducir a no encontrar satisfacción sino en la fuente de todos los bienes, que es Dios. Por eso, en la **Vita Nuova**, dice Dante de su amada Beatriz (i. e., "la beatificadora"): "A quien era digno, aquella dama benigna y suave daba el saludo (i. e., la salud, la salvación) con sus actos, y a cada uno llenaba de virtud el corazón. Creo que fuese un espíritu principal del cielo, donde es bienaventurada el alma que le está próxima, y que vino a la tierra por nuestra salvación".

La dama viene del cielo y es bella porque es bello el lugar de donde procede. Por la misma razón, su acción sobre los seres humanos es la de la virtud celestial. Pero entonces se hace ma-

nifiesto de inmediato que la dama es un instrumento de la gracia divina, del que Dios se sirve para ennoblecer los corazones en que ella ha de actualizar la dormida capacidad de amor. Por eso, la Beatriz de Dante ejerce efectos casi milagrosos sobre todos cuantos le están próximos. Esto significa que el amor entre hombre y mujer, en este caso el amor del poeta por su amada, no es sino una instancia de aquel impulso universal que lleva a los seres humanos a aspirar a lo más alto y lo más noble, a lo más puro y luminoso, y que en la Edad Media cristiana se expresó como la búsqueda de Dios.

Por eso es que la dama de la poesía medieval, sea ella la Beatriz de Dante, o la Fiammetta de Boccaccio, o la Laura de Petrarca, debe morir. Ella viene del cielo y debe volver al cielo. Viene del cielo a la tierra para sacar del extravío al poeta amante y conducirlo al camino recto, y luego vuelve al cielo para atraer sus pensamientos hacia el paraíso y la divinidad. Por eso, dama que no muere no puede ser la amada a la que canta el poeta medieval. Su significado teológico necesita cumplirse.

Toda esta doctrina es, por otra parte, una derivación y desarrollo de ciertas ideas de San Agustín respecto del carácter metafísico del hombre. "Nos hiciste para ti y nuestro corazón estará inquieto mientras no repose en ti", es la oración de San Agustín al comienzo de las **Confesiones**. La fuerza que, según él, restituye al hombre a Dios, que es su origen y su destino último, luego de esta peregrinación por tierra extraña que es la vida en este mundo, es el amor. El amor es la inclinación natural del hombre. El fuego tiende naturalmente hacia arriba, la piedra hacia abajo; el hombre tiende naturalmente hacia Dios, y esto en virtud del amor que le lleva dondequiera que es llevado. Proyectado directamente hacia la altura, el hombre cumple el destino sobrenatural que Dante le asigna en el Paraíso:

Non del piú ammirar, se bene stimo,
lo tuo salir, se non come d'un rivo
se d'alto monte scende giuso ad imo.
Maraviglia sarebbe in te, se, privo
d'impedimento, giú ti fossi assiso,
com'a terra quiete in foco vivo.

("No debes admirar más tu ascensión, si bien lo entiendo, que el descenso de un río desde un alto monte hacia el valle; extraño sería en ti, en cambio, si, privado de impedimento, permanecieses allá abajo, como sería extraño en la tierra el reposo en el fuego vivo".)

La acción elevante, beatificadora de la dama, convierte al amor sexual, entendiendo por tal el que normalmente existe entre hombre y mujer, en una instancia derivada y secundaria del amor con que Dios llama al hombre para que vuelva hacia su creador. El hombre llamado por Dios y, por consiguiente, disparado hacia lo alto, experimenta esta vocación primero, en el nivel más bajo y elemental, en la forma del llamado sexual,

que de inmediato se convierte, por su naturaleza misma, en amor casto. La culminación de toda esta concepción del amor y del papel que en él juega la mujer, la encontramos en el final de la segunda parte del **Fausto** de Goethe:

Alles Vergaengliche
Ist nur ein Gleichnis;
Das Unzulaengliche,
Hier wirds Ereignis;
Das Unbeschreibliche,
Hier ists getan;
Das Ewig-Weibliche
Zieht uns hinan.

("Todo lo perecedero es sólo símbolo; lo inalcanzable acontece; lo indescriptible se realiza; el eterno femenino nos arrastra hacia lo alto".)

Toda esta metafísica del amor descrita es muy bella y está muy dentro del espíritu del cristianismo agustiniano, pero es completamente ajena al del siglo XX, que ya no está dispuesto a entender la vida del hombre sobre la tierra como un exilio de la verdadera patria celestial. Incluso dentro del pensamiento cristiano encontramos hoy una visión completamente distinta de las cosas.

En efecto, tal metafísica del amor, dentro de su unilateralidad, queda incapacitada para explicar el fracaso endémico del hombre al intentar cumplir un presunto destino puramente espiritual. ¿Cómo podría ella explicar, por ejemplo, las desviaciones sexuales, las aberraciones del erotismo, sin recurrir a la instancia sobrenatural del pecado? Considérese además el triste conflicto que se definió entre lo que era entendido como instinto sexual biológico y las formas más refinadas, más espirituales del amor, conflicto cuyo resultado ha sido, por una parte, la liberación desenfadada de las pasiones en ciertos grupos sociales y, por la otra, la desencaminada educación que muchos de nosotros alcanzamos a recibir, en la que la "carne" aparecía como enemigo del "espíritu" y el sexo, por consiguiente, se hacía tabú.

En el intento de superar estos esquemas tradicionales parece importante la obra de Freud. Como todos sabemos, Freud intentó demostrar que para los actos humanos, incluyendo las llamadas "altas actividades del espíritu", se puede reconocer un origen en las fuerzas que gobiernan la sexualidad. A mi juicio, lo más atrayente en la doctrina freudiana no es tanto su teoría de la libido, que es ciertamente unilateral, sino más bien el intento que realiza para establecer un puente entre los dos aspectos bajo los cuales se acostumbraba describir lo humano: lo propiamente animal y lo espiritual en sentido estricto. Freud trata de unir al hombre-animal con el hombre-espíritu. En este sentido, se aparece como un investigador que de alguna manera vislumbra

—aun cuando confusamente— el camino que la filosofía va a recorrer decididamente en el siglo XX. La investigación filosófica contemporánea quiere precisamente superar las divisiones y escisiones en la realidad que hemos descrito al comienzo de esta charla. Igualmente quiere superar los esquemas del hombre como animal y del hombre como espíritu, debido a que éstos se muestran como inadecuados del todo para describir la realidad humana. Tales esquemas, en efecto, son abstractos, porque son parciales; hacen consistir al hombre en un solo aspecto de su ser y no lo aprehenden en su integridad. El hombre no es puro animal ni tampoco es puro espíritu. Pero —y aquí viene lo característico del pensamiento filosófico contemporáneo— tampoco es una suma o combinación o mezcla de ambos. Una suma puede descomponerse en sus factores, una combinación puede descomponerse en sus elementos y una mezcla puede descomponerse en sus ingredientes, en tanto que el hombre no puede descomponerse en partes constitutivas de ninguna especie. El hombre es una unidad irreductible, que no admite parcelaciones.

¿En qué forma, entonces, puede plantearse la pregunta por la sexualidad del hombre? Sólo considerándolo en su irreductible unidad. No podemos, por tanto, estudiar la sexualidad humana como una función biológica, porque ello equivaldría a considerar al hombre como un mero animal. Tampoco podemos abordarla como una función espiritual, porque ello significaría reducir lo

humano a puro espíritu, que no lo es. Pero tampoco podemos concebirla como una mezcla de animalidad y espiritualidad, porque lo humano no tiene este carácter de mezcla. Se hace necesario encontrar una manera completamente nueva de plantear el problema, partiendo de la noción del hombre como unidad indivisible, en que cada intento de parcelación destruye en su esencia lo específicamente humano.

Y aquí permítaseme poner fin a estas consideraciones, en el entendimiento de que con lo dicho no se ha resuelto ningún problema, pero de que se ha planteado, en cambio, la necesidad de preguntarse por la sexualidad desde una nueva perspectiva, a saber, la que el pensamiento filosófico contemporáneo está empeñado en elaborar. Queda así insinuado un camino, y recorrerlo será tarea de quienes se plantean las preguntas concretas concernientes a la sexualidad. El correcto planteamiento de un problema, decía un antiguo maestro de la filosofía, constituye la mitad de su solución. Sea ésta sólo una contribución al planteamiento correcto del problema, y nada más.

BIBLIOGRAFIA SUMARIA:

PLATON: Banquete, Fedro.

TOMAS DE AQUINO: Suma Teológica, 1.ª, 11.ª, qq. 26-28.

DANTE ALIGHIERI: Vita Nuova; Purgatorio XVII-XVIII.

J. O. DE LA METTRIE: L'homme machine, 1748°

S. REUD: Introducción al Psicoanálisis, 1916-18.

B. RUSSELL: Marriage and Moral, 1929.

J. ORTEGA Y GASSET: Estudios sobre el amor, 1941.

I SEXUALIDAD Y FAMILIA

- 1 Concepto y definición de sexualidad humana
- 2 El concepto de familia
- 3 La dinámica del grupo familiar
- 4 Familia y cambio social

II INTRODUCCION A UNA SOCIOLOGIA DE LA JUVENTUD CHILENA

- a) El significado de la infancia
- b) De la infancia al mundo adulto
- c) Los cambios sociales, la infancia y la juventud
- d) El proceso de socialización, violencia y educación

por el prof. **ANDRES DOMINGUEZ**

Comité Vida Familiar y Educación Sexual, Centro de Perfeccionamiento

TEXTOS para la REFORMA EDUCACIONAL BASICA

Nuevos libros para una nueva enseñanza



EL ARBOL ALEGRE santillana

El Arbol Alegre Santillana pone a disposición del Magisterio chileno un conjunto de textos concebidos especialmente para la Reforma Educacional.

Un equipo de profesores chilenos, siguiendo las más modernas técnicas pedagógicas, ha creado estos libros fundamentalmente activos y gestadores de experiencias conforme a los Programas Oficiales globalizados del Primer Ciclo Básico.

Cada curso cuenta con un Libro Guía para el Profesor, que organiza el conjunto de textos y orienta el trabajo del maestro.

Aprobados por la Superintendencia de Educación.

Examínelos en las buenas librerías del país y observe la calidad de las ilustraciones contenidas:

A TODO COLOR
PAPEL Y TIPOGRAFIA ADECUADOS
IMAGENES SUGERENTES
ACTIVIDADES MOTIVADORAS

EDUTECA

EDICIONES EDUCATIVAS LTDA.
PROVIDENCIA 727 - TEL.: 258888

PRIMER AÑO BASICO

- AMANECER 1° Texto de lectura y escritura
- DESPERTAR 1° Libro de lectura
- FUTURO 1° Ciencias Naturales y Sociales
- ESPIRAL 1° Matemáticas
- LIBRO GUIA DEL MAESTRO

SEGUNDO AÑO BASICO

- AMANECER 2° Cuaderno de escritura
- LUCERO 2° Castellano
- FUTURO 2° Ciencias Naturales y Sociales
- ESPIRAL 2° Matemáticas
- LIBRO-GUIA DEL MAESTRO

TERCER AÑO BASICO

- LUCERO 3° Castellano
- FUTURO 3° Ciencias Naturales y Sociales
- ESPIRAL 3° Matemáticas
- LIBRO-GUIA DEL MAESTRO

CUARTO AÑO BASICO

- LUCERO 4° Castellano
- FUTURO 4° Ciencias Naturales y Sociales
- ESPIRAL 4° Matemáticas
- LIBRO-GUIA DEL MAESTRO

1. CONCEPTO Y DEFINICION DE SEXUALIDAD HUMANA

(Los dos artículos que siguen, con este título común, sobre la definición de la sexualidad humana, forman un todo y han sido tomados como documento complementario del actual programa de filosofía para 3.º y 4.º año de enseñanza media.)

Tradicionalmente el estudio del sexo ha descansado en un concepto restringido y parcial de la sexualidad humana.

De este modo pueden reconocerse tres corrientes vigentes que responden a esta forma parcial de definir la naturaleza de la sexualidad de los hombres.

A. Concepción Biologista de la Sexualidad

Una primera concepción es la que podría denominarse como biologista. En ella se tiende a identificar sexo y genitalidad, definiendo al sexo como un componente del ser biológico del hombre que está íntimamente unido al proceso de reproducción humana.

Dentro de esta concepción el sexo es la expresión del funcionamiento de los órganos genitales, actividad que condiciona con su existencia toda la serie de manifestaciones de la sexualidad en los diversos planos de la vida social y personal.

De este modo, las diferencias entre lo masculino y lo femenino en el orden psicológico serían tan fundamentales como las diferencias biológicas lo dan a entender, y estarían determinadas biológicamente.

Esta concepción es bastante antigua en las discusiones suscitadas sobre la realidad del sexo. Así, por ejemplo, Alexis Carrel escribía en 1935 (1): "No es preciso dar a las jóvenes la misma formación intelectual, el mismo género de vida, el mismo ideal que a los muchachos. Los educadores deben tomar en consideración las diferencias orgánicas y mentales del macho y la hembra y su rol natural. Entre los dos sexos hay diferencias irrevocables. Es un imperativo el tomarlas en cuenta en la construcción del mundo civilizado". Sin embargo, en la misma época, J.S. Huxley y A. C. Haddon (2) contradecían ese punto de vista expresando que "sin duda las diferencias existentes entre los dos sexos son debidas principalmente a la educación".

Pese a que la concepción biologista de la sexualidad no ha terminado por imponerse y que siempre se la ha discutido en el terreno de las ciencias, ella se expresa hasta nuestros días en múltiples manifestaciones sociales.

En efecto, la mayor parte de la preocupación científica por el tema de la sexualidad ha sido monopolizada por los institutos de ciencias médicas y biológicas, e incluso algunos de los más importantes estudios han sido dirigidos por zoólogos. Dicha preocupación científica se ha proyectado con fuerza indudable en las formas organizadas de acción educativa que se refieren al sexo. Es así como la mayor parte de los programas de educación sexual se fundamentan en esta concepción de la sexualidad, de modo que el contenido de la llamada educación sexual se traduce a la transmisión de información sobre biología y fisiología de la reproducción humana. A menudo dichos programas utilizan analogías con los mecanismos sexuales reproductivos de las especies botánicas y animales, dejando la impresión de que el sexo humano y animal tienen la misma naturaleza instintiva.

Una segunda característica de la proyección de esta concepción en la educación es la de que la educación sexual aparece como la información de un hecho dado por la naturaleza física y por lo tanto adquiere un cariz de imposición y dogmatismo que paradójicamente, en muchos casos, se predica bajo el signo progresista.

De este modo el sexo aparece como una fuerza instintiva que experimenta el hombre desde la pubertad hasta la menopausia, y cuyas repercusiones se manifiestan en las relaciones sexuales propiamente tales y sus consecuencias reproductivas.

Esta concepción del sexo tiende a repercutir en una disociación implícita entre vida sexual y personalidad individual y social del hombre. El sexo aparece en una relativa autonomía de la vida consciente y social del hombre y se expresa como una facultad biológica que el hombre podría controlar a través de ciertos procesos sublimatorios y que por lo tanto condicionaría en forma determinante la psicología personal y la vida social. Tal como afirmamos, esta concepción ha sido objeto de largos debates. Una de las mejores exposiciones de esta polémica científica la proporciona Otto Klineberg (3) y que nosotros resumimos aquí.

Es evidente que puede considerarse como un dato no discutible el fundamento innato o "instintivo" del comportamiento sexual. Su fundamento orgánico reside ciertamente en los cambios fisi-

¹Carrel, A.: "L'Homme, cet inconnu", 1935, pág. 106.
²"We Europeans", 1935, pág. 69.

³Klineberg, O.: "Psychologie Sociale", P. V. F., 1963. Tomo I, pág. 143.

cos que se producen en los organismos masculino y femenino en el momento de la pubertad y que les preparan el acto de la reproducción. Es muy probable que ello se produzca mucho antes de la adolescencia, como lo han indicado los seguidores de Freud y que se manifiesta en la tendencia a la manipulación y experimentación sexual, debido sin duda a la sensibilidad particular de ciertas zonas corporales, como también a la estimulación de hormonas activas desde pequeño.

En 1935 J. Dollard (4) señalaba justamente que una de nuestras creencias favoritas es que la vida sexual hace su aparición en el momento de la adolescencia; esta creencia se debe sin duda a la confusión que hacemos entre vida sexual y poder de reproducción. Sin embargo, una serie de evidencias muestran que la tendencia sexual aparece antes que pueda ella manifestarse en una función biológica directa. Klineberg agrega que el comportamiento sexual aparece en todas las culturas, pero no en todos los individuos.

Se tiene la costumbre de considerar como anormales a los individuos en quienes no se manifiesta el impulso sexual, pero como lo demuestra el propio Klineberg en su libro, la noción de la anomalía varía mucho de un grupo a otro.

Así, por ejemplo, la homosexualidad es permitida y aceptada en ciertas comunidades; ciertas órdenes religiosas imponen la castidad a sus miembros, demostrando, de hecho, que la costumbre puede contradecir esta motivación orgánica. Además, hay individuos en los cuales el impulso sexual parece faltar totalmente.

Así, por ejemplo, en el informe Kinsey (5) no sólo se constatan variaciones significativas en cuanto a los elementos cuantitativos de la actividad sexual de diferentes personas, sino también la prueba de que la escala puede descender a cero, es decir que hay personas que niegan totalmente todo síntoma de actividad sexual. Es evidente que estas excepciones no pueden poner en duda la función orgánica y el alto grado de estabilidad del comportamiento sexual.

Sin embargo, al fundamento orgánico de la sexualidad, si bien puede considerársele un factor importante en la definición de la sexualidad humana, no se le puede atribuir la naturaleza de causa determinante de las formas de comportamiento sexual y reducir la sexualidad a la realidad de un impulso instintivo.

C. S. Ford y F. Beach (6) hicieron un estudio comparativo de formas de comportamiento sexual, basado en los descubrimientos de la biología, la sociología y la etnología, y utilizando los datos acumulados en las **Human Relations Area Files** de la Universidad de Yale. Al examinar cada aspecto de la actividad sexual humana, las variaciones de un grupo al otro se presentaban de modo tan claro que los autores, de los cuales uno es

etnólogo y el otro especialista en sociología comparada, repiten a cada instante sus conclusiones respecto a la influencia aplastante de la cultura y del aprendizaje en esta materia.

Estas variaciones tienen que ver, entre otras cosas, con la importancia que se atribuye en un grupo u otro a las relaciones sexuales, la naturaleza de las emociones asociadas al sexo, el valor que se confiere a la virginidad para los hombres y las mujeres, los atractivos del compañero sexual, los métodos y sistemas del mercado matrimonial, el deseo de la posesión exclusiva o los celos, etcétera.

La vida sexual no sólo puede ser diferente entre los diversos grupos humanos, sino en muchos aspectos distinta y contradictoria. El factor biológico es por lo tanto importante, pero no determinante, y nunca se expresa solo, sino en forma integrada a todos los demás factores personales y sociales.

B. Concepción Moralista de la Sexualidad

Junto a la concepción biológica, y con vinculaciones no disimuladas en su trasfondo, se ha formulado una concepción de la sexualidad humana de cargado acento moral. Esta concepción tiende a limitar la sexualidad a una necesidad de mantención de la especie, desvinculándola de la estructura de la personalidad y definiéndola entre las limitaciones propias a la contingencia humana.

Esta concepción es sin duda antiquísima y la historia nos la muestra ya en la antigüedad. Ella ha llegado a ser muy fuerte entre nosotros, en especial porque ciertas corrientes de pensamiento cristiano la han introducido en nuestra cultura desde antiguo.

En una primera versión, la sexualidad en el matrimonio se justificaba sólo en miras de la procreación y se afirmaba entonces que el acto sexual es lícito sólo si es hecho con el fin de procrear y por lo tanto las relaciones sexuales deben suprimirse si no es posible la procreación.

Más tarde se hizo una pequeña ampliación a la teoría y se afirmó que también sería lícito el acto sexual en la pareja casada si se usaba para preservar la virtud de la pareja en razón de que se protegería la fidelidad. Las raíces de esta concepción pueden encontrarse en los estoicos, neopitagóricos, esenios y gnósticos.

Uno de los aspectos de esta concepción se refiere a la condenación del placer sexual.

Así, por ejemplo, San Agustín en su polémica con los pelagianos plantea esta idea. Los pelagianos pretendían que el deseo y el placer sexual son naturales, que no deben ser atribuidos al pecado, sino que pertenecen a los bienes propios del matrimonio. En su respuesta San Agustín sostiene que existe una distinción neta entre la bondad del matrimonio y el mal presente en el deseo sexual, mal que nace del deseo de la carne, a causa del cual el hombre está manchado del pe-

⁴Dollard, J.: "Criterio for the Life History", 1935.

⁵Kinsey, A. C.; Pomeroy, Martin, L. E., "Sexual Behaviour in the Human", Mall, 1948.

⁶Ford, C. S., y Beach, F., "Patterns of sexual Behaviour", 1951

cado original. Al deseo sexual lo llama ley del pecado y enfermedad. El deseo sexual no nos obedece, la excitación sexual y su apaciguamiento no obedecen a la voluntad y el placer sexual absorbe el espíritu entero. De allí que lo único que puede justificar y legitimar el acto sexual será la procreación que puede conseguirse por su intermedio.

Más tarde esta concepción fue ampliada haciendo participar al placer sexual de cierto valor cuando se obtiene en el amor conyugal. Así Pío XII afirmaba que el acto conyugal, en su estructura natural, es una acción personal, una cooperación inmediata y simultánea de los esposos, una acción que, en virtud de los agentes del carácter propio del acto, es la expresión del don recíproco que, según las palabras de la Escritura, realiza la unión en una carne (1951).

A partir de ese instante las polémicas surgieron por todas partes y no ha habido nunca más una relativa unanimidad entre los cristianos.

La sexualidad no puede ser considerada como una limitación, sino como una dimensión del hombre, y de allí han surgido una cantidad de polémicas cuyo último rebrote fue el debate generalizado en Occidente sobre la Encíclica de la Vida Humana del Papa Paulo VI.

Sin embargo, las estructuras culturales de un pueblo no cambian tan rápidamente y es posible encontrar entre nosotros una serie de consecuencias antropológicas sociales de esa ya añeja concepción de la sexualidad en el mundo cristiano, que muy a menudo definía la normal moral a partir de lo que se creía era la norma biológica impresa en la estructura del hombre.

Las consecuencias de esta concepción en la educación han sido claras e importantes.

Por una parte ha llevado a plantear el tema siempre dentro de un marco de excesivo moralismo. Sin duda que muchas y muy importantes cuestiones morales se relacionan con la sexualidad; pero no es menos ciertos que, como en cualquier realidad humana, antes de calificar moralmente la sexualidad, es necesario reconocer previamente su contenido, dado que no es posible otorgar la calidad moral sino a los actos humanos. Sin embargo, en esta concepción, es el sexo mismo el que aparece calificado moralmente, y no su ejercicio por el hombre. En estas circunstancias la sexualidad era un tema prohibido en sí y que cada vez que se le mencionaba se hacía en la complicidad clandestina.

La misma naturaleza de la escuela moral en que se planteó el tema se tradujo además en que la educación sexual fuera más bien una educación moral y de una moralidad dogmática donde no cabían opciones personales.

Por otra parte sólo se aceptó alguna educación sexual propiamente tal como forma de prevenir vicios morales que fueran a afectar la vida social. Es decir que la educación preventiva se realizaba como un medio de control social para proteger el orden valórico vigente, con una clara con-

notación conservadora y en algunos casos represiva.

Por último cabe hacer notar que la sexualidad sólo se comprendía en su manifestación intra-familiar, por lo que se llegaba a definir la familia como una forma de control social de la sexualidad. Es cierto que, habiéndose superado esta concepción en el plano racional (lo que queda en claro con la actual polémica cristiana al respecto), su vigencia cultural es enorme, como lo reconoce un teólogo chileno (7): "Entre los cristianos se suele encontrar el hogar que se guía por normas de la Iglesia, quizás con el mejor espíritu, pero sin entenderlas, y menos aún hacerlas suyas personalmente". Parejas cargadas de una moralidad legalista, escrúpulos de conciencia ante las debilidades de una naturaleza no educada. No deja de ser frecuente un cierto pesimismo sexual mezclado con una actitud angélica. "Esto es un mal necesario. ¿Por qué Dios nos ha hecho así? ¿No podría haber inventado otra cosa?" Es urgente una educación al amor y al sexo.

Es evidente que la dimensión sexual de la experiencia humana tiene una enorme repercusión moral. Nadie puede negar que el mundo del amor, del compromiso, de la solidaridad, de la autenticidad, en suma el mundo de la libertad, es parte del orden moral que comparte una sociedad y que le hace posible a ésta buscar su desarrollo. Sin embargo, el orden moral no es un hecho dado, definitivo y estático, sino un proceso de creación personal y social que va evolucionando con el desarrollo de las personas y de la sociedad; por ello, desde el punto de vista moral, es indispensable el que las personas y la sociedad sean capaces de darse un orden moral sexual que surja de la experiencia global de los hombres que sean capaces de desarrollarlo plenamente.

Desde el punto de vista de una sociedad, ese orden moral debe ser pluralista y tolerante, permitiendo a todos los grupos y sectores su participación en su gestación y vivencia.

C. Concepción erótica de la sexualidad

Buscando una liberalización de las consecuencias morales de las actitudes cerradas y dogmáticas sobre la sexualidad, se ha desarrollado en los últimos años otra corriente de pensamiento que pone su énfasis en lo que podría llamarse algunos aspectos subjetivos de la sexualidad, esto es el placer, el apetito o la necesidad que siente un individuo en lo que concierne a las relaciones con un individuo del otro sexo. Esta concepción pone de relieve la capacidad erótica de que está dotado el sexo, buscando así justificar la relación sexual que no está expresamente dirigida a la reproducción.

Esta concepción es hasta el presente más una reacción que se expresa en los medios de comu-

⁷Juan de Castro: "Sentido Humano del Sexo": Publicación CENFA N.º 2. Pág. 12.

nicación social que un pensamiento muy elaborado desde el punto de vista racional. De este modo podríamos decir que no existe un pensamiento elaborado que defina la concepción erótica de la sexualidad.

Hace unos años la revista francesa "Esprit" dedicó un número especial al tema de la sexualidad y en él se publicó una serie de entrevistas a personalidades francesas. Entre las preguntas hechas estuvo justamente la solicitud de que definieran el erotismo. De más está advertir que no existió unanimidad, pero sí quedó en claro que todos los encuestados, junto con afirmar que la dimensión erótica era fundamental a la vida sexual, se plantearon el tema de la erotización o del exceso erótico.

Para ellos es evidente que todo lo que sea en el sentido del reconocimiento de la riqueza del gesto sexual, del placer y la intimidad corporal es parte de la humanización de la sexualidad. En cambio, todo lo que va en el sentido del autoplacer sexual que transforma al compañero de relación en un objeto y lo desfigura como persona, va en el sentido de la negación de la sexualidad humana.

De este modo todo el movimiento generalizado de descubrimiento de la dimensión erótica de la sexualidad tiene un aspecto altamente positivo y viene a completar las posibilidades del desarrollo de una sexualidad más humana.

Pero, al mismo tiempo, este avance es utilizado negativamente en muchas ocasiones, desvalorizando lo sexual como expresión de amor, reduciendo lo sexual a la calidad de una actividad lúdica que busca la autosatisfacción exclusivamente; en este caso el erotismo sería la manifestación de una sexualidad regresiva e infantil. En esta posición el erotismo se ha transformado en un instrumento de manipulación que ocupa la maquinaria de la publicidad con intereses que nada tienen que ver con los de la sexualidad humana madura.

La actual situación se puede definir bien citando la respuesta de Menie Grégoire a la encuesta de la revista "Esprit", ya citada: ¿Qué llama Ud. "erotismo"? "Si se trata de la importancia dada al cuerpo, al hombre natural, yo estaría listo para felicitarle: esto es una forma de humanismo de la que todos los supercivilizados que somos tenemos gran necesidad". "Si Ud. llama "erotismo" a una desviación del instinto que busca transformarlo en solamente un instrumento de placer, sin este enriquecimiento de los lazos humanos, sin esta forma preciosa de conocimiento, sin este aporte de equilibrios, sin esta profundización de las relaciones con el otro, sin esta visión integrada de la vida y el mundo, entonces, yo veo en ello una gran perversión". "Las dos actitudes me parecen coexistir en nuestra época, como en toda otra (las perversiones son constantes como los instintos)".

Es evidente que lo recién citado es cierto, sin embargo es conveniente aclarar cuál es la peculiaridad de esta concepción hoy en día.

En efecto varios factores contemporáneos sirven de fundamento a esta fuerte erotización actual.

Un primer factor a señalar es el proceso de cambio en las condiciones fundamentales de vida que ha traído el proceso de urbanización que ha producido la enorme concentración de población en ciudades de más de 20.000 habitantes. Este fenómeno junto con requerir de las personas una disponibilidad para un mayor número de contactos sociales, ha significado el debilitamiento de la calidad del contacto interpersonal. Es evidente que en una ciudad cada actor social participa hoy en día de una complicada red de relaciones sociales, pero ese aumento en el número de contactos va acompañado de un creciente anonimato en la relación, por lo que paradójicamente el hombre establece relaciones con más personas, pero se siente más desconocido, más solo. En cada relación social el hombre es tomado sólo en cuanto pieza de una organización y no en su totalidad de persona. Ello ha traído consigo que los hombres busquen en las personas, relaciones persona-persona que establecen, profundizar esta relación persiguiendo una relación lo más comprensiva posible; es aquí donde surge la necesidad de desarrollar la dimensión erótica de la relación sexual.

Por otra parte, esa misma realidad ha traído consigo la manipulación social de que hicimos mención más arriba, mediante la invención de imágenes eróticas que simbolizan esa quimera que el hombre busca y que fantásticamente se les hace imaginar a las personas que se la tendría a la mano como un producto dedicado al consumo de masas, induciendo al infantilismo sexual del gran público.

Otro factor que ha influido en esta erotización tiene raíz en la serie de grandes procesos unidos al complejo de la modernización. Ponemos como ejemplo el proceso de cambio traído al interior de las relaciones de la pareja humana fundadora de una familia por el avance médico en el conocimiento de los fenómenos de procreación humana y la lucha contra la mortalidad.

En efecto, en la sociedad tradicional agraria la vida procreativa abarca la mayor parte de la vida del hombre. Si se piensa, por ejemplo, que en ese tipo de sociedad la esperanza de vida al nacer es de alrededor de los 40 años y en su mejor momento de alrededor de 50 años, es evidente que la mayor parte del ciclo de vida de los individuos es vivido como potencialmente fecundo. Es decir que el trozo de vida que va de los 15 a los 50 años, o sea, el 70% del ciclo de vida de un hombre, aparece directamente vinculado a la capacidad procreativa del hombre.

Por otra parte, la ausencia de medios contraceptivos se traduce en que dicha capacidad reproductora es normalmente actualizada, traducida en hijos, aún sin una decisión expresa al respecto. Es decir que la consecuencia espontánea y normal de las relaciones sexuales sostenidas por una pareja es la procreación. De aquí que fuera normal que toda la vida de las parejas estuviera caracterizada por la función reproductora y que las otras

características o dimensiones de la sexualidad se mantuvieran sólo en germen y como un bosquejo. La extensión de la esperanza de vida a 60 ó 70 años traída por los éxitos alcanzados por la medicina contra la enfermedad y la muerte y la limitación voluntaria del período reproductivo de la pareja a los 10 ó 15 años primeros de matrimonio por los avances en el desarrollo de los medios anticonceptivos, permiten que hoy rompan la identificación entre el período procreador y la vida potencialmente reproductiva de la pareja.

En efecto, las parejas serán reproductivas sólo hasta los 30 a 35 años de edad y luego hasta el fin de su matrimonio mantendrán sus relaciones sexuales excluyendo voluntariamente la procreación y buscando por lo tanto una justificación distinta para ellos.

Es aquí donde aparecerá entonces como importante la dimensión erótica de la sexualidad, cuyo contenido exige una profundidad y formación especiales.

Puede decirse, entonces, que junto con la búsqueda humana para desarrollar todas las dimensiones de la relación sexual y en especial la erótica, aparece la falta de formación y capacidad actual de los hombres para ello y por lo tanto las formas torpes y poco inteligentes que hacen que en muchas ocasiones los hombres no sólo no alcancen su objetivo de desarrollo sexual más pleno, sino que se infantilicen y sean el objeto de la manipulación social.

Por ello, podemos decir que la erotización es un proceso en el cual coexisten tanto la manifestación clara de la necesidad de desarrollar la dimensión erótica de la sexualidad en el hombre, como también la manifestación clara de cómo los hombres pueden ser dominados y manipulados cuando ignoran los procesos que viven y cuando no tienen la formación suficiente para ser creadores y libres frente a ellos.

En la educación esta formulación de la sexualidad se ha traducido en general en una enorme desorientación y una anarquía creciente de criterios para enfrentarla.

La desorientación se manifiesta en las tendencias que buscan disociar el eros de la sexualidad, otorgando al eros una finalidad propia y autónoma. En general, esta fórmula es la ocupada por los medios de comunicación de masas y las publicaciones periódicas de divulgación sexual que bordean así la pornografía.

Otro aspecto de la desorientación son los pronunciamientos moralistas a este respecto. Para unos el eros, en virtud de los excesos ya descritos, debe ser reprimido; para los otros el descubrimiento del eros en la actualidad les lleva a diagnosticar predicando la necesidad de tal o cual comportamiento para ser normal.

Ambas tendencias se nos presentan en las fórmulas casi místicas en que se dictan normas para los distintos casos que pueden presentarse. Así algunos niegan toda posibilidad, en cualquier circunstancia, a las relaciones premaritales y predicando procedimientos de reemplazo; los otros, en

cambio, llegan a afirmar la anormalidad del sujeto que no tiene tales experiencias.

En ambos casos se tiende a inducir a las personas a que ejecuten determinados comportamientos por ser ellos buenos o malos en sí, afirmando con ello implícitamente una negación de la libertad, fin de todo proceso sano de educación.

NOTAS PARA UNA DEFINICION DE LA SEXUALIDAD HUMANA

1. Introducción

C. Jamont, profesor de la Universidad Libre de Bruselas, comienza el dossier sobre la sexualidad (8) que dirigió en compañía del Dr. Willy, preguntándose: ¿qué es la sexualidad?

Su búsqueda lo lleva por diversos caminos. Primero pregunta a Freud y se encuentra ante la sorpresa de que el padre del psicoanálisis nunca respondió a la pregunta y que él se limitó a demostrar la existencia del impulso sexual desde la primera infancia para luego seguirlo a través del comportamiento de los adultos.

Luego él se dirige a los filósofos y la verdad es que la decepción es aun mayor. De este modo él cita como ejemplo de su búsqueda al profesor de la Universidad de la Sorbonne en París y decano de Nanterre, Paul Ricoeur (9), quien dice al respecto que la "sexualidad es un problema para el hombre, ella no es un dato dado; nosotros no sabemos lo que ella significa. . ."; "todo lo que dice relación con la estructura de la sexualidad siempre ha sido un problema para los hombres, llámese amor, eros o sexo, siempre es igual".

El mismo Ricoeur había expresado su perplejidad ante la sexualidad humana en el número especial que dedicó la revista "Esprit" en noviembre de 1960 al tema de la sexualidad humana (Pág. 1674) bajo el subtítulo de "El enemigo de la sexualidad", afirmando que "finalmente cuando dos personas se entrelazan, ellos no saben lo que hacen; ellos no saben lo que quieren; ellos no saben lo que buscan; ellos no saben lo que encuentran. ¿Qué significa este deseo que los lleva a uno hacia el otro? ¿Es el deseo del placer? Por supuesto que sí. Pero pobre respuesta; pues al mismo tiempo nosotros presentimos que el placer no tiene sentido en sí mismo: que él es figurativo ¿pero de qué? . . . ; nosotros sabemos bien que este universo que participa el goce sexual se hunde en nosotros; que la sexualidad es el resto de una Atlántida sumergida. . . Vayamos más lejos: el enigma de la sexualidad estriba en que ella se mantiene irreductible a la trilogía que hace al hombre: lenguaje-utensilio-institución. Por una parte, en efecto, ella pertenece a una existencia prelingüística

⁸"La Sexualité", un dossier des connaissances actuelles établi par 50 médecins, biologistes, sociologues, psychologues, philosophes du monde entier. Ed. Marabout Université, 1964, Belgique. (2 tomos).

⁹Cahiers Internationaux du symbolisme. Conférence en Congrès de Paris en 1962, pág. 181.

del hombre; incluso cuando ella se hace expresiva, ella es expresión infra, para, supra lingüística; ella moviliza el lenguaje, es cierto; pero ella lo atraviesa, lo demuele, lo sublima, lo pulveriza en murmullo, en invocación, ella lo desmediatiza; ella es Eros y no Logos. De modo que su restitución integral en los elementos del Logos permanece como radicalmente imposible".

La sexualidad, por lo tanto, permanecerá como un campo en el cual no terminaremos nunca de estudiar y por ello se justifica nuestro título de "Notas para una definición apropiada de la sexualidad humana", pues se sabe desde el comienzo que toda definición será siempre provisoria y revisable.

2. La inserción de los seres humanos en su mundo

Nuestra búsqueda comienza entonces en una reflexión en la que siguiendo a muchas reconocidas autoridades en el tema, queremos llegar a alguna conclusión, que, aunque provisoria, nos puede orientar en la definición educacional del tema.

El ser humano no es una abstracción etérea, construida en la mente de algún filósofo, en la que todos creemos por un acto de fe. Por el contrario, el ser humano es una realidad concreta, viva y palpitante que se nos presenta con una evidencia irrecusable que pertenece a una situación histórica real y concreta.

La inserción del hombre en el mundo se inicia con su presencia física en un medio natural y social dado. De aquí que pueda afirmarse que el hecho de ser un ser corporal le permite en cierto modo existir en el espacio y el tiempo, en un lugar y un tiempo histórico tal como lo conocemos. Merleau Ponty (10) expresa esta realidad afirmando que "ser cuerpo es estar anudado a un cierto mundo".

Toda persona se comunica con su contorno y se expresa en el mundo corporalmente. De allí que el cuerpo humano no es comparable a un objeto físico, sino, como lo expresa Merleau Ponty, es comparable con una obra de arte (11). "En un cuadro o en un trozo de música, la idea sólo se puede comunicar por el despliegue de los colores y de los sonidos". Un análisis de la obra de Cézanne, si no he visto sus cuadros, me deja la posibilidad de elegir entre muchos Cézanne posibles y sólo la percepción de los cuadros me entregó al único Cézanne existente, y es en ésta donde adquieren los análisis su sentido pleno".

En este sentido nuestro cuerpo es comparable a la obra de arte. "Es un mundo de significaciones vivas y no la ley de un determinado número de términos co-variantes". La experiencia de uno de nuestros miembros es siempre una experiencia de

todo nuestro ser. De allí que podamos afirmar que el gesto corporal encierra siempre una significación que no es ni propia a un organismo, ni propia a un espíritu, sino expresión de un ser encarnado y espiritual que se manifiesta en su unidad vital y específica.

Cada órgano biológico, que el análisis científico por su método puede individualizar, no se encuentra en el hombre en una existencia semiautónoma de todo su ser, sino que se halla en la vigencia de un sistema humano. Tampoco puede pensarse que la organización corporal del hombre es una especie de maquinaria al servicio de una u otra realidad independiente, su psiquis; el gesto corporal es gesto de todo el hombre; "yo no percibo el amor como un hecho psíquico que se oculta detrás del gesto sexual, yo leo el amor en el gesto; el gesto no me hace pensar en el amor, él es el amor mismo" (12).

Luego no puede decirse que el hombre tenga un cuerpo o que el hombre tenga una psiquis, ello es una deformación de la realidad producto de un lenguaje limitado, más bien el hombre es un cuerpo y una psiquis simultáneamente, formando entre ellos un sistema que es el hombre entero en su unidad vital humana psicósomática.

De aquí que cuando afirmábamos que la inserción del hombre en el mundo se inicia con su presencia física en su medio natural y social, ello significa que el hombre entero asume su existencia en esta presencia psicósomática y que ello lo hace solidario con los recursos materiales y espirituales que encierra ese contorno del ser humano. La interacción del hombre con su contorno es una interacción en que el ser humano, integrado a la realidad, por el solo hecho de su aparición, ilumina a ésta, revela en ella un sentido. Por su parte el contorno del hombre se ofrece a éste como una suma potencial de significaciones posibles, frente a las cuales el hombre devela unas y dejará ocultas otras, ello dependerá de la naturaleza de la personalidad social de cada hombre, la que a su vez es el resultado de esa solidaridad del hombre con su contorno, con el espacio y el tiempo. Todo ello dependerá de la forma peculiar de asumir la existencia personal y social por los distintos actores de una sociedad.

Es decir que a partir de la encarnación del ser humano, de la presencia psicofísica específica al hombre, las personas están integradas a la realidad en una situación dialéctica permanente, en la que la experiencia del hombre comprende una comunicación permanente con su contorno natural y social, sistema de comunicación construido, por una parte, por la capacidad iluminadora del hombre, por el poder de claridad que los hombres tienen y que viene a ser una forma de presencia por la cual los hombres promueven el contorno otorgándole un sentido, el que no se encuentra de por sí en cada objeto, sino que el hombre lo otorga. Este sentido que cada hombre da a su experiencia transforma la experiencia de anecdótica en historia, pues da coherencia a los distintos instantes o momentos, creando una biografía

¹⁰"Fenomenología de la Percepción". Fondo de Cultura Económica, México, 1957, pág. 162.

¹¹Opus cit. Pág. 165.

¹²Jamot, C.: "La Sexualité", op. cit., pág. 19.

armónica y significativa de su vida y no una serie más o menos continuada de cuadros o situaciones desvinculadas entre sí.

El sistema de comunicación que construyen los hombres con su contorno tiene, por otra parte, en forma paralela a la capacidad iluminadora de los hombres el don que otorga la experiencia a cada hombre, es decir, la enorme potencialidad de significados que cada objeto del contorno humano encierra. Esta potencialidad de significados posibles que el contorno del hombre encierra está, a su vez, hondamente penetrada por la existencia social del hombre; ésta ha creado gran parte del contorno que recibe al hombre, constituyendo la cultura de esa sociedad; lo que vendría a decir que la sociedad ha develado socialmente algunos de esos significados posibles del contorno y dejado ocultos otros. Por ello el contorno que recibe el hombre no es neutro, sino intencionado, dirigido, estructurado.

El sentido vital que los hombres atribuyen a los distintos momentos de su vida, permite que la realidad se muestre como un complejo de significaciones, lo que la psicología ha demostrado en lo que se llama la percepción selectiva y social de cada grupo social y de cada persona en particular.

Cuando esos significados comunes y compartidos son objeto del intercambio social en una sociedad, adquieren la categoría de valores, de apreciaciones y comunicantes; estos complejos valóricos, que organizan el lenguaje de la interacción social, constituyen el capital común del intercambio social en el interior de cada sociedad. Esta inserción de los hombres en la realidad tiene por lo tanto dos polos dialécticos que forman una realidad sistemática. Un polo: la capacidad iluminadora del hombre, su capacidad crítica y reactiva frente a su experiencia natural; capacidad que posibilita al hombre trascender la actualidad superándola por medio de la creatividad; éste es el polo de la libertad. El otro polo es el del conocimiento histórico del hombre, constituido por las estructuras físicas, sociales, culturales, políticas y económicas que reciben al hombre que ingresa a la sociedad y que lo envuelven en forma permanente en el proceso de socialización de los hombres.

3. El hombre y la mujer

Esta inserción psicosomática del ser humano en la realidad tiene una particularidad de enorme importancia, ésta es que la especie humana se compone de dos formas características de seres humanos: la mujer y el hombre.

Este hecho tiene una importancia fundamental. En efecto, las unidades psicosomáticas que llamamos hombre y mujer tienen la particularidad de dar dos formas concretas de integración al mundo, que nacen de este hecho. El hecho de ser hombre o mujer condiciona una serie de aspectos de la integración del ser humano a su mundo.

Por de pronto conviene señalar que hay funciones predeterminadas para el hombre y para la mujer en la perpetuación de la especie humana sobre el globo terráqueo. Sin embargo, ello no es lo único importante desde el punto de vista de la vida social. En efecto, la consecuencia más importante para cada sociedad reside en que el ser hombre y el ser mujer son uno de los fundamentos de las condiciones específicas del nacimiento de las relaciones sociales en todo grupo humano. En todo grupo humano, cualquiera sea su cultura o su tiempo, existe como forma universal de las relaciones sociales el intercambio sexual del que nace un conjunto de valores, normas y conductas sociales que tienden a organizar la vida en común. El intercambio sexual que se lleva a cabo en todo grupo social es uno de los fundamentos universales de la sociedad. La gran mayoría de los antropólogos que se han dedicado al estudio de las sociedades arcaicas tradicionales o agrarias han demostrado esta afirmación y han podido explicar diferencias significativas entre los distintos tipos de sociedades, de acuerdo a las modalidades que adquiere este intercambio.

La importancia del intercambio sexual para el carácter de las sociedades occidentales contemporáneas ha sido analizada, por ejemplo, por Marcuse en "Eros y Civilización", con enorme claridad. Es por ello que se hace necesario reconocer que el hecho de ser hombre y ser mujer es una realidad que implica necesariamente que existe una inserción en el mundo que realiza la mujer y otra el hombre y que ella implica la relación social como uno de los hechos más importantes.

De este modo se es hombre y se es mujer en la inserción al mundo en términos tales que no es posible eludir esta diferencia sexual para la interpretación del hecho social y la presencia de la sociedad.

4. Las bases del relativismo cultural

A partir de esta estructura inicial de la realidad humana y social, los seres humanos dan nacimiento a las formas específicas de vida en común sobre la tierra.

Es decir que sobre esta inserción psicosomática, que se realiza por seres humanos hombres y mujeres, se edifica cada sociedad y cada cultura.

La construcción de toda sociedad tiene estos fundamentos universales, pero si bien ellos aseguran un cimiento genérico a toda sociedad, no pueden asegurar que las formas concretas que adquieran las diversas sociedades sean idénticas; por el contrario, las ciencias sociales nos muestran a los hombres viviendo muchas formas distintas de sociedad. Ello se debe a que los hombres, a partir de una misma base universal de su presencia en la tierra, han desarrollado su imaginación y creatividad en muchas formas sociales diferentes.

El asentamiento de los hombres en un espacio

físico y un tiempo determinado se ha realizado con esa acción selectiva de que ya hablaríamos, y mediante la cual el hombre ha develado algunas de las significaciones posibles de su existencia y ha mantenido ocultas otras. Se crea de este modo el llamado relativismo cultural.

Cada sociedad ha atribuido a su existencia un sentido particular, por lo que, de la multiplicidad de facetas que la realidad social envuelve, ella ha iluminado algunas y ha dejado ocultas otras. De este modo en un largo período histórico cada sociedad ha construido complejos valóricos que expresan esa forma peculiar de interpretar y vivir la existencia.

No es raro entonces que, partiendo de una misma base universal, reconozcamos diferencias tan marcadas entre las formas de vida de cada sociedad. Estas diferencias llegan a veces a plantearse en forma de contradicciones específicas; pero la mayor parte de estas diferencias entre la vida social de las distintas sociedades nos demuestran, más que los aspectos contradictorios, la riqueza enorme de tipos y formas de desarrollo social posibles, quedando en claro que ninguna sociedad puede vanagloriarse de haber alcanzado un desarrollo superior en todas las posibilidades que ofrece potencialmente la existencia humana.

Cada sociedad ha desplegado una cuota parcial de esas posibilidades, de acuerdo con sus condiciones particulares, que le han producido una orientación especial de su desarrollo; nace aquí la posibilidad de hablar de algo así como una vocación cultural de cada pueblo, la que es el resultado de una forma concreta de asumir su existencia colectiva por parte de cada sociedad. Ello se traduce en un conjunto de complejos valóricos y normativos; de complejos simbólicos, que constituyen el lenguaje social compartido; de estructuras sociales, económicas y políticas, que en conjunto dan cuenta del sentido global de la vida social de ella.

De allí que deba decirse que no se trata únicamente de algunos aspectos diferentes entre dos o más sociedades, sino que cada conjunto social es original, formando entre todos una tipología de sociedades.

Esta diversidad nos provee de una enorme riqueza imaginativa y creadora, que permite afirmar que siempre una sociedad tiene muchas cosas que aprender de las otras. Pero, al mismo tiempo, cada sociedad es portadora de una originalidad, que sin ser superioridad representa en cierto modo un esfuerzo colectivo por una autenticidad social, que significa una forma particular de asumir su existencia y definirse frente a ella, esto es, un proyecto social.

5. La sexualidad humana

Alphonse de Waelhens (13), siguiendo esta refle-

¹³ "Existence et signification". Ed. E. Nauwelaerts-Louvain, 1958, págs. 196 a 211.

xión, apunta que desde el momento en que se admite que los hombres son seres que necesariamente dan un sentido a su existencia como también seres absolutamente comprometidos y en primer lugar comprometidos en el cuerpo, es necesario concluir que todo comportamiento significativo de una persona no se reduce a una inteligencia que comprende una cosa pensada. Cada sujeto, antes de ser un ser conocedor, tiene una potencia general de vivir y experimentar, es decir, una manera de participar, por el cuerpo y en el cuerpo, en el conjunto de la realidad en vista a un significado. Pero esta capacidad general de vida y existencia puede especificarse en diversas intenciones fundamentales, de las cuales la sexualidad es una de las más importantes. No puede concebirse entonces a la sexualidad como un conjunto aislado de funciones periféricas, como una especie de campo cerrado donde no nos encontraríamos enteros. Por el contrario, es necesario decir que la sexualidad es, en el orden de las relaciones con los otros y en sus cuerpos, y en el orden de las relaciones con nuestro propio cuerpo, una manera de comprometernos totalmente con la realidad y de manifestar nuestra forma específica, la que cada uno ha escogido, y de revelar un sentido. No se trata de que la sexualidad sea el único vehículo de compromiso con los demás. Pero sí, se afirma que la sexualidad en el orden que es el suyo (en el orden de la relación carnal con los otros y consigo mismo), hace aparecer el sentido que nosotros hemos escogido dar y revelar en las relaciones con los demás, con nosotros mismos y con el mundo. Todas las demás actitudes reveladoras que se puedan adoptar, como por ejemplo el trabajo, la creación artística o la fe, tienen un estilo análogo y una cierta identidad final con la sexualidad.

Luego uno de los modos de inserción del hombre en el mundo social y natural que lo rodea es su sexualidad, a través de la cual los hombres iluminan y dan sentido a un aspecto importantísimo de las relaciones con sus semejantes y consigo mismo.

De este modo la sexualidad puede considerarse como una dimensión del ser humano que se fundamenta en que el hombre y la mujer inscriben su experiencia en el mundo a través de un cuerpo sexuado que constituye la expresión sensible de un ser sicosomático. El gesto corporal encierra por lo tanto un significado que no es propio ni de un organismo ni de un espíritu, sino expresión de un ser encarnado y espiritual que se manifiesta en su unidad vital y específica.

La sexualidad es entonces expresión y significado humano, que comprende al hombre en su unidad indivisible. En este sentido, la psicología lo interpreta como un elemento de base en la constitución de la personalidad; la biología y la fisiología lo interpretan como un elemento fundamental del sistema corporal, y la sociología y la antropología, como una de las variables centrales de la estructuración cultural y social. Si la necesidad del aná-

lisis científico no sólo permite, sino que a veces obliga a la distinción de los diferentes aspectos concentrados en el sexo, siempre es necesario buscar el mantenimiento del sentido total del mismo. De este modo la sexualidad no se nos propone como un objeto que podríamos poseer si lo dominamos, sino como una dimensión profunda de un ser encarnado y espiritual, que es necesario descubrir poco a poco y que envuelve al hombre a lo largo de toda su vida, desde su nacimiento a su vejez, expresándose en forma diferencial de acuerdo con la evolución de su ciclo vital. Si el hombre es una especie, el sexo humano también es específico y por ello no tolera con facilidad las analogías con el sexo animal. Si la acción humana es la acción de una personalidad, el gesto sexual es expresión de una estructura psíquica en que no es posible separar el gesto físico de su significado síquico. Si el hombre sólo puede desarrollarse en la interacción social, su dimensión sexual es fuente de comunicación y complementación que se expresa en la estructura social y en la estructura sintólica de esa comunicación en el cambio social.

De este modo si bien el sexo es una dotación genital que comprende un condicionamiento básico y universal del desarrollo de todo ser humano, la sexualidad es, por su parte, la expresión de la creatividad social y personal de que son capaces las distintas sociedades y personas, sobre el cimiento de la estructura sexual del hombre y la mujer, en el desarrollo de este aspecto de la capacidad general de vida y existencia de los hombres, lo que puede especificarse en las diversas sociedades y culturas en muy diversas formas.

Por lo tanto, no son opuestos el hecho de la universalidad de la calidad hombre-mujer con la variedad de formas concretas de vivir la masculinidad y la femineidad en las distintas culturas; del mismo modo como no se niega la igualdad universal de los seres humanos al reconocer la variedad de formas de vida humana de valores y normas sociales que rigen a los hombres en las distintas sociedades del planeta. Simplemente se afirma que el ser humano es capaz de crear y desarrollar su vida en múltiples opciones fundamentales que él define y realiza socialmente enfrentando su realidad natural y social.

Este proceso de creación de la sexualidad humana a partir del fundamento de su propia naturaleza personal y social, se expresa con claridad en tres áreas del mismo fenómeno. El área genital o biológica, la que expresa la sexualidad en los procesos fisiológicos; el área erótica, que es en cierto sentido la dimensión subjetiva de la sexualidad que se expresa en la necesidad de la comunicación a través de los gestos corporales sexuales, y el área moral, que expresa el intercambio y la estructuración social que promueve la sexualidad humana y que los hombres tratan de fijar en los valores y normas sociales que comprenden los patrones de comportamientos aceptados y gratificados en cada sociedad.

Las diferencias de comportamientos sexuales en los distintos grupos humanos, y en las distintas épocas históricas de estos grupos, demuestran que nuestros sentimientos y nuestras conductas sexuales no provienen enteramente de nosotros. Nosotros recibimos todo ello, como recibimos el lenguaje y en general toda nuestra estructura mental. A partir de ese capital inicial que comprende las tres áreas anotadas: biológica o genital, erótica y moral, los grupos humanos proyectan su capacidad creadora.

De este modo, en el área de la expresión genital de la sexualidad, los hombres desarrollan y profundizan el conocimiento de la genitalidad humana y de las tecnologías directamente relacionadas con ella. En el área erótica se amplían las formas de comunicación erótica y sus expresiones sociales. En el área moral se formulan y crean nuevos valores y normas sociales que permiten la realización de los ideales socialmente compartidos.

La implicación de cada área en las restantes es evidente. El desarrollo del conocimiento y las tecnologías relacionadas con la genitalidad humana afectan directamente al área erótica y al área moral. Afectan al área erótica, por cuanto la mayor conciencia y posibilidades de control biológico sobre el aspecto biológico del sexo ha traído consigo el desarrollo amplísimo del erotismo de nuestros días. Así, por ejemplo, el control del proceso de la procreación humana ha modificado enormemente el condicionamiento de las relaciones sexuales en el matrimonio al controlar de hecho la consecuencia procreadora del acto sexual, lo que trajo consigo la búsqueda de nuevas dimensiones del acto sexual marital. De igual modo, y parece ocioso decirlo, este mismo hecho afectó enormemente al sistema de valores y normas sociales aplicables a la procreación, dando nacimiento a conceptos voluntaristas, como planificación familiar y procreación responsable.

Del mismo modo, los cambios en las vivencias del área erótica traen consigo efectos en el área biológica y en el área moral. La vivencia erótica postula, por una parte, modelos corporales biológicos, y por otra, reformas en los valores y normas sociales, inspirándose en ideales de libertad e igualdad.

Finalmente, la estructura valorativa y normativa de la sexualidad se expresa en valoraciones de los órganos biológicos que pueden paralizar o promover el estudio de ellos y en el área erótica en el desarrollo de sólo determinadas formas de expresión erótica.

A modo de conclusión

La reflexión anteriormente expuesta nos ha llevado por un camino largo, a través del cual nos hemos ido formando una idea de la complejidad del tema.

En un primer momento dimos cuenta de la unidad

ENSEÑANZA BASICA 1971

*"¡Autores chilenos
para alumnos chilenos
con programas chilenos!"*



Magisterio Americano entrega a los educadores estos nuevos textos escolares, los que han sido desarrollados en su totalidad por los más calificados autores, la mayoría de ellos figuras relevantes de la Reforma Educacional, lo que le da a este excelente material pedagógico una concordancia total con los programas educacionales vigentes.

● **TEXTO PREESCOLAR (ENE TENE TU),**

Felipe Alliende, Mabel Condemarin.
TEXTO GLOBALIZADO 1.º BASICO (Primera y Segunda Unidad Programática), Bernardita Schmidt, María Eliana Pérez, Eliana Mansilla, Clara Romero, Eliana Villablanca. Coordinadoras, Hernán Godoy, Marina Pino.
MATEMATICAS 1.º BASICO, Hortá Villarroel.
MATEMATICAS 2.º BASICO, Hortá Villarroel.
MATEMATICAS 3.º BASICO, Hortá Villarroel.
MATEMATICAS 4.º BASICO, Hortá Villarroel.

● **QUINTO AÑO BASICO:**

CASTELLANO, Graciela Stöwhas.
CIENCIAS SOCIALES, Viola Soto, Bernardita Schmidt, María Eliana Pérez.
MATEMATICAS, Hortá Villarroel.
CIENCIAS NATURALES, Eliana Mansilla, Enrique Cerda.

● **SEXTO AÑO BASICO:**

CASTELLANO, Mario Rodríguez.
CIENCIAS SOCIALES, Viola Soto, María Eliana Pérez, María de los Angeles Corcuera.
MATEMATICAS, Hortá Villarroel.
CIENCIAS NATURALES, Eliana Mansilla, Enrique Cerda.

● **SEPTIMO AÑO BASICO:**

CASTELLANO, Graciela Stöwhas.
CIENCIAS SOCIALES, Pedro Morandé, John Biehl, Eduardo Viñuela, María Ormazábal.
MATEMATICAS, Inés Harding.
CIENCIAS NATURALES, Eliana Mansilla, Enrique Cerda.

● **OCTAVO AÑO BASICO:**

CASTELLANO, Fidel Sepúlveda.
CIENCIAS SOCIALES, Hernán Godoy, María de los Angeles Corcuera, Ana María Errázuriz.
MATEMATICAS, Enrique Lagos Zamorano.
CIENCIAS NATURALES, Enrique Cerda, Héctor Fernández.

● **NOTA: Todos estos textos con sus correspondientes Guías del Maestro.**

● **POR EDITAR:**

(Aparición en enero-1971).
CASTELLANO 1.º BASICO, Felipe Alliende, Mabel Condemarin.
CASTELLANO 2.º BASICO, Felipe Alliende, Mabel Condemarin.
CASTELLANO 3.º BASICO, Felipe Alliende, Mabel Condemarin.
CASTELLANO 4.º BASICO, Fernando Castro, Corina Rosenfeld.
GLOBALIZADO 2.º BASICO (Tercera y Cuarta Unidad Programática), Clara Romero, Eliana Pérez, Eliana Villablanca, Eliana Mansilla, Berta Galindo, Bernardita Schmidt, Julio Reinoso, José Iturra.
GLOBALIZADO 3.º BASICO (Quinta y Sexta Unidad Programática), Clara Romero, Eliana Pérez, Eliana Villablanca, Eliana Mansilla, Bernardita Schmidt, Julio Reinoso, José Iturra.
GLOBALIZADO 4.º BASICO (Séptima y Octava Unidad Programática), Clara Romero, Eliana Pérez, Eliana Mansilla, Bernardita Schmidt, Julio Reinoso, José Iturra.

● **NOTA: Con sus correspondientes Guías del Maestro.**



MAGISTERIO AMERICANO
SERVICIO GENERAL DE EDUCACION SOC. LTDA.

AV. STA. MARIA 0112, DPTO. F. TELEFONOS 776242 - 775425 SANTIAGO DE CHILE.

psicosomática del ser humano. Ella forma un sistema estrecho de relaciones con su contorno físico y social a través de su modo peculiar de inserción histórica. Inserción que anuda al ser humano al tiempo y al espacio en la realidad de un ser corporal. Este primer encuentro de los seres humanos con su contorno histórico define el primer elemento de una vocación, ya que es frente a esa realidad, en esa realidad y con los recursos que esa realidad ofrece, que los seres humanos deberán construir la vida personal y social; por ello el contorno del hombre es una condicionante fundamental de su crecimiento y desarrollo y al mismo tiempo un complejo de desafíos concretos a superar y resolver.

Sin embargo, aparece de inmediato un segundo elemento básico y que reside en que el ser humano puede ser hombre o puede ser mujer. De este modo la integración de este ser humano a su mundo aparece hondamente marcada por el conjunto de las diferencias entre el ser humano hombre y el ser humano mujer.

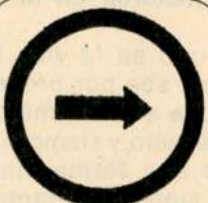
En la creación de la vida social intervienen tanto las posibilidades y condicionantes del contorno como las posibilidades y condicionantes de los propios seres humanos entre los cuales destacan como enormemente importantes el hecho de que se sea hombre o se sea mujer.

Este conjunto de relaciones entre los hombres y las mujeres en un medio físico y social determinado da origen a la creación en común de la vida social y cultural, la que se desarrolla según las intenciones centrales de cada grupo humano en

una enorme variedad de formas y tipos de sociedades. Esa variedad da cuenta del relativismo cultural, una de cuyas expresiones más notables es justamente el conjunto de valoraciones, significados comunes, normas sociales, hábitos y costumbres sociales en que se expresa la sexualidad humana. De este modo si bien es claro que el hombre y la mujer son realidades universales que son parte de los fundamentos estructurales de cualquier sociedad, la masculinidad y la feminidad son creaciones sociales hechas sobre ese fundamento universal. La realidad sexual del hombre y la mujer es universal, la realidad de la sexualidad es en gran parte creación social construida sobre esa realidad sexual.

La sexualidad humana se manifiesta en tres áreas de la experiencia humana: el área biológica, el área erótica y el área moral. En conjunto todas esas áreas manifiestan la capacidad afectiva de los seres humanos, tanto en el nivel personal como en el social. Capacidad afectiva que permite a los hombres relacionarse entre sí, comprometerse, crear en común, proyectar hacia el futuro, amarse y ser solidarios, en suma, desarrollarse personal y socialmente.

La vida afectiva de los seres humanos aparece entonces como uno de los fundamentos más privilegiados del desarrollo personal y social; y dentro de la afectividad humana todas las dimensiones de la sexualidad, la biológica, la erótica y la moral, son entonces parte de los cimientos de ese desarrollo.



**HACIA LA
UNIVERSIDAD**

GUIA PARA LA PRUEBA DE APTITUD ACADEMICA

Respuesta a la preparación que requieren los alumnos para adquirir las destrezas intelectuales exigidas por la Universidad. Somete al estudiante a un proceso de maduración que le permitirá, además, tener éxito en la Prueba.

Manual de los profesores Felipe Alliende y Moisés Moya para alumnos y profesores de 4° año de enseñanza media.

Solicítelo en su librería o a Casilla 10220, Santiago, de EDITORIAL UNIVERSITARIA.

2: EL CONCEPTO DE FAMILIA

Todo comienzo al estudio de una realidad se inicia con la definición del objeto que se quiere investigar.

En el caso presente, la familia, la definición del objeto se presenta como enormemente compleja y difícil. De allí que debamos dedicar un capítulo completo a este esfuerzo.

Varios hechos centrales explican la magnitud y características de este obstáculo.

Un primer hecho reside en la constatación empírica de que la familia se presenta en la realidad en una enorme gama de tipos y formas diferentes, que incluso presenta elementos antagónicos entre una y otra sociedad. El mejor ejemplo posiblemente lo constituye el libro de George P. Murdock titulado "Social Structure".

Murdock realizó un estudio en una muestra de 85 sociedades humanas, pasadas, contemporáneas y primitivas, sobre las que podía obtener datos completos, muestra que luego amplió a 250 sociedades apoyándose en la información bibliográfica de que dispuso y que comprendió a 165 sociedades más.

Una de las primeras conclusiones que pueden extraerse de la lectura de ese estudio consiste justamente en la afirmación inicial, es decir, que los rasgos y características de la familia son enormemente variables de una sociedad a otra y que son muy pocos los elementos que pueden llamarse universales.

Un segundo hecho que dificulta la definición científica de la familia reside en que ésta se nos presenta a nosotros como un conjunto de evidencias, es decir, que todo lo que concierne a la familia nos parece del orden de las cosas íntimas. Así, por ejemplo, Waller y Hill en "La Familia: una interpretación dynamique" como asimismo Rosser y Harris en "The Family and Social Change", insisten en que una de las dificultades para estudiar la familia reside en que ella es una institución íntima a la que todos tenemos un enorme respeto, ese respeto que se tiene a las cosas sagradas. De este modo nuestra familia particular se identifica espontáneamente con nuestro concepto de familia.

William J. Goode en su libro "La Familia" constata esto mismo afirmando que "el significado intensamente emocional de las relaciones familiares para la mayoría de los miembros de la sociedad ha sido observado a través de toda la historia del hombre". Luego pasa revista a una serie de ejemplos históricos, que a nuestro juicio prueban tanto lo que hemos sostenido hasta aquí como la importancia indudable de la familia en todo sistema social.

Pese a los hechos señalados se puede sostener que existen elementos o características comunes

a toda familia y de allí que siempre se pueda intentar una definición.

Murdock sostiene que la familia es un grupo social caracterizado por la comunidad de residencia, la cooperación económica y la reproducción y que comprende adultos de ambos sexos, de los cuales al menos dos mantienen relaciones sexuales socialmente aprobadas.

El mismo autor distingue entre familia y matrimonio. Para él, el matrimonio es un complejo de costumbres que integran las relaciones de la pareja asociada sexualmente en el interior de una familia.

El matrimonio define la manera de establecer y terminar la interacción, el comportamiento normativo y tanto las obligaciones recíprocas al interior de la familia como las restricciones sobre las personas, aceptadas localmente.

Sin embargo, el propio Murdock señala que el término familia recubre, en términos generales, realidades muy diversas. De hecho se puede hablar de la familia en sentido restringido o en un sentido amplio.

El término familia en sentido restringido, dentro de la tradición occidental, designa a menudo el grupo constituido por el padre, la madre y los hijos que viven bajo un mismo techo. En cambio, en sentido amplio, el término familia corresponde a todos los consanguíneos y a los parientes políticos hasta un determinado grado de parentesco.

La distinción entre los dos sentidos de la palabra familia no está reconocida en el lenguaje corriente, dentro de la cultura occidental en general, salvo casos aislados, como la lengua neerlandesa, en que a la familia en el sentido restringido se la llama "gezin" y a la familia en el sentido amplio se la denomina "familie".

Pese a todo lo dicho, existen tres características del grupo familiar occidental que puede llamarse genéricas. Ellas son: que la familia es un grupo heterosexual, plurigeneracional y con unidad de residencia. Estos elementos estructurales existen o han existido en la vida de cualquier familia y condicionan las formas concretas en que pueda expresarse la estructura y funciones de cada forma familiar que pueda detectarse en la realidad.

De allí que pueda afirmarse que en la vida familiar están siempre actuando, ya sea por presencia o por ausencia, las variables de sexo, generación y comunidad de residencia (espacio y tiempo). Las interacciones de los actores que forman la unidad social familiar se verán siempre caracterizadas por estos hechos.

Pero junto con el esfuerzo por delimitar y caracterizar la unidad social que se llama familia, se constata de inmediato que esta unidad abarca

múltiples dimensiones cuya importancia es tal, que no puede darse de antemano un orden de prioridad para estudiarlas.

En todas las sociedades conocidas, siempre ha existido una forma de vida en grupo que se llama familia. La familia es evidentemente un hecho social universal.

Además, como afirma William Goode en su libro ya mencionado, "la familia" es la base fundamental e instrumental de una más amplia estructura social, porque todas las demás instituciones dependen de sus contribuciones. La familia aparece así como un grupo esencial para toda sociedad, desde el momento en que ella es la principal agencia de transmisión de la Vida, puesta así con mayúscula, pues se trata tanto de la vida física como de la vida cultural, social y afectiva. De allí que en el decir común la familia actual expresa un cuadro anticipado de la sociedad futura. Si bien esto no es exactamente así, para el sociólogo la forma y dinámica de la familia actual es una condicionante de enorme importancia, tanto para explicar la vida de la sociedad presente como su futuro.

La realidad familiar se presenta entonces como compleja y se proyecta en muchas direcciones sobre toda la vida social. De allí que para investigar la realidad familiar se hayan establecido distintos cuadros conceptuales que buscan aproximarse al hecho familiar estudiando con precisión alguna de sus dimensiones.

Cuadros conceptuales para el estudio de la familia. La sociología familiar ha visto desarrollarse, a partir de 1951, con una primera publicación hecha por Reuben Hill, cinco ensayos por clasificar las aproximaciones al estudio de las dimensiones más importantes del hecho familiar. Todos esos ensayos son diferentes y parten de puntos de vista distintos.

En este caso pasaremos revista a la clasificación que Hill y Hansen hicieron en 1960 (1), en la que los autores distinguen cinco aproximaciones al estudio de la familia, siguiendo lo que ellos estiman son cinco de las principales dimensiones sociológicas de la realidad familiar.

