

REVISTA DE EDUCACION

Boletín de divulgación técnica del Ministerio de Educación Pública.

palabras del compañero presidente

CUANTOS NIÑOS LLEGAN A LA ESCUELA SIN HABER TENIDO LA
SENSACION DE UNA CASA, DE UN HOGAR

MAESTROS USTEDES SON EL GRAN FILON EN QUIEN EL PUEBLO
CONFIA PARA HACER POSIBLE CON SU PRESENCIA COMBATIENTE
LAS GRANDES TRANSFORMACIONES QUE ANHELAMOS

EL AÑO 70 SE OTORGARON 38 295 BECAS ESTE AÑO SE OTORGARAN

60 000

CONCEBIMOS AL EDUCADOR COMO UN TRABAJADOR SOCIAL Y UN

AGENTE CONSCIENTE Y PREPARADO DE LOS GRANDES CAMBIOS

00034

34

- 2 Del Presidente Allende a los profesores y alumnos.
- 11 El proceso de alfabetización adulta como acción cultural para la libertad, por el prof. Paulo Freire.
- 20 Convergencia del proceso cultural y del proceso educativo en la etapa de construcción del socialismo, por el prof. H. Eduardo Castro S.
- 25 El problema del arte en una planificación cultural, por Andreas Bodenhofer.
- 29 El curriculum como impulsor del cambio social, por el prof. Alfredo Jadrecic.
- 33 Socialización en familia y sexualidad, por Emilia Shustermann, Liliana Briceño, Josefina Losada y Sergio Maltes.
- 39 "Si no trabajan con los niños, no deben hacer programas" (una carta que plantea realidades de la reforma), por el prof. Ernesto Guarda C.
- 41 La supervisión educacional frente a la labor escolar diaria, por Alfredo Barría.
- 51 Sobre el método psicosocial, por el prof. Luis A. Kerr F.
- 58 Educación del hombre para la conversación, por el prof. Otto Friedrich Bollnow.
- 63 La crisis educativa española y las expectativas de cambio ante la reforma educacional, por Jesús Cambre Mariño.
- 72 Creatividad en el niño chileno (área artística y literaria), por Carmen del Río.
- 76 Lograda experiencia de rehabilitación de niños disléxicos en una escuela básica de Santiago, por las profs. Rosa Angélica Rojas, Adriana Véliz, Olga Fritis y Cecilia Grinberg.
- 80 Necesaria presencia del teatro en la educación, por el prof. Osvaldo Hernández.
- 82 Método práctico para determinar cuantitativamente el consumo de oxígeno en animales acuáticos, por el prof. Carlos Moreno.
- 84 I: Algunas ideas de evaluación para la unidad de Química.
II: Test para la unidad de Química 1er. año.
- 89 Instrucciones y sugerencias, semana de la leche destinada a la educación básica del país, programa elaborado por Aída Fernández, Rosalía Giordano.
- 95 La asignatura de la filosofía como instrumento de la ideología burguesa, por el prof. Nicolás Dragicevic P.
- 100 La oficina de Planificación y presupuesto.
- 102 Bases generales para la formulación del Plan operativo 1972 y marco de referencia para la formulación del "Plan Sexenal del sector educacional".

PAULO FREIRE
HIA DE LA EDUCACION
1977

REVISTA DE EDUCACION

Redacción y Administración:
Alameda B. O'Higgins 1390
Teléfono 723516

N.º 34 (nueva época), Santiago de Chile, marzo de 1971.

Boletín informativo publicado por el Ministerio de Educación Pública.

Consejo:

Ministro Mario Astorga Gutiérrez
Subsecretario Waldo Suárez Zombont

Director:

Enrique Bello

Diagramador: Waldo Rojas.

Dibujos y Portada de Sergio Harnecker

Impresa en los Talleres de la Empresa Editora Nacional Quimantú Ltda.

PORTE PAGADO

Publicaciones periódicas
Inscripción N.º 381

Don Enrique Bello Cruz, con la Edición N.º 35, ha dejado de prestar sus servicios en la revista Educación, Boletín Técnico Informativo del Ministerio de Educación.

Doña Liliana Vega Espinoza ha dejado de prestar sus servicios a la revista a contar desde el 1.º de noviembre de 1971.

Ha asumido como Director-Interventor y Jefe Administrativo don Joaquín Correa Vargas.

del presidente allende a los profesores y alumnos

Con motivo de la inauguración del año escolar, efectuada el día 25 de marzo último, en el Estadio Chile, el Presidente de la República, compañero Salvador Allende, improvisó un significativo discurso ante los profesores y alumnos de Santiago, con la presencia del Ministro de Educación, Prof. Mario Astorga; del Subsecretario, Prof. Waldo Suárez, y demás autoridades educacionales.

Toda una política educacional asentada en la filosofía y en la orientación ideológica que sustenta el pueblo a través de sus hombres de gobierno constituyó esta penetrante intervención del Primer Mandatario, que damos a continuación, según la versión grabada.

Estoy aquí para conversar con ustedes, alumnos, maestros, padres y apoderados, en mi doble calidad: de abuelo que tiene un niño en la educación básica y de Presidente del pueblo. Saludo fervorosamente a la comunidad educacional, destaco la importancia que tiene este acto, que se realiza por vez primera en nuestro país, y que además alcanza realce excepcional, porque están aquí, además de los padres, alumnos y maestros, los dirigentes del Sindicato Unico de Trabajadores de la Enseñanza, encabezados por el primer trabajador de la educación, el compañero Ministro de Educación Pública del Gobierno Popular, Mario Astorga.

Saludo la presencia en este acto de representantes de la Universidad de Chile y de la Universidad Técnica. Saludo la presencia en este acto del señor director de la Escuela Militar, plantel donde se forjan los soldados de la patria. Están aquí, junto a nosotros, los dirigentes de los trabajadores.

Personalmente, a lo largo de mi vida, tuve siempre vínculos que me acercaron más y más a los maestros. No pasé por la universidad tras la búsqueda ansiosa de un título que me permitiera una vida material mejor. Tengo la satisfacción de haber sido un luchador universitario; de haber sido expulsado de la universidad por defender procesos de reformas; de haber estado junto a los maestros a lo largo de mi vida pública, cuando plantearon su inquietud para hacer posible la transformación de la educación chilena o cuando lucharon por sus justas reivindicaciones.

Quiero tan sólo recordar que el primer proyecto de ley que presentara como diputado por Valparaíso, en 1937, fue un proyecto destinado a la alfabetización obrera y campesina y que, para financiarlo, ponía un impuesto al hierro exportable. Como era de imaginarse, en un Congreso con mayoría que no era la nuestra, este proyecto no fue despachado. En seguida, en mi labor parlamentaria, muchas y muchas veces levanté la voz, sobre todo para señalar la importancia trascendente que los maestros chilenos habían tenido en el proceso de superación técnica y en el desarrollo de la educación. Fustigué, en forma muy dura, a aquellos gobiernos que, sin comprender el sentido nacional y patriótico que encerraba la actitud de los maestros, recurrieron a la represión y expulsaron de la enseñanza a un número superior a los 300 maestros chilenos en una determinada oportunidad.

De la misma manera, intervine en los debates para defender el Plan Educacional de San Carlos y la creación de la escuela consolidada. Tengo la satisfacción profunda de haber presentado el proyecto de ley que crea la Sección Norte de la Universidad de Chile en Antofagasta. Es decir, siempre, a lo largo de mi vida pública, estuve preocupado por los problemas de la educación y junto a los maestros, en sus duros combates por mejorarla y por mejorar también su vida, su existencia.

No fue entonces una actitud electoral la que me llevó hace año y medio o dos —cuando los maestros estuvieron en huelga cerca de tres meses— a participar, como senador del pueblo, en todos los actos públicos y en las ollas comunes que levantaron para defender su dignidad.

Este acto, repito, se realiza en el comienzo del primer año educacional del Gobierno Popular, del gobierno de ustedes, que me honro en presidir. Quiero destacar la importancia que él tiene, ya que nosotros queremos hacer presente cuánta significación tiene y tendrá la presencia de ustedes en los procesos de transformación política, económica y social, por los cuales luchamos. Quiero, una vez más, hacer presente que estos profundos procesos de cambios a que Chile está abocado sólo podrán realizarse con el apoyo integral de la comunidad, sobre la base del esfuerzo de un pueblo consciente, disciplinado, heroico en el trabajo, en la creación, y por ello, indiscutiblemente que hay que destacar la importancia que tendrán la escuela y el maestro, sobre todo frente a las dificultades que tendremos, porque hacer cambios es herir intereses y el camino nuestro es el más duro, ya que tendremos que realizarlo dentro de los marcos de una legalidad democrática y burguesa, con el respeto integral a la personalidad humana y a los derechos sociales, frente a sectores que no trepidan en crear toda clase de dificultades a este Gobierno, pero que serán vencidas por la unidad, por la entereza, por la decisión y por la voluntad revolucionaria del pueblo.

CONDICIONES PARA LA DEMOCRATIZACION DE LA ENSEÑANZA

Para nosotros, toda sociedad debe ser una escuela y la escuela debe ser parte integrante de esa gran escuela que debe ser la sociedad. Pero no la tradicional, introvertida, satisfecha de una

enseñanza que puede ser bien impartida, pero que no traspasa más allá de sus muros; porque pensamos en la escuela abierta, plenamente integrada a los procesos que inquietan, preocupan e interesan a la comunidad. Eso es lo que anhelamos y eso es lo que saldrá del debate democrático que tendrán maestros, padres y alumnos, para hacer posible que esa reforma educacional que anhelamos sea el producto de una comunidad, comprendiendo la trascendencia que ella tendrá en el proceso del desarrollo de nuestra patria.

Pensamos que este proceso de discusión de los problemas educacionales, tal como lo hemos señalado, forma parte de una concepción amplia y auténtica de una verdadera democracia, en donde la mayoría del pueblo participe permanentemente y no sólo en forma ocasional, como ocurre hoy día, en donde el pueblo todavía es citado tan sólo en los actos eleccionarios. Nosotros ya hemos roto en gran parte esto, pero reconocemos que es fundamental avanzar, avanzar mucho más, y hacer que el pueblo esté presente en la etapa de construcción y realización, en las decisiones, en la acción, en la vigilancia y en el control de las actividades productivas, educacionales y en la acción del Gobierno. Sólo así justificaremos lo que sostuvimos a lo largo de nuestras luchas, cuando dijimos que el pueblo sería Gobierno. Y el pueblo será Gobierno cuando participe activamente en todas las actividades nacionales. Para hacer posible esa concepción democrática, debemos comenzar por establecer la igualdad de posibilidades para las nuevas generaciones. Nadie, menos yo que soy médico, puede sostener que todos los hombres son iguales. Y al decir hombres empleo genéricamente esta expresión. De lo que se trata es de darles las posibilidades a fin de que todos tengan la misma oportunidad, y dependerá, por cierto, de las condiciones individuales de cada cual el que esta posibilidad sea mejor aprovechada o desechada. No se trata entonces tan sólo de que nosotros luchemos por los cambios, que implican que los medios de producción, en el nivel fundamental del desarrollo económico del país, pertenezcan a la comunidad, como lo hemos planteado al señalar la necesidad imperiosa de crear el área de capital social. Se trata de que, además, luchemos por hacer posible una distribución equitativa de los ingresos para evitar las injusticias de los grandes desniveles de un régimen y un sistema, que da a tan pocos tanto, y que da tan poco a la mayoría. Luchamos porque el hombre y la mujer de Chile, el joven, el niño y el anciano tengan derecho al acceso que les permita alcanzar los niveles de consumo necesario para satisfacer las necesidades esenciales. Señalamos que nuestro pueblo, más que centenariamente, tiene hambre de pan, hambre material y hambre espiritual.

Queremos igualdad para el desarrollo de las capacidades, igualdad de posibilidades, y hay que señalar que esto no ocurre en el sistema que queremos transformar, porque nadie ignora de los que están aquí —que son maestros y profesionales— que, por desgracia, esta capacidad está ligada a las condiciones materiales de existencia.

Como médico, tantas y tantas veces, en todas las tribunas, he señalado la tremenda injusticia y lacra social que entraña que en una sociedad injusta un porcentaje elevado de niños no pueda tener igualdad de posibilidades, de desarrollar sus capacidades porque sus padres no tuvieron cómo alimentarlos. Si hay algo que señala la injusticia increíble de este sistema, es que Chile tiene 600 mil niños con menor capacidad intelectual, porque no recibieron las proteínas en los primeros meses de su existencia. Hoy sabemos que el rendimiento intelectual puede ser disminuido hasta en un 40%, cuando el niño recién nacido no se alimenta en condiciones normales. Y por eso, de la misma manera, señalamos que la escuela es para algunos niños continuación del hogar, pero no lo es para la gran mayoría de nuestros niños, cuyos padres, lamentablemente, no pueden satisfacer a sus preguntas, el por qué, que es lo que siempre dicen los niños frente a los problemas diarios que confrontan. Un padre analfabeto es un padre que no puede enseñarle el lenguaje al niño, ni explicarle siquiera, sencillamente, los procesos del mundo, de la sociedad y de la patria. Por ello nosotros señalamos que la lucha sin cuartel en que estamos empeñados es hacer factible las posibilidades iguales, para que se desarrollen en condiciones similares las capacidades de los niños, al margen de las contingencias de una sociedad injusta que abre todas las posibilidades a unos pocos y cierra las posibilidades a la inmensa mayoría de nuestros niños.

¿Para qué recordar aquí que llegan a la escuela muchos niños que no supieron del papel, de los lápices de colores, de los juegos didácticos? De allí que también sea obligación fundamental del Ministerio de Educación acelerar el proceso y avanzar preocupándose más y más de aque-

llos niños deprimidos culturalmente por las condiciones materiales de existencia de sus padres. ¿Cuántos niños llegan a la escuela sin haber tenido la sensación de una casa, de un hogar? Niños cuyos padres no tienen cómo satisfacer sus mínimas exigencias, niños que chapotean en el barro, caminan kilómetros a veces en las zonas rurales, llegan hambrientos a escuelas destartadas, donde el maestro se empeña inútilmente para que aprendan; con niños que no pueden retener, porque su memoria es inferior a la de otros, de aquellos que se alimentaron normalmente.

Al entrar a esta asamblea, tan significativa y de tan hondo contenido patriótico, me han golpeado los letreros que levantan los niños estudiantes reclamando locales que satisfagan las necesidades mínimas que deben tener los locales de enseñanza.

Por eso señalamos que debe haber un nivel educacional básico común, desde el cual puedan partir en igualdad de condiciones, para que se desarrollen las posibilidades de cada cual de acuerdo con su capacidad y sus convicciones. Necesitamos recuperar el tiempo perdido; afiebradamente preocuparnos de enseñar y educar más y más.

Hoy día estamos frente a un mundo que bulle en sus cambios profundos, en el campo de la ciencia y de la técnica. El hombre ha dominado la naturaleza y es indispensable comprender que, por desgracia, los pueblos como el nuestro, dependiente en lo económico y en lo cultural, que llegaron tarde a la revolución mercantil e industrial y que están a años luz de la revolución científico-tecnológica, necesitan impedir que la brecha que los separa de los países del capitalismo industrial y del socialismo se acrecienta cada día más. Somos pueblos en donde las cras sociales señalan la injusticia y donde el hombre alienado vive con el temor a la diaria existencia, frente a la falta de trabajo, a la incultura, a la posibilidad de comprar la salud, de tener un hogar, de recrearse y descansar.

Señalamos que así como hay en la infancia niños discriminados, el hombre o la mujer que no puede alcanzar niveles mínimos educacionales está marginado de la vida, sobre todo, cuando hoy, más que nunca, se necesita capacitación en las actividades del trabajo, cualesquiera que éstas sean. De allí que no podemos olvidar, por ejemplo, el hecho social que inquieta tanto a este Gobierno y personalmente a mí, cuando constatamos que en nuestro país hay un número tan alto de hombres y mujeres que no trabajan por diversas razones, pero, entre otras, porque no pasaron siquiera por los años elementales de educación básica y tienen por lo tanto menos posibilidades de ser factores de rendimiento eficaz. Y para ellos la posibilidad del trabajo o del empleo se hace más difícil. De allí que yo insista, entonces, que para nosotros, los gobernantes del pueblo, y para ustedes, esta etapa que vivimos debemos destacarla como el hecho más trascendente de la humanidad. No olvidemos que los niños y los jóvenes que están aquí, y que van a ingresar a la escuela, al liceo o a la universidad, serán mañana los hombres del siglo XXI, en donde, indiscutiblemente, el proceso de la producción y del trabajo estará marcado por una alta especialización.

RESCATE DE NUESTRAS RIQUEZAS

De ahí entonces que nosotros no olvidemos esto para recuperar el tiempo perdido; juntar la brecha que nos separa de los países del capitalismo industrial y del socialismo y preparar con pasión patriótica a los niños, para que sean mañana ciudadanos, no sólo en el aspecto de la enseñanza-cultura, sino en la transformación interna que haga de ellos los hombres del siglo XXI, con una nueva mentalidad, un nuevo espíritu, una nueva conciencia social.

Romper la dependencia cultural y económica es un paso audaz y decisivo en el desarrollo de la patria. Pero construir la nueva vida y la nueva sociedad requiere, como decía hace un instante, un nuevo hombre, una nueva voluntad, una nueva responsabilidad, y para ello tenemos que prepararnos. En el mundo contemporáneo, no sólo los países como el nuestro, en vías de desarrollo, han sufrido y sufren la penetración del capital foráneo; no sólo somos países productores de materias primas que vendemos barato y compramos caro; somos países que estamos sufriendo una nueva agresión; es aquella que implica vender o no vender tecnología, que representa para los países que la tienen tener aún mayores ventajas que las que directamente alcanzan cuando invierten sus capitales en los países como el nuestro, en el pleno camino de la producción.

Queremos entender que no podemos alcanzar una tecnología que indiscutiblemente no podemos aplicar indiscriminadamente a nuestra realidad. Debemos crear, aprovechando la experiencia y los conocimientos, vengan de donde vengan, los avances científicos y sobre todo los tecnológicos, para adecuarlos a nuestra propia realidad.

En esta asamblea no es extraño, y al contrario, es mi obligación señalarlo, por ejemplo, que Chile, en este instante, más allá de las fronteras partidarias de las bases políticas del Gobierno Popular, está empeñado en recuperar para el pueblo y para la patria las riquezas fundamentales en manos del capital foráneo. Esencialmente, en este instante se discute en la Cámara de Diputados el proyecto nuestro destinado a recuperar para Chile su riqueza fundamental que es el cobre y a nacionalizarlo sin apellido alguno. Sin embargo, quiero destacar la enseñanza dura que ya hemos sacado de los primeros pasos que hemos querido dar en este sentido, antes que se dicte la Reforma Constitucional a que me estoy refiriendo. En el caso de Chuquicamata, cincuenta y tantos técnicos extranjeros no han oído nuestro llamado, que no ha sido mendicante, pero que ha sido claro: de que se quedaran trabajando, para que estuvieran en esta etapa del proceso difícil, en que Chile será el dueño absoluto de esas riquezas tan fundamentales para la patria. Han rechazado nuestra petición por razones que debemos considerar: porque son funcionarios de empresas que tienen en otras partes del mundo faenas similares a las nuestras, y, por lo tanto, podríamos decir que forman parte de una cadena que los amarra a esas poderosas empresas internacionales. De allí la obligación de que sean técnicos chilenos, profesionales nuestros, los que tengan que tomar en sus manos la responsabilidad del proceso productivo, que tiene tanta incidencia en la marcha normal del desarrollo económico de Chile y, por cierto, mucho más en las posibilidades de su aplicación. Sin embargo, no tenemos nosotros los técnicos especializados que hayan tenido niveles de responsabilidad superior en esas faenas mineras, las más importantes para la patria. Y eso ha ocurrido, porque ha sido la intención impedir que los técnicos nuestros alcanzaran estos niveles de responsabilidad superior. Sin embargo, abocados a estos hechos, tenemos la confianza de superar esas dificultades, porque hay una unidad de obreros, empleados, técnicos y profesionales, porque el Colegio de Ingenieros y el Colegio de Técnicos Industriales y de Técnicos Mineros, junto a los obreros de Chile, darán un paso histórico para defender la patria y su destino.

LA UNIVERSIDAD Y EL HOMBRE NUEVO

De allí que, junto con destacar la significación que tiene para nosotros el contenido que tendrán que darle ustedes, los integrantes de la comunidad de la reforma educacional dependiente del Ministerio, quiero destacar cuánto ha significado en el proceso bullente de las luchas populares el nuevo espíritu que ha sacudido a las universidades de Chile. Hoy las universidades de la patria que se anticiparon en la inquietud de los sectores populares tienen conciencia de que no puede haber universidades amorfas, universidades al margen del proceso social; tienen que ser, y serán, universidades comprometidas con los problemas del pueblo y con los cambios estructurales que el pueblo reclama; universidades cuyas experiencias científicas y cuyos avances tecnológicos tienen que estar íntimamente vinculados a los procesos del desarrollo nacional en los campos regionales a lo largo de toda nuestra patria.

Es por eso que anhelamos una nueva sociedad, con nuevos valores. Y ello ha de salir del proceso revolucionario que ha de hacerse crisol en el grande y atrayente e inquietante anhelo de una reforma educacional que prepare al hombre nuevo para la sociedad y las nuevas tareas. Necesitamos entender que miles y miles de muchachos se sienten frustrados, carecen de una orientación, jóvenes que no vuelan por su propia imaginación, sino que tienen que recurrir a las drogas para empinarse frente a los procesos pequeños de todos los días y de la miseria del hombre. Por ello, para nosotros, la acción de la educación y del Gobierno en el ámbito de una nueva sociedad tiene que señalarle al joven, que será el ejecutor y constructor de la nueva sociedad que anhelamos, la gran tarea dignificadora, arrancándolo de la oscilación y el vicio, entregándole el más noble mandato que puede tener un joven: luchar por su patria, una nueva sociedad y un nuevo hombre en la colmena fecunda del trabajo.

Por eso éstas son, en sus grandes líneas, las tareas que nos hemos trazado. Mientras tanto,

y en forma muy apretada, quiero y es justo que lo haga, ya que ha tenido la deferencia el compañero Ministro de Educación de no usar de la palabra para que yo tenga más tiempo, destacar que nos hemos enfrentado a una tarea que representa lo siguiente:

En la enseñanza parvularia se ha acrecentado en un 18% la población atendida, en relación a 1970, lo que significa 10 mil nuevos niños que tendrán educación parvularia. En la enseñanza general y básica, el incremento alcanza a 140 mil niños. En la enseñanza media hay un aumento promedio de un 15%, lo que significa 50 mil alumnos más con respecto al año 1970. En el nivel universitario, el ingreso al primer año ha aumentado en un 83%, siendo posible que se eleve aún más. La matrícula total ha alcanzado un incremento de un 28%. En el año 1969-70 este aumento fue sólo de 8%. El presupuesto universitario aumentó en un 24% en valores reales.

Construcciones escolares: entre el 4 de noviembre del 70 al 15 de marzo de 1971 se han construido 993 aulas, con un total de 85.289 metros cuadrados. Y luchamos para que en abril se totalice la construcción de 1.618 salas de clases, con un total de 118 mil metros cuadrados.

Beneficios sociales, los almuerzos, en relación con el 70, significan que en el año 1970 durante 150 días tuvieron raciones 391 mil niños. El año 71, en los mismos días, habrá raciones para 600 mil niños. En cuanto al desayuno, el año 70 lo tuvieron 1.250.000 niños; el año 71 lo tendrán 1.800.000 niños. A ello hay que agregar el medio litro de leche que tienen y tendrán todos los niños de Chile. El año 70 se otorgaron 38.295 becas; este año se otorgarán 60.000.

El año 70 tuvieron atención hogareña 2.500 niños; este año la tendrán 5.000. Prestaciones de estudio: hubo 8.300 niños el 70 e igual número este año, pero incrementado en valores reales en un 34,9 por ciento.

Vestuario escolar: el año 1970 se entregaron 128 mil overoles y 128 mil pintoras. Igual cantidad se entregará este año, pero, además, se lucha, y pensamos alcanzarlo, para entregar a los niños de Chile, sobre todo en las provincias del sur y austral, 500 mil pares de zapatos, porque no queremos tener niños descalzos en nuestra patria. De igual manera debemos aumentar las horas de atención en el campo médico y dental, sobre todo en este último, ya que es un hecho doloroso que puede constatar cualquier hombre, profesional o no, el que en nuestro país la atención dental es extraordinariamente deficitaria para adultos, jóvenes y niños.

Colonias escolares: el año 70 fueron beneficiados 35.900 niños; este año 60.000. No olvidemos que hay 900 mil chilenos, mayores de 15 años, que no pasaron por la escuela, lo que representa un 14 por ciento de analfabetismo. Y como hemos hablado de una escuela abierta y de la incorporación —aunque tarde— de ellos, compatriotas nuestros, vamos a hacer cierto aquello que dijeron en Cuba: "El que no sabe aprenda; el que sabe enseña". Haremos una gran cruzada a fin de que estos compatriotas nuestros, que no por culpa de ellos, sino que por un régimen, ni siquiera aprendieron a leer, puedan hacerlo. Y siempre será tiempo para abrirles un nuevo horizonte espiritual.

Señalamos con profunda satisfacción que este año anhelamos se democratice ampliamente la actividad educacional. Para ello ya empezamos, sobre la base de la inquietud de los compañeros del Sindicato Unico de Trabajadores de la Enseñanza, el más amplio diálogo de la comunidad universitaria, de la comunidad educacional. Y esperamos que esto termine en la Gran Convención, en donde podamos refundir las discusiones que han de llevarse en todos los establecimientos y en todos los niveles, para que salga auténticamente un proyecto de reforma educacional, afianzado en lo que expresen padres, apoderados, alumnos y maestros con una amplia y noble visión de la gran tarea que Chile reclama.

SITUACION DE LA ENSEÑANZA PARTICULAR

Queremos hacer presente que a través de la actitud de responsabilidad del Sindicato Unico de Trabajadores de la Enseñanza se han podido satisfacer, sin necesidad de conflictos, justas reivindicaciones de los maestros que estimo innecesario detallar, porque tengo conciencia que más que sus propios problemas siempre a los maestros de Chile les han interesado los problemas de la educación y del pueblo.

De todas maneras quiero hacer presente que hemos dado pasos para la descentralización administrativa, creando 10 coordinadores regionales, para hacer más eficaz la democratización y la planificación de la enseñanza desde el punto de vista local y sectorial.

Ha de firmarse, y ya está en marcha, un convenio a través de la Editorial del Estado, junto con la Empresa Editora Zig-Zag, que hemos adquirido para salvarla de una quiebra, y no como se ha dicho para impedir publicaciones. Porque lo digo aquí y es justo que lo detalle: al hacer esa negociación hemos recibido el reconocimiento de los dueños de Zig-Zag de ayer, que sabían perfectamente bien que estaban destinados a una bancarota, a no mediar la actitud del Gobierno, que quiso que esa empresa siguiera marchando, porque sería la base y el pilar para hacer posible la publicación de nuevos textos, libros y cuadernos, para entregarlos en la forma más barata y aun gratuita para todos los escolares de la patria.

Señalo como un hecho importante los acuerdos del Ministerio de Educación de Chile, que en representación del Gobierno Popular suscribiera, a través del Ministro, compañero Mario Astorga, cuando en Lima estuvo presente en la reunión de los países del Pacto Andino, y quiero leer parte de sus palabras, porque tienen un trascendente y hondo significado: "El gran objetivo político de la integración cultural andina y del Convenio Andrés Bello debe ser la conquista y afirmación de la independencia cultural de los países de la región.

"El punto de partida de toda política debe ser el reconocimiento del hecho de que los países de América Latina son consumidores e importadores de ciencia y tecnología y los esfuerzos deben centrarse a lograr la consolidación de una cultura, una ciencia y una tecnología común, sentimiento nacional sin fronteras que abre el camino para que algún día América recupere su derecho a su propia cultura autóctona y para que América pueda hablar con voz de pueblo y continente".