Para la determinación y definición de cada aproximación, Hill y Hansen ocuparon cinco criterios centrales, a saber: el tipo de acción (comportamiento) de que se trata, el espacio social en que la acción tiene lugar, la dimensión tiempo, los puntos centrales de interés, las proposiciones de base que no están siempre explicitadas y que pueden permanecer implícitas.

De acuerdo a esos cinco criterios los autores construyeron cinco aproximaciones, las que aparecen como apropiadas para estudiar las dimensiones más importantes de la familia, en cuanto hecho sociológico. Ninguna de las aproximaciones es mejor que las otras, sino que cada una aparece como apropiada para un tiempo distinto de hechos concernientes a la realidad familiar.

1. R. Hill y D. Hansen: "The Identification of Conceptual Frameworks Utilized in Family Study", *Marriage and Family Living*, 22, año 1960, págs. 299 a 311.

1. La aproximación interaccional. De acuerdo con esta aproximación a la familia se le estudia en cuanto es un grupo de personas en interacción permanente. Por lo tanto se presta poca atención a las relaciones que este grupo pueda tener con el mundo exterior. La familia en cuanto es un mundo en sí mismo, es también el objeto de estudio en esta perspectiva.

Esta aproximación es posiblemente la más divulgada en los Estados Unidos y utiliza, por su naturaleza, una serie de instrumentos propios a la psicología social y en especial a la dinámica de grupos, para el estudio y análisis del fenómeno familiar. Desde el punto de vista filosófico esta aproximación se remonta a los estudios de G. H. Mead sobre la interacción significativa.

La familia es considerada como un sistema, como una unidad constituida por individuos en interacción. Cada individuo tiene en el sistema una posición determinada. A cada posición corresponden roles de comportamiento (gestos, actos observables, concepciones, sentimientos, actitudes, etc.). De ahí que cada individuo sea consciente de ciertas normas y valores que se traducen en formas específicas de expectativas de roles.

Lo que se espera de cada rol es diferente según sea el sujeto que lo considera y el sujeto considerado.

El sujeto que encarna el rol cree que se espera algo de él, lo que no es seguro que coincida con lo realmente esperado por los demás.

A su vez el grupo, en cuanto tal, tiene sus propias expectativas.

Algunos actores son poco sensibles a las expectativas de los otros sobre ellos; otros, en cambio, serán hipersensibles. De allí que puedan darse varias posibilidades: similitud, convergencia o disimilitud de expectativas.

Las interacciones en el grupo pueden verse caracterizadas por la primacía de alguna interacción, la que aparecerá como privilegiada entonces. Así por ejemplo, puede un grupo estar ordenado bajo la primacía de las interacciones verticales (padre-hijos), o en cambio bajo la preponderancia rectora de las interacciones horizontales: las conyugales y las fraternales.

Durante una parte muy importante del ciclo de vida familiar el desarrollo de la interacción entre los miembros de la familia puede verse sometido a fuertes presiones que obliguen al grupo a transformaciones profundas de la dinámica del grupo y a través de ella a la adaptación de la personalidad de cada actor del grupo.

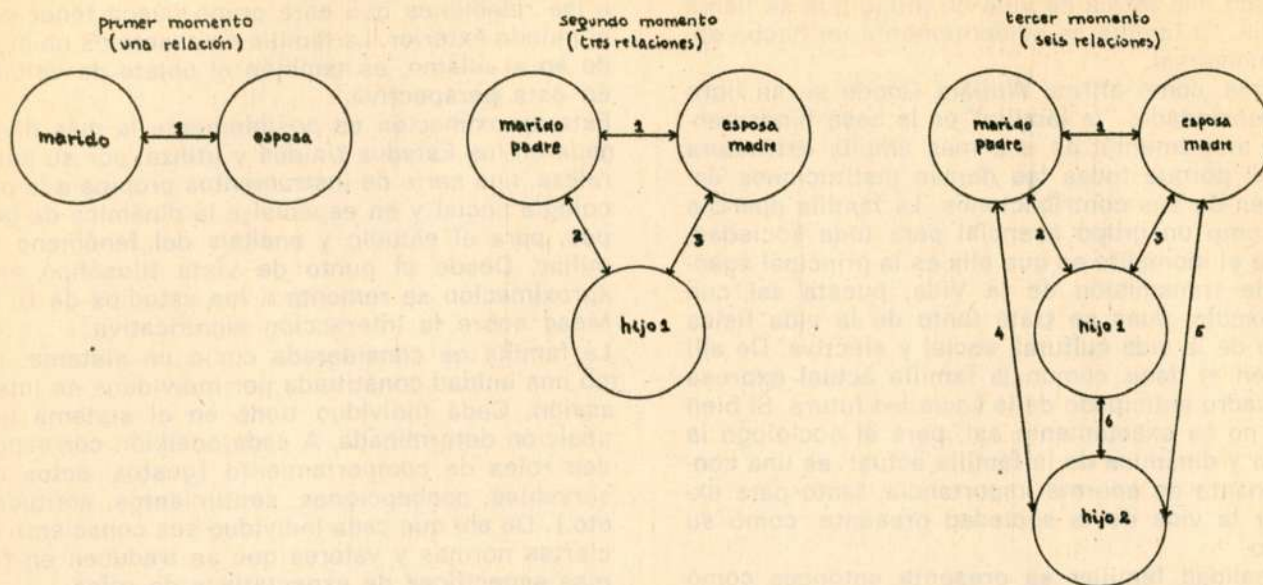
En efecto, si seguimos el ciclo de vida familiar veremos que éste se inicia con una interacción heterosexual horizontal de naturaleza conyugal: marido-esposa.

El ajuste de esta "relación de par" está marcado por actitudes, sentimientos y emociones específicos que se expresan en formas de comunicación bien determinadas.

La aparición del primer hijo desborda el sistema construido para hacer una segunda realidad fun-

damental de la familia: la paternidad y la maternidad. Al segundo hijo aparece una tercera realidad: la fraternidad.

en ésta el desarrollo le parece menos completo; la atmósfera de alegría y la organización espontánea de los juegos aparecen menos fáciles de



De este modo, la primera fase se caracteriza por una relación a 2, la segunda es a 3 y la tercera a 4 y así sucesivamente, hasta que el período de expansión del grupo termina y comienza la contracción del mismo para volver paulatinamente a la pareja inicial caracterizada por la conyugalidad. Los temas de la interacción familiar van variando con el tiempo de acuerdo a los roles y contenidos cambiantes de éstos a través del ciclo de vida familiar.

Se han realizado muchos estudios sobre el equilibrio psico-fisiológico de la familia (2). Se trata en estos estudios de saber cuál sería el número óptimo de hijos, desde el punto de vista de los hijos y de los padres, dejando de lado el problema económico-social y concentrándose en los problemas derivados de la interacción del grupo.

De acuerdo con el estudio de Debré, la situación de la familia de hijo único no es recomendable, ya que no hay dudas de que el hijo único es un ser muy particular debido justamente a esta circunstancia. El siente a cada instante de su existencia que convergen hacia él todos los gestos, atenciones, preocupaciones y cuidados de sus padres. Esto se refuerza por la certidumbre, más o menos consciente, de que en el futuro seguirá ello así, por lo que termina por sentirse el centro del mundo.

Los padres también sufren esta situación a través de una concentración emocional, acompañada de la angustia permanente por la posible desaparición del hijo.

Si bien para Debré la familia de dos hijos es mejor equilibrada, no le parece a él suficiente, pues

conseguir que en las familias más numerosas. Por otra parte, si existen problemas de carácter, ellos se expresan con más violencia que en los grupos más extensos. Indudablemente que los inconvenientes más graves del hijo único aparecen disminuidos, pero el grupo de niños, que se puede decir lleva su vida al lado y a la sombra de los adultos, no se realiza plenamente.

Por el contrario, la familia numerosa tampoco aparece libre de inconvenientes. Debré señala que en todos los medios esta acumulación de niños provoca a menudo descuidos en su formación, un aplastamiento físico y moral de los padres y una mayor complejidad de problemas. Por fuertes que sean el impulso maternal y el amor de los padres, éstos se dispersan y no se concentran suficientemente en cada uno.

Pero quizás si el mayor problema interaccional en una familia numerosa reside en la ubicación del centro de atención y preocupación preferente de los padres y las dificultades para la realización personal y conyugal de los mismos.

En efecto, uno de los problemas más corrientes de la familia numerosa consiste en que los padres se concentren siempre en la atención de las necesidades de los hijos mayores, pues las experiencias de éstos son siempre novedosas para los padres y éstos carecen de experiencia frente a ellas. De este modo es fácil que se produzca un cierto descuido por los problemas de los menores, que aparecen a los padres como mínimos y ya conocidos. Sin embargo, la mayor necesidad de atención del padre y la madre la tiene el niño justamente mientras es menor.

Por su parte la relación de conyugalidad aparece fuertemente afectada en las familias numerosas,

²Robert Prigent y diversas autoras: "Renouveau des idées sur la famille", P. U. F., 1953, y Robert Debré: "La Famille herause ou l'optimisme Familial", Population, oct.-dic. 1950, págs. 620-621.

pues las enormes necesidades y exigencias que los hijos hacen a sus padres pueden terminar por separar la vida de los padres.

Por todas estas razones es que hoy se habla que un buen equilibrio familiar puede lograrse con familias que tengan entre 3 y 5 hijos.

Otro conjunto de estudios de los aspectos interacciones del grupo familiar se han dirigido a la investigación de los psicodinamismos de la vida familiar y especialmente los problemas de salud mental propios de los dinamismos familiares (3). Otros estudios se han orientado a la investigación de los problemas de control de nacimientos y sus condicionantes interaccionales. Un buen ejemplo de estos estudios es el que realizaron Hill, Stykos y Back (4): "The Family and Population Control; A Puertorican Experiment in Social Change".

En este estudio todo el problema del control de nacimientos en Puerto Rico se concibe como un problema sólo familiar. La organización familiar se hace operacional midiendo el acuerdo o desacuerdo entre el hombre y la mujer sobre la planificación familiar, la comunicación y el apoyo mutuo.

Indudablemente que la aproximación interaccional al estudio de la familia tiene gran importancia al poner de relieve el inmenso potencial del grupo familiar y al poder poner de manifiesto un conjunto de procesos que influyen directamente en la realización personal de los esposos y en la formación adecuada de la prole.

2. La aproximación situacional. La familia es también considerada aquí como un grupo cerrado. Pero el acento no está puesto sobre el funcionamiento de la familia, sino más bien sobre la situación, es decir las circunstancias en las cuales la familia, o mejor los miembros de ella, se encuentran.

Las acciones y los comportamientos de la familia, o de los miembros de la familia, son analizados en cuanto reacciones frente a situaciones dadas. A. H. Bossard y E. Boll han hecho un estudio clásico con este esquema conceptual en "The Large Family System". (Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1956.)

Este estudio sobre cien familias numerosas (con seis hijos o más) es muy interesante desde el punto de vista metodológico. El está basado sobre "casos-historias". Así se muestra claramente la influencia de la familia numerosa, como "sistema y situación" sobre los hijos.

Así pareciera que la fragilidad relativamente grande de la familia numerosa, a la muerte del eventual jefe de familia, sea una amenaza real.

En caso de crisis de la familia numerosa son los hijos mayores quienes sufrirán más. Estos se sacrifican tomando responsabilidades importantes. Los hijos mayores sirven de sucesores de los pa-

dres y tienden a desarrollar un sentimiento de responsabilidad más temprano.

Los hijos de estos matrimonios se casan con menos frecuencia que los hijos y que las mujeres en general.

Mediante esos simples ejemplos vemos hasta qué punto la situación familiar, aquí simplemente la composición de la familia, tiene una influencia determinante sobre el comportamiento de sus miembros.

Este tipo de aproximación está menos expandido que los otros. El concepto clave es el de conducta social: la conducta social, y por lo tanto la familiar, es función de la situación, es decir de los elementos del contexto físico, social y cultural. Toda acción se le ve como respuesta a un estímulo determinado (situación) y no puede ser considerado sino teniendo en cuenta todos los elementos de la situación. Bossard considera a la familia como un tipo de estímulo.

Otro estudio característico de este tipo es el que hicieramos (5) en 1964 y en el que mostrábamos que una gran mayoría de las familias de Latinoamérica enfrenta condiciones de vida y que son causantes de fuertes tensiones internas, las que favorecen la desintegración del grupo familiar. Bajísimos salarios, viviendas insalubres, enfermedades frecuentes, escasa educación, cesantía, etc., son parte, decíamos, de los elementos negativos que constituyen la realidad familiar e imposibilitan el desarrollo de un auténtico sentido de hogar y del sentimiento de la vida comunitaria.

3. Aproximación desarrollista. La aproximación que considera a la familia como un sistema en desarrollo es fuertemente análoga a la aproximación interaccional. Pero aquí la familia no es considerada en una perspectiva estática, sino más bien en una perspectiva dinámica.

Lo específico de esta aproximación es que a la familia se le estudia como un proceso en desarrollo, el cual se sabe que comienza un día determinado y que terminará con la muerte u otra forma de disolución de la familia. Entre el comienzo y el fin existe toda una evolución que puede dividirse en fases, como por ejemplo, nacimiento del primer hijo, el noviazgo de los niños, etc.

El estudio de H. Feldman, "The Development of Husbandwife Relationship" (Ithaca, Corwell Univ. 1961-63), es un buen ejemplo. Feldman estudia en su encuesta la evolución del funcionamiento de la familia, es decir, la evolución de la relación hombre-mujer. El analiza el desarrollo de la comunicación en la familia, el equilibrio de la autoridad y la satisfacción en el matrimonio. La comunicación tiende a disminuir con el tiempo. La satisfacción en el matrimonio varía también y encuentra una tendencia que puede describirse como una curva en forma de U, es decir, al comienzo una gran satisfacción que luego disminuye para volver a crecer al final.

³Ver Natham W. Ackerman: "Diagnóstico y Tratamiento de las Relaciones Familiares, Psicodinamismos de la Vida Familiar". Ediciones Hormé, Buenos Aires, 1966.

⁴Ed. University of North Carolina Press, 1959.

⁵"El Desarrollo Social de América Latina", Desal, Ed. Atlántica, 1964. Tomo II: "Nivel de Vida". Andrés Domínguez V.: "Condiciones Familiares", págs. 126 a 145.

En lo que concierne al equilibrio de la autoridad sucede lo contrario: la autoridad relativamente débil de la mujer en un comienzo, aumenta progresivamente.

Estas relaciones no son tan simples como parecen.

Estos estudios no tratan únicamente de los temas citados, sino también de otros, como ser la manera en que los conflictos matrimoniales son resueltos.

En el centro de estos estudios está la dimensión tiempo y la fase específica en la que el matrimonio se encuentra. Lo que es curioso es que los matrimonios sin hijos atraviesan una evolución bastante parecida a la de las parejas con niños.

Para este tipo de aproximación la noción clave es la etapa y el ciclo y en paralelo las nociones de necesidades y tareas en cada etapa.

4. Aproximación estructuro-funcional. Esta aproximación pone su acento en la relación entre familia y comunidad.

La familia no es un sistema cerrado, sino una subestructura de la sociedad.

La familia es una simple subdivisión de la comunidad en la cual forman parte todos sus miembros. Cada uno no sólo tiene un rol familiar que cumplir, sino además lo afectan múltiples roles sociales.

Es en tanto que miembros de una comunidad más amplia en que los miembros de la familia pueden jugar un rol en la familia y viceversa.

Uno de los representantes más típicos de esta tendencia es W. J. Goode, en "World Revolution and Family Patterns" o en "Illegitimacy in the Caribbean Social Structure", etc.

Aquí se demuestra que los nacimientos ilegítimos, en la región del Caribe, son el resultado de toda una estructura social. Por ejemplo, la ausencia de una institución social como el noviazgo debilita el control social sobre el comportamiento de los solteros. Es a causa de ello, por ejemplo, que la niña se encuentre como aislada y no es apoyada por un grupo de iguales en sus relaciones con su futuro marido. Esta individualización del mercado matrimonial la pone en una situación menos favorable y la conduce a definir normas individuales. Siendo un hecho que las numerosas infracciones a la norma debilitan la sanción, muchas de las jóvenes se encuentran encintas antes del matrimonio, como igualmente se producen muchos matrimonios consensuales, sobre todo en las clases inferiores. Pero la mayor parte terminan casándose. En síntesis, aquí se explica el fenómeno familiar a partir de la estructura de la sociedad.

Esta es la aproximación más sociológica.

Las nociones básicas son las de estructura y las de función.

Noción de estructura: Esta es una noción considerada por numerosas ciencias. La estructura se la define como un modo relativamente permanente de la disposición de las partes al interior de un

todo. El todo puede ser muy diferente: la familia, la sociedad, etc.

Parsons (6), el autor que más ha desarrollado esta aproximación, distingue cinco elementos en toda estructura social: el acto, el estatus-rol, el actor, la colectividad y la institución. La unidad específica para el análisis es el estatus-rol; al punto que el sistema mismo es concebido como una red de relaciones de estatus-rol. El actor consiste en un sistema organizado de todos los estatus y roles que dicen relación con él o que él ocupa; la colectividad también se origina de una combinación de estatus-roles, realizada no alrededor del actor, sino como constitutivos del grupo.

Noción de función: Es la parte, el rol que juega un elemento en el sistema considerado.

Los roles responden a las ideas con que se han construido, corresponden a lo que se espera. Según que contribuyan o no a mantener el sistema serán funcionales o disfuncionales. Las funciones pueden ser manifiestas o latentes, explícitas o implícitas, de acuerdo al grado de reconocimiento de esta función en la expectativa. Ejemplo: el trabajo de la madre al exterior del hogar:

— función explícita: aportar dinero al hogar

— función implícita: escapar al hogar.

Las funciones son concebidas como si interviniéran en las adaptaciones de la estructura a las situaciones que le son exteriores o manifestaciones de la estructura en cuanto son consecuencias de ésta.

Las nociones de estructura y de función aparecen como inseparables y formando un solo todo.

T. Parsons ha establecido una serie de hipótesis sobre la diferenciación de los roles al interior de la familia.

Parsons distingue entre los roles instrumentales y los roles expresivos. Los primeros son aquellos que conducen a asegurar el logro del fin colectivo del grupo. Los segundos no comprenden propiamente conductas determinadas, sino todo lo que incita a amar y admirar a los otros, acentuando la comprensión y afectividad del grupo.

Sin embargo, esta diferenciación de roles realizada por Parsons suele aplicarse mal a las investigaciones familiares en nuestra realidad. Así por ejemplo, en una familia de clase media o alta, el que el padre trabaje duramente y obtenga los recursos necesarios para la manutención y desarrollo del grupo, puede ser un rol instrumental. Sin embargo, el trabajo ordenado y esforzado de un padre de familia popular puede, más que significar la seguridad económica, representar una demostración de afecto. Esta diferencia de operación surge fundamentalmente de la naturaleza de las relaciones subjetivas de la familia. En el primer caso se habla del amor intersubjetivo y que se fundamenta en una elaborada relación de comprensión y afecto y en el otro se habla del amor de

⁶T. Parsons y R. F. Bales: "Family, Socialization and Interaction Process", Glencoe: Free Press, Toronto Burns and Mac Eachern, 1955.

comportamiento que se elabora, menos en un diálogo abstracto y complejo, y más en el diálogo de los hechos realizados que son aquí más significativos.

Esto mismo puede decirse de las funciones familiares, que en las sociedades tradicionales son más instrumentales que expresivas y en las sociedades modernas urbanas son más expresivas que instrumentales.

5. Aproximación institucional. La familia es una institución, es una manera de realizar una cierta función en una comunidad en forma estable y sancionada por la sociedad.

La familia es entonces la institución que reglamenta las relaciones sexuales y/o la procreación. Esta es la forma más antigua de enfocar el estudio de la familia en la sociología y aún perdura en muchos estudios actuales de importancia.

Una gran parte de estos estudios son del tipo de investigación comparada.

Esta aproximación considera tipos de familia, valores familiares, ideas que forman el modo de vida familiar, lugar de la familia en sociedad.

Esta aproximación se acerca al método estructuro-funcional, cuando la familia es considerada como un componente de la sociedad más amplia que le asegura ciertas funciones por medio de ciertos mecanismos.

Hill toma la palabra institución en un sentido anglosajón: significa entonces un conjunto de comportamientos conformes con ciertos modelos de

acción, permitidos y apoyados por ciertas culturas.

La familia es entonces una institución, es decir, un conjunto de comportamientos permitidos y apoyados en el cuadro de una cultura determinada. Sin embargo, creemos que esta aproximación institucional puede ser profundamente enriquecida, si se aprovecha la dimensión que M. Hauriou (7) otorga a la institución.

Para Hauriou la institución es la síntesis durable de un elemento espiritual (la idea de obra), los elementos de organización y los comportamientos (manifestaciones de comunión de los miembros del grupo social interesados a la realización de la idea).

Fundados en este concepto de institución puede elaborarse un cuadro de análisis socio-cultural de la familia, para investigar al cambio familiar y establecer hasta qué punto éste es un cambio dentro del sistema familiar (cambio de organización o de comportamientos), o un cambio del sistema mismo con el cambio de la idea de obra o de los elementos espirituales que sirven de fundamento a la organización y los comportamientos.

Es aplicando este esquema de análisis que Paul Ricoeur (8) constata el cambio profundo que afecta hoy a la institución familiar con el paso de la ética de procreación a la ética de conyugalidad como ideas de obras directivas de la vida familiar moderna.

⁷M. Hauriou: "Précis de Droit Constitutionnel", Paris, 1929, pág. 4.

⁸P. Ricoeur: "La Sexualité. La Merveille, l'erreur, l'énigme". Rev. Esprit Nov. 1960, págs. 1665 a 1676.

3: LA DINAMICA DEL GRUPO FAMILIAR

La familia, tanto en cuanto grupo humano como en cuanto actor de la sociedad, participa a una doble realidad en la dinámica de grupo. En efecto, en cuanto es un grupo posee toda una dinámica interna, compleja y sutil; en cuanto actor de la sociedad, participa vivamente en la dinámica social, viviendo y participando en una gran cantidad de procesos sociales que se desarrollan entre grupos sociales.

En los aspectos teóricos generales de esta dinámica ya nos extendemos en otro artículo (1); por ello aquí queremos concentrarnos en los aspectos de esa dinámica relacionados a algunos de los procesos más importantes de ella. De este modo pasaremos revista a ciertos procesos de la dinámica interna del grupo.

Por supuesto que esta distinción sólo tiene una validez analítica, pues en la realidad los procesos que tratamos están en íntima conexión entre ellos y viven la interacción e interdependencia propia a todos los fenómenos sociales.

1. La atmósfera familiar

La atmósfera del núcleo familiar constituye posiblemente uno de los factores más importantes del desarrollo de la personalidad del niño y es al mismo tiempo una expresión directa del tipo de ajuste alcanzado por los cónyuges.

Sobre este punto las investigaciones más importantes han sido realizadas bajo una orientación psicológica, o más precisamente todavía, dentro del marco teórico del psicoanálisis. Hoy en día existe una enorme variedad de estudios al respecto, los que tienen un muy diferente valor científico. De hecho en muchos estudios se expresa una muy débil dosis de observación científica y una gran dosis de especulación pseudo-teórica (la mayor parte de las revistas femeninas han hecho gran caudal de este segundo tipo de estudios).

Las primeras investigaciones realizadas en forma sistemática y que partían de los fundamentos teóricos y las evidencias psicoanalíticas, se orientaron al estudio de los antecedentes familiares de la delincuencia. (Estos estudios se realizaron entre los años 1910 y 1930.)

Hacia 1930 se iniciaron las investigaciones más importantes sobre este tema. Ellas fueron orien-

tadas al estudio de las circunstancias concretas de la vida familiar de los individuos estudiados, mediante una investigación que ocupaba la metodología del seguimiento en un período de vida largo de un grupo de personas (observación longitudinal).

El Fels Research Institute, que es uno de los centros que más han sobresalido en este tipo de estudios, ha concluido sus investigaciones estableciendo escalas que permiten medir perfiles familiares sobre ciertas variables de la atmósfera familiar.

De este modo se han establecido para cada variable dos extremos, que medidos en una escala gradual permiten la definición del perfil familiar de un individuo.

Los principales aspectos de la atmósfera familiar que se contemplaron en estas escalas fueron: el ambiente humano que reina, su grado de tensión, número de intercambios que se mantienen con el mundo exterior, el grado de estructuración del tráfico diario de la familia y la situación del niño en su conjunto; luego se estudian la intensidad de contactos del niño con su madre, las formas de control e influencias que los padres ejercen sobre sus hijos; la permisividad o restricción de las reglas de disciplina; el tipo de castigos y la justificación racional o arbitraria de los mismos; el sentido de la disciplina familiar que acelera o retarda el desarrollo del niño; las tendencias sobreprotectoras de los padres; la actitud crítica de los padres hacia los hijos y el grado de satisfacción de la curiosidad infantil de parte de los padres; el calor de los lazos afectivos entre el niño y sus padres; el grado de comprensión que demuestran tener los padres frente a las conductas infantiles, sus emociones, sus manifestaciones de ansiedad y la predominancia ya sea de la relación paternal sobre la conyugal o viceversa.

Si bien estos estudios fueron, en su mayor parte, del tipo artesanal, ellos demuestran hasta qué punto el ambiente familiar puede tener un impacto relevante en la personalidad del niño. Al respecto, entre los estudios que hicieron Baldwin, Kalhorn y Breese (2), los autores han demostrado que en los hogares más democráticos se favorece el desarrollo de la inteligencia (los niños tienden a aumentar su coeficiente intelectual) y

¹Ver Andrés Domínguez Vial: "Familia y Cambio Social".

²"Patterns of parent behaviour", *Psychology Monographs* 58, 3 (1945).
³"Appraisal of parent behaviour", *Psychol. Monog.* 63 (4), 1949.

desarrollan más la imaginación y la originalidad. En contraste, las familias restrictivas bloquean el desarrollo del niño.

Luego de esos estudios se han desarrollado dos esfuerzos importantes en este tipo de investigaciones.

El primero condujo al esquema de Schaefer (3), en función del cual se han realizado los análisis de la investigación longitudinal de Berkeley. El cuadro de Schaefer distingue dos ejes principales, "amor-hostilidad", en la vertical, y "dominación-autonomía", en la horizontal.

Un segundo estudio condujo a W. C. Becker (4) a construir otro esquema, en el que junto con capitalizar todos los trabajos realizados hasta la fecha, agregó nuevas subdivisiones al esquema de Schaefer.

Esquema de Becker

Ocupando este esquema Ph. Müller (5) sostiene, a partir de una investigación hecha en una zona rural, ciertos rasgos del ambiente familiar cam-

³Schaefer, E. S.: "A configurational Analysis of Children's reports of parent behaviour". *Journal Consult Psychology*, 29, págs. 552-557, año 1965.

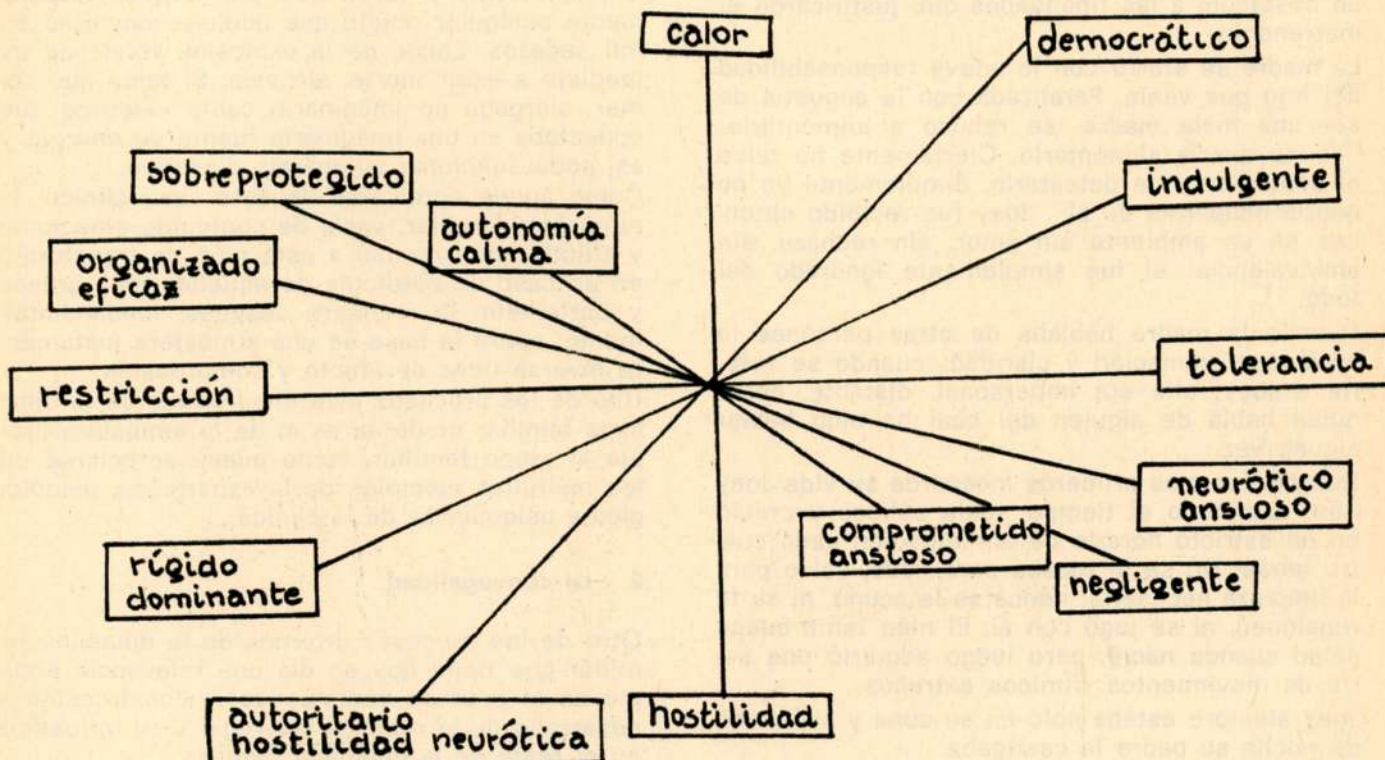
⁴W. C. Becker: "Consequences of different kinds of parental discipline", Art. del libro de Hoffman and Hoffman "Review of Child Development Research". N. York, 1964.

⁵Ph. Müller: "Les Toches de l'enfance". Ed. Hachette, 1969, págs. 115 y 116.

pesino que pueden también sostenerse de la familia rural nuestra. En efecto, la familia rural aparece entre los que se ejerce con mayor vigor la autoridad. Si se profundizan los análisis, se descubre que esta autoridad se vincula al gran "patrón" de los sectores agrarios, es decir, el sol, la naturaleza, la estación climática, etc., que imponen determinados trabajos. El padre no hace otra cosa que expresar, en exigencias objetivas y concretas, las exigencias de esa naturaleza y en este sentido su fuerte autoridad no es arbitraria. Cuando la familia cambia de condiciones de vida (por ejemplo, la emigración a zonas menos rurales y más urbanizadas), las prácticas nacidas en el medio de origen subsisten, pero entonces la autoridad no tiene base de legitimación y se torna arbitraria.

Es necesario el nacimiento de una tradición familiar urbana para que la autoridad familiar llegue a ser más democrática. En este sentido puede decirse que el "autoritarismo" familiar es propio de las familias que han sufrido un profundo cambio en sus condiciones de vida, lo que afecta los fundamentos racionales del ejercicio de la autoridad.

Es evidente que los estudios sobre atmósfera familiar son cada vez más importantes, en cuanto las tendencias del cambio social hacia una familia más pequeña, con menos finalidades instru-



mentales y más funciones expresivas (afectivas), han traído consigo el que los elementos emocionales y afectivos sean preponderantes en la formación del actor que sea capaz de vivir plenamente la sociedad urbana y moderna actual (6). Para ilustrar con claridad esta importancia de la atmósfera familiar resumiré aquí algunos aspectos del apasionante libro de Bruno Bettelheim (7), "La Forteresse Vide".

En este libro Bettelheim cuenta la historia de Joey el niño máquina, el cual era un niño que sufría de una muy grave patología psíquica, producto en su mayor parte de la atmósfera familiar en que crecía.

Las circunstancias que condujeron a Joey a ser un instrumento mecánico más que una persona, se remontan hasta antes de su nacimiento. En efecto, la madre, quién sabe si por un mecanismo defensivo, se ocultó a sí misma el hecho de la espera de una guagua y nada cambió en su vida con este hecho. El nacimiento tampoco significó gran cosa: "Yo pensaba en él más como en una cosa que como una persona", declara la madre.

Los padres buscaron en el matrimonio un medio para olvidar heridas anteriores. La madre había amado a un hombre que había muerto en un combate aéreo durante la Segunda Guerra Mundial y el padre también había perdido un ser muy querido. El matrimonio había sido buscado bajo la orientación racional de olvidar las tristezas anteriores y unir sus fuerzas para resolver sus propios problemas. El embarazo y luego el nacimiento de Joey no tuvieron nunca el derecho a ser un obstáculo a las finalidades que justificaron el matrimonio.

La madre se aterró con la nueva responsabilidad del hijo que venía. Paralizada con la angustia de ser una mala madre, se rehusó a alimentarlo: "Yo no quería alimentarlo. Ciertamente no tenía el sentimiento de detestarlo. Simplemente yo no quería ocuparme de él". Joey fue recibido entonces en un ambiente sin amor, sin rechazo, sin ambivalencia: él fue simplemente ignorado del todo.

Cuando la madre hablaba de otras personas lo hacía con animación y claridad; cuando se refería a Joey, ella era impersonal, distante, como quien habla de alguien del cual ha oído hablar alguna vez.

Durante los tres primeros meses de su vida Joey lloró casi todo el tiempo, tenía cólicos y creció en un estricto horario de alimentación cada cuatro horas. No se le tocaba para nada, salvo para la limpieza necesaria; nunca se le acunó, ni se le regaló, ni se jugó con él. El niño tenía buena salud cuando nació, pero luego adquirió una serie de movimientos rítmicos extraños.

Joey siempre estaba solo en su cuna y si lloraba de noche su padre le castigaba.

Al año y medio, el padre fue trasladado de trabajo y la madre y el niño fueron a vivir a casa de los abuelos. Allí el niño comenzó a interesarse únicamente por las máquinas (en especial un ventilador) y solo se hablaba a sí mismo. Joey vivía en un vacío emocional tal, que su lenguaje había llegado a ser abstracto, despersonalizado y distante. Si bien él había aprendido antes el uso de los pronombres personales, él no los usaba para nada y si bien él conocía los nombres de los alimentos, él no los nombraba según sus cualidades alimenticias y de gusto, sino por sus cualidades físicas, desprendiéndoles toda calidad afectiva: la mantequilla era grasa y el agua, líquido.

A los cuatro años entró a su primer tratamiento clínico, y para resumir aquí, a los nueve años y medio Joey respondía a la siguiente descripción que hace Bettelheim cuando lo recibió en su clínica:

Cuando él llegó entre nosotros, era muy frágil y pequeño para su edad. No se veían sino sus ojos negros con una mirada triste que jamás se fijaban en nada. Joey hablaba, pero jamás usaba la palabra para comunicarse. La mayor parte del tiempo Joey estaba totalmente calmado, inerte, ausente. Cuando él comenzaba a hacer alguna cosa, actuaba como un "niño mecánico", telecomandado, movido por máquinas que el niño había construido, pero las cuales escapaban a su control. Varias veces al día las máquinas comenzaban a funcionar a un ritmo creciente. Joey se transformaba en un niño totalmente loco, corría en todas direcciones gritando crac, crac, crac... o ¡explosión!, y terminaba por lanzar violentamente cualquier objeto que pudiera romperse en mil pedazos. Luego de la explosión volvía de inmediato a estar inerte, sin vida. Si tenía que comer, alargaba un imaginario cable eléctrico que conectaba en una imaginaria fuente de energía y así podía funcionar su aparato digestivo.

Como puede apreciarse de este caso clínico, la atmósfera familiar, vacía de contenido emocional y afectivo que recibió a este niño, lo transformó en un caso de patología de aquellos más graves y Bettelheim lo recuperó después, fundamentalmente, sobre la base de una atmósfera justamente inversa llena de afecto y comprensión.

Uno de los procesos más importantes de la dinámica familiar moderna es el de la atmósfera propia al grupo familiar, como puede apreciarse en los múltiples ejemplos de la experiencia psicológica y psiquiátrica de la clínica.

2. La conyugalidad

Otro de los procesos internos de la dinámica familiar que tiene hoy en día una relevancia enorme es el proceso continuo de la construcción y desarrollo de la relación conyugal y su influencia en el resto de la dinámica familiar.

Tal como vimos en el caso de la atmósfera familiar, los padres de Joey el niño máquina habían

⁶Ver "Introducción a la Sociología de la Juventud Chilena", letra B.
⁷"La Forteresse Vide". Ed. Gallimard, 1969.

construido una conyugalidad donde no había cabida para Joey. Ya vimos los resultados.

Las tendencias del cambio social actual han repercutido hondamente en la familia y una de cuyas más importantes muestras es la importancia creciente de esta relación conyugal que envuelve todo un proceso complejo y difícil.

Desgraciadamente los estudios específicamente dedicados a esta problemática son pocos y entre nosotros prácticamente inexistentes. Sin embargo, puede hacerse al respecto un planteamiento analítico a partir de ciertos fenómenos generales sujetos a una observación sistemática.

Las posibilidades de un exitoso desarrollo de la dinámica conyugal están condicionadas a elementos propios a los primeros años de la socialización del niño.

En efecto, dentro de nuestra sociedad, y de acuerdo con patrones culturales muy antiguos, el niño ha sido objeto de una socialización segregatoria de los sexos. Dentro de nuestra cultura pareciera que tanto la definición de masculino como la definición de femenino se hacen en mutua oposición. Es decir, ser hombre es no-ser mujer y ser mujer es no-ser hombre. De esta forma, masculinidad y feminidad no son términos complementarios, sino términos opuestos.

La raíz de este fenómeno se halla en la naturaleza de la sociedad tradicional-agraria, en la que se define a los actores fundamentalmente por las conductas que deben realizar para hacer frente a los desafíos naturales; es decir, los roles femenino y masculino tienen más una connotación instrumental que un cariz afectivo. Lo que importa es la división de tareas necesarias para que el grupo alcance finalidades objetivas y no las calidades humanas que hacen posible una relación interpersonal más completa.

Dentro de esta forma de definir las características masculinas y femeninas es normal entonces que no se plantee la construcción de las formas de complementación heterosexual.

Incluso la sexualidad propiamente dicha (8) aparece subordinada a complejos valóricos altamente instrumentales. En efecto, la sexualidad es una función social de la procreación; ella no tiene sentido fuera de la procreación. De allí que la sociedad reprima fuertemente todo asomo a la libertad amorosa que pueda erigir a ésta en un valor trascendente. El amor sólo adquiere sentido si él se refleja en la creación del grupo humano familiar y el más alto modelo de amor es el del padre por el hijo, o más aún, el de la madre y su hijo.

Todo el lenguaje de que es capaz el ser humano en sus relaciones interpersonales de amor pleno a través del erotismo, es reprimido. Si bien a la mujer, porque será madre, se le permite la expresión de sentimientos y la ternura, al hombre se le reprime todo ello, pues él será el jefe que deberá encarnar el principio de autoridad.

Nuestra sociedad, incluso hoy, pese al principio de revuelta que emerge en este campo, aparece fuertemente dividida sexualmente en dos sectores que crean y recrean mundos paralelos, pero que carecen de valores, hábitos, símbolos y medios para crear un mundo común, verdaderamente un mundo heterosexual.

El erotismo es muy antiguo en Oriente y Medio Oriente, en Africa y Oceanía. Sin embargo, entre nosotros, los pueblos llamados de Occidente, es un fenómeno tan nuevo que estamos siendo convulsionados diariamente por esta súbita aparición. De allí también que en nuestra sociedad el erotismo no logre aún integrarse plenamente al amor y muchas veces permanece disociado del amor y la ternura y entra a la relación humana en la categoría del placer, disociado del desarrollo humano, como la gula del gourmet. En esta forma, el erotismo no es parte del estilo expresivo del lenguaje amoroso, sino un objeto capaz de satisfacer la capacidad de goce de un sentido y como tal aparece en el mercado junto a licores y alimentos exóticos. Es lo que podría llamarse el "amor de supermercado", que es por supuesto una aberración de amor.

Sin embargo, si lo anterior es a nuestro entender muy cierto, existe también hoy, junto a esa realidad, el surgimiento de lo que podría llamarse el nacimiento de la ética de la conyugalidad (9). El principal valor de esta tendencia está en haber puesto en primer rango el valor de la sexualidad como lenguaje sin palabras, como órgano de reconocimiento mutuo, de personalización mutua, en una palabra, como expresión. En este sentido la conyugalidad es el nacimiento de las relaciones de ternura entre los hombres y mujeres, y dentro de la ternura y como uno de sus componentes esenciales está el erotismo como el arte de amar.

Si queremos expresarlo en forma de lenguaje, la sexualidad aparece como una estructura que une en la ternura los elementos corporales y eróticos de dos seres que se reconocen personas en la relación de amor.

Dentro de esta nueva orientación que da vida a la dinámica conyugal, toda la evolución del desarrollo del niño en los procesos de socialización debieran hacer de él un adulto con capacidad de amor, cuya realización más completa en el plano humano está en la tierna unión con otro adulto con sexo diferente.

Una sexualidad plenamente desarrollada no se reduce entonces ni a la capacidad orgánica de reproducción ni a un goce específico; significa sobre cualquier otra cosa el aceptar y ser aceptado en la intimidad consciente e inconsciente, en las características de su diferenciación personal, de una manera viva y espontánea, sin miedo ni reivindicaciones inconscientes, todo ello como parte del proceso de desarrollo humano personal.

⁸Ver al respecto el artículo sobre "Notas para un concepto de sexualidad".

⁹Paul Ricoeur: "La Sexualité. La Merveille, l'errance, l'enigme". Rev. Esprit, Nov. 1960.

Esta capacidad es una lenta adquisición que se inicia desde el nacimiento y que no sólo conduce a la posibilidad de una conyugalidad específica, sino en general a todas las relaciones de amor y solidaridad social.

La fe y confianza propias a la relación conyugal plenamente lograda aparecen así como parte de una capacidad de fe y confianza en el prójimo y en la sociedad en que se vive. En este sentido una buena formación sexual es parte de una buena educación social y herramienta fundamental, no sólo para el desarrollo personal y familiar, sino para el desarrollo de toda la sociedad.

Uno de los pocos estudios hechos sobre la dinámica de la pareja fue realizado en Francia por A. Michel (10), en las ciudades de Burdeos y París, a propósito del éxito en el control de nacimientos. Por lo significativo de esta investigación dentro de este tema, conviene extraer aquí sus principales resultados, pues, como podrá apreciarse, la capacidad que tiene el grupo familiar para resolver los desafíos contemporáneos aparece íntimamente unida a la capacidad de los cónyuges para edificar una buena conyugalidad.

En este estudio no se trataba de revelar relaciones de causa-efecto, sino de ver cómo las variables de la dinámica de la pareja están unidas a la relación de aspiraciones concernientes al número de hijos.

Las variables de la estructura familiar de la encuesta francesa permiten poner la relación de los deseos en relación con:

- la repartición de las tareas domésticas en el seno de una pareja,
- la estructura de la autoridad en la pareja,
- el acuerdo de la pareja,
- el grado de comunicación en la pareja,
- satisfacción de la mujer.

a) Repartición de las tareas domésticas

Se constata que en las parejas donde el "score" de desarrollo de tareas domésticas por parte de la mujer es menor debido a una buena participación en ellas del marido:

- la realización de los deseos es más frecuente que en las otras situaciones,
- la eficacia de la contracepción ha sido mayor.

La participación del marido en las tareas domésticas aparece como un elemento de la dinámica de la pareja que favorece la cooperación en vista a realizar la planificación prevista.

La ayuda es un criterio de comprensión del marido respecto a la mujer, pues toda la educación dada en la infancia consiste en segregar los sexos y en atribuir a la mujer el monopolio de los trabajos en el hogar. Si el marido contribuye a las tareas de su mujer, es que él ve en su esposa

una persona igual y no un rol tradicional unido al sexo.

b) La estructura de la autoridad en la pareja

La repartición de la autoridad entre marido y mujer en el seno de la pareja es otro elemento de la dinámica de la pareja susceptible de influenciar la realización de los deseos relativos al número de hijos a tener.

Las parejas donde prime ya sea la igualdad o ya sea la preponderancia de la mujer, son también las que con más frecuencia que las otras han realizado sus deseos:

- Las parejas con preponderancia del marido tienen en mayor proporción hijos de más o de menos que los deseados.
- En las parejas con preponderancia de la mujer, la desviación se produce hacia hijos de menos. La mujer es un agente de disminución de los hijos en la familia.
- En las parejas de igualdad existe mayor realización del proyecto de procreación.

Desde el punto de vista de la eficiencia en la contracepción, son las parejas de iguales o con preponderancia de la mujer las que son más eficaces, con menor fracaso en el uso de los métodos. (En esto hay concordancia con la encuesta de Hill, Stycos y Black en Puerto Rico.)

c) Acuerdo de la pareja

El acuerdo de los miembros de un grupo aparece como una condición indispensable para la realización de los objetivos de este grupo.

La encuesta francesa permite decir que el acuerdo en la pareja está unido con la realización de los deseos respecto al número de hijos, distinguiendo entre:

- acuerdo de la pareja sobre el número de hijos en el momento del matrimonio,
- acuerdo de la pareja sobre el número de hijos a tener en el curso del matrimonio,
- acuerdo general de la pareja.

El grado de acuerdo general en la pareja fue calculado en función de siete criterios:

- educación de los hijos
- empleo de los recursos financieros
- relaciones con miembros de la familia
- selección de diversiones
- el hecho, para la mujer, de ir o no a trabajar
- repartición de tareas domésticas
- número de hijos a tener.

El acuerdo general de la pareja es revelador de la dinámica de la pareja para la eficacia de la contracepción, pues las parejas siempre de acuerdo han tenido hijos de más 6 veces menos fre-

¹⁰A. Michel: "Le Planimé Familial en France, Economie et Humanisme", N.º 176, Juillet-Aout, 1967.

cuentemente que las parejas que no tienen ese acuerdo.

d) Grado de comunicación de la pareja

Una de las condiciones del acuerdo de la pareja es la comunicación.

La comunicación de la pareja en lo que concierne al número de hijos, sea en el momento del matrimonio o sea en el curso de su duración, aparece como determinante para la eficacia de la contracepción y para la realización de los deseos relativos al número de hijos.

En la encuesta francesa, la contracepción ha sido cuatro veces menos eficaz entre las mujeres que tienen muchos problemas de los cuales jamás hablan a su marido (también se coincide aquí con la encuesta de Puerto Rico).

e) Satisfacción de la mujer

El grado de satisfacción global de la mujer había sido construido a partir de cinco problemas que se relacionan con la satisfacción de la mujer relativa a comprensión del marido y afecto del marido, entretenciones y entendimiento de la pareja. En la categoría de las decepcionadas se encuentra el más alto porcentaje de las que han tenido hijos de más.

Entre las satisfechas se encuentra un alto porcentaje de quienes han realizado sus deseos.

— Se podría pensar, basándose en encuestas americanas del mismo orden, que el nivel de calificación profesional y de salario estaba correlacionado positivamente con el éxito en la planificación de la familia relativo al número de hijos deseados al comienzo y en el curso del matrimonio.

Los resultados de la encuesta francesa no confirman esas deducciones, el niño aún aparece como un obstáculo al ascenso social.

— El grado de asociación entre nivel de instrucción, calificación profesional y de salario del marido con la fertilidad excesiva es menos importante que la correlación entre dinámica de la pareja y fertilidad deseada y alcanzada.

De modo que en la medida en que la pareja alcanza un mayor diálogo (igualdad de decisiones en la pareja, la comunicación y el acuerdo), las posibilidades de realizar la planificación de la familia serán mayores.

3. La paternidad y la maternidad

Otro de los procesos de la familia, propio a la dinámica interna de ésta y que ha adquirido una enorme importancia en la actualidad, es la paternidad y la maternidad.

Hasta hace pocos años este fenómeno era más un fenómeno de la naturaleza, independiente en gran medida a la voluntad humana, que un fenómeno propiamente social.

En efecto, si por una parte no existía un conocimiento científico de los procesos que gobiernan la reproducción humana (hacia 1930 se comienzan a hacer los primeros descubrimientos) y por ende el control del proceso era difícil y muchas veces causante de tensiones y angustias, por otra parte el desarrollo y divulgación de las ciencias sociales en general era tan precario, que muy poco se sabía de la importancia fundamental que ocupan las figuras paternas en el desarrollo del niño.

De este modo tanto la procreación como la educación del hijo eran objeto de una acción inconsciente de los padres, de una cierta espontaneidad social. Esta situación, unida al conjunto de condiciones sociales que recibían al niño (11), hacía de la paternidad un esfuerzo de los adultos por domesticar rápidamente al recién nacido, haciéndolo entrar de inmediato a los valores y normas del sistema adulto.

El conjunto de grandes cambios que se han sucedido en los últimos treinta años han traído consigo una enorme modificación a la paternidad dentro del grupo familiar.

Por una parte, la ciencia y la tecnología médica han dado la posibilidad de una Paternidad Responsable. Se trata de una posibilidad que es sólo teórica aun para grandes sectores de la sociedad, pero para otros sectores, que cada vez son más numerosos, esa posibilidad es una realidad que ha alterado profundamente las relaciones entre padres e hijos. En efecto, al reducirse el número de hijos por familia y al ser el hijo el resultado, no de la espontaneidad del fenómeno familiar, sino de un proyecto de procreación de los padres, las relaciones entre padres e hijos conocen una importante modificación.

Otro tanto sucede, por otra parte, con la difusión de los conocimientos psicológicos, sociológicos y antropológicos sobre la importancia que tienen los padres en el desarrollo del hijo.

Pero todo ello se ha producido paralelamente al fenómeno social de la urbanización, que ha permitido que cada actor de la familia se integre a un mundo más extenso y con mayor pluralidad de ideas y valores.

Dentro del proceso de la paternidad, quién sabe si uno de los elementos más afectados por esta evolución es la autoridad familiar.

La autoridad familiar era hasta hace poco la aplicación al seno familiar del "principio de autoridad" que, basado en presupuestos naturales o sobrenaturales, se actualizaba en la forma de dirección casi absoluta que el jefe de familia ocupaba para orientar a la familia.

Hoy en día la autoridad familiar es parte del proceso de paternidad y se ejerce no sobre presupuestos, sino bajo el mandato propio a las nuevas condiciones de la generación de los hijos. La autoridad es entonces la capacidad de "hacer crecer" física, mental y socialmente a los hijos.

¹¹Al respecto ver "Introducción a la Sociología de la Juventud Chilena", letra C, N.º 2.

Se diferencia netamente entonces del poder, que es la capacidad de "hacer nacer".

Luego la autoridad familiar va sufriendo una permanente evolución a través del ciclo de vida familiar, de acuerdo a la evolución de los desafíos que los hijos deben afrontar durante su proceso de desarrollo.

De esta manera los padres deben establecer con los hijos un "modo de relación" que facilite a éstos el superar los desafíos propios a su edad, trascendiéndolos en el desarrollo físico, mental y social del niño. Cada nueva etapa del niño está marcada por un crecimiento en las capacidades físicas y por ende de la soberanía personal sobre el contorno, un aumento de la capacidad para reconocer y aceptarse a sí mismo, una ampliación de la aptitud para relacionarse con los demás y con la sociedad y un desarrollo más completo de la capacidad para proyectar con otros solidariamente.

Todo ello es posible en la medida en que los padres, a través de la relación que logran establecer con su hijo, vayan despertando en él esas facultades. Ahora bien, cada vez que el hijo alcanza la superación de una fase de su desarrollo, se produce de inmediato la crisis del modo de relación establecido con sus padres y que le permitió esa superación; éstas son las primeras experiencias que el ser humano, tiene de las crisis de autoridad.

Se puede decir que en el desarrollo de la paternidad se daría algo así como el paso por distintos regímenes de autoridad. Desde la monarquía absoluta de los primeros momentos del niño, se pasaría a una monarquía constitucional y luego sería seguida de una cierta democracia sólo formal. Hacia la adolescencia se llegaría a la democracia plena, para acabar con la autoridad paternal en la edad adulta, sin que desaparezca ésta totalmente en muchos casos, la que se transforma en una autoridad sólo moral.

La verdad es que esta analogía es bastante convincente, pero oculta la otra cara del proceso de relación entre padres e hijos, que es la capacidad de intercambio y servicio que pueden darse entre ellos.

En efecto, al nacer el ser humano es, como dijimos en otra parte, casi un prematuro. No puede dar otra cosa que un bien simbólico. Pero de esa total dependencia de un comienzo se irá pasando paulatinamente a la independencia total; pero a su vez los padres de los cuales los hijos dependen tanto al comienzo, irán paulatinamente envejeciendo y terminan en una total dependencia de sus hijos adultos. De este modo la capacidad de dar se va desarrollando en forma inversa entre padres e hijos, dando por resultado un equilibrio global en la totalidad del ciclo.

4. El ciclo de vida familiar y el lenguaje familiar

Por otra parte el grupo reconoce en su ciclo de

vida toda una evolución de conjunto (12), una de cuyas principales variables es la evolución del núcleo afectivo que dirige las relaciones internas de él y la evolución de la estructura de comunicación ocupada para realizar el diálogo interno.

De este modo se han reconocido al interior de la familia las etapas del ciclo de vida familiar y los canales de comunicación que se muestran en el cuadro que sigue.

En todo grupo y en todo momento, existe un sentimiento dominante, compartido por todos los miembros del grupo, aunque con especificidad diferente por parte de cada uno.

Este sentimiento, que en general es inconsciente, gobierna la vida del grupo en todos los niveles. Es decir, que estos sentimientos son compartidos en todo instante por todos los miembros del grupo, lo más a menudo en forma inconsciente, y al mismo tiempo los sentimientos compartidos se manifiestan a todos los niveles de la vida del grupo (13).

En la vida familiar esta realidad es muy fuerte. Cada etapa significa sentimientos dominantes que dirigen la dinámica familiar en todos sus niveles: afectivos, económicos, sociales, valóricos, etc.

Esta realidad familiar es fundamental de conocer bien si se pretende analizar las patologías familiares, en cuyo fundamento, la mayoría de las veces, se encontrará una ruptura ya sea de la integración de los miembros al sentimiento dominante o una disociación entre los niveles en que esos sentimientos se expresan.

La vida afectiva del grupo familiar se irá expresando entonces a través de su ciclo de evolución, a través de una estructura comunicativa que también evoluciona.

En efecto, cada etapa se puede definir tanto por la unidad de contribuciones y aportes de los diversos miembros de la familia, como también por la estructura comunicativa a los lenguajes utilizados.

De este modo se han distinguido varios tipos de lenguajes utilizados en la vida del grupo, los que cambian en su importancia según sea la etapa del ciclo de vida familiar de que se trate. No es que depende emplearse esos lenguajes, sino que la importancia de este tipo de lenguaje en relación a los otros aumenta o disminuye según sea la etapa del ciclo de vida interna del grupo familiar.

El primer lenguaje es el de la acción física, que comprende el conjunto de los gestos espaciotemporales. Este alcanza su más importante influencia en las primeras etapas del ciclo de vida familiar. La comunicación, tanto conyugal (en la etapa del primer ajuste) como paternal (en la etapa de procreación y primeras edades del niño), se realiza con fuerte acento de este tipo de lenguaje de la acción física. Los cónyuges viven en el primer ajuste una relación en que las primeras relaciones sexuales pueden ser o el inicio de una relación comunicativa que los lleve realmen-

¹²Ver al respecto "Familia y Cambio Social", Los cambios endógenos.

¹³Ver al respecto: M. Pages: "La vie Affective des Groupes"; "Esquisse d'une théorie de la relation humaine". Ed. Dunod, Paris, 1968.

te al mutuo conocimiento, a la fe y confianza en el otro, a la aceptación plena de la persona y proyecto del otro, o por el contrario pueden ser esas realidades el fundamento de una incomunicación y un temor al otro definitivos.

Por su parte las primeras relaciones entre los padres e hijos son casi exclusivamente físicas, unidas a los procesos de alimentación y limpieza del recién nacido, la cercanía física, el calor físico, etc. Como vimos en el caso de Joey, esta relación que ocupa el lenguaje de la acción física puede ser un fundamento estable de un proceso de desarrollo normal o de una patología creciente. Un segundo lenguaje es el simbólico, que comprende el uso de ritos, cuentos, historias, juegos, sueños, mitos, etc., mediante los cuales se comunican sentimientos en sus aspectos sutiles. Este lenguaje, que adquiere enorme importancia también en las primeras etapas del ciclo de vida familiar, es fundamental en la comunicación con el niño en sus primeras etapas, en especial entre el nacimiento y los siete a diez años de edad.

Existen otros dos tipos de lenguaje que envuelven toda la vida del grupo, pero que adquieren identidad propia y distinta hacia las etapas más adelantadas del ciclo de vida familiar. Me refiero aquí tanto al lenguaje de las estructuras racionales (sistemas conscientes, objetivos, conceptuales, lógicos, etc.) y al lenguaje de la emoción y sentimiento propiamente tales.

El primero es fundamental en el período en que el niño llega al desarrollo de la racionalidad abstracta (adolescencia) y en que la familia debe ayudarlo a realizar sus primeras opciones personales importantes.

El segundo envuelve toda la vida familiar y es el más propio a ella. Tal como ya lo dijimos, una de las tendencias más claras de la vida familiar actual es justamente el que la familia haya dejado en gran parte sus funciones instrumentales y haya acentuado su rol expresivo. Ello significa que este lenguaje es el más constante e importante de todos.

CUADRO RESUMEN

Etapas del Ciclo de Vida Familiar

1ª Fase. Período de desarrollo:

- a) **Primer Ajuste:** fundación del hogar y primeros fundamentos de la relación conyugal. Muchas veces se confunde con otra etapa: la ansiedad del primer hijo.
- b) **Etapa de Procreación:** embarazos, partos y edad pre-escolar de los hijos, fundamentos económicos de la vida familiar.
- c) **Etapa Escolar:** educación básica y media: pubertad y adolescencia.

2ª Fase. Período de contracción familiar:

- d) **Etapa de lanzamiento** de los hijos a la vida adulta.
- e) **Etapa de redefinición del ajuste conyugal:** la pareja vuelve a estar sola, esta vez en condiciones de vida personal y social muy diferentes.

Lenguajes del Grupo

- 1) **Lenguaje de la acción física:** fundamental en las dos primeras etapas.
- 2) **Lenguaje simbólico:** fundamental en las dos primeras etapas, en especial en las relaciones con los niños menores y el cortejo de los novios previo al matrimonio.
- 3) **Lenguaje de las estructuras racionales.** Adquiere su mayor importancia en la tercera y cuarta etapa.
- 4) **Lenguaje de la emoción y del sentimiento propiamente tales.** Importante durante todo el ciclo de vida familiar, tónica central de la vida y comunicación familiar.

INTRODUCCION

1. Familia y relativismo cultural

Para la gran mayoría de nosotros siempre fue una verdad definitiva que la zona más estable de nuestra existencia era el "Sagrado templo de la familia".

Este espejismo tiene su origen en dos hechos muy específicos de la naturaleza de lo familiar.

El primero consiste en que siendo la familia la principal agencia de socialización, ella nos parece en sus formas de expresión tan natural como el aire que respiramos. No existe una diferencia suficientemente significativa entre nuestra familia y nosotros y por ello el modo de ser de ella aparece como enormemente permanente y estable. Siendo la familia el principal vehículo de transmisión del sistema valórico de nuestra sociedad, aparece ella misma como el símbolo de ese sistema y cualquier variación en ella tiende a hacer surgir en nosotros una enorme angustia e inseguridad personal.

Todo ello nos hace pensar que la familia es en la forma en que hemos vivido una institución no sólo genéricamente universal, sino que la familia "debe ser" lo que es nuestra forma específica de vivirla en nuestro caso particular y que el alejarse de las formas concretas que conocemos de vida familiar es alejarnos del "debe ser familiar en sí mismo".

Hace poco, en un Seminario de Investigación sobre dinámica de la pareja conyugal, una alumna exponía los caracteres de la familia campesina chilena de acuerdo con la experiencia profesional que le había tocado vivir y concluía en forma espontánea que en ese tipo de familia "el amor entre marido y mujer no existía".

Ella, pese a los conocimientos teóricos sobre la familia que había recibido en cuatro años de estudios universitarios especializados, no podía evitar la tendencia espontánea a definir las formas de expresión de sentimientos amorosos a través de la propia experiencia familiar y juzgaba entonces apresuradamente que el amor entre esposos no estaba presente en la familia campesina, pues no se daban las formas de expresión amorosa por ella conocidas.

Eso mismo sucede en nosotros con casi todos aquellos valores que la familia suele transmitir en forma profunda a todos nosotros, como ser el sentido de lo masculino y lo femenino, el concepto de autoridad, de paternidad, de educación, etc. De ahí que podamos decir que para nosotros el modelo de familia que hemos vivido es el único modelo que de buen grado aceptamos como po-

sible. De ahí también que no estemos muy dispuestos a aceptar en nuestras conciencias que las formas de vida familiar puedan ser muchas y muy distintas y que nuestra propia forma de vida familiar pueda evolucionar profundamente, transformando radicalmente los dinamismos internos del núcleo familiar.

Esta renuencia a reconocer tanto el relativismo cultural como el cambio social en materia de formas de vida familiar tiene enorme importancia. En efecto, el relativismo cultural en esta materia asegura la posibilidad de que los hombres puedan crear formas de vida familiar de acuerdo a las exigencias personales y sociales. La familia si no es un hecho dado al que simplemente hay que someterse y aceptarlo tal cual lo conocemos, es una forma de vida en que el hombre puede desplegar todos sus recursos de imaginación y creatividad. Puede entonces pensarse lo familiar como una zona en que el hombre puede autorrealizarse, contribuyendo con sus semejantes a crearla en los múltiples aspectos de su realidad. Nace así la familia como proyecto, no definido previamente, sino construido momento a momento como un desafío de creación y desarrollo humano. El reconocimiento del cambio en la familia permite, por su parte, ver en ella una exigencia permanente al desarrollo de las facultades del hombre para administrar eficientemente las tensiones que puedan surgir de ese cambio. Además, el cambio lleva implícita la potencialidad de trascender formas de relación actuales hacia modos de ser sociales más perfectos. En este sentido es que la dinámica de las generaciones comprendidas en el núcleo familiar puede llegar a producir en la realidad de las cualidades formadas en la prole un anticipo de un mundo mejor en lo familiar y lo social.

2. Familia y Cambio Social

Un segundo hecho específico a lo familiar y que ha contribuido a hacernos pensar en la familia como una zona de nuestra realidad que no conoce cambios profundos, es la dificultad metodológica para hacer de ella el objeto de ciencias que puedan darnos cuenta de la verdadera realidad familiar.

En efecto, la dificultad para separar observador y objeto observado y construir con algo tan próximo a nosotros un objeto de observación científica, está en que la subjetividad del investigador se infiltrará subrepticamente en sus conclusiones con enorme facilidad. La objetividad se torna difícil entonces y las conclusiones, controvertibles. Por ello durante mucho tiempo se recurrió al mé-

todo histórico y se desconfió de los métodos antropológicos, psicológicos y sociológicos para estudiar la realidad familiar. Ello retrasó considerablemente el conocimiento sistemático de la familia moderna, sus dinanismos y su evolución. Así por ejemplo, sólo a partir de las sistematizaciones metodológicas en sociología familiar de Reuben Hill, en 1951, puede decirse que se hizo explícita una claridad metodológica acertada y se pueden ver con cierta precisión los cambios en materia familiar, quedando de manifiesto que nuestra presunción de estabilidad era relativa, pues la naturaleza misma de la realidad familiar lleva consigo el cambio y la evolución.

3. Familia y Sociedad

La familia, de acuerdo con la tesis de Bernard Farber, es el grupo social que realiza en mayor medida el reemplazo ordenado de las generaciones en el interior de una sociedad. En tal calidad, la familia contiene normalmente en su interior dos o más generaciones y aparece entonces como un sistema social. En él, los actores entran en formas diversas de interacción y buscan consecuencias, intencionales o no intencionales, que normalmente manifiestan tensiones sociales. Es decir, el hecho de poner en contacto dos generaciones y de crearse a partir de ese contacto un sistema social, obliga a considerar que la homogeneidad de objetivos, individualidades, intereses y necesidades no sea probable de producirse; por el contrario, el grupo quizá desea esforzarse permanentemente por lograrlo, más que nivelando, haciendo compatibles las diferencias, e integrando éstas en un diálogo de interacción constante. La sorpresa que muchos manifiestan ante las tensiones que habitan en el mundo familiar actualmente, no es sino la perplejidad de quien despierta en un universo que nunca antes se había observado con detención, o la irracional creencia de que el sistema social mayor en que se inscribe la vida de las generaciones que forman la familia está fijo. En realidad, el cambio social, en cuanto cualidad del sistema social, obliga a pensar en las diferenciales de generación y, por lo tanto, en un principio de constitución del grupo familiar que encierra en sí mismo elementos de tensión.

Por ello es que la familia, al mismo tiempo que goza de una cierta autonomía, también depende del sistema social en que se inscribe. De allí que en el ajuste de la interacción del grupo, las tensiones no sólo provengan de aquellas generadas en su interior, sino también de los cambios que experimenta la sociedad a que pertenece. Estos afectan tanto a los actores familiares, individualmente, cuanto al grupo como tal.

De este hecho nacen dos modalidades de enfrentamiento de la dinámica familiar y su cambio. La una, a partir de los distintos momentos del ciclo de vida familiar y las exigencias específicas que éstos presentan a cada miembro. La otra, a par-

tir de los mayores hechos sociales que producen los grandes cambios, no ya en la estructura de la dinámica familiar, sino de las bases mismas de constitución de la familia y su dinamismo interno.

PRIMERA PARTE

CONSIDERACIONES SOBRE LOS CAMBIOS FAMILIARES DE NATURALEZA EXOGENA

De acuerdo a los análisis sociológicos más divulgados, nuestra sociedad está viviendo un proceso de transición desde una forma tradicional agraria a otra moderna e industrial. Es natural, entonces, que en la actual situación coexistan, en el interior de la familia, elementos que pertenecen al tipo de familia característica de las sociedades tradicionales agrarias, con elementos que anticipan una forma de vida familiar que podríamos atribuir como propios de una sociedad moderna industrial. Es evidente, también, que las generaciones mayores se adaptarán más lenta y menos flexiblemente a las nuevas formas de vida familiar y que, en cambio, las más jóvenes lo harán rápidamente. Ello no quiere decir que los jóvenes siempre sean portadores del cambio; sólo afirmamos una probabilidad de que así sea.

Para aclarar este análisis es que aquí se proponen dos tipos de familia que en términos abstractos pueden relacionarse con las sociedades a que hacemos mención. Está claro, entonces, que ninguna de ellas está enteramente vigente entre nosotros, sino que nuestra realidad familiar se expresa en un proceso en el que aún coexisten elementos pertenecientes a uno u otro tipo de familia.

Estos, sin ser realmente funcionales entre sí y, por el contrario, siendo a veces contradictorios y antagónicos, contribuyen al acrecentamiento de las tensiones naturales a todo grupo familiar.

a) La familia tradicional agraria

La familia tradicional agraria se puede caracterizar por varios rasgos significativos. Un primer rasgo de este tipo de familia lo constituye la naturaleza de su contorno inmediato, al que puede definirse por el hecho de estar aislada de un contacto social significativo que intervenga como factor influyente en su dinámica propia.

El aislamiento puede ser geográfico, económico, político, social y cultural.

La principal consecuencia de este hecho consiste en que la red de relaciones sociales a que pertenece el núcleo familiar está constituida por relaciones de parentesco o vecinazgo; es poco numerosa y densa y cualitativamente poco diversificada. Los requerimientos de dicha red serán poco variados y de fácil respuesta.

El aislamiento geográfico, característico de las sociedades agrarias, trae consigo el que la familia defina su forma de vida no como el resultado

de un encuentro social, sino como consecuencia de un enfrentamiento con el medio físico.

Lo social no es visto como producto del grupo, sino como determinación de la naturaleza. El hombre are y siembre, el resultado depende de la calidad de la semilla, la tierra y el clima; el grupo no puede controlar el resultado.

El aislamiento geográfico tiende también a producir un tipo de solidaridad familiar basada en la dependencia de los individuos frente a las agresiones del medio natural, y no como el resultado de una complementación social. La base de la solidaridad es, por lo tanto, exterior y no interna al grupo.

El grupo de referencia será la red parental o la comunidad local más influyente y próxima; no la sociedad nacional.

El aislamiento económico acentúa la necesidad de la autarquía y la familia se identifica como una unidad social y económica. Como unidad económica, la familia cumple con las funciones de unidad de producción y consumo. No reconoce en su interior una división del trabajo basado en los requerimientos propiamente económicos, sino en las exigencias de la valorización social del sexo y la edad.

La tierra es la principal fuente de riqueza y de ella debe esperarse todo. La técnica no adquiere una mayor relevancia.

El sistema político y familiar también tiende a identificarse en una gran medida y las relaciones de autoridad adquieren el carácter de paternalista y autoritaria. El fundamento de la autoridad reside en la posesión de la tierra y la posesión familiar y su modo de ejercicio se expresa en la relación parternal.

La estructura social se basa en la estructura biológica de edad y sexo en las relaciones de parentesco. La atribución de los roles y estatus está claramente prescrita.

La debilidad de la red de comunicaciones y lo reducido de su alcance repercute en el aislamiento cultural, lo que da por resultado la existencia de una precaria crítica social. La sumisión de lo social a lo físico tiende a acentuar una actitud conformista y fatalista.

Se desarrolla una alta valoración de la tierra y una débil percepción del tiempo, el que se vive en su expresión cíclica, midiéndose de acuerdo con los hechos naturales encerrados en el ciclo y no por los hechos sociales. Ubicada en este contorno social y ambiental, la familia vive en un contacto físico frecuente de sus miembros. El tiempo transcurre en una intensa interacción personal, dado que la identificación de la vida familiar con la vida económica, social y política del grupo tiende a imponerla. Sin embargo, esa interacción responde a una asignación de roles y status independientes de la acción misma de cada sujeto. Lo que cada individuo espera de los otros y cree que esperan de él está definido objetivamente, en una gran medida, por el status y el rol que cada uno ocupa y ejerce en el grupo familiar.

El intercambio que encierra esta interacción no es de complementación comunicativa, sino de prestaciones y servicios prescritos y necesarios que varían para cada sexo y cambian con la edad.

Las relaciones intrafamiliares son fuertemente jerárquicas y vivenciadas más como una dimensión propia de la unidad social familiar que como proyecciones personales.

Junto a ese rasgo interaccional se encuentra el desarrollo de un intenso sentido de pertenencia al grupo familiar. Los miembros de la familia se definen a sí mismos y así son definidos por los demás, en función de la familia a que pertenecen. La identificación personal y social con la familia es tan intensa, que el status clave es el status familiar. Ello, junto con otorgar a los miembros de la familia un marco de seguridad y de responsabilidad compartida, tiende a acentuar el nombre familiar sobre el propio y a crear un ambiente de despersonalización y alienación en servicio del grupo.

La exaltación del valor de la familia en sí va acompañada del carácter casi sacral de los líderes del grupo familiar.

La autoridad familiar se ejerce sobre el fundamento del valor propio del grupo y comprende elementos tradicionales y carismáticos. Todo el sentido de pertenencia está unido a un complejo valórico familiar que ha adquirido la calidad de trascendente, comprometiendo a los miembros por anticipado en el respeto a valores que son válidos en sí y que por sí mismos están íntimamente unidos a la felicidad del grupo.

La autoridad familiar busca su legitimidad, además, en una fuerte tradición oral, en la que descansa gran parte del prestigio personal. Esta tradición oral cumple una severa forma de control social que asegura la neutralización de los intentos de crítica social, y permite eximir a la autoridad familiar de mayores argumentaciones. Poder y autoridad, de este modo, se identifican.

Mirada desde otro ángulo, la tradición tiende a manifestarse en ritos simbólicos, en los que se expresa, por un lado, la solidez y la solemnidad de los valores ancestrales y, por otro, la sujeción de los jóvenes a los usos y costumbres de sus mayores. (Fiestas de cosecha y fin de año; reuniones familiares rituales los domingos, etc.)

La estructura de la interacción interna de la familia se constituye a través de una clase de afectividad esperada y gratificada que aparece en íntima relación con los caracteres anotados.

Este tipo de familia desarrolla internamente una valoración instrumental de los miembros, vinculada a la capacidad de éstos para realizar pautas de comportamiento útiles a la promoción de la familia, en cuanto institución de poder, prestigio y seguridad. El amor aparece como la capacidad de dar y se le retribuye con la gratitud. (Obras son amores y no buenas razones.)

El amor romántico es visto como una cierta amenaza si se le libera de un control social adecuado; por ello la familia, a través de pautas valóricas inscritas en una fuerte tradición, tiende a desa-

rollar modelos ideales de cónyuges amables y fuertemente vinculados con los caracteres familiares anotados más arriba.

El amor romántico tiende a ser visto en términos de utopía y tragedia. A él se opone el concepto de marido o hijo modelo, casi siempre unido a la capacidad de realización de las tareas familiares.

En ciertos casos, la incapacidad del cónyuge para realizar alguna pauta de comportamiento altamente valorizado (como la procreación), autoriza a la ruptura del lazo matrimonial o el abandono voluntario de la relación comprometida. De este modo la capacidad personal para realizar ciertas tareas familiares aparece más importante que los elementos intersubjetivos de la relación entre las personas componentes del grupo familiar.

Las posibilidades de "ajuste" matrimonial se manifiestan como menos importantes y, en cambio, son altamente valorizadas la experiencia, la madurez física y la responsabilidad. De este modo, la familia tradicional logra con facilidad una unidad esencial de objetivos, es decir, sus miembros tienen actitudes similares en relación con los aspectos más importantes de la vida familiar y social. Dichos objetivos son, en gran parte, definidos extrasocialmente por el tipo de desafío ambiental que la familia debe enfrentar y que es substancialmente el desafío del contorno físico natural.

Esta similitud de objetivos se traduce en una unidad valórica que fundamenta las actividades del grupo en el enfrentamiento al medio.

Por otra parte, las personalidades de cada miembro de la familia tradicional tienden a ser poco diversificadas y fácilmente controlables en su gestación; ellas, en efecto, son fundamentalmente el resultado de una inferencia de socialización formal que sufre una muy baja competencia de otras inferencias.

Los intereses de los miembros de este grupo serán similares en muchos aspectos, en la medida en que sus vidas se realicen en un medio social similar y homogéneo. En las prácticas religiosas, educativas, recreativas y económicas, los miembros del grupo participarán normalmente como una unidad y no a título personal.

Por último, las necesidades emocionales del grupo tienden a ser simples en sus formas, o poco numerosas, y relativamente homogéneas.

Esta familia aparecerá, entonces, fuertemente coherente y organizada y con grandes posibilidades de reproducir las nuevas generaciones sin cambios significativos de importancia.

La familia tradicional aparecerá, además, como una institución multifuncional, con funciones económicas, protectoras, educacionales, religiosas, recreacionales, biológicas, afectivas y de prestigio.

Todos sus miembros le entregan prácticamente todas sus capacidades, lo que tiende a perpetuarse en la formación de una fuerte tradición que provoca la "conformidad" y mantiene las formas sociales y culturales.

El tipo de cambio que soporta normalmente este sistema social será, en general, el de cambios por adaptación. Este se expresa en especial en los cambios que acompañan al ciclo de vida familiar o en las modificaciones que puede sufrir el contorno.

Este tipo de familia tiende a mostrar una cohesión aparente, de enorme fuerza. Ello se manifiesta en una integración satisfactoria del grupo, integración cultural, normativa, funcional e incluso comunicativa. Sin embargo, es también efectiva una cierta disociación, más o menos acentuada, entre las funciones de base de la pareja de cónyuges, vale decir, la función afectiva, erótica y reproductiva, las que se realizan dentro de una autonomía relativa. Por ello el deficiente desarrollo de una de ellas no produce normalmente la ruptura del núcleo familiar.

Ahora bien, cada uno de los factores que hemos citado como operante en la mantención del sistema familiar como un sistema cerrado, implica un opuesto; en cuanto ese opuesto se dé, es posible que la familia abandone el modelo descrito.

b) La familia moderna

En efecto, a una familia aislada de todo contacto social se puede oponer una familia urbana sumergida en una red de relaciones sociales plurifuncionales de interacción de variadas formas y naturaleza.

A un frecuente contacto entre los miembros del grupo familiar se opone una oferta, cada vez más creciente, de contactos extrafamiliares.

A un acendrado sentido de pertenencia familiar se opone una participación cada vez más variada en grupos de contacto interpersonal extrafamiliares, por la cual los miembros comienzan a ser definidos en virtud de los múltiples roles extrafamiliares ejercidos. El status clave por el cual se define a los miembros de la familia descansa así en elementos extrafamiliares.

Finalmente, a la fuerte tradición oral se opone el surgimiento de una crítica social motivada en una experiencia social diversificada.

Las variaciones de las condiciones sociales no sólo eliminarán ciertas alternativas tradicionales en la organización, sino que harán aparecer como reprobables ciertos comportamientos familiares tradicionales.

Dentro de la familia considerada como sistema social abierto, el cambio se producirá siempre en el enfrentamiento entre los conocimientos de la generación paterna y los conocimientos de la generación nueva; el cuidado de las normas y valores y la reforma de los mismos; el debilitamiento del tipo de autoridad ejercida por los mayores y el surgimiento de nuevas formas de contacto de interacción familiar.

La estructura efectiva de este tipo de familia aparece fundada en lo que puede llamarse como el amor intersubjetivo fundado en una complementación psicológica a través del diálogo, la comprensión y el respeto a las características

personales de cada miembro. El amor se expresa en la capacidad de recibir al otro y crear las condiciones del autodesarrollo personal. No es mirarse a los ojos, sino mirar en la misma dirección, como ha dicho alguien. El intercambio entre ambos es creador de condiciones de desarrollo personal.

El apoyo mutuo de los miembros de la familia es principalmente de orden psicológico. La capacidad para valerse por sí mismo y para dar una contribución personal a la vida íntima del núcleo familiar, aparece como mayormente apreciada. No existen modelos demasiado precisos de marido o esposa; más bien se tolera una amplia diversidad de formas personales de complementación y de ahí un debilitamiento en el control familiar sobre la libertad de selección del cónyuge.

El éxito personal extrafamiliar es ampliamente valorizado y el prestigio familiar descansa fuertemente en la valoración individual de cada miembro y no ya en el valor de la familia como unidad global.

Si bien la tradición familiar no desaparece del todo, tiene una débil influencia en la creación de nuevas formas de expresión social y de nuevas posibilidades de orientación personal.

Se reconoce incluso la posibilidad de patrimonios personales distintos del familiar, lo que no suprime el espíritu de solidaridad, sino que cambia su naturaleza. La solidaridad deja de ser prescrita y pasa a ser definida en cada caso personalmente adquiriendo múltiples formas diferentes.

El cambio de la vivencia de la dimensión sexual del hombre en la familia puede sintetizarse como el pasaje de un tipo de familia en que las relaciones afectivas, eróticas y reproductivas aparecen disociadas, y en cierto modo autónomas, a otro tipo de familia que tiende a integrarlas en una sola unidad central.

En efecto, la familia tradicional podría ser realizada satisfactoriamente, pese a que cualquiera de esas funciones hubiese alcanzado un nivel muy bajo de satisfacción, si las otras funciones se realizaban en cierta plenitud. La familia moderna, en cambio, depende cada vez más de las tres funciones en términos de integración interaccional de las mismas. Cualquier falla en una pone en peligro todo el sistema familiar. Por lo mismo, si bien presenta posibilidades de una gran complementación personal, también es más frágil frente a cualquier trastorno en sus funciones centrales.

Finalmente, la inserción de la familia en la sociedad urbana e industrial ha traído consigo en los países subdesarrollados una serie de consecuencias de gran importancia desde el punto de vista del desarrollo psíquico y social del niño.

En efecto, las condiciones sociales que alejan a los padres de los hijos durante la mayor parte del tiempo y la debilidad del sistema social pueden producir un desarrollo lento de las fases del desarrollo psíquico del niño proletario en comparación con el caso de los países desarrollados.

Así, varias investigaciones realizadas en países subdesarrollados parecieran probar que las fases del desarrollo psíquico del niño son experimentadas por éste en un tipo social más lento. Igualmente se produce un retardo, aunque menos acentuado, en subdesarrollo biológico.

Sin embargo, las mismas condiciones sociales llevan a este niño a tener que hacer prematuramente de adulto en las experiencias fundamentales de su vida. (Por ejemplo, la incorporación al trabajo entre 12 y 14 años y la iniciación sexual alrededor de los 14 años.)

De este modo se produce un doble desajuste. Primero, un desajuste entre el desarrollo biológico y el psicosocial y, luego, una desproporción manifiesta entre la capacidad del niño y la exigencia social, por lo que la experiencia normalmente será frustrante.

Ello, de ser así, explicaría varios fenómenos que parecieran formar parte de la personalidad social del adulto popular en estas sociedades. Así, por ejemplo, es normal que la sucesión de experiencias fundamentales frustrantes lleve al niño, y luego al adulto, a sufrir una marcada inseguridad personal frente a cada nuevo desafío que la sociedad le presente. Del mismo modo, el retraso del desarrollo de su personalidad trae consigo una dificultad para integrar experiencias y para construir un mecanismo mental capaz de visualizar la realidad como un sistema. De este modo tenderá siempre a encontrar cada situación personal como disociada del resto.

Como podrá apreciarse con facilidad, estas últimas consideraciones permiten suponer que el ritmo del desarrollo biológico y psíquico entre los diferentes estratos sociales es diverso y que sus consecuencias también lo serán, por lo que a través de este fenómeno puede encontrarse una nueva fuente de desigualdad social, quizás si la más impresionante.

El proceso de cambio a que se ve sometido el grupo familiar aparece entonces como fundamentalmente definido, en los aspectos aquí tratados, por los cambios sociales mayores. Frente a estos cambios, los componentes del grupo familiar representan historias personales diferentes.

Cada generación que se incorpora al grupo humano que compone la sociedad tiene por ello una experiencia inédita, jamás vivida por otras generaciones, desde el momento que supone en su contorno a las otras generaciones ya instaladas. Los aspectos más importantes y críticos de los grandes procesos de transformación social, como la urbanización, la modernización, la explosión demográfica, la rápida socialización de las ciencias y las técnicas, la industrialización, etc., han sido enfrentados por cada generación en momentos diferentes de su ciclo de vida personal y, por lo tanto, no siempre coincidirán en sus orientaciones valóricas y normativas hacia el futuro.

Las tensiones nacen, entonces, fundadas en las diferentes concepciones sobre los distintos elementos que componen la estructura de la dinámica familiar por parte de padres e hijos.

El cambio que alimenta esas tensiones es, en gran parte, generado al exterior de la familia y ésta lo incorpora a su interior a través de cada uno de sus miembros.

Se origina así tanto la posibilidad de una desintegración del grupo a consecuencias de una mala administración de las tensiones, como, por el contrario, se da la oportunidad de crear un núcleo familiar en que cada actor logra en una interacción adecuada un completo desarrollo personal.

Si se desconocen los orígenes y características de cada tensión, si éstas tienden a ser negadas, o si se les quiere hacer frente con actitudes y comportamientos surgidos de un pasado, lo más probable será que el grupo familiar se frustre o se desintegre.

Es por ello fundamental que los padres puedan leer el futuro en las manifestaciones actuales de la generación joven y adecuen su acción de autoridad familiar en la búsqueda de un hacer crecer a sus hijos para el mundo que tendrán que enfrentar, y no intenten hacerlos repetir el pasado.

A este respecto, uno de los principales obstáculos es el del lenguaje en que se expresan los padres y los hijos. Los primeros tienden a razonar conceptualmente, mientras los hijos reconocen un lenguaje principalmente afectivo. En esas condiciones, aunque ocupen las mismas palabras, éstas tendrán distintos significados para unos y otros.

Los hijos representan en la familia la esperanza de un futuro mejor. Los padres, una sociedad que exige construirse sobre las bases de una continuidad estable. El futuro no significa la negación presente, sino su perfección. Continuidad no significa conservar el pasado, sino coherencia y armonía que asegura el futuro, no como una quimera, sino como un logro posible y real de superación humana.

SEGUNDA PARTE

CONSIDERACIONES SOBRE LOS CAMBIOS FAMILIARES DE NATURALEZA ENDOGENA

Simplificando con fines de claridad podemos asumir que todo sistema social se compone de actores, formas de interacción y funciones.

Es evidente que todos esos elementos dan en conjunto la realidad del Sistema y ésta no es sino el resultado de la interacción permanente entre los tres elementos centrales, de modo que toda modificación en uno de ellos traerá consigo una modificación de los otros dos y cuando ello no se produce, el Sistema entra en un proceso de desintegración.

Las fricciones que puedan producirse entre los elementos del Sistema se manifestarán entonces en las tensiones familiares que no son un "problema", sino una exigencia y un desafío de superación del Sistema mediante la buena administra-

ción de las tensiones en la reedificación del Sistema.

Ahora bien, cada uno de los elementos tiene a su vez una dinámica propia, por lo que la relación sistemática estará siempre en construcción y no puede pensarse en una forma estática, sino en el sistema como realidad dinámica, en la cual el cambio es una cualidad y no un hecho fortuito. Toda esta apretada síntesis teórica tiene realidad en la Familia, en cuanto sistema social.

El primer elemento, los actores del sistema familiar, son los miembros de la familia. El segundo elemento, las formas de interacción, son las relaciones que establecen los actores entre sí. El tercer elemento son las consecuencias (intencionales o no) que se obtienen de la vida familiar, vale decir, procreación, formación y desarrollo de la personalidad de cada miembro, la seguridad emocional, etc.

a) Los actores como fuente de cambio

Los actores de la familia moderna son básicamente los Padres y los Hijos. Dos generaciones que concentran en la familia un trozo del pasado y una perspectiva del futuro. Es por ello que la familia está dotada de un potencial de conflicto mayor que los grupos más homogéneos.

Cada actor es una persona individual, tiene su propia historia de vida y vive una fase única de su desarrollo personal dentro de su propio ciclo de vida.

La generación paterna vive etapas más largas, pues a la edad adulta, si bien existen etapas de un ciclo de vida en desarrollo, el ritmo temporal de las mismas es menos rápido.

La generación de los hijos trae en cambio consigo una enorme velocidad en su ritmo de evolución. Los primeros momentos del desarrollo son vertiginosos, el crecimiento biológico y psíquico es más rápido a menor edad.

Por ello los actores son portadores en ellos mismos de exigencias que evolucionaron su ciclo de vida y que serán desafíos concretos a las formas de interacción y a las consecuencias que persiga la vida familiar.

Por otra parte, cada actor no es totalizado por la experiencia familiar. Cada uno trae al núcleo familiar parte de su experiencia extrafamiliar, la que se expresa tanto en un potencial enriquecimiento de grupo cuanto en una serie de críticas a las formas de interacción y funciones del núcleo; enriquecimiento y crítica originados en la experiencia extrafamiliar y por tanto notablemente controlables por la familia.

Los instantes históricos en que se inician y se desarrollan las etapas de socialización de los diversos miembros del grupo son diferentes y por ello no será raro que pese a la enorme importancia de la vida familiar en ese proceso, los actores puedan contener orientaciones normativas y valóricas diferentes, de las cuales puede esperarse una serie de tensiones en el grupo.

b) Las formas de interacción como fuente de cambio

Todo lo anterior se proyecta fuertemente en las formas de interacción del grupo familiar.

En efecto, la evolución de cada actor del sistema va exigiendo una evolución en la forma de relación del grupo. De este modo puede hablarse de un ciclo de vida familiar, que está demarcado en sus fases por etapas que corresponden a distintas formas de interacción por las que atraviesa el ciclo.

Los dos grandes momentos del ciclo son fundamentalmente el momento de expansión del grupo y el momento de contracción del mismo.

En efecto, los dos progenitores inician solos la familia, luego el grupo crece con los nuevos miembros, sus hijos, para a continuación contraerse con la salida de los hijos del hogar, para terminar nuevamente el grupo reducido a los mismos dos progenitores.

En el intertanto se han sucedido una serie de etapas que han exigido a ambos progenitores una enorme flexibilidad para observarlas y resolverlas. A veces en esas etapas ambos cónyuges, al contrario de encontrar en ellas motivos de crecimiento de la conyugalidad, se vuelcan enteramente en los hijos sin un desarrollo de sus propias formas de interacción, por lo que el período final de la familia, en que la pareja vuelve a la soledad inicial, puede tornarse tan conflictivo como el período de ajuste inicial, pero ahora con mucho menos recursos, por lo que la solución no siempre es eficiente.

Las formas del encuentro familiar han sido precisadas en múltiples clasificaciones. Aquí podemos distinguir las etapas siguientes: etapa de ajuste marital, etapa de la ansiedad del primer hijo, etapa de procreación, etapa de los primeros años de educación, etapa educacional, etapa de lanzamiento de los hijos, etapa final de contracción del grupo en los dos progenitores iniciales. Cada etapa está definida por una forma de interacción específica en que los roles, status, formas de autoridad y lenguaje, son también especiales a esa etapa.

Con el desarrollo de las etapas existe un desarrollo de nuevos roles y status en todo actor, correspondiente a la evolución de éste en relación al grupo.

El número de interacciones crece a partir de la primera etapa, en que la interacción es entre dos para luego ser multiplicada varias veces. Así, primero existirá la relación Esposo-Padre-Hijo y Madre-Hijo; con el hijo siguiente se agregará la de Hermano-Hermano(a), las del recién llegado con su padre y su madre y las de Padres-Hijos. Cada nuevo actor agrega una nueva línea de vida y requerirá de las formas de interacción lo apropiado a su momento vital.

Dos elementos serán entonces centrales en esta evolución de las interacciones: Las formas de relación con la autoridad familiar (que en general está compartida en los hechos entre Padre y Ma-

dre, aunque no en partes iguales) y las formas de comunicación entre los miembros en interacción.

La autoridad, que en términos elementales podemos definir como la capacidad de hacer crecer (distinguiéndola del Poder y que es la capacidad de hacer), se ejerce mediante modos en relación que permiten a través de ellos hacer crecer a cada miembro del grupo. Pues bien, toda etapa en el crecimiento de los actores, exige una reformulación de un nuevo modo de relación.

De este modo en la vida familiar existirán tantas crisis de autoridad como momentos en el desarrollo de sus miembros. Esto trae consigo una permanente redefinición de los roles y status en el grupo y de la naturaleza de las comunicaciones en el grupo. Los hijos sienten muy rápidamente las exigencias de redefinición de la autoridad; son ellos los que están creciendo a un ritmo rápido y por ello tienen más posibilidades de comprobar los obstáculos en su crecimiento.

Por ello, cuando los padres mantienen, más allá de lo adecuado, los modos de relación con que ejercían la autoridad, ésta puede llegar a convertirse en abuso de poder y sin darse cuenta pierden la autoridad. Puede que se les obedezca, pero ya no se cree en ellos como capaces de hacerlos crecer.

El obstáculo mayor para hacer evolucionar esa forma de relación de la autoridad reside en los modos de comunicación entre los miembros de la familia. Ellos se expresan diferencialmente de acuerdo a las calidades de cada actor. Así, por ejemplo, los hijos menores tienen un lenguaje principalmente emocional y afectivo y los padres usan fundamentalmente estructuras racionales. La mayoría de los malentendidos de la vida familiar que se producen en lo cotidiano tienen origen en estos elementos de comunicación.

Puede entonces decirse que existe una permanente exigencia de comunicación que envuelve todos los niveles del lenguaje de la acción física (hablar, callarse, gestos de enojo o de complacencia, todo lo que concierne a la configuración espacio temporal de los intercambios); el lenguaje de las estructuras racionales (sistemas conscientes de objetivos, de métodos, de roles, de status, etc.); lenguaje simbólico (historias, sueños, juegos, gentilezas, etc.); el lenguaje de la emoción y el lenguaje inmediato del sentimiento propiamente dicho (sentimientos vividos al instante).

Las relaciones familiares son centralmente formadas de relaciones afectivas, y por ello las formas de interacción sufren de una permanente tensión que nace de la constante búsqueda de la relación de amor auténtico, uno de cuyos síntomas de madurez es la capacidad de separación. Ello hace de las relaciones familiares, relaciones en que la angustia y la ansiedad están siempre presentes. Por ello no es raro que los conflictos en las formas de interacción familiar contengan una potencialidad enormemente multiplicadora, y que de un hecho objetivamente menor se des-

prendan consecuencias imprevisibles que pueden alterar profundamente las relaciones familiares.

c) Las funciones como fuente de cambio

Tal como ya lo dijéramos, las funciones son las consecuencias intencionales o no intencionales que produce el sistema.

Ahora bien, éstas, al igual que los dos elementos anteriores, tienen una dinámica propia. Cada etapa del ciclo de vida familiar tiene funciones específicas del mismo y el logro de ellas impulsa a la búsqueda de nuevas funciones en forma casi espontánea.

Sin embargo, el elemento más importante de las funciones son los efectos de éstas sobre la organización de la vida familiar.

En efecto, durante mucho tiempo, el núcleo familiar vio muy limitadas sus posibilidades para alcanzar ciertas consecuencias y en forma internacional, lo que poco a poco ha cambiado.

Así, por ejemplo, hasta hace muy poco la familia desarrollaba su ciclo de vida en un apretado número de años, de modo que las diferentes etapas aparecían contraídas a un tiempo menor y algunas de ellas no se vivían. Pensamos que en 1920 en Chile la esperanza de vida al nacer era de 30 años y que hoy ella alcanza alrededor del doble, vale decir, 60 años.

Añadamos a ello que la familia disponía de un conocimiento muy limitado sobre las ciencias y técnicas que podían permitirle dominar las principales funciones familiares, como la procreativa, biológica, la efectiva, etc.

De modo que las funciones familiares eran obtenidas casi espontáneamente sin que por lo tanto se tuviera ninguna seguridad en su buen logro. Por otra parte, la debilidad del sistema social en que la familia se inscribe había cargado a la familia con responsabilidades que hoy lleva consigo la sociedad. Así, por ejemplo, la familia era unidad de producción, cédula política, cédula religiosa, escuela básica y técnico-profesional, sistema de salud física, etc.

Hoy en día, por una parte, la sociedad tiende a hacerse cargo de la mayoría de las funciones tradicionales, y por otra parte ésta comienza a verse dotada de mayores recursos para sus funciones específicas, de modo que éstas comienzan a ser paulatinamente un acto familiar racional. Finalmente es conveniente señalar que por los cambios sociales mayores que afectan a todo el sistema social que condicionan la vida familiar, nuevas funciones de índole más compleja y sofisticada se agregan al núcleo familiar y requieren de éstas nuevas formas de organización. Así, por ejemplo, la familia es la unidad de consumo de la sociedad moderna del consumo masivo y ello ha traído enormes transformaciones en las orientaciones valóricas de sus actores.

De este modo, hoy día, gracias a los adelantos en el conocimiento y dominio de los procesos de la procreación humana, se abre la perspectiva de

la procreación responsable; gracias a la socialización de las ciencias dietéticas, psicológicas y sociológicas, se abre una perspectiva de mayor racionalización de los procesos vitales de desarrollo tanto del grupo como de cada actor del mismo.

En virtud del enorme crecimiento de las posibilidades, se abre la oportunidad de una mayor inserción en el mundo extrafamiliar.

Concluyendo, puede entonces apreciarse cómo la familia lleva en sí misma la potencialidad de un cambio social en su sistema social y que por lo tanto no hay en la familia la posibilidad de que los actores se instalen en ella y pretendan vivir toda la existencia familiar sin alteraciones.

La alteración en la vida familiar es una cualidad de la familia como grupo humano y no un problema causado necesariamente y desde el exterior. Cada elemento del sistema familiar implica un dinamismo propio y ese dinamismo por la relación sistemática afecta al todo familiar. Ello nos plantea ante el desafío de administrar eficientemente las tensiones familiares y alcanzar el desarrollo pleno del núcleo o tratar de contenerlas, ignorarlas o conducir las deficientemente y por ello llegar a la frustración de los miembros de la familia e incluso a la desintegración del grupo.

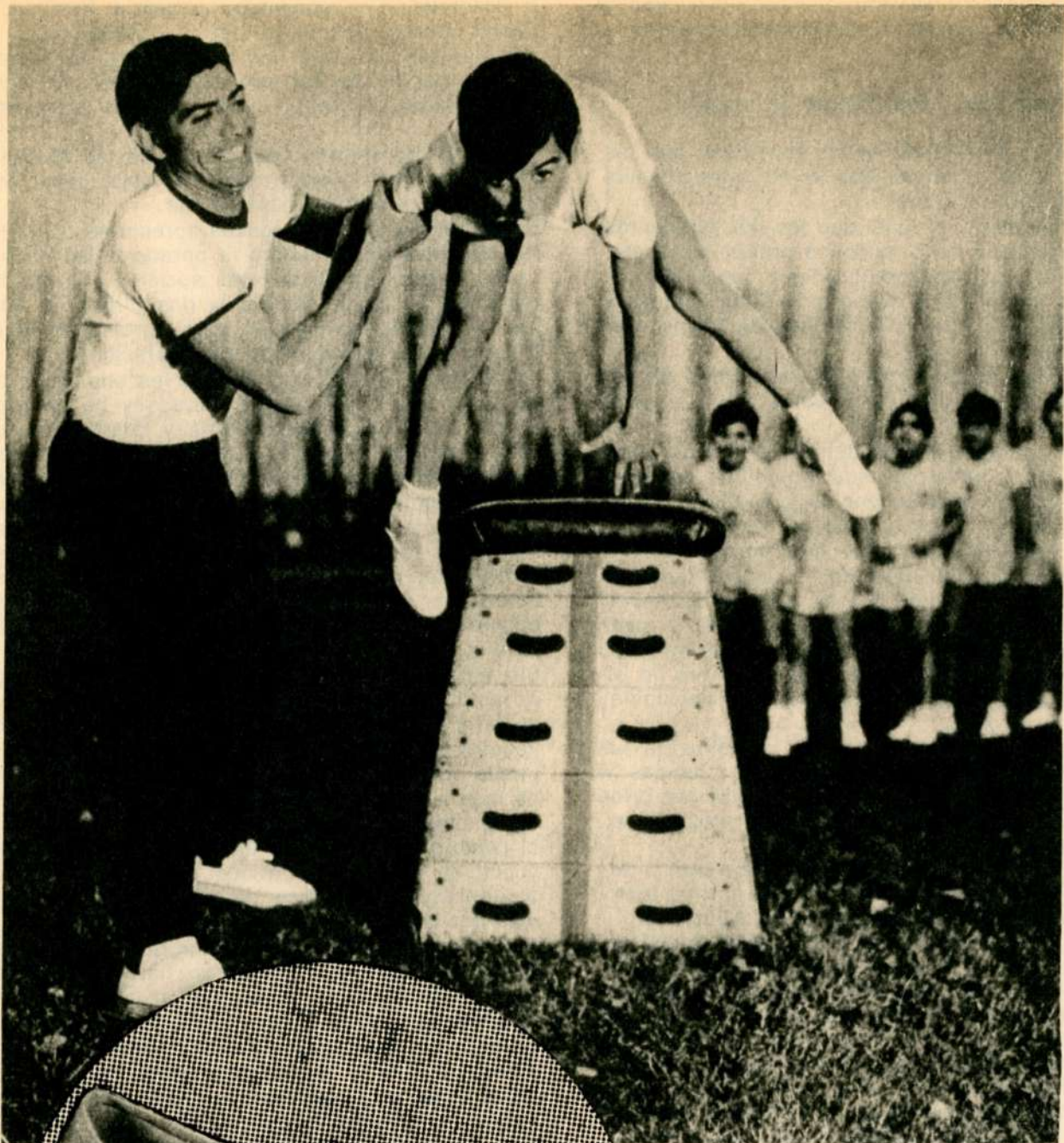
Sin embargo, tal como advertimos al comienzo, la familia es un subsistema dentro de un sistema social y la interacción entre ambos tiene por consecuencia el que la familia, al mismo tiempo que puede modificar a la sociedad en que se inscribe, es más a menudo exigida por la sociedad a condicionamientos tales, que puede también verse el cambio familiar como un resultado del cambio social de la sociedad a que pertenece. Una reflexión sobre este tipo de cambios la haremos más adelante y queda pendiente.

Sin embargo, es bueno advertir que muchos aspectos del cambio familiar de naturaleza endógena están hasta tal punto vinculados a las condiciones de vida de la familia y a la participación de ésta en la sociedad a que pertenece, que la dinámica familiar se ve enfrentada a enormes obstáculos para resolver su adecuación a las nuevas exigencias de su ciclo de vida.

Así, por ejemplo, la familia popular no participando de la modernización, participa de las exigencias de ésta. Así, una serie de trastornos en el contorno familiar popular postulan la necesidad de un mayor control de los procesos vitales de la familia, como ser la procreación, el desarrollo biológico o psíquico, la formación y la educación, la seguridad emocional, etc.; sin embargo, ello no está al alcance de la familia popular.

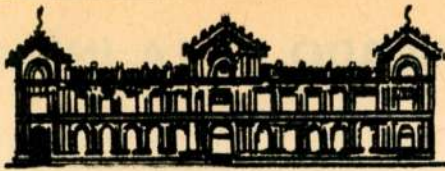
Es decir, que la familia popular se ve enfrentada a desafíos que no puede absorber, pues la sociedad que se los causa no la provee de los recursos para enfrentarlos.

De este modo se da el caso de que una de las mayores fuentes de injusticia reside en el hecho de nacer en una familia popular, lo que por sí



GIMNASIA

Bata



LIBRERIA UNIVERSITARIA

ALAMEDA B. O'HIGGINS 1058
CASA CENTRAL UNIVERSIDAD DE CHILE

EDUCACION SEXUAL

Russell, Mead: La familia y la revolución sexual.

Street, Robert: Técnicas y escuelas modernas.

Tashman, Harry: Psicopatología sexual del matrimonio.

Asociación Norteamericana: Estudios sobre la infancia, guía para la educación sexual.

Walter, Baruch: Nuevos métodos de educación sexual.

Starr, Anthony: Las desviaciones sexuales.

Reik, Theodor: Diferencias emocionales entre los sexos.

Comfort, Alex: La sexualidad en la sociedad actual.

David, Maxime: La sexualidad en la adolescencia.

Hegeler, Sten: Educación sexual infantil.

Beck, Sester F.: Educación sexual preadolescente (niños de 8 a 12 años).

Hunter, T. A.: El matrimonio moderno y la sexualidad.

Wallenstein: La educación del niño y del adolescente. Tu cuerpo, tu amor. Ideas sobre el sexo para adolescentes.

Fuentealba, Luis: Sexo y educación sexual.

Piret, Roger: Psicología diferencial de los sexos.

Marchi, Luigi: Represión sexual y opresión sexual.

Margaret Mead: El hombre y la mujer.

Quijada, Osvaldo: Sexo y sufrimiento. La mujer.

Quijada, Osvaldo: Sexo y sufrimiento. El hombre.

Jones - De Groot - Thomson: Psicoanálisis y sexualidad femenina.

Marmor-Denniston: Biología y Sociología de la homosexualidad.

Rado-Stoller-Ovesey: Homosexualidad en el hombre y en la mujer.

solo limita las expectativas del recién llegado y lo expone a riesgos enormes.

En efecto, si se nace allí, se tiene una mayor posibilidad de morir a edad temprana, de ser desnutrido, de ser deficiente mental a causa de esa desnutrición, de no poder recibir educación, vivir un desarrollo afectivo incompleto y frustrado, vivir las experiencias del adulto en forma prematura, desarrollar conductas delictuales, vivir largos períodos de cesantía, no poder establecer una familia en forma normal, no poder hacer frente a las responsabilidades de padre o de madre, caer en el aborto, mirar el futuro de sus hijos cegado, etc.

Como puede apreciarse, si bien los cambios sociales que afectan a la familia son potencialmente capaces de llevar a ésta a un alto grado de perfección, ellos han traído a la familia popular mayoritaria del continente la expectativa de un mundo mejor y la realidad de una enorme injusticia.

Por ello es que todo lo que hemos dicho de la dinámica del grupo familiar exige de nosotros un enorme realismo, para considerar que este dinamismo no es sólo la posibilidad del desarrollo familiar, sino es también, para las grandes mayorías de nuestro continente, el acrecentamiento de las injusticias que por tanto tiempo han vivido los grandes sectores populares, pero que hoy más que nunca tocan al corazón mismo de la vida íntima del pueblo. De donde se deduce que cualesquiera fueren las posibilidades individuales para hacer frente a los fenómenos descritos, la gran mayoría de ellas no corresponden a los requerimientos de la situación y la solución definitiva de los problemas que el cambio familiar trae consigo obliga a pensar en una movilización de toda la sociedad, de modo que puedan proporcionarse a la familia las posibilidades reales de hacer frente a los desafíos que esa sociedad plantea.

No es posible entonces pensar en la realización de la familia en forma desvinculada del desarrollo de la sociedad a que pertenece; por el contrario, sólo una consciente acción social en materia familiar permite a ésta su desarrollo pleno.

Por su parte, la familia no es sólo un acreedor de la sociedad a que pertenece; tiene a su vez fuertes responsabilidades sociales en el reclutamiento y formación de las personalidades de los nuevos miembros de la sociedad, por lo que no es indiferente a un país la forma en que la familia oriente a los nuevos actores sociales.

De todo lo anterior nacen las bases y límites de la definición de una Política Familiar.

a) EL SIGNIFICADO DE LA INFANCIA

1. El punto de vista del biólogo

Aparentemente la infancia humana parecería plantear los mismos problemas que los de la infancia animal, es decir, un período de la existencia ocupado especialmente por el crecimiento y el acceso a la forma adulta.

Pero hoy en día los científicos no están de acuerdo en esa tesis. Así, por ejemplo, A. Portmann, biólogo, nos pone en guardia contra este tipo de analogías aparentemente fáciles.

Hemos comenzado a salir del clima que a este respecto creara Darwin en el siglo pasado, donde se señalaba a cada paso la proximidad y la solidaridad entre las especies animales y el hombre. Durante mucho tiempo, con anterioridad a Darwin los hombres afirmaron que existía una enorme diferencia entre ellos y los animales, debido en primer término a una voluntad divina que nos transformaba automáticamente en seres excepcionales con un destino especial.

Debido a ello, por un efecto de péndulo, la teoría de la evolución general de las especies se preocupó por romper ese sueño y tendió a analizar al hombre.

De ese enorme debate nos quedan ciertos hechos científicos innegables, como el que evidentemente poseemos estructuras semejantes y funcionamientos fisiológicos parecidos, pero junto a ello también aparece como imperiosa la re-humanización del hombre a partir de la información científica acumulada hasta hoy.

Nuestro propósito aquí es hacer un análisis de las diferencias biológicas entre el niño y el animal. Para ello seguiremos a Philippe Muller en su libro "Les tâches de l'enfance" (1), quien a su vez resume las investigaciones de A. Portmann (2) en relación a las características biológicas de los seres humanos y los animales en términos comparativos.

Esta comparación puede hacerse en lo fundamental a través de seis puntos:

1. Lo que podría llamarse la infancia animal es relativamente corta.

Así, por ejemplo, el tigre, que vive hasta los veinte años, alcanza su talla de adulto a los 18 meses. La ballena azul, que mide 7 metros al nacer, alcanza su porte de adulto (14 metros) a los 7 meses, y crece poquísimos después de su segundo año (el macho alcanza a los 22,6 metros y la hembra 23,7 metros de promedio).

Entre los antropoides, cuya vida puede alcanzar

hasta los 30 años, y que son los más semejantes al hombre, el gorila acaba su crecimiento a los seis años, el chimpancé alrededor de los 11 ó 12 años y el orangután hacia los 12 ó 13 años. La madurez sexual de éstos precede muy poco al fin de su crecimiento.

En los seres humanos, el crecimiento no cesa de producirse sino hasta los 19 años y la madurez sexual se establece alrededor de los 15 años. Además, esta madurez se anuncia por el desencadenamiento de una ola nueva de crecimiento que no se da en ninguna especie semejante.

De este modo la infancia humana ocupa un lugar proporcionalmente considerable en la existencia total del hombre y ella tiene una extensión inusitada.

2. En las especies vecinas los recién nacidos tienen proporciones físicas muy parecidas a las de los adultos. El pequeño chimpancé es mucho más parecido al adulto de su especie que lo que puede parecerse un recién nacido humano al hombre o mujer adulto.

3. La especie humana parece trastornar una ley biológica por la cual se determina el grado de independencia de que goza el recién nacido desde su nacimiento. Según ésta, los mamíferos de menor organización nerviosa tienen un período de gestación más corta, son más numerosos por parto y son más impotentes al nacimiento. En cambio mientras más se sube en la escala de la perfección de la organización nerviosa, el período de gestación aumenta, el número de nacidos por parto disminuye, pero el grado de desarrollo del recién nacido es más completo; los pequeños nacen con los ojos abiertos y muy luego son capaces de acciones que implican una cierta autonomía orgánica. Este es el caso particular de los antropoides. Por ejemplo, el chimpancé se gesta en un plazo de 253 días promedio; desde el primer mes de vida ya se tiene en pie y hacia los seis meses ya puede gozar de la independencia de la madre.

En el ser humano existe una rara mezcla de rasgos. Nace con los ojos abiertos (aunque no ve de inmediato), es incapaz y desvalido y parecería infaliblemente si se le dejase a sus solas fuerzas a lo menos antes del año; se parece mucho a las condiciones que viven los mamíferos inferiores recién nacidos.

4. Una de las diferencias más notables entre los recién nacidos humanos y los antropoides se refiere al cerebro. El cerebro del ser humano es tres veces más pesado que el de los antropoides, pese a que el recién nacido humano sólo pesa el doble que el recién nacido antropoide. Los

¹Ed. Hachette, 1969.

²"Biologische Fragmente zu einer Lehre von Menschen". Basel: Schwabe (1951), edición revisada bajo el título: "Zoologie und das Neue Bild des Menschen". Rowohlt's Deutsche Enzyklopaedie N.º 20, 1956.

biólogos atribuyen a esto una enorme importancia para aclarar las diferencias anotadas más arriba.

Datos Biológicos Comparativos

	Días de gestación	Peso total	Peso cerebro	Cerebro adulto
Gorila	?	1500 a 1800	130	430
Chimpancé	253	1890	130	400
Orangután	275	1500	130	400
Hombre	266	3200	360 a 385	1450

5. En el ser humano, el estado de impotencia del recién nacido parece derivarse del desequilibrio existente entre el peso del cerebro y la masa del cuerpo. Para Portmann el recién nacido humano es fisiológicamente prematuro. En el hecho el ser humano no alcanza el desarrollo que tiene el antropoide a su nacimiento sino hacia el vigésimo primer mes. En otros términos, todo el primer año de vida del ser humano representa una gestación extrauterina.

6. Este aumento de la masa del cerebro humano en relación a la masa del cerebro de los antropoides no es sólo un hecho cuantitativo, en el sentido de que el hombre tendría simplemente un mayor número de neuronas, sino que en el hombre se da además un desarrollo más completo de lo que se ha llamado "cerebralización". Con este término se quiere designar la parte que ocupan esas neuronas en regiones del cerebro, asegurando los lazos y las conexiones integradoras del mismo. Se ha desarrollado, de acuerdo con ello, un índice de cerebralización, el que es de 170 para el hombre contra 49 del chimpancé, 34,4 del macaco.

2. El punto de vista del etnólogo y del antropólogo

El etnólogo Konrad Lorenz ha dedicado gran parte de su trabajo en el Instituto Max Planck, en Baviera, a la fisiología del comportamiento de los animales. Sin embargo, últimamente se ha consagrado al mismo tipo de estudios enfocado esta vez sobre los hombres. Es, por esto mismo, una de las autoridades más calificadas para hacer una comparación.

Recientemente (3) ha expuesto en una entrevista su pensamiento al respecto. Por ello nos remitiremos a sus propias declaraciones en relación a las diferencias existentes entre los animales y el hombre.

Aun cuando se encuentra un principio de reflexión entre los chimpancés basado en la existencia de

ciertas facultades, estas facultades no se hallan reunidas en ellos en la forma que tienen en el hombre. En el hombre ellas están integradas en una función nueva que es la única que permite la acumulación del saber y que le permite crear la tradición acumulativa. La tradición acumulativa existente en el hombre, vale decir la cultura, es una realidad absolutamente nueva que no existe en ningún otro organismo.

Entre los animales también existe una tradición, pero ella no es acumulativa. Ciertos animales aprenden a través de las reacciones de los padres a distinguir a los otros animales y a conocerlos en sus características.

Así, por ejemplo, entre los monos se transmiten recetas, como ser la forma de limpiar las papas. Del mismo modo si alguno descubre algo, va y lo transmite al resto.

En otras experiencias, como las de Gardner, en los Estados Unidos, se ha probado que el lenguaje mismo no es una facultad exclusivamente humana. En efecto, una pareja de psicólogos le enseñaron a un chimpancé el lenguaje de gestos de los sordomudos.

Sin embargo, estas capacidades no son acumulativas de una a otra generación.

Podría decirse entonces, según Lorenz, que todo el animal existe en el hombre, pero no todo el hombre es animal. Pues para Lorenz la diferencia específica entre los hombres y los animales reside en la capacidad de crear cultura. El lo expresa así: "Con la cultura ha nacido en el mundo algo totalmente nuevo: la inmortalidad potencial del pensamiento, de la verdad, del saber (comparable a la inmortalidad potencial transmitida hereditariamente al joven) en la medida en que ellos pueden transmitirse indefinidamente. Todo un pueblo, toda una raza puede perecer y la cultura subsistir en las bibliotecas... de manera que otro pueblo puede encontrarla y explotarla. Ello es realmente la inmortalidad del espíritu".

"Pero a la inversa, la cultura puede morir mientras que los hombres sobrevivan. Es la amenaza de la hora presente".

El hombre privado de cultura no sería el buen salvaje de Rousseau. "Este hombre sería un cretino, que no sabría hablar, que no tendría sino unos pocos rudimentos de comportamiento social y que retrocedería unos doscientos mil años atrás".

En la actualidad la cultura cambia tan rápidamente que se cierne el peligro de su desaparición.

En síntesis, para Konrad Lorenz lo específico de la integración de las facultades del hombre es que ella le permite al hombre crear el proceso de desarrollo de la cultura, que viene a ser la expresión de la inmortalidad del espíritu. De allí que todo el animal cabe dentro del hombre, pero el hombre es mucho más que un animal.

Esta visión nos conduce al tema de las relaciones entre cultura y naturaleza en el hombre. Este es un tema extremadamente debatido en la Antropología y la Psicología Social.

Nosotros sólo daremos aquí esquemáticamente la

"L'Express" N.º 986, 1 al 7 de junio 1970. Págs. 66 y 67.

descripción de aquellos puntos que creemos puede afirmarse son conclusiones aceptadas dentro del debate.

La naturaleza del hombre no estaría constituida por un conjunto de leyes a las cuales los hombres se verían sometidos, como quien está dominado por la ley de la gravedad, sino, por el contrario, esta característica específica a los hombres que es su capacidad de crear cultura, nos muestra a los hombres como seres que se inventan, casi, a lo largo de una historia.

"La realidad es la persona concreta en quien la naturaleza se realiza a través de la cultura y que forma con su contorno una totalidad". (4)

De este modo, si bien los seres humanos, dentro de ciertos márgenes, se manifiestan como biológicamente similares, con las mismas necesidades, el modo concreto con que satisfacen esas necesidades es diferente y ello es así porque es de la naturaleza de los seres humanos el crear socialmente las formas concretas de realizarse.

"La cultura canaliza las posibilidades que ofrece la naturaleza y las desarrolla orientándolas". (5)

De allí que la normalidad en el desarrollo aparece entre los seres humanos, a diferencia de los animales, como un hecho condicionado en parte importante por el hecho cultural.

"Estos factores de la situación y estos patrones de la cultura son, en conjunto, responsables del hecho de que cada cultura tenga sus enfermedades mentales predilectas. Los malayos se vuelven "Amok"; algunos indios del Canadá se vuelven caníbales; los pueblos del Sudeste de Asia se imaginan poseídos por espíritus de tigre; las tribus de la Liberia, víctimas del histerismo ártico; un pueblo de Sumatra presenta la "locura del Cerdo". Los distintos grupos de una misma cultura muestran grados variables de incidencia". (6)

De allí que mientras más se conoce a los otros pueblos, su realidad concreta se nos presenta más coherente y menos "inmoral". La normalidad humana es más amplia en posibilidades de realización y es también el resultado de una "normal capacidad creadora" que los hombres poseen y construyen sobre un cimiento biológico genérico. Finalmente, y fundados en el cimiento biológico del hombre, nos podemos preguntar si puede hablarse de factores hereditarios que siendo relativamente autónomos del contorno social y físico del hombre, influyan decisivamente en el desarrollo del hombre.

A este respecto los científicos se muestran divididos, pues si bien es indudable que existe una dotación genética en cada ser humano, que sería una condicionante del desarrollo posterior de éste, es también seguro que esos factores son el resultado, en parte, de un hecho social y cultural anterior y se desarrollarán en el marco de una sociedad con una orientación cultural dada.

⁴Mikel Duprenne: "La Personnalité de Base", P. V. F. 2.^a Ed., 1966, pág. 83.

⁵M. Duprenne: op. cit., pág. 83.

⁶C. Kluckhohn: "Antropología", Fondo de Cultura Económica. México-Buenos Aires, 5.^a Edición, 1966.

"Evidentemente hay siempre una interacción entre factores innatos y culturales y cualquier determinismo total es improbable". (7)

Para el antropólogo la infancia es el período de la vida en que el hombre desarrolla, a través de las etapas más decisivas de la socialización, su personalidad social de acuerdo con los valores socialmente compartidos.

"... las sociedades se están de continuo perpetuando socialmente al inculcar a cada nueva generación formas de crecer, sentir, pensar y reaccionar que han pasado la prueba del tiempo". (8)

3. El punto de vista del psicólogo

Para el psicólogo lo propio del hombre es ser un animal sin instintos: con impulsos. "La verdadera diferencia entre el animal y el hombre —dice Philippe Muller— no se encuentra en lo morfológico solamente, sino en la conducta, en el tipo de conducta de que es capaz el hombre". (9)

En el hecho, las motivaciones centrales del hombre no aparecen prefiguradas de antemano en esquemas hereditarios instintivos, de la precisión y determinación que ellos alcanzan entre los animales. Una buena demostración de esta afirmación la constituyen los dos capítulos del libro de Otto Klineberg (10) dedicados a pasar revista a las motivaciones del hombre y sus diversas formas de expresión en las distintas culturas.

De este modo puede afirmarse que si bien existe un conjunto de impulsos propios a los seres humanos, éstos pueden ser desarrollados en formas muy diversas, e incluso algunos de ellos no hacerse presente, manteniéndose reprimidos, sin que pueda afirmarse de antemano si ello es o no "normal". Desde un punto de vista estrictamente "conductista", no hay ninguna duda que la noción de lo normal debe ser redefinida para cada cultura (11). "Sin embargo, nosotros debemos poner en guardia al lector contra el peligro de sacar de estos datos una conclusión demasiado general, a saber, de que toda manifestación patológica está determinada por la cultura y que la personalidad está enteramente a merced de la estructura cultural dominante". (12)

Es evidente que si por una parte en el hombre sus impulsos no responden enteramente a esquemas instintivos innatos que prefigurarían su reacción ante ciertos estímulos, por otra parte la falta de instintos no es reemplazada tampoco por la presencia, muy real por lo demás, de patrones socio-culturales de comportamiento. Los hombres siempre son capaces de una acción de influencia sobre el medio cultural y social que por lo tanto no los determina, sino simplemente los condiciona.

⁷A. K. C. Ottaway: "Educación y Sociedad", Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1965, pág. 27.

⁸C. Kluckhohn, opus cit., pág. 219.

⁹Ph. Muller, op. cit., pág. 127.

¹⁰O. Klineberg: "Psychologie Sociale".

¹¹Otto Klineberg: "Psychologie Sociale", P. V. F., París, 2.^a Ed°, 1963, pág. 449.

¹²Otto Klineberg, op. cit., pág. 464.

De este modo el hombre carece de esas regulaciones hereditarias que lo adaptarían por adelantado a los sucesos corrientes en un medio determinado. Pero si él no se construye una forma de respuesta al medio y una forma de imponer su soberanía al contorno que lo rodea, sería fácil presa de sus propias debilidades.

De allí que se pueda decir que para el psicólogo "la infancia es el período de la existencia donde el ser humano se constituye por su propio esfuerzo, y bajo la acción de la educación, un sistema de comportamientos globalmente adaptado a las circunstancias usuales de la vida" (13).

El profesor Muller recalca especialmente este hecho, pues en la especie humana la formación de los hábitos ocupa un lugar preponderante. Esta formación comienza desde el instante mismo del nacimiento. Ella va a ir modificando paulatinamente los rudimentarios esquemas hereditarios que el organismo ocupa en sus primeros esfuerzos de adaptación, como ser la succión, el sueño, la evacuación, etc. Pero por sobre cualquier cosa la acción formadora está dirigida a otorgar un sentido y un significado tanto a los objetos externos como a las personas y sus comportamientos, ayudando en la construcción mental del niño.

Para el psicólogo es un hecho ya no debatido el que no puede esperarse una explicación de la orientación central de la evolución del desarrollo del hombre en términos biológicos. Evidentemente la estructura y dinamismo biológicos son una condicionante de extraordinario significado e importancia, pero ella no es la que otorga la direccionalidad al proceso de desarrollo del niño.

De allí que el niño se nos presente como un organismo desprovisto, hereditariamente, de conductas estereotipadas, quien debe adquirir en contacto con el mundo, particularmente con la cultura representada en el mundo de las primeras figuras humanas que entran en contacto con él, la dirección particular de su existencia. En este sentido el hombre aparece como un producto de su sociedad.

Por ello no existe sólo una manera de ser hombre, como existe una sola manera de ser gato o perro, sino muchas formas distintas dentro de cada cultura diferente.

El relativismo cultural, lejos de significar la anarquía y la incertidumbre completa respecto a los valores, normas, hábitos y costumbres en que se puede desenvolver la vida de los hombres, representa el hecho de que cada sociedad, sobre el fundamento de ciertos universales, construye los modelos de hombre, socialmente aceptables, y busca orientar el desarrollo de esos modelos en la personalidad de los niños. Para ello ocupa todas sus capacidades de formación y educación para desarrollar su juventud.

4. El punto de vista del sociólogo

Para el sociólogo la infancia constituye en primer

lugar un estrato de edad, que, según sea su proporción dentro del total de la población, va a influir en la estructura global de la sociedad en una u otra forma. Es decir, las sociedades son llamadas de estructura de edad joven o vieja, según sea la proporción de jóvenes en el total de la población.

En este sentido, la juventud es una variable importante en la definición demográfica de una sociedad, al punto que la influencia de que gozan los jóvenes en la construcción de lo social está vinculada en gran parte al número relativo de jóvenes dentro de cada sociedad.

Los países latinoamericanos tienen, en su inmensa mayoría, estructuras poblacionales jóvenes, lo que se traduce en una tasa de dependencia relativamente alta y en una inestabilidad cultural potencial, producto del menor peso que adquieren los adultos en estas sociedades, en comparación a la preponderancia que tienen los mayores en las sociedades europeas.

Además del significado demográfico de la juventud, ésta constituye en toda sociedad uno de los sectores más dinámicos, tanto por experimentar el joven un gran número de procesos en un relativamente corto lapso de tiempo, lo que por sí lo hace inestable, como por el hecho de que su aparición en la vida social constituye un proyecto al futuro y una crítica, por lo tanto, al presente. Sin embargo, si bien la juventud experimenta algunos procesos y realidades genéricos, ella no es un estrato homogéneo dentro de cada sociedad.

Existen tantas juventudes como distintos grupos y subgrupos se den en una sociedad. Las posibilidades y opciones no son las mismas para todos los que una sociedad conoce como jóvenes. La estructura social de un país obliga a distinguir entre distintos grupos juveniles, los que enfrentarán diferentes opciones sociales.

Si la sociedad, en términos globales, constituye un desafío al joven, comprende tanto los obstáculos como los recursos; éstos no son los mismos para todos los jóvenes. De aquí que pueda hablarse de un condicionamiento social que se traduce en concreto en una diferente cuna para los hijos de los distintos estratos sociales. Para todas las sociedades la igualdad de posibilidades de la infancia es una aspiración, pero no una realidad.

Las desigualdades sociales no son sólo un hecho relativo a los recursos materiales de que se dispone, sino, lo que es más importante, dicen relación con las redes de interacciones sociales en que puede vivir y desarrollarse cada ser humano. De este modo, si bien la empresa del desarrollo infantil es una sola y los desafíos que el niño debiera enfrentar en cada fase de ese desarrollo pueden ser definidos genéricamente para todos los niños de una sociedad, la sociedad dispone de una diferente acogida a la infancia según sea su estructura global (diferencias entre sociedades) y según sean las modalidades de la estra-

¹³Ph. Muller, op. cit., pág. 128.

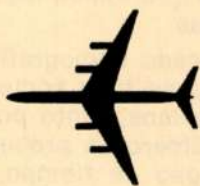


IBERIA

LÍNEAS AERÉAS INTERNACIONALES DE ESPAÑA

Donde solo el avión recibe más atenciones que Ud.

Agustinas 1118-Fono 81716. Santiago.



*Vuele por el mundo con Iberia.
El encanto de España le acompaña.*

IBERIA, Líneas Aéreas de España, con su representación de oficinas propias en 153 ciudades de 51 países en 4 continentes, ha logrado unir con sus aviones a todos los países del mundo. Actualmente cuenta con una flota compuesta por 12 DC-8, 24 Douglas DC-9, 19 Caravelle, 8 Fokker, 15 Convair y 5 DC-3. Para el período 70-71, espera poner en funcionamiento 3 Boeing 747, más conocidos con el nombre de Jumbo Jet. Como opcional para 1979, la flota se verá incrementada por 3 Boeing SST, es decir, aviones supersónicos.

Cifras de pasajeros

Recientemente la línea aérea española batió su propio record de pasajeros al transportar en el período del ejercicio 69-70 a su cliente número 4 millones. En relación al período anterior, esto significó un aumento superior al 30%, siendo así la línea aérea más rápida en su crecimiento y expansión en los últimos años.

En América

IBERIA es la única línea aérea acreditada ante Chile que llega a todas las capitales de países sudamericanos. Así, tenemos que, semanalmente, despacha desde el aeropuerto de Pudahuel 4 vuelos con los siguientes horarios y rutas:

- 1.— Martes, vuelo 984, 11,00 horas: Lima, Bogotá, Caracas, San Juan de Puerto Rico y Madrid.
- 2.— Viernes, vuelo 998, 9,15 horas: Montevideo, Buenos Aires, Las Palmas y Madrid.
- 3.— Sábado, vuelo 992, 10,15 horas: Buenos Aires, Sao Paulo, Río de Janeiro y Madrid.
- 4.— Domingo, vuelo 982, 7,00 horas: La Paz, Lima, Quito, Bogotá, Caracas y Madrid.

En Chile

Con la inauguración de sus Oficinas de Ventas en Cartagena, efectuada en el mes de agosto, IBERIA aumentó el número de sus Agencias Generales en el país a 18 en total. A saber, está representada en Arica, Iquique, Antofagasta, Copiapó, La Serena, Valparaíso, San Antonio, Rancagua, Talca, Chillán, Concepción, Los Angeles, Temuco, Valdivia, Osorno, Puerto Montt, Coyhaique y Punta Arenas. En todas ellas personal especializado ofrece las mismas ventajas de atención que el personal de la central de Santiago puede brindar a los pasajeros de la línea. Los planes de pagos y facilidades son aplicados por igual en Santiago y todas las ciudades del país mencionadas.

Acercarse a una oficina de IBERIA en Chile y el mundo sirve para probar que: "En IBERIA sólo el avión recibe más atenciones que usted".

tificación social dentro de cada estructura social (diferencias entre estratos sociales).

En este sentido se afirma que la sociedad crea a sus actores a su imagen y semejanza. Un buen ejemplo de ello lo da el Dr. Fernando Monckeberg, al describir el círculo vicioso de la subalimentación. En efecto, los niños subalimentados, en una gran proporción, sufrirán alteraciones importantes en el desarrollo de su inteligencia, lo que traerá consigo que deban mantenerse en los estratos económico, social, educacional y cultural más bajos de la sociedad; todo ello se traduce en que estos niños, llegados a adultos, alimentarán mal a sus hijos y el círculo vicioso recomienza.

Sin embargo, si todo ello es como lo hemos descrito, también la infancia, por ser un proyecto de futuro adulto, representa para el sociólogo una posibilidad de desarrollo inapreciable, en el sentido de que toda transformación social de envergadura, que pretenda ser un paso definitivo de desarrollo, tiene en la juventud su primera y mejor opción.

De allí que los mejores análisis de los convulsionados tiempos presentes descansan en estudios de los mecanismos sociales puestos en juego para la formación de las estructuras mentales en la niñez. A este respecto, dos buenos ejemplos son "Eros y civilización", de Herbert Marcuse (14), y "La Crise de Générations", de

Gérard Mendel, que es un estudio socio-psicoanalítico que en parte hace la crítica al libro de Marcuse. Las formas concretas que las sociedades ocupan para valorar y orientar a la infancia repercuten en tipos de actores sociales que dan vida a la estructura social.

Desde el punto de vista sociológico, la infancia y la juventud representan el sector de la población en que con mejores posibilidades puede planificarse el futuro de una sociedad. De allí que si es cierto que la estructura social es una condicionante preponderante en el desarrollo del niño, la infancia y la juventud de un país debieran ser siempre los factores del proyecto de desarrollo de la sociedad.

Las sociedades pueden orientar a su juventud de acuerdo con el modelo del pasado (tradición), o el modelo presente (adaptación), o finalmente hacia un modelo futuro (creación).

Es evidente que en la medida en que el hombre se distingue como el ser capaz de crear acumulativamente la cultura, la juventud debiera significar siempre un proyecto de futuro que parte de lo conquistado hasta el presente.

De aquí que la infancia y la juventud son siempre nuevas, y prendas seguras de cambio social. Lo normal será siempre la presencia de una cierta disonancia generacional, que se manifiesta ya sea en una tensión, una crisis o un conflicto generacional, según sea la habilidad de la sociedad para integrar las tendencias que la agitan.

¹⁴H. Marcuse: "Eros y Civilización". Ed. Seix Barral, S. A., Barcelona, 1969.

b) DE LA INFANCIA AL MUNDO ADULTO

Tal como puede apreciarse para todas las disciplinas concernientes con el estudio de la infancia que hemos brevemente expuesto, el niño es siempre una realidad, pero mucho más que ello, un proyecto a realizar.

Para la biología, la infancia humana significa una posibilidad de que los hombres adultos que la acogen, conscientes de la responsabilidad que la naturaleza les ha encomendado, puedan completar el proceso biológico iniciado intrauterinamente. Las sociedades han desarrollado, en sus diversas épocas, distintos modelos de ideales físicos. La belleza corporal no es sólo el resultado espontáneo de procesos biológicos, sino que en gran parte es el fruto de una acción colectiva que construye valores, hábitos y costumbres, conducentes a un determinado esquema estético corporal. Ello es posible en el ser humano, pues es mucho lo que la naturaleza ha entregado a la responsabilidad humana en el desarrollo biológico del hombre.

De este modo los hombres no sólo sufren los condicionamientos biológicos, sino mediante una acción racional y libre pueden intervenir en ellos, para lo cual la sociedad ha desarrollado todas las ciencias médicas, dietéticas, de educación física, etc., y este capital social debería estar en las manos de todos los que tienen a su cargo el desarrollo de la infancia.

Para el etnólogo y el antropólogo la infancia es un período en que el ser humano recién llegado a una sociedad debe aprender la naturaleza específica de esa sociedad, mediante su incorporación a los valores compartidos, y lo que es más importante, desarrollar en el niño la capacidad, específica a cada sociedad, para participar en la creación cultural mediante la participación social. Por una parte, la infancia asegura la permanencia y la prolongación de una cultura determinada, y por otra parte, la infancia constituye una posibilidad de desarrollar una cultura en nuevas formas y contenidos que superen las precariedades y limitantes actuales.

Para el psicólogo, la infancia es la época en que el hombre descubre sus energías psíquicas y biológicas, y mediante el enfrentamiento sucesivo de desafíos que surgen tanto dentro de sí como en su contorno, alcanzar la estructuración integrada y completa de una personalidad capaz de llevarlo a una vida plena en compañía de sus semejantes.

Este proceso se ve facilitado o dificultado según sean las cualidades y defectos que caracterizan a los adultos que lo reciben y los recursos y carencias del medio material y social en que el niño emerge. Depende en gran parte de la madurez y capacidad del mundo adulto el resultado que se obtenga de los procesos psíquicos de la infancia.

Finalmente, para el sociólogo la juventud no sólo caracteriza al conjunto de una sociedad según sea su número relativo a su calidad, sino que constituye el grupo que con mejores posibilidades puede asegurar el futuro de una sociedad a partir de lo acumulado hasta el presente. Ello significa que según sea la conciencia social que un país posea sobre la importancia de la juventud para su propio futuro, será también la expectativa que ese país puede hacerse con realismo sobre su futuro.

Como puede apreciarse, la infancia, cualquiera sea el punto de vista con que se la enfoque, es siempre una posibilidad social de construcción del desarrollo de un país.

Los viejos dichos populares, como aquel que hablaba de que los niños "salen" buenos o mejores o "salen" malos o peores, son falsos. La infancia no es el producto espontáneo de procesos autónomos a la voluntad humana, sino, por el contrario, cada vez es más cierto, en razón del desarrollo científico-tecnológico, que un país puede darse la juventud que desea, en la medida en que tenga conciencia de los procesos socializatorios a que somete a sus niños y tiene voluntad de orientar y dirigir esos procesos.

En la búsqueda por orientar estos procesos socializatorios, en especial los sistemáticos (Educación de la familia y la escuela), numerosos científicos han definido algunos criterios que de acuerdo con las condiciones específicas de las sociedades contemporáneas industriales, modernas y urbanas, permitirían construir el hombre adulto de hoy.

Siguiendo a un conjunto de investigadores, como ser J. L. Saul, O. Mowrer, L. E. Cole, F. Duycaerts y especialmente a E. Fromm, Philippe Muller (1) hace una reseña de los criterios que pueden servir para diseñar los objetivos de los procesos educacionales que orienten el desarrollo psicológico del niño hasta la madurez plena de éste y que detallaremos a continuación:

1) La normalidad ejemplar implica que el individuo conquiste su plena independencia. Este proceso, por cierto, comienza desde la fecundación del óvulo, ya que el feto constituye desde entonces un organismo cerrado y dotado de circulación independiente. Pero será necesario una sucesión de liberaciones para que el recién nacido, luego el niño y al fin el adolescente corten paulatinamente sus estrechas relaciones con sus padres y lleguen ellos mismos a crear su propia familia. La independencia será entonces en primer lugar biológica, luego somática, luego alimentaria, luego socio-psicológica, para ser finalmente afectiva. En cada una de estas fases, la evolución puede quedar frustrada y se puede llegar entonces a

¹Ph. Muller, *op. cit.*, págs. 131 a 135.

diversos grados de parasitismo. Muchos adultos mantienen para siempre un cierto cordón umbilical permanente, ya sea con sus propios padres o buscando ciertos "padres" de reemplazo que vienen a darle la seguridad infantil propia a la dependencia del niño.

2) La autonomía y la independencia constituyen sin lugar a dudas uno de los rasgos más evidentes de la madurez, pero se le debe agregar de inmediato la aptitud para crear. Al comienzo, el niño recibe todo sin poder dar, pero luego él se aproxima a una cierta reciprocidad creciente que lo conducirá al intercambio. Sin duda todo adulto, por maduro que sea, no será sólo un productor y dispensador de bondades y bienes, sino que siempre continuará recibiendo. Pero el equilibrio se establece ahora entre lo que él toma y lo que él da. Su don es entonces una expresión de sí mismo. Por ello, en razón de su capacidad de dar algo de sí, es que él puede integrarse en la comunidad de intercambios y aparece ello en su versión económica simbolizada en la profesión. La civilización industrial del siglo XX nos ha dado suficientes demostraciones de la capacidad creadora a que puede llegar el hombre. El ser capaz de participar en este esfuerzo creador común, en cualquier lugar de la sociedad en que se esté, es un signo de desarrollo personal maduro.

3) Un tercer criterio, que es casi el aspecto más subjetivo de esa capacidad de creación social de que acabamos de hablar, es la capacidad de alegría y calor humano, que para los clínicos constituye la tonalidad de la psiquis normal y madura. El psicólogo no considera una personalidad como plenamente adulta y madura si la persona se mantiene siempre crispada, seria y tensa. Esta capacidad de alegría y calor humano representa por una parte una lenta conquista sobre los sentimientos de inferioridad, egoísmo y rivalidad que amenazan a la infancia y, por otra, una autodisciplina de la agresividad orientada hacia los casos y los desafíos que el hombre debe hacer frente en la construcción del desarrollo y no contra las otras personas en cuanto tales.

4) El adulto maduro debe ser capaz, como un cuarto criterio, tanto de interiorizar las normas morales como también ser capaz de crear una vida moral personal. Por ello dos peligros amenazan la madurez moral; por una parte la intransigente aplicación de una norma moral que lleva a transformar la norma en una finalidad en sí que se traduce en la injusticia (SUMMUM JUS SUMMA INJURIA), y por otra parte el vacío moral, que transforma la vida en un desierto. La conquista de la moralidad es particularmente compleja en la actualidad, donde los cambios tecnológicos y sociales han trizado los fundamentos morales lo que de por sí es uno de los grandes temas del debate juvenil en el presente.

Para alcanzar la madurez ética la persona debe ser capaz de comunicarse con los demás y crear en conjunto proyectos comunes participando en tareas solidariamente.