Me interesa destacar que el Gobierno Popular, respetuoso de las disposiciones constitucionales, sabe y tiene conciencia del derecho que asiste a la educación particular. Es decisión del Gobierno respetar y hacer respetar tales disposiciones, integrando la educación particular al sistema nacional de educación. Respecto de la enseñanza particular que proporciona gratuitamente educación, está virtualmente integrada al sistema del Estado, y sus derechos actuales serán mantenidos y perfeccionados y queremos que funcione en condiciones dignas, que sus profesores tengan remuneraciones adecuadas y las reciban regularmente, que sus locales cumplan con los requisitos que el proceso de formación del niño reclama y que sus cursos sean óptimos desde un punto de vista pedagógico. En cuanto a los establecimientos particulares de enseñanza que imparten la educación pagada, el Gobierno de la Unidad Popular también garantizará el respeto y cumplimiento de las normas constitucionales y legales, pero deben integrarse al sistema nacional de educación. No creemos que deba aceptarse que la educación sea considerada un negocio, y, por lo tanto, velaremos para controlar los cobros que allí se hacen y para que, al mismo tiempo, la educación pagada no represente segregación, desde el punto de vista cultural, para los niños de Chile.

Vigilaremos aquellas instituciones, academias o consejos que ofrecen certificados o títulos que no tienen valor alguno y que prometen recuperar años de estudios mediante el pago de elevados aranceles. El Gobierno ofrecerá a los niños y jóvenes en situación educativa irregular las posibilidades de normalizar sus estudios en las escuelas fiscales, evitando que proliferen un tipo determinado de especulación con el dolor y la esperanza de los padres que anhelan regularizar la situación educacional de los hijos.

Finalmente, quiero decir que a grandes rasgos fijaremos las líneas del Gobierno Popular en materia educacional; haremos realidad el mandato de la Constitución que consagra la existencia de un sistema de educación formado hasta hoy por el sistema regular de educación básica, media y superior, fiscal y particular, el cual debe sumarse como un todo integrado a un sistema paralelo de educación de la comunidad, que atienda las innumerables necesidades educativas y culturales de la población del país, de todas las edades. Este sistema debía incluir, bajo la autoridad del Ministerio, o al menos bajo su coordinación, todas las iniciativas educacionales y culturales o dispersas y limitadas: sistema de guarderías infantiles, educación de adultos, INACAP, acción educativa de los Ministerios de Agricultura, del Trabajo, de Salud, de Justicia, el Cuerpo de Carabineros, extensión universitaria, desarrollo social, casas de cultura, etc. Queremos proyectar escuelas en la comunidad y postulamos que los establecimientos escolares se abran hacia la comunidad y pongan sus recursos materiales y humanos al servicio de su desarrollo, organización y concientización.

MAESTROS, EL PUEBLO CONFIA EN USTEDES

Concebimos al educador social y agente consciente y preparado de los grandes cambios, especialmente en las comunidades más deprimidas, en que el mejoramiento social y familiar es condición de un eficiente trabajo pedagógico. Nominamos al año 1971 el año de la democratización educacional. Proponemos las siguientes ideas como tareas nuevas, a fin de afianzar esta democratización o como desarrollo de lo que anteriormente hemos dicho: plena autoridad administrativa y técnica a los consejos de profesores, convertidos en consejos de trabajadores de la educación; formación en cada establecimiento de los consejos de comunidad escolar, formados por representantes de los trabajadores de la enseñanza, padres y apoderados, juntas de vecinos, sindicatos, organismos culturales y estudiantiles cuando proceda, para preocuparse de la marcha general del establecimiento y de sus relaciones con la comunidad respectiva.

Entendemos esta participación como expresiva del proceso de democratización general del país. Pensamos que debe caminarse hacia la posibilidad de que sean elegidos los jefes de los establecimientos como ampliación de la tendencia iniciada en las universidades y en las escuelas normales reformadas, y como un medio de comprometer a los profesores en la gestión de su escuela y de quebrar las resistencias al cambio de viejos cuadros que todavía no pueden sacudirse las viejas trabas burocráticas.

Apoyo, como lo dijera hace un instante, irrestricto al Congreso Nacional de Educación, propiciado por el Sindicato Unico de Trabajadores de la Enseñanza, que se realizará a fines de este año, y en el que debe culminar todo el proceso de discusión ya en curso. Debemos profundizar la política de asistencia escolar, entregando a la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas todos los recursos que la ley le otorga, especialmente para desarrollar los programas de becas y de hogares, que prácticamente han sido congelados.

Debemos estudiar un Estatuto Económico del Magisterio que contemple un sueldo único para todos los educadores, con una jornada de 36 horas, de las cuales no más de 24 ó 26 sean de clases y las restantes para otras labores técnicas de administración y comunidad, más asignaciones de trienios, años de estudios pedagógicos y de perfeccionamiento. Pero declaro, al mismo tiempo, que si bien planteamos esto como un anhelo, yo pienso que en un país tan postergado yo puedo, como Presidente del Pueblo, reclamar el trabajo voluntario de los maestros. Yo sé perfectamente bien que si los trabajadores del carbón lo han entendido —y que si a pesar de lo negro de su vida y de la explotación centenaria de ellos y de los suyos están dispuestos a trabajar más, al igual que los obreros del salitre y del cobre, por las empresas expropiadas por el Estado—, los maestros, en esta etapa de transición, entregarán sin vacilaciones el esfuerzo y el sacrificio necesarios para abrir los horizontes de la cultura del pueblo de Chile.

Entendemos que la redefinición en profundidad de nuestra educación ha de nutrirse de dos fuentes: la del conocimiento crítico de la realidad educacional chilena, por consiguiente diagnóstico de su problema, y de la voluntad de incorporar a nuestra educación al proceso de transición hacia la nueva sociedad, lo cual implica un compromiso con las metas nacionales adoptadas. Planteamos que se someta a discusión de la comunidad escolar la concepción de hombre del mañana y el aporte de la escuela a su formación, responsabilidad del sistema educativo en la construcción de la nueva sociedad que tanto anhelamos.

Estudiantes, jóvenes, niños —los niños que hay aquí quizás no entiendan lo que representa la esperanza que depositamos en ellos—, si somos capaces de cambiar los medios materiales de sus existencias y el padre o la madre son cada día, por una existencia distinta, más padres y más madres en el amplio y tierno sentido de la palabra y la escuela es continuación del hogar, tenemos el derecho a pensar que esos niños que ayer no supieron del juego didáctico ni del papel ni del lápiz, serán los jóvenes del mañana, que con responsabilidad superior estudiarán más, para ser mejores obreros, mejores profesionales y mejores técnicos, en una sociedad que no separe a los hombres por títulos universitarios, y donde tengan la gran responsabilidad de un trabajo al servicio de todos.

Maestros, maestros de mi patria, he querido conversar con ustedes y decirles cuánto confiamos en su apoyo. Ustedes son depositarios de una tradición que ha colocado al Magisterio chileno en un prestigio reconocido más allá de las fronteras nuestras; ustedes siempre supieron de

las horas duras, del esfuerzo y del trabajo desconocido y negado; ustedes tuvieron mártires que inclusive pagaron con sus vidas el hecho de anhelar una vida distinta para los niños; ustedes son el gran filón en que el pueblo confía para hacer posible con su presencia combatiente las grandes transformaciones que anhelamos, porque ustedes son los que forman la mente del niño, que será el ciudadano del mañana.

Por lo que hicieron ayer y hacen hoy día, yo, Presidente del Pueblo y compañero de ustedes, entrego mi fe y mi esperanza revolucionaria en la conciencia revolucionaria de los maestros chilenos.

el proceso de alfabetización adulta como acción cultural para la libertad

por el prof. PAULO FREIRE

El doctor Freire escribe desde una perspectiva del Tercer Mundo, pero con obvias implicaciones para la educación en general. El rechaza las concepciones mecánicas del proceso de la alfabetización adulta, defendiendo en cambio una teoría y práctica basadas en el auténtico diálogo entre profesores y alumnos. Dicho diálogo se centra, en el enfoque de Freire, en las representaciones codificadas de la situación existencial de los estudiantes y está dirigido no sólo a la adquisición de destrezas en el plano de la alfabetización, sino que principalmente al conocimiento de sus derechos y su capacidad como seres humanos para transformar la realidad. Ser letrado, entonces, quiere decir mucho más que aprender a descifrar la representación escrita de un sistema de sonidos. Es verdaderamente un acto de conocimiento, a través del cual una persona se capacita para mirar en forma crítica la cultura que lo ha formado y lo deja apto para la reflexión y la acción positivas sobre su mundo.

Ira. parte: Toda práctica educacional implica un concepto del hombre y del mundo.

La experiencia nos enseña a no suponer que lo obvio sea claramente entendido. De manera que es éste el axioma por el que empezamos: toda práctica educacional implica una posición teórica acerca del papel del educador. Esta posición, en otro giro, implica más o menos específicamente una interpretación del hombre y del mundo. No podría ser de otro modo. El proceso de la orientación del hombre en el mundo implica no solamente la asociación de imágenes sensoriales, como en el caso de los animales. Involucra sobre todo el lenguaje articulado; esto es, la posibilidad del acto del conocimiento a través de su praxis, mediante la cual el hombre transforma la realidad.

Para el hombre, este proceso de orientación en el mundo puede ser entendido no sólo como un hecho puramente subjetivo ni como un hecho objetivo o mecánico, sino solamente como un hecho donde la subjetividad y la objetividad están unidas. La orientación en

el mundo, así entendida, plantea la pregunta por los propósitos de acción en el nivel de la percepción crítica de la realidad.

Si para los animales la orientación en el mundo quiere decir adaptación al mundo, para el hombre significa humanizar el mundo, transformándolo. Para los animales no hay sentido histórico ni alternativa o valores en su orientación en el mundo; para el hombre hay una dimensión histórica y otra de valores. Los hombres poseen el sentido del "proyecto" en contraste con las rutinas instintivas de los animales.

La acción de los hombres sin objetivos, sean esos objetivos justos o errados, míticos o desmitologizados, ingeniosos o críticos, no es praxis, aunque puede ser orientación en el mundo. Y no siendo praxis, es acción que ignora su propio proceso y su propósito. La interrelación entre la conciencia del propósito y la del proceso es la base para la acción planificada, que implica métodos, objetivos y opciones de valor.

La enseñanza de la lectura y la escritura dirigida a los adultos debe ser vista, analizada y entendida de esta manera. El crítico analista descubrirá en los métodos y textos usados por los educadores y estudiantes prácticos opciones válidas que revelarán una filosofía del hombre, bien o pobremente esbozada, coherente o incoherente. Sólo algunos de mentalidad mecanicista, a la cual Marx llama "groseramente materialistas", podrían reducir el aprendizaje de la lectura del adulto a una pura acción técnica. Tan ingenua consideración sería incapaz de percibir que la técnica por sí misma como instrumento de los hombres para su orientación en el mundo no es neutral.

Podemos tratar de probar por medio del análisis el grado de evidencia de nuestra afirmación. Permítasenos considerar el caso de los libros de lectura básica dejados como textos para enseñar a los adultos a leer y escribir. Permítasenos nuevamente proponer dos tipos distintos:

Este artículo es una parte de un extenso ensayo escrito cuando el autor era un estudiante del Centro para el Estudio y el Desarrollo y el Cambio Social, impreso en 1970 por el Centro para el Estudio y el Desarrollo y el Cambio Social 1430 Massachusetts Avenue Cambridge, Massachusetts, 02138.

un primer libro concebido en forma precaria y uno debidamente adecuado, conforme con el estilo de nuestro propio criterio. Permítasenos incluso suponer que el autor del libro adecuado basó la selección de sus palabras generativas en un conocimiento previo de cuáles palabras tienen mayor resonancia para los estudiantes (práctica nada común, aunque existente).

Sin lugar a dudas, un tal autor está bastante lejos del colega que compone su libro de lectura básica con palabras que él mismo eligió en su propia biblioteca. Ambos autores, sin embargo, son idénticos en un sentido fundamental. En cada caso, ellos mismos descomponen las palabras generativas dadas y crean muchas palabras a partir de las sílabas. Con estas palabras, por turno, los autores forman frases simples, y poco a poco pequeñas historias, las así llamadas lecciones de lectura.

Permítasenos decir que el autor del segundo libro de lectura básica, yendo un paso más lejos, sugiere que los profesores que lo usan inicien discusiones acerca de una u otra palabra, frase o texto, con sus estudiantes.

Considerando cualquiera de estos hipotéticos casos podemos concluir legítimamente en que hay un concepto implícito del hombre en el método y el contenido de los libros de lectura básica, aunque éste sea o no reconocido por los autores. Este concepto puede ser reconstruido desde varios ángulos. Comenzamos con el hecho inherente a la idea y el uso de dicho libro, de que es el profesor quien elige las palabras y las propone al alumno. En cuanto que el libro de lectura básica es el objeto mediador entre el profesor y los alumnos, y los estudiantes están para ser "llenados" de palabras que los profesores han elegido, es posible detectar fácilmente una primera dimensión importante de la imagen del hombre que, a partir de aquí, empieza a surgir. Es el perfil de un hombre cuya conciencia está "espacializada", y debe ser "llenada" o "alimentada" para poder saber. Este mismo concepto permitió a Sartre criticar la noción de "saber es comer", y exclamation "oh, filosofía alimentaria".

Este "digestivo" concepto de conocimiento, tan común en la práctica educacional corriente, se encuentra muy claro en los libros de lectura básica. Los analfabetos son considerados "desnutridos" no en el sentido literal, según el cual muchos de ellos realmente lo son, sino en cuanto ellos carecen del "pan del espíritu". De acuerdo con el concepto de conocimiento como alimento, la ignorancia es concebida como una "hierba ponzoñosa", que intoxica y debilita a las personas que no pueden leer ni escribir. Así es como mucho se habla de la "erradicación" del analfabetismo para sanar la enfermedad⁴. De esta manera, privadas de sus características en cuanto a signos lingüísticos constitutivos de lenguaje articulado del hombre, las palabras son transformadas en "meros depósitos del vocabulario", el pan del espíritu que los ignorantes tienen que "comer y digerir".

Esta "nutricionista" visión del conocimiento puede que también explique el carácter humanitario de ciertas cam-

pañías latinoamericanas de alfabetización de adultos. Si millones de hombres son analfabetos, "hambrientos de conocimiento", "sedientos de palabras", la palabra debe ser traída a ellos para salvarlos del "hambre" y la "sed". La palabra, de acuerdo con el concepto naturalístico del conocimiento implícito en el libro de lectura básica, debe ser "depositada", no nacida del esfuerzo creativo de los estudiantes. En el entendido de este concepto, el hombre es una existencia pasiva, el objeto del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, y no su sujeto. Como objeto, su tarea es "estudiar" las así llamadas *lecciones de lectura*, que en el hecho son siempre casi completamente alienantes y alienadas, por lo poco o nada que tienen que ver con la realidad socio-cultural⁵ de los estudiantes. Podría ser un estudio verdaderamente interesante el análisis de los textos de lectura que están siendo usados en las campañas privadas u oficiales de alfabetización de adultos en las zonas rurales y urbanas de Latinoamérica. No sería extraño encontrar entre dicho textos frases y lecturas como las siguientes muestras casuales⁶:

A asa é da ave — "El ala es del pájaro".

Eva viu a uva — "Eva vio las uvas".

O galo canta — "El gallo cacarea".

O cachorro late — "El perro ladra".

Maria gosta dos animais — "A María le gustan los animales".

Joao cuida das arvores — "Juan cuida los árboles".

O pai de Carlinhos se chama Antonio. Carlinhos é um bom menino, bem comportado e estudioso — "El nombre del padre de Carlitos es Antonio". "Carlitos es un muchacho bueno y estudioso, que se comporta bien".

Ada deu o dedo ao urubu? Duvido, Ada deu o dedo a arar.

Se você trabalha com martelo e prego, tenha cuidado para não furar o dedo — "Si trabajas con martillo, cuida de no romperte un dedo".⁸

"Pedro no sabía leer. Pedro estaba avergonzado. Un día, Pedro fue al colegio y se matriculó en un curso nocturno. El profesor de Pedro era muy bueno. Pedro sabe ahora leer. Miren la cara de Pedro. (Estas lecciones son generalmente ilustradas.) Pedro sonríe. Es un hombre feliz. También tiene ahora un buen empleo. Todos deben seguir su ejemplo".

Al decir que Pedro está sonriente porque sabe leer, que es feliz porque ahora tiene un buen trabajo, y que es un ejemplo que todos deben seguir, los autores establecen una relación entre saber leer y obtener buenos empleos, que en el hecho no se pueden sostener. Estas ingenuidades revelan por último un fracaso para percibir la estructura no sólo del analfabetismo, sino del fenómeno social en general. Tales enfoques pueden admitir que este fenómeno existe, pero no pueden percibir su relación en la estructura de la sociedad en que éstos tienen lugar. Se procede como si estos fenómenos fueran míticos, más allá y por encima de las situaciones concretas, o como si fueran resultados de la inferioridad intrínseca de una cierta clase de hombres. Incapaz de considerar el analfabetismo contemporáneo como una típica manifesta-

(1) En idiomas como el portugués y el español, las palabras están compuestas silábicamente. Por eso, toda palabra no-monosilábica es técnicamente generativa, en el sentido de que otras palabras pueden construirse desde sus sílabas descompuestas. Para que una palabra sea auténticamente generativa, de todas maneras deben darse ciertas condiciones que serán discutidas en una sección posterior de este artículo (En el nivel fonético, el término palabra generativa es sólo correctamente aplicable a una metodología de lectura con sonido silábico, como que la aplicación temática es universal. Ver Silvia Ashton-Warner: "Enseñanza para un tratamiento diferente del concepto de las palabras generativas a nivel temático". Editor).

(2) Jean-Paul Sartre, *Situations I* (París, Librería Gallimard, 1947), p. 31.

(3) El digestivo concepto de conocimiento es sugerido por las "lecturas controladas", en clases que consisten sólo en lecturas; mediante el uso de diálogos memorizados en el idioma que se está aprendiendo; a través de notas bibliográficas que indican no sólo el capítulo, sino qué líneas y qué palabras deben ser leídas; el progreso de los alumnos en el aprendizaje de un idioma se determina por métodos de evaluación.

(4) Ver Paulo Freire, "La alfabetización de adultos; crítica de su visión ingenua; comprensión de su visión crítica", en *Introducción a la Acción Cultural* (Santiago: ICIRA, 1969).

(5) Hay dos excepciones notorias acerca de estos primeros libros de lectura: 1) en Brasil, *Viver e Lutar*, desarrollado por un grupo de especialistas del Movimiento de Educación Básica, patrocinado por la Conferencia Nacional de Bishops. (Este libro se transformó en objeto de controversia después que fue calificado como subversivo por el entonces gobernador de Guanabara, señor Carlos Lacerda, en 1963). 2) En Chile la colección ESPIGA, no obstante algunos defectos. La colección fue organizada por la Jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos, del Ministerio de Educación Pública.

(6) Desde que estos ensayos fueron escritos, el autor no ha tenido acceso a los libros de lectura básica, y fue, en consecuencia, vulnerable para recordar frases imprecisas o confundir el autor de uno de otro libro de lectura. Se pensó que sería mejor no identificar a los autores ni los títulos de los libros.

(7) El inglés aquí pudiera ser disparatado, lo mismo el portugués; el punto es el énfasis en las consonantes. (Editor).

(8) El autor podría haber incluso añadido aquí: "Si, de todos modos, esto pasara, pongan un poquito de mercurocromo".

ción de la "cultura del silencio", directamente relacionado con las estructuras del subdesarrollo, este enfoque no puede dar una respuesta crítica y objetiva al desafío del analfabetismo.

Simplemente con enseñar a los hombres a leer y escribir no se consiguen milagros; si no hay suficientes empleos para los hombres con capacidad para trabajar, enseñando a más hombres a leer y escribir no se va a crearlos.

Uno de estos lectores presenta a través de sus lecciones los siguientes dos textos en páginas seguidas, sin narrarlas. El primero es acerca del 1.º de Mayo, el Día del Trabajo, en que los trabajadores conmemoran sus luchas. El texto no dice dónde y cómo éstas se conmemoran, o cuál fue la naturaleza del conflicto histórico. El tema principal de la segunda lección es *las vacaciones*. Se dice que "durante esos días" la gente puede optar por irse a la playa a nadar y tomar baños de sol... De esta manera, el 1.º de mayo resulta ser una temporada de vacaciones, y si en vacaciones la gente puede ir a la playa, la conclusión es que los trabajadores pueden ir a nadar en el Día del Trabajo, en lugar de juntarse con sus compañeros en las plazas públicas para discutir sus problemas.

El análisis de estos textos revela, entonces, una visión simplista del hombre, de su mundo y de la relación entre ambos, lo mismo que del proceso de alfabetización que se desarrolla en ese mundo.

A asa é da ave (el ala es del pájaro), Éva viu a uva (Éva vio las uvas), o galo canta (el gallo canta) y o cachorro late (el perro ladra) son contextos lingüísticos que, cuando se repiten y memorizan mecánicamente, se los priva de su auténtica dimensión como lenguaje inteligente en su juego dinámico recíproco con la realidad. Este empobrecimiento prueba que dichos contextos no son auténtica expresión del mundo.

Sus autores no reconocen en las clases pobres la habilidad para conocer e incluso para crear los textos que expresarían su propio lenguaje inteligente al nivel de la propia percepción del mundo. Los autores repiten con los textos lo que hacen con las palabras; por ejemplo, las introducen en la conciencia de los que aprenden como si fueran espacio vacío; una vez más, el concepto "digestivo" de conocimiento.

Más aún, el planteo antiestructural del analfabetismo revelado en estos textos expone la otra falsa visión de los analfabetos como hombres marginales. Aquellos que consideran marginales a estos hombres deben, sin embargo, reconocer la existencia de una realidad de la que ellos están marginados, no sólo de cierto espacio físico, sino también de la realidad psíquica, histórica, social, cultural y económica; por ejemplo, la dimensión estructural de la realidad. De esta manera, los analfabetos deben ser reconocidos como existencias "fuera de" o "marginados de" algo, ya que es imposible estar marginados a partir de nada. Pero estar "fuera de" o "marginado de" necesariamente implica un movimiento de alguien que es marginado desde el centro de donde él estaba hacia la periferia. Este movimiento, que es una acción, presupone en cambio no sólo un agente sino también sus razones. Admitiendo la existencia de hombres "fuera de" o "marginados de" realidades estructurales, parece legítimo preguntar: ¿quién es el autor de este movimiento desde el centro de la estructura a sus márgenes? ¿Son los así llamados marginales, entre ellos los analfabetos, quienes toman la decisión de desplazarse hacia la periferia de la sociedad? Si fuera así, la marginalidad sería una opción con todo lo que ella implica: hambre, enfermedades, ra-

(9) La palabra aquí traducida del portugués como hombre marginal es marginado. Esto tiene un sentido pasivo: el que ha sido hecho marginal, o puesto fuera de la sociedad; algo como el significado de existencia en el filo de la sociedad. (Traductor).

quitismo, penurias diversas, deficiencias mentales, el vivir muriendo, crimen, promiscuidad, desesperación, la imposibilidad de ser. En el hecho, es muy difícil aceptar que el 40% de la población del Brasil, casi el 90% en Haití, el 60% de Bolivia, el 40% en Perú, más del 30% de la población de México y Venezuela, y alrededor del 70% de la de Guatemala, efectuarían la trágica elección de su propia marginalidad como analfabetos¹⁰. Si la marginalidad no ha sido elegida, es que los hombres marginados han sido lanzados fuera y mantenidos fuera de los sistemas sociales y son por lo tanto objeto de violencia.

En el hecho, no obstante, la estructura social como totalidad no es la que "expulsa" a nadie, tampoco es el hombre marginal un "ser fuera de". El es, por el contrario, una "existencia dentro de", dentro de la estructura social, y en una relación dependiente de aquellos a quienes llamamos falsamente existencias autónomas, existencias inauténticas-para-ellas-mismas.

Un enfoque menos riguroso, más simplista, menos crítico, más tecnicista, podría decir que era innecesario reflexionar acerca de lo que podría considerarse cuestiones sin importancia, tales como analfabetismo y la enseñanza a los adultos de la lectura y la escritura. Tal enfoque podría incluso añadir que la discusión del concepto de marginalidad es un ejercicio académico innecesario. En el hecho, no es así. Al aceptar al analfabeto como una persona que existe en el límite de la sociedad, estamos permitiendo que se le considere como una especie de "hombre enfermo", para quien la alfabetización es la "medicina" que lo sana, que lo pone en condiciones de "volver" a la estructura "saludable" de la cual ha sido separado. Los educadores serían asesores benevolentes, que limpian las afueras de la ciudad de los testarudos analfabetos, que huyen de la buena vida, para restaurarlos al seno desamparado de la felicidad, otorgándoles el regalo de la palabra. A la luz de dicho concepto —infortunadamente demasiado difundido—, los programas de alfabetización no podrán ser nunca esfuerzos prometedores dirigidos hacia la libertad; nunca cuestionarán la pura realidad que priva a los hombres del derecho de hablar no sólo a los analfabetos, sino a todos aquellos que son tratados como objetos en una relación de dependencia. Estos hombres, analfabetos o no, no son marginales en el hecho. Lo que dijimos antes precisa que sea repetido: ellos no son "seres fuera de"; ellos son "seres para otro". De manera que la solución a sus problemas no es que lleguen a ser "seres dentro de", sino hombres liberándose ellos mismos; puesto que en realidad ellos no son hombres marginados respecto de la estructura, sino hombres oprimidos dentro de ella. Los hombres alienados no pueden vencer su dependencia por "incorporación" a la misma estructura responsable de su dependencia. No hay otro camino para la humanización —la de ellos, lo mismo que la de cualquier otro—, que no sea el de la auténtica transformación de la estructura deshumanizadora.

Desde este último punto de vista, el analfabeto no es una persona más que vive al margen de la sociedad, un hombre marginado, sino más bien un representante del estrato dominado de la sociedad, en oposición consciente o inconsciente con aquellos que, en la misma estructura, lo tratan como a una cosa. Es así también como la enseñanza de la lectura y la escritura dirigida a estos hombres no es ya el asunto insubstancial del ba, be, bi, bo, bu, de la memorización de una palabra alienada, sino un difícil aprendizaje para nombrar al mundo.

En la primera hipótesis que interpreta a los analfabetos como hombres marginados de la sociedad, el proceso de alfabetización refuerza la mitificación de la realidad.

(10) UNESCO: La situación educativa en América Latina, cuadro N.º 20, página 263 (París 1960).

mantiéndola en la opacidad e invalidando "la conciencia vacía" del aprendiz con innumerables palabras alienantes y frases. Por contraste, en la segunda hipótesis —que considera a los analfabetos como hombres oprimidos dentro del sistema— el proceso de alfabetización como una acción cultural para la libertad es un acto de conocimiento en el cual el que aprende asume el papel de sujeto cognoscente en diálogo con el educador. Por esta única razón, desmitologizar la realidad implica un esfuerzo valeroso, un proceso a través del cual los hombres que han estado anteriormente sumergidos en la realidad empiezan a emerger a fin de reinsertarse en ella con una conciencia crítica.

Por lo tanto, el educador debe esforzarse por lograr una siempre mayor claridad, con la cual —además de su conocimiento consciente— iluminar el camino de su acción. Sólo de esta manera podrá estar verdaderamente capacitado para asumir el papel de uno de los sujetos de esta acción y persistir consistentemente en el proceso.

2.ª parte: El proceso de la alfabetización adulta como acto de conocimiento.

Para ser un acto de conocimiento, el proceso de alfabetización adulta demanda de parte de los profesores y estudiantes una relación de auténtico diálogo. El verdadero diálogo une a los sujetos entre sí en la cognición de un objeto cognoscible que media entre ellos. Si el aprendizaje de la lectura y escritura se constituye en un acto de conocimiento, los que estudian deben asumir desde el principio el papel de sujetos creativos. No es asunto de memorizar y repetir sílabas, palabras y frases dadas, sino más bien reflexionar críticamente sobre el proceso de la lectura y escritura, y sobre el profundo significado del lenguaje.

En cuanto a que el lenguaje es imposible sin el pensamiento, y que el lenguaje y el pensamiento son imposibles sin el mundo al que ellos se refieren, la palabra humana es más que un mero vocabulario; es palabra-y-acción. Las dimensiones cognoscitivas del proceso de alfabetización deben incluir las relaciones de los hombres con su mundo. Estas relaciones son el origen de la dialéctica entre los productos que los hombres logran en la transformación del mundo y las condiciones que estos productos a su vez ejercen sobre los hombres.

El aprendizaje de la lectura y escritura debe ser una oportunidad para que los hombres sepan qué significa realmente hablar la palabra: acto humano que implica reflexión y acción. Como tal, es éste un derecho humano y primordial y no el privilegio de unos pocos¹¹. Hablar la palabra no es un acto verdadero si no está al mismo tiempo asociado con el derecho de la autoexpresión y expresión del mundo, de crear y recrear, de decidir y elegir, y por último, el derecho de participar en el proceso histórico de la sociedad. En la cultura del silencio las masas son "mudas", esto es, les está vedado participar creadoramente en la transformación de su propia sociedad, y en consecuencia les está vedado ser. Aun si las masas pueden ocasionalmente leer y escribir porque fueron "instruidas" en las humanitarias —pero no humanistas— campañas alfabetizadoras, ellas están no obstante alienadas por el poder responsable de su silencio. Los analfabetos se saben hombres concretos. Saben que hacen cosas. Lo que ellos no saben, en la cultura del silencio —en la que ellos son existencias ambiguas y duales—, es que las acciones de los hombres, en cuanto tales acciones, son transformadoras, creadoras y recreadoras. Vencidos por los mitos de esta cultura, incluyendo el mito de su propia "inferioridad natural", los analfabetos no saben que su acción sobre el mundo es también transformadora. Prevenidos de tener una "percepción estructural" de los hechos que los incluyen, ellos no saben que no pueden

(11) Paulo Freire, op. cit.

"tener una voz"; por ejemplo, que no pueden ejercer el derecho de participar conscientemente en la transformación socio-histórica de su sociedad, porque su trabajo no les pertenece.

Se podría decir (y nos gustaría hacerlo) que no es posible reconocer todo esto separadamente de la praxis, esto es, separadamente de la reflexión y la acción, y que intentarlo sería puro idealismo. Pero también es verdad que la acción sobre un objeto debe ser críticamente analizada para poder entender tanto el objeto mismo como el conocimiento que de él se tiene. El acto de conocer implica un movimiento dialéctico que va desde la acción a la reflexión y desde la reflexión a la acción para una nueva acción. Para el que aprende, saber lo que él antes no sabía lo compromete con un auténtico proceso de abstracción, mediante el cual puede reflexionar en la totalidad acción-objeto, o más en general en las formas de orientación en el mundo. En este proceso de abstracción, las situaciones representativas de cómo el estudiante se orienta a sí mismo en el mundo son propuestas a él como los objetos de su crítica.

En cuanto a lo que hemos llamado más arriba reflexión crítica del alumno y del educador, el proceso de alfabetización debe relacionar el *hablar la palabra* con el *transformar la realidad*, y el papel que cumple el hombre en esta transformación. Entender el significado de esta relación es indispensable para todos aquellos que aprenden a leer y escribir si es que estamos realmente empeñados en la liberación. Tal percepción permitiría a los aprendices reconocer un derecho mucho mayor que el de ser letrado. Ellos podrán por último reconocer que, como hombres, poseen el derecho a tener una voz.

Por otro lado, como un acto de conocimiento, el aprendizaje de la lectura y escritura presupone no solamente una teoría de conocimiento, sino un método en correspondencia con la teoría.

Nosotros reconocemos la indisputable unidad entre subjetividad y objetividad en el acto del conocimiento. La realidad no se reduce nunca al simple dato objetivo, al hecho concreto, sino que es también la percepción humana de esa realidad. Una vez más hay que decir que ésta no es una afirmación subjetiva o idealista, como pudiera parecer. Por el contrario, subjetivismo e idealismo están en el juego cuando se quiebra la unidad subjetivo-objetiva¹².

El proceso de alfabetización adulta, como acto de conocimiento, implica la existencia de dos contextos interrelativos. Uno es el contexto del auténtico diálogo entre estudiantes y educadores como sujetos igualmente conocedores. Esto es lo que los colegios deberían ser: contexto teórico del diálogo. El segundo es lo real, el contexto concreto de los hechos, la sociedad real en la que los hombres existen¹³.

En el contexto teórico del diálogo los hechos presentados por el contexto real y el concreto son analizados críticamente. Este análisis implica el ejercicio de la abstracción, a través del cual, mediante representaciones de la realidad concreta, aspiramos al conocimiento de esa realidad. El instrumento para esta abstracción en nuestra metodología es la codificación¹⁴ o representación de situaciones existenciales de los que aprenden.

La codificación por un lado es la mediación entre los contextos teórico y concreto (de la realidad). Por otro lado, como objeto cognoscible, ella es mediadora entre los sujetos conocidos, educadores y estudiantes, quienes se

(12) "Hay dos maneras de caer en el idealismo: una consiste en disolver lo real en subjetividad; la otra en negar toda subjetividad real en provecho de la objetividad". Jean-Paul Sartre, *En busca de un método*, traducido por Hazel E. Barnes (New York: Vintage Books, 1968), p. 33.

(13) Ver Karel Kosik, *Dialéctica de lo Concreto* (México: Grijalbo, 1967).

(14) La codificación se refiere alternativamente al acto de o a la imagen de sí mismo de algún aspecto significativo de la realidad concreta de los que aprenden (de algún poblador marginal, por ejemplo). Como tal, dicho aspecto deviene el objeto del diálogo profesor-estudiante y el contexto para la introducción de las palabras generativas. (Editor).

esfuerzan en el diálogo por quitar el velo de las "totalidades acción-objeto". Este tipo de discurso lingüístico debe ser "leído" por cualquiera que trate de interpretarlo, incluso en forma puramente gráfica. Como tal, presenta lo que Chomsky llamó "estructura superficial" y "estructura profunda".

La "estructura superficial" de la codificación hace explícita la "totalidad acción-objeto", en una forma puramente taxonómica. El primer paso de la decodificación¹⁵ o de la lectura es descriptivo. En este paso, los "lectores" o decodificadores se centran en la relación entre las categorías que constituyen la codificación. A este centro preliminar en la estructura superficial sigue la problematización de la situación codificada. Esto deja a los estudiantes en el segundo y fundamental paso de la decodificación, la comprensión de la "estructura profunda" de la codificación. Al comprender la "estructura profunda" de la codificación, el estudiante puede entonces entender la dialéctica que existe entre las categorías presentadas en la "estructura superficial", lo mismo que la unidad entre las estructuras "superficial" y "profunda". En nuestro método, la codificación inicial toma la forma de una fotografía o de una escena que representa una existencia real, o una existencia construida por los que estudian.

Cuando esta representación es proyectada como una diapositiva, los estudiantes experimentan una operación básica para el acto de conocimiento: ellos toman distancia del objeto cognoscible. Esta experiencia de distancia es sobrellevada también por los educadores, de manera que los educadores y estudiantes juntos pueden reflexionar críticamente acerca del objeto conocible que media entre ellos. La finalidad de la decodificación es llegar al nivel crítico de conocimiento, empezando por la experiencia de los estudiantes con la situación en el "contexto real".

En tanto que la representación codificada es el objeto cognoscible que media entre los sujetos cognoscentes, la decodificación —al disolver la codificación en sus elementos constitutivos— es la operación mediante la cual los sujetos cognoscentes perciben relaciones entre los elementos de la codificación y otros hechos presentados por el contexto real, relaciones que eran formalmente desapercibidas. La codificación representa una dimensión dada de la realidad como la viven los individuos, y esta dimensión es propuesta para su análisis en un contexto distinto del cual ellos la viven. La codificación, por lo tanto, transforma lo que fue un modo de vida en el contexto real en "objectum" en el contexto teórico. Los estudiantes, más bien que recibir información acerca de este u otro hecho, analizan aspectos de su propia experiencia existencial representada en la codificación. La experiencia existencial es una totalidad. Al iluminar uno de sus ángulos y apreciar la interrelación de ese ángulo con otros, los estudiantes propenden a reemplazar la fragmentada visión de la realidad por una visión total. Desde el punto de vista de una teoría del conocimiento, esto significa que la dinámica entre codificación de situaciones existenciales y decodificación involucra a los estudiantes en una constante re-construcción de su primera "ad-miración" de la realidad. Nosotros no usamos aquí el concepto "ad-miración" en el sentido usual, o en un sentido ético o estético, sino que se le utiliza con una connotación filosófica especial. "Ad-mirar" es objetivar el "no-yo". Es una operación dialéctica que caracteriza al hombre como hombre, diferenciándolo del animal. Está directamente asociada con la dimensión creativa de su lenguaje. "Admirar" implica que el hombre se sitúe en una posición contraria a

(15) La decodificación se refiere a un proceso de descripción e interpretación, sea de palabras impresas, cuadros, u otras "codificaciones". Como tal, la decodificación y el acto de decodificar se diferencian del proceso de descifrar, o reconocimiento de palabras. (Editor).

su "no-yo" para comprenderlo. Por esta razón, no hay acto de conocimiento sin "ad-miración" del objeto por conocer. Si el acto de conocimiento es un acto dinámico —y ningún conocimiento es siempre completo—, entonces para saber el hombre no sólo "ad-mira" el objeto, sino que debe estar siempre "re-ad-mirando". Cuando nosotros "re-admiramos" nuestra primera "ad-miración" (siempre una "ad-miración" *de*), estamos simultáneamente "ad-mirando" el acto de "ad-miración" y el objeto "ad-mirado", de manera que podemos vencer los errores que cometimos en nuestra primera "ad-miración". Esta "re-admiración" nos conduce a una percepción de una percepción anterior. En el proceso de las representaciones decodificadas de sus situaciones existenciales y al percibir sus primeras percepciones, los estudiantes gradualmente, vacilantemente y temerosamente ponen en duda la opinión que ellos sustentaban de la realidad y la reemplazan por un mayor y más crítico conocimiento de ella.

Permitásenos suponer que presentamos a ciertos grupos de las clases dominadas algunas codificaciones que retratan la propia imitación que ellos hacen de los modelos culturales dominantes, una tendencia natural de las conciencias oprimidas en un momento dado¹⁶. Los dominados podrían quizá, en defensa propia, negar la verdad de la codificación.

A medida que profundizaran su análisis, a lo mejor, ellos podrían empezar a percibir que su aparente imitación de los modelos dominantes es el resultado de su interiorización de estos modelos y, sobre todo, de los mitos de la "superioridad" de las clases dominantes que hace que los dominados se sientan inferiores. Lo que en el hecho es pura interiorización, aparece en un simple análisis como imitación. En el fondo, cuando las clases dominadas reproducen el estilo de vida de los dominadores, es porque los dominadores viven "dentro" de los dominados. Los dominados pueden arrojar a los dominadores, sólo manteniendo la distancia entre ellos y objetivándolos. Sólo entonces pueden ellos reconocerlos como su antítesis¹⁷. Hasta el punto en que, sin embargo, esa interiorización de los valores de los dominadores, no es sólo un fenómeno individual, sino un fenómeno social y cultural, la expulsión de esos valores interiorizados debe ser realizada por un tipo de acción cultural en la cual la cultura niegue a la cultura. Es decir, la cultura, como un producto interiorizado que a su vez condiciona los actos subsecuentes de los hombres, debe tornarse el objeto del conocimiento del hombre, de modo que éste perciba su poder condicionante. La acción cultural sucede en el nivel de la superestructura y ella puede ser solamente entendida a través de lo que Althusser llama "la dialéctica de la sobredeterminación"¹⁸. Esta herramienta analítica nos previene de caer en explicaciones mecanicistas o, lo que es peor, en acciones mecanicistas. Una debida comprensión de ello nos prevendrá de la sorpresa de que los mitos culturales permanezcan aun después que la infraestructura sea transformada, aun por medio de la revolución.

Cuando la creación de una nueva cultura es apropiada pero impedida por "residuos" culturales interiorizados, es tos residuos, estos mitos deben ser expulsados por medio de la cultura. La acción y revolución cultural, en distintos grados, constituyen los modos de esta expulsión.

Los estudiantes deben descubrir las razones de muchas de sus actitudes hacia la realidad cultural, y así confrontar la realidad cultural de una manera nueva. La "re-ad-

(16) Por las conciencias oprimidas, ver: Frantz Fanon, *The Wretched of the Earth* (New York: Grove Press, 1965), y Paulo Freire, *Pedagogía de los oprimidos* (título provisorio), Herder y Herder, en prensa.

(17) Ver Fanon, *The Wretched*; Freire, *Pedagogía*.

(18) Ver Louis Althusser, *Para Marx* (Paris, Librería François Maspero, 1965) y Paulo Freire, *Annual Report: Actividades para 1968*, Instituto para la enseñanza e investigación ICIRA, Chile, traducido por John Dewitt, Centro para el Estudio del Desarrollo y Cambio Social, Cambridge, Mass., 1969 (mimeografiado).

miración" de su primera "ad-miración" es necesaria para llevar ésta adelante. La capacidad de los estudiantes para el conocimiento crítico —más allá de la mera opinión— se establece en el proceso de develar sus relaciones con el mundo histórico-cultural en el cual y con el cual ellos existen.

No queremos dar por sugerido que el conocimiento crítico de las relaciones hombre-mundo surge fuera de la praxis, como un conocimiento verbal. La praxis está involucrada en las situaciones concretas que son codificadas por análisis críticos. Analizar la codificación en su "estructura profunda" es, por esta misma razón, reconstruir la primera praxis y capacitarse para una praxis nueva y diferente. Las relaciones entre el *contexto teórico*, en el cual se analizan las representaciones codificadas de los hechos objetivos, y el *contexto concreto*, donde estos hechos ocurren, tienen que darse en la realidad. Tal educación debe tener el carácter de un cometido, lo que implica un movimiento desde el *contexto concreto*, que provee de hechos objetivos, al *contexto teórico*, donde estos factores son analizados en profundidad, y luego volver al *contexto concreto*, donde los hombres experimentan con nuevas formas de praxis.

Podría parecer que algunas de nuestras afirmaciones defenderían el principio de que, cualquiera sea el nivel de los alumnos, ellos pueden reconstruir el proceso del conocimiento humano en términos absolutos. En el hecho, cuando consideramos la alfabetización adulta o la educación en general, estamos defendiendo una síntesis entre el conocimiento de los educadores sistematizado al máximo y el conocimiento mínimamente sistematizado de los estudiantes —una síntesis realizada en el diálogo—. El papel del educador es el de proponer problemas acerca de las situaciones existenciales codificadas para ayudar a los estudiantes a llegar a una visión crítica cada vez mayor de su realidad. La responsabilidad del educador como es concebida por esta filosofía es en todo sentido mayor que la de su colega cuyo deber es transmitir una información que los estudiantes memorizan. Un educador como ése puede simplemente repetir lo que ha leído, y que con frecuencia ha entendido mal, toda vez que la educación para él no significa un acto de conocimiento.

El primer tipo de educador, por el contrario, es un sujeto conocedor, que se enfrenta a otros sujetos conocedores. Nunca podrá ser un mero memorizador, sino una persona que constantemente pone al día sus conocimientos y que lleva más allá el conocimiento de los estudiantes. Para él, la educación es una pedagogía del conocimiento. El educador cuyo enfoque es la mera memorización, es antidialógico; su acto de transmitir conocimiento es inalterable. Para el educador que experimenta el acto de conocimiento junto con los estudiantes, por el contrario, el diálogo es lo que marca el acto del conocimiento. El está consciente, sin embargo, de que no todos los diálogos son en sí mismos el sello de las relaciones del verdadero conocimiento.

El intelectualismo socrático —que confunde la definición del concepto con el conocimiento de la cosa definida, y este conocimiento como virtud— no constituye una verdad pedagógica del conocimiento, aun cuando fue dialógico.

La teoría del diálogo de Platón se frustró al ir más allá de la teoría socrática de la definición como conocimiento, aun cuando para Platón una de las condiciones necesarias para conocer consistía en que el hombre fuera capaz de una "toma de conciencia", aun cuando el paso de la *doxa* al *logos* fuera indispensable al hombre para obtener la verdad. Para Platón la "toma de conciencia" no se refería a lo que el hombre conocía o no conocía, o conocía mal acerca de su relación dialéctica con el mundo; esto tenía que ver más bien con lo que el hombre conoció una vez y olvidó al nacer. Conocer era re-

cordar o recolectar conocimiento olvidado. La aprehensión de la *doxa* y el *logos*, y la superación de la *doxa* por el *logos* ocurría no en las relaciones hombre-mundo, sino en el esfuerzo por recordar o redescubrir un *logos* olvidado.

Para que el diálogo sea un método de conocimiento verdadero, los sujetos conocidos deben atacar la realidad científicamente, a fin de buscar las conexiones dialécticas que explican la forma de la realidad. Por eso, saber no es recordar algo previamente conocido y ahora olvidado. Ni puede la *doxa* ser superada por el *logos* fuera de las relaciones dialécticas del hombre con su mundo, aparte de las acciones reflexivas de los hombres sobre el mundo. Para ser un acto de conocimiento, el proceso de alfabetización adulta debe entonces comprometer a los estudiantes en una constante problematización de sus situaciones existenciales. Esta problematización emplea "palabras generativas" elegidas por educadores especializados en investigaciones preliminares de lo que nosotros llamamos el "universo lingüístico mínimo" de los futuros estudiantes. Las palabras son elegidas: a) por su valor pragmático, como signos lingüísticos que comandan un común entendimiento en una región o área de la misma ciudad o país (en Estados Unidos, por ejemplo, la palabra *soul* tiene un significado especial en las áreas negras, que no tiene en las áreas blancas), y b) por sus dificultades fonéticas que pueden ser presentadas gradualmente a aquellos que están aprendiendo a leer y escribir. Finalmente es importante que la palabra generativa sea trisilábica. Cuando se divide en sus sílabas, constituyendo cada una una familia silábica, los estudiantes pueden experimentar con varias combinaciones silábicas, aun con una primera ojeada a la palabra.

Habiendo elegido diecisiete palabras generativas¹⁹, el próximo paso consiste en codificar diecisiete situaciones existenciales familiares a los estudiantes. Las palabras generativas son entonces trabajadas dentro de las situaciones una por una, en orden a su creciente dificultad fonética. Como ya hemos reafirmado, estas codificaciones son objetos conocibles que median entre los sujetos cognoscentes, educadores-estudiantes, estudiantes-educadores. Su acto de conocimiento es elaborado en el *círculo de cultura* (grupo cultural de discusión), el que funciona como el contexto teórico. En Brasil, antes de analizar las situaciones existenciales de los alumnos y las palabras generativas contenidas en ellas, propusimos el tema codificado de las relaciones hombre-mundo en general²⁰. En Chile, ante la sugestión de educadores chilenos, esta importante dimensión fue discutida con gran concurrencia de quienes aprenden a leer y escribir. Lo que es importante es que la persona que está aprendiendo palabras esté permanentemente comprometida en un análisis crítico del sistema social en el que el hombre existe. Por ejemplo, la palabra *favela* en Río de Janeiro, Brasil, y la palabra *callampa* en Chile, representan a cada uno con matices propios la misma realidad cultural, económica y social del vasto número de habitantes de *slums* en esos países. Si *favela* y *callampa* son usadas como palabras generativas por la gente de los *slums* brasileños y chilenos, las codificaciones tendrían que representar situaciones de los *slums*.

Hay mucha gente que considera a los habitantes de los *slums* marginales, intrínsecamente perversos e inferiores. Para aquella gente nosotros recomendamos la provechosa experiencia de discutir la situación del *slum* con sus pro-

(19) Nosotros observamos en Brasil y en Hispanoamérica, especialmente en Chile, que no eran necesarias más de diecisiete palabras para enseñar a los adultos a leer y escribir lenguas silábicas como el portugués y el español.

(20) Ver Paulo Freire, *Educación como práctica de la libertad* (Río de Janeiro, Paz y Tierra, 1967). Edición Chilena (Santiago: ICIRA, 1969. Edición Francesa (Paris Síntese, 1968.)

pios habitantes. Como algunas de estas críticas son a menudo simple equivocación, es posible que ellos pudieran rectificar sus clichés míticos y asumir una actitud más científica. Estas personas podrían evitar la afirmación de que el analfabetismo, el alcoholismo y el crimen de los *slums*, así como sus enfermedades, la mortalidad infantil, la deficiencia de aprendizaje y la higiene precaria, revelan la "naturaleza inferior" de sus habitantes. Podrían incluso terminar por darse cuenta de que si la maldad intrínseca existe, es parte de las estructuras, y que son las estructuras las que necesitan ser transformadas. Podía precisarse que el Tercer Mundo como totalidad, y más en algunas partes que en otras, sufre de la misma incompreensión proveniente de ciertos sectores de las así llamadas sociedades metropolitanas. Ellos ven el Tercer Mundo como la encarnación de la maldad, del primitivismo, el pecado y el ocio, en suma, como históricamente irre recuperable sin las sociedades rectoras. Tal actitud maniquea está en el origen del impulso dirigido a "salvar" a los "poseídos por el demonio" del Tercer Mundo, "educándolos" y "corrigiendo su pensamiento" de acuerdo con el propio criterio de las sociedades directivas.

Los intereses expansionistas de las sociedades rectoras están implícitos en tales ideas. Estas sociedades jamás podrán relacionarse en el Tercer Mundo como compañeros, desde que el compañerismo presupone la igualdad, no importa cuán diferentes pudieran ser las partes iguales; presupone el que nunca puedan establecerse antagonismos mutuos entre las partes. De este modo, la "salvación" del Tercer Mundo por las sociedades rectoras sólo puede significar su dominación, siendo así que en su legítima aspiración a independizarse reside su visión utópica: salvar a las sociedades rectoras en el mismo acto de liberarse a sí mismas.

En este sentido, la pedagogía que nosotros defendemos, concebida en una área significativa del Tercer Mundo es en sí misma pedagogía utópica.

Por este solo hecho está llena de esperanzas, porque ser utópico no estriba en ser meramente idealista o impráctico, sino más bien en comprometerse en la denuncia y el anuncio. Nuestra pedagogía no se puede realizar sin una visión del hombre y del mundo. Ella formula una concepción humanista científica que encuentra su expresión en una praxis dialógica, en la que profesores y estudiantes juntos, en el acto de analizar una realidad deshumanizante, denuncia en cuanto anuncia su transformación en nombre de la liberación del hombre.

Por esta única razón, la denuncia y el anuncio en esta pedagogía utópica no involucran palabras vacías, sino cometido histórico. La denuncia de una situación deshumanizante, hoy día en aumento, exige un exacto entendimiento científico de esa situación. Igualmente, el anuncio de esta transformación requiere cada vez más una teoría de la acción transformadora. No obstante, ningún acto por sí mismo implica la transformación de la realidad denunciada o el establecimiento de aquella que se anuncia. Como un momento dentro de un proceso histórico, la realidad anunciada está ya presente en el acto de denuncia y de anuncio²¹.

Es por eso que el carácter utópico de nuestra teoría y nuestra práctica educacional es tan permanente como la educación misma, que para nosotros es acción cultural. Su acometida hacia la denuncia y el anuncio no puede agotarse una vez que la realidad denunciada hoy, cede su puesto mañana a la realidad previamente anunciada en la denuncia. Cuando la educación deja de ser utópica, es decir, cuando ya no incluye más la unidad dramática de la denuncia y el anuncio, o es que el futuro

ya no tiene sentido para los hombres, o que los hombres tienen temor de arriesgarse viviendo el futuro como una creativa superación del presente que se ha vuelto viejo. La explicación más satisfactoria es generalmente la última. Por eso es que algunas personas estudian todas las posibilidades que contiene el futuro, para poder "domesticarlo" y mantenerlo alineado al presente, que es lo que intentan mantener. Si hay cualquiera angustia en las sociedades rectoras oculta bajo la cubierta de su fría tecnología, ella saldría a la vista en su desesperada determinación de que su status metropolitano sea preservado en el futuro. Entre las cosas que el Tercer Mundo puede aprender de las sociedades metropolitanas, hay una que es fundamental: no replegarse ante esas sociedades cuando su utopía en curso se transforma en hecho actual. Cuando defendemos tal concepción de la educación —realista precisamente en cuanto utópica—, esto es, en cuanto esta concepción denuncia lo que las cosas son en el hecho, y encuentra por consiguiente entre la denuncia y su realización la oportunidad para su praxis, nosotros estamos intentando formular un tipo de educación que corresponda al específico modo humano de ser, que es histórico.

No hay anunciación sin denuncia, como que toda denuncia genera una anunciación. Sin la última, no hay esperanza posible. En una auténtica visión utópica, no obstante, esperar no quiere decir cruzarse de brazos y esperar. La espera sólo es posible cuando uno, pleno de esperanzas, busca a través de la acción reflexiva llevar a cabo el futuro anunciado que ha estado surgiendo dentro la denuncia.

Es por eso que no hay esperanza genuina en aquellos que intentan hacer que el futuro repita su presente, en en aquellos que ven el futuro como algo predeterminado. Ambos tienen una noción "domesticada" de la historia: los primeros por querer detener el tiempo; los últimos, por estar ciertos de un futuro ya "conocido". La esperanza utópica por el contrario está necesariamente llena de riesgos. Por eso es que los dominadores, que simplemente denuncian a los que los denuncian a ellos y que no tienen nada que anunciar sino la preservación del statu quo, nunca podrán ser utópicos, ni por esta misma razón proféticos²².

Una pedagogía utopista de la denuncia y la anunciación como la nuestra tendrá que ser un acto de conocimiento de la realidad denunciada al nivel de la alfabetización y la postalfabetización, que en ambos casos constituyen acción cultural. Es por eso que se hace tal énfasis en la continua problematización de la situación existencial de los alumnos como están representadas en las imágenes codificadas. Mientras más se prolongue la problematización y mientras más los asuntos penetren dentro de la "esencia" del asunto problematizado, mayor capacidad tendrán ellos para develar esta "esencia". Mientras más la develan, más profundizará su conciencia despertadora, esto es encabezar la "concientización" de la situación por las clases desposeídas. Su autoinserción crítica en la realidad, por ejemplo su concientización, hace de la transformación de su estado de apatía en el estado utópico de denuncia y anunciación, un proyecto viable. No se debe pensar, sin embargo, que el aprendizaje de la lectura y escritura precede a la "concientización" o viceversa. La concientización ocurre simultáneamente con la alfabetización o con el proceso de postalfabetización. Tiene que ser así. En nuestro método educacional la palabra no es algo estático o desconectado de la experiencia existencial de los hombres, sino una dimensión

(21) Para la dimensión utópica de la denuncia y la anunciación, ver Leszek Kolakowsky, *Tras un humanismo marxista* (Toward a Marxist Humanism). New York: Grove Press, 1969.

(22) "El derecho como fuerza conservadora no necesita utopía; su esencia es la afirmación de situaciones existenciales —un hecho y no una utopía— o si no el deseo de retroceder a un estado que una vez fue hecho consumado. El derecho estriba en idealizar las actuales condiciones, no en cambiarlas. Lo que éste necesita es fraude no utopía". Kolakowsky. op. cit., pp. 71-72.

de su lenguaje-pensamiento acerca del mundo. Es por eso que cuando ellos participan críticamente en analizar las primeras palabras generativas se vinculan con su experiencia existencial; cuando ellos se centran en las familias silábicas que resultan de ese análisis; cuando ellos perciben el mecanismo de las combinaciones silábicas en su lenguaje, los aprendices descubren finalmente en las varias posibilidades de combinación sus propias palabras. Poco a poco, a medida que estas posibilidades se multiplican, los que estudian, a través del dominio de nuevas palabras generativas, amplían tanto su vocabulario como su capacidad de expresión, mediante el desarrollo de su imaginación creadora²³.