5) Un quinto criterio lo constituye la madurez

afectiva en la evolución de la sexualidad. Esta aparece como el resultado de un proceso que abarca toda la infancia y adolescencia del hombre y puede definirse como la capacidad de respeto activo. Pueden distinguirse tres niveles en este proceso. Un primer nivel en que los demás aparecen simplemente como un capital de recursos disponibles para la satisfacción egoísta de sus propias necesidades. En las primeras etapas del desarrollo del niño esta actitud ocupa un lugar importante. Existe una especie de definición utilitaria de los demás que actúa como prejuicio en la relación con los otros. Muchos adultos son en verdad infantiles en este aspecto. Ven en los demás lo que ellos quieren y los prejuzgan antes de permitir al otro expresarse, para luego utilizarlos o abandonarlos en la medida en que satisfacen o no su propio egoísmo. Una segunda etapa la constituye la relación de diálogo formal. En ella existe el propósito de buscar una reciprocidad y que los esfuerzos y beneficios sean compartidos en igualdad. Muchas veces, ello conduce a una especie de balance de entradas y salidas en que nunca las personas logran entregarse y comprometerse. Muchos adultos han logrado apenas este equilibrio precario de prestaciones y beneficios recíprocos. La tercera etapa la constituye la madurez plena del amor, en la cual la relación con los demás se refleja en la capacidad de aceptar a los otros tales como son y en disponer la vida al servicio del desarrollo de los demás. En el amor conyugal esta madurez se expresa en la capacidad mutua de recibirse y construir un proyecto común que realiza la individualidad de cada uno. J.-P. Sartre expresa esto mismo diciendo que en el amor mi "yo" se hace un "no-yo" para que el "yo del otro" lo plenifique. Es decir, cada uno es el interlocutor del desarrollo del otro. En la relación sexual madura todo el gesto humano persigue y simboliza esto mismo. La caricia y el encuentro se realizan bajo el signo de que el gozo del otro en mí es causa de mi propio goce. Todo ello supone la confianza y la fe en el otro más allá de toda limitación egoísta, el compromiso auténtico realizado con fe en la libertad del otro.

6) Sin que la madurez sea en primer lugar un problema de inteligencia, es indudable que un sexto criterio lo constituye la capacidad para comprender, al menos en sus líneas generales y esenciales, el contorno que rodea al hombre y su tiempo histórico. Es decir, que sea capaz de dominar los conceptos esenciales que nos permiten orientarnos en nuestro mundo. Es en este sentido que el aprendizaje de los conocimientos científicos, tecnológicos y filosóficos aparecen como propios y necesarios en el proceso de desarrollo hacia la madurez.

7) Un séptimo criterio lo constituye la capacidad para adaptarse al cambio personal y al cambio social, es decir, una cierta amplitud para desarrollar el dominio de sí mismo y de la realidad. El adulto es "dueño de sí y del universo". Sin embargo, tanto él como su universo cambian cons-

tantemente. Esto no debe entenderse como la ausencia de una línea directriz; pero no sería siempre sano el adaptarse demasiado e instalarse definitivamente, cuando el cambio es la experiencia más permanente del hombre. Existen muchos adultos "de principios" que no son capaces de aceptar sus propios cambios, los de los otros hombres y los de su sociedad. Estos adultos inmaduros terminan por aislarse y marginarse de la sociedad y aparecen siempre como un pesado lastre para los demás. Para adquirir esta capacidad es necesario la capacidad de ser objetivo y la fe en los hombres como capaces de superar los nuevos desafíos solidariamente.

8) En fin, un último criterio de la madurez del adulto es la conciencia de sí, el vivir "con los ojos abiertos". Ello implica que él ha adquirido una cierta representación global del mundo que le rodea, que él ha sacado sus propias conclusiones respecto a todo aquello que lo sobrepasa (lo trascendente), respecto a sus relaciones con los demás y finalmente el sentido de su propio porvenir. Es decir, él ha constituido una cierta filosofía que cohesiona y promueve su existencia. Estos ocho puntos se resumen en uno solo: el adulto ejemplar es "responsable". Es decir, es capaz de responder a las provocaciones de su

contorno, a las solicitudes de los demás hombres y a las esperanzas de cada momento. Esta respuesta es personal en la medida en que ella expresa a su autor, pero al mismo tiempo ella lo une a la sociedad. Existe una apertura al destino colectivo que contribuye a la definición de una cierta orientación colectiva.

Ahora bien, si esos ocho criterios de madurez personal aparecen como extraídos de los desafíos que debe hacer frente el hombre y la sociedad contemporánea, aparece como muy en claro también que ellos no son alcanzados por todos y que en una sociedad subdesarrollada ellos aparecen como lejanos para la gran mayoría de las personas; es quizás por esto mismo que su ausencia en los adultos de nuestra sociedad pueda ser definida como una de las causas del subdesarrollo.

Los criterios que definen a un adulto normal aparecen entonces como útiles para definir los procesos educacionales no como una sucesión de etapas, sino como el desarrollo de procesos que permitan al niño, paulatinamente, adquirir las capacidades que le harían posible no sólo vivir plenamente esta sociedad, sino crear el país del futuro en solidaridad con sus semejantes.

c) LOS CAMBIOS SOCIALES, LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

Hace poco más de un año expusimos en un informe lo que estimábamos los "Hechos Mayores" que caracterizan las transformaciones que ha vivido el país en los últimos 30 años (1). Sin entrar a repetir este análisis, sino derivado del mismo, quisiéramos profundizar aquí algunos aspectos que están en íntima relación con los problemas que hoy se manifiestan en todas las instituciones sociales, que de una u otra forma deben hacer frente a las responsabilidades para con la realidad y el proyecto que significa la infancia. Dentro de ellas tienen una función principal y esencial: la familia y la escuela.

Desde hace más o menos dos o tres décadas un sector de la infancia chilena ha comenzado a ver rápida y profundamente alteradas sus posibilidades de vida desde el momento mismo de su concepción en el seno materno. En efecto, el surgimiento de un organizado sistema médico de salud pública, dotado de los mejores y más desarrollados medios de que el mundo dispone en la actualidad, trajeron en Chile la posibilidad de una mejor expectativa de vida que en forma espectacular más que duplicó la esperanza de vida al nacer en pocas décadas.

Chile: Evolución de la Esperanza de Vida al nacer y tasa bruta de la mortalidad

Años	Esperanza de vida al nacer		Tasa bruta de mortalidad/1.000
	HOMBRES	MUJERES	
1919-1922	30,90	32,21	32,4
1929-1932	39,47	41,75	23,4
1939-1942	40,65	43,06	20,9
1952-1953	52,95	56,83	12,7
1960-1961	54,35	59,90	11,9

Fuente: Jorge Somoza: "Tendencias de la mortalidad y la Esperanza de Vida en América Latina", componentes de los cambios demográficos en América Latina, 1965, pág. 197.

Como puede apreciarse en las cifras, el cambio general es acelerado. Si en los veinte años que hay entre 1922 y 1942 se ganaron 10 años de esperanza de vida, en los años que hay entre 1942 y 1961 se ganaron casi 15 años.

Sin embargo, estos resultados generales no son recibidos en forma pareja por todos los niños, sino que, por el contrario, mientras un sector de

los niños recibe de pleno los resultados positivos de este progreso, otros sectores mejoran levemente o se mantienen en los niveles de antes.

Así, por ejemplo, en el estudio de Hugo Behm Rosas sobre mortalidad infantil y nivel de vida (2), se expresan justamente estas diferencias entre estratos sociales frente a los riesgos de la mortalidad infantil.

Así, por ejemplo, si la mortalidad infantil en 1958 era de 127,7 por mil para el total del país, en Las Condes era de la mitad, 61,72 por mil, y en San Miguel era fuertemente superior con 156,37 por mil; llegando a ser entre los hijos de obreros que no recibían atención médica en Osorno de 197 por mil.

Para los niños de San Miguel el riesgo de morir antes del año en 1958 era el riesgo promedio que tenía el país 10 años antes. Mientras en 1965 Santiago en su promedio se había acercado al caso especial de Las Condes en 1958, con una tasa de 71 por mil de mortalidad infantil, en Cautín en 1965 la mortalidad infantil era todavía la que tenía el promedio de Chile 20 años antes, 154 por mil.

Es seguro que otro tanto puede decirse de la evolución de la natalidad. En efecto, en términos generales el país ha podido presenciar una baja general de la natalidad, que aunque no tiene la rapidez del caso de la mortalidad, ha sido significativa. Este fenómeno también se expresa en forma diferencial entre los distintos estratos de población, siendo mucho más acentuado entre los estratos medios y altos que en las clases populares.

Toda esta introducción nos ha servido para construir la hipótesis de que la evolución demográfica diferencial por sectores o estratos sociales, representa también un síntoma de un proceso más vasto y que está a la base de la génesis de los sectores juveniles que hoy podemos claramente diferenciar en Chile.

Nuestra teoría tiene una enorme repercusión en el tratamiento de cualquier tema educacional, pues el proceso de desarrollo potencial que enfrentan dos distintos grupos que puedan distinguirse es tan diferente, que el educador deberá hacer un enorme esfuerzo de creación si pretende desarrollar su tarea plenamente.

1. Hacia una nueva sociedad moderna e industrial

En efecto, el proceso de cambio brusco y acelerado que expusimos a grandes rasgos en el infor-

(1) "La Juventud y la Violencia", informe al Ministro de Educación, Prof. Máximo Pacheco, presentado por los profs. José Nagel, Gabriel Castillo y Andrés Domínguez, Revista de Educación N.º 19.

(2) H. Behm R.: "Mortalidad Infantil y Nivel de Vida". Ed. Universitaria de Chile, 1962.

me aludido (3) ha repercutido en la juventud con la creación de varias realidades juveniles que han surgido gradualmente. Pero todas ellas se enfrentan, aun cuando con desiguales posibilidades de éxito, ante un hecho común, que por lo demás es también un hecho nuevo y desorientador para los sectores adultos. Es el hecho de la "movilización social" de que habla Karl Deutsch (4), es decir, "el proceso mediante el cual las grandes agrupaciones de viejos vínculos sociales, económicos y psicológicos se desgastan y se rompen y las personas quedan libres para absorber nuevas pautas de socialización y de conducta".

Se trata entonces de un doble proceso: por un lado el cambio brusco se ha expresado a nivel juvenil con la aparición de varios sectores juveniles definidos frente a experiencias muy diversas, que les otorgan características y dinamis-mos muy diferentes; por otro lado este cambio ha enfrentado a adultos y jóvenes a una sociedad que vive una especie de "vacío cultural", lo que Gérard Mendel (5) ha denominado como "la generación sin herencia".

Todo ello es el resultado de un cambio social de naturaleza histórica, es decir, uno de aquellos cambios en que los elementos del sistema social más afectado son los principios y valores que legitiman las instituciones sociales sobre cuya base se realiza el conjunto de la vida social, otorgando las reglas del juego fundamentales.

Este cambio, que denominaremos el paso de una sociedad agraria tradicional a los albores de la sociedad moderna urbana, se realiza entre nosotros con dos dimensiones características. La primera es que esta sociedad está experimentando estos cambios en un mundo en que los medios de comunicación de masas actuales se han transformado en casi una estrecha unidad, haciendo enormemente vulnerable a las influencias de los modelos culturales extranjeros a la sociedad que viva este fenómeno descrito como el "vacío cultural". La segunda característica reside en que esta transformación que las sociedades llamadas desarrolladas vivieron como fruto de su empuje, no interconectadas y en un período que en algunos casos tomó dos siglos, entre nosotros es el resultado, en una parte bastante importante, de los desarrollos de esas sociedades y los vivimos en un período de 3 décadas, es decir, en el lapso de una o dos generaciones demográficas.

Este paso de una sociedad agraria a una moderna nos obliga a precisar algunos conceptos. El uso del concepto sociedad agraria se hace en el sentido de dar un nombre a aquel tipo de sociedad en que lo social es concebido como una determinación que realiza la naturaleza.

Esta realidad podemos ejemplificarla en el sistema de trabajo tradicional del agro. En esta forma

productiva, el hombre ara y siembra, pero el resultado de su cosecha depende de las condiciones naturales del clima, de las plagas, de la calidad de la tierra y la semilla, etc. Es decir, el esfuerzo humano debe, para tener resultado, tener la complicidad de una naturaleza benigna que colabore eficazmente, pero que el hombre no controla. Sin embargo, no es lo mismo sociedad agraria a mundo rural, pues lo que caracteriza a la primera es el sentido central del sistema y no el aspecto ecológico. Se puede decir que en estas sociedades sus principales instituciones y estructuras aparecen definidas y orientadas por elementos extrasociales o presociales, tales como la edad, el sexo, la descendencia, el espacio, la propiedad de la tierra y la temporalidad natural cíclica. Las principales unidades sociales son simples y plurifuncionales y no especializadas (la familia tradicional, por ejemplo) y orientadas a enfrentar el desafío proveniente de los hechos naturales, más que aquéllos propiamente sociales. Los sistemas de status son más bien prescritos que adscritos, es decir, que ellos son otorgados en razón de elementos extrasociales y no en virtud de las performances sociales de los actores. El aislamiento geográfico evita que la comunicación social presente valores y formas de vida alternativas, que puedan existir en otras realidades sociales; ello trae consigo el que la transmisión de la cultura se produzca en términos de un continuo uniforme y ordenado.

Las ciudades son formas de expresión simbólica de un orden que surge de la forma en que la sociedad agraria asume el desafío de la dependencia a la naturaleza y se define frente a ella.

La sociedad agraria aparece entonces definida menos como el resultado de un hacer social y más como el resultado de las determinantes que la naturaleza le impone. El orden natural es elevado entonces a la calidad de orden cultural y social, e incluso se le sacraliza.

En este tipo de sociedad, la socialización aparece siempre como el esfuerzo colectivo por transmitir el conocimiento y la experiencia de la cultura. La cultura aparece entonces como un todo externo a la sociedad, que sirve para orientar la vida natural y social de las personas y no como el resultado de la acción conjunta de la sociedad.

La socialización es por lo tanto el resultado de un mandato natural que los adultos han recibido de la naturaleza y que consiste en el traspaso de una sabiduría natural de los mayores.

El paso de una sociedad agraria a una moderna, a consecuencia de ciertos hechos mayores, es entonces el pasaje desde una sociedad dominada por los hechos naturales a una sociedad producto de los hechos sociales. De allí que el cambio signifique la transformación de las orientaciones, los sistemas de relaciones sociales y los sistemas simbólicos que expresan y posibilitan la comunicación.

Es a este fenómeno lo que aquí se denomina como cambio social de naturaleza histórica, pues es

³"La Juventud y la Violencia", op. cit.

⁴K. W. Deutsch: "Social Mobilization and Political Development", *American Political Science Review*, 55 (sept. 1961), págs. 494-495.

⁵G. Mendel: "La Crise de Générations". Ed. Payot, Paris, 1969, pág. 122 a 136.

la definición de la sociedad global la que se altera.

No se trata por lo tanto de un cambio "en" el sistema social, sino de un cambio "del" sistema social.

Uno de los rasgos más importantes de este cambio y que nos servirá aquí para ejemplificarlo, lo describe Mendel en su obra ya citada.

Se puede pensar, dice él, que todo un sistema de valores ha desaparecido, sin que haya sido aún reemplazado por otro que cumpla el mismo rol en el proceso de socialización.

La antigua organización social estaba fundada sobre el principio de autoridad que implicaba a las diversas instituciones: la autoridad sobrenatural de Dios, la autoridad divina del Estado (toda autoridad viene de Dios), la autoridad casi sacra del padre de familia, la autoridad de los mayores y de los superiores jerárquicos, etc. Frente a este principio de autoridad, que en una especie de reacción en cadena apoyaba toda la organización social, ha surgido el "principio de la eficacia", el que, sobre el plano estrictamente social, no tiene ningún poder ordenador. El principio de la eficacia reglamenta las relaciones funcionales y concurrenciales de los diferentes "utensilios" (las personas aparecen como "utensilios" también); toca entonces a los hombres y la sociedad una exigencia de adaptación.

El "principio de autoridad" daba nacimiento a un cierto orden específicamente humano, en la medida en que él representaba la extensión generalizada a todas las actividades humanas y sociales de la relación de dependencia del niño con su familia simbolizada en su padre. Era una orden que institucionalizaba el infantilismo psico-afectivo desde el nacimiento hasta la muerte.

El "principio de la eficacia" pone en juego dos elementos situados a los dos extremos opuestos del espectro síquico: de una parte una simple racionalidad técnica, una eficacia operacional cuyo origen se sitúa en el poder de la mano y el cuerpo sobre las cosas y que se une a la imagen del cuerpo en relación con la maduración de la motricidad (imagen que se sitúa al nivel de pre-consciente-consciente); de otra parte, en razón de los extraordinarios resultados de la técnica, el principio de la eficacia toma al nivel inconsciente una indudable resonancia mágica.

Es indudable que entre nosotros la tecnología ha significado más que el desarrollo de un más alto nivel de racionalidad social, el desarrollo de nuevas fuentes de magia social y no hay nada más peligroso y perjudicial para una sociedad que vive la inseguridad y la angustia colectivas que trae consigo este cambio brusco, que el apelar a la magia en la búsqueda de soluciones a sus problemas de creación social.

De acuerdo con todo lo dicho, podemos definir el momento presente como la transición entre dos tipos de sociedades. Este pasaje se ve caracterizado tanto por el vacío socio-cultural como por

el surgimiento de una nueva especie de magia, la tecnología, en virtud de la cual se pasa del principio de alienación a la naturaleza propia de la sociedad tradicional agraria, al principio de alienación tecnológica propia de la sociedad moderna industrial.

Las convulsiones presentes en gran parte nacen del rechazo a ambos tipos de alienaciones; sin embargo, aún no florece la orientación creadora que vaya más allá del rechazo y sólo dispone de mágicas utopías que no resuelven "el mal del alma" que sufre la sociedad actual.

La juventud en general, frente a este proceso, por la propia naturaleza de la personalidad juvenil, ha dado amplia audiencia a las fórmulas mágicas. Sin embargo, esa magia que atrae a la juventud es muy diferente según sea el sector joven de que se trata. Ello es así en virtud de los procesos que han contribuido a definir a esos sectores de juventud.

2. La génesis demográfica de los sectores juveniles

Efectivamente en todas las épocas, desde hace unos ochocientos mil años, han nacido niños que luego han crecido hasta ser adultos, han creado hogares y educado a su turno sus propios hijos para luego envejecer y morir. Pero el niño tiene un status muy diferente según sea la sociedad que lo envuelve. Es ese status el que está cambiando rápidamente para unos y muy lentamente para una gran mayoría.

Si miramos bien esos cambios, que hoy día se han acelerado, veremos que ellos han sido el fruto de un crecimiento social rápido, que en el lapso de sólo unas pocas generaciones han trastornado la sociedad tradicional que comenzamos a dejar en la historia, para ver surgir la sociedad urbana y moderna, diversificada y compleja de hoy.

La descripción del proceso, no su explicación, puede hacerse siguiendo el modelo de transición demográfica.

En este modelo descriptivo se distinguen cuatro fases en la evolución demográfica de una sociedad.

Fase 1: la sociedad tradicional, natalidad y mortalidad "naturales", población estable o en un lento crecimiento.

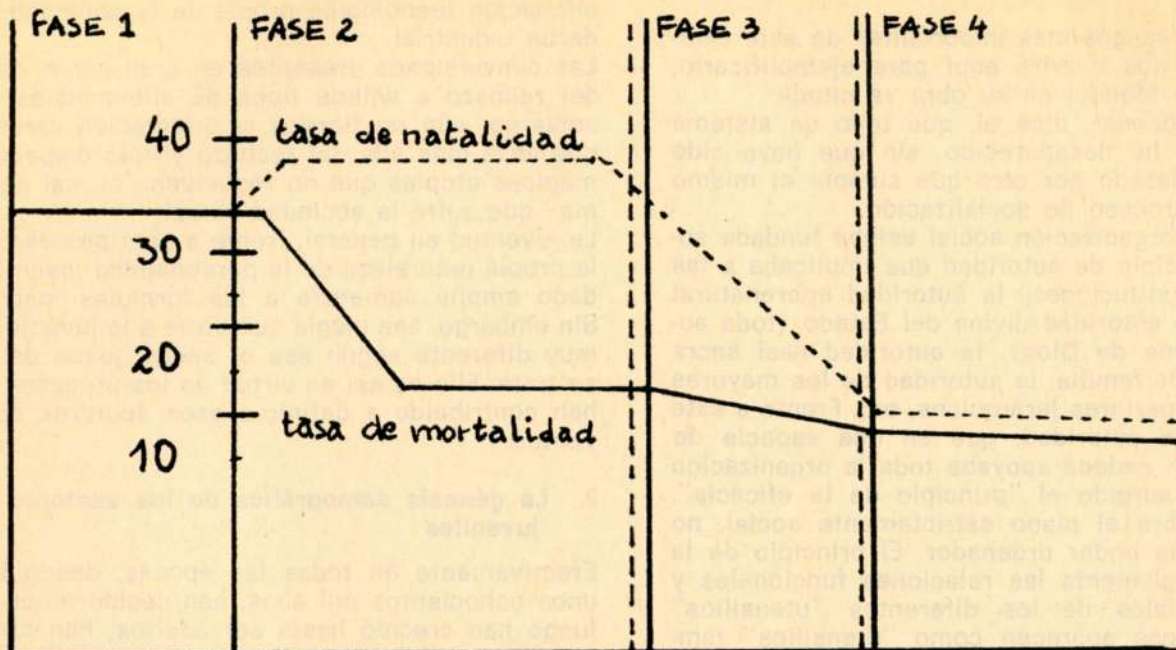
Fase 2: la mortalidad baja sensiblemente, la natalidad se mantiene en su nivel anterior, la población aumenta fuertemente, la población se rejuvenece.

Fase 3: la natalidad baja a su vez, la población aumenta lentamente y comienza el envejecimiento de ella.

Fase 4: la natalidad se estabiliza o aumenta ligeramente, la población vuelve a crecer, pero tiende hacia una estructura equilibrada.

A cada una de estas fases corresponde un status distinto de la infancia, el que evoluciona entonces junto con la sociedad global.

TASAS POR MIL



Primera Fase

En la fase 1, la natalidad y la mortalidad se llaman naturales, pues por una parte no existe regulación o control de los nacimientos y por otra parte la ciencia médica no es tan eficaz en su lucha contra la Mortalidad. De allí entonces que nacen muchos niños, pero mueren muchos también.

La población total se mantiene estacionaria o con un ligero aumento, que es a veces bruscamente interrumpido por la guerra, por el hambre o las epidemias devastadoras.

En 1920 la mortalidad era de 324 personas por mil y nacían 424 personas por cada mil en el año. De esos recién nacidos sólo la mitad alcanzarían a cumplir la edad suficiente para casarse y la esperanza de vida (que es como el ingreso de vida per cápita) era de sólo 30 años de vida al nacer. Es decir una situación un poco mejor a la que Jean Fourastié describe para los habitantes de la Normandía hacia los años 1730 (6).

Las consecuencias de esta estructura demográfica son muy duras para los individuos. Esta pesa muy poco, ya que él es frágil y muy rápidamente

reemplazado. No es sino un pequeño eslabón en la cadena de generaciones, una célula de un cuerpo social que tiene muchas más y que puede sustituirla mecánicamente sin que nadie perciba mucho la diferencia.

Para el niño esta estructura no tiene nada de tierno. El es apenas tolerado a condición de que muy rápidamente se comporte como un adulto, de modo que la infancia es concebida casi como un mal necesario.

La autoridad está fuertemente ejercida por las generaciones mayores, depositaria de las costumbres, tradiciones y la experiencia (única forma de saber); autoridad que es ejercida, sin miramientos, en la búsqueda de una rápida "domesticación" de los menores que permita que éstos sean útiles.

La infancia es entonces muy corta y muy luego el menor debe tomar su existencia en sus manos. Muchas veces debe reemplazar al padre o la madre muertos tempranamente o entrar al trabajo para permitir la sobrevivencia del grupo. Existe entonces hasta una indiferencia frente al aplastamiento de la infancia.

Segunda Fase

Mientras la mortalidad francesa comienza a dis-

Fourastié, J.: "Trois Remarques sur le Proche Avenir de l'Humanité". Diogène, págs. 3-21 (1960).

minuir en el año 1750, estabilizándose hacia el año 1800, en Chile este fenómeno no comienza sino hacia 1950.

Esta fase segunda se conjuga en Chile con los fenómenos de explosión urbana y nacimiento de la modernización e industrialización.

Es aquí donde comienzan a distanciarse los sectores de la infancia chilena.

Mientras un grupo vive plenamente el descenso de la mortalidad y sus consecuencias, que entre otras representan el relajamiento de la acelerada maduración del niño, para mantenerlo más tiempo como tal y permitirle un desarrollo más equilibrado, sereno y completo, una gran mayoría se mantiene sin acceder en forma completa a los beneficios de este cambio.

El privilegio de ser adolescente, la feliz libertad y espontaneidad del joven, el tierno cuidado de un niño, etc., son sólo realidades para los sectores más acomodados. Por el contrario, la caída de la mortalidad por el avance médico y la mantención de una situación de precarias condiciones de vida en la familia popular agravan la situación de los niños de los sectores populares. De este modo el status del niño de estos grupos no mejora sino que a veces se empeora; pues junto con hacerse más crítica su posibilidad de desarrollo físico y mental, las opciones sociales le exigen y le solicitan una mayor capacidad física y mental para vivir los fenómenos de la sociedad urbana, moderna e industrial.

En muchas familias populares no se puede retener este mayor número de hijos vivos que ahora tiene, pues no se tienen los recursos para ello. De aquí nacen el aborto y el abandono de la infancia. Nacen entonces el "Hogar de Cristo", "Fundación Mi Casa", etc.

La sociedad, aunque hace algunos esfuerzos por estos sectores, consume sus mejores energías en responder a los requerimientos y exigencias de los niños que han entrado a gozar de las ventajas de esta segunda fase. De este modo éstos entran ya en la tercera fase mientras los otros se mantienen y se mantendrán aún en la 1ª y 2ª fase.

Tercera Fase

Siguiendo a la baja de la mortalidad con una diferencia de algunas decenas de años, aparece la baja de la natalidad en los grupos mejor situados de la sociedad.

En este sector la proporción de niños en relación a los adultos disminuye y los mayores comienzan a ser más numerosos en número.

Las causas que participan en esta evolución son complejas. Para comenzar existe una modificación profunda de las actitudes: los adultos que tienen los niños saben que ellos deberán asegurarles su educación y que esta educación se extenderá a un número de años cada vez mayor, con el consiguiente retardo de la edad de entrada al trabajo y crecimiento del período de formación profesional.

La familia vive ahora la urbe y la sociedad moderna. El rol o función fundamental de ella se ha transformado. La familia tenía en el pasado una enorme variedad de funciones: económicas, sociales, políticas, religiosas y culturales, etc. En la ciudad ella tiende a especializar sus roles y se concentra en sólo una gama reducido de ellos.

Por otra parte el grupo se reduce y las relaciones llegan a ser fundamentalmente cara a cara. Una serie de otros fenómenos, que no es el caso de exponer aquí, conducen a que la familia se transforme en un grupo cuya finalidad más propia y definitiva es asegurar la vida íntima y afectiva de sus miembros.

Todo ello tiene incidencias sobre el niño y su status. Ahora padres e hijos están cara a cara y éstos dependen más que nunca de los primeros, tanto en su subsistencia como en su conducta. La familia llega a ser un grupo dinámico de desarrollo afectivo y personal por una interpenetración más profunda de todos con todos.

El niño llega a ser dirigido más desde su propio interior que desde un marco normativo rígido y expreso.

Su status evoluciona entonces tanto en la familia como en la sociedad.

El niño es más apreciado: por una parte él cuesta más en su mantención y educación y por otra los padres invierten en él más ternura y preocupación, e incluso más ambición.

Frecuentemente ellos esperan que el hijo llegue a sitiales que ellos no alcanzaron, y de allí una especie de ambivalencia: por una parte enorme indulgencia si se llega a ello, por otra una severidad extrema si hay decepción.

La educación comprende entonces una aceleración de desarrollo, la que es tomada con el espíritu empresarial del pequeño industrial, de modo que se sacrifican muchas cosas a la búsqueda del éxito educacional del hijo.

La tercera fase de la evolución demográfica que acabamos de describir lleva a un grupo de niños a ocupar un lugar dentro de la sociedad que jamás tuvieron en el pasado. Ellos tienden a llegar a ser pequeños reyes alrededor de los cuales nace un conjunto de instituciones complejas que han surgido para ellos.

De este modo hoy día en Chile coexisten, aun cuando con una modificación social muy importante, tres sectores en la infancia y juventud. Un primer sector que podríamos llamar la "Juventud desposeída", que no tiene mejores recursos y posibilidades que los que tenía en la fase primera del proceso descrito. Un segundo sector que denominamos "la Juventud dorada", que ha capitalizado todos los beneficios de la tercera etapa y que controla la atención general. Y en un tercer sector que se haya entre ambos y que pugna por un ascenso hacia los niveles de la "Juventud dorada".

Sin embargo, estos sectores se enfrentan a una modificación social importantísima, que es el cambio que hemos ya descrito. Ello representa que los niveles de exigencia social se han eleva-

do enormemente a la juventud, por los que los desafíos que debe enfrentar el niño de hoy son más fuertes y exigen de él una mejor dotación física, psíquica y social.

Ello está claro si revisamos los criterios que deben guiar al desarrollo del niño para que éste sea un adulto de la sociedad de hoy: criterios que ya expusimos más arriba. Evidentemente el adulto de hoy no puede ser el adulto sico y afectivamente infantil de la sociedad tradicional de que habla Mendel.

Sin embargo, sólo un sector, y muy minoritario, de la juventud actual ha recibido, aunque no siempre aprovechado, los recursos suficientes como para erigirse en el adulto de esta sociedad.

3. Los tres sectores de la juventud chilena

Desde hace dos o tres décadas, un sector de la infancia chilena comenzó a crecer más rápidamente y a lograr ser más dotado física e intelectualmente: **es la juventud dorada.**

Este fenómeno que en alguna medida toca a toda la sociedad, no ha sido participado por todos los niños chilenos. Sólo un sector de ellos se ha beneficiado con plenitud de este proceso, habiéndose creado un foso que sigue creciendo entre aquellos que la estructura y el sistema social les ha permitido el salto y aquellos que, postergados en sus posibilidades, hoy se les llama "niños retardados" o "niños atrasados" en su crecimiento mental y físico. Estos, por desgracia, constituyen un enorme porcentaje de nuestra juventud. Para algunos son 500.000 niños, para otros 700.000 niños.

El sector que subió al carro del desarrollo es un grupo que enfrenta menos riesgos, aprende más cosas, vive en una familia nueva y distinta, donde las relaciones humanas han adquirido formas más completas, aunque no siempre exitosas.

Este grupo ha ganado y seguirá ganando importancia en la sociedad. Desde antes de nacer la sociedad invierte en el cuidado y atención de su madre sus mejores y más seleccionados recursos. Nace rodeado de las mayores seguridades y de los cuidados más completos, siendo ayudado socialmente con esmero en su desarrollo físico, psíquico y social.

Muy luego una serie de instituciones, especialmente creadas para él, se le ponen a su disposición. A los pocos años, 2 ó 3, se le abren las puertas en los jardines infantiles, donde un personal de alta preparación universitaria velará por promover todas las capacidades que en cada etapa infantil deben desarrollarse, tarea que hasta hace unos años se dejaba a la espontánea evolución del niño o le eran inhibidas por una errada educación en el medio familiar. Luego entrará a un largo período de educación sistemática que puede comprender hasta 19 años de estudios (8 de básica, 4 de media y 5 a 7 universitarios). Desde el primer instante de su vida escolar, un grupo de profesionales de alta calificación (médicos, psicólogos, orientadores y profesores) lo irán formando con los métodos psico-socio-pedagógicos

más avanzados, utilizando laboratorios, talleres, bibliotecas, gimnasios y estudios cada vez mejor dotados y costosos.

Este grupo de niños llegará así a la adolescencia con un alto status de importancia social reconocida y los gobiernos se inquietan y se esfuerzan por no poder ofrecer más a esta juventud que, entonces, discute la autoridad dondequiera que ella actúe y rechaza las reglas del juego de la sociedad.

Este grupo, aunque muy pequeño, concentra toda la atención de toda la sociedad sobre él, al punto de que a ratos la comunidad se confunde y cree que los problemas de "la juventud" son los de este sector y entonces concentra más energías y recursos en atender las demandas de todo tipo que ella formula. De más está decir que esos recursos les son restados a las limitadas energías que un país subdesarrollado dispone para atender las silenciosas necesidades de la inmensa mayoría de los jóvenes que no están participando en la experiencia de este grupo (7).

Aun más, puede decirse que en muchos casos esta "juventud dorada" logra el apoyo de los menos favorecidos para desarrollar fuertes presiones en apoyo a sus demandas.

Por último, un grupo bastante importante de este sector juvenil llega al extremo de que luego de haber capitalizado su persona el enorme esfuerzo que hemos descrito (y que en un país en subdesarrollo llega a ser dramático), se niega a asentarse como adulto en esta sociedad y emigra con ese capital a sociedades desarrolladas, que por cierto siempre podrán ofrecer mejores oportunidades a los profesionales.

En el otro extremo tenemos a ese grupo física, mental y socialmente retrasado que ya mencionáramos. Estos se ven expuestos a los mayores riesgos desde que son concebidos: **es la juventud desposeída.**

En efecto, de acuerdo a los estudios hechos (8), se estima que una de cada cuatro concepciones en ciertos sectores populares termina con el aborto provocado en razón de las condiciones de vida de las madres populares.

Si el niño nace, tendrá más de 120 probabilidades sobre mil de morir antes del año; si ello no es así, la subalimentación será causante de su retardo físico, mental y social. Se calcula que el 60% de los niños de sectores populares sufren este "retardo" en términos claros, debido no sólo a problemas de alimentación, sino al subdesarrollo cultural y social de los adultos de su medio.

Si bien este grupo tendrá acceso casi completo al primer año de educación básica, sus posibilidades de realizar tal educación totalmente son mínimas, debiendo desertar casi completamente antes de alcanzar los tres años de escolaridad. Por otra parte, las condiciones y recursos de la escuela a que ellos pueden entrar son precarios y pobres. (Pocos y heroicos profesores con 60 ó

⁷Recientemente y con la dictación de la ley de guarderías infantiles se hace un esfuerzo porque algunas de las instituciones puedan ser para todos los niños de Chile.

⁸R. Armijo y F. Monreal: "El problema del aborto provocado en Chile", en componentes demográficos de América latina. Págs. 227 a 237.

70 alumnos en cada sala, en locales inapropiados, a veces distantes 5 y 10 km. de los hogares de los alumnos en los sectores rurales.)

Muy luego los niños deben cortar bruscamente su proceso de crecimiento y desarrollo, para pasar a vivir las responsabilidades del adulto antes de los 15 años (iniciación al trabajo, iniciación sexual, defensa y protección de sus hermanos, etc.). Se constituyen en adultos prematuros y entran a vivir como parte importante del sector cesante y subempleo de la masa laboral del país. Casi nunca podrán tener la seguridad de un empleo y llegarán a fundar una familia con las mínimas posibilidades de ser padres relativamente tales. El milagro estriba en que muchas familias populares logran un desarrollo infinitamente superior a otras que han tenido tantos recursos para lograr una realización humana más plena en la vida familiar.

Entre ambos sectores juveniles se encuentra un grupo bastante numeroso por cierto, que pugna por alejarse de los riesgos que enfrenta la "juventud desposeída" y trata de acercarse a los beneficios de la "juventud dorada".

Este es el grupo que vive los promedios nacionales, pero cuya vida es siempre apreciada por ellos con un cierto matiz de frustración y derrotismo, desde el momento en que el efecto de demostración que le produce el ejemplo de la juventud dorada le impide forjarse sus propios ideales y metas y lo lleva a asumir los ideales y metas de la juventud privilegiada, los que por cierto se mantienen siempre como inalcanzables.

4. Las expresiones sociales de la juventud

Las características de los procesos que generan los distintos sectores de la juventud chilena también operan consecuentemente en la forma de expresarse socialmente que ocupa la juventud. Está claro que al hablar de juventud se está englobando a grupos humanos que realizan experiencias muy diversas y que se expresarán socialmente en forma distinta también. Por ello, junto con exponer lo que a nuestro juicio son características comunes de la juventud, expondremos luego las diferentes formas de expresión social de los jóvenes en nuestra sociedad.

a) Las experiencias comunes de la juventud

Las experiencias comunes tienen cierta relación con el ciclo de vida psico-social del joven, que lo define con algunos rasgos principales y que pueden atribuirse a todos los jóvenes.

En efecto, la juventud en general se ha caracterizado por su gran capacidad de dejarse seducir. En las sociedades modernas más desarrolladas que la nuestra los grupos entre los 17 y 20 años son los portadores del proyecto de modernización de la sociedad de consumo. Por ello si bien su capacidad económica directa es reducida, su capacidad para otorgar prestigio a un bien de consumo es enorme. En boca de un publicista la palabra "joven" adquiere un significado mágico. En

tre nosotros esta situación de que hablamos se expresa claramente desde un fans club de un cantante popular hasta la idolatría por algunos líderes sociales. La juventud define no solo una moda intelectual, material, social, ideológica, etc., para la juventud, sino que esta moda se proyectará a todo el cuerpo social.

Este rasgo descansa en el hecho de que el joven no se ha instalado ni psíquica ni socialmente aún y el tiempo está siempre comenzando para él. El se ve tentado a ensayar todas las posibilidades que se le ofrecen antes de establecerse en una. Un segundo rasgo común descansa en el lenguaje que utiliza el joven para comunicarse y expresar sus inquietudes. Este lenguaje es básicamente emocional y afectivo y llega a veces a ser pasional. La expresión de sentimientos esconde motivaciones racionales que intuye y a veces incluso conoce.

Es común que en el enfrentamiento con la juventud este rasgo sea notablemente olvidado y se les pida a los jóvenes un nivel de conceptualización y razonamiento lógico que éstos no están en situación de hacer y por ello el diálogo con los jóvenes es problemático y conflictual.

Una tercera característica común de la juventud es la notable potencialidad de inseguridad y angustia que pueden acumular los jóvenes. El no haberse instalado aún y el no haber conocido puntos tangibles como resultados de su acción los hace vivir una fuerte inseguridad; inseguridad que se suma a la poca firmeza que viene de su dependencia y de la incertidumbre frente al futuro. Ambos rasgos son acentuados en la sociedad moderna caracterizada por la movilidad y fluidez del sistema, por la intercambiabilidad de roles, por el creciente anonimato y por la falta de controles que aseguren un resultado exitoso.

La dependencia de un sistema semianónimo y ajeno produce este sentimiento claro en quien se siente y es visto como una expectativa de futuro. Un cuarto elemento que pudiera considerarse común a la juventud es el que ésta aparece como un terreno de nadie en la sociedad moderna. En las sociedades agrarias tradicionales los jóvenes caen bajo la responsabilidad total y directa de algunos actores adultos del sistema; algunas veces son los padres de familias, otras los líderes religiosos, etc. En la sociedad moderna, nadie tiene esa responsabilidad total y completa y el joven ha visto en ello una mayor posibilidad de libertad a más temprana edad, pero asimismo una gran vulnerabilidad a las influencias de cualquiera.

Con estos rasgos genéricos psico-sociales la juventud se moviliza, mediante ciertas motivaciones centrales tras las cuales organiza su acción social.

Para algunos el valor más importante es el de la **generosidad y desprendimiento** y este valor se expresa en una alta estima y sublimación de los valores de la persona humana en general y de ciertos grupos sociales menos favorecidos que son altamente idealizados.

Para otros, la **organización y militancia** son los valores que pueden dar coherencia y sentido a su

acción dentro de un marco de seguridad y eficacia.

Hay también un grupo que a partir del descubrimiento de una verdad social particular tienden a extrapolar sus consecuencias a la totalidad de lo real y hacen surgir de ella todas las pautas orientadoras de su acción, proyectándose como **totalitarios y radicales**.

Finalmente es necesario añadir que la juventud actual acentúa cualquiera de estas orientaciones sociales, bajo el prisma de una exigencia común a todos, que es la base legitimadora de toda la acción social colectiva: **la autenticidad o la coherencia entre lo que se proclama y lo que se hace**. En este punto todo joven activista es o tiende a ser intransigente aun cuando personalmente no siempre esté en disposición de autenticidad personal.

Frente al fenómeno de movilización social que trae aparejados la urbanización y modernización, la juventud ha seguido un itinerario de cada vez mayor concientización del proceso en que se encuentra envuelta y de cada vez mayor tendencia a la participación directiva en el mismo.

De este modo, lo que se ha llamado el **problema juvenil ha atravesado por etapas sucesivas**.

La primera fue la de los problemas sociales de la juventud y que pueden llamarse los conflictos por dislocación del sistema. Es la etapa de las bandas juveniles que en Chile fueron conocidas por el "Carlotismo", haciendo alusión a un caso policial. Etapas de delincuencias juveniles, en general menores, y de situaciones juveniles poco estructuradas y de manifestaciones esporádicas.

La segunda etapa es la constituida por los movimientos juveniles de acción social generosa en que se quería manifestar la solidaridad con los menos favorecidos por el sistema. Etapa de humanismo con enaltecimiento de valores, como la sociedad nueva, la libertad, los valores de las personas, etc.

Una tercera etapa, que puede haber surgido en coexistencia con las anteriores pero que tiende hoy a ser dominante, es la etapa de la rebelión juvenil o estudiantil. Ella se fundamenta en una crítica severa a las formas ideológicas existentes y la búsqueda de la formulación de una cultura juvenil distinta y rupturista. Para ello el joven comienza por reconocer el cambio brusco en la situación, el cambio en los contenidos mentales que experimenta su generación, el cambio en la autonomía potencial y real de estos grupos y su acceso directo a las diversas esferas de la sociedad adulta.

Este acceso directo de los jóvenes a áreas cada vez más diversas (ocupacional, económica en general, política, etc.) corre paralelo a aquella inseguridad de status de que habláramos y al siempre creciente número de jóvenes que compiten frente a las oportunidades limitadas que ofrece el sistema.

Todo ello tiende a producir en el joven un sentimiento de alienación de los procesos de cambio histórico.

De este modo hoy parecieran coexistir entre no-

sotros las tres etapas de las expresiones juveniles frente a los cambios sociales descritos al comienzo de este estudio.

b) La diversidad de las expresiones juveniles

Cada una de estas etapas ha expresado algún tema protesta, a veces en forma consciente y estructurada, a veces en forma implícita y vaga.

El primer tema de protesta y que corresponde a aquellas etapas de los "problemas sociales" producidos por la urbanización, la inmigración, el surgimiento violento de las poblaciones marginales y las bandas juveniles, etc., es lo que podría llamarse la puesta en cuestión del orden establecido por los grupos asentados.

Es la búsqueda de nuevos principios de orden y justicia sociales y de legitimación de los grupos dominantes. Se va a la búsqueda de principios de legitimación no tradicionales, que sean aceptables para estas nuevas masas surgentes. En general se acentuaron todos los temas unidos a la justicia distributiva, la búsqueda de la eficiencia administrativa y de la legalidad comprensiva.

Más tarde y paralelo a la segunda etapa de que habláramos, la etapa de los movimientos juveniles acentuadamente humanistas, aparece un **segundo tema de protesta**.

Este segunda tema consiste en la búsqueda o tentativa de definir la naturaleza de la nueva comunidad surgida en especial en sus aspectos cívicos, políticos y culturales. La búsqueda de símbolos comunes que den el sentido de identidad colectiva. Es la etapa de los modelos de la sociedad. Finalmente un **tercer tema de protesta**, unido en especial a la etapa actual que hemos denominado de Rebelión Juvenil, está vinculado a la búsqueda de encontrar las posibilidades de una expresión social de la creatividad humana y cultural, al permitir el desarrollo de una sociedad de participación dentro de las estructuras cada vez más especializadas y diferenciadas de la sociedad moderna y de división compleja del trabajo. Dentro de este último tema es que se presenta como central el tema de alienación social.

Ahora bien, hemos dicho que la juventud está compuesta de sectores que participando de fenómenos sico-sociales comunes se inserta, sin embargo, en experiencias diferenciadas. Frente a los temas de protesta ello es muy claro. Para los grupos jóvenes que entran rápidamente al mercado de trabajo en condiciones económicas precarias, el tema de la distribución económica y social, de bienes, servicio y oportunidades, sigue siendo central y determinante en las expresiones reivindicativas cuando éstas tienen ocasión de manifestarse. Para éstos el problema central es la escasez, la limitación.

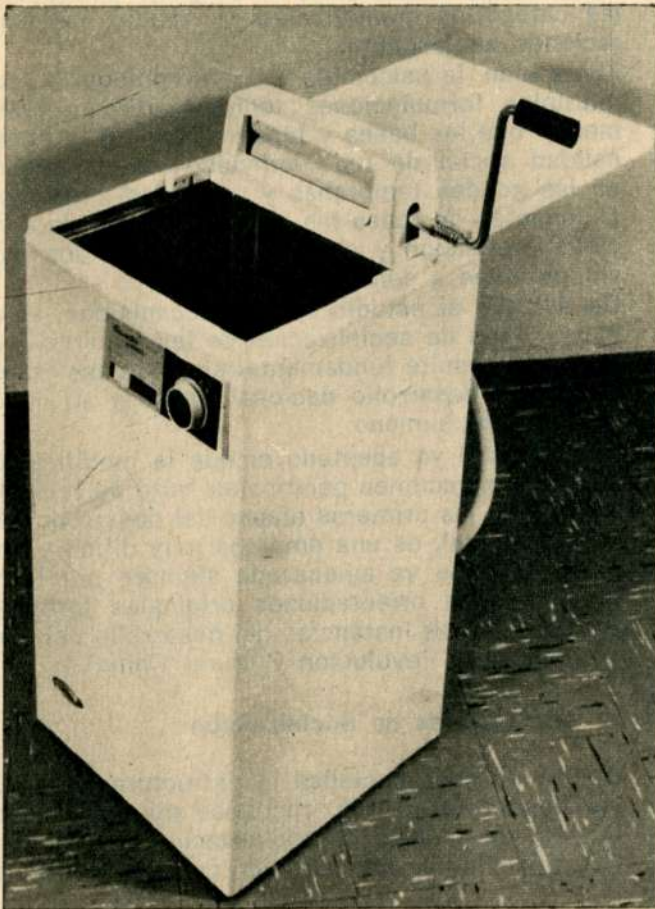
Para el grupo intermedio que entra posteriormente al mercado de trabajo y que pudo terminar su educación básica y a veces la media, el problema central radicaré en la naturaleza de la nueva sociedad, en la estructura social en que un grupo reducido controla los recursos y bienes y dispensa las oportunidades. Para este grupo el problema

central será la problemática surgida entre dominantes y dominados, la sociedad en que se da el explotador y el explotado.

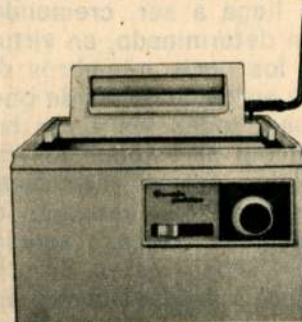
En fin para el tercer grupo, que por su nivel superior de calificación entrará más tarde al sistema y que lo hará con una mayor claridad sobre el funcionamiento de la sociedad actual conociendo las formas de operar de las instancias superiores de la misma, el problema central será el de la alienación o el de la dialéctica entre manipuladores y manipulados. Por ello su tema central es el de la participación social a los procesos definitorios de la creatividad social, económica, cultural y política.

Para el primer sector el problema entonces es la escasez, para el segundo el de la explotación, para el tercero la alienación social. Por ello no

debe extrañar que los movimientos de la juventud no siempre puedan contar con el apoyo de sectores más amplios de obreros y empleados para su acción, pues éstos no logran comprender las modificaciones más sofisticadas de los primeros. Tampoco debe sorprender entonces que las acciones que tienden a solucionar problemas de escasez y que encarnan los programas populistas, no logren satisfacer a los grupos universitarios. Sin embargo, todas estas motivaciones son alentadas en la juventud por una expectativa de resultados que es de fuerte cariz mágico. Es decir para todos los sectores jóvenes, dada su conformación psico-social común que describiéramos ya, las soluciones a sus aspiraciones son siempre un tanto mágicas y la dificultad del joven será siempre escapar a esta tendencia natural y espontánea.

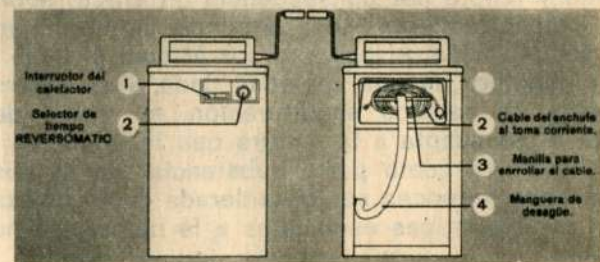


Bendix *sindelen*



La única con el moderno sistema "Reversomatic" que lava sin enredar la ropa: su impulsor lateral cambia alternativamente el sentido de la rotación, produciendo turbulencia en el agua, la que sirve para desenredar la ropa y penetrar mejor en sus tejidos.

UNICA CON DEPOSITO DE ACERO INOXIDABLE:
 • CALIENTA MAS RAPIDAMENTE EL AGUA
 • TIENE MAYOR DURACION



d) EL PROCESO DE SOCIALIZACION, VIOLENCIA Y EDUCACION

1. La Socialización

El proceso de reclutamiento de los nuevos miembros de una sociedad necesita para su adecuada realización no sólo la posibilidad de la reproducción biológica de la especie, sino, lo que es esencial para la vida de una sociedad, la introducción de los sujetos recién llegados en el sistema social, cultural, político y económico de esa sociedad.

Tal como expresamos al comienzo, cualquiera sea el punto de vista científico en que observamos este hecho, la infancia significa por cierto una realidad presente, pero más aún un proyecto de futuro que se construye en el presente (ver el significado de la infancia). De este modo toda la sociedad es responsable, aunque muchas veces inconsciente, de la forma y contenido de este proceso de reclutamiento de los nuevos miembros de la sociedad.

Este conjunto de procesos que vive la juventud para incorporarse como actor adulto a su sociedad, es parte del proceso que envuelve a todos los actores durante toda su vida y que se conoce como el proceso de socialización.

Para el psicólogo social Otto Klineberg (1), cualesquiera que sean los otros rasgos que constituyen la naturaleza humana, una de las características más fundamentales y más universales del hombre es su variabilidad, su maleabilidad respecto de las condiciones sociales y culturales en el seno de las cuales crece y se desarrolla. Un niño llega a ser progresivamente un hombre en virtud de ciertos procesos de crecimiento y de maduración que están biológica y fisiológicamente determinados, pero él llega a ser, creciendo, un hombre de un tipo bien determinado, en virtud de lo que él aprende de los otros miembros de su sociedad. El proceso de aprendizaje puede obedecer a leyes análogas para todos los seres humanos y puede ser el mismo para todos los organismos biológicos; pueden existir respuestas análogas frente a recompensas que aseguran el reforzamiento del aprendizaje o frente a sanciones que actúan como obstáculos a éstos. Pero lo que el sujeto aprenderá será extremadamente variado y tendrá por consecuencia un efecto sobre su comportamiento. La aptitud del hombre para la socialización, el proceso por el cual él llega a ser miembro de una sociedad dada, y que Herskovits ha llamado enculturación, en virtud del cual él se adapta a la cultura que lo envuelve y lo incorpora como parte substancial de sí mismo, debe entonces ser considerada como una de las características esenciales a la naturaleza humana.

Incluso se puede decir que los diferenciales de desarrollo biológico y fisiológico que pueden observarse entre los distintos grupos humanos se deben en parte muy importante y decisiva al contenido y formas diversas que adquieren los procesos socializatorios en las diferentes culturas y subculturas.

Las diferencias entre individuos de un mismo medio social pueden ser el resultado de la diversa dotación genética de cada uno. En cambio las diferencias entre grupos, ya sea que ellos pertenezcan a distintos estratos sociales, a distintos grupos étnicos de una sociedad o a diferencias de sexos dentro de un país, pueden atribuirse principalmente a la heterogeneidad de medios socio-culturales y de procesos socializatorios a que han sido sometidos.

Respecto a estas diferencias de medio, P. E. Vernon (2) señala que las diferencias intelectuales que pueden observarse entre grupos de diferente medio se deben a las siguientes condicionantes: nutrición, privación perceptiva, reestructuración del medio, inseguridad familiar, dominación maternal, la instrucción, el lenguaje escuchado, las categorías gramaticales del medio, las aspiraciones adolescentes.

Ahora bien, la psicología y la antropología en sus múltiples formulaciones teóricas afirman justamente que las bases y fundamentos de la personalidad social de todo individuo se establecen en las edades tempranas y que ellas serán condicionantes de todas las perspectivas de integración, interacción y creación social que los individuos vivan a continuación.

De allí que el estudio de los mecanismos, sistemas y tipos de socialización de las generaciones menores, resulte fundamental si se piensa en términos del desarrollo nacional futuro y su condicionamiento humano.

Es un hecho ya aceptado el que la modificación de las orientaciones personales fruto de la socialización en las primeras etapas del desarrollo personal y social, es una empresa muy difícil y costosa y que se ve amenazada siempre por la regresión a las orientaciones originales formadas en las primeras instancias del desarrollo personal y social (Ex: Revolución Cultural China).

2. Los Canales de Socialización

Dentro de cada sociedad la estructura del sistema imperante en ella reconoce un determinado número de canales de socialización.

Estos canales de socialización pueden describirse

1 O. Klineberg: "Psychologie Sociale". P. V. F. 1959. Tomo I, pág. 71.

2 P. E. Vernon: "The structure of Human Abilities", London: Methuen; New York: John Wiley, 1950; y "Ability and Environment", American Psychologie, 20, págs. 723-733, 1965.

como los procesos de que la estructura social dispone como posibilidades de desarrollo para los distintos grupos en los diferentes estratos sociales, los que en gran parte se pueden definir de acuerdo a las variables que indica Vernon.

De este modo puede decirse que los diversos estratos sociales encierran en su interior generaciones de jóvenes que deberán desarrollar un determinado camino de socialización, al modo de un migrante que atraviesa diferentes fases antes de instalarse en el sistema de acogida, el mundo adulto.

La socialización de cada sector juvenil dependerá entonces en primer lugar del estrato social a que pertenece y, dentro de éste, tanto de la cantidad y calidad de la interacción de ellos con los adultos de su sector, como de la calidad del intercambio con el contorno natural y social que los envuelve.

El paso del niño en este proceso está regido por ritmos y desafíos característicos a cada canal de socialización. De este modo la socialización constituye una posibilidad de aprender la sociedad que se le ofrece a los grupos de juventud y que encierra el mensaje social y valórico que el sistema les propone.

Si bien en toda sociedad existen elementos genéricos de socialización que actúan sobre todo nuevo miembro de ella, en la medida que una sociedad es más segmentada y más fuerte y rígidamente estratificada los elementos diferenciadores son mayores.

Tal como ya lo expresamos al describir a los distintos sectores de la juventud chilena, los distintos grupos juveniles de esta sociedad son sometidos a procesos socializatorios muy diferentes; de allí que las características de la sociedad son percibidas de modo muy distinto para unos y otros. Para la "Juventud dorada", la sociedad se aprecia como un conjunto inmenso de posibilidades, mientras que para la "Juventud desposeída" la sociedad aparece como la más importante fuente de agresión.

Sin embargo, tanto para los primeros como para los segundos, la estructura social que los hace tan tremendamente desiguales, no sólo en las posibilidades, sino, lo que es más importante, en sus capacidades físicas, mentales, sociales y afectivas, debe ser profundamente transformada. Podría decirse que el consenso juvenil descansa en esa disposición fundamental a buscar el cambio de la estructura social, pese a que luego de ese consenso las estrategias y modalidades de ese cambio sean tan diferentes como ya señaláramos.

Ahora bien, si las condiciones en que transcurren los procesos socializatorios de los distintos grupos juveniles son tan diferentes, comprometiendo desde la cuna los fundamentos de una posible solidaridad, todos esos procesos son vividos por los jóvenes en un contorno que se agita bajo el influjo de ciertos hechos culturales a los cuales nos queremos referir a continuación por constituir a

nuestro juicio el gran desafío que el país enfrenta en la hora presente.

3. La Génesis psico-social de la Violencia

Los jóvenes emergen en la sociedad teniendo que enfrentar dos fuentes de mensajes socializadores. Una lo constituyen los adultos en la interacción personal y la otra la forman el sistema de relaciones que se establece entre cada recién llegado y su contorno social y cultural.

La primera fuente, la de los adultos, se desarrolla principalmente en la familia que da origen al niño. Este es el mundo de las figuras paternas y fraternas. La estructura y la dinámica familiar proponen al recién nacido un complejo de valores que se comunican al niño desde su aparición por medio de múltiples formas de comunicación no necesariamente intencionales y conscientes. Una serie de otras agencias de este tipo entrarán muy luego a complementar a la familia de origen del niño, tales como las redes de parentesco, las de vecinazgos y luego la escuela. Junto a estas agencias de actuación cara a cara, los adultos proveen de otras, como ser el conjunto de los medios de comunicación de masas, que, aunque en forma anónima e impersonal, transmitirán a los pequeños un conjunto más o menos ambiguo de orientaciones culturales y sociales.

La segunda fuente, el contorno social y natural del recién llegado, la forma el paisaje de objetos naturales, tecnológicos, científicos, etc., que son la expresión espontánea de un determinado orden social y natural y que representa el orden valórico inscrito en el ambiente en que se sumerge el niño, mediante el cual se le hace reconocer su espacio y su tiempo histórico.

Naturalmente ambas fuentes socializadoras de las personas están entrelazadas entre sí y no siempre se presentan claramente diferenciadas. Sin embargo, ya puede decirse que la calidad de los adultos y del contorno humano constituirán las fuentes de los diferenciales entre los diversos procesos socializadores por los cuales deben transcurrir los distintos grupos en el seno de cada sociedad.

De aquí que toda modificación en la calidad y en la cantidad de los adultos frente a los cuales los niños realizan este proceso, como también toda modificación en el contorno social y natural que los envuelve, traen necesariamente una alteración que puede ser muy profunda en los canales de socialización de que dispone una sociedad.

Las modificaciones pueden ser el producto tanto de una evolución lenta, o de una transformación importante de un aspecto del sistema social, como también pueden ser el resultado de un cambio social brusco de naturaleza histórica.

En los dos primeros casos, el manejo de los procesos socializadores por parte de los grupos ya instalados en la sociedad, puede ser fácil y natural. En el tercer caso puede producirse una doble posibilidad. Si el cambio brusco es el resultado de una acción social colectiva, pensada, planifica-

da y controlada por agentes de la propia sociedad, ésta bien puede tener éxito y aprovechar todos los recursos para redefinir la socialización de la juventud con un mínimo de conflicto y confusión, y por lo tanto un mínimo de daño a la propia sociedad. Sin embargo, si el cambio social es la expresión espontánea de la propia dinámica del sistema social y en el caso nuestro de un sistema social dependiente de otros más vigorosos, la sociedad recibe el impacto en forma sorpresiva y brusca, sin conocer la naturaleza del fenómeno y por lo tanto sin la capacidad de reaccionar en un sentido claro. En este caso los procesos de socialización se trizan y tal vez se quiebran, trayendo consigo la confusión y la desorientación. Surge al interior de la sociedad una serie de tendencias incluso contradictorias y los jóvenes emergen en un mundo de adultos inseguros y temerosos, que recelan unos de otros y que no parecen tener fe ni en lo que piensan ni en lo que hacen.

Es evidente que en nuestra sociedad esto último es justamente lo que está sucediendo. Un profundo cambio social que compromete la totalidad de los pilares institucionales de nuestro sistema está en pleno proceso de expresión entre nosotros (ver letra c) Los cambios sociales, etc.). Ello se ha traducido en una gran crisis de confianza tanto en nosotros mismos como en los demás y, en lo profundo, en una desconfianza en que el hecho social sea el medio natural del desarrollo de las personas.

El prejuicio, el estereotipo, la caricatura de las personas y de las ideas ajenas han adquirido primacía en las formas actuales de las interacciones sociales, impidiendo el desarrollo del diálogo social. De esto son la mejor demostración el apasionamiento a veces histórico que ocupan los que debieran ser medios de comunicación social para referirse a quienes ellos suponen sus enemigos y no sus compatriotas.

El mundo adulto da la impresión de vivir el terror al prójimo: se acusan, se insultan, se agreden de hecho y de palabra.

No puede hablarse de solidaridad nacional; los movimientos sociales (sindicales, políticos, etc.) son, en la gran mayoría de los casos, movimientos de defensa de intereses individuales realizados en forma colectiva y no la defensa del bien común realizado socialmente.

En este ambiente todos se sienten inseguros y agredidos, amenazados ya sea porque realmente lo están o porque se han creado fantasmas. No es raro entonces que en esas condiciones las personas no reaccionen como seres humanos normales, sino que aterrados hacen uso de los aspectos más negativos y destructores de la agresividad. Es aquí donde la fuerza aparece como una solución mágica que da la ilusión de seguridad y entonces la violencia se instala socialmente en la forma de una agresividad negativa que consiste en querer negar toda angustia mediante el aplastamiento brutal de todo lo que se suponga sea fuente de los temores.

El mundo adulto de hoy constata que él creció según tradiciones y valores que el cambio brusco les hace ver a sus propios ojos como anacronismo. De allí la falta de confianza en sí mismo. Pero al mismo tiempo se ve situado en una sociedad que rechaza las actuales reglas del juego sin capacidad de crear las bases de su presente y futuro desarrollo a través de nuevas modalidades. Todo esto lo enfrenta el mundo adulto en todas las áreas sociales en que desenvuelve su actividad. Lo aprecia en la vida de familia y del trabajo, en la política y la religión.

El adulto vive entonces un estado de conmoción emocional permanente y ha dejado la racionalidad propia a la madurez para reemplazarla por un apasionamiento que a veces le conduce a actitudes histéricas de absolutismo e intolerancia. Quebrantada la fe en sí mismo, en la sociedad, en los valores y normas que lo formaron, el mundo adulto aparece desorientado frente a un inmenso vacío cultural, imaginando soluciones mágicas que resuelvan su angustia e inseguridad.

La magia de la violencia es por ello tan seductora para todos sin distinción de ideologías, porque ella es en este caso, más que un instrumento político, la búsqueda de aquel infantilismo psicoafectivo y social que caracterizaba a la sociedad tradicional y que aparece a muchos como un "paraíso perdido" ante las enormes responsabilidades de la hora presente.

Los jóvenes que han emergido en este mundo de adultos tal como lo hemos descrito, no aprecian ninguna diferencia entre las espontáneas tendencias juveniles, emocionales, apasionadas, absolutistas e intolerantes, con las actuaciones del mundo adulto que practica la violencia, a veces histérica. La juventud, en un sector muy importante de ella, caerá en las mismas soluciones mágicas de violencia y fuerza.

Como sostiene Mendel (3), la juventud se desarrolla en un proceso de socialización en que las figuras principales de los adultos con que intercambia aparecen como vacías de contenido y desorientadas. No es raro entonces que la juventud se encuentre tan expuesta a riesgos como lo están expuestos los huérfanos o los abandonados, y sus procesos de desarrollo estén sometidos al peligro de desarrollar patologías psíquicas y sociales nuevas y muy graves.

Si bien todo este cuadro aparece como hondamente pesimista, debemos cuidarnos de un derrotismo fácil que pueda también llevarnos al infantilismo de que hemos hablado.

4. El gran desafío a la Educación

En efecto, si éste es el lado negativo que el análisis del momento actual nos entrega, existe también una nota de esperanza, en la medida en que la sociedad tome conciencia de esta crisis de crecimiento y se decida a la creación solidaria de las bases de una sociedad futura. Nadie más in-

3 "La Crise de Générations", op. cit.

volucrado en esta esperanza que todos aquellos que tienen a su cargo las tareas de la educación, vale decir, los padres de familia, los profesores, los encargados de los medios de difusión y comunicación social.

A todos ellos corresponde la inmensa tarea de crear y descubrir, a partir de una profunda investigación y reflexión de lo que somos y debemos ser, las fuentes de la solidaridad y el compromiso social, la fe en una libertad social fundada en la justicia y la capacidad de creación social.

El vacío cultural de que hablaríamos constituye tanto un problema como una enorme posibilidad y opción para el conjunto social. Un problema, pues él es el causante de la desorientación colectiva que desemboca en la magia de la violencia; una enorme posibilidad, pues no hay trabas de añejas tradiciones que romper, ya que están en discusión todas las formas de la sociedad tradicional agraria que estamos abandonando en el pasado y se abren de par en par las puertas al esfuerzo de creación social que sea capaz de superar nuestras actuales limitaciones en una sociedad más solidaria y más justa y por ende más libre. Todo ello es posible a condición de que adultos y jóvenes sepan buscar en común, para lo cual es necesario recuperar la fe en el destino común y en el prójimo.

Toda esta tarea, en especial la recuperación de esa fe resquebrajada o perdida, puede y debe ser encarada por la educación, en especial por el sistema educacional Escolar y Universitario. Pero ello es posible a condición de que la Educación chilena sea capaz de reflexionar y trazarse un proyecto educacional para Chile, que vaya más allá de su actual misión de transmitir ordenadamente los valores que se "suponen" vigentes.

En el caso de una sociedad tan dependiente de otras como la nuestra, esta gran empresa se enfrenta a la fuerza del bombardeo de mensajes culturales, que surgidos en realidades muy distintas a la nuestra aparecen pretendiendo su validez aquí. De allí la gran dificultad que tienen las sociedades subdesarrolladas como la nuestra para tomar conciencia de sí mismas y de los fenómenos sociales profundos que viven y experimentan. De aquí también que la empresa cultural aparece hoy como uno de los objetivos preferentes para lograr una reacción adecuada al desafío actual.

A la Educación chilena le corresponde la tarea de provocar las energías de la comunidad hacia una solidaridad que se construya en el análisis y reflexión de nuestros problemas a través del diálogo entre las generaciones y entre los distintos sectores de nuestra sociedad. Si la institución social encargada de la orientación valórica de la juventud no toma el liderazgo que señalamos, estaría desertando de su misión histórica.

Por supuesto que no afirmamos que el esfuerzo de la Educación chilena en el sentido señalado sea el único instrumento que nuestra sociedad deba usar para superar con éxito la crisis de crecimiento actual. Pero creemos necesario recalcar el papel preponderante que puede alcanzar el sistema educacional en la hora presente.

No es el caso que aquí señalemos las responsabilidades que corresponden al resto de las instituciones del sistema frente al desafío señalado (lo que por lo demás ya hicimos en el informe sobre la "juventud y violencia" que se citó), pero creemos que en la creación del futuro de un país es a la educación a la que corresponde provocar la creación del contenido y orientación del proyecto de socialización que encierra la juventud.

ALGUNAS CONSIDERACIONES PSICOLÓGICAS SOBRE LA SEXUALIDAD Y LAS RELACIONES FAMILIARES

Por la Prof. TERESA CORCUERA

INTRODUCCION

Al acercarse a observar la complejidad de elementos que integran la fuerza sexual o las relaciones familiares, aparece el amor como núcleo centralizador. Sentimos que la sexualidad y la familia cumplen sus metas esenciales cuando logran unir los individuos que las viven con vínculos de amor, realizando el deseo más profundo del ser humano de comunicarse y unirse con otros para alcanzar la posibilidad de complementarse y superar su soledad en la tarea del vivir.

La aspiración fundamental de cada hombre es realizar bien esa tarea de su propio vivir, logrando no sólo su propia felicidad interna personal, superando la soledad por la expresión de amor, sino también el compromiso por el desarrollo y bienestar de su grupo social.

En un programa que pretende ayudar a las generaciones nuevas a lograr esa meta de comunicación y complementación de vida, aparece como núcleo esencial que hace de hilo conductor el ayudar a mejorar la capacidad de amar de los individuos. Por eso el aporte psicológico al programa no tiene por objeto sólo dar una información que permanezca en la esfera intelectual. Quiere principalmente entregar los elementos que permitan producir cambios de vida en la línea de mejorar la capacidad de amar de todos los que alcancen a recibir su influencia: los alumnos, los profesores, las familias de ambos.

En esta introducción hacemos algunas consideraciones generales que permiten acercarse a los conocimientos y experiencias que ofrece la ciencia psicológica de manera de lograr esos cambios de vida sin caer en el peligro de un puro intelectualismo.

1. La capacidad de amar se manifiesta en cada ser humano en su posibilidad de relacionarse bien con todo el mundo de personas y situaciones que lo rodean, alcanzando la felicidad para sí, la posibilidad de comunicarse con otros, entregando sus propias riquezas internas, abriéndose a recibir lo que aportan los demás y teniendo, por esta mutua comunicación, actitudes creativas.

La capacidad de amar en cada uno se desarrolla cuando las propias potencialidades entran en contacto con personas que la poseen en algún grado. En la infancia, son los adultos, especialmente los padres y más adelante los profesores, los que comunican al niño los modos de relación con los demás, que pueden ser cálidos y estimulantes cuando el adulto es capaz de amar; o fríos y limitadores cuando el adulto rechaza y odia. Según las condiciones de cada uno y las experiencias recibidas en los contactos con los demás, en cada niño se van estabilizando sus propios modos de sentir y relacionarse, en las que alternarán, en varias gamas de matices, reacciones de amor y búsqueda, o de valorización y rechazo. En la medida que priman las primeras y que las segundas no sean demasiado conflictuales, el hombre logrará más felicidad en su vida e irradiará a su alrededor una benéfica influencia estimulante y creativa.

Para que las capacidades internas de amar de cada uno se desarrollen, necesitan de un contacto con alguien que lo muestre realizado y vivido en forma realista y no ideal y exigente. Lo más importante, por tanto, es contar con adultos que están realizando en su vida su propia capacidad de amar, y la están contagiando, transmitiendo a otros en relaciones adecuadas con ellos.

2. Poder sentir y expresar amor no es una hermosa frase; es la resultante de un largo y complicado proceso de desarrollo interno que exige esfuerzo y superación de dificultades. El estudio científico de este proceso es hecho

por la ciencia psicológica complementada con las otras ciencias del hombre. Los aportes que nos da la ciencia no son exhaustivos ni definitivos, pero son valiosos y, al ser tomados en cuenta en la experiencia humana, son dinámicos y se produce un progreso en la capacidad de relacionarse del hombre.

Este capítulo dedicado a la psicología es una invitación a recibir algunos de los aspectos más importantes de los modos de relación del hombre y su capacidad de amar que esta disciplina ya tiene clarificados. Recibir significa no sólo aprender intelectualmente, sino entrar en uno mismo para comprender y modificar, hasta donde sea posible, los propios modos internos de sentir y actuar. Entrar en uno mismo es una situación difícil que generalmente produce inquietud y temores frente a los cuales tomamos actitudes defensivas.

3. Una de las formas más habituales de defenderse de entrar en uno mismo es la intelectualización de lo psicológico.

Se mantiene la psicología a nivel de un conocimiento intelectual que se memoriza y enseña, que puede servir para juzgar a otros y dar opiniones y consejos, pero que no entra a ser aplicado en la propia vida. El contacto con personas que saben y aconsejan, pero que no tratan de vivir lo que dicen, puede ser dañino para la propia persona que cree que está bien porque sabe y entiende intelectualmente y no le permite ver sus deficiencias y su estancamiento interior. Y en relación con los demás, no convence y puede llevar a desconfiar de la ayuda efectiva que pueda dar la psicología. Esta es operante y benéfica sólo cuando produce cambios en las personas.

4. Para el trabajo que invitamos a hacer en este capítulo, parece importante que nos centremos en una dimensión de la realidad que es nuestra propia **realidad interior**. El hombre mientras vive está siempre puesto en situaciones de variados órdenes que constituyen su realidad. Tiene un cuerpo con determinadas características, vive con personas en una ciudad y país con circunstancias sociales, políticas, económicas, etc. Todo este mundo ejerce influencia en el hombre, como se ve al estudiar aspectos sociológicos, pero esta realidad exterior al hombre no es la única ni la más determinante en la conducta humana. Hay otra realidad más fuerte, es la interior del hombre: cómo él siente y capta, qué significado le da a las situaciones que vive. Fácilmente tendemos a considerar que nuestros éxitos o fracasos se deben a tal o cual circunstancia exterior; eso es verdad en parte, porque lo realmente determinante fue nuestra reacción personal, cómo sentimos y qué significó esa circunstancia para nosotros. Una misma situación puede ser diversa para personas distintas, porque cada una la vive en forma diferente. Lo que para una es estimulante y satisfactorio, para otra puede ser frustrante y motivo de temor o rechazo.

La psicología nos permite entrar a ese mundo, captar las fuerzas que operan en él y las leyes más importantes según las cuales se desarrollan los procesos internos.

5. Después de estos conceptos generales sobre el enfoque psicológico nos referiremos al tema específico de estudio: la sexualidad.

Ella es una fuerza del hombre que busca realizarse. El hombre, sin embargo, no es un ser simple y sus fuerzas no surgen de una zona única y uniforme. Tiene cuerpo, mente y necesita vivir en grupo. La sexualidad, por tanto, para ser plenamente realizada necesita integrar fuerzas y deseos que a veces son dispares y que provienen de su

cuerpo, de su mente y de las exigencias y posibilidades de relación del grupo a que pertenece ese hombre.

La orientación fundamental de la sexualidad en su etapa adulta es la unión con una persona del otro sexo. Una unión, sin embargo, que tiene ciertas características que la diferencian de todas las otras formas de unión entre seres humanos. Se busca, en efecto, a nivel del cuerpo, la unión genital y la procreación; a nivel psíquico, una relación de amor, de comprensión y ayuda mutua que sea la base de una vida en común, de complementación, y que comparta las metas y realizaciones de ambos cónyuges; a nivel social, la apertura de la pareja a la comunicación con su grupo, adaptándose a las normas culturales y especialmente sintiéndose comprometida y participando en el progreso del grupo.

Llegar a establecer una armonía entre estas tres zonas fundamentales es lo que permite una realización adecuada, que se traduce —a su vez— en una unión sexual plena. Esta meta —que es la más importante y profunda del hombre en la esfera de la sexualidad— no es, sin embargo, su única manifestación. En efecto, hay otras formas más amplias que parten del hecho mismo de que cada individuo humano es un ser sexuado: se es hombre o mujer. El hombre como ente filosófico asexuado tiene sólo una existencia conceptual que sirve para aclarar algunos aspectos de abstracción, pero no existe como persona humana concreta. Los hombres existentes son hombres y mujeres para quienes su condición sexual no significa un aspecto parcial de sí mismos, sino toda una forma de vivir. La condición sexual es un componente imprescindible y determinante en la captación de la propia identidad, en la percepción que los demás tienen de cada uno, y en la forma de relación con todo el mundo exterior de cosas y personas. La masculinidad o feminidad no son fuerzas que empujan sólo a la formación de una pareja: son, también, una forma de acercamiento al mundo y de realización que está presente en mayor o menor grado en toda conducta humana.

6. Si la sexualidad está presente en toda la vida del ser humano —ya que se es hombre o se es mujer indefectiblemente— y si la realización de una buena vida de pareja es sentida y deseada casi por la totalidad de los hombres como una de sus metas más fundamentales en cuanto es fuente de felicidad y creatividad, el alcanzar una sexualidad madura se constituye en una tarea central e ineludible para el buen desarrollo humano.

Sin embargo, la observación de nosotros mismos y de los que nos rodean nos muestra que la madurez sexual, aunque tan importante y deseada, no es lograda por todos, o es alcanzada a través de un largo proceso: son muchos los que tienen situaciones de sufrimiento porque no han podido lograrla; cuando la han alcanzado, se dan cuenta de que es necesario cuidarla para mantenerla, porque puede perderse fácilmente.

Cabe, entonces, preguntarse ¿por qué un buen desarrollo sexual es difícil de obtener? La razón fundamental está en la misma condición humana de la que es necesario destacar dos líneas importantes:

a) **La complejidad del ser humano.** Como ya se ha dicho, el hombre no es un ser simple. En él se integran distintos elementos, cuyas aspiraciones no siempre coinciden, produciéndose, a menudo, incongruencias y conflictos. Como vimos en líneas anteriores, el ser humano posee un cuerpo, una mente y realiza su vida en comunicación con otros hombres. Pero no es la suma de esas tres dimensiones, sino que es la organización de estos tres procesos en uno solo lo que constituye el proceso humano. A su vez, cada uno de aquellos procesos constituye una integración de múltiples elementos: todos sabemos, por ejemplo, la complejidad enorme de sistemas, aparatos, diferentes estructuras y funciones que es y que cumple el cuerpo humano; lo mismo sucede en la psiquis y en el grupo social.

El ser humano, sin embargo, no es sólo una multiplicidad de procesos. Tiene, también, una maravillosa capacidad de integración, refiriendo sus vivencias a un centro unificador, el yo, que le hace sentir como propias y referidas a un "sí mismo" toda la gama de sus reacciones, aunque

sean variadas o separadas en el tiempo y, a menudo, opuestas. En efecto, a veces nos sentimos alegres, en otros momentos tristes; seguros e inseguros; satisfechos o insatisfechos; bien adaptados o en desajuste con los demás; con deseos de compañía o de soledad; en algunos momentos trabajamos, en otros dormimos; estamos dispuestos a aceptar normas o a rebelarnos contra ellas; de niños gozábamos con unas cosas y ahora de adultos con otras. Pero en toda esa multiplicidad hay un núcleo que nos hace vivir esa variedad de vivencias, algo como un punto de coherencia que se refiere a un yo único y constante: yo leí; yo hablé y trabajé; yo estuve aquí o allá; yo sufrí, yo me alegro, yo como, a mí me duele, yo estoy sano, etc.

Ahora bien, cuando ese centro unificador no está bien constituido o perturbado, la capacidad de integración no se logra o se hace difícil, lo que se traduce —en la esfera de la sexualidad— en una inmadurez sexual o en un tardío o lento proceso de maduración.

b) **El ser humano como un ser desarrollado.** Esto significa que el poder gozar de mejores posibilidades no le es dado como algo realizado, sino que está en constante evolución para alcanzarlo. Lograr las metas de perfección según su especie es fruto de un largo proceso vivido en etapas, en las que cada avance supone la estabilidad de la etapa anterior. Y si hay en todo ser vivo una fuerza que lleva hacia esas metas de desarrollo, también hay otras fuerzas en contra que pueden producir detenciones o regresiones a etapas anteriores.

Por estar en desarrollo, todos los procesos del hombre van cambiando en el tiempo. Cambia su posibilidad de rendimiento intelectual, sus fuerzas físicas, sus modos de relación con los demás según el momento del ciclo vital que un individuo está viviendo. La sexualidad también sigue un ciclo de evolución con búsqueda de metas diferentes en la infancia, adolescencia, adultez y ancianidad, existiendo siempre el peligro en cada una de las etapas de fenómenos de fijación, regresión o progresión lenta.

7. Para terminar estas líneas introductorias es necesario destacar la importancia de la sexualidad como núcleo centralizador de la madurez humana.

En todo ser humano hay dos formas esenciales de buscar la relación con otros seres.

En la primera forma se buscan los objetos exteriores para conservar la vida; esos objetos se incorporan al hombre y se transforman en él mismo, como por ejemplo, la relación con la comida, el aire, etc.

El conservar la vida no es el único móvil de la relación con los demás. Hay otra fuerza en todo ser vivo que lo lleva a trascender, a salir de sí, a crear y perpetuarse. En las primeras etapas de desarrollo humano se encuentra acentuada la primera forma de relación; la segunda es débil y va creciendo lentamente, llegando a ser importante en la edad adulta.

Si profundizamos en este último tipo, descubriremos que todo ser vivo tiende a salir de sí para perpetuarse, a producir otros seres vivos semejantes a él. Esta tendencia en el ser humano se convierte en creatividad que asume diversas expresiones, teniendo, sin embargo, una característica común: cualquier tipo de creatividad se traduce en dar nuevas formas de organización a las cosas ya existentes, con el fin de encontrar mejores modos de vivir para sí y para los demás. Desde este punto de vista, la creatividad se expresa necesariamente en un proceso de fecundación: en efecto, para crear se necesita de otros objetos o de otros sujetos y es necesario fusionarse —de algún modo— con ellos. Piénsese, por ejemplo, en el pintor que para crear necesita de su tela, de sus pinceles y pinturas y que la obra resultante es, de algún modo, la fusión de su genio con esos objetos. Piénsese, también, en la labor del profesor que sólo llega a ser tal cuando tiene alumnos, cuando hay una labor de creatividad en el que es enseñado.

En el adulto normal, el proceso de creación implica el reconocimiento de una carencia personal, de una necesidad del otro, de una apetencia de trascendencia y del reconocimiento que el otro también tiene necesidad de uno y también quiere trascender. Es en este contexto donde se

comprende por qué la expresión más típica y más genuina de creatividad en el ser humano es la actuación sexual madura: en ella se busca al otro para fusionarse y crear juntos; se reconoce al otro como ser valioso, se le respeta su propia identidad, no se le "utiliza", sino que se fusionan en lo más personal de cada uno de ellos para trascender juntos. Es claro, sin embargo, que esta capacidad de crear juntos es un proceso difícil que supone la superación de las etapas egocéntricas: la fusión donde predomina el instinto de conservación que usa los objetos debe dar lugar a la fusión donde predomina la actitud creativa que se traduce en la valoración y consideración del otro. Si los modos de relación se van sucediendo normalmente, se puede llegar después de un proceso de evolución a obtener un carácter adulto que significa la posibilidad de relaciones orientadas hacia la trascendencia y no sólo hacia la conservación personal. Dicho carácter constituye la expresión más genuina de lo creativo. Este tipo de carácter creativo y maduro es el que Freud llama "carácter genital".

I. EL PROCESO DE AMAR

1. El mundo psíquico y su funcionamiento

La vida es un proceso de relación. Todo ser vivo para continuar viviendo y realizar las metas de su propio desarrollo, necesita absolutamente estar ubicado en un mundo adecuado en el que encuentre elementos indispensables que él no tiene y necesita para tomarlos e incorporarlos a sí. El grano de trigo no germina si no está en medio adecuado e intercambiando los elementos indispensables que la tierra le ofrece; puesto sobre una mesa, el trigo permanece estéril.

Hay dos condiciones esenciales:

- Estar en medio adecuado
- La capacidad del ser vivo de relacionarse, conectarse con su medio para tomar, incorporar a sí y entregar sus eliminaciones nocivas.

El hombre necesita un medio físico (aire, alimento, etc.) (1); necesita también un mundo social y cultural, necesita estímulos, compañía, afectos; de lo contrario, se estanca o muere física o psíquicamente.

Pero no basta estar en medio adecuado; es indispensable, además, tener una capacidad buena de relación con el medio. En el plano biológico esto significa respirar, comer. En el plano psíquico, abrirse al mundo de personas, objetos, conocimientos, y establecer vínculos con él.

Cómo se realiza el proceso de relación humana

Ph. Lersch (2) muestra el desarrollo del proceso de relación en cuatro etapas que él llama "círculo funcional del vivenciar humano". Estas etapas esenciales constituyen las partes o sistemas del organismo mental.

a) El hombre siente una carencia, capta una necesidad en sí mismo. La conciencia de su carencia pone en marcha una fuerza que lo impulsa hacia afuera de sí mismo a buscar en el exterior lo que necesita. Es la tendencia, que es el punto de partida del proceso vital de relación.

Esta zona constituye todo un conjunto de tendencias diversas, a veces opuestas y divergentes, otras convergentes, que forman el mundo tendencial.

b) El hombre no sólo tiene fuerzas que lo impulsan, sino que posee capacidades que le permiten captar los objetos externos, conocerlos, diferenciarlos unos de otros, conocer sus cualidades. Esta segunda fase constituye el mundo intelectual o del conocimiento.

c) El captar los objetos exteriores produce en el hombre una resonancia interna según que esos objetos respondan a la carencia sentida. Si son adecuados, son valorados afectivamente, o si no, son desvalorizados. Esta resonancia interna constituye el mundo afectivo de las emociones y sentimientos.

d) Según sean los sentimientos de valor o desvalorización hacia los objetos, surge la conducta, el proceso de

"moverse hacia" para buscarlo y tomarlo; o de alejarse, si el objeto se considera indiferente o desagradable.

Todo este proceso de relación con sus cuatro elementos esenciales constituye el círculo o circuito funcional del vivenciar humano. En sí, visto en un esquema es un proceso simple y fácil de captar, pero la realidad humana no es tan sencilla, sino mucho más compleja. ¿Dónde está lo complejo y difícil?

2. Las fuentes de dificultad - Tendencias opuestas que pueden entrar en conflicto

Para comprender este aspecto se expondrá la posición psicoanalítica, no porque sea la única, sino por ser la que con más profundidad entra en los procesos humanos de relación. El psicoanálisis ofrece posibilidades de una comprensión dinámica y evolutiva. Muestra las conductas mencionadas como integradas en un amplio proceso evolutivo reversible, dando medios para lograr cambios. En sus planteamientos supera las descripciones estáticas.

En el hombre hay una fuerza que lo lleva hacia la vida. Le avisa sus necesidades, sabe reconocer los objetos valiosos y los negativos y lleva a relacionarse con los primeros y alejarse de los segundos, buscando el mejor desarrollo de la propia existencia. Es el instinto de vida que se expresa fundamentalmente en la capacidad de amar, de reconocer en el mundo exterior las personas, objetos o situaciones que tienen valores, de sentir afecto hacia ellas y de realizar en conductas adecuadas buenos procesos de relación.

Pero no es ésta la única fuerza que tiene el hombre; hay otra que es opuesta. Podríamos llamarla "anti-vida". Freud y los psicoanalistas la llaman "instinto de muerte", y su expresión fundamental es el odio y el rechazo.

Es el conflicto entre ver que algo es bueno y valioso, pero no sentir afecto ni desear tomarlo; sentir que algo es negativo, y buscarlo y no poder dejarlo. La expresión más frecuente en el odio y el rechazo es cortar los procesos de relaciones, aislarse, sintiendo con fuerza el mundo teñido de peligrosidad o frustración.

La existencia de esta fuerza de odio en el hombre es innegable. Todos sabemos que existe y es frecuente tener frente al mundo y a las personas una posición básica de desconfianza, creyendo más en la capacidad de odiar, dañar o frustrar, que en la de proporcionar agrados y beneficios. Fácilmente parcializamos sintiendo más los aspectos negativos que los positivos del mundo que nos rodea; es que podemos creer más en el odio que en el amor.

El problema es que esta fuerza de odio la vemos y la consideramos en los demás. Respecto a nosotros mismos, aceptamos en teoría que existe, pero en nuestro actuar concreto sabemos poco qué potencia tiene en nosotros y cómo se manifiesta y actúa, y si alguien nos aclara nuestra forma de molestar diciéndonos que "somos fregados" en uno u otro aspecto, nos duele, nos cuesta aceptarlo, nos sentimos incomprendidos, cuando no lo rechazamos de plano, acusando al otro que él es el "fregado".

Las propias tendencias y sentimientos negativos son una realidad que todo hombre tiene serias dificultades de conocer y manejar.

No se enfrentan porque asustan, nos avergüenzan, no se sabe qué hacer con ellas; entonces en vez de manejarlas nosotros con nuestras capacidades conscientes, las dejamos como en nebulosa, y como son fuertemente activas, se expresan en forma a menudo sorpresiva, causándonos malas pasadas en nuestras relaciones con los demás, teniendo actitudes inadecuadas que no deseamos tener y que ocasionan sufrimiento a nosotros mismos y a nuestro alrededor, tal vez a la persona que menos quisiéramos herir.

Estas fuerzas y sus formas de expresión se verán luego caracterizadas en las diversas etapas evolutivas del desarrollo psico-sexual.

El hablar de odio puede molestar o asustar; es conveniente distinguir entre la acepción técnica de odio como expresión del instinto de muerte, de anti-vida, de destrucción, y la acepción vulgar de odio en el sentido peyorativo de aversión, repulsión, con connotaciones morales de

¹Piénsese la dificultad que tuvo el hombre para salir al espacio extra-terrestre en la medida que necesitaba llevar su propia atmósfera indispensable para su vida.

²Ph. Lersch: "La estructura de la personalidad". Editorial Scientia.

condenación, que constituya una expresión muy acentuada del instinto de muerte.

3. Formación del mundo interno o "realidad interior"

Desde el comienzo de la vida el hombre tiene procesos de intercambios con el mundo. Una sucesiva acumulación de las experiencias vividas le va dando el conocimiento de sí mismo, del mundo en que vive y de los procesos de relación que tiene que vivir para desarrollarse y llegar a su meta personal. Este bagaje interno de experiencias es mucho más que un puro conocimiento intelectual; es un mundo de experiencias cargadas de afectividad en que cada situación vivida no es un mero recuerdo sino algo vivo y dinámico que impulsa y orienta la actividad futura. Esto es lo que llamamos el mundo o realidad interior, formado por los objetos internos que son la concepción personal que tenemos de las personas y situaciones exteriores, tales como son sentidas y han sido experimentadas por cada uno. Nuestro mundo personal está poblado de objetos internos que, con un mal ejemplo, podemos comparar como a nuestra propia fotografía de cada cosa o persona. Decimos mal ejemplo porque los objetos internos son mucho más que fotografías: son algo vivo, real y operante en nuestro mundo interior.

Así como vemos que hay un conflicto en las fuerzas que impulsan los procesos de intercambio hacia modos de amor y odio, también en la formación del mundo interno hay otra fuente de conflicto que es tener dos modos de captar, de conocer el mundo exterior.

Por una parte está la forma de conocer por proceso intelectual que integra la percepción sensorial, capacidad de abstracción, formación de ideas y conceptos, juicio y raciocinio. Es el proceso lógico estudiado por la pedagogía y que cada uno capta en sí mismo como su propio proceso mental.

Esta forma de conocimiento nos aproxima a una visión objetiva del mundo exterior tal como es en sí. No es nunca un proceso puramente intelectual, sino integrado con las tendencias y sentimientos lo que da a todo conocimiento un matiz de su subjetividad y diversidad en cada persona. Es un proceso que vivimos a un nivel predominantemente consciente, dándonos cuenta de nuestras capacidades, esfuerzos y resultados exitosos o deficientes.

El otro proceso es menos claro y poco captado por nosotros en forma directa. No está separado del que acabamos de ver sino que se dan siempre juntos. Es una forma de intuición previa que está más conectada con los deseos de las tendencias que con la objetividad exterior, y que antes de entrar en contacto con cualquier objeto de la realidad exterior, le anticipa cómo es, basándose en los deseos de los instintos.

Este conocimiento que llamamos "fantasía inconsciente o realidad interior" está siempre presente en nuestros procesos de relación, aunque en muchas ocasiones no sepamos captarlo.

Como ejemplo aclaratorio, pensemos en una persona que va a tomar contacto con nuevas personas para un trabajo o diversión y se siente tímido y temeroso; es una situación corriente que todos hemos vivido muchas veces. Pensemos en el porqué de la timidez y temor de inhibición. Esas personas nuevas no se conocen, no se ha entrado en contacto objetivo con ellas. Pero hay una intuición previa que es un producto de fantasía personal, que nos hace sentir que esas personas podrían ser críticas, severas, rechazantes, etc. Esta fantasía previa es tan real y tan viva que lo que sentimos realmente es desconfianza y temor a esas personas que ya anticipadamente nos estarían tratando críticamente. Cuando entramos en contacto objetivo con ellas comienza el otro proceso intelectual que confirmaría el conocimiento previo o lo corregirá y tendremos después una nueva opinión de esas personas a lo mejor semejante u opuesta a la fantasía previa.

El proceso de pasar de las intuiciones previas a una visión objetiva es uno de los aspectos centrales de la maduración mental. En la persona madura hay un predominio de objetividad sin perder lo subjetivo de la riqueza afectiva; hay facilidad de distinguir lo que es fantasía personal de la objetividad y facilidad para pasar de una a otra. La persona inmadura vive más de emociones basadas en la

fantasía, en dudas y temores que siente como la más absoluta realidad, prejuzgando que las cosas son como ella las siente, aunque a menudo eso no corresponda a la situación objetiva. Tiene dificultades de pasar al conocimiento objetivo, la intuición previa es tan fuerte y determinante que no permite ver ni acercarse a las personas y situaciones tales como son.

Al comienzo de la vida y durante la infancia en que los procesos intelectuales todavía son débiles, la fantasía interior es muy fuerte. El niño va viviendo las primeras relaciones fundamentales en situaciones muy cargadas de emocionalidad, tanto por la deficiencia de sus capacidades intelectuales conscientes como por su invalidez general. Estas primeras experiencias quedan como base y cimiento del mundo interior constituyendo "patterns" muy fuertes, objetos internos arquetípicos. Todos tenemos arquetipos internos de las situaciones fundamentales de la vida, como: madre, padre, hijos, hermano, familia, sexo, matrimonio, lo masculino, lo femenino, la autoridad, etc. Estos "patterns" se repiten constantemente constituyendo las bases de las fantasías previas en las nuevas situaciones que se van sucediendo en la vida. Es importante revisar estos arquetipos internos construidos en edades tempranas; pueden ser muy exigentes o irreales y tener frecuentemente conflictos consigo mismos al enfrentar las propias posibilidades y las de los demás.

4. Núcleos de organización del mundo interno — Su evolución (3)

El yo organiza el mundo interno y las posibilidades de relación en cuatro formas fundamentales según como integre las fuerzas de amor y odio. Recordemos un aspecto importante: la dualidad de amor y odio está tanto en el sujeto como en el objeto. Todos los objetos que un ser humano puede buscar son en parte gratificadores y en parte frustradores. Nada es totalmente bueno o absolutamente malo y negativo.

a.) **Posición persecutoria.** El sujeto ve en sí mismo sólo sus fuerzas de amor. Su capacidad de odiar se le hace intolerable y la proyecta en otras personas u objetos cercanos, los que al ser revestidos de la propia agresión son sentidos como muy peligrosos. El sujeto se divide, se disocia, no se ve entero. Sus fuerzas negativas no las vive como amenaza interna propia sino que vienen de fuera, de objetos sentidos como muy dañinos, que lo atemorizan. Por eso el nombre persecutorio. El mundo exterior de objetos también es disociado en algunos objetos buenos con los que se relaciona con sentimientos positivos; pero la inmensa mayoría, por la proyección que reciben, son sentidos como peligrosos, hay desconfianza y alejamiento de ellos. Este modo de relación es el más generalizado en los contactos humanos.

b.) **Posición depresiva.** El sujeto comienza a integrarse y acepta como propias sus fuerzas negativas. Se siente deficiente y dañino y se deprime. Si este proceso se acentúa en depresión neurótica, vuelve a disociarse, pero ahora ve sólo sus aspectos negativos y no tiene fe en su capacidad de amor. Puede permanecer triste y aislado para no dañar. Los objetos exteriores los divide en: aquellos a los que él les ha hecho mal y los que no ha tocado ni echado a perder; como pone más énfasis en los objetos que ha dañado, llega a un estado de depresión, procurando aislarse para no hacer más daño.

La depresión es un progreso en relación con la posición persecutoria, hay más verdad sobre sí mismo y más integración. Pero puede ser muy dolorosa, y podría llevar a paralizar el progreso interno o regresar a otras etapas. La posición depresiva es especialmente importante en los procesos de separación que necesariamente se presentan en toda vida. En efecto, al perder una persona querida o al sufrir la modificación de una situación, podemos sentir que la perdimos o modificamos por nuestra culpa. Tal percepción nos conduce a situaciones de depresión en las que damos la máxima importancia a posibles malas relaciones con esas personas o situaciones, no considerando

"Introducción a la obra de Melanie Klein". M. Segal. Bs. Aires. Ed. Paidós. 1965.

los otros factores, como serían, por ejemplo, la enfermedad, o situaciones económicas, etc. Podemos, así, entorpecer la búsqueda de nuevos contactos o nuevas situaciones de progreso, procurando evitar situaciones de separación que son inevitables e imprescindibles para avanzar en la vida.

c. Posición maníaca. Manía es euforia, clima emocional alto, alegría exuberante.

Cuando la angustia por la amenaza sentida como viniendo del exterior en la persecución, o internamente en la depresión, se hace intolerable, el "yo" puede defenderse con una nueva organización que implica también una forma no realista: son las defensas maníacas.

En esta posición el sujeto acentúa la disociación a un extremo que niega absolutamente la existencia de odio y agresión en sí mismo y en todos los objetos exteriores: todo es absolutamente bueno, hermoso y satisfactorio; si hay problemas, son muy fáciles de solucionar y sólo queda vivir una gran felicidad en excelentes relaciones de amor con todos. Es una situación irreal y de gran superficialidad. Ocasionalmente algunas situaciones maníacas son normales y producen bienestar, como son los días de fiesta, las vacaciones en que se suspenden los aspectos más penosos de la realidad y se buscan sólo los agradables. Si esto se hace conscientemente y por períodos cortos, es un proceso sano de higiene mental. Lo peligroso es vivirlo sin darse cuenta y desvalorizando a las personas realistas que se ven como negativas y poco eficientes.

d. La relación reparada. Es la posición adulta y madura. El sujeto sabe que es capaz de amar y de dañar. Acepta el odiar como una pobreza, pero al deprimirse no se queda en esa tristeza, sino que con fe en su fuerza de amor sabe que puede componer, reparar el daño hecho.

Este modo de relación lo entendemos y practicamos sin problema con todo lo que usamos habitualmente. Aceptamos, por ejemplo, que la ropa o el mobiliario se ensucien o gasten y todos los días hacemos una tarea reparadora de limpieza y acomodo.

Nuestros modos de relación también sufren deterioros. Lo adulto es contar con esa dificultad y enfrentarla con buenas reparaciones cuando hemos destruido, siempre sobre la base de una primacía de la relación de amor y valoración realista de todo lo que nos rodea.

5. Permanencia de los núcleos internos en las zonas profundas de la personalidad actual

Al hablar de posiciones de los núcleos internos que evolucionan se corre el peligro de percibirlos como situaciones cronológicas que ya se dieron en el pasado y que si se vuelven a presentar implican retroceso y desajuste de la personalidad. Por otra parte, como lo veremos más adelante, en el proceso de maduración sexual reconoceremos diversas etapas que van desde las más infantiles hasta las que expresan madurez.

La mente, al igual que la Tierra en sus capas geológicas, tiene diversas zonas con distintos modos de funcionar. Lo que captamos habitualmente es la zona consciente que se relaciona con el mundo de acuerdo a leyes regidas por la lógica: una zona objetiva que descubre el mundo como es en sí. Sin embargo, en todos los seres humanos existe, como ya lo dijimos, otra zona más profunda —inconsciente— cuyo modo mental de expresarse es la fantasía y cuya dimensión afectiva puede ser más infantil, más subjetiva. Tal zona habitualmente no la captamos, en la medida que es subjetiva, alógica y no considera el espacio ni el tiempo. A veces, al surgir un conflicto, ello se hace sentir más claramente. La realidad es que las etapas psicológicas permanecen en la personalidad como expresiones de distintas zonas de ella...

La importancia de estudiarlas va mucho más allá de un simple recordar nuestra propia experiencia o prevenirla en los niños. Ellas expresan la búsqueda personal en el presente de nuestra propia zona inconsciente que nos está dando siempre un contenido previo de las experiencias que vivimos y que es la causa de nuestras propias situaciones no claras o no resueltas. Aunque no nos demos cuenta y

creamos apreciar objetivamente nuestras situaciones de vida, ellas —casi siempre— serán sentidas previamente o como situaciones persecutorias ("me van a hacer daño") o como un sentir depresivo ("me va a ir mal o lo voy a echar a perder") o como algún otro núcleo inconsciente del yo, según lo visto en párrafos anteriores. Del mismo modo, algo semejante ocurre —como lo veremos— en las expresiones de la sexualidad: el hablar de etapas o haber adquirido una posición no significa decir que ésta se establece en aquéllas o en ésta.

Mientras se viva se darán manifestaciones instintivas que se expresarán en formas diversas haciendo pasar al ser humano, fácilmente, de una situación a otra, según varíen las demandas internas afectivas o las demandas externas del ambiente. Todos tenemos experiencias cómo alternan en nosotros momentos de serenidad y de estabilidad con momentos de infantilismo y aun de quebraduras —aparentemente sin solución— que vuelven más conflictiva nuestra organización interna. A su vez, en comportamientos sexuales adultos pueden aparecer latencias de formas infantiles de sexualidad que aparentemente no tienen explicación. Estas experiencias nos ponen de manifiesto que las diversas zonas psíquicas y las distintas etapas por las que pasamos no son realidades que "se dieron", sino que son zonas y etapas que se dan en profundidad en el presente, pero que en el adulto normal están debidamente integradas.

II. LA SEXUALIDAD COMO EXPRESION INTEGRADA DE COMUNICACION AFECTIVA Y CREATIVIDAD

Según expresamos en las líneas introductorias, la sexualidad es una fuerza compleja del hombre que busca realizarse. Es compleja porque necesita integrar fuerzas y deseos que a veces son dispares y que provienen de su cuerpo, de su mente y de las exigencias y posibilidades del grupo a que pertenece el hombre.

Esta segunda parte, sin embargo, no se referirá a todos esos aspectos que se integran o que es necesario tener en cuenta en un tratamiento adecuado de la sexualidad. Excluirá —de antemano— el proceso del cuerpo en su función fisis-anatómica sexual. Tampoco analizará las connotaciones culturales y sociales que vive una comunidad en relación del ejercicio de la sexualidad. Nos concentraremos —como dice el título— en la sexualidad entendida como proceso psíquico que integra la relación afectiva y la relación sexual en su materialidad biológica, pero como expresión o manifestación de una comunicación afectiva y creativa. La sexualidad adulta es la culminación de un largo proceso de desarrollo en el que se van sucediendo tanto modos corporales de comunicación y satisfacción como formas de contacto afectivo.

Por la unidad humana hay una estrecha relación entre los modos de satisfacción corporal y la forma interna de comunicación afectiva. Los modos de satisfacción corporal son más tangibles y fáciles de captar que las formas psíquicas de afectividad y pueden ser el camino que nos permite entender mejor la comunicación afectiva. Es por esto que la primacía de un modo de satisfacción corporal en una persona y la forma como la vive nos dan la pauta del grado de desarrollo interno de su capacidad de comunicación afectiva.

Considerando esta doble dimensión de la sexualidad, podemos intentar una descripción de la sexualidad adulta, de lo que sería la culminación del largo proceso de desarrollo, sintetizándola en sus características más importantes:

- a) Capacidad de tener relaciones genitales heterosexuales con satisfacción (zona corporal).
- b) Capacidad de relaciones afectivas maduras con personas de otro sexo, creando relaciones estables de parejas con superación de formas infantiles de afectividad (zona mental).
- c) Capacidad de integrar estos dos aspectos —lo físico y lo psíquico— en una misma persona: el objeto amado, superando la dicotomía de genitalidad corporal y amor.

Alcanzar una sexualidad en que se den estas tres condiciones es el resultado de un largo proceso de evolución que trataremos de expresar a continuación. Esta exposición se hará siguiendo dos líneas:

- a) el desarrollo de la sexualidad a través de sus distintas manifestaciones hasta culminar en las formas adultas.
- b) una descripción sintetizada de las "perversiones" y "perturbaciones" que impiden o dificultan el logro de la madurez.

Al analizar ambas líneas tendremos presentes constantemente las tres características mencionadas para hacer referencia unitaria a ellas.

1. DESARROLLO DE LA SEXUALIDAD

Hasta hace un siglo, aproximadamente, se pensaba que la sexualidad comenzaba en la pubertad, con la madurez de los órganos sexuales, siendo —por tanto— algo ocasional y para muchos condenable cualquier manifestación de sexualidad infantil. Si ella se daba era algo que debía ocultarse como inadecuada en la medida que en la mayoría de los niños no ocurría.

A través del desarrollo analítico hecho por Freud se ha llegado a postular y a comprobar que la sexualidad infantil es un hecho universal y que sus manifestaciones no son casos aislados ni patológicos, sino que son manifestaciones normales en el sentido que ellas se presentan en todos los niños. Freud, sin embargo, considera que esas manifestaciones expresan un proceso de desarrollo, que no agota —en sus primeras etapas— las metas propias de sexualidad adulta. Es lo que induce a afirmar que "el niño es un perverso poliformo" y que la sexualidad infantil "es perversa", entendiendo, sin embargo, por "perversiones" no algo malo y condenable, sino aquellas formas intermedias que son normales dentro de un proceso de desarrollo cuya meta es alcanzar las formas de manifestación de una relación heterosexual adulta.

En sus estudios Freud llega a postular la teoría de que el instinto sexual —es decir, la búsqueda de satisfacción con características sexuales de exclusividad y de totalidad— comienza con el ser humano, tomando luego distintas formas hasta llegar a su cauce normal, que sería la genitalidad. De este modo, según Freud, se pasaría por distintas etapas llamadas pre-genitales, en las que habría diferentes zonas corporales erógenas capaces de proporcionar descargas placenteras, y diversos modos de comunicación afectiva.

La zona genital no es la única capaz de producir satisfacción placentera corporal, ni la comunicación amorosa de la relación heterosexual la única forma de comunicarse. Son sí la culminación de las posibilidades humanas de comunicación y creatividad y para llegar a ellas el niño y el joven tienen que superar sucesivas etapas preparatorias con otras zonas corporales erógenas y otros modos de relación.

A) ETAPAS PRE-GENITALES Y FORMAS INFANTILES DE SEXUALIDAD

1. Etapa oral

Es la primera de las etapas pre-genitales y corresponde a la fase en que la zona erógena es la boca. Es el período en que la función alimenticia es la central y en que la boca es la zona más inervada, produciéndose el mayor placer y satisfacción corporal en el "chupeteo", y la estimulación y satisfacción —según Freud— se dan independientemente de la ingestión de alimentos. El mismo deduce que en el adulto se mantienen resabios de esta satisfacción bucal, como sería el caso del beso o del gusto excesivo en el fumar, que implicarían claramente un placer de aspiración y de contacto bucal.

Freud no se queda solamente en la afirmación de que es importante la excitación de una zona, sino que entra a estudios más profundos (4), señalando que esta primera for-

ma de satisfacción física implica también un modo de relación. Durante esta etapa oral, la relación de objeto es hecha de una determinada manera: el niño tiene como principal necesidad comer y es ésta la forma de posesión y de contacto afectivo que experimenta. El niño en esta edad no es capaz de considerar a su mamá como persona total, simplemente la considera como alguien que da: da comida, da cuidados, etc.

La utiliza en forma parcial. Capta de ella lo que él recibe, sus otras posibilidades y riquezas no las capta. Repite con la madre el modo de relación que se tiene con la comida: uso y posición absoluta, la comida desaparece al estar completamente a la disposición del que come.

En la relación comida se da también otro elemento: la comida es una necesidad indispensable que no puede suprimirse de la vida humana y que se puede sólo postergar en condiciones muy limitadas, sin serio peligro de nada.

Por la invalidez humana el niño depende totalmente de su madre, ya que son los cuidados de ella los que lo liberan de penosas sensaciones de hambre, frío, suciedad u otro malestar y los que le devuelven a un estado de bienestar y placer. El niño aprende muy temprano, por la dependencia extrema en que está, que únicamente su madre puede asegurarle la solución de sus necesidades urgentes. Sus primeras relaciones con ella son egocéntricas y narcisísticas, orientadas a la satisfacción de sus propios deseos. Pero pronto, si los cuidados de la madre son dados con amor, los primeros modos de captar a la madre sólo por sus deseos y por el beneficio que da, se van transformando en vínculos cargados de afectividad, muy ricos en emociones. El niño valora no sólo la comida o el cuidado sino a su madre en cuanto ella es su fuente de bienestar. Surge entonces entre los 8 y 12 meses una situación crítica. El niño que ya reconoce e identifica en parte a su madre, la ve y siente como solución única y total de todas sus necesidades, de manera que su sola presencia le da seguridad y felicidad y su ausencia desencadena angustia y frustración.

La presencia constante de la madre es imposible y los deseos del niño no son satisfechos sino parcialmente. Cuando la madre se ausenta y él es frustrado, desarrolla hacia ella fantasías agresivas que le ocasionan angustias y culpabilidad. Se le hace muy difícil vivir la ambivalencia de sentimientos de amor y odio hacia este objeto único de amor y de interés que es su madre, entonces comienza un proceso de desplazar el interés exclusivo e interesarse por otros objetos de sustitución, entre ellos el padre.

El abandono de un objeto único, la madre, hacia interesarse por otros objetos sustitutivos, aunque en su origen es una reacción de defensa contra la angustia, es un mecanismo fundamental en la evolución afectiva e intelectual.

Esa primera forma de comunicación afectiva personal que es sentir al objeto amado —la madre— como única fuente de seguridad, comienza a superarse como acabamos de verlo por la apertura a otros objetos amorosos en el segundo semestre de la vida, pero su superación total es difícil de alcanzar aun en la vida adulta. A menudo quedan situaciones en que se vuelve a sentir la necesidad imperiosa de alguien que con su sola presencia tranquiliza, asegura y comunica felicidad. En todo enamoramiento suele haber en mayor o menor grado alguna dosis de esta primitiva forma de relación.

Es importante hacer notar que el mecanismo de superación de objeto único que permite abrirse a otros objetos, es débil y a veces ausente en niños psicóticos.

La no superación o la superación parcial de este proceso deja al niño y más tarde al adulto en situación muy débil. Puede ser demasiado importante la búsqueda de ese "objeto único", con gran desarrollo de agresión y desvalorización hacia buenas y valiosas relaciones, porque no son lo que espera. Muy fácilmente exigirá de los objetos amorosos que va buscando, presencia constante, dedicación exclusiva como si siguiera siendo una guagua inválida.

La persistencia en el adulto de modos de relación como si los objetos fueran comida, es lo que llamamos rasgos orales de carácter. Son personas que en sus contactos buscan ejercer un control absoluto, dominando y haciendo que los otros desaparezcan o destruyendo, como en la comida, la propia identidad del otro. Tal fenómeno, que no es infrecuente, puede suceder o porque se ha tenido una ex-

⁴Continuado por otros psicoanalistas, como el caso de Erikson en "Infancia y sociedad". B. Aires. Ed. Hormé, 1959.

cesiva gratificación en esta etapa, o porque se dan fuertes cargas instintivas de oralidad de tipo congénito, o porque ellas han sido muy frustradas. Estas posibles causas pueden provocar en el sujeto una gran dificultad para seguir evolucionando hacia otras formas de satisfacción y relación, fijándose en la etapa de la oralidad (5).

Estudiando los caracteres orales desde otro punto de vista, es posible encontrar personas cuyas formas de relación se traducen en una constante incorporación de nuevos elementos para sí mismos: son aquellos que necesitan tener muchos amigos o estar cambiando de ellos para evitar la soledad a toda costa. En una palabra, necesitan estar recibiendo el estímulo de alguien de fuera del mismo modo como el niño necesita la comida en la boca para estar tranquilo.

Esta necesidad de compañía puede darse a nivel de personas o de alimentos: hay quienes en momentos de angustia necesitan comer mucho; otros que necesitan rodearse de muchas personas. En el plano de la sexualidad puede traducirse la oralidad en sentimientos: de cónyuges que vivencian la relación sexual como un "comerse" al otro cónyuge, como un manejo y dominio total del otro.

Si en el período que analizaremos ha habido mucha gratificación, tal modo de relación se expresará, en la adultez, en un excesivo apego a los placeres de la mesa o en una intensa necesidad de vida social. Sin embargo, al faltar el afecto, la persona que ha acentuado este modo de relación sufrirá intensamente y ello podrá expresarse en agresión, por rabia hacia el exterior que no cumple con "alimentarla" afectivamente.

Superación de etapas hacia nuevas formas de comunicación

Para pasar de la oralidad a las etapas siguientes y del mismo modo en las otras etapas es necesario vivir un proceso de despegue. Para ello debe dejarse de lado la satisfacción que se encuentra en tal período, teniendo —a la vez— la capacidad de intuir otras formas de satisfacción más adecuadas, las que se encuentran en las etapas siguientes. Todo este tránsito de un período a otro se traduce en separaciones y de la forma como ellas se vivan depende el continuar adelante o fijarse en una etapa que ya debía haberse superado. Si la separación se vive con un excesivo núcleo persecutorio o depresivo, existirá —normalmente— un rechazo a seguir avanzando.

El niño pequeño después de un cierto tiempo necesariamente sufre un despegue: es el momento en que la madre le quita el pecho y debe empezar a alimentarse a través de otros medios. Comienza así un esfuerzo que significa, al mismo tiempo, independencia y dejar de lado el placer de estar en brazos de la madre. Tal momento es crucial, pues coexisten en el niño una serie de fantasías como sentimientos penosos de haber destruido algo: la comida, de haber mordido a la mamá, etc., con un confuso deseo de buscar nuevas manifestaciones propias de las etapas siguientes. Si prima en él la sensación de que el cambio de situación es un castigo que sufre por el hecho de ser destructor al comer, se fijará en la etapa oral y rechazará pasar a una etapa posterior. Si prima en él la búsqueda de nuevos núcleos de satisfacción por experimentar la insuficiencia de los que ya tiene, el tránsito sería menos doloroso. Desde el punto de vista de la sexualidad como comunicación humana, podrá afirmarse, así, que un punto central en la vida será la posibilidad de separarse de los objetos de satisfacción para ir accediendo a otros objetos hasta llegar al objeto de amor definitivo en la vida. Es posible que en el adulto normal se den procesos de relación "tipo comida", pero ello será en forma ocasional y no como modo permanente de relación. Si llega a ser el modo fundamental, constituirá una fuente de grandes conflictos y el fracaso en la relación de pareja.

⁵A primera vista pudiera parecer un tanto exagerado lo que aquí se afirma; sin embargo, piénsese en muchas situaciones matrimoniales en que tal modo de relación psíquica de dominación, de control absoluto, se da realmente y que el decir popular ha traducido en expresiones como "se lo comió todo", "liquidó a tal o cual", "se robó la película", etc.

2. Etapa anual

A medida que el niño va creciendo y se estabiliza su maduración neurológica, de modo que la boca va dejando de ser la zona más importante, se van invirtiendo otras regiones que producen satisfacción de tipo sexual. Surge, así, la zona anal.

En esta etapa el niño experimenta como zona erógena la mucosa anal y la satisfacción corporal se expresa en la expulsión o retención de los excrementos. Ello coincide con una época en la cual al niño se le está enseñando a ser limpio y a controlar sus esfínteres. Hasta el momento no se le había pedido que controlara nada y esta enseñanza es, así, el primer contacto que tiene con una norma de disciplina, la que se traduce en la exigencia de controlar una función que depende de él.

Dentro de esta nueva relación con los objetos, se pueden apreciar distintos elementos: en primer lugar, el niño se da cuenta de que hay algo que él produce —sus excrementos— que son algo propio y que llegan a estar fuera de él. Percibe, además, que cuando se depositan en el lugar adecuado producen una gran satisfacción en sus padres.

El niño tiene, entonces, la visión de que sus excrementos son algo valioso y que el hecho de entregarlos o retenerlos le permite —y esto es la gran novedad— manejar a otros por primera vez. Hasta el presente él era manejado; en este momento percibe que puede hacer algo, que puede tener un placer de voluntad, de dar gusto o no darlo. Por primera vez encuentra un tipo de relación en la cual es participante y puede decir "no", como una manera de autoafirmarse. Habitualmente si a esta edad el niño ha empezado a hablar, será la etapa de los "no", precisamente como una forma de afirmarse frente a los demás, de sentir que es distinto y que puede disponer de algo por sí mismo.

Esta nueva forma de relación, en la cual el niño puede empezar a negarse a algo, tiene una gran importancia para las futuras relaciones que dicen aceptación o no de una disciplina. En efecto, el significado de una reglamentación puede ser aceptado como algo bueno, porque se obtiene de ella un beneficio, estar limpio, y una satisfacción, dejar contenta a la persona que pide tal conducta. También puede vivirse como una imposición inaceptable, como una búsqueda de dominio por parte de la otra persona. En tal caso, el no cumplimiento de la norma se traduce en una forma de ataque. Desde el momento que el niño tiene poder de decir "no", tiene también el poder de molestar al otro; de este modo, si es muy agresivo, posiblemente usará el no cumplimiento del control de los esfínteres como una manera de atacar, como una forma activa de agresión (6).

Es posible que esta etapa de la niñez se haya vivido con muchas dificultades; por un énfasis, por ejemplo, en las normas disciplinarias, que no hayan existido adecuadas compensaciones, que haya dado un exceso de agresión o simplemente que la necesidad de superación por insatisfacción no se haya presentado. Estas causas pueden producir en el adulto una fijación en dicha etapa que se expresará en tres tipos de caracteres: en primer lugar, los perfeccionistas, para quienes el cumplimiento de una regla es la solución de todas las dificultades, buscando el contacto con normas y no con personas. Es posible que la percepción inicial del mundo reglamentario haya sido adecuada, considerado como no impuesto ni limitatorio; sin embargo, por haberse fijado en esa etapa, este mundo adquiere un carácter perfeccionista. Las personas buscan, así, formas probadas, leyes que orientan y se desorganiza interiormente cuando no tiene una disciplina que le esté diciendo cuál es la forma perfecta de hacer las cosas. La agresión propia y de los demás que existe en el ser humano se percibe sujeta por esta forma externa que es la ley.

En segundo lugar, el carácter avaro, que es otra forma de enfrentar el mundo disciplinario: retener, no entregar, no querer dar lo valioso y así molestar. Este carácter tiene su base en la persecución de los excrementos como algo

⁶ Llama la atención que la mayor parte de las armas mortíferas o dañinas, destinadas a la agresión y al ataque, están copiadas de la función excretora que se vive en este período.

valioso; más adelante esta categoría se traslada a todas las posibilidades creativas del hombre o a las cosas beneficiosas que él tenga.

En tercer lugar, el directamente agresivo, que no es capaz de controlar eficientemente sus manifestaciones hostiles. Habitualmente, por tanto, los caracteres muy perfeccionistas, muy avaros o agresivos, suelen tener como base ciertas fijaciones en esta etapa de analidad, porque el modo de relación síquica propia se ha vivido en forma muy negativa y no ha sido superado.

En el plano de la satisfacción erótica, la fijación en el período se expresaría en las personas adultas que buscan el placer a través del coito anal, fenómeno mucho más frecuente de lo que se cree habitualmente.

Para terminar, señalemos el modo de relación psíquica del período: así como en la etapa oral el modo típico era "la relación comida", en la presente el modo típico es "la relación de eliminación". El objeto ejerce funciones de excusado, en el que es posible descargar la eliminación psíquica: rabia, frustración, demandas infantiles, etc. En esta etapa se "usa" a la madre como modo de descargar agresividad, con rechazo de disciplina o como búsqueda de disciplina perfeccionista. No hay, por tanto, una relación personal hacia un objeto completo, sino que lo utiliza en la medida que se le puede manejar.

Refiramos lo dicho a la situación del adulto: así como comer y eliminar son necesidades del adulto, también es necesario "comer-incorporar" y "eliminar-desalojar" en el plano psíquico, pero en forma adecuada. Obviamente que la descarga mutua forma parte ocasional de las necesidades de una pareja. En todo adulto es importante el poder ser buen excusado, poder recibir la descarga de otros, especialmente los cónyuges entre sí, y los padres y educadores.

3. Etapa fálica

Ella comienza cuando los órganos genitales empiezan a constituirse en la zona erógena más importante. Esta etapa —también llamada de sexualidad infantil genital— tiene semejanzas y diferencias con la sexualidad adulta. Semejanza, porque la zona erógena que produce mayor satisfacción corporal es ya la zona genital. Semejanza también porque se percibe a la madre y otras personas u objetos como totales, pero en cuanto a su forma física. La maduración perceptiva del niño le permite captar a su madre entera, como un todo en que se integran las partes de su cuerpo; en períodos anteriores la captaba como rostro, manos, etc. También relaciona mejor con ella los cuidados que le da y las frustraciones que recibe cuando se ausenta.

Hay diferencia con la sexualidad adulta, porque si bien se percibe a los objetos en forma total en su forma física, la percepción psíquica sigue siendo parcial. Se busca a la madre y a los otros objetos con fines de satisfacción personal propia, manteniéndose una relación ambivalente: si los objetos proporcionan satisfacción, se les quiere incorporar; si proporcionan desagrado, se les quiere eliminar. La superación de esta relación ambivalente es, precisamente, la característica de la sexualidad adulta, de modo que en ella la consideración del objeto total lleva, al mismo tiempo, a buscar la satisfacción personal y la del objeto amado. En la etapa genital infantil esto no se da, aunque se capte el objeto entero como una persona.

Conviene recordar en este momento que la etapa analizada se presenta con ciertos matices diferentes en el varón que en la niña. En el varón la etapa fálica se caracteriza por una valoración excesiva de sus órganos genitales predominantes, que es una zona que le proporcionará placer, pasando a ser la más importante del cuerpo. En la niña, en cambio, tal valoración excesiva no se produce en la medida que su excitabilidad es más difusa y repartida en todo su cuerpo. Estos matices diferentes tendrán importancia respecto a la intensidad y frecuencia de las manifestaciones sexuales propias del período de masturbación, y de los modos de darse de las relaciones típicas de la etapa, la situación edípica y el complejo de castración.

MODO DE RELACION PSÍQUICA

El modo de relación psíquica propio de esta etapa expresa la forma de amor y búsqueda propia de esa edad.

El niño se siente ya controlando su ser físico; puede tomar posición erecta, caminar, desplazarse de un lugar a otro, penetrar en otros ambientes. Se ve a sí mismo como una persona distinta y capta aspectos importantes de su identidad, diferenciándose de los demás.

Pero a pesar del gran avance que le permite autoafirmarse, su invalidez y necesidad de los padres es muy grande. Se autoafirma interiormente sintiéndose el centro del mundo, exigiendo a los adultos que lo consideren así. Busca lucirse, ser admirado por sus nacientes proezas, ser el centro de las miradas, preocupación y aplausos de los demás.

Su inseguridad busca también compensarse en la posesión exclusiva de las personas que ama; necesita sentirse dueño absoluto del amor de ellas, comprobando así que él es muy valioso y no será nunca abandonado. Si no es considerado y admirado se irrita fácilmente.

En la relación de objeto, éstas son consideradas como un público que admira y aplaude, o como situaciones en las que hay derecho a introducirse, curiosearlo y admirarlo todo.

Todas estas formas afectivas que se viven en todas las situaciones que el niño experimenta, encuentran su expresión más nítida y también conflictual en dos situaciones propias de esta etapa: la situación edípica y el complejo de castración.

Sus emociones básicas de egocentrismo y vanidad lo impulsan a exigir el primer plano, con grandes conflictos de competencia.

En relación con las personas, especialmente los padres, exige amor exclusivo y total, con fuertes sentimientos ambivalentes hacia ellos. Son muy amados cuando el niño es gratificado, y muy odiados cuando frustran. El odio y rechazo no sólo alcanzan al padre que frustra, sino también a los terceros que reciben amor de ese padre que se quiere exclusivamente. Surge además de la competencia, la penosa vivencia de los celos.

La masturbación

La forma más frecuente de la actividad sexual en este período es la masturbación. Este es un hecho normal en la etapa, el que puede llegar a ser habitual en la adolescencia en la medida que cultural o éticamente no es posible la satisfacción heterosexual. Puede encontrarse también en los adultos que no tienen actividad heterosexual. Las primeras formas de masturbación en el niño son de tipo autoerótico: no se da una relación de objeto; sólo una búsqueda de satisfacción en sí mismo. Estas primeras formas implican, además, una buena dosis de curiosidad y de exploración del propio cuerpo.

Las formas siguientes de masturbación están vinculadas a fantasías relacionadas con personas, especialmente con la situación edípica, es decir, vinculadas a la excitación despertada por el padre de sexo contrario. Estas fantasías y deseos pueden ser más o menos conscientes en la infancia. En los adultos los recuerdos de estas vivencias infantiles suelen permanecer a nivel inconsciente, aun cuando la situación de conflicto subsiste en forma latente.

En esta etapa, las manifestaciones sexuales como masturbación, juegos sexuales, etc., tienen un sentido que se equipara al juego, con dos finalidades fundamentales: por una parte, constituye un control diferido de emociones que fueron demasiado intensas; habitualmente los juegos infantiles son repeticiones de situaciones que los niños han vivido y que no han podido superar; por otra, sirve para que el niño ensaye, para que prepare su experiencia futura. La masturbación infantil tiene tanto esa característica de control en la cual el niño centra las propias excitaciones genitales, que son fuertes y a veces traumáticas, como características de ensayo para un futuro ejercicio adulto de la sexualidad.

Masturbación y complejo de Edipo

En relación a la masturbación se observa, habitualmente,

un sentimiento de culpa, que proviene de una prohibición cultural, la expresión, a su vez, de una prohibición más profunda. Esta surge del hecho de que la masturbación se vive ligada a la situación edípica, que es muy conflictiva. Dicha situación consiste, en líneas generales, en la excitación sexual sentida por deseo de contacto con el padre de sexo contrario, la que se expresa en el amor al padre del mismo sexo y en el rechazo al padre del propio sexo.

Este fenómeno tiene su base en el hecho de que todo niño quiere un amor exclusivo. A medida que va madurando, siente que él es una persona con sexo, que se polariza más hacia el padre del sexo contrario con deseos de exclusividad propios del amor infantil. Este deseo, sin embargo, se ve obstaculizado por el hecho de que esa persona pertenece a otra persona, que es, precisamente, el otro padre del niño, el que también es muy importante y muy amado; pero que por ser la causa que impide la exclusividad amorosa es, a la vez, odiado. Se crea, entonces, una situación de conflictos muy profunda, en los cuales el desencadenamiento de la excitación sexual coexistente con la atracción a un padre y el odio al otro se transforma en una experiencia muy desagradable y traumática que hace vivenciar la sexualidad como algo prohibido y sentirla como algo malo.

Esa excitación busca normalmente descargarse en masturbación, ya que el niño no tiene la posibilidad de relación heterosexual plena. La situación edípica vivenciada por el niño en forma tan angustiada es transferida a un plano inconsciente, apareciendo en la mayoría de los casos sólo la excitación genital externa. En la medida que, en su fantasía, el niño imagina que al amar a su madre puede sufrir la venganza del padre, teme amar a aquella y siente miedo. El miedo es habitualmente desplazado a la esfera inconsciente, aparentando normalidad y ausencia de conflicto. La prohibición de aquellas vivencias se trasladará a su manifestación externa, haciéndose prohibido el deseo genital que busca expresarse en la masturbación. Es lo que explica que aunque no exista una prohibición, generalmente la masturbación se experimentará con un sentimiento de culpa.

Cuando la situación edípica no está bien resuelta en el adulto, se mantiene la prohibición del deseo genital y de las expresiones genitales adultas. Es una de las causas más importantes de perturbaciones de la genitalidad.

Masturbación normal y patológica

En la etapa que estamos analizando el niño está en plena formación y en un proceso de preparación hacia formas adultas de actuación sexual. Es lo que permite afirmar, por tanto, que una masturbación esporádica u ocasional es un fenómeno normal dentro del período, del mismo modo que es normal que tenga ciertas manifestaciones de agresividad.

Sin embargo, la masturbación puede pasar a constituir un fenómeno patológico, tanto en el adulto como en el niño. En el adulto constituye patología cuando se la prefiere a la relación heterosexual, sea porque constituye la forma natural de proporcionarse mayor placer, sea porque no puede llegar a esa relación a causa del miedo que produce. En este caso hay un temor inconsciente a la aproximación de objetos reales, dándose, por tanto, una mala relación de objeto. Se prefiere la satisfacción sexual autoerótica porque la relación con los objetos que podrían proporcionar esa descarga es muy primitiva, muy agresiva o muy ambivalente, sintiendo —en definitiva— un gran miedo a aceptarla.

Una manifestación bien característica de este miedo a los objetos reales, y al hombre concreto, es la situación de la pre-adolescencia, en la cual se dan los amores platónicos y en los que hay más amor al amor que a las personas. Estas, por el contrario, se desean lo más distantes posible. Si se tiene al lado una persona concreta frente a la cual se puede sentir agresividad o establecer una relación de objeto parcial o de exclusividad, se experimentará, entonces, una gran sensación de miedo que lleva a alejarse.

El hecho de sentir un mayor placer en la masturbación

que en la relación heterosexual suele estar también ligado a manifestación de instintos latentes de tipo homosexual o de tipo agresivo. Como este tipo de manifestaciones causan mucho temor, se mantienen en el plano del inconsciente, apareciendo sólo en la superficie el rechazo a la heterosexualidad.

En el niño la masturbación constituye patología cuando es muy frecuente y compulsiva, sentida como una obligación interna casi obsesiva que no puede dejarse de lado. Esta masturbación también es patológica en el adulto. Este tipo de masturbación tiene en su base conflictos de hostilidad que van dirigidos a procurarse un objeto por la fuerza. Se busca un objeto y una satisfacción sexual en tal forma agresiva y posesiva que no se puede postergar. Esto produce en la psiquis del sujeto un gran temor, ya que el adulto intuye que al realizar una relación heterosexual, el objeto sexual de esa relación pasaría a constituirse en un esclavo. Prefiere entonces buscar, en un proceso automático, la descarga compulsiva de sus cargas agresivas.

En este tipo de patología puede darse, también, a la base, algún tipo de conflicto por expectación del castigo correspondiente a esa agresividad. Como se siente una necesidad de posesión muy agresiva de la pareja, se espera un castigo. Este se estima, a nivel de la fantasía inconsciente, que consistiría en la castración o en el daño de los órganos genitales. Ante tal situación se prefiere buscar y mantener sólo una descarga impulsiva autoerótica.

Tanto en el niño como en el adulto, la masturbación patológica es una manifestación o un síntoma de que algo anda mal. No es que cause problemas, sino demuestra que existen perturbaciones en la capacidad de relación afectiva. En consecuencia, su tratamiento deberá buscarse por la vía de la psicoterapia y no por la condenación de tipo moral.

Para terminar este punto es necesario señalar que la masturbación fácilmente puede convertirse en un hábito y, en cierto sentido, "echar a perder" al sujeto. La masturbación acostumbra a la persona a tener la descarga genital en la forma más fácil, sin llegar a superar sus problemas internos e inconscientes que le permitan lograr una buena relación con otra persona con todo el enriquecimiento que eso significa. Se queda en la pobreza del solo que se autoabastece.

Complejo de Edipo y complejo de castración

En la etapa fálica se viven dos situaciones de gran importancia que repercutirán en toda la vida adulta, según la forma cómo fueron resueltas.

La primera de ellas es la situación edípica y la segunda el complejo de castración.

La primera situación de importancia que se vive en este período es el complejo de Edipo. Este complejo es una situación universal, vivida conscientemente en la época infantil e inconscientemente después, en la cual el niño tiende a tener como primer objeto de amor, ligado a satisfacciones genitales, al padre de sexo contrario, con rechazo u odio hacia el padre del mismo sexo.

El complejo de Edipo plantea un fenómeno muy importante: es el primer amor que está lleno de conflictos y condenado al fracaso, porque en cuanto surge el deseo de posesión exclusiva del padre de sexo contrario, aparece la figura del padre del mismo sexo como una traba a ese amor. Se plantea, así, el problema de los celos infantiles, el odio y fastidio hacia ese padre, que por el yo débil del niño es difícil manejar.

La situación edípica hace que desde temprana edad la sexualidad sea sentida —como se mencionó en líneas anteriores— como algo prohibido. De aquí surge la habitual y familiar forma de plantearse lo sexual: constituir un tabú, tener dimensiones de malicia, percibir la madurez sexual como algo difícil de alcanzar. Es lo que explica, también, por qué en nuestra cultura el incesto es una de las circunstancias más prohibidas. En efecto, las cosas que se prohíben son por algo y mientras más lo son es señal clara de que son universales y en que hay más peligro que afloren y se realicen. Lo más prohibido es proscrito

en ese grado porque constituye un mayor peligro que pueda realizarse.

Es un hecho que el incesto es muy frecuente especialmente en grupos de bajo nivel cultural, en que las reacciones primitivas se manifiestan más fácilmente.

El rechazo y condenación tan profundo del incesto está ligado a que la tendencia a realizarlo es un fenómeno fuerte y universal. El alto grado de prohibición del incesto tiene su fundamento en la situación edípica; en la fantasía infantil surge un gran temor de la venganza del padre rival.

Cuando la situación edípica se hace demasiado conflictual por su intensidad, sea porque para el niño es especialmente valioso el amor al padre del sexo contrario, sea porque esta atracción ha sido muy prohibida, surge el peligro de que ese complejo no se supere y se permanezca en tal situación edípica. En otras palabras, el infante y, posteriormente, el adulto, no puede separarse del objeto primario (padre o madre), con el cual la sexualidad va a ser siempre prohibida o conflictual; no puede llegar a cambiar de objeto para acceder, más adelante, a otros objetos amorosos. Es lo que se vivencia en la vida diaria, cuando la joven —por ejemplo— no encuentra nunca un novio adecuado o el caso del cónyuge que constantemente está comparando al otro con un arquetipo ideal forjado a partir de la imagen del padre respectivo.

La situación edípica conflictual puede dar origen a la homosexualidad. En el caso de un varón, por ejemplo, éste quiere intensamente a la mamá y odia al padre; al mismo tiempo, sin embargo, ese odio le produce tanto miedo que hace un cambio y lo transforma reactivamente en lo opuesto. De este modo, en vez de amar a la mamá y odiar al padre, transforma esto último, odio, en amor. El niño se pregunta ¿quién ama al papá?, la mamá.

El hijo quiere, entonces, amar al padre en vez de odiarlo. Se identifica, así, con la madre; se siente ella, porque de este modo ama al padre y soluciona su conflicto.

El problema radica en que, siendo varón, ama a un hombre. El padre se constituye, entonces, en el primer objeto homosexual al identificarse el niño con la madre. De este modo, para no odiar al padre y poder amarlo igual que a su madre, el hijo se siente mujer y lo ama con amor de tal.

Si estudiamos la situación de la mujer, se dará el mismo esquema triangular anterior: la niña ama al padre y odia a la madre; como no tolera este odio, se siente el papá y ama a su madre, recibiendo amor. Es decir, se identifica con el padre, para amar a su madre igual que el padre, y soluciona el odio a ella.

Existe también un complejo de Edipo negativo, menos habitual que el positivo o directo. Como en el niño o niña se da una situación ambivalente de amor y de odio hacia los dos padres, en este tipo de complejo se acentúa más el odio al padre del sexo contrario. De este modo, en el caso del varón —por ejemplo— se tiene amor al padre y odio a la madre, precisamente porque ha querido y buscado el amor de ella, pero al vivenciarlo como conflictual ha trastocado el proceso. Acentúa, por tanto, los aspectos de odio hacia ese padre que quiso amar, creyendo, de este modo, resolver el conflicto profundo. Tal situación edípica negativa puede provenir también de una mala dotación genética o de un exceso de agresividad.

La segunda situación importante de la etapa fálica es el complejo de castración. En el niño de dos a cuatro años, su órgano sexual pasa a ser altamente valorado en la medida que le proporciona muchas satisfacciones. Sin embargo, ligado al temor de castigo por las fantasías edípicas, surge en él un miedo a perderlo, lo que lo inducirá, muchas veces, a renunciar a una vida sexual de tipo masturbatorio, porque teme quedar dañado. Esto se reafirma porque en la realidad el niño está convencido de que todos los seres humanos tienen un cuerpo semejante al de él; sin embargo, descubre en un momento que las niñas no tienen el órgano masculino: con este descubrimiento sus temores aumentan, porque supone que la niña es un varón castrado. En el caso de muchos adultos que tienen serias dificultades en relación a sus propios órganos genitales (sentirlos pequeños, disminuidos, creerse impoten-

tes), es posible encontrarlas ligadas a temores infantiles de haber sido dañados o castrados en la época fálica.

En la niña se da una situación un poco diferente en el sentido de que no tiene pene. Sin embargo, ella también piensa que todos los seres humanos —mientras no tiene una confrontación en la realidad— son iguales a ella. El día que descubre el órgano sexual del hermano, tiene la misma vivencia de haber sido castrada en castigo. Esta impresión se profundiza a instancias de ventajas que una cultura de tipo patriarcal otorga al varón. Este hecho puede crear en la niña un complejo de inferioridad que es, primero, de tipo fisiológico, para extenderse luego a otras esferas del ser humano.

En el mismo período, la niña empieza a ligarse a su padre, lo descubre como ser sexuado, desea recibir el pene paterno y tener hijos de él como su madre. Este momento es esencial para toda mujer: si es superado adecuadamente, se continúa el camino hacia la propia madurez sexual; en caso contrario, quedan actitudes reivindicatorias de agresión que se traducen, en el futuro, en personalidades muy masculinas y competitivas con el hombre o en personalidades que bajo apariencias muy femeninas en el fondo buscan solapadamente el dominio del hombre.

En el complejo de castración del varón o de la niña, pueden tener una gran repercusión algunas experiencias aparentemente poco importantes de la vida infantil: por ejemplo, los niños o niñas que han sido operados, especialmente si ello está en relación a la zona genital. Este hecho puede crear serios problemas en la medida que reactiva latencias o traspasa a la realidad toda la fantasía inconsciente de castración. También este complejo puede aumentarse por ciertas actitudes de algunos padres. Si ellos no tienen solucionados sus propios conflictos sexuales infantiles y viven —a su vez— situaciones edípicas en relación a sus propios padres, es posible que asuman actitudes muy prohibitivas frente a las manifestaciones sexuales de sus hijos. En efecto, padres angustiados frente a la masturbación de los niños, a su curiosidad sexual o a su intromisión en la vida íntima de los adultos, pueden llegar a amenazarlos directamente con la castración. Esto obviamente no hace sino reforzar el complejo descrito. Por otra parte, las actitudes que ven los niños en los adultos de su excesiva valoración de la genitalidad, de alusiones solapadas al tema, refuerzan en aquéllos la idea de lo importante y prohibido que es, a la vez, el mundo de la sexualidad.

CARACTERES GENERALES DE LAS ETAPAS PRE-GENITALES DEL DESARROLLO AFECTIVO INFANTIL

1. La relación con el objeto amado es parcial. Al niño le interesa sólo una parte de la persona, la que le da la satisfacción que él busca. No se busca la persona total, con todo lo que ella puede ofrecer o necesitar.
2. En el modo de relación prima la forma de uso. Se utiliza a la persona para lograr satisfacción de alguna necesidad personal, como alimento, como posibilidad de descargar, como aplauso y satisfacción de posesión exclusiva. No hay consideración por la persona, por sus necesidades y su desarrollo personal.
3. En el curso del desarrollo se presentan dos hechos importantes: la posibilidad de fijación y regresión. Las etapas no son nunca superadas definitivamente en forma irreversible.

La fijación consiste en la persistencia de modos de relación de alguna etapa anterior. Presionado por el desarrollo físico y social, el niño se ve urgido a tomar nuevos modos de relación, por ejemplo, ingresar a la escuela, pero bajo formas aparentemente más adultas mantiene impulsos y satisfacciones primitivas. Son muchos los adultos con fijaciones orales que mantienen relaciones de tipo comida, o fijaciones anales con primacía de necesidades de descarga sobre otros.

La fijación se produce por exceso de gratificación o exceso de frustración en alguna de las etapas, lo que dificulta progresar a otras.

Las personas con fijaciones quedan debilitadas para solucionar situaciones nuevas, y ante la dificultad repiten el mismo modo de relación en que están fijadas.

Para clarificar el concepto de fijación, Freud pone un ejemplo en que habla de un ejército que va dejando destacamentos en distintos puntos. Con esto el ejército va disminuyendo sus fuerzas, y cuando tiene que enfrentar situaciones más difíciles tiene que volver atrás a buscar sus fuerzas de reserva, con todos los problemas y pérdidas que esto significa.

La regresión es la vuelta atrás a formas más satisfactorias, ya probadas, cuando las nuevas situaciones no se pueden manejar satisfactoriamente. Está muy relacionada con las fijaciones, ya que siempre se regresa a los modos de satisfacción en que hay algún grado de fijación.