En algunas áreas de Chile donde se está llevando a cabo la reforma agraria, los campesinos que participaban en los programas de alfabetización escribieron palabras con sus herramientas en los caminos terrosos donde estaban trabajando. Ellos compusieron las palabras de las combinaciones silábicas que estaban aprendiendo. "Estos hombres son sembradores de la palabra", dijo María Edi Ferreira, una socióloga del equipo que trabajaba en Santiago en el Instituto de Instrucción e Investigación de la Reforma Agraria. Ciertamente no había sólo siembra de palabras, sino también ideas para la discusión y una apertura a la comprensión cada vez mejor de su papel en el mundo.

Preguntamos a uno de estos "sembradores de palabras", al terminar el primer curso de las clases de alfabetización, la razón por la cual él no había aprendido a leer y escribir antes de la reforma agraria.

"Antes de la reforma agraria, mi amigo —dijo—, yo ni siquiera pensaba. Tampoco lo hacían mis compañeros." "¿Por qué?", preguntamos nosotros. "Porque no era posible. Vivíamos bajo órdenes. Nosotros sólo teníamos que cumplirlas. No teníamos nada que decir", replicó enfáticamente.

La simple respuesta de este campesino es un análisis muy claro de la "cultura del silencio". En la "cultura del silencio" existir es solamente vivir. El cuerpo obedece órdenes de arriba. Pensar es difícil; hablar, prohibido.

"Cuando toda esta tierra pertenecía a un solo "latifundio" —dijo otro hombre en la misma conversación—, no había razón para leer y escribir. Nosotros no éramos responsables de nada. El patrón daba las órdenes y nosotros obedecíamos. ¿Para qué leer y escribir? Ahora la historia es diferente. Tómeme a mí, por ejemplo. En el asentamiento²⁴ yo soy responsable no sólo de mi trabajo como todos los demás hombres, sino también de la reparación de las herramientas. Cuando empecé, no podía leer, pero de repente comprendí que necesitaba leer y escribir. Usted no puede imaginarse lo que era tener que ir a Santiago a comprar repuestos. No podía orientarme. Tenía miedo de todo, estaba asustado de la gran ciudad, de comprar las cosas equivocadas, de ser engañado. Ahora todo es diferente."

Observen cuán preciso es este campesino para describir su primera experiencia como analfabeto: su desconfianza, su mágico (o bien lógico) pavor del mundo; su timidez. Y observen la sensación de seguridad con que él dice "ahora todo es diferente".

(23) "Hemos observado que el estudio del aspecto creativo del uso del lenguaje desarrolla la certeza de que el proceso lingüístico y el proceso mental son virtualmente idénticos; el lenguaje provee los primeros medios para la libre expansión del pensamiento y el sentimiento, lo mismo que para el funcionamiento de la imaginación creativa". Noam Chomsky, *Artesan Linguistics* (New York: Harper and Row, 1966), p. 31.

(24) Después de las expropiaciones de tierras de la Reforma Agraria en Chile, los campesinos, que en el gran latifundio eran trabajadores asalariados, se transformaron en "asentados" durante un período de tres años, en el cual recibieron asistencia variada proveniente del Gobierno, a través de la Corporación de la Reforma Agraria. Este período de "asentamiento" precedió al de la asignación de tierras a los campesinos. Esta política está ahora cambiando. La etapa de "asentamiento" de las tierras está siendo abolida en favor de una inmediata distribución de las tierras a los campesinos. La Corporación de la Reforma Agraria continúa, no obstante, ayudando a los campesinos.

"¿Qué sentiste tú, amigo —preguntamos en otra ocasión a otro "sembrador de palabras"—, cuando fuiste por primera vez capaz de leer y escribir tu primera palabra?" "Me sentí feliz, porque descubrí que podía hacer que las palabras hablaran", nos contestó.

Dario Salas informa que²⁵ "en nuestra conversación con los campesinos, fuimos golpeados por las imágenes que ellos usaban para expresar su interés y satisfacción por su transformación en alfabetizados. Por ejemplo, "antes éramos ciegos, ahora, el velo que cubría nuestros ojos ha caído; yo vine solamente para aprender a firmar con mi nombre. Jamás creí que también estaría capacitado para leer, a mi edad; antes las letras me parecían pequeños muñecos, hoy ellas me dicen algo, y puedo hacer que hablen."

"Es impresionante —continúa Salas— observar el deleite de los campesinos ante el mundo de palabras que se abre ante ellos. A veces, ellos dirían, estamos tan cansados, nos duele la cabeza, pero no queremos irnos de aquí sin antes haber aprendido a leer y escribir"²⁶.

Las palabras que siguen fueron dichas durante la investigación en "temas generativos"²⁷. Son una decodificación analfabeta de una situación existencial codificada.

"Ustedes ven aquí una casa, triste, como si hubiera sido abandonada. Cuando ustedes ven una casa, con un niño dentro, parece más alegre. Produce alegría y paz a la gente que va pasando. El padre de familia llega a la casa de su trabajo exhausto, preocupado, malhumorado, y su pequeño hijo viene a su encuentro con un gran abrazo, porque un niño pequeño no es ceremonioso como una persona mayor. Entonces el padre empieza a ponerse más contento, con sólo ver a su hijo. Es entonces cuando realmente está alegre. Se emociona de que su hijo quiera complacerlo. El padre se pone más tranquilo y olvida sus problemas."

Noten una vez más, la simplicidad de la expresión, ambas profundas y elegantes, en el lenguaje campesino. Esta es la gente considerada absolutamente ignorante por por proponentes del concepto "digestivo" de alfabetización.

En 1968 un equipo²⁸ uruguayo publicó un pequeño libro, *Se vive como se puede*, cuyo contenido fue tomado de las cintas grabadas de las clases de alfabetización para los habitantes de las barriadas urbanas. Su primera edición de tres mil ejemplares se vendió en Montevideo en cincuenta días, lo mismo pasó con la segunda edición. Lo que sigue, es un extracto de ese libro.

EL COLOR DEL AGUA

¿Agua? ¿Agua? ¿Para qué se usa el agua?

"Sí, sí, la vimos (en el cuadro)."

"Oh, mi aldea nativa, tan lejana"...

"¿Recuerda usted ese pueblo?"

"El arroyo donde yo crecí, llamado "Fraile Muerto"..., usted sabe, yo crecí allí, una infancia moviéndose de un lugar a otro... El color del agua trae buenos recuerdos, bellos recuerdos."

"¿Para qué se usa el agua?"

"Se usa para el lavado. La usamos para lavar la ropa, y los animales en los campos la usan para ir allí a beber, nosotros nos lavamos allí también."

(25) Dario Salas, "Algunas experiencias vividas en la supervisión de educación básica" en "La alfabetización funcional en Chile". Reportaje para la UNESCO, noviembre, 1968. Introducción: Paulo Freire.

(26) Dario Salas se refiere aquí a uno de los mejores programas de educación adulta organizados por la Corporación de la Reforma Agraria en Chile, en estricta colaboración con el Ministerio de Educación e ICIRA. Sesenta campesinos reciben pensión y becas de instrucción por un mes. Los cursos giran en torno a discusiones de la situación local, regional y nacional.

(27) Un análisis de los objetivos y metodología de la investigación de temas generativos fue dejado fuera del campo de este ensayo, pero es tratado en el trabajo del autor "Pedagogía de los Oprimidos".

(28) Los miembros del equipo uruguayo fueron: Raquel Carreira, Raquel Barreiro, Enrique Méndez, Julio de Santa Ana y Julio Barreiro.

"Usan ustedes también el agua para beber?"

"Sí, cuando nosotros estábamos en el arroyo y no teníamos otra agua para beber, tomábamos la del arroyo. Recuerdo una vez, en 1945, una plaga de langostas venida de alguna parte, y teníamos que sacarlas del agua... Yo era pequeño, pero me recuerdo sacando las langostas así, con mis dos manos, y no tenía otras. Y recuerdo lo caliente que se volvía el agua cuando había una sequía, y el arroyo estaba casi seco... El agua era sucia, barrosa y caliente, con toda clase de cosas en ella. Pero teníamos que beberla, o morimos de sed..."

Todo el libro es así, de estilo agradable, con una gran fuerza de expresión del mundo de sus autores, toda esa gente anónima, "sembradores de palabras", esforzándose por salir de la "cultura del silencio".

Sí, éstos deberían ser los textos de lectura para la gente que está aprendiendo a leer y escribir, y no "Eva vio las uvas", "las alas del pájaro", "Si golpeas un clavo, ten cuidado de no herirte los dedos".

Los prejuicios intelectuales, y sobre todo los prejuicios clasistas son los responsables de la noción ingenua e infundada de que la gente no puede escribir sus propios textos, o de que la grabación de sus conversaciones no posee ningún valor, pues sus conversaciones son pobres de significado. Comparando lo dicho por los "sembradores de palabras" a que nos referimos, con lo que generalmente escriben autores especializados en lecciones de lectura, estamos convencidos de que solamente alguien con una carencia de gusto muy pronunciada, o una lamentable incompetencia científica, elegiría los textos de los especialistas.

Imaginense un libro escrito enteramente en este lenguaje simple, poético, y libre de la gente, un libro en el

que un equipo interdisciplinario pudiera colaborar en el espíritu del diálogo verdadero. El papel de los equipos podría ser el de elaborar secciones especializadas dentro del libro con aquellas palabras que presentan problemas. Por ejemplo, una sección de lingüística podría tratar en forma simple, aunque no simplísticamente, cuestiones fundamentales de la comprensión crítica del lenguaje de los alumnos. Permítaseme poner énfasis de nuevo en que desde el momento en que uno de los aspectos más importantes del trabajo de alfabetización adulta es el desenvolvimiento de la capacidad para la expresión, la sección de lingüística podría presentar temas para ser discutidos por los estudiantes, partiendo desde el incremento del vocabulario a preguntas acerca de la comunicación, incluyendo el estudio de sinónimos y antónimos, con el respectivo análisis de palabras en el contexto lingüístico, y el uso de la metáfora, en la que el pueblo es verdaderamente maestro. Otra sección podría proporcionar las herramientas para un análisis sociológico del contenido de los textos. Estos textos no deben, por supuesto, ser usados para la lectura puramente mecánica, que deja a los lectores sin ninguna comprensión de lo que es real.

De acuerdo con la naturaleza de esta pedagogía, estos textos podrían convertirse en objeto de análisis de los seminarios de lectura.

Agréguese a todo esto el gran estímulo que sería tanto para los que están aprendiendo a leer y escribir como para los estudiantes de niveles más avanzados, saber que estaban leyendo y discutiendo el trabajo de sus propios compañeros...

Para emprender tal trabajo, es necesario tener fe en el pueblo, solidarizar con él. Es necesario ser utópico, en el sentido en que hemos usado la palabra.

convergencia del proceso cultural y del proceso educativo en la etapa de construcción del socialismo

por H. EDUARDO CASTRO S.

Profesor del Departamento de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile.

Una sumaria consideración sobre las interacciones entre infra y superestructura social arroja indicios suficientes para asegurar que el éxito —y la fuerza expansiva— de la política de cambios estructurales abierta por el gobierno de la Unidad Popular, se encuentra en buena medida subordinado al grado de comprensión, participación y compromiso que el pueblo contraiga con aquella iniciativa¹.

En otro lugar hemos tenido la oportunidad de referirnos a la necesidad del cambio psicológico como requisito esencial de apertura hacia la nueva política, diciendo que “la compenetración profunda del pueblo con el proceso revolucionario como igualmente la fecundidad que éste revista, las aseguran no solamente el estilo y decisión con que los organismos de gobierno asuman sus responsabilidades político-administrativas, sino que también —y acaso fundamentalmente— la posibilidad que tenga nuestro pueblo de saberse a sí mismo masiva y dinámicamente incorporado a una tarea histórica que reclama perentoriamente de toda su fuerza e inteligencia”. Ante este imperativo, el papel determinante parece estar de parte de una educación inspirada básicamente en el propósito de capacitar al individuo para que consolide, ejercite y defienda el poder político que le ofrece la coyuntura histórica del país. No es éste, desde luego, un objetivo con pretensiones de “universalidad” y, por ello mismo, tendrá que escandalizar al pedagogicismo tradicional y a aquellos apologistas del *establishment* tan inclinados a enmascarar en el virtuosismo formal las intenciones políticas subyacentes en cualquier sistema educativo. Pero aun cuando aquel objetivo sea escasamente convencional, constituye sin duda una urgente e ineludible necesidad impuesta por la exigencia de obrar con absoluta lealtad res-

pecto de las postulaciones programáticas de la Unidad Popular. En efecto, cuando se entiende que la nueva sociedad será instrumentalizada por la función política, concebida no en términos de un poder que se despliega verticalmente desde un círculo dirigente preclaro hasta las “multitudes silenciosas” —como en el caso de las experiencias paternalistas y populistas ya editadas en el país— sino que comprendida más exactamente como el poder suficiente conquistado por el pueblo para autogenerar su destino e incluso para imponer su voluntad a quien tiene la misión de conducirlo, no cabe para la educación otra alternativa como no sea la de fortalecer en el individuo una conciencia autorreveladora de que tanto el poder como la voluntad de acción revolucionarios radican exclusivamente en él.

Sin embargo, convenimos en que la vasta y homogénea influencia socializadora que dimana desde cada uno de los resquicios del sistema social que debe abandonarse, torna sumamente hipotética y azarosa la capacidad de la escuela para acometer con relativo éxito una tarea con tales designios.

Para dotar al individuo de una nueva percepción de sí mismo, para enfrentarlo con posibilidades suyas históricamente negadas, la educación regular podrá, desde luego, hacer bastante, pero nunca tanto como para permitirle desbordar el límite más allá del cual conciencia y voluntad parecen obedecer mejor a la dirección impuesta por la manipulación deliberada a que ha sido sometido, día a día, por la clase dominante.

Hoy, y gracias a la contribución del análisis motivacional en particular, ha quedado al descubierto el hecho de que tanto nuestros procesos mentales como nuestras preferencias y decisiones se canalizan, con entera independencia de nuestra voluntad, de acuerdo a la estimulación intencionada de que somos objeto desde el exterior. Esta conclusión ha venido solamente a confirmar los resultados de una serie de estudios que han estado efectuándose desde comienzos del siglo en el dominio del comportamiento humano. Las investigaciones sobre el papel de las glán-

¹El Programa Básico de Gobierno de la Unidad Popular reconoce que las “profundas transformaciones que se emprenderán requieren de un pueblo socialmente consciente y solidario, educado para ejercer y defender su poder político, apto científicamente y técnicamente para desarrollar la economía de transición al socialismo y abierto masivamente a la creación y goce de las más variadas manifestaciones del arte y del intelecto”.

dulas endocrinas, sobre la fisiología del cerebro, sobre los efectos de la represión psicológica, sobre los reflejos condicionados y sobre los tipos de aprendizaje, han originado teorías que coinciden en reconocer la función determinativa que desempeñan circunstancias antecedentes en los actos cognoscitivos, volitivos o afectivos del individuo; mas lo importante es que no siempre estos factores que inducen el comportamiento se traslucen en la vida consciente. En sus trabajos clínicos, Freud pudo verificar exitosamente la hipótesis de que ciertos acontecimientos biográficos pueden eventualmente generar represiones de impulsos y deseos, represiones que más tarde repercuten inconscientemente en la conducta del individuo, otorgándole un carácter expresivo singular; por otra parte, el contenido reprimido se proyecta, de manera inconsciente claro está, en el yo consciente, haciéndolo virtualmente impermeable a ciertas estimulaciones (sonido, colores, informaciones, etc.) o inclinándolo a deformar el significado de otras.

En este orden de ideas, la moderna Teoría de la Información ha reactualizado la notable distinción apuntada por Carlos Marx en "La Sagrada Familia", acerca de la conciencia real y la conciencia posible. En efecto, del mismo modo en que el esquema lógico regular del proceso formal de razonamiento es fruto de la experiencia y entrenamiento social recibido por el individuo, la conciencia individual, en cuanto conciencia real, posee una estructura —de tipo geométrico, diríamos metafóricamente— configurada por y desde los valores e ideales asimilados por el individuo en el curso de su vida. La presión constante e inconsciente de estos factores que enmarcan globalmente la conciencia, facilita o dificulta —según sea el caso— en el individuo la comprensión exacta de la información que recibe. Sucede así que en el proceso de la comunicación solamente ciertas informaciones las recibe el hombre con el mismo significado con que fueron emitidas; algunas sufren deformaciones importantes al penetrar al receptor; otras, en fin, resultan ser opacas a la conciencia y definitivamente "no entran", es decir, carecen de sentido para el receptor a consecuencia de las impulsiones valorativas latentes en su conciencia.

Para el educador como para el tecnólogo social el problema consiste entonces en saber precisar el punto hasta el cual, en una situación dada, la conciencia real es susceptible de ser transformada mediante la emisión de información con ese propósito. Evidentemente, saber el margen en que la conciencia real es susceptible de modificar es saber, asimismo, el límite de la conciencia posible.

De acuerdo a la dificultad creciente que ofrece la conciencia real para recibir correctamente la información que se le proporciona, Lucien Goldmann distingue cuatro planos de análisis: 1.º La información no pasa porque el individuo carece de las informaciones previas que la hagan comprensible; 2.º La información no pasa porque la estructura individual de la conciencia —represiones— ofrece resistencia; 3.º La conciencia real de un grupo social particular, formada en una determinada tradición científica por ejemplo, se resiste a aceptar la veracidad de una idea nueva opuesta a la tradición en que se han formado; 4.º La conciencia real de un grupo social bloquea la información al extremo de que ésta podría pasar solamente si el grupo, en cuanto grupo, desapareciera o se transformase de tal manera que llegara a perder sus características sociales fundamentales.

El primer y segundo plano, por ser propiamente psicológicos o individuales, no plantean grandes dificultades a una empresa destinada a transformar la conciencia, por cuanto entre el límite de la conciencia real y el límite de la conciencia posible media un vasto campo en que pue-

de ser operada la transformación. En cambio el tercer y cuarto plano, en su condición de niveles sociológicos, ofrecen serios problemas al educador. En el tercer nivel, la conciencia real del grupo es posible todavía de modificar sin que con ello el grupo pierda su fisonomía social; a lo sumo, la transformación implicaría reconocer la relatividad de las ideas que había sustentado. En el cuarto caso, la posibilidad de modificar la conciencia real del grupo es prácticamente nula; en esta situación, conciencia real y conciencia posible son dos planos sobrepuestos y confundidos. No existiendo margen de diferencia entre una y otra, la transformación de la conciencia del grupo implica necesariamente la transformación esencial del grupo y de la vida social.

Por otra parte, el análisis de estructura y contenido de la información ha puesto de relieve la bidimensionalidad del "mensaje". La información que recibe el individuo posee un contenido explícito, directo y objetivo, que apunta a la vida intelectual, racional y consciente, proporcionándole lo que en general se denominan conductas cognoscitivas (ideas, informaciones, conceptos). Pero también, la misma información posee un contenido latente, implícito y subjetivo, que actúa en la región subliminal, inconsciente y afectiva del receptor, configurando sus gustos, inclinaciones, ideales, valores y actitudes. Tratándose de una diferenciación puramente didáctica, sería erróneo suponer que el contenido objetivo del mensaje no influyera en la formación de los sentimientos y afectos del individuo.

Durante largo tiempo se sostuvo que en la comunicación había imbricado un doble propósito: un objetivo informativo, de naturaleza intelectual y que llamaba a la mente, y un objetivo persuasivo, de naturaleza emotiva, que afectaba el alma. Esta dicotomía, cuyos antecedentes se remontan a la "Retórica" de Aristóteles y a la Psicología de las Facultades, lleva indiscutiblemente a una serie de confusiones. Para evitarlas los expertos recomiendan buscar "propósitos" en el emisor y en el receptor y no en el mensaje. En este sentido, D. K. Berlo sostiene que al "considerar un contenido es difícil determinar si un propósito es informar o persuadir, así como decir cuál será su efecto en el receptor y cuál la intención de la fuente al producirlo... Puede ocurrir que relacionemos ciertas características de un mensaje con determinados efectos o intenciones, pero parecería más acertado ubicar el propósito en la fuente y en el receptor en vez de hacerlo en el mensaje".

Remitidos al examen de un mensaje cualquiera en particular o pensando el proceso de la comunicación en su sentido genérico, esto es sin aludir a este o aquel tipo de comunicación, sin duda que la sugerencia de D. K. Berlo parece bastante sensata. No obstante, y en lo que nos importa, dos esclarecedores estudios publicados recientemente en nuestro país demuestran que la información transmitida por los medios de comunicación de masas investigados posee un contenido latente estructurado que expresa el sistema de valores de una clase social que monopoliza tanto los medios de producción como el poder de la información. En tanto portador de este sistema de valores, el mensaje tiene como propósito defender "los intereses de dicha clase social y dar origen a comportamientos prescritos frente a tal o cual problema social". Precisamente por esto los mensajes "pueden ejercer una función mucho más represiva (en el sentido marcusiano de la palabra) en los estratos sociales sometidos intencionalmente a ellos que la propaganda política más sutil".

David Berlo. El proceso de la comunicación. Edit. El Ateneo. Buenos Aires 1969. Pág. 9.

Mattelart, Piccini y M. Mattelart. Los medios de la comunicación de masas. Cuadernos de la Realidad Nacional N.º 3. CEREN. Universidad Católica. Santiago. 1970. Pág. 23.

A. Mattelart, Piccini, M. Mattelart. Ob. cit. Pág. 24.

Lucien Goldmann y otros... El concepto de información en la ciencia contemporánea. Edit. siglo XXI. México. 1966. Págs. 31-54.

Con todo, puede ocurrir en ocasiones que el emisor no tenga conciencia de haber revestido al mensaje de la intencionalidad con que realmente opera en el receptor. No debe olvidarse que "el emisor del mensaje forma parte de un sistema del cual es en cierta medida sin saberlo una pieza y un operador... Si se quiere captar el mecanismo de la dominación social, es decir, cómo el individuo participa en la perpetuación de un sistema de explotación y cómo los individuos que la sufren se convierten ellos mismos en agentes de su alienación, es necesario desvincular la problemática del *modus operandi* de la ideología de aquella de la intencionalidad del individuo o grupo. La clase dominante no piensa las estructuras de su dominación, las vive y el dominado las acata internalizándolas"⁶.

Desde el punto de vista del proceso educativo, por consiguiente, el contenido implícito del mensaje resulta ser doblemente importante: por una parte estimula el desarrollo de las conductas más perdurables y decisivas del comportamiento social y, por otra, actúa sin que el individuo advierta estar siendo influido por él. Por esta vía, la información va cercando la conciencia, enmarcando la perspectiva con que debe asumir y valorar el mundo, limitando sus posibilidades de captación de significados, anulando en la unilateralidad, por último, la libertad de escoger.

Cada uno de los dominios de la institucionalidad burguesa constituye de hecho un canal de presiones socializadoras; la influencia cultural denota una tendencia totalitaria, puesto que se anima de sentido en función de la defensa de valores de la clase dominante. En las clases dominadas estos factores formativos gravitan en dos direcciones: 1.º) Estimulando el comportamiento "adecuado" al orden establecido, y 2.º) Fortaleciendo sentimientos adversos y prejuicios respecto de los movimientos radicalizadores. En estas condiciones, sometido desde temprano a las influencias socializantes de la opinión pública controlada, de la publicidad y la propaganda, de las formas que revisten el trabajo y la recreación, de la administración política central, el hombre es fácilmente absorbido por ellas e incorporado como entidad pasiva en la estructura del sistema. Incluso la función crítica de la escuela se deteriora, presa como está, en la dimensión totalitaria de la sociedad; así, por sobre sus concepciones progresistas, en la práctica la escuela ha devenido en un agente adaptador más⁷. Sin ser la responsable exclusiva, la escuela también ha contribuido insensiblemente a adoctrinar al individuo en "una falsa conciencia inmune a su propia falsedad"⁸. Como centro difusor de la verdad oficializada y de la ideología burguesa, la labor de la escuela queda reducida al universo del sistema y, en tanto permanezca en él, se reconocerá legitimidad en su accionar. Al anularse de este modo las únicas fuerzas capaces de corroer la trama del "pensamiento y conducta unidimensionales", el hombre se hace impotente para captar los determinantes de su angustiosa situación material y espiritual como también para entregarse a la lucha contra el sistema opresor.

Lo expuesto más arriba no significa en modo alguno que la escuela pudiera ser estéril del todo en sus esfuerzos por cambiar la conciencia deformada en una mentalidad crítica y revolucionaria. Por el contrario, el conocimiento de los dispositivos de defensa propios de la sociedad

burguesa debe proporcionar al educador una vasta comprensión de los alcances reales de la función escolar como, igualmente, de aquellas condiciones que necesitan cumplirse en otros dominios de la actividad social, para hacer de la educación revolucionaria una empresa fructífera.

Es difícil determinar el grado de receptividad del individuo a la estimulación de que es objeto por parte de los agentes extraescolares; algo idéntico puede afirmarse respecto de la acción escolar propiamente tal. No obstante, es un hecho evidente que la incidencia cuantitativa de los agentes de educación refleja, especialmente de los medios de comunicación de masas, sobre la conciencia y afectividad del individuo ha provocado un cambio cualitativo en sus capacidades de discernimiento, juicio crítico e inventiva.

Mientras se mantenga, esta situación reportará innegables ventajas para los grupos de dominación, pero también alejará la posibilidad del cambio de mentalidad que requiere el ejercicio del poder político alcanzado por el trabajador. Sería absurdo intentar contrarrestar este fenómeno ampliando intencionadamente el tiempo diario o anual de escolaridad, o bien vigorizando la acción social de la escuela. No olvidemos que tales han sido los recursos tradicionales instituidos por los grupos dominantes para introducir alguna simetría entre educación formal y educación refleja.

A nuestro parecer, es más lógico y productivo conformar una acción escolar de claro contenido revolucionario circunscrita al universo específico de la escuela⁹ y orientar en el mismo sentido las restantes expresiones culturales. De esta manera, cada una de las variantes del proceso cultural al mismo tiempo de desplegarse tras la consecución de sus objetivos originales, decantará influencias análogas a las del proceso educativo sistemático. Para evitar equivocaciones, conviene consignar aquí que no pensamos en la subordinación del proceso cultural a las motivaciones de la escuela. Antes bien, se trata mejor de asegurar el crecimiento de cada uno de los procesos culturales menores dentro de sus dominios propios, evitando así que de pronto unos se conviertan en medios para el mejor desarrollo de otros. Sin embargo, la connotación totalizadora de nuestra tesis consiste en que apreciamos el desenvolvimiento de los diferentes procesos culturales, unificados por la inspiración esencial de depurar la vida espiritual de los elementos que la han deformado, por una parte, y de crear el ambiente de solicitudes indispensables para formar al "hombre nuevo" por otra.

Hasta hoy, la creación artística, la investigación científica, la difusión literaria, el ejercicio del periodismo, la instrumentalización tecnológica, los tipos de recreación y diversión, etc., se han desarrollado de acuerdo a los intereses privados de quienes los cultivan o controlan. Ha habido, desde luego, libertad para hacer de la —y en la— actividad cultural cualquier cosa: arte pop, revistas científicas, proyectos camelots, música de evasión, imaginiería folklórica, revistas pornográficas, prensa amarilla, música clásica, literatura de alto vuelo, etc. No es menos cierto que la pervivencia de esta *misma* libertad ha sido la garantía moral descubierta por el sistema capitalista pa-

⁶En la edad de transición la actividad escolar no puede desarrollarse exclusivamente en función de los objetivos específicos implicados en una determinada representación ética del "hombre nuevo". Todo lo contrario, en razón de la permanencia de una ideología regresiva y de los mecanismos defensivos que moverán los grupos de la dominación tradicional, tenemos la impresión de que en un primer momento el desempeño de los papeles propiamente "constructivos" de la escuela deberán subordinarse a otros según los cuales cabe someter a juicio todas aquellas imágenes y prácticas sociales que son la fuente de valores y motivaciones que entran en pugna con los ideales socialistas. Concebida la actividad escolar como un proceso dialéctico que contrapona la exigencia de demoler una forma de vida con la de establecer otra mejor, gradualmente se ascenderá hacia niveles que expresan de una manera cada vez más vasta la finalidad positiva (o "constructiva") de la educación revolucionaria.

⁷A. Mattelart, C. Castillo y L. Castillo... La ideología de la dominación en una sociedad dependiente. Edic. Signos. Buenos Aires, 1970. Pág. 22.

⁸Esta condición se desprende de uno de los objetivos de la Educación General Básica: "Propender al desarrollo integral de la personalidad del alumno, capacitarlo para una adaptación activa a la sociedad democrática y para promover los cambios inherentes a ella". Decreto N.º 27952 de XII de 1965. Art. 3.º. Subrayado nuestro.

⁹H. Marcuse... El hombre unidimensional. Edit. J. Mortiz. México. 1968. Pág. 34.

ra continuar existiendo¹⁰ desde el mismo momento que desde ella se gestan y difunden los ideales que, al exaltar el individualismo, la competencia, el consumo ostentoso, el espíritu mercantil, el "arribismo", la chabacanería y el afán pecuniario, lo consolidan.

El mito de la "libertad de la cultura" posee como toda deformación ideológica un matiz de veracidad. En efecto, nadie podría imponer al pensamiento una dirección que se desenvuelva ni un contenido determinado para que se exprese. Al margen de consideraciones éticas, la infinita riqueza cualitativa del pensamiento torna impredecibles sus posibilidades. Por consiguiente, en el poder de creación se transfigura una libertad ilimitada que lo impulsa a traspasar cualquier barrera que lo cerque o ahorroje. Sin embargo, en el acto de creación, el creador patentiza su sensibilidad axiológica personal, producto de las condiciones materiales en que se ha desarrollado su vida. Luego, la dimensión ética del acto de creación se perfila en el mismo instante en que su sensibilidad inclina al individuo a tomar partido por una determinada percepción de lo bello, lo justo, lo humano, lo bueno, lo útil, etc. Impregnado el producto creado de aquellos valores vivenciados por la conciencia personal desde una posición dada de la estructura histórico-social, al trascender y difundirse afectará —legítima e ilegítimamente— otras formas del ser personal y de la relación colectiva.

Por tanto, el establecimiento de una política cultural por parte del gobierno de la Unidad Popular no puede aparecer como una restricción de la libertad de expresión del individuo, sino más bien constituye la afirmación de los criterios éticos de creación y difusión indispensables para fecundar una sensibilidad destinada a decidir siempre en favor del ideal superior del bien común.

La regulación del proceso cultural por una política que corresponda a ese objetivo cardinal se hace tanto más urgente en la etapa de construcción del socialismo. Está claro que el afianzamiento de la nueva sociedad radica en el hecho de que el individuo adquiera rápida conciencia de la posibilidad de constituirse en el motor del proceso renovador que le abre el triunfo electoral de las fuerzas populares y, como hemos visto, hay muchas costumbres, tradiciones, creencias y prácticas que lo están dificultando.

El drama de la sociedad en formación consiste en que su capacidad de autogeneración se ve debilitada por las exigencias de competir aceleradamente con un pasado que "se hace sentir no sólo en la conciencia individual, en que pesan los residuos de una educación sistemáticamente orientada al aislamiento del individuo, sino por el carácter mismo de este período de transición, con persistencia de las relaciones mercantiles"¹¹. La oposición de universos, característica de estos períodos, se refleja en la conciencia como una ardorosa pugna entre una legalidad prevalente y una legitimidad emergente. En el conflicto, el nombre zigzaguea, desgarrándose en contradicciones; su conducta obedece, por una parte, a los resabios de una estimativa que comienza a debilitarse; por otra parte, a las solicitaciones de los valores de la nueva moral que empieza a consolidarse. De allí que el rigor con que la nueva filosofía impregne los objetivos del proceso cultural debe necesariamente apurar el na-

cimiento de una capacidad que mueva al hombre a restablecer su organicidad espiritual. Sin duda, sometido a las influencias culturales, educativas, económicas, sociales, políticas y morales del nuevo orden, el individuo pronto llegará a percibir que existe una contradicción entre su modo de ser real y los requerimientos del "hombre nuevo", advertirá el antagonismo entre sus creencias y prácticas y las condiciones de la nueva moral. En la medida en que su conciencia vaya revelándole esta contradicción, se verá impulsado a superarla, ya que "bajo el influjo de la presión que supone la educación indirecta, trata de acomodarse a una situación que siente justa y cuya propia falta de desarrollo le ha impedido hacerlo hasta ahora"¹².

En suma, de acuerdo a lo precedente, el comportamiento revolucionario lo concebimos como la instancia final de un proceso en dos tiempos: primero, la actuación educativa total de la sociedad sobre el individuo desarrolla en él la conciencia de su inadecuación respecto de las condiciones del nuevo hombre y de la nueva moral y, segundo, la actuación del hombre sobre sí mismo le dota de una voluntad de cambio que al virilizarse en la práctica, le aproxima a los ideales socialistas.

Con la intención de responder a los objetivos de la primera etapa del proceso de formación de la conciencia revolucionaria, hemos planteado en el seno de la Comisión Nacional de Cultura de la Presidencia de la República la necesidad de que la política de reconstrucción de la cultura nacional permita: 1.º, desarraigar los hábitos, usos, costumbres, actitudes y valores que han mediatizado la participación de nuestro pueblo en la explotación y cultivo de la amplia gama de posibilidades materiales y espirituales que le ofrecen su territorio, su historia y su capacidad creativa; 2.º, precisar rigurosamente los valores nacionales que conformarán el sustrato que afianzará la nueva convivencia, la nueva moral, las nuevas formas de trabajo y producción, las nuevas formas de la creación artística, técnica, científica y filosófica.

Empero, apreciamos tres situaciones que en este momento entran cualquier empresa con el sentido anotado: 1.º, la confusión y ambigüedad que se advierten en la determinación conceptual de expresiones tales como "cultura nacional", "valores nacionales" o "manifestaciones propias de la cultura nacional". Aunque aparentemente formal, este problema reviste significativa importancia en la aspiración de estimular el desarrollo de una cultura revolucionaria y auténticamente nacional; 2.º, la intromisión y difusión de expresiones culturales preñadas de valores de índole capitalista, intromisión que tiende no solamente a deformar y empobrecer nuestro patrimonio cultural, sino que además —y de allí su importancia— las motivaciones a que dan lugar, desvirtúan los esfuerzos encaminados a echar los cimientos de la sociedad socialista; 3.º, la falta de cohesión y de coincidencia de propósitos que se advierte en un conjunto heterogéneo de organismos públicos y privados, agrupaciones, gremios, comités y comisiones que tienen responsabilidades directas o indirectas en el desarrollo de la cultura nacional.

La resistencia que ofrecen estos problemas a cualquier intento de solución son, por lo demás, bastante evidentes. Las dificultades no se enmarcan exclusivamente en lo que podríamos llamar complejidad inherente al asunto, sino que también pueden atribuirse a la defensa de intereses particulares y de clase, a estilos administrativos desacertados, autonomías institucionales, etc. Con todo, junto con los esfuerzos por resolverlos podría irse ya conformando una política cultural que guardara, desde luego, consonancia con las restantes medidas de transfor-

¹⁰La libertad de la sociedad burguesa ha permitido el surgimiento de movimientos culturales de oposición. Empero, sus efectos se diluyen gracias a la capacidad de absorción que posee el sistema. Como otra dimensión de la misma libertad, los grupos dominantes son también "libres" para acoger la protesta, difundirla, convertirla en artículo de consumo, neutralizando con ello sus gérmenes radicalizadores. Al respecto véase de H. Marcuse la obra "La sociedad industrial y el marxismo". Edit. Quintara. Buenos Aires, 1968. Págs. 51 y siguientes.

¹¹Che Guevara. "El socialismo y el hombre en Cuba", contenido en "Obra". Revolucionaria". Edic. Era. México, 1967. Pág. 630.

¹²Che Guevara. Ob. cit. Págs. 630-632.

mación del país. En este sentido, pensamos que los objetivos más inmediatos de la política cultural debieran proyectarse en las siguientes tres direcciones: 1.º Difundir los valores nacionales que inspiren la creación artística, normen la formación de la juventud, fortalezcan la convivencia y abran líneas de investigación científica y filosófica; 2.º Estimular la conciencia política del pueblo a fin de posibilitar con clara comprensión el cumplimiento de sus responsabilidades en lo que toca tanto a la construcción de la sociedad socialista como a la defensa del poder contra sus enemigos de clase; 3.º Depurar la cultura nacional de aquellos elementos foráneos que por su na-

turalidad entran en contradicción con los imperativos de la moral y los cambios revolucionarios. Por último, réstanos agregar que la necesidad y apremio por unificar el proceso cultural durante la etapa de construcción del socialismo, en modo alguno podrían ser atribuidos exclusivamente al anhelo de ver coronadas por el éxito las transformaciones infraestructurales proyectadas por la Unidad Popular. Esperamos haber dejado en claro, por el contrario, que esta demanda y urgencia derivan esencialmente del deber moral que tiene el Gobierno de restituirle al pueblo el derecho a dirigir su propia vida.

el problema del arte

en una

planificación cultural

II parte

por Andreas Bodenhöfer

Síntesis de la primera parte

En la primera parte de este artículo se ha tratado la importancia de una planificación cultural. Vimos que una economía en la que las masas participan, implica una planificación cultural que permita a la clase trabajadora encontrar y crear sus propias representaciones; dejamos de lado la importancia que tiene este hecho por sí mismo, puesto que primeramente nos interesaba mostrar la interdependencia entre el crecimiento económico y el desarrollo de las relaciones sociales. Luego vimos la interdependencia que existe entre el contenido y la forma en que se comunica este contenido. Constatamos que una planificación cultural no puede ser concebida a partir de nuevos contenidos sin que al mismo tiempo se investigue la manera en que estos contenidos van a ser comunicados; es más: la forma en que se comunica este contenido debería incluir la entrega de los primeros instrumentos para realizarlo.

Por último, hemos mencionado tres aspectos que definen una conciencia con contenido revolucionario, pero que no actúa según este contenido, producto del divorcio entre el trabajo manual y el trabajo intelectual. Se habló aquí de este problema porque se trataba de mostrar el paralelo, la correspondencia, entre el contenido de una información y el contenido de una conciencia por un lado, y la comunicación y la actualización de esta conciencia por el otro. Vimos que abandonando el segundo aspecto respectivamente, la burguesía permanecía efectiva y presente en forma de "administradora" de estos contenidos¹.

El tercer aspecto de este problema nos llevó a la problemática específica del arte: la carencia de investigaciones sistemáticas sobre reales posibilidades de concientización de las masas por medio de productos estéticos. Y es a

partir de aquí que se va a tratar de dar elementos para una discusión sobre la función del arte dentro del proceso que estamos viviendo.

1. La situación del artista y su producto en el proceso de producción.

"El lugar del intelectual en la lucha de clases se puede determinar únicamente a partir de la plaza que él ocupa en el proceso de producción, o mejor dicho, la plaza que él elige en el proceso de producción."

Walter Benjamin.

En la primera parte se habló de la interdependencia entre la forma y el contenido. Pero ¿hasta qué punto ya satisface esta aclaración el requerimiento de una activización creativa de la clase trabajadora? ¿Es que con esto se abarcó suficientemente la contradicción entre la concepción del arte en la sociedad capitalista y la concepción de un arte que sirva como medio de expresión concientizante y liberador de todos los hombres?

Para acercarnos a una respuesta es imprescindible esbozar al menos la situación del arte dentro del proceso de producción perteneciente a una sociedad con relaciones capitalistas de producción.

¹Es notable que los adversarios éticos (o estéticos) de la burguesía quedan, en la mayor parte de los casos, indiferentes, o incluso presos de las determinaciones políticas de la burguesía. Inversamente, los adversarios políticos de la burguesía descuidan el condenar profundamente sus representaciones: ellos llegan incluso a compartirlas. Esta ruptura sirve a la burguesía para enmascarar su nombre. Por lo tanto, la burguesía no debería ser comprendida, sino que como síntesis de sus determinaciones (políticas) y sus representaciones (culturales).
Roland Barthes.

Nota: los paréntesis "políticas" y "culturales" son del autor.

Para evitar malentendidos, definiremos preliminarmente los conceptos *relaciones de producción* y *fuerzas de producción*, en relación con el arte. Utilizamos la definición de Th. W. Adorno, que las da en relación a la música. Nos parece que son aplicables al arte en general.

Conviene hacer preceder estas definiciones por las originales dadas por Marx:

Relaciones de producción son las relaciones que contraen los hombres en la producción social de su vida. El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la cual se levanta la superestructura jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual.

(De Obras Completas, Tomo I, Editorial Cártago.)

Las fuerzas de producción son el resultado de la energía empleada por el hombre; pero esta misma energía está limitada por las circunstancias en las cuales el hombre se encuentra colocado, por las fuerzas productivas que ya han sido adquiridas, por el tipo de sociedad que existe antes que ellos, que ellos han creado, que es el producto de la generación anterior.

(Traducido de las obras completas en alemán: MEW, Tomo 27, pág. 452, Editorial Dietz, Berlín.)

Estos conceptos aplicados al arte:

Las relaciones de producción son las condiciones económicas e ideológicas en las cuales están circunstanciados cada tono y la reacción a cada tono. (Es decir, son las condiciones económicas e ideológicas en las cuales se encuentran situadas la producción y la recepción de productos artísticos.)

Bajo *fuerza de producción* no se entiende solamente la producción en el sentido estrictamente musical (artístico), o sea, el componer (crear), sino que también el trabajo artístico vivo de los que reproducen (actores, violinistas, etc.) y la totalidad de la técnica compuesta en sí misma en forma heterogénea: las técnicas inmanentemente musicales de composición (técnicas literarias, cinematográficas, etc.), la capacidad de ejecución de los que reproducen, y los sistemas de reproducción mecánicos, que hoy día se adjudican un significado eminente.

Adorno define también las *fuerzas de producción subjetivas*.

La *fuerza de producción subjetiva* del artista se basa en la experiencia general de la sociedad, que le es mediada desde su infancia a través de la socialización. (...) La fuerza de producción subjetiva, eso que la historia del espíritu llama "creación", "genio", etc., tiene como base fuerzas de producción objetivadas, en las cuales la subjetiva se realiza. A lo que se llama "acto creador" corresponde en realidad la solución de problemas estéticos.

A raíz de la objetividad del material, cuyas contradicciones deben y tienden a ser solucionadas, el individuo artístico no es un sujeto privado, sino que un sujeto social. (Citas traducidas de la "Einleitung in die Musiksoziologie" de Adorno, Editorial Rohwolt, Alemania Federal.)

Para concebir la función o las posibles funciones del arte dentro de una sociedad tanto en vías de liberación como ya liberada, esta función no debe ser pensada en relación a lo que el arte ha sido, sino que en la medida en que se entienda la *normatividad* en la cual ha caído bajo el capitalismo, normatividad que es el resultado de la separación del trabajo manual del trabajo intelectual. Se ha normativizado *Qué* es lo que ha de ser el arte: arte es lo que hacen los artistas (o sea, producto de un especialista); arte es pintura, música, teatro, etc. (o sea, diferentes disciplinas). No se trata aquí por lo tanto de un *Acto*, de un *Qué Hacer*, sino que de una mercancía. (Que el producto sea regalado o vendido no altera este hecho en ninguna forma.)

La concepción de un arte que conserve estas formas parcial o totalmente está reproduciendo conceptos que están interesados en mantener el arte como un quehacer privilegiado, para el cual se necesita un estudio, una educación determinada para poder cumplir con las condiciones necesarias para que el arte sea arte.

No se puede tratar en primer lugar de que todos sean pintores, de que todos sean músicos, escritores, etc. Al arte hay que sacarlo de su función alienante, establecedora, recuperadora, etc., no en la medida en que todos se transformen en artistas, así como la burguesía ha concebido al artista; porque no se trata solamente de que la creación de arte y la recreación artística sean el privilegio de una minoría, sino que se trata sobre todo de que *por el hecho de que el arte ha sido durante siglos el campo reservado de una minoría, el pensamiento artístico se ha centrado en la elaboración de productos destinados a la minoría correspondiente*. Esta minoría, a su vez, como representante de la clase dominante correspondiente, ha tenido en sus manos los medios de producción. También, por supuesto, los medios de producción de los artistas. El artista siempre ha dependido de estos medios de producción para poder realizar su labor creativa. Y al mismo tiempo, eso sí, estos medios de producción en manos de la clase dominante que mantiene y alimenta a los artistas *determinaron en forma decisiva la creación misma*. Los medios de producción no fueron evolucionando, cambiando, extendiéndose según las necesidades creativas absolutas —fenómeno además imposible—, sino que según las conveniencias de la clase dominante, o en el mejor de los casos la clase dominante acepta una evolución (controlando el tipo de evolución) en los medios de producción sólo en la medida en que estos cambios no pongan en cuestión a los miembros de esta misma clase en su calidad de mecenas y de recipientes de la plusvalía².

Por lo tanto, no es correcto sostener que el arte burgués está desligado de la realidad social, o de sostener que al arte haya que "devolverle" su función social, etc. El arte burgués corresponde a una realidad social que consiste en mantener las relaciones de producción existentes a favor de una minoría que es la clase dominante.

Es ésta una minoría que no participa en el proceso de producción con su fuerza de trabajo, sino que participa como dueña de los medios de producción que a través de la compra de fuerza de trabajo extrae la plusvalía que le permite por un lado vivir sin trabajar (no llamemos "trabajo" el tiempo que se invierte para perfeccionar la explotación y acrecentar las ganancias), y por el otro lado le permite afirmarse en su situación de clase dominante, aumentando su capital constante y variable.

Es, pues, lógico que este sector minoritario —que gracias a la acumulación original de procedencia "divina" cosecha los frutos de la fuerza de trabajo ajena— tiene que diferenciarse también en todos los otros niveles de la clase explotada. Sus "necesidades", es comprensible, son otras de las de los que viven de la venta de su fuerza de trabajo.

Es a través del arte que esta minoría recalca, expone y se reconoce a sí misma como una clase que goza de la fuerza de trabajo ajena, y esto en todos los niveles: tanto a nivel económico (clase trabajadora) como a nivel espiritual (artistas, intelectuales), formando parte este úl-

²El caso del compositor Edgar Varese es un ejemplo que muestra esta contradicción: a él le fue negado realizar sus ideas musicales con los medios adecuados a estas ideas: el medio electroacústico. Le fue negado por la situación de la industria norteamericana capitalista de aparatos electroacústicos, que no veía la posibilidad de utilizar comercialmente el concepto musical de Varese. En consecuencia, Varese se vio obligado durante años a componer música instrumental, y ésta, tampoco para orquesta, sino que para pequeños conjuntos de músicos progresistas.

timo de la superestructura que se encarga de producir y emitir una ideología con carácter de verdad eterna que justifica la explotación del hombre por el hombre.

Es decir, el arte en la burguesía refleja perfectamente la realidad social, en tanto que refleja la realidad social de la burguesía como clase dominante.

Con raras excepciones, los artistas no reconocieron, no vieron que su pensamiento estético, en lo que se refiere al material que empleaban, y a la organización que le daban a este material como a lo que se refiere a su uso (función), debían moverse —explícitamente o implícitamente— en los límites que la clase dominante les ordenaba; como tampoco vieron que las nuevas formas que ellos creaban no se desprendían solamente de las contradicciones del material, sino que también de las contradicciones de su propia situación como artistas. De haber reconocido esta situación de dependencia, los artistas la habrían incorporado, quizás, en su pensamiento estético. Pero como no fue así, el producto creado por el artista es la *resultante* de esta contradicción, en vez de ser el *portador* de estas contradicciones, portador en el sentido de incluir en el pensar la conciencia de esta contradicción para llevarla a una superación.

Es interesante observar en qué forma las contradicciones entre las fuerzas y las relaciones de producción pueden presentarse en el campo artístico: en la sociedad capitalista las fuerzas de producción se desarrollan al mismo tiempo que se trata de conservar las relaciones de producción. En el arte se desarrollan las fuerzas de producción dentro de cada disciplina: los medios de producción se desarrollan (ejemplo: la música electrónica) lo mismo que el estilo dentro de cada disciplina, etc. Pero este desarrollo siempre ha permanecido y permanece dentro de las normas que definen a cada disciplina artística respectivamente. Esto significa nada menos que las fuerzas subjetivas de producción se mueven dentro de los marcos, límites, formas dadas, sin ser cuestionada jamás la razón histórico-social de estas formas, ni tampoco es cuestionada la aptitud o inaptitud de estas formas para el mismo desarrollo de las fuerzas subjetivas de producción. Estas formas (disciplinas) se acatan incondicionalmente. Dentro de ellas uno es libre. Pero también libre de la posibilidad de percibir estas contradicciones. O sea, las relaciones de producción siguen siendo las mismas.

A modo de ejemplo: el ballet como ballet puede evolucionar, desarrollando las fuerzas productivas de los bailarines (ampliación de sus posibilidades de expresar movimientos a través de su cuerpo), el coreógrafo puede aumentar sus fuerzas productivas (concibiendo nuevas formas de estructurar un conjunto de bailarines, expresando nuevos contenidos que hasta el momento el ballet no haya podido articular, y que incluso se expresen por primera vez, ya que el ballet puede ser el único lenguaje adecuado para expresar este contenido, etc.); los medios de producción pueden desarrollarse en la medida que el aparato de iluminación, el aparato de decoración, de escenario, etc., vaya desarrollándose "gracias" a la técnica, etc. Pero el ballet sigue siendo, en su forma intrínseca, ballet, tal como lo era hace un siglo. El mismo objetivo, la misma función: el ballet como disciplina tanto dentro del campo estético como dentro del aparato de producción y sobre todo como institución (y su significado social correspondiente) ha quedado estático.

Eso significa que también en el arte la función, el sentido ha permanecido constante. Lo que ha cambiado, lo que se ha desarrollado es la manera de cumplir esta función, de satisfacer este sentido.

Llegado a un punto, el desarrollo de las fuerzas productivas desenlaza un salto cualitativo en las relaciones de producción, sin el cual las fuerzas productivas no pueden seguir desarrollándose.

Es ésta la problemática dentro de la cual se encuentra la actual situación del arte.

2. Las actuales condiciones subjetivas y objetivas del artista para la creación de un arte revolucionario.

—Por el hecho de que el artista bajo la burguesía haya producido obras de un valor innegable (independientemente de las condiciones y causas de su producción).

—Por el hecho de que en la práctica de la cultura occidental (a partir de la aparición de la burguesía) no exista prácticamente un arte que no sea el burgués (y que la gran parte del arte con el cual nos enfrentamos hoy día —por ejemplo, en la música— data recién a partir del siglo XVIII).

—Y por el hecho que la gran parte de los que trabajan por darle al arte una nueva función vienen de la burguesía y no de la clase trabajadora.

—Y que por lo tanto son susceptibles a optar por los valores del arte burgués, y que en gran medida el arte burgués es el único que conocemos (y entendemos), y que por lo tanto no es difícilmente imaginable otra forma de arte, *se nos presenta el eminente problema de cómo pensar el arte y sus posibilidades emancipativas sin introducir en éste pensamiento significantes que en forma total o parcial sean el resultado de la concepción de un arte producido dentro de relaciones capitalistas de producción.*

Porque si se trata de concebir el arte en una sociedad cuyo gobierno pretende preparar el camino para una futura formación de una dictadura del proletariado, es fundamental tener presente que:

—Nunca antes en la historia la clase dominante fue la mayoritaria,

—Nunca antes la clase mayoritaria trabajó en la gestación de su propia vida, de su propia sociedad.

—Nunca antes esta clase dejó de defender o de regalar su fuerza de trabajo, y que, por lo tanto, en una sociedad tal, el arte (o lo que se quiera circunscribir con esta palabra) no puede ser otro que el burgués solamente en lo que corresponde al contenido, sino que también en su forma; *pero más allá del contenido y de la forma debe ser otro en su sentido, en su función.*

Sin embargo, en la situación actual se puede observar una popularización del criterio que dice que un arte socialista está poco menos que realizado si se conservan todos los elementos dados del arte burgués, con excepción del contenido.

Otro criterio, menos burdo que el primero, dice que para la gestación de un arte socialista no sólo debe cambiarse el contenido, sino que también la forma⁴.

Pero ¿es dentro de estos dos criterios se ha tocado la contradicción fundamental del arte dentro del sistema con relaciones capitalistas de producción? (contradicción que sólo por medio del trabajo en su superación liberaría al arte de sus trabas para poder ser pensado como un medio emancipador). Pensamos que no, porque:

—Así como la emancipación y liberación de la clase trabajadora no puede ser sino la obra de la clase trabajadora misma, la función y el sentido de la creación de representaciones artísticas no pueden ser otra cosa que la obra de esta misma clase;

—La estructura mental de los artistas revolucionarios de procedencia burguesa mediada desde la infancia a través de la familia, la educación y en general la socialización

⁴"El arte de la revolución, que sin duda va a reflejar todas las contradicciones de la sociedad hacia el socialismo, no hay que confundirlo con el arte socialista, para el cual todavía no existe una base. Por otro lado no hay que olvidar que el arte socialista va a nacer de esta sociedad de transición hacia el socialismo."

León Trozki.

burguesa, permite ciertamente tomar conciencia de sus contradicciones, sobre la necesidad e inevitabilidad de los cambios, pero no permite concebir las expresiones artísticas de esta liberación ni para sí mismo, ni menos para la clase trabajadora, porque la propia liberación puede sólo venir a través de la lucha por la liberación de la clase trabajadora.

Toda tentativa que interprete a priori lo que es o va a ser el arte del pueblo no tiene fundamento alguno.

3. Arte de agitación y creación revolucionaria: dos etapas complementarias

La integración del artista a la lucha de clases es el único primer paso a la superación de dicha contradicción. Sólo a través de su integración a la lucha de clases puede el artista:

a) Dar por fin el salto cualitativo que significa pasar del mero saber de su situación contradictoria a una superación en la *Praxis* de estas contradicciones.

b) Darle al pueblo los instrumentos y ser su aliado en la labor creativa, a través de la cual el pueblo mismo se interpretará.

Una primera etapa es la elaboración de un arte de agitación.

El arte de agitación tiene como función la de contribuir a crear una conciencia social revolucionaria. El arte de agitación tiene que ser capaz de mostrar en forma más plástica, más inteligible que el discurso, un contexto político-social determinado, en una coyuntura determinada con un sector social determinado.

Se entiende que por la función misma del arte de agitación, éste debe ser creado en el seno del pueblo mismo. La integración a la lucha de clases es aquí una condición *sine qua non*.

El arte de agitación, además y a través de su función concientizante, operará como puente, como taller hacia la segunda etapa: aquella en la que los trabajadores mismos irán tomando posesión de los medios e instrumentos a través de los cuales sus fuerzas subjetivas de producción estarán al servicio de su propia liberación.

Estas dos etapas no deben ser entendidas como primera y segunda, o sea, en sentido diacrónico, sino que más bien sincrónicamente, como dos momentos de la mediación de instrumentos y medios para el pueblo, a través y con los cuales éste pueda expresarse y articularse.

Es en esta mediación donde los artistas deben estar conscientes de que asumen con ella una responsabilidad revolucionaria que es delicada y trascendental: la de no entregar a través de esta mediación, normas y conceptos dentro de los cuales se reflejen o infiltren elementos alienantes del arte burgués en particular, y la ideología burguesa en general. Para evitar esta infiltración se hace necesario el estudio y análisis y, por lo tanto, el control de los mecanismos, efectos, etc., de manipulación que la burguesía suministra a través de sus productos estéticos (ver primera parte), y, en consecuencia, capacidad crítica para seleccionar los elementos (tanto en forma de productos como en forma de conceptos) útiles de la herencia burguesa por un lado, como también la capacidad de desenmascarar ideológicamente los productos culturales y subculturales que tienen una función alienante.