Las regresiones se observan muy frecuentemente en los niños. Es el caso del niño que vuelve a perder el control de esfínteres cuando nace un hermano o tiene que ir al colegio, o simplemente el que "se hace la guagua" en respuesta a cualquier exigencia. Ellas señalan en qué punto el desarrollo fue deficiente y hay que ayudar a superarlo, y en qué grado es esa deficiencia. Si bien algunas regresiones leves y ocasionales son normales, otras que son muy persistentes y hacia etapas más primitivas pueden ser signos de desadaptación más grave.

ETAPA DE LA LATENCIA

Una vez concluida la etapa fálica y solucionado o no el complejo de Edipo, se presenta un período de latencia en las manifestaciones de impulsos. El desarrollo instintivo sufre esta detención por la acción conjunta de la educación familiar y de la sociedad. Al mismo tiempo entra en un período de fuerte empuje de su desarrollo hacia una mayor percepción objetiva del mundo que lo rodea. Se reafirma el uso de razón, va a la escuela que lo pone en contacto con un mundo cultural y social mucho más amplio, se refuerza el aprendizaje intelectual, multiplica sus contactos sociales, adquiere una mejor capacidad de control de sus fuerzas instintivas.

Este período de calma que sigue a la crisis de la primera infancia y precede el despertar de la adolescencia, le permite al niño, a partir de siete u ocho años, orientar sus fuerzas afectivas en dos nuevos campos: la escuela y el desarrollo de una sociabilidad más amplia.

Según como se hayan resuelto en las etapas pre-genitales los diversos modos de relación y especialmente la situación edípica, el niño gozará de mayor o menor calma y podrá tener una adaptación escolar buena o deficiente. Muchos problemas escolares de aprendizaje, rendimiento, conducta o desadaptación se producen porque el niño vive la situación escolar con modos de relación más primitivos, sin poder superar egocentrismo u otras forma pre-genitales. Por ejemplo, las dificultades de ingreso o las fobias a la escuela están ligadas a intensas angustias de superación no resueltas. La falta de atención y dificultad de concentración, el retardo en asumir responsabilidades propias de la edad, etc., son índices de retardos afectivos, de fijaciones o regresiones en el significado interno de esos procesos.

En plano de sociabilidad, el niño abandona sus tendencias egocéntricas anteriores y comienza la era de los camaradas. Los niños se agrupan para formar grupos o patotas, para juegos en común.

Se amplía el ejercicio de convivir y compartir con muchas más personas que las tenidas hasta ahora. Surgen nuevas relaciones con la autoridad, al aumentar el número y forma de relaciones con adultos encargados de orientarlo y evaluar su conducta.

El niño puede superar bien estas nuevas demandas si internamente está preparado, es decir, si toma las nuevas situaciones objetivamente con su riqueza presente y no las vive como repetición de antiguas situaciones que no ha podido solucionar.

ETAPA INTERMEDIA Amor adolescente

Antes de describir los elementos más importantes de este amor, conviene tener presente dos observaciones:

1. El enfoque que se hará de este período y de los que vienen será fundamentalmente descriptivo, trazando sus

lineamientos más notorios. Ello se debe a que las etapas pre-genitales ya descritas, de algún modo preparan la sexualidad adolescente y adulta y, en consecuencia, ya se han enunciado muchos de sus elementos.

2. Por la amplitud de fenómenos que conlleva el período de adolescencia, nos limitaremos a los elementos que dicen mayor relación con el desarrollo sexual. Para los puntos restantes remitimos a la abundante literatura existente (7).

Desde el punto de vista de la genitalidad, el período se caracteriza por el desarrollo adulto de los órganos sexuales, pudiendo tenerse relaciones heterosexuales con satisfacción. El hombre tendrá la capacidad de emitir espermios aptos para la fecundación; la mujer tendrá la capacidad de ovular haciendo posible la concepción.

Este despertar va unido a una gran intensidad del impulso y deseo sexual que —según algunos autores— alcanza en esta etapa el punto más alto en toda la vida del ser humano. Es posible, entonces, que esa exuberancia genital se exprese en un nuevo período masturbatorio, bien en el contacto sexual con personas anónimas (prostitutas), o bien en la relación sexual entre "pololos".

Frente a estas reacciones es donde se descubre otra característica del amor adolescente: la mantención de la dicotomía (separación) entre actuaciones genitales y la relación afectiva amorosa. Tal dicotomía tiene su origen en la reactivación —postergada en el período de latencia— de las manifestaciones sexuales anteriores no resueltas o percibidas como muy prohibidas. En este caso tiene especial importancia la situación edípica no resuelta. Puede decirse, entonces, que según el punto en que quedó la solución pregenital, la adolescencia será más o menos conflictiva y la posibilidad de dicotomía más o menos presente. Es claro, sin embargo, que en la adolescencia el joven cuenta con nuevos y mejores elementos para seguir su evolución: tiene un mayor desarrollo intelectual, tiene más horizontes y posibilidades de vida, le es más fácil establecer un modo de relación psíquica que apunte a la totalidad del objeto.

En todo caso, la posibilidad de dicotomía siempre existirá en mayor o menor grado, dándose, por un lado, un amor idealizado, con grandes entusiasmos por personas lejanas frente a las cuales no se corre ningún peligro de concretar una relación, y, por otro, la exuberancia de una genitalidad que exige ser actuada. La actitud ante el amor tiene matices diferentes en ambos sexos.

En el joven, los impulsos libidinales lo llevan a experimentar su sexualidad en forma independiente y a veces en contra de sus aspiraciones sentimentales. La joven, al contrario, vuelca sobre su pareja toda su afectividad rica en ternura, en amor de romanticismo, separada de sus necesidades eróticas.

La posibilidad de disociación en los adolescentes se ve acentuada por influjos socio-culturales: es claro que hay un desajuste notorio entre la maduración genital corporal y la posibilidad real de ejercer esas funciones genitales en forma adecuada al propio progreso y a la aceptación cultural y social (8). Desde el punto de vista físico, se tiene la capacidad de mantener relaciones heterosexuales satisfactorias, pero la inmadurez psíquica, afectiva y social del adolescente no puede realizarlas en forma estable, con posibilidad de estabilizarse en una familia. Es por ello que surgen en el adolescente otras formas sustitutivas de satisfacción sexual, como son las fantasías sexuales (alentadas por revistas estimulantes de fuerte aceptación en el período), la masturbación, la relación con prostitutas y —modernamente en ambos sexos— empieza a aparecer el "pololeo" con relaciones sexuales.

Dada la importancia de este último punto, será necesario detenerse brevemente en él. Cabe preguntarse si las relaciones sexuales entre "pololos" favorecen una mayor integración entre la expresión, puramente genital y la re-

⁷Cfr., entre otros, Stone, Joseph y Church, Joseph: "Niñez y adolescencia", Ediciones Hormé-Paidós, Buenos Aires, 1965.

⁸En las estructuras socio-familiares propias de una familia patriarcal, era posible pensar que el joven se casara muy temprano, ejerciendo su actividad sexual a la sombra del padre, hasta llegar a una madurez que le permitiera tener su propio hogar. Es claro que hoy esa posibilidad no se da, extendiéndose el período de desajuste con los problemas inherentes a la situación.

lación afectiva amorosa o, por el contrario, acentúan la disociación. La psicología, como ciencia del hombre, no tiene, en este momento, una respuesta definitiva. Es posible que la relación sexual entre adolescentes ayude a lograr un mejor compromiso y una mayor integración. Es posible también que separe más. En efecto, la relación genital —desposeída de una adecuada madurez afectiva y social— puede transformarse en un absoluto, en algo buscado en sí mismo, ocultando la inexistencia o la debilidad de una relación afectiva amorosa. En tal caso el encuentro de los cuerpos pretendería —malamente— sustituir el encuentro de las personas. Si se acepta que, en virtud de la unión cuerpo-mente, lo corporal debe expresar un compromiso total, no sólo genital, se puede concluir que es necesario postergar esta entrega corporal hasta el momento en que pueda lograrse la fusión del compromiso de la persona con el compromiso del cuerpo. En efecto, la relación genital debe ser la expresión de una buena relación afectiva interna. La relación sexual adulta supone, precisamente, capacidad de compromiso y capacidad de tomar a la persona en su integridad. Esta posibilidad no se da en el período de la adolescencia. En todo caso, al hablar de relación sexual entre "pololos" nos hemos referido exclusivamente a su significado para la pareja. Si se considera que tal relación apunta también a la procreación, queda claro que esa manifestación de la actuación sexual ha de considerarse como una expresión inmadura de sexualidad.

La relación sexual precoz es sentida a menudo por el joven como una forma de expresar su voluntad y de probarse a sí mismo su virilidad.

En la niña puede traducir una forma de relación contra la autoridad paterna.

En ambos pueden ser compensaciones de frustraciones imaginarias o reales, como fracasos escolares, soledad afectiva, descontento con el propio físico. Estas carencias aumentan la necesidad de autovalerse y afirmarse a ojos de los demás con la conquista de una pareja que además se sueña que colmará el vacío afectivo.

La experiencia más frecuente actualmente es que la relación sexual precoz presenta más conflicto que ventajas. Sin considerar la sanción social, como problemas internos del adolescente mismo, vemos tantos jóvenes como niñas viviendo dramas de desilusión con reacciones depresivas, a veces intentos de suicidio que dejan grandes huellas para el futuro. Se pierde, con dificultad de volver a recuperarla, una valoración realista del amor humano. Estas relaciones de las que un amor de compromiso suele estar ausente, traen perturbaciones casi constantes en el plano libidinal, alternando una gran valoración de la función del cuerpo, con negación de él en experiencias de impotencia o frigidez que pueden llegar a instalarse como definitivas y comprometer la futura vida sexual y afectiva.

La precocidad sexual impide o disminuye un diálogo productivo en los niveles intelectual, cultural y social.

Las relaciones afectivas entre adolescentes no son a menudo más que llamaradas que fácilmente se apagan con pérdida de afecto y respeto, ya que no hay madurez para asumir un compromiso de larga duración.

Por este desnivel entre un compromiso corporal total y una manifestación afectiva deficiente, las relaciones sexuales precoces aparecen más con caracteres conflictivos en este momento.

El enamoramiento

Hemos señalado en líneas anteriores que en la adolescencia se da un fenómeno que hemos llamado de amor idealizado. Parece importante, antes de terminar la descripción de este período, detenernos un momento en su estudio haciendo notar que el enamoramiento es un fenómeno posible de presentarse en diversas etapas del desarrollo de la sexualidad, pero que tiene características de adolescencia que deben ser superadas para llegar a un amor adulto. La razón por la cual lo analizamos en este momento es, precisamente, porque en este período resaltan más esas características.

El enamoramiento puede concebirse como un proceso de relación amorosa en que se actualiza una gran fuerza de

atracción hacia una persona de sexo contrario, que pasa a ser altamente valorada en todas sus capacidades personales. Se distingue de otras formas de afecto porque prima la búsqueda de complementación sexual en toda la gama de expresiones psíquicas y físicas y se acentúa el fenómeno de idealización.

La persona amada no es captada en forma objetiva con sus valores y deficiencias, sino de acuerdo a los deseos del enamorado, con todas las cualidades que desearía que tuviese. El sentirse tan valorada, estimula en la persona amada el deseo de desplegar sus mejores cualidades y responder temporalmente a las esperanzas del enamorado. A su vez, por la necesidad imperiosa de ser aceptado, el enamorado llega a vivir conforme a sus mejores cualidades en un esfuerzo que no es penoso porque es agradable sentirse bueno y valioso. Sin embargo, esta situación le hace perder una captación real de sí mismo, de su auténtico modo de vivir habitual con sus limitaciones y deficiencias.

Dos procesos mentales permiten poder vivir "personas ideales" en lugar de personas reales: por una parte, una disociación o separación de los valores y deficiencias de la persona amada o de sí mismo: se ven las cualidades y no los defectos; por otra parte, la negación: se minimizan o niegan los defectos, sus consecuencias y las dificultades auténticas de control sobre aquéllos.

Si los procesos mentales de idealización, disociación y negación son muy acentuados, en el enamoramiento primará una relación de fantasía, la que deberá sufrir una fuerte crisis para transformarse en amor verdadero y real entre personas concretas.

En la crisis sigue acentuada la disociación y se sigue viendo una parte de la persona. Antes se veían los aspectos valiosos y no se consideraban los deficientes; ahora, la reacción es opuesta, pero siempre parcial: se ve una persona llena de defectos, intolerable y no se perciben los valores antes tan apreciados.

La crisis puede tener dos salidas: una que lleva a que la relación termine; otra que lleve al amor maduro y estable. En el primer caso es doloroso. El enamorado no logra superar su exigencia de "personas ideales" y no acepta en el otro, por tanto, su realidad humana de valores y carencias. Tampoco ve en sí mismo sus errores de enfoque, encontrando la explicación de su fracaso en los defectos del otro. De este modo, se enfría el amor, se transforma en desvalorización y se aleja de esa persona para buscar otra con la cual volver a repetir el mismo proceso penoso. Esto podrá repetirlo numerosas veces, cada vez con más exigencia y desconfianza. Sólo vivirá, sin embargo, cortos períodos de alegría "inflada", alternando con largos momentos de rabia y dolor que —en el fondo— le dejarán soledad y desilusión.

En el segundo caso, este amor idealizado y tal cual madurará en un amor objetivo y realista, aceptando al otro con sus valores y defectos y aceptándose a sí mismo con esas mismas características.

ETAPA GENITAL. AMOR MADURO

Al concluir este desarrollo, es necesario retomar las tres características que constituyen el amor maduro: la capacidad de tener relaciones heterosexuales con satisfacción, la capacidad de mantener relaciones afectivas maduras y la capacidad de integrar ambos aspectos.

Desde el punto de vista físico, se mantiene como zona erógena la zona genital. En relación a la satisfacción corporal, ésta se obtiene a través de la relación genital heterosexual con orgasmo. Con respecto al modo de relación psíquica, aparece —por primera vez— una consideración del objeto total para encontrar en él satisfacción y a la vez otorgársela. No hay, aquí, destrucción ni uso del objeto ni del sujeto. En todas las etapas pregenitales hay un uso del objeto: servir como alimento, como descarga o como aplauso. En la relación sexual madura también se mantienen esos modos de relación de uso, pero no constituyen las formas únicas o predominantes.

Es claro que por muy adulto que sea, se necesita comer, eliminar y ser apreciado, pero esto significa sólo ciertos aspectos de la vida. Del mismo modo, psíquicamente se

necesita incorporar, recibir, eliminar y ser apreciado: la relación psíquica de amor maduro también sirve para estas necesidades, pero no se agota en ellas. En efecto, a nivel psíquico aparece un nuevo elemento: el amor de consideración. Este se traduce en querer comprometerse con una persona entera, con todas sus cualidades y deficiencias no sólo por lo que ella me da, sino por ella misma y buscando su realización. El amor de consideración lleva a dar al otro la posibilidad de vivir sus necesidades de sobrevivencia y sus desahogos infantiles, pero esta función no es la central. Lo medular es buscar el desarrollo y la felicidad del otro, construyendo con esa persona un proyecto común de realización. En esta tarea es posible que se presenten dificultades y puedan ocasionarse heridas. Sin embargo, porque el amor es adulto se acepta el daño hecho y se tiene la capacidad de repararlo. Se ha superado, así, la relación ambivalente del "si me gusta, lo tomo; si me molesta, lo dejo"; para aceptar los aspectos de molestia, ya que lo que me interesa es buscar en ese objeto mi felicidad, buscando, a la vez, el bien y la felicidad del objeto que a mí me satisface. De este modo, el amor al objeto (el bien del otro) pasa a ser tan importante como el amor a mí mismo. En otras palabras, se juntan los dos intereses, lo cual implica la aceptación de los aspectos negativos de cada uno: estamos en lo que psicológicamente se llama la "relación objetual completa y adulta", que encuentra su expresión corporal en la relación genital adulta.

Esta última se caracteriza porque cada persona entrega un elemento nuevo y creativo: el óvulo y el espermio que se fusionan para iniciar un nuevo proceso de desarrollo. Conviene señalar que esta fusión —al igual que la fusión psíquica que produce el amor de consideración— tiene ciertas características peculiares. Ella no implica absorción o utilización, sino que cada parte conserva su propia individualidad y respeta la del otro. Desde el punto de vista biológico, se fusionan no las totalidades, sino sólo partes de sí mismos y aun en esas partes sólo ciertas zonas, creando un ser distinto de ambos; desde el punto de vista psíquico, la unión íntima respeta el proyecto personal y considera, con delicadeza, las peculiaridades propias de cada uno.

El amor maduro conlleva, además, una exigencia de estabilidad. Por una parte, se necesita toda la vida para realizar el proyecto personal de cada uno y para trabajar mutuamente en la realización común. Por otra parte, el hijo, que es el fruto del amor maduro, la expresión más genuina de creatividad en este tipo de amor, necesita durante un largo tiempo de situaciones estables. Esta necesidad no proviene tanto de los cuidados físicos que pueden fácilmente ser asumidos por otras personas, sino por los procesos de formación de la personalidad que exige **figuras de identificación y situaciones de socialización estables.**

Para terminar este análisis es necesario referirse someramente a la integración de los aspectos físicos y psíquicos de la relación sexual en un adecuado objeto amoroso.

Importa en este punto que el objeto amoroso sea bien elegido y para ello debemos retrotraernos —brevemente— a lo ya estudiado: el niño va pasando por diferentes objetos amorosos, constituyendo sus objetos primarios el padre o la madre. Después de la superación del complejo de Edipo debe poder despegarse de esos objetos primarios y pasar a otro objeto sexual que sea el adecuado en la realidad y no en la fantasía, a fin de establecer una buena relación de pareja.

Existen tres elementos importantes que es necesario tomar en cuenta para la adecuada elección de objeto y acceder al amor adulto. Los dos primeros constituyen aspectos negativos (lo que no debe elegirse) y el tercero, positivo (lo que es conveniente).

El primer elemento consiste en que el objeto elegido no sea la repetición del objeto primario; si lo fuera, implicaría una forma neurótica no resuelta de adhesión al padre o a la madre y el objeto elegido repetiría, en forma inconsciente, el objeto primario. También puede ocurrir que se elija como objeto amoroso exactamente lo opuesto al objeto primario por odio a él.

El segundo elemento consiste en que el objeto elegido

no vaya en la línea narcisista: "elijo tal objeto porque es exactamente igual a mí y yo me valoro muy altamente", o no vaya en la línea deliberadamente antitética: "como soy tan poca cosa, elijo tal objeto que es totalmente opuesto a mí".

El tercer elemento, que constituye la elección normal de objeto, se traduce en buscar la persona que más se asemeje al **ideal del yo** y que se sienta como mayor ayuda para realizar la complementación de los aspectos que uno **quisiera llegar a ser.** Al mismo tiempo, la persona que elija debe sentir que será una ayuda para que el objeto amado realice sus propias metas. De este modo, se tiene en vista los dos ideales del yo y puede darse una mutua ayuda en orden a realizarlos.

El amor en la ancianidad

Si se considera que la vida sexual no se orienta sólo hacia la procreación, sino que cumple también un papel de relacionar física y afectivamente a la pareja, se ve clara la posibilidad de que esa vida sexual pueda continuarse, aunque ya no existe la capacidad de tener hijos. Para esta función relacional el cuerpo continúa apto aun en la ancianidad. En efecto, según recientes investigaciones (9), se puede afirmar que es posible una vida sexual con amplia satisfacción genital posterior a los períodos de climaterio hasta muy avanzada edad. El cuerpo disminuido en esa época en algunos aspectos y en algunas personas, puede continuar —en un alto porcentaje de individuos— otorgando la posibilidad de una activa vida conyugal.

Es claro, sin embargo, que ya no se tiene la exuberancia del adolescente, pero esta carencia es compensada —junto a una suficiente actuación genital— con otros modos de relación psíquicos mucho más estables y profundos. En efecto, si se ha dado una buena etapa de amor adulto maduro que superó los conflictos infantiles, es posible que la creatividad —adoptando otras formas, más allá del hijo— pueda continuarse en la ancianidad. Es cierto que en la actualidad se vive un mundo joven en que se endiosan los valores de la juventud. Sin embargo, la creatividad no se agota en ellos, ya que en el hombre hay diferentes períodos creativos con sus diferentes modos creativos (10).

Lo dicho no significa desconocer que el fenómeno del envejecimiento, en sí, constituye problema en la medida que se pierden fuerzas físicas, que hay mayor desgaste frente a tareas relativamente fáciles, que hay un menor control sobre las emociones, pudiendo reactivarse fácilmente los impulsos y conflictos infantiles no resueltos. Es lo que explica por qué algunas personas mayores son tan difíciles o asumen ciertos comportamientos propios de épocas infantiles.

Lo expresado lleva a retrotraernos hasta la etapa anterior: lo propio del adulto es que valore sus capacidades creativas y prepare sus procesos de decadencia. Precisamente **la crisis de la mitad de la vida** —en que el adulto se siente en plena madurez y se asoma a las primeras manifestaciones de decadencia— es crucial para asumir la ancianidad. Si en aquel momento enfrenta con realismo la certeza de la disminución futura de sus capacidades, las acepta como una limitación normal y se prepara para sobrellevarlas adecuadamente, es posible que obtenga un muy buen rendimiento de las etapas tardías de su vida y pueda experimentar hermosas vivencias de relaciones afectivas amorosas: ser centro irradiador de vida en torno a la familia que ha formado, la que ha crecido con el tiempo, ser guía y confidente de todos los miembros de ella, etc. Si la crisis de la mitad de la vida no ha sido bien resuelta, sea porque no se superaron —en definitiva— los conflictos infantiles, sea porque se mira con temor o con angustia lo que viene, la ancianidad llegará a ser una etapa

⁹Masters, William, y Johnson, Virginia: "Human sexual response", The reproductive biology research foundation, St. Louis, Missouri, Little Brown and Company, Boston, 1966.

¹⁰Piénsese en los líderes creativos que han llegado a su punto culminante en la ancianidad, sea en el arte (Picasso, Casals), sea en la ciencia (Einstein), sea en política (Adenauer, Ho Chi Minh), sea en la vida diaria, como lo atestiguan parejas de ancianos que son verdaderos centros de sus familias.

muy difícil que se convertirá en un período sin horizonte y lleno de fracasos y amargura.

Con estas consideraciones terminamos una rápida visión del desarrollo afectivo y sexual en las diversas formas como se va expresando a través de toda la vida del hombre.

2. PERVERSIONES Y PERTURBACIONES SEXUALES COMO MANIFESTACIONES DE SEXUALIDAD INMADURA

Este segundo punto —cuyo desarrollo será muy sucinto (11)— tiene por objeto hacer una descripción sintetizada de aquellas dificultades que impiden al ser humano llegar a la relación sexual adulta. Dada la unidad de la persona, no se ha podido evitar —al tratar el desarrollo de la sexualidad— hacer algunas referencias a esas dificultades. Con todo, pretendemos en esta parte sintetizarlas para su mejor comprensión.

Perversiones sexuales

Cuando la atracción sexual se sale o desvía de su fin o se orienta hacia un objeto no adecuado (12), estamos en presencia de lo que en psicología se llama *perversion sexual*. Esta existe, por tanto, cuando la actuación es opuesta a la meta que se busca, cuando se separa del camino normal para llegar al fin adecuado. Debe quedar claro, entonces, que el término no tiene una aceptación normal peyorativa.

Habitualmente se distinguen dos tipos de persiones sexuales:

- las que se refieren al objeto sexual
- las que se refieren al fin sexual.

Las persiones con respecto al objeto sexual aparecen cuando éste no es el adecuado para una relación sexual adulta normal. Entré ellas merecen destacarse la homosexualidad o la relación sexual entre personas del mismo sexo; la relación sexual con impúberes o niños y la relación sexual con los animales. Las personas que sufren estas dos últimas persiones —junto con ser rechazadas— adolecen de profundas alteraciones en su desarrollo sexual que casi siempre constituyen patologías. En algunos casos, la relación sexual con animales, en medios campesinos, puede considerarse menos patológica, atendiendo al deficiente nivel cultural que impera en ellos.

En relación a la homosexualidad, pueden señalarse tres tipos:

- absoluta: el individuo busca siempre como objeto amoroso a personas de su mismo sexo;
- anfígena: el individuo puede tener relaciones sexuales con personas del mismo sexo o con personas del sexo contrario;
- ocasional: el individuo tiene habitualmente relaciones sexuales con personas de sexo opuesto, y, ocasionalmente, tiene brotes de homosexualidad.

Conviene hacer notar que la homosexualidad constituye un proceso normal dentro de un determinado período de desarrollo; en otras palabras, se puede afirmar que es frecuente que en el período pregenital o adolescente existan ciertas manifestaciones de homosexualidad, las que no necesariamente llegarán a la actuación sexual completa.

Con anterioridad a Freud se pensaba que el fenómeno de homosexualidad tenía sus orígenes en malas dotaciones genéticas o en procesos de degeneración. Si bien es cierto que existen algunos casos de inversión fisiológica o hermafroditismo —en los que la persona no tendría físicamente definido su propio sexo—, en la gran mayoría de los casos la vivencia homosexual no está en relación directa con los aspectos físicos del individuo. Según esto

—y siguiendo a Freud—, se puede afirmar que la homosexualidad constituye una etapa dentro del descubrimiento progresivo de una sexualidad adulta heterosexual: ese descubrimiento comienza con una dimensión autoerótica y se continúa con la dimensión aloerótica. Dentro de ella, como un período, aparece la homosexualidad, la que debe dar paso —en definitiva— a la atracción heterosexual. Obviamente que si en este proceso dinámico el individuo se fija en ese período o dentro de él llega a habituales actuaciones sexuales completas de tipo homosexual, se estará en presencia de una situación anormal y patológica, y deberá ser tratado como tal.

Esta tendencia homosexual, normal en un período de la vida del individuo, tiene su explicación última en el hecho de que todos procedemos de una generación bisexual y llevamos latentes los elementos del sexo contrario. Esta latencia hace que en los períodos conflictuales —según hemos visto al estudiar las etapas pregenitales— exista siempre la posibilidad de una reactivación de la dimensión homosexual. Estas consideraciones deben llevar —a los que tienen la responsabilidad de formar— a un enfrentamiento más tranquilo de esta situación, en la medida que no existiendo, en la mayoría de los casos, una deficiencia genética, se está en presencia de un fenómeno reversible y que puede ser superado orientando a la persona hacia su verdadero fin sexual.

Los conflictos infantiles que pueden dar base a un comportamiento homosexual fueron descritos en la etapa fálica y en relación al complejo de Edipo.

Agreguemos ahora sólo otra forma que no fue considerada en el capítulo citado.

Hay otra modalidad de homosexualidad mucho más primitiva y autoerótica, de muy difícil solución y que es anterior al complejo de Edipo. Es la homosexualidad centrada en el narcisismo: el varón siente tan valioso lo propio, tan importante su órgano sexual masculino que pasa a ser el centro del mundo, sintiendo necesidad de amarse sólo a sí mismo. Se desplaza totalmente a la mujer porque no vale nada. Lo único valioso es el hombre. De este modo, el varón al amar a otros no está amando a otros objetos, sino a sí mismo, porque esos objetos los identifica con él. Este tipo de homosexualidad es muy difícil de ser superado y suele coexistir con otras manifestaciones acentuadas de neurosis.

En el estudio de la homosexualidad es necesario considerar también ciertos aspectos de tipo cultural. En efecto, algunas actitudes habitualmente sentidas como masculinas o femeninas no responden a un componente propiamente interno de la persona, sino a una apreciación cultural que considera masculino, por ejemplo, un tipo de comportamiento activo, y femenino, de comportamiento pasivo. Estudios ya clásicos —piénsese en los de Margaret Mead en las islas de Samoa— ratifican este influjo cultural en la medida que ellos demuestran como femeninos comportamientos que para nosotros serían masculinos y viceversa.

Las persiones con respecto al fin sexual aparecen cuando no se busca en la actuación sexual la unión de los órganos genitales masculinos o femeninos, sino otra finalidad.

Merecen destacarse dos tipos principales de tales persiones:

- las transgresiones anatómicas
- la fijación de la actuación sexual en los fines sexuales preliminares.

Las transgresiones anatómicas consisten en considerar algunas zonas del cuerpo, diferentes a las genitales, como finalidad de la relación sexual. Dentro de estas zonas hay dos que tienen una especial significación: en primer lugar, las mucosas bucales, que en determinados momentos pueden ser más atractivas que la zona genital; esta predilección está muy ligada a fijaciones en el desarrollo sexual, cuando la zona erógena más importante era la boca. En segundo lugar, el orificio anal, también ligado a una fijación en el período esfinteriano. Las relaciones sexuales de tipo anal suelen darse entre homosexuales; sin em-

¹¹Para mayor información, remitimos a los capítulos pertinentes en algunas obras clásicas en psicología. Por ejemplo, Fenichel Otto: "Teoría Psicoanalítica de la neurosis", Biblioteca de Psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica Argentina, Editorial Nova, Bs. Aires, 1957.

¹²Para la finalidad de la actuación sexual normal y la determinación de su objeto adecuado, remitimos a lo estudiado en líneas anteriores sobre el amor maduro.

bargo, no es un fenómeno exclusivo de ellos, ya que puede ser frecuente en muchas parejas.

La actuación sexual focalizada hacia estas dos zonas, que por su especificidad constituyen los casos más habituales en este tipo de perversiones, no llega a constituir siempre y necesariamente una perversión sexual. En efecto, en algunas ocasiones constituye una etapa previa o preparatoria para una relación sexual normal. En este caso se está en presencia de un cierto grado de fijación en etapas infantiles de la sexualidad; en la medida que no imposibiliten el acto sexual adulto, no tienen tanta trascendencia y no deben ser motivo de angustias profundas. Cuando estas manifestaciones simplemente bloquean la posibilidad de acceder a la relación sexual adulta, entonces, sí, se está frente a una perversión sexual que, como tal, constituye patología.

Además de las zonas descritas pueden aparecer otras regiones del cuerpo que se buscan como fin sexual. Tal fenómeno constituye el **fetichismo**, en el cual se toman como zonas erógenas de la pareja una región que no tiene por qué ser estimulante para la actuación sexual o que no es habitual que lo sea, pero que está intensamente cargada de significado para la persona que realiza esa actuación. En el fetichismo también pueden incluirse objetos pertenecientes a la pareja sexual (por ejemplo, prendas de vestir) en la medida que puedan tener un simbolismo relacionado con lo genital.

En cuanto a la fijación de la actuación sexual en los fines sexuales preliminares, se deben distinguir dos modalidades: en primer lugar, el exhibicionismo y el voyerismo; en segundo lugar, el sadismo y masoquismo.

Con respecto a la primera modalidad, es claro que el proceso normal que culmina en una relación sexual adulta tiene un período de preparación en que son importantes en el juego sexual tocamientos y caricias, y la contemplación de la persona amada. Sin embargo, este período pasa a ser anormal cuando se detiene en sí mismo, reprime el fin sexual e impide que la persona llegue, en definitiva, al acto sexual normal.

Desde un punto de vista más técnico, hablaremos de exhibicionismo en el caso de que la persona se sacie en la exhibición de su propio cuerpo, especialmente su aparato genital; en el caso del voyerismo, la persona se saciará con la visión de los órganos genitales del otro, o contemplando relaciones sexuales u otras funciones anatómicas que puedan producirle excitaciones, todo ello buscado como fin en sí mismo.

En relación al sadismo, incorpora la agresión en el acto sexual como medio fundamental para lograr la excitación. Es cierto que el instinto sexual —especialmente en el hombre— tiene un elemento de agresividad, de conquista, de deseo de dominio. Este elemento, sin embargo, en los casos de sadismo se separa de la totalidad y se busca como fin en sí mismo dentro de la actuación sexual. El masoquismo, por su parte, consiste en la necesidad de sentir dolor para lograr la satisfacción sexual. Habitualmente ambas tendencias coexisten en una misma persona, dándose ejemplos claros de desviaciones sadomasoquistas: es el caso —entre otros— de la mujer de sectores populares, a quien frecuentemente el hombre le pega y ella lo acepta y lo valora como una manifestación de firmeza varonil.

Llama la atención observar que en la literatura no ha habido mayores tentativas de explicación del sadismo-masoquismo, fenómeno que ha sido frecuente en la humanidad. Algunos autores estiman que él proviene de resabios de canibalismo, en el cual el deseo de dominio era muy grande hasta llegar a poseer a la persona comiéndosela. De este modo se iría mucho más allá de la unión sexual, destruyendo, moliendo con los dientes, haciendo desaparecer al sujeto en una relación de "posesión-comida" que liga la tendencia agresiva con el dominio total por incorporación.

Perturbaciones sexuales.

En ellas hay un esbozo, un comienzo, una actuación parcial de la unión sexual sin llegar a su realización completa.

En el hombre se da un primer tipo de perturbación que es la impotencia, consistente en la dificultad o imposibilidad de tener una relación sexual. Si bien se ha escogido adecuadamente el objeto, hay una perturbación en la ejecución misma del acto sexual. La expresión más frecuente de la impotencia es la falta de erección. Otro tipo de perturbación en el varón es la eyacuación precoz o retardada. A la base de los dos tipos de perturbaciones es posible encontrar elementos psíquicos de fijación en etapas infantiles que ocasionan muchas fantasías con respecto a la relación sexual. De este modo, el contenido propio de la impotencia puede estar vinculado con el complejo de castración, manifestándose en el temor de que al haber una relación sexual el hombre sea castrado; puede existir también, inconscientemente, un deseo de no querer ser dominado, evitándose aquellas actuaciones sexuales que puedan gratificar a la mujer.

Con respecto a esta última, existe una típica forma de perturbación que es la frigidez femenina: ella implica el hecho de poder tener una relación sexual aparentemente normal en el plano físico, pero sin lograr la satisfacción sexual expresada en el orgasmo. Cuando la unión sexual va acompañada —habitualmente— de dolor físico, la frigidez toma el nombre de vaginismo. Es cierto que la mujer, sea por factores fisiológicos, sea por insuficiente desarrollo sexual, sea por un lento período de adaptación, puede mantener en un principio relaciones sexuales simplemente mecánicas, sin satisfacción, para llegar posteriormente a tenerlas con plena satisfacción. No hablamos, obviamente, de estos casos cuando nos referimos a la frigidez. Ella constituye una perturbación cuando es permanente o cuando ha surgido —no existiendo antes— después de la aparición de ciertas circunstancias muy ligadas a problemas psíquicos internos.

Para terminar esta parte es conveniente dejar en claro dos puntos: en primer lugar, que estas perversiones y perturbaciones (especialmente la detención en los fines preliminares) constituyen patología cuando ellas reemplazan o inhiben la unión sexual normal; en segundo lugar, que no siempre una pareja normal debe mantener relaciones sexuales completas para llegar a adecuadas satisfacciones de este tipo. En efecto, muchos matrimonios en determinados momentos y circunstancias pueden llegar a tener un gran entendimiento conyugal manteniéndose en el "juego sexual" (caricias, contemplación, etc.), sin llegar a la actuación sexual completa; en este caso, ciertamente, no podremos hablar de desadaptación, anormalidad o patología. Sin embargo, se entra al plano de la anormalidad cuando este tipo de estímulos sexuales constituyen un uso permanente y bloquean, sistemáticamente, la relación sexual completa.

CONCLUSION

El poder sentir y expresar amor en forma adulta constituye uno de los grandes valores de la vida humana. Los valores constituyen metas hacia las cuales se encamina toda la vida y que, en cuanto vectores ideales, siempre exigen esfuerzo y disciplina para aproximarse a ello. Con razón se dice que la persona nunca está en tal meta, sino que está caminando hacia ella. Los valores desempeñan así un rol iluminador en la vida, pero también pueden transformarse en limitaciones cuando se constituyen en jueces críticos (especialmente las normas prescritas como ideales por el "super-yo") que aplastan a las personas, las que se desesperan porque no los alcanzan. Es frecuente, cuando se habla de situaciones psicológicas adecuadas, que se empiecen a buscar las propias desadaptaciones. La misma evolución de la sexualidad puede ser sentida por muchas personas como una crítica sin esperanza en la medida que, al autoanalizarse, se encuentran con muchas formas infantiles no superadas —e incluso formas patológicas como perturbaciones o perversiones—, estando muy lejos de un amor adulto. Es claro que el logro de un amor maduro constituye un valor en la vida. Lo importante, sin embargo, es que al captar este valor y al reconocer las carencias y dificultades personales para llegar a él, se

sienta a aquél como una invitación y a éstas como un acicate para seguir avanzando, en la medida que lo habitualmente humano es no tener nunca completamente realizadas las metas últimas, sino estar caminando hacia ellas.

BIBLIOGRAFIA PARA EL CAPITULO "ALGUNOS ELEMENTOS PSICOLOGICOS DE LA SEXUALIDAD"

- ACKERMAN, Nathan W. **Diagnóstico y tratamiento de las relaciones**, Buenos Aires, Ediciones Hormé, 1961.
- BUYTENDIJK, F. J. J. **La mujer: naturaleza, apariencia, existencia**, Madrid, Revista de Occidente, 1955.
- DALBIEZ, Roland. **La méthode psychanalytique et la doctrine freudienne**, París, Desclée de Brouwer et Cie, 1969.
- ERIKSON, Eric H. **Infancia y sociedad**, Buenos Aires, Ediciones Hormé, 1959.
- FENIGEL, Otto. **Teoría psicoanalítica de la neurosis**, Buenos Aires, Editorial Nova, 1957.
- FREUD, Sigmund. **Obras completas**, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 1948.
- FREUD, Sigmund. **Una teoría sexual y otros ensayos**, Buenos Aires-Santiago, Rueda-Editor, 1952.
- KAHN, Nathan; TORDJMAN, G. **Le sexe en questions**, Ed. Denoel Gouthier, París, 1970.
- KINSEY, Alfred C.; POMEROY, Wardell B., y MARTIN, Clyde E. **Sexual behavior in the human male**, Philadelphia and London, W. B. Saunders Company, 1948.
- KLEIN, Melaine, y RIVIERE, Joan. **Las emociones básicas del hombre**, Buenos Aires, Editorial Nova, 1960.
- KLEIN, Melaine; HEIMANN, Paula, y MONEY-KYRLE, R. E. **Nuevas direcciones en psicoanálisis**, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1965.
- Es especialmente importante tener presentes estas observaciones al descubrir las muchas dificultades que se le presentan al ser humano para alcanzar la meta de sentir y expresar amor en forma adulta.
- KLEIN, Melaine. **El psicoanálisis de los niños**, Buenos Aires, Editorial Sicoanalítica Argentina, 1948.
- KLEIN, Melaine. **Contribuciones al psicoanálisis**, Buenos Aires, Ediciones Hormé, 1964.
- LERCH, Phillip. **La estructura de la personalidad**, Editorial Scientia, B. A.
- LEVINE, Maurice. **Sicoterapia en la práctica médica**, Buenos Aires, Edit. "El Ateneo", 1951.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **La sexualité et sa répression dans les sociétés primitives**, París, Petite Bibliothèque Payot, 1967.
- MASTERS, William, y JOHNSON, Virginia. **Human sexual response**, The reproductive biology research foundation, St. Louis-Missouri, Little Brown and Company, Boston, 1966.
- PLACKARD, Vance. **Le sexe sauvage**, París, Calmann-Lévy, 1969.
- REMPLÉIN, Heinz. **Tratado de psicología evolutiva**, Barcelona, Ed. Labor, 1968.
- ROHEIM, Géza. **Psychanalyse et antropologie**, París, Edit. Gallimard, 1967.
- SCHULZ, Esther D., y WILLIAMS, Sally R. **Family life and sex education curriculum, and introduction**, New York, Nartcourt, Brace and World, Inc. 1968.
- SEGAL, Hanna. **Introducción a la obra de Melaine Klein**, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1965.
- STONE, Joseph, y CHURCH, Joseph. **Niñez y adolescencia**, Buenos Aires, Ediciones Hormé-Paidós, 1965.

CARACTERISTICAS PSICOLOGICAS DE LOS NIÑOS DE ONCE A QUINCE AÑOS

por la Prof. JOSEFINA LOSADA DE MASJUAN

Si se trata de establecer una delimitación numérica de las fases de Prepubertad y Pubertad desde un punto de vista psicoevolutivo, diferentes autores concuerdan en señalar como **término medio** las siguientes edades:

FASE	FEMENINA años	MASCULINA años
Prepubertad	10—13	11—14
Pubertad	13—14	14—16
(Crisis Juvenil)	(14—15)	(16—17)
(Adolescencia)	(15—18)	(17—20)

Estos datos deben entenderse sólo como números globales. Excepción hecha de la maduración temprana y tardía, la cual depende de la constitución; existen variantes condicionadas por el medio ambiente (climatológico, sociológico).

PREPUBERTAD

(Comienzo del segundo cambio de figuración, segunda edad de la obstinación.)

La prepubertad presenta en los niños un curso de desarrollo unitario; en cambio en las niñas se hace necesario distinguir dos subperíodos: el primero lleva todavía los rasgos positivos de versión y contacto con la vida propios de la última infancia; el segundo, en cambio, denota las características negativas que anuncian la proximidad de la pubertad (fase negativa).

Esta dura de medio a un año (12 a 13); así, por lo general es mucho más corta que la fase obstinativa de los jóvenes, la cual dura de dos a tres años.

La siguiente descripción, hecha en forma muy general, se refiere ante todo a esta fase negativa de las niñas y la obstinación de los jóvenes.

Las transformaciones corporales que aparecen en forma ostensible al comienzo de la prepubertad, producen un cambio de proporciones, que rompe la armonía que presentaba la configuración del niño mayor, apareciendo en su lugar la "**disarmonía corporal pubescente**" o la "descomposición que experimenta la figura del niño".

A la disarmonía de la configuración corporal va unida una "**disarmonía de la configuración mo-**

tora", por lo que aun los fenómenos de expresión se ven afectados también por un "**desequilibrio de los gestos**". Esta descomposición del movimiento presenta características de hiperkinesia y parakinesia.

Estos cambios también se producen en el plano del **comportamiento**, la conducta se hace dinámica, existe una gran **labilidad del comportamiento**, o sea, una brusca alternancia entre formas opuestas: travesura-relajamiento, batir un record a toda costa, pereza acusada, osadía-timidez, comunicabilidad incondicional-impenetrabilidad hostil, interés entusiasta-indiferencia apática.

En el **trato social**, el prepubescente denota una inclinación a las formas de comportamiento negativas y extremas: apatía, mal genio, insubordinación, oposición, negación, afán de crítica, agresividad, hostilidad, falta de cariño, indiferencia y aislamiento. De aquí la denominación de edad de obstinación.

Labilidad, negativismo y laxitud provocan una **disminución del rendimiento** que incide en problemas en el colegio y con la familia.

La desintegración del movimiento y conducta, la labilidad del comportamiento y la disminución del rendimiento demuestran que la prepubertad es también una fase de **desintegración y transformación psicológica**, es decir, la disarmonía de lo exterior remite a una **disarmonía íntima**. Según esto, al cambio de configuración corporal corresponde un cambio de la estructura psíquica. Este período debe considerarse como una fase de transición.

El impulso sexual estalla ahora con violencia y se adueña de la vivencia (esto no quiere decir que las vivencias sexuales hayan sido antes completamente extrañas al niño; Kinsey, por ejemplo, ha averiguado que las prácticas sexuales de tipo lúdico se presentan con relativa frecuencia a la edad de 8 a 12 ó 13 años). Pero "la sexualidad en la infancia está poco diferenciada, poco destacada del conjunto vivencial; entretejida en la totalidad estructural de la vida psíquica, normalmente no es todavía una esfera de vivencia con significación propia". Los impulsos de una posible actividad sexual, son sobre todo la curiosidad y el afán de actividad lúdica, junto a un deseo indiferenciado de placer. En cambio ahora la sexualidad comienza a destacarse y diferenciarse más

amplia e intensamente del fondo psíquico. No se trata solamente de un interés sexual, sino de un apetito sexual: dicho apetito empuja lo sexual al punto central de las vivencias y del deseo, y rompe con vehemencia la armonía psíquica que existía hasta entonces.

Lo dicho respecto al impulso sexual adquiere diferentes características según los sexos, en cuanto a peculiaridad e intensidad.

En la juventud masculina se manifiesta más cruda y abiertamente, actúa más en la conciencia y está más vinculado a los órganos sexuales.

En la juventud femenina se manifiesta en cambio más sublimizado y encubierto, en un deseo de ternura y de caricia, permanece más en el inconsciente y se caracteriza por una mayor difusión, es decir, está menos unido al estímulo específico orgánico, exteriorizándose más bien en una intranquilidad corporal de tipo general. Se relaciona con esto el que en los jóvenes el impulso sexual se encuentra más activamente aplicado a la satisfacción orgánico-específica, y en las muchachas, en cambio, más pasivamente "a despertar las posibilidades orgánico-específicas de satisfacción". El carácter activo-concentrado masculino y el pasivo-difuso femenino arrancan de lo anatómico-fisiológico.

Problemas Sexuales:

LA MASTURBACION

Puesto que es imposible la satisfacción normal del impulso (represiones convencionales, deficiente madurez del organismo), las tensiones psíquicas aumentan en forma insoportable, y muchas veces exigen una descarga. El medio inmediato de que se sirve el joven es la masturbación (onanismo). Tras una mayor intensificación, a los 11 años, todavía la frecuencia media alcanza el máximo entre los 11 y 14 años, para decrecer luego. Los estudios estadísticos como los datos de directores espirituales coinciden en que la masturbación en los jóvenes está mucho más extendida que entre las niñas. El tanto por ciento de jóvenes que se masturba oscilaría entre el 70 y el 99 por ciento.

La masturbación es la expresión de la inconsistente estructura psíquica del joven que ha entrado en la maduración.

Arraiga, por una parte, en la actividad lúdica, que tiende a la pura adquisición del placer, actitud propia de la estructura todavía semiinfantil; por otro lado, en el retraerse sobre sí mismo, propio de la actitud introvertida de este período. A la vez, la masturbación es síntoma de la inseguridad todavía existente por lo que se refiere al impulso sexual. Este no está orientado claramente todavía a la reproducción. Por eso, fenómenos que desde el punto de vista sexual son perversiones, los encontramos con relativa frecuencia en la pubertad. La masturbación no es, pues, una anomalía cuando se presenta pasajera.

LA HOMOSEXUALIDAD

Es otra forma de desviación proveniente de la fuerte tensión psíquica producida por el impulso sexual. Difiere de la masturbación en que precisa de otra persona. Está más cerca de la unión natural, pero difiere en que elige una persona del propio sexo.

Aparte de la homosexualidad endógena puede haber una homosexualidad psicógena por influencias de tipo ambiental. La homosexualidad pasajera aparece con relativa frecuencia en esta fase y puede incluirse en la zona normal de dispersión de los fenómenos del desarrollo, interpretada como síntoma de falta de dirección y de determinación del instinto sexual.

ACTITUDES FRENTE A LA FAMILIA

En esta etapa son característicos ciertos móviles que llevan a la formación de la personalidad (aumento del afán de valer, el afán de crítica, del afán de independencia).

Este último, el afán de independencia y necesidad de libertad, se manifiesta de forma que de pronto encuentran molesta la relación de dependencia con respecto de los adultos. Este afán de autodeterminación e independencia es la raíz de formas personales de comportamiento de obstinación y oposición. Junto a la diferenciación del instinto sexual, no es raro que aparezca la tendencia a la emancipación que afecta, en primer lugar, a la casa paterna (en escritos coleccionados por Buseman se pueden comprobar casos frecuentes, en jóvenes de 12 a 14 años, de relaciones poco amistosas con respecto a sus familiares). Los prepubescentes denotan indiferencia frente a la vida interna de la familia, en algunos casos se avergüenzan de sus padres y comienzan a distanciarse de ellos. Oponen resistencia a tener que obedecer y no admiten intromisión en sus asuntos. La emancipación se dirige también a otras autoridades, sobre todo a los profesores (se presentan mayores casos de inadaptación a la escuela).

Como consideración final a esta fase podemos decir que el fin del desarrollo en la pubertad consiste en el derrumbamiento de la estructura psíquica infantil y en la preparación para que se pueda formar una estructura psíquica madura. Si la edad de la obstinación se presenta, por su carácter negativo, como fase de transición entre el grado precedente y el nuevo, la pubertad servirá exclusivamente para la formación de lo nuevo, y trae muchos rasgos positivos, aunque subsistan junto a ellos otros negativos.

LA PUBERTAD

Se considera como comienzo de la pubertad la primera menstruación en las niñas y la primera polución en los jóvenes.

En esta etapa se van completando las caracte-

rísticas corporales propias de cada sexo y conforme desaparece la disarmonía prepuberal disminuye la desintegración de la conducta.

En conjunto, en muchos jóvenes de ambos sexos existe una inclinación a la distancia y al aislamiento, a la seriedad y a la reflexión; se produce una introversión activa, siendo esta fase de formación. (Aparece en esta época el "diario de vida", se plantean las preguntas escatológicas, aumenta la autocritica; el pensar teológico y el pensar racional provocan una concepción idealista del mundo; la reflexión filosófica comienza, lo mismo que la crítica, en el campo religioso-moral.)

Si en el joven de la edad de la obstinación se daba un rechazo a toda autoridad, en la pubertad se busca de nuevo una autoridad que no se le imponga desde fuera, pero se somete incondicionalmente a una autoridad reconocida interiormente. Estimulado por personas ejemplares (personalidades históricas o actuales), se forma en la psiquis del joven un "ideal", una imagen directriz de su vida.

En la pubertad se lleva a cabo la introversión típica y, debido a ello, el hallazgo de la propia intimidad en la soledad consigo mismo.

Por esto es característico un fuerte **impulso al aislamiento**.

A este impulso se opone una necesidad psíquica de comunicar las propias ideas y experiencias. Pero teniendo en cuenta que tal comunicación es sólo posible con algunas personas (raras veces los padres), el joven se hace muy exigente en cuanto a la elección de aquellos individuos a los que se une. Consecuencia de ello es una limitación en las relaciones personales.

El impulso sexual ahora con intensidad con respecto a la edad de la obstinación; desde ahora las glándulas gonadales maduran ya para su función, de forma que actúan estimulando el deseo sexual. El impulso sexual se dirige ahora claramente al otro sexo, alcanzando una mayor segu-

ridad en cuanto a su fin. (Como dato de conducta sexual, Kinsey refiere que en jóvenes norteamericanos aparece la práctica del "petting": el íntimo contacto corporal, que salvando el último límite tiende a la excitación sexual. Según este autor, es habitual en el 57% de los jóvenes de 15 años y llega a un 87 por ciento entre los jóvenes de 20 años.)

Llega el momento de diferenciar entre el "eros" y el "sexus", erotismo y sexualidad. El eros es una forma psíquica del amor, un deseo de cariño, de confianza, de comprensión, desprovisto de goce o posesión corporal; otro caso es el del sexus, su componente afectivo se funda en excitaciones de los sentidos y su componente impulsivo se dirige al placer corporal. Son dos fenómenos vitales distintos que proceden de diferentes estratos psíquicos.

Mientras en el psiquismo ya formado del adulto erotismo y sexualidad se confunden en una experiencia única, de forma que la persona amada se convierte a la vez en objeto del amor psíquico que aspira a contenidos espirituales y del impulso sexual que tiende a la unión corporal (heterosexualidad madura), ambos están separados aún en el joven, y por eso no se dirigen a un único y mismo objeto. Por lo general se opone a la posibilidad de desear también sexualidad a la persona a la cual ha dirigido su eros. La sexualidad de lo erótico destruiría al amor ideal (amor platónico, "primer amor").

Bibliografía Consultada:

Heinz Rempelin, "Tratado de Psicología Evolutiva" Ed. Labor.

Irene Josselyn, "El Adolescente y su Mundo". Ed. Psique, Buenos Aires, 1966.

TECNICAS Y METODOS DE ENSEÑANZA PARA EL PROGRAMA DE VIDA FAMILIAR Y EDUCACION SEXUAL

por el prof. MARCIAL LOSADA (psicólogo)

En colaboración con el psicólogo Sergio Yulis

No es el propósito de este trabajo presentar todas las posibles técnicas y métodos que podrían utilizarse en un Programa de Vida Familiar y Educación Sexual. Se trata de describir aquellas que **podrían** tener más éxito dada la naturaleza de lo que se pretende enseñar. El que se use en su modo potencial el verbo poder ("podrían") no obedece a una búsqueda de la eufonía, ni a un no querer comprometerse con lo que se escribe, sino pura, simple y directamente a la necesidad de dejar una puerta abierta a nuestra imaginación y ser así capaces de buscar caminos originales para acercarnos a las metas que nos hemos propuesto durante el desarrollo de este Seminario. Antes de presentar los diferentes métodos y técnicas es conveniente que hagamos una reflexión. Más importante que el método o la técnica es la **persona** que lo emplea. Cuando se trata de modificar actitudes esta afirmación adquiere mayor validez aún; si la actitud que pretendemos cambiar está relacionada con lo sexual o la vida familiar, nuestra propia personalidad (y por lo tanto no sólo lo que pensamos, sino también lo que sentimos y queremos) juega un papel decisivo. Alguien decía que educamos en primer lugar por lo que somos, en segundo lugar por lo que hacemos y en tercer lugar (muy en tercer lugar) por lo que decimos. El decir y el hacer quedan supeditados al ser. Un padre se quejaba de la indolencia de su hijo adolescente: "No entiendo por qué es así, desde chico se le ha hablado de la importancia del trabajo y siempre se le ha dado buen ejemplo, yo no he faltado un solo día a mi empleo"; lo que este padre no comprendía es que el tedio, la rutina, la falta de creatividad, las incontables frustraciones y ninguna gratificación que su trabajo le producía, no pasaban desapercibidos a su hijo.

Además de nuestra propia personalidad, de nuestro modo de ser, hay otro aspecto que merece nuestra consideración. Debemos enseñar a otras personas; debemos comunicar algo a **alguien**. Alguien que pueda ser joven o adulto, padre o profesor, mujer u hombre, soltero o casado. Alguien que está dispuesto a escucharnos o que no lo está, alguien que cree que la educación sexual es un terreno privado en el que nadie debe meterse o que está dispuesto a recibir ayuda; alguien que teniendo buena disposición aparente,

en el fondo, inconscientemente, siente grandes ansiedades y temores que le impiden ser objetivo. En fin, la gama de posibilidades es casi infinita. Lo que aquí nos interesa es que la técnica que empleemos debe tener en cuenta (muy en cuenta) la realidad del otro.

Un tercer aspecto que debemos señalar antes de revisar las técnicas concretas es la **relación** yo-tú o yo-otros, según sea el caso. Hay un momento en que mi realidad y la realidad del otro se ponen en contacto y configuran una tercera realidad: el "nosotros". Independientemente de la técnica que emplee habrá un modo de relacionarme con los otros que en definitiva será un factor decisivo en el éxito de mi tarea. Dada la importancia de este punto, vale la pena que lo analicemos con algún detalle; a veces es más importante detenerse a contemplar el camino que debemos recorrer que apurarnos en llegar a la meta. Nuestro guía va a ser un profesor de la Universidad de Eindhoven, en Holanda. Su nombre es Antoine Oldendorff y hace clases de Psicología Social en esa Universidad europea.

"Es preciso hacer una distinción entre diferentes actitudes fundamentales del hombre con respecto a sus semejantes. En primer lugar mencionaremos la **relación personal**. Evidentemente, todas las relaciones interhumanas son personales, ya que unen a dos o más personas. Pero con este término aludimos a la relación yo-tú... esto no significa una fusión en la que se sacrifique lo propio o el otro sea equiparado a mí, sino un encuentro en la mutua plenitud personal... Nos referimos en segundo lugar a la **relación objetiva**. Con el concepto de objetivo no se entiende que la otra persona sea considerada y tratada como "objeto", sino que algo objetivo es fundamento y norma de la relación. Supongamos que voy con alguien a pescar. Entre nosotros existe una relación personal, y hasta una relación de amistad muy firme. El hecho de que vayamos a pescar, tal vez sea ya consecuencia de nuestra amistad; quizá fue también un impulso para que nos hiciéramos amigos. El pescar juntos puede ahondar a veces nuestra amistad y a veces ponerla en peligro, pero como tal no es esencial para nuestra amistad. Otra situación sería ésta: el pescar en sí es para mí fin principal, el único fin; quiero ganar ciertas competencias deporti-

vas. Por esta razón me uno a otro. Toda nuestra relación está determinada exclusivamente por nuestra colaboración. Nuestras conversaciones se limitan a la técnica de la pesca; en esta situación determinada no nos apartamos nunca del objeto. Tan pronto como hemos terminado de pescar cada uno va por su lado. Esto es lo que llamamos relación objetiva o **funcional**. La relación funcional no es inhumana, sino simplemente impersonal. A diferencia de la relación personal en la que yo doy al otro lo "mío", en la funcional le doy lo "suyo", según lo que yo creo que el otro vale, según el rol que al otro le corresponde. El desarrollo de la vida social hizo aumentar enormemente el número de relaciones funcionales en la totalidad de las relaciones humanas. En nuestra sociedad alguien es profesor, alumno, industrial, comerciante, contador, psicólogo o médico. Importa poco qué clase de persona sea con tal de que esté "a la altura de su tarea". Las relaciones tienen que ser buenas primordialmente en el aspecto funcional; pueden presentar elementos de una relación personal si resultan favorables para la relación personal, mas no sé si la entorpecen. Estas relaciones funcionales degeneran a menudo en **relaciones instrumentales**. En la relación instrumental el otro es positivamente medio, instrumento. Así lo entendía Marx cuando hablaba de la "alienación" y "cosificación" del hombre; para poder utilizar al hombre como instrumento es preciso transformarlo previamente en cosa. Esto es lo que ocurre cuando cultivamos la amistad de alguien "por sus vinculaciones" o cuando tratamos bien a alguien a condición de que haga lo que nos gusta. Quien se propone tener o poseer al otro, necesita rebajarlo previamente a la condición de cosa. Así es que en definitiva no logra tener nunca a la persona que buscaba, porque en cierto modo la ha destruido". Si bien la clasificación del profesor Oldendorff puede no agotar todas las posibles relaciones interhumanas, nos da la posibilidad de meditar sobre nuestras propias relaciones con los demás y considerar en qué medida ellas son fundamentalmente personales, funcionales o instrumentales. Y el tener alguna conciencia de esto es previo a manejar técnicas y métodos que a veces no son sino un modo de escapar a una realidad personal no suficientemente comprendida que muchas veces es la causa de nuestros fracasos o dificultades.

Un último aspecto que debemos considerar es lo que podríamos llamar la "situación concreta"; puede ser que el término no sea exacto, pero las palabras se hicieron para que nos entendiéramos y no para lucir nuestra precisión conceptual; así que veamos de qué se trata. Cuando el profesor de Chonchi discute con el de Santiago o el de Coquimbo porque tal método es inaplicable en su medio, se está refiriendo a la "situación concreta". Cuando el de Chiloé cree necesario incorporar la leyenda del "Trauco" a los contenidos de educación sexual, se está refiriendo a la "situa-

ción concreta". Como vemos, no se trata sólo de distintas ubicaciones geográficas, sino de distintas costumbres, medios económicos, etc. Es indudable que la técnica o técnicas que empleamos deben estar directamente referidas a la situación concreta. Esto, que parece una perogrullada, sabemos todos que no es tal. Pareciera ser parte de nuestro carácter nacional el no considerar las situaciones concretas. Siempre se ha dicho que los chilenos somos buenos para planificar, pero llegado el momento de la acción en algo, nos enredamos; nada raro que sea una "situación concreta".

En síntesis, los aspectos previos que debemos considerar suficientemente antes de describir las técnicas y métodos son:

- a) mi propia realidad personal
- b) la realidad del otro
- c) la relación yo-otros:

- relación personal
- relación funcional
- relación instrumental.

- d) la situación concreta.

A continuación describiremos técnicas fundamentales y finalmente haremos referencia a otros métodos auxiliares que podrían prepararse para ser usados posteriormente.

Las siete técnicas fundamentales son:

- 1) Discusión en clase
- 2) Discusión en pequeños grupos
- 3) Conferencias dadas por especialistas invitados
- 4) Charlas dadas por el profesor
- 5) Caja de preguntas
- 6) Estudio de casos
- 7) Representación de papeles ("Role playing").

1) DISCUSION EN CLASE

Lo ideal es que el tamaño de la clase no exceda de 25 alumnos. Lo ideal. Otra cosa es "con guitarra". Lo que importa es que el profesor tenga el control suficiente sobre la discusión como para impedir que ésta se desvíe del tema que se está discutiendo y se transforme en una discusión de alumno a alumno. Si el profesor observa que la discusión entra al terreno personal, debe recordar a sus alumnos que la discusión debe centrarse en el **problema** y no en las personas. Por otra parte, el profesor debe intervenir sólo cuando sea realmente necesario; de lo contrario, la interacción tomará la línea alumno-profesor-alumno, centrándose de hecho en el profesor y rompiendo el diálogo entre los alumnos. Es importante que la clase incluya alumnos de distintos niveles de rendimiento y capacidad. Esto asegurará un mayor dinamismo en la discusión. El hecho de que los alumnos hablen no es garantía de que estén aprendiendo. Si la discusión no ha

sido bien planeada, es probable que el aprendizaje sea mínimo o nulo. El tópico elegido debe ser uno en que los alumnos estén suficientemente bien informados o sobre el cual puedan informarse cuando se preparen para la discusión. Un modo de manejar esta situación es hacer que los alumnos lean algo o que por lo menos un grupo de alumnos (los que lean mejor o les guste más leer) preparen previamente el material a discutir. La improvisación generalmente no resulta en estos casos. Es necesario que el alumno se enfrente al tema de discusión con responsabilidad y seriedad.

2) DISCUSION EN PEQUEÑOS GRUPOS

Este tipo de discusión permite un mayor intercambio de ideas entre los participantes. Además, la discusión se hace más libre y espontánea. El alumno que no se atreve a expresarse delante de toda la clase, puede encontrar en la discusión en pequeños grupos la oportunidad que necesita para hacerlo.

La participación en pequeños grupos de discusión hace consciente al alumno de la diversidad de enfoque que se puede tener frente a un problema. Esto es importante porque ayuda a la madurez social e intelectual de la persona.

El ser pocas las personas que componen un grupo ayuda, como habíamos señalado, a la comunicación más libre y espontánea. Esto hará enfrentarse al alumno a diferentes situaciones humanas que lo enriquecerán personalmente. Cuando yo sé que Pedro Pérez tiene un papá como el mío, severo y autoritario, mi propio problema adquiere proporciones más reales que las que yo le había asignado en un comienzo cuando no tenía otros puntos de referencia. ("Mal de muchos, consuelo de **tantos**" y no necesariamente de "**ton-tos**".)

El participar en este tipo de discusión puede tener además el efecto de aumentar el grado de seguridad personal del estudiante. Puede descubrir por primera vez que los demás compañeros del grupo lo escuchan con respeto cuando expone sus puntos de vista, situación que es mucho más difícil de visualizar en la sala de clase. Al aprender a valorarse a sí mismo el alumno aprende de modo inequívoco a valorar a los demás y a respetar los puntos de vista de los otros. Asimismo, esta situación de pequeño grupo puede ayudar también a descubrir nuevos líderes que pasaban desapercibidos en la situación más impersonal de la sala de clase.

¿Y qué pasa con el que tiene la responsabilidad de dirigir la discusión del grupo? ¿Qué debe hacer? Sobre esto hay mucha literatura escrita. En síntesis podemos decir que el conductor de una discusión de grupo tiene dos funciones importantes que desarrollar:

a) Establecer un clima que favorezca la participación del grupo.

b) Utilizar los medios que sean necesarios para ayudar a cada individuo dentro del grupo a alcanzar su máximo poder de expresión.

El conductor del grupo debe ser una parte de éste, no la parte más sobresaliente; por ello es que, entre otras cosas, no debe ubicarse en un lugar de preferencia, sino que debe amalgamarse con el grupo. El conductor debe velar por el derecho de todos los participantes a ser escuchados. Debe dar un mismo peso a las distintas afirmaciones hechas por los participantes, debe ser imparcial en este sentido. De lo contrario, no conseguirá la participación de todos los integrantes del grupo.

Al comienzo de la discusión el conductor debe asegurarse de que los distintos miembros se conozcan, utilizando para esto el sistema de tarjetas o cartones con los nombres de los participantes o si no una breve introducción personal hecha por cada uno de los participantes.

Con algunos grupos es importante llegar a un acuerdo sobre la distribución del tiempo para hacer uso de la palabra, de modo que todos tengan la oportunidad de hablar.

3) CONFERENCIAS DADAS POR ESPECIALISTAS INVITADOS

Aunque es evidente que una persona bien informada pueda hacer una contribución significativa a un programa de Vida Familiar y Educación Sexual, también es cierto que la participación de los alumnos se reduce a un papel eminentemente pasivo y, por lo mismo, generalmente no se logra producir un cambio de actitudes duradero. Muchas veces el conferenciante tiene una tendencia a dar normas, a ser moralista en cierto sentido, y esto reduce la capacidad del estudiante para formarse sus propios juicios y desarrollar un pensamiento independiente del cual él se sienta plenamente responsable.

Si quienes han de escuchar la conferencia son preparados con anterioridad (lecturas o discusiones previas), el conferenciante puede limitarse a hacer una breve exposición al comienzo y ocupar el resto del tiempo contestando preguntas que realmente nazcan de una inquietud personal. Este es tal vez uno de los pocos modos en que realmente no se pierde el tiempo con una conferencia. Lo importante es que haya una inquietud personal previa, que la gente esté vitalmente interesada en el tema.

4) CHARLAS DADAS POR EL PROFESOR

Parece ser que el tiempo de las charlas y las conferencias ha cedido el paso a las discusiones de grupo y otras técnicas modernas que hacen jugar un rol más activo y más comprometido a los participantes. Si bien esto es cierto, no podemos descartar sin mayor trámite a la conferencia y la charla. Hay un tiempo, un momento,

para cada cosa. No es que un método sea absolutamente bueno y el otro absolutamente malo. Estas dicotomizaciones son siempre peligrosas; las cosas no son blancas y negras, existe toda la gama de grises. Lo importante para el profesor es saber decidir cuál técnica es la que más conviene usar en un momento dado.

Hay veces que los estudiantes no se muestran receptivos a un problema determinado; no es entonces ése el momento para una discusión de grupo. Tal vez el grupo necesita información, necesita instrucción formal; es el momento de la charla. Tómese en cuenta, eso sí, que la falta de interés no siempre es indicadora de falta de información. Puede haber muchos otros problemas que suscitan tal actitud; en estos casos una discusión de grupo puede ayudar a descubrir la causa de la falta de interés.

En todo caso no debemos dejar de tener presente aquella antiquísima afirmación de Comenius: "Que los profesores enseñen menos y los alumnos aprendan más".

5) CAJA DE PREGUNTAS

La caja de preguntas es especialmente útil en un Programa de Vida Familiar y Educación Sexual. A cada estudiante se le pide que deposite en la caja una hoja de papel, previamente distribuida, **haya escrito o no** una pregunta en ella. Esto reduce la posibilidad de que los estudiantes identifiquen algunas de las preguntas hechas. Todos sabemos las inhibiciones que este tipo de temas despierta en muchas personas, especialmente en muchachos que pasan por una natural etapa de timidez. La caja de preguntas facilita enormemente la participación de este tipo de estudiantes que muchas veces rumian sus dudas sin atreverse a consultarlas con nadie.

Una vez que los estudiantes han depositado sus preguntas el profesor puede hacer una revisión previa, descartando las que no están relacionadas con el tema, las bromas (nunca falta el gracioso...), o las que son muy personales y que no es conveniente responderlas en grupo, dándole a estos últimos alumnos la posibilidad de que conversen en forma privada con él. Por otra parte, la técnica de la Caja de Preguntas permite agrupar las preguntas que se refieren a un mismo tema y que pueden ser contestadas en bloque, ahorrando así tiempo que puede ser aprovechado en discusión de las preguntas que hayan despertado una mayor inquietud en el grupo.

6) ESTUDIO DE CASOS

Los niños se identifican rápida y espontáneamente con los problemas de otros. Quién no recuerda los tiempos de la matiné del domingo cuando el héroe estaba en peligro o el momento en que el villano de turno recibía su merecido...

Cuando analizamos el problema de una persona, de alguna manera nos analizamos a nosotros mis-

mos. El estudio de casos tiene en cierto sentido un valor preventivo: nos damos cuenta de hechos y situaciones que de haberse evitado o manejado bien a tiempo hubiesen impedido el desarrollo de una situación problemática.

El estudio de casos puede ser un buen punto de apoyo para iniciar una discusión de grupo. El profesor puede preparar una serie de preguntas junto con la presentación del caso, que estimulen la discusión.

Por otra parte, el estudio de casos puede servir también para la representación de papeles ("role playing"), asumiendo los participantes los principales roles que se describen en el caso.

En síntesis, el estudio de casos tiene los siguientes valores:

- a) Da una oportunidad de tratar problemas de relaciones humanas en un contexto de realidad.
- b) Estimula el pensamiento analítico.
- c) Cuando se utiliza para la discusión de grupo, permite el desarrollo de una actitud solidaria en el plano del pensamiento y la acción.
- d) Permite la identificación emocional con situaciones cuyas causas y resultados pueden llegar a prevenirse o manejarse en forma más adecuada.

7) REPRESENTACION DE PAPELES ("ROLE PLAYING")

El "role playing" es la técnica que permite un mayor compromiso de la persona con situaciones humanas que de alguna manera presentan un carácter problemático.

De todas las técnicas hasta aquí enumeradas es ésta la que requiere una mayor **preparación y experiencia** de parte de quien la emplea.