Estas dos etapas, por último, no son más que dos aspectos en la búsqueda conjunta de diferentes formas a través de las cuales se mediarán los instrumentos que la clase trabajadora requiera, y las formas a través de las cuales la clase trabajadora se interpretará y se creará a sí misma. Es en este contexto donde se requiere y se medirá el trabajo creador-revolucionario de los artistas y de los responsables de la cultura en general.

el curriculum como impulsor del cambio social

por el prof. Dr. ALFREDO JADRESIC

Decano de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. Presidente de la Asociación Chilena de Facultades de Medicina.

Invitado por la Universidad de Yale, EE. UU., el prof. Dr. Alfredo Jadresic, Decano de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, concurre en abril último al Seminario sobre innovaciones del curriculum en América, patrocinado por la Federación Panamericana de Asociaciones de Facultades de Medicina. El trabajo que publicamos en seguida fue presentado en las reuniones de la Universidad de Yale, el día 14 de ese mes. Delegados a dichas reuniones nos informaron que las palabras del Decano Dr. Jadresic tuvieron eco excepcional entre los médicos y científicos asistentes, por la sólida fundamentación del expositor así como por la franqueza poco común en esta clase de seminarios, que él usara.

En primer término, si se me permite, deseo hacer una observación al título de la presentación que se me ha solicitado como tema de discusión y es que resulta difícil enfocar el curriculum como impulsor del cambio social. Es tal vez más adecuado enfocar el tema en el sentido inverso: los cambios sociales como impulsores de los cambios de curriculum.

La universidad es la expresión y consecuencia de las tendencias dominantes de la sociedad en que ella existe. No puede esperarse que las universidades se conviertan en factores substanciales determinantes de los cambios sociales. Los cambios son la resultante de fuerzas que ocurren fuera de la universidad. El papel que en este sentido pueden jugar las universidades está dado por su grado de compromiso con las necesidades de cambio en la sociedad. Comprometer a las universidades con los cambios sociales fue una de las más claras expresiones del proceso de reforma universitaria del año 1968 en nuestro país. Frente a la universidad enajenada y desvinculada de la problemática social, este movimiento surgió, fundamentalmente entre los estudiantes, como una exigencia por redefinir el papel que la universidad debía jugar en el país y porque sus estructuras fueran adecuadas a sus nuevos objetivos. Se planteó entonces que la universidad debía marchar al unísono con la transformación de la sociedad chilena a través de los hombres que forma, profesionales y académicos, quienes debían alcanzar en ella conciencia de la responsabilidad histórica que les corresponde en un país subdesarrollado y dependiente, como

los nuestros de América latina, para convertirse, en sus respectivos campos de acción, en hombres capaces de incorporarse activamente a las fuerzas sociales que propician los cambios. De este modo la universidad se orienta en función de la sociedad en que vive y asume un papel consecuente. Pero esto es muy diferente a esperar que la universidad logre convertirse en impulsora o rectora del proceso de cambio social. Lo más que podemos esperar de ella es que no permanezca al margen o a la zaga del proceso de desarrollo histórico que va ocurriendo en los pueblos que le han dado origen.

La genuina vinculación de las universidades con los pueblos en que ellas existen conduce de un modo natural a exigir la democratización de nuestras universidades en el sentido de que logren abrir sus puertas a los hombres y mujeres de todas las clases sociales y económicas y que no existan en ellas segregaciones o restricciones de orden político, racial o religioso.

La cabal expresión de la sociedad dentro de las universidades obliga a aceptar la democratización de sus estructuras y a asegurar el acceso a todos los niveles de decisión de todos los integrantes de la comunidad universitaria. Ello es el fundamento ideológico del co-gobierno.

La democratización de la universidad y su compromiso con la problemática de los pueblos introduce de un modo inevitable, legítimo e indispensable, las ideologías políticas dentro de la universidad. Ellas deben encontrar en la universidad un ámbito de libertad irrestricta para abordar cualquiera de los problemas que interesan al hombre. Es de este modo, nuevamente, que queda en evidencia que la universidad en el mejor de los casos lograra ser un cabal exponente de la sociedad en que ella existe, pero que es ilusorio esperar que sobrepase el avance natural de los pueblos en busca de sus propios destinos.

La carencia de una clara definición política, vinculada al momento histórico de sus respectivos países, en los movimientos universitarios que agitaron a un sinnúmero de

universidades del mundo en 1968, fue, a nuestro juicio, la causa fundamental de su fracaso. De la mayor parte de esos movimientos ha quedado muy poco o nada y en ningún caso alcanzaron la proyección social que de ellos se esperaba. Inversamente, es evidente que las universidades enajenadas de la problemática social y encerradas dentro de intereses exclusivamente académicos son grandemente sobrepasadas por el medio social en que ocurren transformaciones revolucionarias, llegando a constituir, en ocasiones, verdaderos focos de concentración reaccionaria.

En Chile, la reforma universitaria nació junto a un movimiento social y político muy fuerte y mayoritario tendiente a la transformación de las estructuras socio-económicas. Nuestra universidad, fiel expresión de lo que estaba ocurriendo en el país, ha logrado introducir cambios substanciales en sus propias estructuras, redefinir sus objetivos y adecuar sus funciones, lo que le ha significado un avance constructivo y eficiente en concordancia con los cambios que se están operando en la sociedad chilena. Desde que hemos planteado que no es el curriculum o la universidad el que induce o impulsa los cambios sociales, sino a la inversa, son las tendencias de cambios sociales las que influyen sobre la universidad, es interesante observar lo que ha sucedido en Chile, país en que las fuerzas sociales que propician los cambios se venían gestando con magnitud creciente en los últimos años. Ha sido posible, por ejemplo, introducir dentro de la nueva ley universitaria, por acuerdo unánime de la comunidad universitaria y del Congreso Nacional, el concepto de democratización que da participación a todos los niveles de decisión, en la forma de co-gobierno, a todos los integrantes de la universidad. La participación de los académicos en los cuerpos colegiados de los Departamentos y otros organismos de poder representa el 65% de su composición, la de los estudiantes el 25% y la de los funcionarios no-académicos el 10%.

Se ha puesto en práctica en el presente año un sistema especial de selección para el ingreso a la Universidad de Chile que favorece a los obreros que han alcanzado la licenciatura secundaria (término de la enseñanza media) y otro que les facilita la continuación de los estudios pre-universitarios y universitarios.

Las condiciones socio-económicas e histórico-culturales de nuestro país han conducido hasta ahora a una actitud individualista frente a la vida que tiene por meta el logro de los intereses personales. Se supervalora el status profesional y económico en desmedro del respeto a la persona en sí misma y de los intereses comunitarios. La organización democrática de la nueva universidad da las bases para una nueva forma de convivencia en la comunidad universitaria.

La nueva Facultad de Medicina se planteó como necesidad inmediata establecer los principios que condujeran a una modificación de las actitudes de los universitarios frente a la vida y a la sociedad. Dentro de esta Facultad los problemas de salud que le corresponde enfrentar presentan aspectos formativos para la juventud de especial interés.

La Organización Mundial de la Salud ha definido la salud como el completo estado de bienestar físico, mental y social, y no sólo la ausencia de enfermedad. Nosotros pensamos que esta definición señala adecuadamente los objetivos finales de las acciones de la salud, pero consideramos inalcanzables esos objetivos para una sociedad dividida en clases. Nos parece indispensable que la definición de salud sea considerada dentro del proceso histórico y social de los pueblos. Concebimos la salud como un proceso dialéctico, biológico y social, producto de la integración entre el individuo y el medio ambiente, influido por las relaciones de producción en una sociedad dada,

y que se expresa en niveles de bienestar y eficiencia física, mental y social.

Consecuente con esta definición, resulta imprescindible analizar la salud dentro del marco de la situación económica, política y social de los pueblos. Chile ha sido hasta ahora un país capitalista y presenta por lo tanto una sociedad de clases. Su economía es fuertemente dependiente del imperialismo, dependencia que se manifiesta también en su estructura social, en su tecnología y en su cultura. Estas características fundamentales de su infraestructura social y económica condicionan los grandes problemas de salud del país.

La sociedad dividida en clases determina una salud de clases. Los grupos de altos ingresos en Chile presentan índices de nutrición, desarrollo físico y mental y una patología comparables a los de las clases acomodadas de los países más desarrollados. Por otra parte, la gran masa de trabajadores exhibe niveles de salud bajísimos. El 50% de los niños de nuestro país presenta signos de desnutrición. La mortalidad infantil se mantiene alrededor de 80 por mil, en gran parte inducida por causas que pueden ser prevenidas modificando el medio ambiente. La tuberculosis sigue siendo un gran problema de salud, a pesar de los avances de la medicina moderna y de las intensas campañas realizadas para su control. El alcoholismo compromete cerca del 25% de la población adulta masculina de los trabajadores. La patología social se manifiesta por índices elevados de neurosis, delincuencia, prostitución, vagancia y toxicomanías que afectan en forma progresiva al sector juvenil.

La salud es ante todo un problema de estructura económica y social, de niveles de vida y cultura. Entre nosotros aparece fundamentalmente condicionada por el subdesarrollo. Los problemas de salud de nuestro pueblo sólo podrán recibir una solución integral venciendo el subdesarrollo y eliminando las diferencias de clases. Sin esta base indispensable, los esfuerzos de los técnicos en salud serán de alcance limitado.

El subdesarrollo ha sido considerado por algunos como una etapa incipiente del proceso de desarrollo de los pueblos y se ha definido el grado de desarrollo en términos del ingreso per cápita y del ritmo de crecimiento. Es una concepción estrictamente economicista que considera que uno de los problemas fundamentales de los países subdesarrollados es la falta de capital. Nada dice sobre los problemas de estructura social ni de la desigual distribución del ingreso nacional ni de la dependencia extranjera. Preconiza la salida del subdesarrollo mediante la industrialización. Nosotros rechazamos esta concepción, no sólo porque nos repugna su antihumanismo, sino porque contiene un error serio, la ilusión de que es posible mediante el aumento de la producción salir del subdesarrollo sin alterar las estructuras sociales. Así como el simple crecimiento económico se estrella con la existencia de clases explotadoras y clases explotadas y con la dependencia del imperialismo, así también las inversiones en salud se estrellan con los problemas derivados del subdesarrollo, los desniveles en vivienda, nutrición, cultura, higiene ambiental, etc. Por ejemplo, entre nosotros, el Servicio Nacional de Salud ha realizado enormes esfuerzos e inversiones en la atención del niño por casi 20 años y, sin embargo, la mortalidad infantil se mantiene sobre 80 por mil en los sectores obreros y sube del 100 ó 150 por mil en los sectores campesinos.

No es, por tanto, mediante la introducción de métodos y técnicas modernos que podremos enfrentar eficientemente la problemática de salud de nuestro pueblo. No estamos en contra de la modernización en medicina, sino contra el espejismo de que saldremos del subdesarrollo en salud mediante ella. La simple importación de técnicas elevadas dentro del subdesarrollo aumenta el grado

de dependencia tecnológica y científica sin lograr resolver los problemas de fondo.

Consideramos la co-existencia del desarrollo y el subdesarrollo en nuestro tiempo como una relación dialéctica dentro de un mismo proceso histórico mundial. La existencia del imperialismo determina la existencia de países subdesarrollados y la existencia de países subdesarrollados permite la supervivencia del imperialismo. En consecuencia, toda acción encaminada a romper los lazos de dependencia y de subdesarrollo se inscribe en el marco de la lucha de nuestros pueblos contra el imperialismo.

Por cuanto queda expuesto, consideramos que la lucha por vencer el subdesarrollo no puede ser desconocida y ajena en nuestros países a nadie seriamente interesado en resolver los problemas de salud de la población.

En Chile se han creado recientemente las condiciones para introducir los profundos cambios estructurales que la situación exige, dentro de nuestras características históricas y en el marco de nuestra propia experiencia e idiosincrasia.

En lo que respecta a la salud, se proyecta dar la atención médica a través de un Servicio Único de Salud del Estado. La democratización en las estructuras de poder en este Servicio incluye la participación de la población en todos los niveles de decisión. Se facilitará así que las acciones de salud sean comprendidas, compartidas y apoyadas por el pueblo. Será preciso superar viejas contradicciones de la sociedad capitalista en la atención médica, la concepción tecnocrática y la ineficiencia burocrática. En este aspecto será fundamental que los técnicos se compenetren de la nueva situación creada y modifiquen en consecuencia sus actitudes.

La primera obligación que se ha planteado el Gobierno Popular es dar una atención médica igual a todos los habitantes a lo largo del territorio. Los diversos organismos de salud del Estado serán vinculados estrechamente a los centros médicos universitarios en su Sistema de Regionalización Docente-Asistencial que ha de significar, en un sentido, el apoyo que las universidades darán al proceso de perfeccionamiento continuo que requieren hoy día todos los profesionales de la salud distribuidos a lo largo del territorio nacional, y recíprocamente ha de aportar la orientación y motivación para nuestros centros de investigación científica de los principales problemas que enfrenta la población.

Será nuestro objetivo también estrechar y borrar las diferencias tecnológicas del atraso en salud que nos separan de los países más avanzados. La investigación científica será impulsada al máximo para superar el estado actual de dependencia y subdesarrollo. Tenemos como tarea entrar a participar activamente en la revolución científica y tecnológica que vive la humanidad al más breve plazo histórico posible.

Los nuevos planteamientos para la atención de la salud implican para las universidades la necesidad de formar los técnicos adecuados.

En lo que respecta a la enseñanza médica, se ha establecido como objetivo primordial de la Facultad de Medicina conducir a la formación integral de profesionales y académicos con pleno conocimiento de la realidad nacional, con la mejor preparación científica y técnica posible y con el sentido de responsabilidad social y la capacidad necesaria para ser partícipes en la transformación del país.

Los planes renovados de enseñanza que se han puesto en marcha desde 1968 están orientados a satisfacer esta necesidad formativa que la universidad debe proporcionar a los estudiantes.

En los primeros años se han incorporado materias de carácter cultural que contribuyen a formar la personalidad del estudiante y a ubicarlo en las perspectivas humanísticas del arte, la ciencia y la filosofía: historia de la

medicina, historia del pensamiento científico, antropología, ética, teoría del arte contemporáneo, filosofía de las ciencias, etc.: materias que son electivas.

A través de todas las carreras profesionales de la Facultad se ha puesto particular énfasis en enfrentar tempranamente a los alumnos a la realidad médico-social chilena, mediante asistencia a los hospitales, consultorios y poblaciones.

Para preparar al estudiante en el mejor conocimiento del hombre y la sociedad y para la comprensión de los factores psicológicos y sociales que influyen en la enfermedad, en la terapéutica y en la rehabilitación, se ha introducido con carácter obligatorio la enseñanza de la psicología y de la sociología desde el primer año. Recibirán así una sólida base para entender al hombre como una unidad biológica, síquica y social indivisible, que han de tener presente tanto en el fomento de la salud como frente al hombre enfermo, para desarrollar una medicina más eficiente. Se ha dispuesto con igual finalidad la integración parcial de las materias básicas, preclínicas y clínicas con la psicología, la psiquiatría y la medicina preventiva y social. De este modo la renovación de los planes de enseñanza introducidos con la reforma universitaria han venido a dar un contenido humanístico al currículum esencialmente tecnológico que antes existía. Desde su primer año de estudios los alumnos toman directo contacto con las poblaciones. En el tercer año comienzan a concurrir periódicamente a los hospitales. De cuarto a sexto año asisten regularmente y con responsabilidad creciente a las salas, consultorios externos y consultorios periféricos, en que toman conocimiento de las subculturas existentes, producto del atraso y la miseria de las poblaciones marginales. El séptimo año corresponde al internado rotatorio.

El currículum contempla un 15 a 20% de tiempo de libre disposición para actividades electivas que han de favorecer el hábito de autofonnación, tan importante para el progreso ulterior del médico.

Con el propósito de estimular la formación más profunda en algunas disciplinas en los alumnos de mayor capacidad y talento se ha establecido un pequeño número de cargos de ayudantes-alumnos.

Durante el curso de su práctica, los alumnos realizan trabajos en equipo junto a las alumnas de enfermería, obstetricia, nutrición, tecnología médica, terapia ocupacional, etc. El trabajo en común de los estudiantes de estas diferentes carreras profesionales facilita la comprensión mutua, el respeto entre ellos, el aprecio y la valoración de las diferentes labores requeridas en la prestación de servicios, y les permite conocer el sistema institucional en que les corresponderá desempeñarse posteriormente como profesionales, el Servicio Nacional de Salud.

Un aspecto de particular interés dentro de estas innovaciones ha sido la práctica de internado rural, de uno a dos meses, que realizan los equipos de estudiantes bajo supervisión docente. Esta práctica tiene por objeto dar a los estudiantes la oportunidad de comprender y valorar las características culturales de una comunidad rural, adquirir experiencia profesional en ese medio, realizar una atención médica integral, obtener una visión general y práctica sobre planeamiento y administración de la atención médica en una unidad ejecutiva simple, participar activamente en un equipo de salud formado por estudiantes y contribuir al mejoramiento de la medicina rural. Entre las actividades desarrolladas en las diferentes comunidades se cuentan las siguientes: censos de población y vivienda; investigaciones de las condiciones económicas, sociales y culturales; investigaciones clínico-epidemiológicas de algunos problemas de salud de mayor importancia y prevalencia; planificación, programación y puesta en marcha de nuevos programas asistenciales, tales como

control del niño sano, diagnóstico, tratamiento precoz y rehabilitación del desnutrido; programas de salud escolar, control del embarazo, parto y puerperio normales; diagnóstico y tratamiento precoz de las enfermedades maternas; control de la tuberculosis, las enteroparasitosis, etc.

Es experiencia muy extendida en Latinoamérica que sus hombres de mayor talento en el campo de la investigación científica a menudo dedican su esfuerzo a la solución de problemas que no son los más importantes en sus respectivos países de origen. En efecto, la enseñanza de post-gradó y la especialización que reciben mediante becas en Europa y en los Estados Unidos, así como la ayuda económica de las fundaciones, los inducen con frecuencia a desarrollar investigaciones que son ajenas a los intereses prioritarios de sus propios países. Se da de este modo una forma grave de enajenación de nuestros científicos y de nuestra juventud.

El enfrentamiento de los estudiantes a la realidad médico-social chilena tiene por objeto despertar su interés por los principales problemas de salud del país.

La formación que nuestros jóvenes requieren para ser

orientados responsablemente en los cambios sociales no puede darse solamente mediante normas curriculares. La educación como un cambio de conducta, y no meramente como un proceso de capacitación técnica, hace indispensable que quienes deben formar a los jóvenes participen de las actitudes adecuadas para motivarlos a tomar parte en el proceso de transformación social. El cambio en la formación de los estudiantes tiene necesariamente que comenzar por el cambio de actitud de los docentes. La reforma de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile consideró entre sus primeras medidas un Plan de Formación de Académicos que lleva ya 3 años y que contempla en la preparación de un docente, junto a su formación científica y técnica, el desarrollo de su capacidad pedagógica y la comprensión de su compromiso social en un país subdesarrollado.

Dentro de la dinámica propia de los procesos sociales, la preparación integral de los académicos es para la universidad una obligación irrenunciable y sin duda su contribución más trascendente.

socialización en familia y sexualidad

por EMILIA SCHÜSTERMANN y LILIANA BRICEÑO

sociólogas de la Universidad de Chile y

JOSEFINA LOSADA Y SERGIO MALTES

psicólogas de la Universidad Católica

En nuestra edición N.º 27, dedicada a la educación sexual, omitimos el artículo que sigue, debido a la plétora de material que se nos proporcionó en diversos niveles del Ministerio de Educación. Lo damos hoy, porque complementa la información contenida en aquella edición especial.

Introducción

Con el objeto de obtener datos empíricos que por una parte permitieran conocer la problemática sobre sexualidad y familia, y por otra, reforzaran o rebatieran los planteamientos antes propuestos respecto de esta área, el Comité de Vida Familiar y Educación Sexual del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, contrató un equipo de científicos sociales, quienes para tal efecto realizarían una investigación científica en el área antes mencionada.

El equipo que se encuentra abocado a esta tarea está compuesto por sociólogos, psicólogos, estadístico-metodólogo y contó también con la asesoría de un médico, teniendo estos científicos especialidades en educación y familias.

El artículo que se presenta a continuación es un informe preliminar de la investigación que se está realizando; por lo tanto, se da una mera descripción de los datos, sin que éstos hayan sido sometidos aún a un análisis de tipo inferencial-estadístico.

La investigación que se está llevando a cabo consiste en un estudio exploratorio-descriptivo de las opiniones, actitudes y expectativas que la población escolar femenina y masculina de liceos fiscales, sus padres y profesores presentan respecto a la Educación Sexual y la Vida Familiar.

Objetivos generales

1. Realizar un estudio descriptivo del joven adolescente del área urbana del Gran Santiago sobre el proceso de socialización en Vida Familiar y Educación Sexual.
2. Conocer las opiniones, actitudes, expectativas que la población de jóvenes tenga sobre Vida Familiar y Educación Sexual.
3. Describir la estructura y las pautas de orientación valóricas y normativas que configuran a este grupo de jóvenes.

4. Analizar el proceso de socialización en los jóvenes. Conocer las agencias, agentes y contenidos de él en cuanto a Vida Familiar y Educación Sexual.

Objetivos específicos

1. Medición de variables estructurales que conforman el grupo en estudio.
2. Medición de variables que inciden en funciones intra y extrafamiliares. Grado de interacción intra y extrafamiliar. Roles en la familia. Funciones sociales masculinas y femeninas.
3. Análisis de variables que se relacionan con sexualidad. Grado y calidad del conocimiento sobre sexualidad. Actitudes y conductas. Roles y funciones.
4. Conocer los agentes y agencias, grupo de referencia y de pertenencia, que conforman las actitudes, opiniones, hábitos, expectativas y conductas de los jóvenes. Familia, escuela, medios de comunicación de masas, grupo de padres y otros.
5. Conocer la opinión de los jóvenes sobre un programa sistemático de Vida Familiar y Educación Sexual.

El informe final de esta investigación será publicado en enero de 1971, y en él aparecerá "in extenso" el marco teórico y metodológico que ha guiado esta investigación, como del mismo modo un análisis cualitativo y descriptivo-estadístico diferencial.

Orientación teórica del problema

Tanto los roles que desempeñamos como la posición que nos corresponde dentro de la estructura social se aprenden a través de la interacción social.

Existe interacción social cuando la acción tácita o explícita de un sujeto tiene significado para el otro sujeto participante de la acción. Así se produce una acción recíprocamente referida.

La interacción no tiene lugar en el vacío, sino que está inmersa en sistemas y procesos de interacción. De acuerdo a este planteamiento, el proceso que aquí interesa es el de socialización, ya que comprende un sistema dinámico de interacción con contenidos y características inherentes a él.

La socialización es el proceso por medio del cual se refuerzan,

estructuran y revocan valores y normas sociales a través de la interacción en y entre las diferentes generaciones de actores sociales. Mediante la interacción, los sujetos internalizan pautas y valores sociales funcionales al sistema.

La socialización como proceso dinámico puede ser estudiada en diferentes áreas. Nosotros enfocaremos nuestro estudio en dos subsistemas sociales que poseen un peso sustantivo dentro de nuestro actual esquema social. Nos referimos a la familia y a la escuela.

La familia será analizada como un "sistema dinámico, semiabierto de personas que interactúan" (1).

El término sistema se usa en la medida que cada posición dentro de la familia está relacionada íntimamente con otras posiciones. Así ninguna posición puede ser entendida sin hacer mención al conjunto de ellas.

Es dinámico en la medida que si analizamos a la familia veremos que en su seno se dan actividades, cambios, movimientos. Así, si detenemos este movimiento mediante un corte transversal, este sistema social tiene un pasado, un presente y un futuro.

Es semiabierto en la medida que no existe como grupo aisladamente, independiente de otros. El grupo familiar y los roles que desempeñan sus miembros están estrechamente relacionados con los cambios producidos en el sistema social global. "El comportamiento familiar no está completamente determinado por otros factores, como la comunidad, el colegio, la Iglesia, ni tampoco puede ser considerado completamente independiente de él" (2). O bien en términos expuestos por W. F. Ogburn: "La familia no se da en el vacío, sino que es una parte de la sociedad. Los inventos que han cambiado tanto a la familia han sido los mismos que han cambiado a la sociedad" (3).

De esta manera, se ha enfocado el estudio en la forma sustentada por la sociedad chilena, o sea, la familia nuclear.

La familia nuclear es una forma de agrupación que se compone de un padre que desempeña el rol instrumental (mantención física del grupo), la madre, que desempeña el rol expresivo (mantención afectiva del grupo) y uno o más hijos.

La familia nuclear cumple funciones sociales hacia el interior y exterior de la familia. Entre ellas podemos mencionar:

Funciones sociales intrafamiliares: Prestación de apoyo y sentimiento de seguridad, desarrollo de hábitos, actitudes y valores sociales, prestación de apoyo económico y marco institucional para las relaciones sexuales.

Funciones sociales extrafamiliares: Conservación social, reemplazo generacional, adscripción de roles y funciones sociales, el inculcar patrones de comportamiento sexual apropiados al individuo, la familia y la sociedad.

Es así como a través de las funciones intra y extrafamiliares, la sexualidad va formando parte importante de la socialización. Al analizar la función social de conservación, vemos que la familia, al estar compuesta por un hombre y una mujer que mantienen relaciones sexuales aceptadas normativamente por el grupo social y que dan origen a una generación nueva, está admitiendo un tipo de sexualidad socialmente aceptado por la sociedad.

Se entiende por sexualidad el producto social de las relaciones sexuales que mantienen un hombre y una mujer. La sexualidad es el significado social que envuelve al sexo anatómico y fisiológico.

La sexualidad no se da sólo dentro de los marcos del sistema social familiar, sino que pasa más allá de sus límites, pero son la familia y la escuela (como veremos más adelante) las que la inducen y la adscriben a pautas de orientación específicas.

Por otra parte, la escuela, es un sistema social en que se produce una socialización diferencial a nivel de generaciones. Vale decir, que se trata de adscribir y adquirir un sistema de pautas de orientación valorativa y de conocimientos, pero a partir de las generaciones adultas.

Aquí tenemos que la socialización se produce a través de la interacción, pero ésta es de tipo más bien vertical: de maestro a alumno.

El alumno va a la escuela a adquirir conocimientos específicos y pautas valorativas y roles, y es el maestro quien los transmite. Este es el esquema socialmente esperado.

(1) y (2) KENKEL, W.: "The Family Perspective", Appleton Century Crofts second ed., New York 1966.

(3) OGBURN, W. F.: "The Changing Function Of the Family", in Selected Studies in marriage and the family Ed. Wmch and R. McGinnis, Henry Holt New York 1953

Es así que en nuestra sociedad chilena parecieran darse dos esquemas de socialización, de énfasis diferentes. Horizontal en la familia: en y entre padres e hijos, y vertical en la escuela: de maestro a alumno.

Dentro de las pautas valorativas y normativas le cabe también a la escuela inculcar patrones de comportamiento sexual, que guíen la línea actitudinal y conductual de las jóvenes generaciones.

Intentaremos la comprobación empírica de los planteamientos teóricos aquí expuestos a través de una investigación que dilucide los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los agentes reales en la socialización?

¿Cuáles son los agentes ideales en la socialización?

¿Cuál es el contenido de la socialización en cuanto a Vida Familiar y Educación Sexual?

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

El método elegido

La investigación fue definida como un estudio descriptivo destinado a medir la socialización en ciertas áreas específicas de la vida familiar y la sexualidad en alumnos de 7.º y 8.º año básico de la educación fiscal en liceos urbanos del Gran Santiago, con sus correspondientes padres y profesores. La razón para elegir como colectivo a los alumnos a este nivel se debió a que tiene una de las mayores significaciones cuantitativas, ya que a partir de 8.º año básico se agudiza el problema de la deserción escolar. Por otra parte, parece ser el grupo más intensamente presionado para lograr información sobre aspectos de la sexualidad y vida familiar, y en ese plano, el Ministerio de Educación, demostró un interés especial por conocer las actitudes y opiniones de él hacia los temas que son el objeto de este estudio.

Los criterios de estratificación empleados para la determinación del tamaño muestral fueron el nivel socioeconómico, el sexo y la edad. La dificultad de elaboración de índices de nivel socioeconómico nos llevó a escoger cuatro liceos (dos de hombres y dos de mujeres) que, a juicio de expertos en educación, pudieran ser considerados de "clase" media y alta y de "clase" media y baja (4).

De acuerdo a estos criterios y examinando la concordancia entre las opiniones sustentadas por los jueces, seleccionamos como universo al Liceo N.º 1 de Niñas (representativo de clase alta y media de mujeres), al Liceo N.º 4 de Niñas (representativo de clase media y baja de mujeres), al Instituto Nacional (representativo de clase media y alta de hombres), y al Liceo Barros Borgoño (representativo de clase media y baja de hombres).

El universo elegido en esta forma se consideró a su vez representativo de los liceos fiscales del Gran Santiago.

La estratificación del universo puede parecer arbitraria a simple vista. Sin embargo, la definición del status socioeconómico de los padres y profesores se realizó a través de indicadores objetivos (educación, ocupación, ingreso), que aparecieron en los instrumentos de medición. Los primeros resultados obtenidos parecen confirmar que la elección del universo fue exitosa, puesto que los datos de las variables de control muestran diferencias significativas entre sí y parecen confirmar las elecciones de los expertos. El hecho de elegir dos liceos de hombres y dos de mujeres de tamaño similar nos permitió escoger una muestra pareada en cuanto a sexo.

Respecto a la edad, que es el tercer criterio de estratificación, el hecho de tomar alumnos de 7.º y 8.º año básico condicionó la circunstancia de que el promedio de edad del universo fuera aproximadamente 13 años y que la variabilidad fuera baja, lo que indicó, como era de esperar, que la diferencia de edades entre los dos grupos de edad era mínima, teniendo los alumnos edades muy homogéneas dentro del grupo escogido. Por esta razón los resultados de la investigación para el grupo de alumnos se presentaron en conjunto, es decir, sin diferencias por curso.

Para evitar que la muestra fuera muy homogénea respecto a la edad, seleccionamos los cursos que tuvieran mayor disper-

(4) El término "clase" social corresponde más bien al concepto de estrato socioeconómico. Aquí usamos el primero sólo porque en esos términos se consultó a los expertos, con la finalidad de obtener criterios homogéneos de clasificación. Por lo tanto el término "clase" baja no tiene sentido peyorativo.

sión en esta variable, por lo que la muestra, aunque tuvo el mismo promedio que el universo, consideró una variabilidad que se extendió entre 11 y 16 años, supuesta una normalidad subyacente a la variable.

De acuerdo a los criterios indicados para el diseño muestral, determinamos que el número mínimo para llevar a cabo la investigación con un error muestral inferior al 5 por ciento era de 153 alumnos. Sin embargo, la necesidad de explorar algunos fenómenos con cierta profundidad nos llevó a duplicar la muestra a un número de 300 casos, repartidos por igual en cada uno de los liceos. Los 75 alumnos de cada uno fueron elegidos al azar sobre los cursos con mayor varianza de edad por la razón señalada más arriba.

La elección de los padres estuvo condicionada a la de los alumnos. Originalmente se programó la realización de 300 entrevistas a los padres y 300 a las madres.

Respecto a los profesores, se decidió que 100 era un número suficientemente representativo, no tanto por el error muestral —que en este caso es mínimo al referirlo al número total de los profesores de los cuatro liceos—, sino por el diseño de los cuestionarios, cuyas preguntas condujeron a un número amplio de alternativas de respuesta. Con un número de casos menor tales alternativas habrían quedado probablemente vacías.

En este sentido, el tamaño muestral original fue de 1.000 casos (300 alumnos, 300 padres, 300 madres y 100 profesores). Sin embargo, sólo se realizaron 832 entrevistas. El resto no se pudo realizar por diversas razones que se explican en el cuadro N.º 1.

está sujeta a modificación al cruzarlo con otras variables y pueden perder o aumentar en significación y validez. En estas circunstancias, sólo tiene el valor de presentar una imagen somera, más o menos comprensiva de las actitudes y opiniones que están apareciendo, hasta el momento, como relevantes, para una interpretación precisa.

IV. RESULTADOS PRELIMINARES

1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra se compone de 832 sujetos, de los cuales 292 son alumnos, 199 son padres, 244 madres y 97 profesores. En este informe se presentarán algunas características de la muestra global que aparezcan más significativas para el análisis que se publicará próximamente.

Para ello analizaremos los resultados de algunas variables independientes, que posiblemente, puedan influir en pautas de orientación valóricas y normativas.

En la muestra referida se encuentra que los alumnos tienen una edad promedio aproximada de 13 años, el 90 por ciento de ellos se encuentra entre 12 y 15 años, aunque hay un mínimo porcentaje menor de 12 años, y mayor de 15. En general, la muestra puede definirse como de preadolescentes; la mayoría de los muchachos es prepúber y la mayoría de las jóvenes es púber (73% y 78%, respectivamente).

Los padres que componen la muestra tienen una edad promedio aproximada de 45 años; los más jóvenes están en el

CUADRO N.º 1
RESULTADOS DEL TRABAJO DE TERRENO

<u>Grupo Resultados</u>	<u>Alumnos</u>	<u>Padres</u>	<u>Madres</u>	<u>Profeseres</u>	<u>Total</u>
Realizados	292	199 (67%)	244 (81%)	97 (97%)	832 (83,2%)
Pérdidas	8 (3%)	39 (13%)	34 (11%)	3 (3%)	84 (8,4%)
Rechazos	—	20 (7%)	19 (6%)	—	39 (3,9%)
Fallecidos	—	16 (5%)	3 (2%)	—	19 (1,9%)
Otros	—	26	—	—	26 (2,6%)
TOTAL	300	300	300	100	1.000

Como se observa, la pérdida sólo alcanzó a un 16,8 por ciento, lo que es un mínimo en investigaciones de este tipo, por lo que no afecta la validez de los resultados.

Se construyeron cuatro cédulas, una para cada submuestra (alumnos, padres, madres, profesores), que se aplicaron experimentalmente a una muestra de 50 alumnos, 25 padres, 25 madres y 20 profesores elegidos aleatoriamente en los liceos señalados por los expertos en segunda prioridad.

A partir del análisis de esta experiencia, se diseñaron los cuestionarios definitivos, los que se aplicaron entre diciembre de 1969 y mayo de 1970. La extensión del período se debió a la dificultad para entrevistar durante las vacaciones escolares. Posteriormente los datos fueron codificados por etapas, a medida que se completaban los casos en cada submuestra. Se diseñó un programa de computación para los cruces de variables, el que se comenzó a aplicar en marzo de 1970.

A la fecha de la publicación de este informe, se ha elaborado el marco teórico, se diseñaron el colectivo y la muestra, se realizó un pretest, se aplicaron los instrumentos definitivos y se ha comenzado el análisis de los datos.

Por esta razón, los resultados que se presentan a continuación no son más que las tabulaciones simples de las variables, y en este plano tienen todos los riesgos de una interpretación prematura. No representan ningún análisis estadístico generalizable. Por ello, la interpretación que pueda hacerse de los resultados

IN⁽⁵⁾ (43,3%), los mayores en el L1 (46,7%), pero las diferencias no parecen muy significativas. Las madres en conjunto son algo más jóvenes (42 años); en el L1 están las más jóvenes (40,7 años), y en el BB las de mayor edad (46,6 años).

Los profesores tienen una edad similar (43 años). En cuanto al estado civil, la enorme mayoría de los padres es casado (91,49%), un mínimo porcentaje es casado en segundas nupcias (6,38%) y un grupo pequeño tiene vínculos inestables (2,38%). Respecto a las madres, también la mayoría es casada; el número de separadas es relativamente escaso (6%). Los profesores son también en su mayoría casados (69,1%), y en un 22,68% son solteros.

Es interesante anotar que la mayoría de los padres y madres tienen más de 20 años de residencia en Santiago, por lo que pueden considerarse de extracción urbana. Lo mismo sucede con los profesores (el 70% tiene más de 20 años de residencia en Santiago).

También es importante señalar que la estructura familiar promedio corresponde sin lugar a dudas a la de una familia nuclear. En padres, madres y profesores el promedio de per-

(5) Para simplificar la anotación de los liceos usaremos:
L1: Liceo N.º 1 de Niñas.
L4: Liceo N.º 4 de Niñas.
IN: Instituto Nacional.
BB: Barros Gorgoño (varones).

sonas por vivienda es de 5 individuos, lo cual hace suponer que en su conjunto se trata de familias con padre, madre y un promedio de 3 hijos.

En referencia a algunos indicadores del nivel socioeconómico, podemos indicar que el ingreso promedio de los padres es aproximadamente 4 mil escudos. Es importante anotar que en los liceos previamente seleccionados como representativos del estrato socioeconómico medio bajo, el ingreso promedio es significativamente menor que en los de estratos socioeconómico medio alto (L1: E° 3.494; L4: E° 2.185; IN: E° 5.357; BB: E° 2.488). Algo similar sucede en el ingreso promedio declarado por las madres, que es en conjunto de E° 2.000, y que también presenta diferencias significativas por liceo (L1: E° 2.427; L4: E° 1.919; IN: E° 2.417; BB: E° 994). Este es uno de los aspectos que confirman la elección apropiada de los liceos a través de las opiniones sustentadas por los expertos educacionales consultados.

El ingreso promedio de los profesores es E° 1.525, y de hecho la más alta frecuencia (33%) se encuentra en el intervalo E° 1.000 - E° 1.999 de las categorías diseñadas para clasificar el monto del mismo. Es importante destacar cómo este ingreso aparece aún más bajo que el ingreso promedio declarado por los padres de los liceos representativos del estrato socioeconómico medio bajo.

El ingreso de los profesores se adquiere exclusivamente a través de la docencia, ya que el 100% de los profesores entrevistados manifestó que ésta era su única fuente de ingreso. En promedio, los profesores ejercen la docencia por un período medio de 15 años, o sea, se encuentran en la mitad de su carrera profesional. De ahí la importancia de relacionar estos elementos con las actitudes hacia sexualidad y familia.

En cuanto a la ocupación de los padres, la gran mayoría pertenecen a la población económicamente activa (90%). Parecen diferenciarse por estratos socioeconómicos, ya que los padres de estrato medio alto ejercen labores de índole profesional, en tanto que los padres de estrato medio bajo ejercen labores de tipo técnico o no especializado. Esto se debe al hecho de que también los padres presentan diferencias significativas en el nivel educacional, que influye en las oportunidades laborales. En general, el nivel educacional promedio es medio completo.

Respecto a las madres, la gran mayoría son dueñas de casa (65%, aproximadamente). También las ocupadas parecen diferenciarse por estratos, ya que las madres del medio alto ejercen labores de índole profesional o técnica, en tanto que las madres de estrato medio bajo ejercen labores artesanales, la mayoría de las cuales pueden realizarse en el hogar.

2. PAUTAS DE ORIENTACION

En nuestro instrumento de medición existen varios indicadores a través de los cuales se puede ofrecer una visión de los valores que estarían orientando las actitudes de los sujetos de la muestra, ya sea en un sentido de tendencia hacia el "modernismo" o al "tradicionalismo". Para concretizar este objetivo es necesario un análisis acabado y complejo de todos los resultados de dichos indicadores.

Este panorama global, se entregará en la publicación final de esta investigación. En este momento sólo nos es posible señalar ciertos rasgos generales en base a algunos ítems muy parciales.

En primer lugar, debemos señalar que aun cuando se denotan ciertas tendencias generales en dichas pautas, hay una serie de factores que condicionarían una gran variabilidad y hasta cierto punto una inconsistencia en ellas. No sólo elementos tales como sexo, estrato socioeconómico o edad parecerían estar determinando esta movilidad, sino que además otros, tales como los diferentes objetos de estímulo con que se están midiendo estas variables.

Como una muestra de lo expuesto tomaremos dos indicadores: en uno de ellos los sujetos cuestionan el grado de participación política que debería tener la mujer, y en el otro enjuician el hecho de que la mujer trabaje aunque no exista necesidad económica.

En el primero de los indicadores los padres dan resultados diferentes según el estrato socioeconómico de los liceos.

Los liceos de estrato medio alto apoyan una mayor participación política de la mujer que los liceos de estrato medio bajo.

En éstos, la mayoría (alrededor de un 52%) opina que la mujer sólo debe votar; en el estrato medio alto también hay un porcentaje importante (alrededor de un 45%) que

sólo afirma votar, pero la diferencia se da en cuanto a que si la mujer podría hacerse elegir para un cargo político: en el estrato medio alto habría alrededor de un 41% que opina afirmativamente, y en cambio, en el medio bajo sólo alrededor de un 20% estaría de acuerdo.

En general, si bien los padres muestran una tendencia a asignar un rol pasivo a la mujer en lo político, esto es más marcado en el estrato medio bajo, ya que en el estrato medio alto hay un porcentaje elevado que está de acuerdo con que la mujer desempeñe un rol más activo.

El análisis de los resultados mostrado por el grupo de madres, frente a este mismo indicador, es un tanto diferente a los del grupo de padres.

Dicha diferencia radica principalmente en el hecho de que la mujer tiende a autoasignarse un papel más pasivo que el que le señala al hombre. Alrededor de un 57% del total de madres opina que la mujer sólo debería votar. La categoría que denota un papel de mayor participación ("hacerse elegir para un cargo político") es de alrededor del 23%, y no presenta mayores diferencias entre los estratos. Doude sí parece haber una diferencia entre los estratos es en relación a los porcentajes de mujeres que niegan todo tipo de participación política. En el estrato medio alto, éstas son sólo alrededor de un 5%. En cambio, en el medio bajo, éstas suben a un 18%.

El grupo de profesores tiende a asignar un rol más activo a la mujer, ya que en un 43% opina que puede hacerse elegir para un cargo; un 38%, que sólo debe votar, y sólo un 2% que no debería tener ninguna participación.

En relación al acuerdo o desacuerdo con que la mujer trabaje aunque no tenga necesidad económica, los resultados son nuevamente diferenciales.

Aquí los profesores son mucho más radicales en mostrar una tendencia diferencial si se comparan con los padres y madres. Un 72% de ellos estaría de acuerdo con el trabajo de la mujer, dando como razones principales las que dicen relación a que el trabajo significaría un elemento de realización personal para la mujer.

En marcado contraste, el grupo de padres sólo en un 26% estaría de acuerdo con el trabajo de la mujer. Las razones de la gran mayoría que no está de acuerdo son principalmente aquellas que afirman que la mujer debe desempeñar labores propias del sexo (cuidar los niños, la casa, etc.).

Debemos hacer notar aquí que hay algunas diferencias entre los estratos socioeconómicos. Los padres del estrato medio alto estarían más de acuerdo con el trabajo de la mujer que los del estrato medio bajo (32% en los primeros y 19% en los segundos).

El grupo de madres tendría una tendencia más liberal con respecto a este ítem que la de los hombres (pero en un grado menor en comparación con la de los profesores); un 48% afirma que la mujer puede trabajar. En los estratos altos las razones de realización personal se observan en mayor proporción que en la de los medios bajos, tendiendo estas últimas a opinar que debería trabajar por razones de apoyo económico al hogar más que de otra índole.

El grupo de alumnos no lo analizaremos aquí en detalle, ya que en general mostrarían una tendencia que pareciera reflejar las pautas de orientación paternas.

Si relacionamos este hecho con los resultados que hemos visto en los otros indicadores analizados para los alumnos, podría pensarse desde un punto de vista psicoevolutivo que estos niños no entran aún en la etapa de adolescencia propiamente tal, ya que son incapaces de manifestar (por lo menos verbalmente en la entrevista) ningún tipo de crítica a las figuras parentales. Así el enjuiciamiento de ellas y a los valores que representan está en gran medida ausente. La agresividad y la rebelión, tan características del período de adolescencia, permanecerían aquí contenidas, ya que al parecer estos niños necesitan mantener intactas las figuras parentales, ya que ellas son, como ya hemos visto, su principal fuente de referencia y de apoyo afectivo.

3. Interacción social

La interacción se midió a través de ítems directos e indirectos. Los primeros muestran la interacción real, en tanto que los segundos dan cuenta de la percepción de la interacción. Los resultados para ambos tipos son diferentes según las submuestras y los estratos socioeconómicos.

En el primer aspecto existe más alta interacción de los alumnos con sus madres que con sus padres, pero ésta es pobre desde un ángulo cualitativo, es decir, no se refiere a aspectos que

puedan ser importantes para el mismo niño (educación, información sexual, etc.).

Un aspecto de los resultados de la interacción que merece destacarse es el referente a las percepciones de los distintos grupos de la muestra con respecto a la calidad de las relaciones familiares.

Así, las imágenes que los alumnos ofrecen, en general son de una casi total armonía y felicidad. También el apoyo parental es percibido en un alto grado como positivo. Entre otros indicadores que muestra este fenómeno está, por ejemplo, el de la percepción de la armonía conyugal de los padres, en el que un 88% de los alumnos dice que éstos constituyen un matrimonio feliz. Un 77% afirma que sus padres se comprenden, un 79% afirma que se interesan mucho por las cosas del otro cónyuge, un 70% dice que discuten muy poco, etc. Por otra parte, sólo un 1% dice que se lleva mal con los padres, un 81% dice que el padre se interesa por las cosas que él hace, un 98% dice lo mismo respecto de su madre, etc.

Asimismo, los padres y profesores en general entregan imágenes positivas de las relaciones familiares.

Por otra parte, al revisar las distribuciones de alumnos aparece como otro dato de importancia el hecho de que la figura materna juega un papel central en el proceso de socialización de los niños. Así como posible agente real (medido a través de la percepción del niño sobre a quién le tiene más confianza para contarle sus problemas) obtiene un 56% de las preferencias, el padre un 19%, los amigos un 11%, y el profesor no obtiene ninguna preferencia.

Es importante señalar que el niño escoge a este agente motivado preferentemente por las cualidades de apoyo afectivo que percibe en éste (un 61% de los motivos son de esta índole). Este resultado es del todo consistente con el hecho de que el agente real escogido sea la madre, ya que ésta jugaría un papel preferentemente comprensivo-expresivo dentro de la familia y sus modos de relación están impregnados de un tono afectivo y personal. Ahora bien, si se analizan los resultados obtenidos en la muestra de padres y madres, se encuentra una clara corroboración de la percepción del hijo a este nivel.

En el ítem en el que se les preguntó a las madres si acudía a ella su hijo para contarle sus problemas, éstas respondieron en un 86% afirmativamente (no habiendo diferencias entre los distintos estratos socioeconómicos). En el siguiente ítem, que medía la frecuencia de esta interacción, una mayoría señala también una alta ocurrencia de interacción.

Por otra parte, los padres ofrecen un panorama diferente: señalan una frecuencia más baja de interacción con los hijos, que las señaladas por las madres (61%). Debe anotarse eso sí un fenómeno diferencial importante que no aparece en las madres. En los liceos de hombres los padres suben a un 69%; en cambio, en los liceos de niñas los padres señalan un porcentaje menor (53%). En general, la frecuencia de la interacción es también menor en padres que en madres.

4. Agentes de socialización en lo sexual

Interesa ahora observar cómo se da este esquema a nivel de los agentes de socialización en la información sexual.

Previamente es necesario aclarar que intentamos captar en este estudio tres tipos diferentes de agentes de información sexual.

El primero de ellos sería el agente que a juicio de los padres de familia y los profesores estaría dando la información de hecho a los niños en general (no a sus hijos o alumnos necesariamente). Este agente se midió a través de ítems tales como: "¿Dónde, cómo y con quién crece usted que los niños aprenden sobre hechos tales como el nacimiento de las guaguas, el control de la natalidad, etc.?", y se preguntó a los padres, madres y profesores y no a los alumnos.

El segundo agente que se consideró sería el agente real de información sexual de los niños de la muestra.

En general, los ítems que midieron esta variable están compuestos por preguntas directas sobre quién de hecho ha dado la información sobre los diferentes aspectos de la vida sexual. Estos indicadores aparecen tanto en la muestra de alumnos como en las de padres y madres.

El tercer tipo de agente sería el ideal, es decir, aquellos que, tanto alumnos como padres y madres y profesores, consideran deberían dar la información sexual.

4.1 El agente supuesto

En los resultados que dicen referencia al agente supuesto, que en general estaría dando la información sexual, observamos lo siguiente:

—En primer lugar, el 40% de las madres opinó que los niños

en general se informaban a través de los amigos.

—En segundo lugar, señalaron al colegio y a la casa como las fuentes de información (13%).

—Las demás fuentes (medios de comunicación de masas y otros) obtuvieron muy bajos porcentajes.

Por otra parte, los padres, a diferencia de las madres, entregaron opiniones distintas de acuerdo al estrato socioeconómico a que pertenecen.

—En general, en los liceos de estrato socioeconómico medio alto señalan como agente principal de información a los amigos del colegio (25%).

—En cambio, en los liceos de estrato socioeconómico medio bajo opinan que serían más bien la casa y el colegio las fuentes de información (21%).

Por otra parte, los profesores entrevistados opinan que los niños aprenden sobre estos hechos principalmente por los amigos y por los medios de comunicación de masas. Así, sumando los porcentajes que señalan a los amigos como agentes de información, o los medios de comunicación de masas, o a ambos juntos, tenemos que un 78% serían las fuentes de información sexual.

Si bien no se ha realizado el análisis de la significación estadística de las diferencias, se observa que la mayoría de los niños señala a la madre como su principal fuente de información y, en cambio, los padres, madres y profesores, aunque con diferencias entre ellos, señalan a los amigos como uno de los principales agentes de información.

Quedan entre paréntesis, por el momento, los interrogantes que plantea la distinta percepción del niño en relación a la de sus padres y profesores; elementos tales como la influencia de los modos de percepción del grupo de iguales, la continuación subjetiva del juicio del niño y otros que se analizarán posteriormente.

4.2 Agente factual

En lo que respecta al agente real o factual de información sexual, observamos que el 50% de los alumnos declaró que fue su madre la que le informó sobre distintos aspectos de la sexualidad.

Los profesores, a juicio de los niños, han sido sólo en un 12% de los casos sus informadores. El padre aparece en un 10%, los hermanos en un 5% y los amigos en un 9%.

Por su parte, las madres se señalan a sí mismas como agentes en un alto porcentaje en el caso de los liceos de niñas (66% en promedio), señalando a los padres como socializadores en proporciones mucho menores.

Es interesante destacar que las opiniones de las madres del liceo masculino de nivel socioeconómico medio alto se reparten casi equitativamente en lo que respecta al agente real de información. Se señalan en un 23% a sí mismas, en un 27% a ambos padres y en un 25% al cónyuge.

Confrontando estos resultados, con las declaraciones de los padres, se observa que éstos se señalan a sí mismos como agentes en una proporción levemente superior a lo expuesto por las madres, particularmente en el caso del liceo masculino de nivel medio alto. De modo semejante, declaran que es "su esposa" el principal agente en un 57% de los casos, y, nuevamente, en los liceos de niños.

En el grupo de profesores no se midió este ítem directamente.

4.3 El agente ideal

Los niños asignan el papel de agente ideal en un 23% a la madre, a ambos padres juntos en un 35%, y las preferencias por el profesor suben al 15%.

Las proporciones de madres que se declaran a sí mismas como quienes deberían teóricamente informar a los niños es alta en general, especialmente en el caso del liceo femenino de nivel medio bajo (48%).

Estas proporciones bajan en general cuando son las madres de alumnos varones las que entregan su opinión, lo que probablemente se explica porque el agente ideal sea preferentemente el padre del mismo sexo que el niño, al igual que en el caso del agente real.

Los profesores figuran como agente ideal en un 18 por ciento de las opiniones de las madres de estrato socioeconómico medio bajo. En los otros estratos casi no aparece.

Por otra parte, la opinión de los padres entrevistados no da la primera mayoría a la madre como agente ideal, sino que "a ambos padres" con un 53 por ciento.

Nuevamente, al igual que los datos encontrados para la submuestra de madres, el liceo masculino de nivel medio bajo les

da a los profesores el 20 por ciento de sus preferencias como agente ideal de socialización en aspectos de la sexualidad. El grupo de profesores consultados no asigna ninguna preferencia a los padres solos, ya sea separadamente padre o madre o a ambos, sino que considera que en alrededor del 75 por ciento en promedio serían los padres y los profesores en conjunto los que deberían tener a su cargo la formación del educando en lo referente a la sexualidad.

5. Información sexual

Como interesaba estudiar el papel de los agentes y agencias de socialización, es importante destacar el grado y calidad de la información sexual que poseen los distintos grupos que componen la muestra.

Para establecer el grado de información sexual se creó un conjunto de ítems relacionados con la anatomía y fisiología del aparato genital masculino y femenino. Se construirá un índice que discriminará las respuestas correctas de las incorrectas y las abstenciones.

Podemos adelantar que la información sexual de los alumnos es escasa y de mala calidad. Por ejemplo, ante la pregunta: "¿Cuál es el lugar anatómico del nacimiento de las guaguas?", sólo un 33 por ciento de los niños dio una respuesta adecuada. Respecto a los padres, es importante notar en primer término que las respuestas dependen, en parte, del sexo del entrevistado, es decir, los hombres responden más correctamente a los ítems relacionados con la fisiología genital masculina, y las mujeres con la femenina. La mayoría de las respuestas correctas se encuentra frente a los ítems más obvios, es decir, de conocimiento más vulgarizado. En cambio, los porcentajes de "no sabe" o de respuestas erróneas, son más altos en los ítems de mayor dificultad, es decir, que requieren un conocimiento más especializado. En todo caso, en el estrato socioeconómico medio bajo hay un mayor desconocimiento que en el estrato medio alto.

Es interesante comprobar que no sólo el sexo o el estrato socioeconómico parece influir en la calidad y cantidad de la información sexual, sino que además intervieran otros factores, como ser las actitudes hacia lo sexual. Como ejemplo podemos señalar los ítems que relacionan diversos órganos sexuales con "goce sexual". En muchos casos en estos ítems se invierten los porcentajes de acierto, es decir, si bien se contestó correctamente en otros ítems, en esto hay un gran porcentaje de error. Nos preguntamos hasta qué punto una actitud "tabú" o conflictiva con esta área puede producir una inhibición en la información sexual.

En el caso del grupo de profesores, disminuyen en general los porcentajes de error en las respuestas, pero aumenta en cambio el porcentaje de la categoría "no saben" con respecto a los padres. Podría pensarse que no sólo estaría interviniendo un desconocimiento de la materia, sino que posiblemente un fuerte elemento de autocrítica proveniente de su status profesional, el que coartaría sus respuestas.

Hemos preferido, al dar una primera visión sobre la información sexual de estos grupos, no ofrecer porcentajes específicos, ya que éstos están condicionados a la ponderación diferencial que se otorgará posteriormente a cada indicador que conformaría la escala definitiva de información sexual.

6. Percepción del Programa de Vida Familiar y Educación Sexual

Finalmente, es importante destacar que tanto el grupo de niños, como de padres, madres y profesores tienen una percepción clara y positiva de la necesidad de un programa de educación sexual.

Así, tenemos que un 66 por ciento de los alumnos consideran que es importante que se les enseñe sobre distintos aspectos relativos a la sexualidad. Tanto las madres como los padres y profesores consultados señalan sobre el 90 por ciento de los casos que estiman necesaria la realización de un programa formal de educación sexual.