En síntesis, la técnica consiste en representar determinados papeles de un modo espontáneo, sin ensayos previos, de tal modo que el individuo logre una mejor comprensión de sí mismo y de los demás por el hecho de tener que identificarse con una determinada situación humana. En buen romance, se trata de colocarse en el "pelejo" de otro. Cuando alguien quiere que realmente lo comprendamos suele decirnos: ... pero "ponte en mi lugar"; en el fondo nos está pidiendo que por un momento juguemos su rol, representemos su papel.

La técnica del "role playing" pretende lograr los siguientes objetivos:

- a) Ayudar a los participantes a aumentar su comprensión de sí mismos y de otros seres humanos en determinadas situaciones.
- b) Dar una oportunidad de explorar y practicar **distintas** soluciones a los problemas planteados.
- c) Dar información e interpretar situaciones acerca de las cuales el simple conocimiento conceptual ayudaría muy poco o nada.

Una de las grandes ventajas del "role playing" es su versatilidad. Puede usarse con diferentes grupos humanos (distintas edades, sexo, profe-

sión, etc.), y para representar prácticamente cualquier tipo de problema.

El primer paso en la técnica del "role playing" es la selección del problema que se desea estudiar. Esto es muy importante y debe reunir algunas condiciones para que la técnica tenga éxito realmente:

a) El tema debe estar muy bien definido.

b) Debe tener un interés vital para el grupo.

Pueden utilizarse listas de problemas previamente solicitadas a los alumnos de tal modo que haya seguridad de que el problema a tratar responde a los intereses de éstos y no es sólo una inquietud del conductor de la experiencia.

Una vez que se ha decidido el tipo de problema que se va a utilizar, el grupo debe decidir el número de personas que han de intervenir y los papeles que van a representar.

No es siempre necesario determinar de antemano el lugar en que se ha de realizar el "role playing" (téngase en cuenta, eso sí, que el lugar reviste en algunos casos especial importancia: lo que interesa es que éste favorezca al máximo la libre y plena expresión de los participantes), el tiempo que se va a emplear, y la decisión a que se va a llegar una vez finalizada la representación. Cuando el procedimiento se estructura de una manera demasiado precisa, puede inhibirse el interés del grupo y limitarse la libre expresión de los participantes. En todo caso, lo que nunca debe predeterminarse es el diálogo que se realizará entre los participantes.

Nada de libretos; esto liquidaría toda la riqueza del "role playing". Hay que dejar que la gente cree el personaje, que le dé vida, que se comprometa personalmente con la situación.

Ya decididos los papeles que se van a representar, hay que dar a los participantes la oportunidad de ofrecerse como voluntarios para jugar los roles acordados. No conviene presionar a los que no desean participar como actores, pero tampoco debe dejárseles como meros espectadores, sin ninguna responsabilidad; por el contrario, debe pedírseles que actúen como observadores interpretando la conducta de quienes se han ofrecido como actores. Así, todo el grupo se hace solidario de la situación que se va a representar.

A veces el conductor de la experiencia debe facilitar las cosas ayudando al grupo a relajar sus tensiones, disipar sus temores, etc. Al comienzo puede ofrecerse él mismo como voluntario para "quebrar el hielo". Como en otro tipo de actuaciones, un período de "pre-calentamiento" es a veces necesario. En ocasiones, el disponer las sillas de una determinada manera, el usar alguna prenda que sirva para identificarse mejor con el personaje, también puede ayudar.

El "role playing" admite muchas variaciones que, según el caso, puede ser conveniente intentar. Aquí nos limitaremos simplemente a enunciar dichas variaciones:

a) Reversión de papeles: los actores intercambian sus roles.

b) Técnica del "otro yo": alguno de los miembros del grupo (que no sea el actor) verbaliza lo que él cree que el actor piensa y siente al jugar su papel.

c) "Role Playing" múltiple: el mismo problema es actuado por diferentes grupos al mismo tiempo, comunicándose los resultados posteriormente a todos los grupos.

El fin último de la técnica del "role playing" es el compromiso total del grupo con el problema que se está representando. Para ello, al finalizar la representación se procede a la discusión de lo que se ha hecho. Los actores cuentan a los observadores lo que sintieron acerca de los personajes que representaron, por qué respondieron en la forma que lo hicieron a las distintas situaciones específicas, qué lograron vivenciar y comprender sobre el problema que se estaba representando. Luego les corresponde el turno a los observadores, manifestando a su vez lo que ellos sintieron y vivieron en la situación representada. Todo esto debe hacerse en un clima de sinceridad y responsabilidad sin perder de vista el objetivo de mayor penetración en los propios problemas y en los de los demás para que así cada participante salga realmente enriquecido con la experiencia.

ALGUNAS TECNICAS AUXILIARES

Aquí nos limitaremos a enumerar y sugerir algunos otros medios que pueden ser de eficaz ayuda para el profesor encargado de realizar el programa en su comunidad.

A) Libros y Revistas

En lo que respecta a libros los profesores han recibido una bibliografía de parte de los responsables de cada unidad a la cual pueden remitirse. En todo caso, sería deseable que de alguna manera se hicieran llegar periódicamente (sobre todo a los orientadores que vienen de puntos alejados de la capital) textos y revistas que mantengan al día los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de este Seminario.

B) Grabaciones en Cinta Magnética

Lo ideal sería que cada orientador contara con una grabadora como parte de su equipo profesional para poder así hacerle llegar de "viva voz" charlas, discusiones de casos, etc., que le ayuden a realizar, de un modo más acorde con los avances tecnológicos de nuestra época, su labor de orientador. Incluso parte de la correspondencia podría realizarse de este modo; todos sabemos que la palabra escrita no logra los matices a veces decisivos de la palabra hablada.

C) Diapositivas y Películas

Existen en este momento una serie de películas

en distintas Embajadas y otras instituciones que serían de gran utilidad para el programa. El asunto es organizarse para conseguirlos. Respecto a diapositivas, hay una serie hecha en Francia denominada "Savoir Aimer", que el autor de este artículo ha tenido oportunidad de utilizar en distintas ocasiones y lugares con muy buenos resultados. Nuevamente, cuestión de organización... Antes de terminar quisiéramos referirnos a algo que los psicólogos llamamos el "doble mensaje". Cuando el papá llama a su hijo ya adolescente, una vez que los demás se han acostado, para hablarle de "hombre a hombre" y le cuenta "la firme", pero de modo tal que el tono de su voz, la expresión de su rostro, la cantidad extra de cigarrillos que ha fumado, revelan que no se siente precisamente cómodo hablando de estas cosas que él ha hecho notar a su hijo que son "naturales" y que no hay nada que ocultar, ni nada que temer, porque se trata de algo "bueno", etc.,

ese hijo ha recibido un "doble mensaje". Lo más probable es que la "dueña" de casa haya dicho a su marido: "Ya es hora de que le hables al niño de las cosas que él tiene que saber". El caballero ha acometido la difícil y mil veces postergada empresa haciendo un esfuerzo realmente sobrehumano. Se preparó, leyó libros, consultó al médico, al cura y hasta el farmacéutico del pueblo... pero había algo dentro de él que era muy difícil de borrar y eso fue lo que transmitió en su "doble mensaje".

Ninguno de nosotros está libre de los "dobles mensajes", pero todos podemos tomar conciencia de ellos y poder así un día en Chonchi, Coquimbo, Valparaíso o Punta Arenas, independientemente de las técnicas que usemos, dar un solo, claro y limpio mensaje: que el sexo no es una forma de violación cortés o un rito aburrido que hay que soportar, sino una forma suprema de dar y recibir.



EN PRENSA:

SEXO Y EDUCACION SEXUAL

Por el Doctor Hernán Romero

RESERVE SU EJEMPLAR

EDITORIAL ANDRES BELLO

Ahumada N.º 131 - 4.º piso - Teléfono 64600

Casilla 4256

SANTIAGO - CHILE



EDITORIAL GONZALEZ PORTO LTDA.

Miraflores 109 - Fono 381477

Casilla N.º 165-D - SANTIAGO

UTEHA OFRECE EN PSICOLOGIA LOS SIGUIENTES TITULOS:

ERISMANN	Psicología General, I MU, N.º 2.
ERISMANN	Psicología General, II MU, N.º 21/a.
HOFSTATTER	Psicología Social, MU, N.º 26/a.
PONCE	Psicología de la Adolescencia, MU, N.º 41.
MIOTTO	Trastornos de la Personalidad, MU, N.º 52.
SERVADIO	Los Sueños, MU, N.º 58.
MIOTTO	El Psicoanálisis, MU, N.º 119.
ZOLLA	Antología del Psicoanálisis, MU, N.º 140.
ERISMANN	Psicología General, III MU, N.º 194.
LAZARUS	Personalidad y sus Ajustes, MU, N.º 258/a.
MUELLER	Psicología Sensorial, MU, N.º 260/a.
HOCHBERG	Percepción, MU, N.º 261/a.
MEDNICK	Aprendizaje, MU, N.º 262/a.
LAMBERT	Psicología Social, MU, N.º 264/a.
GREEN	Psicología de la Enseñanza, MU, N.º 266/a.

¿qué hacer? sobre educación sexual

responden a una encuesta de la revista de educación, científicos, pedagogos, especialistas, autoridades religiosas y estudiantiles.

PROF. DR. ALEJANDRO LIPSCHUTZ
PROF. DR. ALFREDO JADRESIC
DR. JUAN IGNACIO MONGE
PROF. DR. JULIO PARADA
DR. OSVALDO QUIJADA
PROF. LAUTARO ARRIAGADA
PROF. MARIANO ROCABADO
PROF. OSCAR MONTEDONICO
VICARIO GRAL., JORGE GOMEZ U.
PASTOR SAMUEL ARAYA
PRESIDENTE FECH, ALEJANDRO ROJAS
PRESIDENTE FEUC, HERNAN LARRAIN

La dirección de la Revista de Educación estudió un cuestionario sobre educación sexual que presentó a un grupo de científicos, autoridades médicas, pedagógicas y religiosas, y un segundo cuestionario especialmente destinado a estudiantes de ambos sexos.

Ambas encuestas estuvieron a cargo de Lily Vega, y dieron satisfacción al propósito de la Revista de sondear las opiniones más autorizadas del país acerca de un plan de educación sexual.

El cuestionario de los estudiantes fue realizado personalmente por la reportera mencionada, en los liceos y colegios. Las respuestas a este cuestionario fueron dadas por los estudiantes sin preparación previa, es decir, en horas de recreo y de manera absolutamente espontánea. Este segundo cuestionario va en información separada. Damos a continuación el primer cuestionario, y las respuestas de las autoridades científicas, pedagógicas y religiosas consultadas:

EL CUESTIONARIO

1. ¿Es usted partidario de que se ponga en práctica un sistema de educación sexual en la enseñanza fiscal y particular?
 - a) ¿Desde qué nivel de enseñanza?
 - b) ¿Hasta qué ciclo y año debería durar?
2. ¿En qué principios fundamentaría usted un plan integral de educación sexual?
3. Sírvase usted formular las consideraciones que estime convenientes acerca de los aspectos biológicos y conductuales que debería incluir una educación sexual.
4. ¿Tiene usted alguna reserva personal en lo referente a un programa de educación sexual?
5. ¿Puede usted referir alguna experiencia personal relativa a educación sexual?
6. ¿Qué sugerencias concretas haría usted para que sean consideradas en un programa de educación sexual?
7. A su juicio, ¿quiénes deberían ejercer la función docente para la educación sexual?

Hágase rico ayudando a la cultura y a los necesitados participando en los sorteos de

Polla

CONTRIBUIRA ASI A LA CONSTRUCCION DE HOSPITALES, AL MEJORAMIENTO DE LA ASISTENCIA SOCIAL, AL PROGRESO DEL DEPORTE Y A LA EDUCACION UNIVERSITARIA, A LA SUBVENCION DE LOS CUERPOS DE BOMBEROS DE LA REPUBLICA, A LA PROMOCION DE VIVIENDAS POPULARES Y A TANTAS OTRAS OBRAS DE BIEN PUBLICO.

**Y NO OLVIDE QUE
EN UN BOLETO DE**

Polla

ESTA SU FORTUNA

Brindándole doble oportunidad con sus dos terminaciones y repartiéndole más de 12.000 premios por Sorteo.

Respuestas del profesor Dr. Alejandro Lipschutz, Premio Nacional de Ciencia.

El sabio profesor Dr. Alejandro Lipschutz no respondió en el orden de la encuesta, sino que nos entregó el original que damos en seguida y que él tituló "El problema de la educación sexual. Aspectos generales". Hay una mención al comienzo que dice: "El presente artículo fue escrito con la ayuda de mi esposa".

"La **educación sexual** debe formar parte de toda educación y no sólo en el marco **escolar** sino también en el marco **familiar**.

La **edad** en la cual debería comenzar la educación sexual en el marco de la familia depende grandemente de dos aspectos: primero, de las capacidades y orientaciones psíquicas del niño, que son muy variables según las condiciones ambientales; segundo, de las condiciones intelectuales muy variables de los padres, y en especial de la madre. De estos puntos básicos se desprende que la organización de la **educación sexual** presupone tal educación no sólo del **niño** sino también de los padres y en especial de la **madre**.

Así no se exagera al decir que la educación sexual debe comenzar muy tempranamente en la vida del niño, para terminar sólo con la educación de la madre.

Tanto en la educación sexual escolar como en la educación sexual en el marco familiar, se debe siempre tener presente el hecho de que los problemas sexuales no son sólo de orden **biológico** sino también de orden **sociológico**, y que este hecho se hace predominante en la sexología humana.

Educación sexual escolar. Parece conveniente que no haya cursos o clases especiales para el trato de los problemas sexuales en la escuela primaria y hasta el penúltimo año de la escuela secundaria (liceo). Más conveniente parece la regla que toda la educación sexual escolar se hiciera en el marco de ramos **biológicos**, que se tratara de plantas, de animales o del hombre.

La enseñanza biológica, ya comenzando con las plantas, ofrece la oportunidad de discutir los problemas fundamentales de los dos sexos. Las aves ofrecen la primera oportunidad de prestar interés también a los problemas de orden social relacionados con la sexualidad.

La educación sexual escolar estaría así desde el principio a cargo de los **profesores de biología**.

Se podría pensar en la organización de cursos, o clases, especiales sobre el problema sexual netamente humano para la juventud a los 15 a 17 años, en el marco del liceo o de la universidad. Pero en eso se trata siempre de cursos **no obligatorios** pero **accesibles** a todos los alumnos del último año del liceo o estudiantes universitarios que desearan participar en estos cursos.

La educación sexual en el marco familiar. Hasta hoy guardo el recuerdo de la primera información que recibí hace ochenta años sobre la evolución del hijo en el cuerpo de la madre, información con la cual se hundió para mí la validez del mito de la cigüeña.

Estábamos de veraneo en la orilla del mar. Los padres se habían ido a la casa de amigos; a nosotros, los tres hijos e hija de 11 a 8 años, se nos dio la orden de acostarnos sin pérdida de tiempo. Sin embargo, antes de acostarnos, reunidos en la casa, en medio de la enorme tranquilidad de la noche entre el mar y la selva, escuchábamos el cuento del hermano de 9 años: antes de irnos de la ciudad él había descubierto en la Enciclopedia una lámina en colores que contaba toda la verdad sobre la formación de cada uno de nosotros en el vientre de la madre, partiendo del óvulo fecundado.

El hermano también nos contó que nuestro padre, muy culto y siempre muy preocupado de nuestro bienestar físico y espiritual, había descubierto que él estudiaba la lámina peligrosa; y cuando el hermano volvió otra vez al volumen respectivo de la Enciclopedia, la lámina ya no estaba en su lugar...

Sí, tales acontecimientos que ocurren en la vida de cada uno no se olvidan; son acontecimientos destinados a producir un cambio decisivo en los rumbos espirituales...

Otro recuerdo de la propia casa que ofrece interés, es el siguiente acontecimiento de hace casi medio siglo.

Mi hija mayor, entonces de 7 años, solicitó de su madre una explicación al ver que ella engordó considerablemente. La madre le explicó que en su vientre estaba creciendo un nuevo hijo. La niña preguntó si este niño lloraba de vez en cuando. La madre le sugirió a la niña que lo auscultara poniendo la cabeza sobre el vientre, lo que la niña hizo. "No se le oye, pero se mueve", dijo a la madre. Estos descubrimientos no causaron preocupaciones por parte de la niña. Pero algún tiempo después la niña se encontró ante un gran problema: en el vientre está el niño, la mamá come y bebe, ¡y todo eso cae sobre la cabeza del niño, y a veces se trata de un té caliente!...

Cursos de sexología para adultos. Es del todo evidente que la necesidad de una educación sexual de la madre obliga a crear tales cursos. La creación de estos cursos debería emanar del Ministerio de Educación, tal vez en estrecha colaboración con el Ministerio de Salud o el Servicio Nacional de Salud.

En cuanto a los encargados de tales cursos conviene recurrir no sólo a la colaboración de biólogos sino también de **pedagogos** y de **médicos**, en especial de obstetras.

Tales cursos de educación sexual para **adultos** se necesitan no sólo para la mujer, sino también para el **hombre**, abarcando el problema sexual en to-

da su amplitud, es decir el problema sexológico no sólo en sus aspectos biológicos sino también sociológicos. No cabe duda que el conocimiento del hecho de que problemas sociológicos interfieren decididamente en la felicidad matrimonial, será de gran utilidad para el hombre."

Respuestas del Profesor Dr. Alfredo Jadresic, Decano de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile

1. Sí, soy partidario y pienso que la educación sexual debiera realizarse desde la etapa preescolar hasta la universitaria y por igual en los colegios particulares y en las escuelas y liceos fiscales. Debe impartirse, a mi juicio, como contenido educativo incorporado a las diversas materias del curriculum ordinario en la enseñanza básica y media, de acuerdo a la madurez del niño.

Será útil complementar la educación sexual a un nivel superior, como el universitario y de adultos, mediante conferencias, charlas, foros o cursos que contribuyan a esclarecer y profundizar los conocimientos sobre la materia, en relación a inquietudes personales. Este perfeccionamiento es de particular necesidad para los profesionales que cumplen un rol social dentro de la comunidad.

2. Fundamentaría un plan de educación sexual en el reconocimiento de la importancia que la sexualidad, entendida en el sentido amplio que han establecido la psiquiatría, la psicología y otras ciencias del hombre, tiene para la vida del individuo y el desarrollo de la personalidad, para la comprensión y el entendimiento entre la mujer y el hombre, para el enriquecimiento de los valores de la familia y su constitución más sólida y estable y para el desenvolvimiento armónico de la sociedad.

3. En los aspectos biológicos la educación sexual debería comenzar tratando el proceso de la reproducción en todos los seres vivos como un fenómeno universal, eliminando del enfoque humano las connotaciones vergonzosas. La enseñanza debe darse en este sentido desde la biología, la anatomía, la fisiología, la higiene individual y social y la puericultura.

En la enseñanza de la fisiología sexual humana habrá de lograrse que se comprenda la sexualidad individual como parte integral de la personalidad para que la conducta sexual sea el resultado del conocimiento de uno mismo, la propia escala de valores y las normas aceptadas de la sociedad. La educación sexual debe hacerse con especial referencia a la sexualidad normal y a la época actual, sin perjuicio de la enseñanza de la evolución histórica del comportamiento sexual y de las alteraciones sexuales en términos adecuados a la mentalidad de los educandos.

4. Sobre un programa de educación sexual desconocido caben las reservas obvias de que pueda ser inadecuado o impartido por personas carentes de la idoneidad necesaria.

El programa puede adolecer de fallas por no satisfacer oportunamente la natural curiosidad o inquietud del niño, por ocultar o tergiversar el conocimiento científico, por la entrega indiscriminada de conocimientos a educandos no preparados, por destacar aspectos negativos o poner excesivo énfasis en las anomalías poco frecuentes o aberraciones, etc.

La falta de idoneidad de las personas puede derivar de mala preparación o información sobre la materia, deficiencias en el sentido pedagógico o de comunicación, de mal criterio para el uso del programa y fundamentalmente de las limitaciones que puede imponerles la inmadurez emocional o la existencia de inhibiciones, prejuicios o conflictos personales en la propia conducta sexual.

Las deficiencias anotadas pueden significar que un programa de educación sexual mal realizado envuelva más daño que beneficios.

5. Como endocrinólogo, me ha correspondido, con alguna frecuencia, durante mi práctica médica, tratar problemas clínicos de la esfera sexual en niños, adolescentes y adultos.

Esta práctica me ha revelado que existe una falta enorme de información sexual a todos los niveles de edad en nuestro país y lo que es más grave que no existe por parte de los médicos una preparación o atención adecuada de este campo, salvo raras excepciones.

Así lo revela también el informe de la Dra. Paula Peláez sobre "Adolescencia. Información que poseen los médicos sobre desarrollo normal", realizado en el Area Central de Santiago.

Como Decano he podido comprobar en los últimos dos años un interés creciente sobre esta materia en diversas Areas de la Facultad de Medicina, particularmente en las Areas Norte, Central y Sur.

6. Me parece conveniente organizar cursos de alto nivel para formar los primeros cuadros docentes que tengan a su cargo la preparación del personal que abordará estas materias a nivel de la comunidad.

Por otra parte, es fundamental la formación de investigadores que aborden el estudio antropológico de la sexología dentro de nuestra realidad social, para dar una sólida orientación a la educación sexual en nuestro país.

La investigación y la enseñanza de estas materias deberán comprender una permanente actitud crítica sobre estas actividades, la supervisión del plan y los programas de educación sexual y la evaluación periódica de los resultados.

En una etapa inicial la preparación para la educación sexual debe incluir preferentemente la formación del profesorado primario y secundario, el que ha de llevar adelante la educación sexual de

los alumnos de una manera coordinada, armónica y gradual con los padres, para lo cual estos últimos deberán a su vez ser preparados de modo que no ocurran contradicciones o desinteligencias entre ambos. El plan de educación sexual debe tener por finalidad la educación de toda la comunidad, única manera de llegar a constituir un ambiente que dé garantías de Salud Mental en este aspecto a los educandos, y en particular a los niños, ya que de otro modo quedan expuestos a que sus relaciones extrafamiliares o extraescolares los perturben con informaciones, experiencias o interpretaciones equívocas.

Me parece un factor perturbador para la educación sexual la existencia de colegios y de otras instituciones que segregan a los alumnos por sexo.

Para un programa de educación sexual será útil comenzar por conocer el nivel actual de información que sobre estas materias tienen los niños y la magnitud de su inquietud sobre el problema, en relación a su edad y madurez. Sobre este aspecto ha sido muy orientadora una experiencia realizada espontáneamente por una profesora del Area Sur de Santiago entre alumnas de 11 a 14 años y que ha motivado la iniciación de una programación especial a cargo del Servicio de Ginecología del Area Docente-Hospitalaria Sur.

Como he mencionado antes en algunas áreas docentes-hospitalarias de la Facultad de Medicina en Santiago, Areas Norte, Central y Sur de la 5ª Zona de Salud del Servicio Nacional de Salud, existen actualmente programas en desarrollo de investigación y docencia sobre sexología, entre los cuales se cuentan planes pilotos de enseñanza para el personal de los equipos de salud que trabajan con las Comisiones Mixtas de Salud y Educación y que están entregando valiosa experiencia. Creo que de estas experiencias recogeremos las sugerencias concretas más interesantes para un programa de educación sexual.

7. La educación sexual debe comenzar por los padres. No tanto impartiendo conocimientos a los niños sino mediante actitudes. Los padres deben estar en permanente contacto con los profesores que imparten la enseñanza en la escuela, a modo de mantener un lenguaje uniforme y no caer en contradicciones frente al niño.

La formación docente sobre educación sexual necesita, como lo he expresado, que el problema sea abordado dentro del contexto amplio de educación individual, familiar y social y como tal es materia de interés multidisciplinario para pedagogos, psiquiatras, sociólogos, psicólogos, médicos generales e higienistas, educadores sanitarios, antropólogos, etc., a la vez que para toda la comunidad, representada por los padres de familia, apoderados y alumnos.

Debe existir un nivel superior de investigación y docencia sobre la materia, del que surjan las orientaciones para las personas que tengan a su cargo la educación directa a la comunidad. A este nivel puede y debe incorporarse a cualquier

persona sana con valores éticos definidos, madura emocionalmente y con capacidad de comunicación, a la cual ha de darse la información y la preparación adecuadas.

La sexología en manos de especialistas tiene por tanto otro lugar, no la educación sexual a la comunidad, sino la investigación, la elaboración de una política, la planificación y la programación, la evaluación y la formación de los cuadros docentes iniciales sobre la materia.

Respuestas del Dr. Juan I. Monge, Decano de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica

1. Sí, en absoluto. A mi juicio desde el primer año básico hasta el último año de enseñanza media.

2. Considero que hay dos principios básicos para la educación sexual:

1º Un fundamento es la consideración de la persona, en el sentido de que educación sexual reconoce o debe reconocer que el sexo y la función sexual son uno de los integrantes de magnitud mayor que hacen la persona humana.

2º El otro fundamento consiste, a mi juicio, en que la educación sexual debe o debería expresar al educando que la función sexual y el sexo son entidades esenciales de cada individuo para el servicio y la construcción de la comunidad humana. Por lo tanto la educación sexual debe destacar, basada en este principio, cuándo el uso de la función sexual (que es naturalmente legítima para la persona) resulta en uso correcto, cuándo resulta un abuso y cuándo resulta un abuso sin finalidad para la comunidad a que pertenece.

3. A mi juicio, contenida en la respuesta anterior.

4. No, en absoluto, de acuerdo con mi primera respuesta. Sí, en cuanto a la forma en que, a mi juicio, debería llevarse a cabo la educación sexual. Desde luego exigiría que la calidad del programa y de los docentes debe ser la mejor posible, lo cual es responsabilidad de los pedagogos. Sugiero detalles importantes.

4.1. La educación sexual debe ser impartida en el menor grado posible como una "asignatura" aislada, sino más bien como una educación integrada a otras asignaturas obvias (Ciencias Naturales Biológicas, Filosofía, Educación Religiosa, donde la haya y cualquiera que sea la religión enseñada, etc.).

4.2. En colegios coeducacionales, no veo inconvenientes para que sea impartida a niños y niñas, si son de cursos menores, en forma simultánea. En

cursos superiores me parece mejor impartir educación separada a alumnas y alumnos, por la sola razón de respetar la persona humana y permitir que las preguntas se hagan con libertad, sin inhibiciones.

4.3. Muy importante, por no decir decisivo, es que la educación sexual de los niños debe realizarse como un esfuerzo paralelo con los padres, por la convicción, que me parece válida, de que el mejor colegio y la mejor pedagogía no alcanzan a dar sino una parte menor de la formación del niño o adolescente. La parte mayor continúa siendo de responsabilidad del hogar (para bien o para mal).

5. Por no tener experiencia personal, transcribo las opiniones de una encuesta realizada entre cinco matrimonios, una señora separada y una mujer soltera, que forman parte de un grupo homogéneo de edades, entre 40-55 años, que se reúnen para estudiar temas bíblicos. El grupo está conducido por el Pbro. V. A., quien también se incorporó a la encuesta. Los matrimonios tienen entre 4 y 12 hijos.

La mayoría de los consultados expresó una mala experiencia personal, en el sentido de que no fueron asistidos ni por sus padres ni por sus colegios en esta materia. También en el sentido de que sintieron **no haber tenido educación ni orientación ninguna. Una minoría está frustrada hasta hoy por esta mala experiencia.**

La **totalidad** de los integrantes consultados expresó lo que es el contenido de estas respuestas, acentuando cada uno diferentes aspectos de ellas. V. A. (religioso, educador, ex rector de un liceo popular) acentuó las ventajas por él vistas, cuando hizo clases de educación sexual (m/m. 8 años) ya hace m/m. 10 años. Expresó haber comprobado que **cursos enteros del antiguo nivel 4º, 5º, 6º año, que eran conflictivos para el colegio, después de recibidas las clases cambiaron siempre de actitud escolar, mejorando definitivamente (en todos los casos que él vio) su conducta y su rendimiento escolares.**

6. Contenidas en las anteriores.

7. Ya expresada en respuestas anteriores. Reitero: El hogar y el colegio. Para que el hogar responda bien, hay que educar el hogar. Los dos elementos educadores naturalmente deben proceder armónica y sincronizadamente.

Respuestas del profesor Dr. Julio Parada, Presidente de la Sociedad Chilena de Endocrinología

1. Soy partidario:

a) Desde los primeros años de la educación. En

los niños pequeños, la educación sexual no debiera estructurarse como clase, sino que debiera tenderse a capacitar a los maestros y parvularios en el sentido de hacerlos aptos para resolver estos problemas.

b) A medida que se avanza en edad escolar, la educación sexual toma cuerpo y se delinea en diferentes ramos: Biología, Castellano, Gimnasia, etc. De aquí que **todo** profesor de primaria o secundaria debe estar familiarizado con los fundamentos de la Sexología.

2. Respetando la individualidad de cada cual, hacerlo apto para integrarse y servir a la comunidad a la que pertenece. De esta manera, el niño debe ser orientado en lo que respecta a su vida familiar y de grupo, y paulatinamente ser llevado a una educación sexual que, aparte de la información específica inherente a ella, lo haga capaz de comprender el significado del amor en su más amplia acepción. En este punto, estoy casi totalmente de acuerdo con lo planteado en el Anteproyecto de Programa de "Vida Familiar y Educación Sexual", elaborado por el Ministerio de Educación (Centro de Perfeccionamiento).

3. Aspectos biológicos: éstos no deben ser las únicas bases de la educación sexual, pues se corre el riesgo de dar una información unilateral proclive a la educación "genital". El respeto al sexo contrario es un factor que debe realizarse especialmente en nuestro medio. Con ello, se podrá mitigar en el futuro el lastre del machismo que soporta nuestra sociedad y evitar incomprendimientos mutuos entre los dos sexos. La idea de "igual importancia" y "mutua interdependencia" de hombre y mujer, con ser obvias para un adulto maduro, encuentran escollos formidables para ser aceptadas por niños en edad escolar, cuyos padres les han dado un determinado ejemplo. De aquí, la enorme importancia de estudiar y trabajar el medio familiar de los alumnos (especialmente ciclo básico).

4. Me parece que demasiado ímpetu en promover la educación sexual puede, paradójicamente, retrasar esta actividad. Hay muchos intereses comerciales (prensa sensacionalista, amarilla, publicaciones pornográficas, propaganda comercial "parasexual", teatro, etc.) que se sentirían amagados en sus ventas, si las nuevas promociones de jóvenes perdieran interés en estos productos. Algo similar ha ocurrido en los EE.UU. durante estos últimos años.

Por otra parte, la educación sexual debe ir paralela al grado de madurez alcanzado por los educandos, el que puede ser independiente de la edad de ellos. Este problema debe ser sorteado por los profesores con especial tacto. Conjuntamente, la extracción social, el barrio, la religión, la posición económica, etc. de la familia cuyo hijo recibe educación sexual, constituyen otros tantos factores que hacen de esta actividad algo delicado y de

manejo sólo apto para adultos psíquicamente equilibrados, maduros y normales.

5. Hemos tenido la oportunidad de dar algunos ciclos de charlas en Talca, Linares, Santiago y Concepción, tanto a nivel básico, medio, como superior. La experiencia que hemos hecho, en conjunto con el Dr. Téllez Aguirre, Dra. Hoyl, Dr. Devoto, Dr. Radek Barrera y algunos internos y alumnos de nuestro Servicio de Medicina del Hospital San Borja, es bastante aleccionadora. Creemos que un punto esencial es el informe previo a los padres. Para ellos hacemos una sesión especial, previa al encuentro con los alumnos de los colegios, de tal manera que las resistencias que los Centros de Padres pudieran haber tenido ante un ciclo de educación sexual sean transformadas en cooperación entusiasta.

En la Escuela de Medicina hemos introducido conceptos de sexología básica en el curriculum de Medicina Interna, aprovechando el ciclo de Endocrinología Clínica, materia que se presta para ser el fundamento científico biológico de la Sexología médica, considerando que hasta la fecha ninguna de las especialidades que se disputan la Sexología ha logrado vertebrarla como curso (Urología, Ginecología, Psiquiatría, etc.).

Nos ha parecido, siempre, que el médico no puede soslayar la responsabilidad que como profesional le cabe en la solución de los problemas sexológicos de la comunidad. De hecho, él es siempre requerido por las comunidades para hacer luz en estos aspectos. Si este profesional no ha recibido en su Facultad la instrucción necesaria, se ve abocado a auditorios ante los cuales tiene que improvisar, con la consiguiente confusión de un público que exige ante todo definición y claridad.

6. En las Cuartas Jornadas Latinoamericanas de Sexología, celebradas en Santiago en noviembre de 1968, se sentaron conclusiones elaboradas por los diferentes Comités de trabajo, las cuales resumen en general la posición latinoamericana frente a la educación sexual para nuestro continente. Creemos que las citadas conclusiones debieran ser atendidas por los gobiernos de nuestros Estados, ya que en ellas participaron personalidades destacadas de diferentes profesiones (maestros, médicos, matronas, sacerdotes, abogados, visitadoras sociales, enfermeras, etc.). Estamos convencidos de que sólo una investigación propia que vaya a los problemas autóctonos de nuestro pueblo latinoamericano, puede darnos la orientación adecuada en educación sexual. Los modelos calcados del extranjero están destinados a sufrir modificaciones que se echan de ver con sucesivos fracasos a lo largo de los años.

Problemas como la regulación de la natalidad, la planificación de la familia, la paternidad responsable (que no son la misma cosa), el machismo, la homosexualidad, la frigidez, etc., deben tenerse en perspectiva al iniciarse un programa de educación sexual. Lógicamente, estos diferentes capí-

tulos del conocimiento varían de pueblo en pueblo y de cultura en cultura.

7. Tal como señaláramos al principio y como se ha establecido en las conclusiones aludidas en 6), la función docente para la educación sexual debe ser asumida por un amplio equipo de maestros. Ninguno debiera marginarse de esta responsabilidad, ya que lo sexual está esparcido en toda actividad humana y, por lo tanto, en toda asignatura.

Por lo demás, la Sociedad de Sexología Antropológica, presidida por el Dr. Osvaldo Quijada, así lo ha comprendido desde el momento de su fundación, llevando a su seno a profesionales de las más variadas actividades. Estimamos un error cargar sobre el profesor de Biología o sobre el profesor jefe de curso toda la responsabilidad de la educación sexual.

Respuestas del Dr. Osvaldo Quijada, Presidente de la Sociedad Chilena de Sexología y Antropología

1. Sí, y hasta donde sea posible, con el sentido de "escuela única", a lo menos en la educación básica. Es decir, tratando de hacer de todo chileno y chilena una persona bien integrada a la comunidad, por su orientación y responsabilización en lo sexual, suficiencia de información e higiénicos hábitos. Como educación general, la sexual deberá impartirse desde la primera infancia y edad preescolar hasta la básica y media.

2. Los principios en que fundamentaría un plan integral de educación sexual serían los siguientes:

a) Respeto a la persona humana y buena definición de lo que importa a la sociedad en cuanto a roles diferenciados para los sexos.

b) Adecuada preparación de todo el profesorado, sin excepciones, para hacer esta educación al alumnado y coordinarla con la acción de los padres de familia.

c) A nivel de educación básica y media no establecer cursos o cátedras separadas, sino integrar la materia de información sexual y los métodos de su educación con las demás materias. Todo profesor ha de estar capacitado para responder en buena forma las interrogantes de los educandos, sea que las hagan dentro de lo que pasa en sus respectivos ramos o no.

3. Si "hambre" de alimentos y por otras necesidades básicas estimulan la formación y realización de los individuos en muy variados planos, el "hambre" o energía sexual también lo hace y en mayor amplitud, pues a lo instintivo sensual ha agregado lo erótico-sentimental, amor y unidad de la pareja, sentimientos materno-paternales y los de amor social. En consecuencia, opino que ha de estudiarse la evolución biológica de la sexualidad.

única vía de manejo objetivo de nuestra realidad constitucional y de las posibilidades de canalizar y embellecer femineidad y masculinidad, así como toda la convivencia humana. También una suficiente información antropológica al profesorado permitirá que éste trabaje comprendiendo al ser humano real y no a otro creado por buenas intenciones, pero que no se deja moldear como se desea.

4. La única reserva personal que tengo en lo referente a un programa de educación sexual es la dificultad para definirle con claridad los objetivos. ¿Disciplina social, penitencia por el hecho de estar vivos, canalización de las energías hacia la agresividad, búsqueda de la felicidad de la persona o del núcleo social, etc.? Sin embargo, a propósito de esta dificultad, ha de tomarse en cuenta que en este terreno pareciera no haber discrepancias en lo filosófico o político religioso. En efecto, si se mira el panorama mundial se puede ver que los países que en lo sexual se muestran más tradicionalistas son los que se dicen revolucionarios en lo económico y político, mientras la Iglesia Católica es de avanzada y los países capitalistas industrializados ensayan numerosas "salidas" en cuanto a comportamiento sexual.

5. Sí, puedo referir varias experiencias personales en educación sexual. Las más dignas de ser citadas corresponden a médicos, pedagogos y psicólogos. Estos tres tipos de profesionales, así como tampoco asistentes sociales y abogados, reciben educación en sexología a su paso por la universidad, y el absoluto desconocimiento del tema les hace creer que no la necesitan para su trabajo. Nos hemos encontrado con increíbles resistencias a estudiar o discutir esta materia.

6. Sugerencias concretas para programas de educación sexual:

a) Comenzar por enseñanza a nivel universitario. Es necesario y urgente crear centros de investigación y de formación de profesionales de este nivel superior. Incluye:

- 1) Investigación de la conducta sexual de los distintos grupos y de la extensión y profundidad de la problemática existente en este campo de la vida humana.
- 2) Estudio biológico de la sexualidad, a nivel de lo que científicamente se conoce de su avance filogenético y de su funcionalidad.
- 3) Repaso de la embriología, incluyendo genética, y morfofisiología diferencial entre varones y mujeres.
- 4) Morfología y fisiología sexual humana y sus cambios con la edad.
- 5) Formación del sexo psíquico.
- 6) Antropología sexual.
- 7) Historia, realidad y funcionalidad de la familia y del matrimonio.
- 8) Lo que son los hijos para los padres y lo que son o pueden ser los padres para los hijos.

9) Etología —estudio de los comportamientos—, incluyendo moral sexual y mejores salidas o compensaciones culturales.

b) Adaptar esta temática universitaria a las necesidades correspondientes a médicos, pedagogos, psicólogos, juristas, sociólogos, asistentes sociales, educadores de párvulos, profesorado de educación básica, etc. Por cierto que considerando, también, que cada uno de estos campos profesionales puede precisar de investigaciones e investigadores especializados.

c) Al alumnado de educación básica y media darles la información y educación sexual correspondientes al desarrollo psicológico y fisiológico que van teniendo; medible, fundamentalmente, por el interés que van mostrando en profundizar las explicaciones o en los temas e interrogantes que plantea.

7. A mi juicio, a nivel universitario la enseñanza de sexología debe ser impartida por investigadores y a base de fundamentación y metodología científica, y a niveles de educación básica y media por los profesados respectivos.

Más como damos especial importancia en la formación de la personalidad sexual de todo individuo a la que adquiere en la primera infancia, creemos que debe enseñarse con mayor dedicación a la juventud que está por hacerse cargo de los papeles materno y paterno, así como a los profesionales que van a colaborarles para ello: médicos gineco-obstetras, pediatras, sacerdotes, etc.

Respuestas del profesor Lautaro Arriagada, Presidente de la Unidad de Sexología del Depto. de Educación de la Universidad de Chile

1. En conocimiento de que las sociedades actuales, con sus múltiples características propias, necesitan de una educación que contribuya al acondicionamiento social, mal podría dejarse de lado una de las realidades del ser humano, la sexualidad. En los curriculum de los diversos niveles clásicos, y más todavía, en los campos de enseñanza futurista, como son los adultos, los analfabetos, incluyendo en estos últimos aun a las masas obreras que a veces sólo si saben firmarse, la educación sexual no sólo debe ser una necesidad, sino un imperativo, que contribuye a vivir sanamente, sin temores, vergüenza ni frustraciones; porque el sexo fue, es y será una realidad biopsico-cultural, que hoy está moviendo al mundo, en dimensiones difíciles de prever, pero que la educación puede contribuir eficazmente a presentar en un plano positivo para que las generaciones futuras determinen de su libre y espontánea decisión sus actitudes y comportamientos sexuales.

2. El ser humano es una realidad biológica, psíquica y socio-cultural, realidad donde hay una pareja con iguales derechos en lo político, en lo económico, en lo social y en lo sexual; pareja que se midió por generaciones con padrones diferentes y que en nuestra evolución se han ido borrando al menos en los primeros puntos y que pensamos no hay razón valedera para negar tal igualdad en lo sexual. Es por esto que la educación sexual no sólo debe ser informativa, sino esencialmente formativa, pero no dogmática. Todo individuo, sea hombre o mujer, tiene derecho a vivir su sexualidad; a la educación corresponde presentar las posibilidades que da la vida del sexo; pero al individuo corresponde buscar las metas con conciencia y en completa libertad.

3. Los aspectos biológicos interesan durante determinados periodos del desarrollo individual; se debe aprovechar estas edades para dar la información correspondiente. Preocupan al hombre y a la mujer en su vida, primero los hechos, primero su realidad estructural; a posteriori, lo funcional. Lo valorativo se originará como producto de la sana convivencia familiar y social.

4 y 6. Los programas de cualquier asignatura deben ser el resultado de un estudio científico de los niveles hacia los cuales se dirigirán. De estas investigaciones, de los conocimientos, de los intereses, de los medios sociales, de los objetivos, etc., se pueden originar programas, que deben estar en permanente cambio, por su posible mejoramiento. De ahí lo discutible de programas que se puedan imponer en nuestro país. Como chilenos tenemos una estructura mental y biológica propia, condicionado por factores que no es del caso analizar. Pero que es necesario conozcan quienes desarrollen programas de educación sexual.

Interesante al respecto es el planteamiento de la Unidad de Sexología de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile, que ha planificado investigaciones de conocimientos y conductas de diversos grupos sociales en Chile, y cuyos objetivos inmediatos son reunir los datos para confeccionar planes y programas de educación sexual. Esta metodología practicada en países adelantados en educación sexual como Suecia, Estados Unidos, Alemania, Japón, aún no determina programas definitivos, pero siguen investigando. En Chile, un grupo de personas está confeccionando planes y programas de educación sexual; personalmente pienso que su metodología de trabajo no es la apropiada; tengo esperanzas de que se corrija, me afirmo en un antecedente más de mi planteamiento, **este cuestionario**, que tiene valor explorativo al menos entre personas que podrían participar en el futuro en una programación de la educación sexual.

5. En mi carácter de Profesor de Biología y Química, en mi desempeño profesional jamás eludí la educación sexual, a pesar de no existir ella como una asignatura especial; los contenidos de los programas dieron la posibilidad a todos los profesores de las asignaturas nombradas para desarrollar temas sexológicos. Espero que en las reformas de programas se sigan considerando estas posibilidades.

Actualmente tengo a mi cargo en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile dos cursos de educación sexual; con una matrícula de alrededor de 100 alumnos; cursos de carácter limitado por imposibilidad de medios; han quedado fuera de ellos decenas de estudiantes, deseosos de recibir instrucción y educación sexual; todos son alumnos de Cuarto y Quinto Año de Pedagogía.

La unidad de sexología de la Facultad está organizando cursos de educación sexual. Un equipo formado por profesores de Biología, Médicos, Orientadores, Sociólogos y Psicólogos participará en ellos. Además la unidad pondrá en marcha una clínica de consultas sobre sexo. Los consultantes serán los universitarios, sus familiares y la comunidad de Ñuñoa; la consulta atenderá en el amplio espectro de la vida sexual; resolviendo situaciones, orientando y educando.

7. ¿Deben dar los padres la educación sexual? Teóricamente sí, pero los padres no tienen ni la preparación suficiente para ellos mismos o no reconocen la necesidad de sus hijos de educarlos en estos temas. Y por qué no reconocerlo, hoy más que nunca los padres tienen acentuadas inhibiciones para enfrentar a sus hijos, no sólo en lo que a sexo se refiere, sino en los más variados temas. Es por eso que cuando el hogar es incapaz de proporcionar la educación conveniente, la responsabilidad es de la Escuela.

Chile y los países de la América Central y Sur tienen poblaciones carentes de los mínimos recursos de supervivencia, es un tanto por ciento que nos avergüenza. Los recursos humanos en médicos, enfermeras, asistentes sociales y matronas se hacen insuficientes, tienen que cumplir a pesar de todo sus funciones específicas. De ahí que, pensando en esta realidad, es el maestro, el profesor del campo, de la mina, del pueblo o la ciudad, en la cordillera, el valle o la costa, en el norte, centro y sur del país, el único con posibilidades reales que inicie a los niños, a los padres, en la escritura, el leer y en la educación sexual. Más tarde a los profesores secundarios, en especial a los de Biología y Educación Física, corresponderá ir completando esta educación, extendiéndola a los Centros de padres y apoderados. Pero todo esto será problemático mientras las instituciones formadoras de maestros no tengan las cátedras necesarias para formar a sus profesores en los diversos contenidos de la educación sexual.

Respuestas del profesor Mariano Rocabado, del Departamento de Educación de la Universidad de Chile

1. Un sistema de educación sexual en nuestra enseñanza debiera ser parte integrada de todo el proceso educativo, y en consecuencia, podría estructurarse un plan de acción sistemático y gradual al respecto que abarque todos los niveles de escolaridad, a partir de la enseñanza parvularia para culminar con la acción formativa al respecto que debe realizarse hasta el momento que el estudiante abandona sus estudios (atención especial de los desertores escolares) o egresa de la enseñanza media. A nivel universitario, el plan de acción dejaría de ser sistemático; pero, en cambio, debiera mantenerse la difusión de estas materias, como asimismo la atención de consulta sobre los problemas sexológicos, abarcando especialmente los aspectos de planificación familiar y consejo o consulta matrimonial.

2. La complejidad en aumento de la convivencia humana en la sociedad actual y los factores del subdesarrollo en Chile y América Latina, en particular, que inciden en serios desajustes sociales y emocionales provocados, entre otros factores, por la promiscuidad en que viven los grupos mayoritarios de nuestro medio y los efectos de una educación refleja erotizada y desorbitada por la influencia de los medios de comunicación más variados, hacen urgente que la acción concertada de la escuela, el hogar y las instituciones de servicio social más sensibilizadas por el destino de la familia, se concrete en programas de educación sexual y familiar a través de todo el proceso de enseñanza.

En consecuencia, un programa de educación sexual debiera destacar, por sobre toda otra consideración, los valores de la familia como unidad básica de toda sociedad, y promover un comportamiento sexual responsable en función de esos valores. Un programa así concebido prepararía a los niños y jóvenes para cultivar actitudes sanas y desempeñar sus roles en las diversas etapas de su desarrollo hasta que se constituyan en adultos maduros y responsables como para tomar decisiones inteligentes en materias sexuales y frente al matrimonio. Se ha dicho: "El énfasis debe ponerse en el amor al tratar un problema sexual; el proceso biológico es sólo uno de sus elementos".

3. Los aspectos biológicos y conductuales necesitan presentarse de manera diferenciada y secuencial, con el objeto de que sean debidamente resguardadas las características de los grupos implicados según su extracción cultural y origen urbano o rural, lo que está subrayando el imprescindible ajuste de los contenidos programáticos al conocimiento y comprensión previos de la situación local. Esto es importante en países como el nuestro con un sistema escolar altamente centra-

lizado, sin perjuicio de la unidad filosófica, sociológica y política que inspire esos programas.

"El objeto primordial de estos programas", se ha dicho en reuniones patrocinadas por UNESCO, "debiera ser canalizar los intereses materiales del niño en el sexo en forma que logre un equilibrio individual y establezca contactos y relaciones sanas en el hogar, la escuela y la sociedad".

Algunos de los aspectos que puede incluir tal programa parecen coincidir con criterio ecléctico, según niveles de escolaridad, en los siguientes conceptos y actividades:

3.1. Educación básica, grados I-IV, incluidos parvularios: ayudar al niño a explorar su autoconcepto como organismo en crecimiento. La reproducción se introduce desde primer grado; aceptación de la propia identidad sexual como varón o mujer.

3.2. Grados V-VIII: comprensión de los cambios físicos en la preadolescencia (pubertad). Influencia de la herencia en el crecimiento y el desarrollo. Menstruación. Masturbación. El sistema endocrino y el comportamiento físico, mental y emocional del individuo.

3.3. Educación media: Grados I-IV: reiteración del sistema reproductivo; diferencias sexuales; relaciones entre los sexos; pololeo y noviazgo. Control de la natalidad; anticonceptivos. Paternidad responsable. Falacias del sexo. El alcohol y los narcóticos. Enfermedades venéreas. Problemas sociales que afectan a la familia; incompatibilidad de la pareja, etc.

4.6. Mis reservas personales respecto de la implantación de un programa de educación sexual están referidas a determinados condicionamientos que la experiencia acumulada en países desarrollados en estas materias aconseja tener presente, de acuerdo a la idiosincrasia y a las características muy especiales del medio sociocultural chileno:

En primer lugar, debiera ser previo a todo intento de implantar tales programas, concretar estudios o investigaciones que permitan conocer las características de nuestra población y los grupos locales en lo que se refiere a aspectos de la convivencia, relaciones padres-hijos y conocimientos que poseen sobre materias relacionadas con la sexualidad. Los profesores antes de intentar la presentación de estas materias necesitan conocer muy bien a su grupo: grado de escolaridad y cultura de los padres y apoderados, condiciones de vida en el hogar, constitución física y características del comportamiento de sus alumnos, grado en que se están cumpliendo sus tareas de desarrollo, estado de los conocimientos sobre sexualidad adquiridos hasta ese momento, etc.

4.1. El profesorado que estará a cargo del programa de educación sexual sería seleccionado por sus condiciones personales de idoneidad en materias sexológicas, madurez y estabilidad emocional, como por su capacidad para entregar información sexual cómodamente y por su habilidad

para establecer una positiva interrelación personal con alumnos, padres y público. El plan de acción en su etapa de ensayo puede ser voluntario, permitiendo a los profesores abstenerse de participar o retirarse del plan en caso que lo estimen conveniente.

4.2. El plan de educación sexual presupone un adiestramiento o perfeccionamiento profesional previo en materias y metodología sexológicas de parte del profesorado seleccionado para su aplicación.

4.3. El programa de educación sexual hace indispensable una planificación conjunta por comités mixtos, con participación representativa de profesores, padres o apoderados, incluso representantes de las organizaciones estudiantiles, instituciones de servicio social en la localidad o en el barrio que es sede del colegio o escuelas en que se aplique el plan.

La participación de los padres o apoderados es esencial, si se considera la tendencia de la familia a delegar en la escuela sus funciones tradicionales, lo que equivale a reconocer su inadecuación para tratar estos problemas con sus hijos. Por su parte, la escuela precisa insistir en la necesidad de compartir esta responsabilidad para mantener la continuidad y consecuencia en la acción didáctica que corresponde a padres y maestros. En consecuencia, una parte importante del plan reside en el programa diferenciado, según niveles de edad y escolaridad de los pupilos y extracción cultural de los componentes, susceptible de desarrollarse en los Centros de Padres y Apoderados, que les habilite para sentirse cómodos en la discusión de estos asuntos con sus hijos.

4.4. El plan de acción tomaría, en su primera instancia, el carácter de un plan piloto, que se aplicaría en uno o varios colegios, debidamente seleccionados de acuerdo con criterios técnicos bien definidos. La implantación masiva de un programa de educación sexual aparecería contraindicada mientras no se consulten las prevenciones antedichas y no se cuente con las garantías de aceptación y colaboración de las personas e instituciones afectadas.

4.5. El plan estaría sujeto a periódicas evaluaciones y sería estrictamente supervisado técnicamente por personal idóneo. El material didáctico, igualmente, necesita ser sometido a análisis y aceptación de las partes comprometidas en la acción.

5. La necesidad de someter el conocimiento y comprensión de estas materias al beneficio del análisis interdisciplinario y multiprofesional, lo estamos experimentando en la Unidad o Grupo de Trabajo en Sexología del Departamento de Educación, Facultad de Filosofía y Educación, de la Universidad de Chile, y en la Sociedad Chilena de

Sexología Antropológica, donde se están, incidentalmente, conformando los cuadros de profesores y otros especialistas que, en trabajo de equipo profesional, se preparan para asesorar técnicamente en la confección de nuevos planes de estudios que incorporen la materia sexológica a los cursos de formación de maestros para todos los niveles de la enseñanza nacional, como asimismo compartan experiencias que les permitan asesorar a los colegios e instituciones que solicitan colaboración en la discusión de estas materias con estudiantes y adultos. Este tipo de análisis del fenómeno sexológico, debidamente asesorado, a diversos niveles de experiencia, necesitaría multiplicarse en los Centros de Profesores y Centros de Padres especialmente, con el objeto de tomar conciencia del problema y preparar el terreno para su eventual incorporación global en los planes y programas de estudios que se aplican en nuestro sistema de enseñanza.

7. Aparte de lo mencionado respecto de selección y adiestramiento previo del personal docente que haría educación sexual, es conveniente agregar que las experiencias pedagógicas al respecto indican que las materias específicas se incorporan e integran a los planes y programas de estudio como un todo armónico; jamás en forma aislada. Esto implica que, en general, todo profesor de la escuela en que se aplica un programa de educación sexual comparte la responsabilidad del plan de acción de acuerdo a su grado de idoneidad en la materia y al grado de participación que se le asigne en el plan. Las técnicas de referencia de las consultas respecto de los contenidos programáticos y de los problemas personales y de grupo que se suscitan, debieran quedar muy bien comprendidas, sobre todo, quedar nitidamente esclarecido que todo programa de esta naturaleza presupone en el colegio la apertura de la consulta personal o colectiva para los interesados o afectados por angustia al respecto; lo que puede hacerse, además, con la colaboración de quienes coordinen el programa para el sistema escolar en esa localidad.

El plano psicológico, social y ético en que generalmente se plantean los problemas sexuales hace de la consulta una emergencia que necesita ser prevista y atendida idóneamente.

Generalmente, los contenidos de educación sexual en los primeros cuatro años de escolaridad son compartidos informalmente por los programas que desarrollan el profesor de curso, los orientadores y los profesores de especialidad en Educación Física o para la Salud, aprovechando o provocando las instancias que ofrecen dichos programas o las circunstancias que viven los niños (satisfacción de la curiosidad por el sexo). A partir de 5º ó 6º año, la enseñanza se hace más directa y en períodos semanales bien definidos (bloques de tiempo que fluctúan entre 15 a 45 m. para discusión de temas o situaciones específicas). A partir de 7º y 8º año se recomienda un período

semanal de 45 minutos. En la Educación Media comparten el programa, especialmente, el Profesor de Biología, el Orientador y/o el Psicólogo Escolar y el Médico o la Enfermera, quienes desarrollan unidades de significación sexológica y conductual específicas empleando recursos metodológicos variados que motiven y dinamicen la presentación y desarrollo de los contenidos programáticos.

Respuestas del profesor Oscar Montedónico, Rector del Instituto Nacional.

1. Sí, soy partidario de la educación sexual en los colegios.
 - a) Desde el nivel básico, proporcionando en forma gradual la información. Además, la educación sexual no sólo se refiere a la genitalidad sino también a las relaciones de los seres humanos entre sí, partiendo de la afectividad. Por lo tanto, en Educación Básica se puede ir preparando a los niños en el terreno afectivo.
 - b) La educación sexual debería incluir los dos ciclos; lo que irá cambiando será el énfasis sobre los temas. Con los 7º y 8º año (época puberal) los temas estarán en relación con la genitalidad y los cambios biológicos. En 3º y 4º, en cambio, se referirán más al aspecto social del sexo (pololeo, matrimonio, relaciones prematrimoniales, etc.).
2. En el respeto a sí mismo y a los demás. El sexo es una parte vital en el ser humano y por lo tanto su experiencia es enriquecedora. Si vemos el sexo como fuente productora de placer solamente, corremos el riesgo de deshumanizar al individuo y convertir a la mujer o al varón en un instrumento que se usa en forma egoísta.
3. La educación busca formar individuos íntegros. Por lo tanto la información sexual (en lo biológico propiamente tal) es una parte. Interesa que el o la adolescente y el joven adulto sean capaces de tener respuestas maduras personales frente al sexo. Es necesaria la información para entender mejor el funcionamiento del organismo, pero la conducta a seguir estará basada en la afectividad y la inteligencia individual.
4. Las reservas que podrían surgir se refieren a dar a la educación sexual un carácter fatalista o determinista, es decir, presentar la sexualidad como un apetito cualquiera que tenga necesariamente que ser satisfecho.
5. Hemos trabajado con 8os. años en información sexual. También hemos recogido una encuesta en una población de 500 adolescentes de distintos colegios.
6. Poner mayor énfasis en la afectividad y el respeto por el otro. Ilustrar debidamente el aspecto

biológico, a través de diapositivas, películas, grabados.

Realizar foros públicos, dramatizaciones con los alumnos y padres y apoderados.

7. La función docente se podría realizar a través de las distintas asignaturas. Por ejemplo, el profesor de Literatura al tratar el Renacimiento, puede explicar cómo el hombre de esa época enfrentaba la sexualidad y el matrimonio. El profesor de Filosofía en los contenidos referentes al desarrollo psicológico. El profesor de Artes Plásticas en la representación del cuerpo humano a través del arte puede tratar el tema.

Obvio es el papel del profesor de Ciencias y Biología. También los orientadores pueden cooperar coordinando estas actividades.

Respuestas de Alejandro Rojas, Presidente de la Federación de Estudiantes de Chile.

1. Soy partidario y considero que el criterio en cuanto a su iniciación no depende tanto "de qué nivel de la enseñanza", sino de qué edad; y a qué sector corresponde el estudiante y cuáles son los intereses y situación que lo condicionan. Es evidente que el joven campesino o el que vive en las grandes poblaciones obreras, o el que habita en los centros urbanos, o el hecho de que pertenezca a uno u otro estrato social, el problema de la realidad es recogido de manera diferente. Además, me parece que los conceptos de "sistema de educación sexual", "nivel de enseñanza", "ciclo", le confiere al tema un carácter equívoco, como si se tratara de una nueva asignatura. En todo caso, creo que un programa de orientación sexual debe comenzar en la enseñanza básica y ser parte de toda la enseñanza media.

2. La orientación sexual debe ser parte integrante de todo un proceso de replanteamiento de las relaciones humanas. Si hay una preocupación sería para derribar el tabú sexual, este tabú no puede reemplazarse por una especie de "asignatura" para "revelar la verdad", ya que no pasaría de ser una nueva concesión al tabú que podría tomar las características unilaterales de una "educación genital". El problema consiste en definir la manera como se inscribe la sexualidad en la totalidad de las relaciones humanas; cómo se destruye el tabú, no con el rito de la "educación sexual", sino con la dignificación de la sexualidad. La sexualidad es, por tanto, trascendente de sí misma y se vincula a la totalidad de la vida.

Además la orientación sexual debería:

a) Dignificar a la mujer criticando la concepción burguesa que la considera como un objeto de placer y la relega a un lugar subalterno respecto del hombre, criticar el concepto "machista" que se atribuye a este último.

b) Debe basarse en la crítica del carácter mercantil del amor humano, al considerarla un objeto de consumo o un medio para lograr un "estrato social".

c) Debe reivindicar a la pareja humana como un proyecto común, sin sujeciones al "mando y obediencia".

d) Debe estimular la crítica a las condiciones enajenantes de existencia, e impuestas por el sistema capitalista y promover la confianza en que la transformación revolucionaria del sistema condiciona la posibilidad de separarse de los prejuicios, tabúes y mitos que velan las relaciones humanas y que sólo una sociedad sin clase, o en vías de transformación, puede dar la oportunidad para que el hombre se encuentre con el hombre, sin las barreras enajenantes de los valores mercantiles de una sociedad clasista.

3. Insisto en que todo aspecto de la orientación sexual que se realice sobre la base de una reformulación de las relaciones humanas integrales, debe considerar que los "aspectos biológicos" son uno de esos aspectos. En cuanto a una conducta deseable en lo sexual, ella está planteada en la respuesta anterior.

4. La reserva que tengo es que este esfuerzo puede derivar en un tratamiento intelectual de lo sexual, que escapa del contexto de donde, a mi juicio, debe situarse.

Si bien los seminarios realizados en el Internado Nacional Femenino sobre este tema, abarcarían una amplia gama de materias muy positivas, algunas declaraciones hechas a la prensa en tal ocasión dieron la impresión de que se trataba de los preparativos para la revelación de la "gran verdad". Creo, al respecto, que es necesario desalentar, en primer término, a los estudiantes, entre los cuales se ha creado una expectativa equivocada sobre las modalidades y objetivos de un programa de orientación sexual.

5. No es una experiencia personal. Trato de recoger una idea promovida entre la opinión común, en cuanto a que el tradicional rito efectuado por algunos padres de dar a conocer a sus hijos "los secretos de la vida" sería ahora tomado por los educadores, o sea, se operaría una incorporación del rito del hogar a la escuela.

6. Un programa de orientación sexual debe considerar a los padres y apoderados. Es conocida una estadística que reveló que un alto porcentaje de los padres de familia carecían de toda información sexual científica, por cuya razón la "educación sexual" de los jóvenes, en verdad, ha estado en manos de amigos, gente mayor sin ninguna idoneidad y hasta sujetos a la influencia de elementos sospechosos. Si la escuela moderna estima indispensable la participación del hogar en el proceso educativo, con mayor razón los pa-

dres deben ser parte integrante de la orientación sexual.

7. En un plan integrado de orientación sexual, con las características y objetivos que me he permitido señalar, creo que deben participar los docentes del área humanística y biológica, especialmente los de Ciencias Sociales, Filosofía, Biología, Educación Física y contar con una asesoría de psicólogos, médicos, asistentes sociales y otros profesionales que se requieran.

Respuestas del Vicario General del Arzobispado, señor Jorge Gómez Ugarte.

La dirección de la Revista envió el cuestionario al jefe de la Iglesia Católica chilena, Cardenal Raúl Silva Henríquez. El Cardenal delegó esta responsabilidad en su Vicario General, Pbro. Jorge Gómez Ugarte. A continuación van las respuestas de esta autoridad católica.

1. Sí, creo que es una educación que debe darse en todo tipo de establecimiento educacional, a cargo de maestros idóneos y conforme a las exigencias del alumnado, exigencias que, en general, determinan la edad y el medio social y familiar en que éste vive.

a) No veo inconveniente que esta educación sexual se dé desde los primeros niveles de la educación, siempre que exista suma delicadeza, prudencia y respeto a la persona humana de cada niño. (Se iniciaría esta educación por referencias generales al origen de la vida, dejando de mano explicaciones falsas o equívocas. Desde muy pequeño, debe entender el niño o niña que su amor a sus padres está íntimamente ligado al hecho de que por medio de ellos recibió la vida. Importa mucho la relación espontánea y simple con otros seres vivos: aves, animales, flores, etc.)

En la medida que el niño se vaya haciendo mayor, la educación sexual será más profunda, pero siempre considerando que el escolar no exige tantas explicaciones complejas o información detallada de lo negativo (vicios o anomalías) como una enseñanza positiva de la verdad, de acuerdo con las inquietudes que surgen al respecto.

2. El derecho de todo hombre, niño o no, a conocer la verdad. Este derecho es más evidente y más amplio si se refiere a exigencias vitales comunes a todo ser humano. Saber y conocer el origen de la vida es un derecho absolutamente común al hombre. Esta educación sexual, si es bien orientada, puede ser base para fortalecer la vinculación y solidaridad entre los hombres, que desde su infancia apreciarán cuanto hay de común en la base de la existencia humana.

3. La educación sexual, dada en forma científica, pedagógica y por lo mismo adecuada y prudente, defiende al niño y al hombre de traumas

psíquicos artificiales, que, cuando se originan, acompañan al ser humano en toda su vida.

La educación sexual exige, en forma muy especial, que se considere la realidad del niño (educando) y no sea jamás respuestas a inquietudes que pueden vivir los adultos. Esto significaría una falta de respeto al niño que estaría expuesto a recibir la presión indebida de problemas o situaciones que no son suyos y que, en esa etapa de la vida, le son ajenos.

Desde un punto de vista religioso y cristiano, es-timo como principio fundamental de la educación sexual el que la obra de Dios (Creador) es siempre buena, armónica con las exigencias naturales del hombre (las que derivan de Dios), y por lo mismo, es irresponsable, torpe e injusto suponer o dar a entender que el sexo o la vida sexual sea menos bella o santa que otras manifestaciones vitales, como son la vida intelectual, vida afectiva o vida física, entendida ésta como el cuidado y desarrollo de nuestro ser orgánico y fisiológico.

4. La única reserva, si vale el calificativo, sería que se elaborara un programa de tal suerte rígido y absoluto que, de hecho, no olvidara que siempre en el proceso educativo se debe tener presente al sujeto de la educación que es el niño y que éste tiene un valor subjetivo y personal. Una educación sexual masificada que no contemple las realidades y necesidades personales e individuales, correría el riesgo cierto de dañar antes que servir. A unos, les entregaría lo que no requieren y, a otros, les dejaría insatisfechos en sus legítimos derechos de conocer y recibir elementos orientadores.

5. Un verdadero programa de educación sexual debe tener como fundamento básico que esta educación contemple al educando en forma global. En otros términos, que no se puede elaborar este programa juzgando el hecho sexual como un fenómeno aislado, independiente con los demás aspectos de la vida y desarrollo humano.

6. Sin desconocer la función propia de maestros, orientadores, directores espirituales, psicólogos, etc., en esta formación, creemos que tienen un derecho y un deber prioritario los padres de familia. Conscientes que muchas veces ellos carecen de una adecuada preparación, pensamos que los centros docentes, a través de las Asociaciones de Padres de Familia, deberían prepararles y darles los elementos necesarios para cumplir esa tarea. Charlas, foros, seminarios de estudios, revistas y libros adecuados y serios, serían otros tantos caminos para cumplir este objetivo.

A lo anterior debiéramos agregar la necesidad y urgencia de iniciar una campaña efectiva, en la que corresponde una tarea indispensable a la autoridad pública, para terminar con la pornografía y el comercio publicitario sexual, que es ciertamente el peor y más frecuente camino de información sexual distorsionada que reciben el niño y el adolescente.

Respuestas del Presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica, Hernán Larraín

Debido al hecho de no ser un experto en la materia, he preferido responder el cuestionario que se me ha enviado como un solo todo, abordando únicamente los temas que más conozco, siguiendo relativamente el orden de las preguntas.

La educación sexual en la enseñanza fiscal y particular realizada en forma sistemática, es ya un hecho en práctica en casi todos los establecimientos educacionales del país. Eso refleja, sin lugar a dudas, que la necesidad de ella pasó de ser una aspiración a satisfacer. Refleja que el mundo en que vivimos exige de los responsables de la educación que aborden el problema en forma seria, moral y científica para poder hacerse cargo en forma efectiva de un sentimiento colectivo. Por esta razón, es importante tener presente ciertas consideraciones fundamentales para repensar una política al respecto, que pueda redundar en una formación madura de los educandos.

La primera consideración que hay que tener presente es que la educación, a quien primero compete, es a los padres de familia. Lo que en estas materias es sumamente importante, dado al carácter de privado que siempre tiene el sexo para cada ser humano. Toda política que se determine en estas materias deberá ser implementada entonces considerando al núcleo familiar en un lugar destacado.

En seguida, teniendo presente el medio en el cual se desenvuelven quienes son objeto de la educación, medio en el que el sexo se da en forma distorsionada, parcial, pornográfica, no pocas veces anormal, y todo esto en forma pública, una educación sexual debe ser necesariamente complementada fuertemente a través de los medios de comunicación de masas, prensa, cine, TV, radio, a modo de orientar en forma correcta a todos y evitar el golpe que produce el ver por todas partes que lo aprendido o enseñado es desmentido grotescamente. De esta manera, se contribuirá, de paso, a realizar una "higiene ambiental" muy necesaria para nuestra sociedad que se ve atacada sin tener las suficientes defensas.

Se debe abordar también la educación sexual en su contexto más amplio; no sólo considerada en sus aspectos biológicos —los que también deben ser analizados—, sino que en toda su significación más profunda en el plano de las relaciones humanas. Vale decir, se debe trascender al plano puramente científico-biológico, el que se debe abordar conforme a la naturaleza sexual del hombre y de la mujer, llegando a los aspectos de educación de la voluntad —formación de criterios de conducta— proyectada en un plano de comunicación humana. Es importante analizar, conforme al grado de madurez del nivel en que es impartida la enseñanza, la actitud frente al grupo en que se desenvuelven los educandos, en todos sus matices y según las características que emanan del sexo de los individuos.

También constituye punto importante del análisis, especialmente en el último grado de la enseñanza, la orientación de la educación hacia el matrimonio, al menos someramente. Una educación sexual es, como se ha dicho, algo bastante amplio, y que debe abordar muchas facetas. Sin duda, una de las más importantes es ésta, la que dice relación con el matrimonio, en donde la consumación del amor se hace plena en gran medida por el aspecto sexual. Por ello, quedaría trunca dicha educación si no abordara esta faceta.

Los niveles de enseñanza y los aspectos biológicos deben ser determinados por expertos en la materia, ya que una opinión de otros al respecto puede ser una aventura de consecuencias imprevisibles.

Por último, es importante pensar una educación sexual en términos positivos, sin temor pero prudente. Paulatina y adecuada a los problemas que realmente vaya teniendo el alumno. Debe ser sana, normal y sin vicios: el ejemplo de los educadores al respecto debe ser impecable. Esto a su vez determina una especial preparación y formación de quienes tendrán la función de impartir la enseñanza, ya que no se trata de instruir sino de formar, no se trata de documentar, sino de educar.

En una perspectiva tal, será posible dar a conocer y preparar a la juventud en una parte tan importante del ser hu-

mano como ésta. Conociendo todos sus ángulos, conscientemente, con sus posibilidades y sus limitaciones, se podrá lograr la madurez que tanto se anhela.

Respuestas del señor Samuel Araya, Pastor de la Iglesia Metodista de Chile

1. No se puede negar que uno de los aspectos vitales de la vida humana, la actividad sexual, a través de los siglos, se ha visto dominado por ideas opresivas y destructivas que han deformado la naturaleza normal del sexo y han prostituido el rol positivo de su significado y finalidad. Después de tantos años de actitudes mal concebidas que han dejado una secuela lamentable de consecuencias desastrosas para la personalidad humana, se impone que empecemos con toda seriedad y responsabilidad una nueva etapa en nuestra concepción del sexo, su funcionalidad y todas sus implicancias para la vida humana. Para ello nada más oportuno y necesario que se empiece a poner en práctica un sistema de educación sexual tanto en la enseñanza fiscal como particular.

Este programa debe comprender todos los niveles educacionales, inclusive el universitario. Debe ser lo suficientemente flexible y autocreador como para ir formando en el educando como en el educador, no actitudes rígidas ni dogmáticas, sino criterios abiertos y comprensivos hacia el sexo y la vida sexual, de modo que sea susceptible a la incorporación de nuevos avances y descubrimientos en estos aspectos de la vida humana. De esta manera, los criterios que se vayan formando tendrán la capacidad de renovarse y modificarse a sí mismos y tendrán el poder de ir creando en el educando y educador, mientras se avanza en la vida hasta la muerte, actitudes y posturas positivas y saludables frente al sexo y la vida sexual. Es un hecho que recién estamos explorando con cierta profundidad todo lo relacionado con el sexo y la vida sexual y que todavía tenemos mucho que descubrir. Por lo tanto se impone que el programa sobre esta materia se elabore con una apertura a nuevos descubrimientos y sus relaciones con estos aspectos de la vida del hombre y la mujer.

Por lo expuesto, se plantea el hecho de que la educación sexual implica un proceso que no puede ser limitado a un concepto tradicional de programa (currículum), ni se termina dentro de un determinado periodo de tiempo ni en un determinado ciclo. Debe comprender todo el proceso de la vida entera desde su gestación hasta su muerte. Sin embargo, por razones prácticas, se debe incluir en todas las etapas por las cuales el educando y el educador tienen la oportunidad de ir formando y viviendo una concepción clara, positiva y saludable de lo que significa el sexo y la vida sexual.

2. En cuanto a qué principios fundamentaría un plan de educación integral de educación sexual, participo del criterio de aquellos que piensan que un plan integral de educación sexual debe basarse sobre principios biológicos, psicológicos, antropológicos, sociológicos, éticos y teológicos.

Con esto quiero decir que la riqueza implícita en el sexo y en la vida sexual y en sus relaciones con todos los aspectos de la actividad humana es tan amplia, profunda, comprensiva y dinámica que no se puede apreciar solamente desde un determinado punto de vista o con el predominio de una determinada perspectiva. Por el contrario, exige que se tomen en cuenta todas aquellas disciplinas que estudian al hombre y la mujer y su postura en el mundo en el cual se desenvuelven.

Yo no puedo pronunciarme con suficiente autoridad sobre qué principios científicos debería descansar una educación sexual; pero sí podría hacerlo desde el punto de vista filosófico, ético y teológico. Con la advertencia de que así como creo que el teólogo debe apreciar y tomar en cuenta el enfoque científico, así también el hombre de ciencia debe tomar en cuenta y respetar como legítimos y auténticos el o los criterios filosóficos, éticos y teológicos del filósofo y del teólogo.

Para acercarme en forma más concreta a la problemática

que plantea la pregunta dos, señalaría algunos principios o criterios que me parecen básicos en la formulación de un plan de educación sexual.

a) El hombre no es el resultado del azar ni de fuerzas ciegas. La creación del hombre obedece a un propósito divino (poder más allá del hombre, y de la naturaleza) que se proyecta históricamente hacia el futuro. Es decir, la creación del ser humano no se ha de apreciar sólo desde su origen y principio, sino también de su finalidad, de su realización o madurez final. La genuina creación se ha de manifestar en el fin y no en el origen de las cosas.

b) Por esta proyección futura, el hombre y la mujer son seres inconclusos que viven el proceso de llegar a ser humanidad. En este proceso el hombre y la mujer no son un espectador sino un actor y un mediador.

c) El sexo y la vida sexual que forman parte de los dones de Dios al crear al hombre y a la mujer con la potencialidad y responsabilidad de realizar su humanidad, juegan un papel vital y comprometedor en la realización humana del hombre y de la mujer.

d) Que la realización humana del hombre y de la mujer no se puede llevar a cabo en soledad. La misma pareja humana y el misterio del acto sexual ya es un índice de ello. Esta realización humana requiere el diálogo amoroso y responsable del Yo-Tú y del contexto social de la familia y de la sociedad. En este diálogo de dimensiones verticales y horizontales y de infinitas perspectivas y posibilidades creadoras, el sexo y la vida sexual juegan un papel relevante, pues contienen el poder de generar y mover el diálogo humano desde los niveles físicos hasta los más sublimes y abnegados del espíritu del hombre y la mujer.

e) Que lo que da validez, contenido y dinámica genuinamente humanizante al sexo y la vida sexual es el amor. Amor expresado y encarnado en la figura misteriosa de Jesús de Nazaret, quien con su actitud frente al Creador, al hombre y la mujer (en sus distintas etapas y actividades) señala que ninguna actividad humana debe quedar fuera del amor del Creador y condena, en cambio, todas aquellas acciones que envuelven una explotación del prójimo o un menoscabo de la personalidad y sus posibilidades. Dentro del contexto del amor (ágape) es que todos los amores expresados en todas las relaciones humanas, desde el coito hasta el sacrificio de sí mismo por los demás, encuentran su más significativa, exquisita y suprema expresión.

3. En cuanto a la formulación de algunas consideraciones con respecto a los aspectos biológicos y conductuales que se deberían incluir en una educación sexual, haría la siguiente apreciación general: A medida que la personalidad del educando se va formando, sea a través de la experiencia personal o del conocimiento adquirido por medio de una metodología pedagógica, creo que se le debe ayudar a tomar conciencia de los cambios biológicos y conductuales que se van operando en él o en ella y en la vida de los demás en relación al sexo y a la vida sexual. En el día de hoy, el proceso de la vida se despliega con tal intensidad y bajo la presión de fuerzas sutiles e imperceptibles a la simple vista que dejar al educando ignorante y sin comprensión personal de lo que está ocurriendo en él mismo y en los demás en cuanto al sexo, es correr el riesgo de convertir ese aspecto biológico o conductual en un tabú o en un mito. Por cierto que esos aspectos biológicos y conductuales se deben concientizar en el educando dentro de su nivel de vida, experiencia y contexto social. En forma más concreta y particular, pero sin pretender una sistematización, creo que algunas consideraciones como las siguientes se deberían tomar en cuenta:

a) Apreciación del sexo: su constitución biológica, su función y su significado para la vida personal y social.

b) La actividad sexual y su significado para la vida personal y social, destacando la responsabilidad que implica tal actividad.

c) La procreación y su trascendencia para los progenitores y la sociedad.

d) El hombre y la mujer y su relación entre ambos. Amistad, pololeo. Vocaciones, etc.

e) El noviazgo. El matrimonio. La familia y su planificación (concepción y anticoncepción).

f) La responsabilidad de la sociedad ante el sexo y la vida sexual.

g) La responsabilidad de la sociedad ante el niño, la madre, los padres, la familia, etc.

4. De si tengo alguna reserva personal en lo referente a un programa educacional con respecto al sexo, la verdad es que no tengo ninguna, siempre que dicho programa de educación sexual no parta de presupuestos culturales y axiológicos obsoletos o de estructuras sociales y sistemas de vidas que están siendo, actualmente, revisados y puestos en tela de juicio en cuanto a su pertinencia a una época de cambios como los que estamos viviendo.

Creo oportuno agregar aquí que el programa no sólo debe tener una orientación general positiva y optimista, sino que también debe incluir el análisis científico, humano y comprensivo de todas aquellas formas o expresiones sexuales que en el pasado se miraron como deformaciones deleznales de la vida sexual, pero que en el día de hoy se están mirando bajo otro punto de vista y encarando con criterios más humanos y sensibles. V. gr. Lesbianismo, homosexualismo, onanismo, frigidez, etc.

5. En cuanto a experiencia personal relativa a educación sexual, puedo señalar dos casos. Tuve un padre comprensivo y sabio que oportunamente me habló con franqueza y espíritu cristiano de la responsabilidad, belleza y grandeza del sexo y su significado y función. En mi función pastoral, he tenido que celebrar muchos matrimonios y, estos me han dado la oportunidad de hablar a las jóvenes parejas del significado personal y social que esta decisión significa desde el punto de vista sexual. Estas conversaciones muchas veces han sido verdaderas revelaciones para los jóvenes contrayentes.

6 y 7. Estas dos preguntas las voy a contestar en una sola respuesta. Me parece que el problema de cómo se de-

be poner en práctica un programa de educación sexual, no se debe reducir sólo a definir "quienes deberían ejercer la función docente para la mencionada educación" como que sólo algunos podrían tener el monopolio de tal función y como que dicho programa presupone una parte activa y otra pasiva en dicha educación; sino que debe considerarse también, como algo muy importante, la metodología o metodologías a seguir en dicho proceso educacional. No debemos olvidar que el educando, no es un espectador en este proceso sexual, sino que lo está viviendo y quizás más intensamente que el educador, y que, por esta condición, también puede aportar al programa de educación sexual y también puede, en consecuencia, tener una función docente.

Por lo tanto, diría que no sólo debemos considerar quiénes deberían ejercer la función docente, sino también los métodos pedagógicos a seguir. Métodos que permitan una participación significativa del educando, de modo que desaparezca la dicotomía educador-educando en este proceso de la vida en la cual estamos todos comprometidos.

Pero siempre quedaría en pie la pregunta: ¿Quiénes deberían ejercer la función docente en este programa? Como la ejecución de un programa de educación sexual presupone un contexto institucional (escuela, hogar, universidad, liceo, etc.), sugiero que este delicado ministerio docente no esté entregado exclusivamente a cierto personal especializado, sino a un Consejo o Cuerpo de personas, compuesto de padres, especialistas, profesionales, profesores, educandos, que estudien localmente la ejecución del programa tanto en su aspecto promocional como en sus bases programáticas y metodológicas a seguir en las distintas etapas del programa. Un aspecto de la vida tan maltratado por prejuicios de distintas índoles y de diferentes actividades de la conducta humana, requiere ser rescatado en el día de hoy y restaurado a su debido lugar, no sólo por un grupo de especialistas, sino por todos los elementos humanos más representativos de nuestra sociedad.



**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.**

sobre sexualidad opinan alumnos de liceos y colegios

La Revista de Educación consideró indispensable efectuar, paralelamente a la encuesta a científicos y pedagogos, otra destinada exclusivamente a estudiantes. La finalidad de la encuesta estudiantil se dirigió a la búsqueda de una información acerca de la situación psíquica y biológica del estudiante femenino de más o menos 15 años y masculino de más o menos 17 años, en liceos fiscales y colegios particulares de Santiago, respecto al problema de la educación sexual.

Nuestra colaboradora Lily Vega realizó la encuesta en liceos fiscales de barrio de ambos sexos, en el Instituto Nacional y en colegios particulares. La escasez de tiempo para preparar esta edición no permitió ampliar esta pequeña muestra. Las respuestas que siguen se dan textualmente. La reportera trabajó sus entrevistas sin hacer citas previas con los encuestados, en un ambiente de cordialidad y franqueza. No se pidió identificación a los encuestados.

Algunos textos pueden adolecer de redacción descuidada, pero se ha preferido mantenerlos como fueron dichos, a fin de dar una versión exacta de lo expresado por los estudiantes. No hubo siempre reticencia para responder a las preguntas formuladas, toda vez que la conversación con los estudiantes fue estrictamente confidencial y en un plano de mutua simpatía entre jóvenes (encuestadora y encuestados). Naturalmente, hubo también encuestados tímidos frente a muchachos abiertamente dispuestos a hablar del tema de la sexualidad. Es también natural —de acuerdo con el tipo de vida social que se ha desarrollado en nuestro país y a las tradiciones propias de tal tipo de sociedad— que fueran más reticentes las mujeres.

EL CUESTIONARIO

1. ¿A qué edad se dio usted cuenta de la inquietud sexual?
2. ¿Recuerda usted en qué circunstancia o por qué motivos se dio cuenta de ello?
3. Por favor, trate de expresar francamente qué tipo de ansiedad percibe usted cuando siente la manifestación del sexo.
4. ¿Quiénes fueron las primeras personas que le hablaron a usted del sexo? (¿Sus padres, sus profesores, hermanos, o sus compañeros, o más de uno de éstos?)
5. ¿En quiénes, de entre los mencionados, confiaría usted más para obtener la información que actualmente pudiera necesitar al respecto?
6. ¿Qué libros o revistas ha leído usted acerca del sexo? ¿Ha leído libros novelescos con carácter erótico, o publicaciones pornográficas? Si así fuera, ¿en qué sentido le han interesado? ¿Podría indicar algunos títulos de libros o revistas que ha leído sobre esta materia?
7. ¿Cree usted que haya alguna consideración religiosa en su idea del sexo?
8. Pregunta para estudiante mujer: Suponiendo que usted no ha tenido ninguna relación con un muchacho, ¿cuál sería su aspiración en ese sentido, esperar el matrimonio o tenerla antes de casarse? Y si la hubiera tenido, ¿qué le aconsejaría a las muchachas de su edad?
8. Pregunta para estudiante hombre: Suponiendo que usted no ha tenido relación con una muchacha, ¿cuál sería su aspiración en ese sentido? (Contestar esta pregunta considerando su situación como estudiante que depende de sus padres, y en consecuencia sus posibilidades materiales de realización individual.)

LAS RESPUESTAS

Colegio: Instituto Nacional
Curso: 6° Año G
Edad: 16 años

1. A la edad de 7 años.
2. Siendo niño, tenía frecuentes terrores nocturnos, por lo cual una tía que vivía en nuestra casa me trasladaba a su cama, y para tranquilizarme me acariciaba y decía palabras tiernas, esto me excitaba mucho y me daban también deseos de acariciarla.
3. Ansias de posesión de la mujer que las ha provocado.
4. Compañeros de juego (vecinos del barrio).
5. Jamás en mis padres ni profesores, pues considero que yo y los jóvenes de mi generación estamos más al día y mejor informados con respecto al sexo que ellos. Si tuviera algún problema al respecto, creo que lo consultaría con mi hermano mayor o con un compañero o amigo.
6. "Introducción a la psicopatología", de Werner Wolf, libro científico que leí sólo para informarme. También he leído publicaciones pornográficas sin título y revistas como "El Pingüino" y "Play Boy", las que al verlas me producen excitación. Las busco y las veo, consciente de ello.
7. No, absolutamente ninguna
8. He tenido numerosas veces relaciones con muchachas de mi edad o un poco menores, y me gustaría que todos los muchachos pudieran hacer lo mismo, ya que lo considero perfectamente normal. Actualmente sólo tengo relaciones con mi polola, pero por una razón que no puedo explicar, inmediatamente después que hemos estado juntos, mis sentimientos hacia ella cambian hasta que nuevamente siento deseos de estar con ella.

El siguiente encuestado prefirió escribir personalmente sus respuestas, en el momento de la entrevista. El texto lo damos sin modificaciones, lo que permitirá al lector apreciar algún temperamento lírico en el estudiante.

Estudiante del Instituto Nacional, 17 años de edad,
Curso 6° Año G

1. A la edad de 10 años
2. En el Año Nuevo de 1963, había en frente mío una chica que me pareció lo más sublime: me percaté de su belleza, delicadeza y, como supe más tarde, su pureza. Eso influyó bastante para saber quién era la mujer y además el comporta-

miento del hombre frente a ella. Más tarde fui estudiando y acrecentando los conocimientos de relación entre la pareja, hasta comprender los mil diferentes caminos y circunstancias que pueden lograrse.

3. Sentirme íntimamente ligado a la mujer querida, pues ahí es donde se manifiesta en su integridad el deseo y satisfacción sexual. Por supuesto que muchas veces uno siente la manifestación del sexo en otras circunstancias, ya sea con un desnudo o por una invitación misma, pero eso no sería la verdadera realización, pues no va acompañado de los sentimientos, amor intrínseco, etc.
4. Yo mismo fui indagando y averiguando las complejidades de este tema.
5. Padres y hermanos
6. De todo tipo, sólo por curiosidad

7. Sí. Respetándose las ideas religiosas mismas, creo que no puede tomarse esta idea sexual como algo instintivo, de plena satisfacción física irracional, llamemos de otro modo, animal. Para mí, en la mujer hay varias cualidades humanas; no sólo sexuales, como muchos creen y se dan por convencidos.

Desde ya, al juntarnos físicamente, nos estamos uniendo espiritualmente, pues hay un cariño común, un entendimiento moral. Al juntarse, se está respetando el cuerpo, está existiendo una creencia religiosa, una conciencia moral o de respeto. No sólo puede uno aprovecharse y satisfacerse. Si esto ocurriera, entonces son dos bestias opuestas al ser humano capaz de discernir, de querer y de tener sentimientos de afecto y respeto. Algo de ética, de sumisión a alguien. Para fundamentar esta respuesta necesito un poco más de tiempo para aclarar más.

8. Con la que sea mi esposa, pues hay que poseer conciencia o algo. Por ejemplo, si se presenta una ocasión en la cual la muchacha es fácil en todo sentido, ¿acaso no hay que pensar también en el posible daño de conciencia que le haríamos para más tarde? Eso, considerando a una muchacha que valga un poco.

Liceo Valentín Letelier (barrio Recoleta)

Edad 15 años

3er. Año Medio (5° Hdes.)

1. A los diez años.
2. A esa edad, yo tenía en el colegio compañeros mayores, pues cursaba el primer año de humanidades. No le puedo precisar, pero sentí inclinación por una niña menor que yo, pero también tenía amigos preferidos aunque menores y con una inclinación diferente.

3. Bueno, me siento nervioso cuando eso ocurre, pero me controló. Ahora me gusta una muchacha un poco menor, claro que somos no más que amigos.

4. Mis padres, cuando cumplí los diez años. No me aproblemé mucho.

5. En mis padres, pero últimamente no les he preguntado nada. A veces sé cosas por mis amigos, hay algunos que saben mucho.

6. No he leído nada. Me han mostrado libros, pero no me interesan. Claro que miro las fotos.

7. Soy católico como mis padres. No veo la relación.

8. No he tenido aún relaciones, no me interesa tanto tampoco. ¿Si se me facilitara la cosa? No creo.

Liceo Valentín Letelier

5º Año de Humanidades (3º Medio)

Edad 17 años

1. A los 7 años más o menos, pero ¿qué es inquietud a esa edad?

2. Ahora me doy cuenta mejor de cómo me pasó entonces. Fue con la hija de una empleada. Sí, era una atracción imprecisa. Lo hice por curiosidad. Creí que haciéndole algo a la chiquilla me realizaría y me acerqué a ella. No sé cómo me encontré abrazándola.

3. Se manifiesta queriendo estar con la muchacha que uno desea en un lugar íntimo. Cuando no tenía polola no me fijaba tanto en las mujeres. Cuando uno todavía no tiene polola hace más vida con los amigos.

4. No fueron mis padres. Tengo dos hermanos y el que me sigue en edad ha sido el confidente.

5. Quisiera poder pedírsela a mis padres, y lamento que no pueda ser así. También en esto confío en mi hermano mayor.

6. Me han prestado algunas novelas sin importancia. He leído a menudo la revista "Luz" y "La Verdad". Algunos números de estas revistas dan cierta información, pero yo creo que lo que más hacen es excitar. A veces no está mal el consultorio.

7. Creo poco en la religión, sólo en algunas cosas. No combino la idea del sexo con la religión.

8. La primera vez que tuve relaciones fue con una amiga. Actualmente tengo una polola menor que yo, y no hay problema.

Nunca me habían hecho estas preguntas y creo

que está bien. Debe hacerse educación sexual, seguramente por profesores especializados. Que se enseñara como historia o matemáticas, no fuera de lo normal, porque todos la necesitan, hasta los universitarios.

Colegio: Saint George's College

Edad 16 años

Curso 3º Medio

1. A la edad de 11 años, aproximadamente.

2. Con mis compañeros de colegio, que me hablaron sobre sexo, masturbación y del órgano sexual de la mujer. Casi en la misma época, yo tenía unas primas de mi misma edad, y entre nosotros nos observábamos y jugábamos al doctor.

3. Siento deseos de sentir la presencia del cuerpo de una mujer a mi lado y realizar el acto sexual con ella.

4. Un sacerdote, profesor de religión de mi colegio, y posteriormente mis padres.

5. En mis padres

6. Libro, "Problemática juvenil", del sacerdote Bruno Ritchlowsky; "¿Quién nos dirá la verdad?", folletín escrito por religiosos. Revistas: "Luz" y otras de desnudos femeninos. Novela: "Punta de rieles", de Manuel Rojas.

Las revistas y novelas de tipo erótico me producen naturalmente excitación, pero no las busco ni las leo precisamente por eso.

7. Sí, mi moral relativa al sexo está lógicamente influida por la enseñanza de la religión a la que pertenezco (católica).

8. No he tenido relaciones aún con ninguna mujer, ni desearía por ningún motivo tenerlas con una prostituta. Mi ambición es llegar primero al matrimonio.

Considero que todos los muchachos de mi edad debieran tratar de encauzar la inquietud sexual por otros caminos más positivos para ellos, ya sean los de ideales o los deportes. Físicamente, creo que les haría mejor, ya que en esta forma no desgastarían su potencialidad sexual.

Colegio: Saint George's College

Edad 16 años

Curso 5º Año

1. Alrededor de los 9 años.

2. En reuniones con mis amigos del barrio y compañeros de curso, donde se llevaba revistas de desnudos femeninos (tipo "Play Boy") y entonces se comentaba y se daban opiniones acerca del tema.

3. Deseos inmediatos de tener relaciones sexuales con una mujer.

4. Mis padres.

5. En mis padres.

6. Sí, "¿Quién nos dirá la verdad?", libro científico, y también revistas como "Play Boy" y "El Pingüino", además algunas revistas pornográficas sin título. Este tipo de revistas yo las buscaba como una manera de producirme autoexcitación.

7. Absolutamente, sí. Creo que el amor y el sexo no se reducen solamente a la parte física, ya que como seres humanos le damos una espiritualidad y religiosidad, y al mismo tiempo creemos en ella.

8. No he tenido aún relaciones sexuales con una mujer, ya que no creo estar preparado espiritualmente para ello. Considero muy importante estar preparado en ese sentido, como también me gustaría esperar a tener una situación económica que me permita afrontar con responsabilidad las consecuencias que este acto implica.

En general, a los muchachos de mi edad yo les aconsejaría que primero esperaran a tener un verdadero sentimiento antes de tener una relación sexual, para que ésta los deje satisfechos en todo sentido.

Colegio: Liceo N° 2 de Niñas (barrio Matucana)

Edad: 17 años

Curso: 3° Medio

1. A la edad de 8 años.

2. Me di cuenta de esto por conversaciones escuchadas a mi hermana mayor con unas amigas. También en el colegio con mis compañeras de curso, recuerdo haber leído una revista en mi casa que me impresionó mucho y me dio ganas de averiguar todo lo relacionado con el nacimiento de las guaguas, ya que en esta revista aparecía un parto completo en fotografías.

3. Cuando estoy con el chiquillo que yo quiero, y él me besa, se me producen sensaciones raras en todo el cuerpo y sobre todo en la parte posterior del cuello.

4. Una compañera de colegio me contó, cuando yo era pequeña, que una amiga había quedado esperando guagua, y al bañarse se le había caído la guagua, la que se le metió a otra chica, luego que ésta se bañara en la misma tina que la primera. Esto me produjo un terror muy grande, que no se me quitó por mucho tiempo.

Luego sucedió que me enfermé estando un día en el colegio. Me sentí muy feliz, ya que tenía muchas ganas de que esto ocurriera. Me fui a casa, y a la primera persona que se lo conté fue a mi padre, con quien tengo la mayor confianza posible.

5. En un libro o en mi padre, que siempre me ha dado la confianza que necesito y me ha hecho ver que el sexo no es algo a lo que hay que tenerle miedo, sino todo lo contrario.

6. "Guía para la educación sexual". La revista "Luz" y otras como "El Pingüino", etc.

Una novela pornográfica que se llamaba "El Río" me excitaba mucho cuando la leía, pero al mismo tiempo me producía una tremenda repulsión. Cuando la terminé de leer la quemé.

7. No, absolutamente ninguna, pues incluso en muchas cosas estoy en contra de la religión.

8. No he tenido relaciones aún con ningún muchacho, pero no tendría ningún inconveniente en tenerlas, siempre que existiera mucho amor entre ambos. Para mí, no es necesario llegar al matrimonio para poder tener relaciones sexuales, siempre, eso sí, que esté el amor de por medio. Lo mismo digo para todas las muchachas de mi edad.

Colegio: Liceo N° 2 de Niñas

Edad: 16 años

Curso: 6° Año F

1. A la edad de 6 a 7 años, aproximadamente.

2. Por conversaciones entre mis compañeras de colegio, todas eran mayores que yo.

3. Cuando el sexo se me hace presente, siempre pienso en tener otra persona del sexo opuesto a mi lado. Creo que no puedo decir más acerca de esto.

4. Mis compañeras de colegio.

5. Si necesitara información al respecto, recurriría a un libro científico o si no a mi madre y por último a una profesora, preferentemente de Biología o a mi profesora jefe.

6. Libros pornográficos han llegado a mis manos, pero no los he leído porque me desagradan.

Una revista científica, "Orientación sexual", escrita por médicos. "Psicología de los sexos", libro científico que he leído porque me interesa informarme al respecto.

7. Sí, me ha influido bastante la religión (católica) en mi idea del sexo, pues creo haber asimilado las restricciones que impone la Iglesia respecto al sexo y al amor.

8. No he tenido relaciones sexuales, y no las tendría por ningún motivo sin llegar antes al matrimonio. Yo les aconsejaría a todas las chiquillas de mi generación que hicieran lo mismo, ya que considero que la mentalidad del hombre chileno

no está actualmente preparada para aceptar el amor libre en la mujer.

Colegio: Monjas Francesas

Edad: 17 años

Curso: 3º Medio

1. A la edad de 7 a 8 años.
2. En el colegio, con mis compañeras de curso.
3. Ganas irresistibles de hacer pipí y enormes deseos de tener relaciones sexuales, pero que trato de refrenar en lo posible, y hasta ahora siempre lo he logrado.
4. Mis compañeras de curso.
5. A mis padres o a una amiga o persona joven mayor que yo que me inspirara realmente confianza.
6. No he leído ningún libro científico acerca del tema, pero sí una novela de tipo erótico, "Candy", y un folleto hecho por religiosas y religiosos que se llama "¿A quién contestarás?", de tipo educativo.
7. Absolutamente sí.
8. Mi anhelo es llegar virgen al matrimonio, porque pienso que de esta manera haré muy feliz a mi marido.

Colegio: Monjas Francesas

Edad: 15 años

Curso: 1º Medio

1. A la edad de 7 años.
2. Al estar bañándome con una amiga, noté la diferencia que había en el desarrollo de ambas; ella era mucho menos desarrollada que yo, siendo ambas de la misma edad. Desde entonces empecé a sentir vergüenza de que me vieran desnuda.
3. Siento una sensación rara en todo el cuerpo y en la parte precisa donde se encuentra el sexo.
4. Mis compañeras de curso.
5. A una amiga o compañera que me inspirara confianza.
6. En la Enciclopedia "Barsa" he buscado y he leído todo lo que he podido encontrar referente al sexo, todo esto motivado por la curiosidad y el deseo de saber lo relacionado con el tema.
7. Sí.
8. Mi aspiración muy personal sería tener relaciones después del matrimonio, pero si otra chiquilla considera que puede hacerlo sin necesidad de esperar el matrimonio, eso es cosa absolutamente personal.

LA BIBLIOGRAFIA NACIONAL SOBRE ADOLESCENCIA

Informe preliminar

por SILVIA QUIROGA

Egresada de Psicología

I. Introducción

El presente trabajo constituye un primer intento dentro de un esfuerzo por llevar a cabo una recopilación bibliográfica nacional sobre adolescencia, como parte de la labor del grupo de investigación sobre adolescencia (1) del Area Central de Santiago del Servicio Nacional de Salud y de la Facultad de Medicina.

Sólo recientemente en nuestro país el adolescente ha comenzado a ocupar un lugar preponderante en los estudios e investigaciones realizados por diferentes profesionales. A pesar de este creciente interés (2) por el estudio del adolescente, llama profundamente la atención el escaso material, el "vacío teórico" que se encuentra en lo que a literatura nacional sobre adolescencia se refiera.

En la mayoría de las investigaciones realizadas hasta hace poco tiempo, encontramos una extensa bibliografía, que generalmente es en su mayor parte extranjera. Este hecho implica que características, objetivos y definiciones de adolescencia (sin pretender minimizar el valor e importancia de dichos estudios) se han extraído de textos que reflejan la problemática de adolescentes que pertenecen a países, sociedades y culturas distintas a nuestra realidad, y que por lo tanto no representan verdaderamente a nuestro propio adolescente: el adolescente "típicamente" chileno.

Podríamos insistir, además, que por los motivos antes expuestos, la gran mayoría de la literatura hasta ahora empleada en su estudio no sólo no representa al adolescente chileno en una teorización sobre sus múltiples características biológicas, psicológicas, sociales y culturales, sino que incluso es mucho menor su proyección hacia las necesidades más concretas e inmediatas del adolescente.

Por estos motivos, hemos considerado de suma importancia iniciar un trabajo de recopilación bibliográfica nacional sobre nuestros adolescentes, como primer intento de contribuir al conocimiento de sus características y necesidades más inmediatas.

En esta primera parte del trabajo hemos tomado principalmente los aspectos psicosociales del adolescente, sin ahondar en materiales de orientación biológica y legal.

II. Objetivos

1. Estudio de la Bibliografía Nacional sobre adolescencia.
 - 1.1. Descripción de la bibliografía encontrada.
 - 1.2. Proyecto de ordenación de la misma.
 - 1.3. Señalización de los problemas de mayor relevancia en la bibliografía sobre el adolescente chileno (3).
2. Facilitación del acceso a dicha bibliografía a investigadores, docentes y estudiantes universitarios.

¹Trabajo integrado del grupo psicosocial del Centro de Adolescencia y Centro de Antropología Médico-Social del Hospital Arriarán, en coordinación con el Centro de Perfeccionamiento del Magisterio y el Departamento de Salud Pública del Colegio Médico.

²Se han formado Centros de Estudios de Adolescencia, en fecha reciente, en las áreas norte, sur y central del Servicio Nacional de Salud, en Santiago.

³Sr. Cantoni (sociólogo) - Dr. Juan C. Concha - Diana Chanfreau (psicóloga) - Equipo Psico-Social del Centro de Adolescencia del Hospital Arriarán.

III. Método de Trabajo

El cumplimiento de los objetivos se ha efectuado principalmente con una revisión de los textos de literatura científica nacional sobre adolescencia en las principales bibliotecas de Santiago y, en segunda instancia, se recurrió a la bibliografía citada en algunos de los textos encontrados.

1. La recopilación de datos se ha efectuado:
a) Mediante la revisión bibliográfica nacional sobre adolescencia en las bibliotecas de las siguientes instituciones:

1. Facultad de Filosofía y Educación (Central), U. de Chile.
2. Departamento de Psicología de la U. de Chile.
3. Departamento de Sociología de la U. de Chile.
4. Facultad de Medicina de la U. de Chile.
5. Centro de Salud Mental, U. de Chile.
6. Clínica Psiquiátrica, U. de Chile.
7. Depto. de Salud Pública y Medicina Social, U. de Chile.
8. Escuela de Servicio Social Dr. Alejandro del Río.
9. Departamento de Educación, Sociología y Psicología de la Universidad Católica de Chile.
10. Centro de Antropología Médico-Social "Arriarán-San Borja".
11. Biblioteca Nacional.
12. FLACSO.
13. UNICEF
14. Naciones Unidas (N.U.)

a) Mediante el aporte personal (3) de diversos profesionales interesados en el estudio de nuestro adolescente.

2. Una vez reunido el material, se procedió a agruparlo según las áreas de estudio de mayor interés encontradas en la bibliografía.

El interés por intentar agrupar el material en diferentes áreas y no remitirnos solamente a describir un listado de la bibliografía encontrada, responde en primer lugar a la necesidad de conocer cuáles han sido hasta ahora los intereses fundamentales de los estudios efectuados sobre adolescencia, y en segundo lugar, constituye un esfuerzo para conocer los principales contenidos de la literatura científica psicosocial nacional sobre adolescencia.

De este modo, hemos obtenido las siguientes áreas de interés:

- I. Psicología del Adolescente.
- II. Aspectos Sociológicos del Adolescente.
- III. Sexualidad.
- IV. Alcoholismo y consumo de alcohol en general.
- V. Aspectos educacionales.

3. Una vez lograda esta ordenación, se estableció un sistema de Códigos que contribuye a una mayor especificación de los contenidos incluidos dentro de cada área. Dicho código se ha confeccionado en forma de un listado de los diversos ítems contenidos en cada área, los que llevan un número adicional; este número se encuentra citado en cada texto y se utiliza a modo de referencia.

4. Se ha efectuado una separación del material encontrado, diferenciando:

- A. Textos descriptivos sobre adolescencia en general y de teorización.
- B. Textos orientados preferentemente a la educación e higiene mental en adolescencia.
- C. Textos orientados para lectura de adolescentes.
- D. Textos referidos a investigaciones sobre adolescencia.

5. Esta separación va indicada por sistema de códigos, señalando cada grupo mediante una letra mayúscula, en el mismo orden expuesto más arriba.

Ejemplo:

Autor

	Título
Muñoz, Betty	"Algunos aspectos de la prostitución en Valparaíso".
	Ref.: II: 1; III: 13; D (4)

Se ha dividido además el material en cuanto a su forma, es decir:

- a) Textos de estudio, literatura científica y publicaciones;
- b) Apuntes destinados a la docencia, seminarios, trabajos de alumnos (los que se indican en el apéndice como "Apuntes mimeografiados") y Memorias de Tesis.

Dentro de cada área, entonces, se encontrará, en primer lugar, la ordenación de textos científicos, seguida por los trabajos indicados en el segundo punto.

6. Se han extraído algunas fichas de los textos de mayor relevancia, las que se encuentran en la Biblioteca del Centro de Antropología Médico-Social "Arriarán-San Borja".

7. Por último, dentro de cada área se ha ordenado la bibliografía por orden alfabético según autores.

8. Se incluye, además, un apéndice que contiene:

- a) Totalidad del material recopilado y ordenado.
- b) Códigos para la referencia al material.
- c) Lugares de acceso al material encontrado hasta la fecha.
- d) Lista de bibliotecas revisadas, indicando su dirección y número de teléfono.

Es preciso señalar que debido a algunas dificultades presentadas, varios datos han quedado incompletos, como por ejemplo, en algunos casos falta indicar la casa editora, el año de edición o publicación de algún texto, número de página, etc. En algunos, aunque muy pocos casos, no se ha podido obtener la referencia de los autores de algún material. En la mayoría de los casos en que no se menciona la biblioteca de origen, la mención del texto ha sido obtenida a través de alguna bibliografía citada. En la fase siguiente de este estudio, se realizará todo el esfuerzo posible por completar los datos que hayan quedado por el momento sin recopilar.

IV. Resultados

Hasta la fecha, hemos logrado recopilar una totalidad de 109 textos, los que han sido agrupados en cinco categorías. Analizaremos a continuación, brevemente, los resultados de cada una de las áreas mencionadas anteriormente, por separado.

I. Psicología del Adolescente

Hemos intentado agrupar bajo este rubro todo el material recopilado que enfatice los aspectos psicológicos, tanto patológicos como normales, del adolescente. Hasta el momento hemos logrado recopilar 17 textos.

II. Aspectos Sociológicos del Adolescente

Se refiere a la influencia de algunos factores sociológicos

Los números romanos corresponden, en el mismo orden, a cada una de las áreas citadas anteriormente en el párrafo 2. Los números latinos indican los ítems específicos dentro de cada área. La letra mayúscula indica la diferenciación en cuanto a tipo de textos, señalada en el párrafo 4.

que inciden sobre el desarrollo del adolescente. Hemos encontrado 18 textos hasta la fecha.

III. Sexualidad

De la totalidad de los textos encontrados, 40 corresponden a este grupo. Como se puede observar, la sexualidad parece ser el tema de mayor interés en el aspecto teórico; esto adquiere una gran relevancia, ya que concuerda con la realidad concreta del adolescente, para el cual la sexualidad en todos sus aspectos constituye la problemática de mayor importancia.

Considerando lo anterior es que hemos comenzado a analizar esta área con la mayor acuciosidad posible, pretendiendo así contribuir a esclarecer, reflejar y facilitar la comprensión a nivel de teorización de este problema.

Podríamos adelantar, de modo tentativo, que las preocupaciones más frecuentes observadas a través del material revisado se refieren especialmente a la falta de información sexual y a los temas de afectividad, expectativa de roles sexuales, pololeo y relaciones sexuales en general.

IV. Alcoholismo

Hemos encontrado sólo 14 textos relativos de alguna manera al problema del alcohol en la adolescencia.

De estos 14, más de la mitad hace solamente mención del adolescente en cuanto a que el comienzo de la evolución de la enfermedad alcohólica se desarrolla alrededor de los 15 años, y como sujeto hacia el cual hay que orientar la prevención.

Pensando, además, en la facilidad con que el adolescente recibe las influencias ambientales, y relacionando esto con la gravedad del problema del alcoholismo en Chile, la escasez de textos encontrados hasta el momento no sólo debe constituir un motivo de preocupación, sino además un estímulo para la investigación de este problema específicamente en la adolescencia.

V. Aspectos Educativos

Bajo este rubro hemos agrupado 20 textos. A pesar de la importancia que para el adolescente revisten las influencias directivas de los adultos más próximos a él, como son principalmente sus padres, y entre los profesionales, sus profesores, podemos observar claramente, dentro de los recopilados hasta la fecha, la escasa cuantía de textos referentes a este aspecto.

No corresponde, en esta primera etapa del estudio bibliográfico, hacer más extensivo el análisis de los datos, ya que éste se verá profundizado en la segunda parte a realizarse en el curso del próximo año, con la completación y recopilación más extensa de éstos, junto al análisis de contenido que se realizará en los textos de mayor actualidad y relevancia encontrados hasta esa fecha.

A pesar de esto, hemos intentado, tentativamente, aventurarnos en el análisis de la heterosexualidad, por encontrar que este tema refleja, no sólo cuantitativamente (en relación a la cantidad de textos encontrados) sino cualitativamente, una de las necesidades más inmediatas y reales de nuestro adolescente.

Esperamos, en este primer esfuerzo por conocer la bibliografía nacional sobre adolescencia, haber cumplido con los objetivos planteados anteriormente, y esperamos además que la segunda parte de este estudio preliminar contribuya a completar y avanzar en nuestra intención de conocer la realidad de nuestro adolescente.

V. Resumen

1. Se efectuó una primera revisión bibliográfica nacional, como aporte a un programa de estudios sobre adolescencia.
2. Se presentó un proyecto de ordenación de la bibliografía encontrada.
3. Se analizó brevemente el material recopilado hasta la fecha.
4. Se incluye un apéndice con el material recopilado y ordenado.

C O D I G O I

PSICOLOGIA DEL ADOLESCENTE

1. Conceptos generales sobre adolescencia
2. Crisis de adolescencia
3. Identificación
4. Valores e Ideales
5. Aspiraciones e intereses
6. Inteligencia
7. Personalidad
8. Psicopatología
9. Tipos de adolescentes

PSICOLOGIA DEL ADOLESCENTE

Autor	Título	Biblioteca
Acevedo, L. Robinson, A.	"Psicopatías en la Pubertad y Adolescencia". Revista Chilena de Pediatría, N° 32. Sept. 1961. Ref.: I: 1, 8; III: 2; D.	Medicina
Celedón, José M.	"La Adolescencia" (significado psicosocial de la adolescencia). Revista Occidente, Año XXV, N° 205. Abril 1969. Págs. 51-54. Ref.: I: 7; A.	Antropología
Ferri, Juan	"Horizontes Juveniles" Ref.: I: 4, 5; A.	Nacional
Fuentealba Lagos, T. Zuleta, P.	"El Drama del Adolescente". Revista Occidente N° 74. Dic. 1951. Ref.: I: 1, 2; A.	
Garafulic, Juan	"Reflexiones sobre la Juventud". Revista Occidente, Año XXV, N° 205. Abril 1969. Págs. 33-40. Ref.: I: 1, 2, 4, 8; II: 3, 4; III: 2; V: 1; A.	Antropología
Neira, E.	"Psicopatología de la Pubertad y Adolescencia". Revista Chilena de Pediatría N° 32. Sept. 1961. Págs. 501-504. Ref.: I: 1, 8; III: 2; D.	Medicina
Oyarzún, Fernando	"Identificación y Problemas Psicológicos en la Adolescencia". Revista de Psiquiatría, Vols. 21-22, 1956-57. Ref.: I: 1, 2, 3, 7, 8; D.	Clínica Psiquiátrica
Piga, Arturo	"La Juventud en un mundo en crisis". 1966. Ref.: I: 1, 2; II: 2, 3.3, 3.4; A.	Central Nacional N U.
Piga, Arturo	"Adolescencia y Cultura" Ref.: I: 1, 2, 3, 4; II: 3.2; A.	Central
Steeger, Arturo	"Introducción al Symposium sobre Adolescencia". Revista Chilena de Pediatría, N° 32. Sept. 1961. Ref.: I: 1, 4; D.	Antropología Medicina
Téllez, Rafael	"Adolescencia" Ref.: I.	Antropología
Valenzuela, Juan E.	"El Adolescente y su Familia". 1967. Ref.: I: 1, 3.1, 3.4; A.	Antropología
Zuleta, Pedro	"La Juventud en el hogar y la familia". Revista 10 Años de Sociología Chilena, 1961. Ref.: I: 1, 9; II: 2, 3.2; A.	FLACSO
Tesis		
Casals, Ximena	"Aspectos sociales del adolescente" Tesis Psicología, 1965. Ref.: II; I: 1; D.	Psicología
Hernández, G. Florely Santander	"Personalidad e Inteligencia de Adolescentes Futbolistas". Revista Chilena de Educación Física, Vol. 31. Abril 1965. Ref.: I: 1, 5, 6, 7; D.	Medicina

Apuntes mimeografiados

Oyarzún, Fernando	"Estudios sobre los procesos de identificación en adolescentes y adultos, jóvenes con dificultades de aprendizaje escolar". Ref.: I: 1, 3, 5, 6; V: 2; D.	Clínica Psiquiátrica
Weinstein, Luis (3º Enfermería)	"Cuestionario sobre Adolescencia" Ref.: I: 4.5; II: 3; III: 2.1, 7.2; B.	Antropología

C O D I G O I I**ASPECTOS SOCIOLOGICOS DEL ADOLESCENTE**

1. Ubicación geográfica
 - 1.1. urbana
 - 1.2. rural
2. Factores socio-económicos
 - 2.1. nivel socio-económico
 - 2.2. movilidad social
 - 2.3. cambio social
3. Agentes de socialización
 - 3.1. hogar y familia
 - 3.2. cultura
 - 3.3. medios de comunicación
 - 3.4. socialización
4. Conductas antisociales
 - 4.1. ocio
 - 4.2. vagancia
 - 4.3. delincuencia
 - 4.4. rehabilitación
5. Papel del adolescente en la sociedad

Autor	Título	Biblioteca
Barría, Jorge	"Desafío Juvenil; mitos y realidad" Revista del Instituto L. A. de Relaciones Internacionales. Centro Chileno, 1968. Ref.: I: 4, 5; II: 5; A.	Nacional
Baeza, Florencio Concha, Juan C.	"El Adolescente Urbano Popular" Encuesta exploratoria en una muestra de escolares. Revista Chilena de Pediatría, año XL, N° 4. Abril 1969.	Servicio Social Alejandro del Río
	"El Adolescente Urbano Popular" Revista CEREN N° 1. Sep. 1969. Ref.: I: 1, 2, 3, 6, 7; II: 1.1, 2.1, 2.2, 2.3 3; 5; III: 2; D.	Antropología U. Católica
Frei, Eduardo	"Sobre la misión de la juventud en L. A." Conferencia en el I Seminario de la Direc. de Estudios L. A.; ORMEU, 1963. Ref.: I: 4, 5; II: 5; C.	Nacional
Drapkin, Israel	"El Grupo Criminal" Revista 10 años de sociología chilena, 1961, págs. 203-238. Ref.: I: 9; II: 4.3; D.	FLACSO
Drapkin, Israel	"Prensa y Criminalidad" Anales de la U. de Chile, serie celeste N° 2, Ed. Nascimento, 1958. Ref.: II: 3.3, 4.3; D.	Nacional
Espinoza, Ramón	"Recuperación social de adolescentes varones encauzados o condenados". Ed. Universitaria, 1951. Ref.: I: 1; II: 4; D.	Nacional
Gajardo, Samuel	"Los problemas juveniles y el pensamiento de América", 1930. Ref.: I: 1, 2; II: 5; A.	Nacional

Autor	Título	Biblioteca
Gurrieri, Adolfo	"Estudio sobre expectativas de la juventud obrera". ILPES, 1927. Ref.: I: 4; II: 1, 2, D.	N.U.
Nagenson, José L. Silva, Ismael	"La infancia y la juventud urbanas en L. A.", DESAL, 1969. Ref.: I: 1; II: 2.2; D.	
Valdovinos, Carlos	"La adolescencia desocupada". La vagancia, mendicidad y demás estados de desvalimiento. Acción del Patronato de los desvalidos en el estudio de este problema. Stgo., 1942. Ref.: II: 2.1, 4.1, 4.2, 4.3; D.	Servicio Social Alejandro del Río
Valdovinos, Carlos	"En defensa de los adolescentes desocupados". Id. anterior. Ref.: II: 2.1, 4.1, 4.2; D.	Servicio Social A. del Río
Valdovinos, Carlos	"Algunas medidas de amparo para adultos y adolescentes en desvalimiento y para la represión de la vagancia, mendicidad innecesaria y ebriedad". Id. anterior. Ref.: II: 2.1, 4.1, 4.2; IV: 3.1; D.	Servicio Social A. del Río
Zamorano, Manuel	"La Rebelión Juvenil" Instituto L. A. de Relaciones Internacionales, Centro Chileno, 1968. Ref.: I: 1; II: 4, 4.3.	Nacional
Tesis		
Barrientos Aldée	"Problemas del niño y adolescente lisiado y factores que influyen en su rehabilitación". Tesis asistente social, 1960.	Servicio Social U. Católica de Valparaíso
Barrios, Iris	"Estudio sobre aspiraciones y movilidad social en una muestra de adolescentes de la enseñanza industrial". Tesis Psicología. Ref.: I: 1; II: 2.2; D.	Psicología
Fuentes, Marcela Rapaport, Ety	"Estudio comparativo de personalidad entre adolescentes delincuentes y un grupo control". Tesis Psicología, 1968. Ref.: I: 1, 7; II: 4.3; D.	U. Católica
Henríquez, Margarita	"Algunos aspectos sobre la delincuencia juvenil en Santiago". Tesis Psicología, 1963. Ref.: II: 4.3; D.	U. Católica
Weinstein, Luis	"Algunos aspectos clínico-psiquiátricos de la vagancia infantil". Tesis Medicina, 1958. Ref.: I: 8; II: 4.2; D.	Antropología
Apuntes Mimeografiados		
Weinstein, Luis	"Problemas concernientes a la Higiene Mental de los movimientos juveniles". Ref.: I: 4; II: 3; A.	Antropología

C O D I G O I I I

SEXUALIDAD

- | | |
|---|-----------------------|
| 1. Conceptos generales sobre sexualidad | 4. Afectividad |
| 2. Pubertad: aspectos biológicos | 4.1 amistad |
| 2.1 impulso sexual | 4.2 amor |
| 2.2 endocrinología | 5. Valores, opiniones |
| 2.3 caracteres sexuales | 6. Moral y religión |
| 3. Roles sexuales | 7. Pololeo |
| 3.1 identificación | 7.1 tipos |
| 3.2 expectativas | 7.2 permisividad |

- | | |
|------------------------|------------------------------|
| 8. Masturbación | 12. Problemas |
| 9. Relaciones sexuales | 12.1 frigidez |
| 9.1 heterosexuales | 12.2 impotencia. |
| 9.2 homosexuales | 13. Prostitución |
| 9.3 prematrimoniales | 14. Sexualidad y alcoholismo |
| 9.4 continencia | 15. Antropología sexual |
| 10. Anticonceptivos | 16. Educación sexual. |
| 11. Aborto | |

SEXUALIDAD

Autor	Título	Biblioteca
Atria y Zañartu, Dres.	"Problemas endocrinológicos de la adolescente femenina". "Problemas endocrinológicos del adolescente masculino". Jornadas Clínicas Fundación Lucas Sierra, 1957. Ref.: III: 2.2, 12; D.	Medicina
CELADE	Conferencia L. A. sobre la infancia y la juventud en el desarrollo nacional. Ref.: III: 16; II: 2.3; D.	CELADE Antropología
Collantes, Laura	"La adolescencia campesina". (Síntesis memoria de tesis). Cuaderno I de Ciencias Sociales, "Estudios acerca de la mujer", U. C. de Valparaíso, 1966, págs. 57-59. Ref.: III: 2, 4.1, 7, 15, 16; II: 1; D.	Servicio Social A. del Río
Muñoz, Luis C.	"Introducción a la Higiene Mental". Revista SNS, 1962. Ref.: III: 2, 4, 5, 8; B.	Antropología
Devoto, Enzo, y colaboradores	"Una experiencia de cursos de información a nivel escolar". Consultorio Lo Valledor Norte. Ref.: III: 16; B.	Antropología
Edwards, Rafael	"La continencia y la juventud". Ed. Casa Hogar San Pancracio, 1949. Ref.: III: 6, 9.4; C.	Nacional
Hurtado, Alberto	"El adolescente, un desconocido". Ed. Splendor. Ref.: III: 2, 6, 9.4; C.	Nacional
Hurtado, Alberto	"La crisis de la pubertad y la educación de la castidad". Ed. Splendor, 1937. Ref.: III: 2, 6, 9.4; I: 2; C.	Nacional
Jadresic y Armas, doctores	"Aspectos endocrinológicos de la Pubertad y Adolescencia". Revista Chilena de Pediatría, N° 32. Sept. 1961. Ref.: III: 2.2; D.	Medicina
Krauskopf, Dina Ladrón de Guevara, Laureano	"Opiniones y actitudes hacia la sexualidad". Edición del DASUCH, 70 páginas. Ref.: I: 5, 6, 7; III: 1, 3, 5, 7, 9, 10, 12; D.	Clínica Psiquiátrica Psicología Antropología
Larraín, Manuel	"Pureza y Juventud". Ed. Progreso, 1934. Ref.: III: 2, 6, 16; C.	Nacional
Muñoz, Betty	"Algunos aspectos de la prostitución en Valparaíso". (Resumen de tesis). Cuaderno I de Ciencias Sociales, "Estudios acerca de la mujer", U. C. de Valparaíso, 1966, págs. 45-56. Ref.: II: 1; III: 13; D.	Servicio Social A. del Río
Muñoz, M. Angélica	Programa de educación sexual en un colegio mixto básico y secundario. Instituto Hebreo. Ref.: III: 16; B.	Servicio Social A. del Río
Peláez, Paula Jimeno, Carlos Cumsille, Guillermo	"Desarrollo del adolescente". Encuesta de conocimientos entre maestros del Area Central, V Zona de Salud (resumen). Cuadernos médico-sociales, vol. VII, 1966, págs. 31-32. Ref.: III: 12, 16; B.	Antropología

Autor	Título	Biblioteca
Asist. Sociales: Bañados, Díaz, Luco, Oyarzún, Valladares	"Educación Sexual". Ref.: III: 16; B.	Antropología
Peláez, Paula Cumsille, Guillermo Jimeno, Claudio	"Desarrollo del Adolescente". Encuesta de conocimientos entre maestros del Area Central, V. Zona de Salud SNS. Ref.: I: 1; III: 2, 3.1, 8, 9.2, 16.	Antropología
Quijada, Osvaldo	"Problema educativo de la intersexualidad adolescente". Cuartas Jornadas L. A. de Sexología, 1968. Ref.: III: 2, 3.1, 16; D, B.	Antropología
Quijada, Osvaldo	"Responsabilidad educativa en la definición de la persona- lidad sexual durante la pubertad". Id. anterior. Ref.: III: 2, 3.1, 16; D.	Antropología
Quijada, Osvaldo	"Dos edades interpoladas por la civilización en la existen- cia humana". Id. anterior. Ref.: III: 15; D, A.	Antropología
Vogel, Claudio	"Biografía de una Experiencia Sexual". Id. anterior. Ref.: III: 16; B.	Antropología
Vogel, Claudio	"Formación sexual para 8º año básico, realizada a través de un curso de embriología". Id. anterior. Ref.: III: 16; B.	Antropología
Weinstein, Luis	"Higiene mental y valores en la adolescencia. Algunas ex- periencias". Julio, 1967. Ref.: I: 1; III: 5, 7.2, 8; B, D.	Antropología
Weinstein, Luis	"Posibles consecuencias de la introducción de anticoncep- tivos en la conducta sexual de los adolescentes". Mesa redonda. Curso de Demografía, Esc. de Salubridad. Nov. 1966. Ref.: III: 1, 10; B.	Antropología

CODIGO IV

ALCOHOLISMO Y CONSUMO DE ALCOHOL EN GENERAL

- | | |
|--|----------------------------|
| 1. Conceptos generales sobre el problema | 4. Causas |
| 2. Consecuencias | 5. Aspectos culturales |
| 3. Problemas | 5.1 familia |
| 3.1 embriaguez | 5.2 grupos |
| 3.2 relación con sexualidad | 5.3 medios de comunicación |
| 3.3 relación con delincuencia | 5.4 machismo |
| 3.4 relación con familia | 6. Prevención |
| 3.5 relación con trabajo | 7. Tratamiento |
| | 8. Rehabilitación |

Autor	Título	Biblioteca
Camus, Daniel	"Alcoholismo, problema médico-social", 1951. Ref.: IV: 1, 3.1; B.	Depto. Salud Pública Servicio Social A. del Río Central
Canales, Pedro	"Antialcoholismo y Tabaco. Lecturas para el hogar y la escuela", 1911. Ref.: IV: 1, 6, 7; B.	Nacional
Centro de Higiene Mental y Alcoholismo	"¡Alto!" - Educación Sanitaria Area Occidente, 1963. Ref.: IV: 1, 6, 7; B.	Nacional
Cervantes, Miguel Mardones R., Dres.	"Bases para un programa de tratamiento y prevención del alcoholismo. Comunicación al Symposium, 1966. Ref.: IV: 2, 6, 7; B.	Antropología Clínica Psiquiátrica Depto. Salud Pública Salud Mental Medicina
Custodio M., Luis	"Bases para un programa de educación sobre los proble- mas del alcohol". Comunicación al Symposium, 1966. Ref.: IV: 1, 6, 7; B.	Antropología Clínica Psiquiátrica Depto. Salud Pública Salud Mental Medicina
Custodio M., Luis Parada, Aida	"Enseñanza sobre el alcohol en las escuelas". SNS. Fo- mento de la Salud. Sección Salud Mental, 1966. Ref.: IV: 1, 6, 7; B.	

Autor	Título	Biblioteca
Peláez, Paula, y Téllez, Rafael	"Adolescencia clínica", revisión casuística de un Depto. de Endocrinología. Revista Médica, Chile. Marzo 1965, págs. 151-153. Ref.: III: 2; D.	Antropología Medicina
Peláez, Paula, y colaboradores	Adolescencia; información que poseen los médicos sobre normalidad y desviaciones en el desarrollo. Revista Médica, Chile. Vol. 93. Marzo 1965. págs. 172-176.	Medicina
Peláez, Paula	Adolescencia. Memoria, 1967. Hospital Roberto del Río.	_____
Peláez, Paula, y colaboradores	"Sociología y adolescencia". Cuadernos médico-sociales. Vol. 7, N° 4. Ref.: II.	Antropología
Peláez, Paula	Unidad de Adolescencia; Organización y metódica de trabajo. Experiencia médico-asistencial y educativa (informe preliminar). Ref.: III: 2, 2.2, 8, 16; D.	Servicio Social A. del Río
Peláez, Paula Videla, Iván Lira, Eliana	"Problemas sexuales de la adolescencia". Encuesta de conocimientos y actitudes entre padres del Area Hospitalaria Central de Salud. Rev. Hospital San Borja, vol. 2, 1967, págs. 67-74. Ref.: III: 2, 3, 5, 8, 9.2, 16; D.	Antropología Medicina
Petchen, Benito	"Problemas sexuales e hipocresía social". Ed. Orbe, 1966. Ref.: III: 1, 6, 12, 15; C.	Nacional
Plus, Raúl	"Hacia el matrimonio para el tiempo del noviazgo". Ed. Splendor, 1939. Ref.: III: 6, 9.4; C.	Nacional
Power, Hilda	Problemas de Salud Mental de la edad escolar en el Gran Santiago. 1966. Ref.:	Nacional
Quijada, Osvaldo	"Sexo y Sufrimiento" — "El Hombre". Ed. Andina, B. Aires, 1966, págs. 155-158. Ref.: III: 2, 3, 7, 9; A.	Antropología
Sepúlveda, Mario	"Características y objetivos de la pubertad". Revista Chilena de Pediatría, N° 32. Sept. 1961. Ref.: II: 1, 2.1, 3.2; III: 2; D.	Medicina
Soc. Chilena de Sexología Antropológica	Cuartas Jornadas L. A. de Sexología. "Educación Sexual", 1968. Ref.: III: 16; B.	Nacional
Tesis		
Gaete, Rosa Jiménez, Josefina	"Estudio Psicológico sobre Capacidad Intelectual y Rasgos de Personalidad en Prostitutas". (Tesis Psicología.) Ref.: III: 13; I: 8; D.	Psicología
Gándara, Alberto	"Intersexualidad e Intersexualismo". (Tesis Leyes). Ed. Talleres Gráficos La Nación, 1930. Ref.: III: 1, 2, 3, 9; D.	Nacional
Silva, Margarita	"La egresada secundaria frente al estudio, trabajo, matrimonio". (Tesis Servicio Social), 75 págs. Ref.: I: 4, 5; III: 3, 4, 5, 9.	Servicio Social U. C. Valparaíso
Apuntes Mimeografiados		
Aravena, Carmen Debie, Teresa Bravo, Silvia Contreras, Beatriz, y otras	Seminario de Adolescencia, 1968. Ref.: III: 7, 7.2, 9.3.	Antropología
Balarsa, Roberto Ballesteros, Francisco González, Guillermo Lozada, Sergio	"Opinión de un grupo de estudiantes sobre algunos aspectos de la vida adolescente", 1969. Ref.: I: 4, 5; III: 3.2, 4.1, 5, 7.1; D.	Antropología

Autor	Título	Biblioteca
Lacoste, Graciela	"Adopción de medidas para combatir el alcohol", 1965. Ref.: IV: 6, 7; B.	Nacional
S. N. S.	"Aporte pedagógico al problema del alcoholismo". Información técnica sobre Higiene Mental y Alcoholismo. Revista SNS. 1959, págs. 13-23. Ref.: IV: 1, 6; B.	Antropología
Lagos, Tulio	"El grupo familiar en la realidad chilena". Revista 10 años de Sociología Chilena, págs. 297-318, 1961. Ref.: II: 2; IV: 3, 3.4; D.	FLACSO
Marconi, Juan	"Tratamiento y Prevención". Comunicación al Symposium, 1966. Ref.: IV: 6, 7, 8; B.	Antropología Clínica Psiquiátrica Depto. Salud Pública Salud Mental Medicina
Alegría, Sonia Bueno, Mónica Buzada, Zenaib Espinoza, Luisa Pastor, Yamily Rivera, Hilda	"Estudio comparativo de hábitos, actitudes y opiniones de los adolescentes hijos de padres alcohólicos y no alcohólicos, sobre el problema del alcoholismo". (Tesis Servicio Social U. de Chile), 1965. Ref.: I: 1; IV: 5.1, 5.2, 5.4; D.	Antropología
Berg, Catalina Durán, Adriana	"Experiencias preliminares con programas preventivos en relación a alcoholismo en un grupo escolar". (Tesis Educación), 1966. Ref.: IV: 1, 4, 6, 7, 8; D.	Antropología
Muñoz, Inés	"Alcoholismo crónico en 180 familias de escolares". (Tesis Enfermería), 1947. Ref.: I: 7; II: 2.1; IV: 1, 3.4; D.	Depto. Salud Pública
Vidal, Raquel	"Alcoholismo y su importancia en la educación secundaria". (Tesis Pedagogía), 1957. Ref.: I: 1; IV: 1, 7; V: 1; D.	Central

C O D I G O V

ASPECTOS EDUCACIONALES

1. Educación; conceptos generales
2. Problemas escolares
3. Orientación
4. Educación orientada a los padres
5. Psicología educacional

Autor	Título	Biblioteca
Ahumada, Oscar	"Bases psicológicas para la educación de la adolescencia". Depto. de Publicaciones Liceo Manuel de Salas, 1953. Ref.: V: 5; B.	Central Nacional
De la Cerda, Juan	"Elementos de Psicología moderna aplicados a la educación", 1943. Ref.: V: 5; B.	Central
Encina, José A.	"La educación de nuestros hijos". Lecciones de psicología pedagógica, 1938. Ref.: V: 4, 5; B.	Nacional
Encina, José A.	"Higiene Mental". Lecciones destinadas a los padres de familia y a maestros de escuela primaria, 1936. Ref.: V: 4; B.	Nacional
Lagos, Tulio	"Educación, sociedad y libertad". Revista Atenea, Ed. Universitaria, 1966. Ref.: I: 1; II; V: 1; A.	Nacional
Massagni, Carlos	Orientación Personal. Ed. Universidad Católica, 1967. Ref.: V: 3; C.	Nacional
Munizaga, Roberto	Principios de Educación. Ref.: V: 1; B.	Psicología
Mussa, Moisés	"Nuestro problema educacional". Cuadernos pedagógicos N° 3. Ed. Nascimento, 1932. Ref.: V: 5; B.	Psicología

Autor	Título	Biblioteca
Orellana, Egidio	"Ideales de Vida del Estudiante Secundario". Archivos del Instituto de Psicología. Vol. 1, 1944. Ref.: I: 4, 5; V: 1; B.	U. Católica
Pauchard, Héctor	"Problemas psicológicos más frecuentes en los alumnos de un Liceo de Santiago". Archivos del Instituto de Psicología, 2a. época, N° 3, 1963. Ref.: I: 8; V: 5; D.	U. Católica
Piga, Arturo	"Escuela para la adolescencia". (Ensayo de psicología pedagógica juvenil), 1932. Ref.: I: 1; III: 2, 9.2, 16; V: 5; A, B.	Servicio Social A. del Río Central N. U.
Recabarren, Vicente	"Sociología educacional", 1942. Ref.: II; V: 1; D, A.	Nacional
Salas, Enrique	"Al encuentro de mí mismo". Orientación Vocacional. Ref.: I: 3; V: 3; B, C.	Central
Soto Becerra, Luis	"Cómo estudiar", 1963. Ref.: V: 3; B, C.	Psicología
Tapia, Astolfo	"Sociología y educación". Ed. Facultad Filosofía y Educación, 1965. Ref.: II; V: 1; A.	Nacional
Vargas, Corina Coddou, Beatriz	"El escolar secundario en la provincia de Concepción". Archivos del Instituto de Psicología. 2a. época, N° 1, 1963. Ref.: I: 5, 6, 7; V: 2.1; D.	U. Católica
Vilches, Eduardo	"Infancia, adolescencia y educación". Ref.: I: 1; V: 1, 3; B.	Central
Weisman, Cecilia	"La orientación del adolescente normal para orientadores educacionales y profesores jefes", 1965. Ref.: I: 1; V: 3, 4; B.	Nacional
Tesis		
Calderón, Mara Christen, María E. Inostroza, Erna	"Adolescencia escolar y cine". (Tesis Psicología), 1965. Ref.: I: 1, 3, 5; II: 2.1; V: 5; D.	U. Católica
Garbarini, Valeria Delgeil, Marie Claire	"Actitudes parentales y educación de padres: una experiencia piloto en Chile". (Tesis Psicología). Ref.: I: 1; V: 4, 5; D.	Psicología

BIBLIOTECAS REVISADAS

Institución	Dirección	Teléfono	Institución	Dirección	Teléfono
1 Facultad de Filosofía y Educación, U. de Chile (Central)	Macul 774	257731	8 Escuela de Servicio Social "Dr. Alejandro del Río"	Agustinas 632	35186
2 Depto. de Psicología, U. de Chile	Macul	43406	9 Deptos. de Educación, Sociología y Psicología, U. Católica	Apoquindo 7228	480064
3 Depto. de Sociología, U. de Chile	Macul 832	42132	10 Centro de Antropología Médico-Social "Arriarán - San Borja"	Sta. Elvira 647 Anexo	50031 48
4 Facultad de Medicina, U. de Chile	Stos. Dumont 999	370375	11 Biblioteca Nacional	Alameda-Mac-Iver	30990
5 Centro de Salud Mental, U. de Chile	Zañartu 1042	378074	12 FLACSO	J. M. Infante 85	460096
6 Clínica Psiquiátrica, U. de Chile	Av. La Paz 1003	371071	13 UNICEF	Av. Providencia 329	258293
7 Depto. Salud Pública y Medicina Social, Facultad de Medicina, U. de Chile	Maratón-Av. Grecia	252144	14 Naciones Unidas, N.U.	Av. D. Hammarskjöld s/n.	485051

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.

6.º BASICO: Felipe Alliende, Ximena Cabrera.

7.º BASICO: Eugenia Zúñiga, Celia Dorna.

8.º BASICO: Felipe Alliende, Mario Rodríguez.

Asignatura de Ciencias Sociales

Coordinador: Hernán Godoy.

5.º BASICO: Raúl Guerrero, Hilario Hernández, Claude Laugénie.

6.º BASICO: Dositeo Morales, Ana María Errázuriz.

7.º BASICO: Raúl Samuel, Sergio de los Reyes.

8.º BASICO: Nancy Duchens, Luz Rivera.

Asignatura de Matemáticas

Coordinador: Hernán Cortés.

5.º BASICO: Perla Moraga, Patricio Montero, José Peña.

6.º BASICO: Perla Moraga, Patricio Montero, José Peña.

7.º BASICO: Hernán Cortés.

8.º BASICO: Perla Moraga, Patricio Montero, José Peña.

Asignatura de Ciencias Naturales

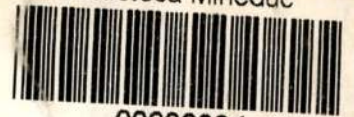
Coordinador: Fernando Jara.

5.º BASICO: Fernando Jara, Manuel Olmos, Luis Cortés, Policarpo Varela.

6.º BASICO: Fernando Jara, Manuel Olmos, Luis Cortés, Policarpo Varela.

7.º BASICO: Fernando Jara, Manuel Olmos, Berta Volpi, Policarpo Varela

8.º BASICO: Fernando Jara, Manuel Olmos, Berta Volpi, Policarpo Varela



DIVISION PROFESIONAL PHILIPS

ELECTROACUSTICA
Amplificadores
- Micrófonos - Difusores
de sonido - Equipos de
estudio para Radiofusión
y Televisión - Equipos
de traducción simultánea
Buscapersonas
Intercomunicadores
Grabadoras



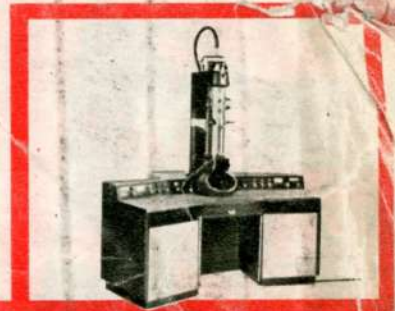
**INSTRUMENTOS
DE MEDICION**
Osciloscopios
Multímetros
Generadores, etc.



TELECOMUNICACIONES
Transmisores para radio
y televisión
Comunicaciones móviles
y punto a punto
Equipos militares
Centrales telefónicas
Equipos multicanales



CINE
Proyectores de
70 - 35 y 16 mm



**EQUIPOS
EDUCACIONALES**
Para enseñanza colectiva
o individual de idiomas
y electrónica
Retroproyectores para
transparencias
Películas educativas
Equipos de Televisión
para Circuito Cerrado



EQUIPOS INDUSTRIALES
Espectrografía de Rayos X
y de emisión
Microscopio electrónico
Equipos de control de
proceso - Sensores
Equipos de control de
calidad industrial

**SERVICIO
TECNICO
PROFESIONAL** Proyectos - Instalaciones - Reparaciones - Repuestos
Contratos de mantención para instalaciones profesionales.

SOLICITE MAYORES INFORMES EN:

PHILIPS CHILENA S. A.

AVDA. STA. MARIA 0760 - TELEFONO 394001 - SANTIAGO