7. Agentes ideales para un programa

Al analizar los resultados de madres y padres respecto a los agentes ideales que deberían impartir el programa, observamos que solamente los padres del liceo de niños de estrato socioeconómico medio bajo consideran, y en baja proporción (7,32%), que los padres debían ser los que entregarán el programa de educación sexual.

En proporciones mayores señalan que padres y profesores en conjunto podrían ser los agentes. Entre los padres del liceo de estrato socioeconómico medio bajo, un 25 por ciento en promedio considera que los profesores debían ser los agentes ideales.

Por otra parte, al estudiar las preferencias de los padres y las madres entrevistados, observamos que las madres de los liceos de estrato medio bajo les dan prioridad a los profesores y a otros profesionales como agentes ideales para un programa. Los padres del liceo masculino de estrato socioeconómico medio bajo señalan en primera prioridad a los padres y profesores, y en segunda prioridad destacan a los médicos y psicólogos como agentes ideales.

A su vez, los padres del liceo femenino de estrato medio bajo dan una visión algo diferente, ya que señalan en proporciones relativamente altas y semejantes a los médicos y psicólogos y a los padres y profesores como agentes ideales (17,07%).

Al observar ahora las opiniones emitidas por los padres de estrato medio alto, los médicos y psicólogos obtienen la primera mayoría como agentes ideales entre los padres del liceo masculino de estrato medio alto (38% en promedio). Dichos profesionales ocupan la segunda prioridad de las opiniones en el liceo femenino de nivel medio alto, en proporciones casi idénticas, siendo precedidas por preferencias marcadas hacia los profesores especializados y otros profesionales.

Respecto a los profesores, el 62 por ciento se señala a sí mismo como eventual agente del programa. En forma ideal, el 32 por ciento indica la necesidad de que el programa sea impartido por profesores especializados. Ninguno señala a los padres como agentes ideales.

Por último, es importante comparar que si bien los padres se señalan a sí mismos como agentes ideales de información sexual, no se proponen para ser vectores del programa.

V. RESUMEN

En este artículo hemos tratado de dar una primera visión de tipo descriptivo de la investigación que estamos llevando a cabo sobre socialización en familia y sexualidad, sin alcanzar todavía grados de significación estadística.

Se han presentado algunas líneas del marco teórico que guían la investigación, la metodología del proceder científico en la cual se basa y los resultados preliminares obtenidos hasta la fecha.

A través de este artículo se observarán los siguientes resultados: La muestra está compuesta por 832 sujetos, de los cuales 292 son alumnos, 199 padres, 244 madres y 97 profesores.

La muestra de padres se distribuye en dos estratos socioeconómicos de acuerdo al ingreso, educación y ocupación.

La población en estudio posee características de tipo urbano.

Se describió la muestra de acuerdo a dos variables que dicen relación con las pautas de orientación valórica y normativa, encontrándose que las madres tienden más hacia un tradicionalismo en lo que respecta a la participación política que los padres, y siendo los padres de tendencia más tradicionalista en lo que respecta a la participación de la mujer en la vida económica.

Comparando el grupo de profesores con el de padres-madres, éste resulta con una mayor tendencia hacia el modernismo.

En lo que se refiere a interacción medida a través de la percepción de las distintas submuestras, encontramos que ella es positiva y referida centralmente a la figura materna.

En el enfoque de la socialización en lo que dice relación a lo específicamente sexual, interesó conocer tres tipos de agentes: el supuesto, el factual y el ideal.

Aquí las percepciones de los distintos grupos de la muestra indicaron ser bastante diferentes.

Así, por una parte, el agente supuesto señalado con mayor frecuencia por los grupos de padres-madres-profesores fueron en general "los amigos". En cambio, el grupo de alumnos no señaló de preferencia a su grupo de iguales, sino que coloca sus mayores preferencias en las madres.

El agente factual señalado por alumnos-padres-madres coincide en dar la preferencia a las madres.

Por último, se aprecia un cambio en la percepción acerca del agente ideal con respecto a los dos agentes antes mencionados.

Aquí la mayor frecuencia es para ambos padres en conjunto y adquiere importancia el profesor en las distintas submuestras.

En general, en las variables que dicen relación con información sexual, los datos arrojaron el siguiente resultado: en todos los grupos de la muestra pareciera existir una información sexual escasa y de baja calidad.

Finalmente, la necesidad de impartir un programa de vida familiar y educación sexual tuvo unánime acogida, prefiriéndose como agente de difusión a profesionales especializados, ya sea profesores, médicos y psicólogos y otros técnicos en la materia.

"si no trabajan con los niños, no deben hacer programas"

crítica franca
a programas de
educación musical formula el
profesor Guarda
desde Valdivia

Señor

Jorge Bonilla Vera

Asesor Técnico Suplente de Educación Musical

Dirección de Educación Primaria y Normal

Santiago.

Valdivia, 20-V-71.

Señor:

Cúmpleme en primer término el deseo de expresarle mis congratulaciones por su reciente designación como Asesor Suplente de Educación Musical de la Dirección de Educación Primaria y Normal. Formulo votos muy sinceros porque su gestión a través de tan alto cargo sea propicia para favorecer toda iniciativa y propósitos que conduzcan el quehacer musical en nuestra escuela chilena por los auténticos caminos de su desarrollo y perfeccionamiento.

Junto con acusar recibo de su atenta comunicación del 10 de los corrientes, deseo presentarle mis excusas por no adjuntar a la presente la encuesta que nos remitiera, enviándole, en cambio, mi posición frente a la educación musical en el momento actual. Lo que, sin duda, contendrá los puntos de la referida encuesta.

Señor Bonilla, usted no ignora el estado calamitoso en que se encuentra la educación musical en todos los niveles de la enseñanza en nuestro país, en lo que incluyo a la Universidad. Pienso que se ha obrado con negligencia, desinterés y, lo que es peor, con ignorancia en todo lo que se ha hecho (para su perjuicio) en la asignatura.

De la partida, en la enseñanza básica se han elaborado programas que en lo didáctico son absolutamente desar-

ticulados, contienen una serie de fragmentaciones metodológicas de diversos autores, como Orff, Kodaly, Dalcroze y otros que, más que una ayuda, han resultado para los maestros una confusión mayúscula. Orff, Kodaly, Dalcroze no son recetas; para educar con ellos es preciso haberlos conocido y practicado profundamente. Son, antes que músicos o profesores de música, psicólogos. Pues bien, ¿quién o quiénes nos prepararon convenientemente para abordar la práctica de las nuevas técnicas? No obstante, los programas llegaron a todos los rincones del país y... allí quedaron.

Una opinión o una crítica responsable frente a los actuales programas no puede abarcarse en unos cuantos renglones, pues el debate es indispensable para llegar a conclusiones cabales, sin que adquieran el carácter personal, unilateral o parcial. Creo que frente a este punto la Asesoría de su dirección haría bien en realizar un estudio o un proyecto de programa con los maestros que hacen las clases, con los que tienen la experiencia y el conocimiento. Y no sólo con la experiencia de la ciudad y de los medios con que cuenta en ese sector, sino además con los maestros del campo, que nada tienen para su clase. La educación musical no puede ni debe seguir orientándose basada en el consejo de profesores de educación musical viajeros, que exhiben un impresionante currículum de asistencia a simposios, conferencias internacionales, cursos de temporada, etc., en el extranjero, los que llegan luego al país para dar "charlas", "conferencias" o "cursillos" que a la postre no dejan nada fuera de constituir un leve barniz para el auditorio. Entonces, estas damas o estos caballeros, si no han trabajado ni trabajan con los niños, no deben hacer programas. Por esta razón es que hemos convertido a nuestros niños en "conejillos de Indias", sometiéndolos en la mayoría de los casos a una experimentación

para la que nos faltan los medios y la preparación necesarios. Cierta es que los métodos en boga (Orff, Kodály, Dalcroze, Aimée Paris, Paul Hindemith, etc.) son buenos métodos. Mas no podemos aplicarlos lisa y llanamente sin antes haberlos procesado de modo que se adapten a la idiosincrasia del niño chileno. Finalmente, respecto de los programas, debo manifestarle que ellos han alejado aún más al profesor común de la asignatura, a tal punto que ya ni siquiera canta, como solía hacerlo con sus alumnos (y creo que muchos profesores especiales también).

Otro aspecto desalentador lo constituye el evidente divorcio que existe entre la educación básica y la enseñanza media. No hay conciencia respecto de la estructura vertebral del proceso educativo musical y de su continuidad. Se actúa velando por el producto de su propio huerto. En suma, un criterio individualista y mezquino que sólo logra aumentar el confusionismo existente.

Me habría gustado opinar sobre lo que está ocurriendo en la enseñanza media y en las escuelas de pedagogía musical; no obstante, baste decir que ello es deplorable. ¿A quién no le han llamado la atención los desastrosos resultados de la prueba local, de la optatividad del ramo en 3.º y 4.º medio y de los programas de la enseñanza media; del daño y detrimento que ha experimentado la música en las Escuelas Normales, que hoy ya no tienen coros ni orquestas integrados por alumnos; de la reducción de años de estudios (cursos super-rápidos) de la carrera de educador musical de la mayoría de las universidades del país y donde los que ingresan (son una mayoría) lo hacen con el mínimo de puntaje de la P.A.A., revelando que esta carrera no es más que una "tabla de salvación" para muchos aspirantes a la Universidad?

Excúseme, señor Bonilla, por la pasión que pongo en mis palabras, pero es que esto es una irresponsabilidad histórica que se está cometiendo en el ámbito de un arte que en otros países tan cultos como el nuestro tiene un lugar de preeminencia.

Si a lo dicho agregamos la escasa preparación técnico-musical o pedagógica de los profesores, los repertorios inapropiados respecto del desarrollo psicobiológico del niño, la carencia de presupuesto estatal para material musical, los horarios restringidos y tiranizantes, por las jornadas únicas que obligan a omitir los "ramos técnicos" (!) para poner mayor énfasis en la educación intelectual, la influencia perniciosa de las audiciones de la radio, de la televisión y del cine vulgar y la falta de estímulo económico para el profesor especial a fin de interesar a los maestros con condiciones para la docencia musical, tendremos que el panorama que ya se advierte presenta estas características:

- Desprecio por la buena música
- Atrofia del sentido musical
- Ignorancia cultural
- Apatía social
- Pérdida de valores en potencia
- Orfandad terapéutica para los menos desarrollados o de deficiencias auditivas susceptibles de recuperar
- Desconocimiento de la música como posibilidad de profesionalización u oficio

Todo lo que podrá ser superado si se pudiera:

- 1 Preparar al profesorado común e instruirlo sobre las técnicas necesarias para la clase

- 2 Implantar oficialmente el sistema de cátedras cuando ocurra el caso de un maestro sin condiciones musicales (intercambio de asignaturas)

- 3 Designar un profesor especial que asesore y supervise la labor del profesor común y/o de la asignatura en séptimos y octavos años en varias escuelas a la vez (no más de dos o tres)

- 4 Elaborar programas diversificados y racionalmente concebidos

- 5 Adecuar procedimientos didácticos que convengan el carácter, temperamento e idiosincrasia del niño chileno

- 6 Dotar a las escuelas de material audiovisual

- 7 Exploración de aptitudes especiales y orientación vocacional artística

- 8 Colaboración de los medios de difusión radial, cinematográfica y de televisión

- 9 Reemplazar los inútiles cantos extranjeros con adaptaciones de textos poco felices por los auténticos cantos del folklore o populares chilenos

- 10 Desarrollar la comprensión musical mediante el oído (audiciones guiadas, discos, conciertos de orquesta, agrupaciones de cámara locales, etc.)

- 11 Procurar que la educación musical tenga como objetivo hacer que los niños sean "musicales" y no "músicos" como fin último

- 12 Inspirar la filosofía del *educador musical* en la fisonomía de tal y no del *profesor de música*

- 13 Organizar y realizar cursos permanentes de perfeccionamiento y trabajo colectivo para los maestros

- 14 Fomentar y posibilitar la existencia de coros y orquestas con el objeto de poner al niño en contacto con los hechos musicales y de este modo familiarizarlo con la representación gráfica de los sonidos.

Confío, sin embargo, en que buenas ideas no harán falta si la iniciativa de nosotros, los maestros, está alerta para obviar todas las dificultades, poniendo en tal propósito no sólo nuestros propios recursos humanos y materiales, sino también los de la comunidad que nos los puede brindar. Gracias a ello es que he podido dotar mi sala de clases con el instrumental elemental Orff, piano, tocadiscos, material audiovisual Hindemith-Paris, el amor de mis alumnos por la clase y el ascendiente de mis compañeros de labor.

Me he tomado la libertad de ocupar su tiempo con abuso tal vez, pero en mi descargo debo manifestarle que lo he hecho inspirado por la confianza que nos ha expresado en su nota del 10 de mayo.

Reiterándole mis deseos de felicidad en el cargo y haciendo un grato recuerdo de la señora Nora Pezoa Estrada, saluda cordialmente a usted.

Ernesto Guarda Carrasco.
Casilla 516,
Valdivia.

la supervisión educacional frente a la labor escolar diaria

por ALFREDO BARRIA

Este trabajo fue realizado por el autor con la colaboración de los funcionarios técnicos del Servicio de Supervisión de la Reforma Educacional, Viola Soto, Olga Avendaño, Eliana Mansilla, María Eliana Pérez, Carmen Rosas, Rubén Castillo, Manuel Harán y Manuel Troncoso. A través de él se pretende entregar una visión práctica de la relación estrecha que se procura mantener entre la teoría de la supervisión y el hecho escolar diario.

INTRODUCCION

Si consideramos la educación como un proceso consustancial con la vida misma, que se desarrolla desde que el individuo nace hasta que muere; si aceptamos por consiguiente que es un producto de la interacción entre el potencial genético individual y los estímulos del medio ambiente, tendremos necesariamente que concluir que el profesor es sólo una de las variables del proceso. Tendremos que aceptar entonces que un programa de supervisión, si bien afecta al profesor que ejerce el rol de orientar a sus alumnos en función de propósitos definidos hacia la integración de variados aprendizajes previos obtenidos tanto en forma (del ambiente) refleja como en forma (del ambiente) sistemática, afecta también a los alumnos que en la dinámica del grupo escolar aprenden unos de otros; además a los padres que juegan roles decisivos, como educadores en la primera etapa de su formación, a los demás miembros de la sociedad que conviven con los niños directamente, y a todos los diferentes grupos nacionales e internacionales que a través de la comunicación masiva están influyendo en su formación. Asimismo habría que considerar el conjunto de medios y recursos materiales que forman parte del programa de educación.

La supervisión, según se desprende de la definición de Alexander y Taylor, debe procurar el desarrollo cooperativo del grupo que participa directamente en la acción educativa: profesores, padres, alumnos, administradores, personal auxiliar, etc.

El programa de supervisión debe fundamentarse en un adecuado planeamiento de las posibles experiencias adquiridas por vía directa o indirecta que deba seleccionar intencionalmente la escuela para el cumplimiento de sus propósitos.

Si comparamos lo que en Chile se ha avanzado en materia de supervisión a través de los esfuerzos esporádicos o parciales que se realizaron hasta el momento de la iniciación de un Servicio Nacional de Supervisión, en

1966, con el concepto de supervisión que emana de la definición de Burton y Brueckner, observamos que poseía un carácter restringido, aunque algunos de estos esfuerzos contenían varias de las ideas que involucra el concepto actual.

La supervisión es "un servicio técnico experto que apunta primordialmente al estudio y mejoramiento cooperativos de todos los factores que influyen en el desarrollo y crecimiento del niño". En consecuencia, la función de la supervisión es mejorar todos los factores que afectan al proceso enseñanza-aprendizaje, incluyendo profesores, alumnos, comunidad y ambiente escolar en general.

La supervisión, así entendida, se cumple a través de personal preparado, especialista en supervisión que, además de su formación profesional, tenga una serie de características de personalidad que le permitan realizar con éxito esta delicada función educacional.

Al supervisor le corresponde la tarea de estar influyendo permanentemente en el medio escolar, para coordinar, orientar y guiar a todos los miembros que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ayudándolos en algunas oportunidades a encontrar las circunstancias favorables para el desarrollo de sus iniciativas, discutiendo con ellos en otras ocasiones para que adopten acuerdos o prácticas consecuentes con los principios u objetivos que se explicitan en la filosofía educacional de la escuela, aportando en otras oportunidades las nuevas nociones que emergen del avance de las ciencias humanas, para modificar los objetivos de la escuela o de las prácticas escolares, contribuyendo a crear circunstancias que permitan delegar el liderazgo.

El supervisor educacional, como toda persona que trabaja con grupos, debe procurar en primer lugar la creación de un ambiente permisivo que es básico para la realización de su función.

Si estamos conscientes de que nuestra sociedad aspira a cumplir la teoría social de la democracia, se debe revestir todo el proceso educacional de ciertas prácticas de vida que tengan este carácter. En las diversas manifestaciones de la vida y del trabajo deben imperar normas del convivir democrático. La Supervisión Educacional no tiene por qué escapar a este requisito, y, muy por el contrario, es necesario que lo enfatice para poder orientar con convicción el esfuerzo educativo.

La supervisión es un proceso democrático y cooperativo

que busca, en el afán de mejorar las situaciones de enseñanza-aprendizaje, la participación activa de todas aquellas personas que directa o indirectamente están involucradas en la educación.

Es factor muy importante para participar en la solución de la problemática nacional que cada uno de los miembros de una sociedad como la nuestra entregue su esfuerzo y su voluntad a la tarea de orientar y dirigir, comparativamente, los cambios que nuestra sociedad necesita.

Si se quiere llevar adelante una Reforma Educacional trascendental, pero democrática, una de las principales tareas de la supervisión educacional debe ser la de entregar solvencia profesional y convicción fundamental para diagnosticar las verdaderas necesidades educacionales y las aspiraciones que se tienen en vista para la nación.

Sólo del trabajo genuinamente cooperativo podrá nacer el cabal conocimiento de la realidad y el justo aquilataamiento de los recursos necesarios para alcanzar las metas fijadas.

En nuestro trabajo en terreno permanentemente hemos partido de la consideración anterior y hemos iniciado nuestra asistencia técnica conversando con los compañeros de las diversas escuelas sobre su labor diaria, la comunidad, la escuela, problemas que se generen en el trabajo escolar, los esfuerzos y medios con que se ha contado para resolverlos y los resultados que se han logrado. Asimismo, hemos pretendido conocer sus inquietudes, aspiraciones y necesidades, de tal manera que en realidad se establezca una intercomunicación cordial con los maestros y se despierte la inquietud por mejorar las técnicas y formas de trabajo, que el acelerado avance de la ciencia y de la tecnología señalan como anacrónicas y obsoletas.

El diagnóstico así realizado nos ha ayudado a conocer todos los aspectos que juegan en la escuela y orientan específicamente el trabajo de supervisión a realizar.

Hoy más que nunca el maestro está consciente de que su esfuerzo en las escuelas y en el ambiente escolar no es por sí sólo decisivo para lograr la formación integral de la personalidad del hombre.

Está convencido de que "educar es aprender a vivir la vida de la comunidad nacional y participar dinámicamente en ella", lo que únicamente se logra con el concurso mancomunado de toda la sociedad y sus recursos, fuerzas que debe saber aprovechar inteligentemente en la función educacional vitalizada que tiene que realizar.

Por ello es necesario y conveniente el diálogo permanente entre los que dirigen y los dirigidos, entre los que planean y los que operan en la realidad vital, para lograr soluciones valaderas partiendo de bases auténticas.

Cuando se analiza en conjunto, cuando se planifica en grupo y cuando se fijan metas en libre discusión, a base del diagnóstico democráticamente realizado, se logra la incorporación del elemento humano, en este caso profesor, educando, padres y apoderados, integralmente a la situación problemática y se buscan afanosamente las más acertadas soluciones.

Al respecto podríamos señalar como ejemplo de lo que puede lograrse empleando este criterio el siguiente hecho:—El supervisor NN fue destinado a trabajar en tres establecimientos educacionales de un determinado departamento de la provincia de Santiago.

En uno de ellos se pudo detectar desde el comienzo de la asistencia técnica una serie de problemas, entre los cuales el del rendimiento de los niños era el que mayor inquietud producía en el profesorado.

Fue necesario conversar con los profesores en sus recreos, horas de clases, fuera de la escuela, en espera del microbús y con algunas personas allegadas a la escuela; padres de familia y niños, a cualquier hora y en cualquier momento para lograr una visión más concreta y acertada

del problema. Cuando se tuvo esta visión se conversó con los profesores y con los niños.

A aquéllos se les hizo comprender el verdadero sentido del Programa Escolar o curriculum, dentro del cual el edificio escolar es una de las tantas fuerzas que influyen en el aspecto formativo del educando, llevándolos de este modo a considerar como un factor importante en la labor de la escuela la estructura física y la disposición del local.

En verdad tiene mucha relación con el deseo de aprender la invitación que a ello hace el local del colegio y la acogida que del ambiente físico brota.

Era plena época de sequía y el agua escasa de los bebederos escurria huidiza e inútil por los rincones del patio, en tanto que algunos pequeños acacios de flor se morían de sed en el resto del predio.

Los niños ansiaban los rincones con sombra para paliar el fatigoso rostro del sol y comprendieron pronto a sus maestros, respondiendo con entusiasmo cuando se les ordenó canalizar por debajo de los arbolitos el agua que desde hacía tiempo se perdía...

El reverdecer de los árboles contagió de actividad y dinamismo a la escuela toda. Cada curso quiso cuidar de algunos de ellos e incluso frente a sus ventanales pusieron plantas. La sombra acogedora de los arbolitos invitaba a gozarla y los cursos se organizaron por grupos de trabajo que, bajo cada uno de ellos, improvisaron con la tierra del patio, mesas de arena para los estudios geográficos que su unidad didáctica requería.

El problema disciplinario derivado de los escasos lugares de juego, aunque los patios eran grandes, también declinó.

Se hizo necesario dirigir los juegos de los niños, iniciativa surgida de los propios maestros y el mejor conocimiento recíproco, nacido de este contacto más directo y espontáneo, ayudó a la labor educativa en todo sentido.

La presentación personal de profesores, porteros y niños insensiblemente cambió. Se cuidó el lenguaje y la actitud. Se obtuvieron mejores rendimientos; en una palabra, se mejoró.

Conviene destacar nuevamente que el supervisor sugirió sin atisbo de imposición una solución práctica, sencilla, que, por lo simple, no tenía importancia o parecía no tenerla.

Toda la transformación posterior, ya narrada, se hizo en forma normal, discutida, planificada, sin gritos ni estridencias, de común acuerdo, por imposición de los hechos, sin exigencias de profesor a alumno.

Lo anterior describe un cambio de conducta, actitud de maestros y alumnos y señala el logro del objetivo perseguido por el supervisor: "Eliminación de problemas de desinterés y de mala disciplina escolar".

Claro que éste es sólo un aspecto de la labor realizada por un supervisor en dicha escuela y ha sido citado como un ejemplo de lo que puede conseguirse, cuando con espíritu de cuerpo se enfrentan los problemas y se les busca solución.

Tampoco pretendemos señalar que toda la solución del problema se haya logrado de una manera tan simple como la descrita; más bien quisiéramos que a través de este recuerdo se vean con claridad los esfuerzos de los niños y de sus profesores, sus planteamientos frente a situaciones problemáticas comunes y el logro de un resultado positivo como un triunfo del trabajo cooperativo, más poderoso que el individual.

Por lo demás, ningún supervisor en ningún momento soluciona problemas o pone remedios por sí solo; su misión consiste en sembrar la inquietud en los que están sometidos a problemas, para que tomen conciencia de ellos y en indicar algunos caminos que desarrollen sus fuerzas interiores positivas para conducir las a las metas más convenientes.

Pensamos que la adhesión al cambio se produce cuando los implicados en el proceso educacional, maestros o no, tienen amplias oportunidades para demostrar su capacidad de estudio y de trabajo creador, sintiéndose realmente constructores del progreso social.

El supervisor que pretende alcanzar la adhesión a los cambios que en el presente se viven debe considerar su acción no como la de un crítico odioso y persistente, amigo de encontrarlo todo malo, sino como la de un colaborador y compañero dispuesto a compartir los problemas y ayudar a su solución.

Debe ser un miembro más de un grupo de trabajo, buscando su identificación con él, formando un verdadero equipo que se empeña en comprender y utilizar lo mejor posible las numerosas variables que inciden en la formación integral del hombre.

No debemos creer que existe un solo método o determinados procedimientos o técnicas que tengan las características exclusivas de corrección; para enseñarlas bien deberíamos pensar que los maestros que han vivido, por largos años, incontables experiencias docentes, pudieran tener variaciones de métodos, procedimientos y técnicas valiosos para manejar su quehacer dentro del aula.

Es interesante como estímulo individual e incentivador de la escuela conocer y analizar las maneras particulares de enfrentarse al proceso de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los maestros, haciendo resaltar su validez e importancia y pidiendo al grupo que las utilice.

En estas circunstancias el profesor que debe compartir su experiencia útil siente nacer un nuevo valor dentro de sí y adquiere la importancia y seguridad que estaba necesitando en el grupo. Por otro lado, el grupo de maestros comprende que existen valores en su interior que sólo hacía falta descubrir y desenterrar y a quienes en cualquier momento o circunstancia les puede surgir una oportunidad para que demuestren su capacidad de trabajo creador. El maestro que encuentra reconocimiento de sus méritos está dispuesto a demostrar que verdaderamente los tiene y se esfuerza por no quedarse rezagado.

En nuestras sociedades el respeto por el ser humano, como persona, con toda la gama de sus derechos, es la característica esencial de la democracia y lo que, diferenciándola de otros sistemas de vida, le ha dado el carácter de ideal que le asignamos. Esta forma de vida que garantiza la libertad y la igualdad de las gentes nos está exigiendo el libre diálogo y el derecho a discrepar constructivamente, tolerando y respetando a quien no piensa igual que nosotros y obligándonos a dar a nuestros semejantes todas las oportunidades necesarias para el mejor desarrollo de su potencial genético.

La obra que la escuela debe realizar tiene que comprometer a todos los miembros de la comunidad, pues ellos son también parte integrante del programa escolar. Acercándose al hogar y a las instituciones deportivas y sociales de la comunidad podrá alcanzar el profesor un conocimiento verdadero de los niños y de su ambiente. Podrá compartir con los padres y obtener su cooperación convenciéndolos de que, en verdad, la educación no depende sólo de la escuela. En la medida que ellos comprendan la poderosa influencia que su relación directa tiene en todos los detalles que conforman la personalidad del niño, habrá más cuidado en los hábitos, hechos y actitudes que, diariamente, se ejecutan o se muestran.

Comprender que en una sociedad ninguna institución puede enfrentar abandonada y sola la solución de importantes problemas nacionales y que, por consiguiente, es del esfuerzo de todos de donde surge la más adecuada, es empezar a tener y a vivir aspiraciones democráticas. Este es uno de los principales objetivos de la escuela: unidos los maestros, padres y niños, tanto como seres in-

dividuales como miembros de los numerosos grupos sociales y económicos a los cuales pertenecen, enfrentarán en la mejor forma posible la labor educativa y asegurarán, en gran medida, la obtención de una formación integral sólida para los hombres.

No es posible dejar de considerar a los niños como elementos y fuerzas educadoras de gran importancia, porque permanentemente ellos están influenciando con intención o no a sus compañeros.

Hay niños que poseen características de líderes naturales y que son seguidos espontáneamente por los demás. Cada uno de sus actos son imitados y sus sugerencias admitidas y ejecutadas sin discusión. Recurrir a ellos para ayudar a nuestra labor educadora en aquellos aspectos en que nos es difícil llegar a los alumnos es muy interesante y positivo para avanzar en nuestra tarea. Solicitar su apoyo a nuestras iniciativas es integrarlos más firmemente a la escuela y llevarlos a comprender que ésta les pertenece y que su vida depende del trabajo de todos y no tan sólo de los maestros.

Es evidente que esta tarea exige el respeto de las iniciativas y de las capacidades individuales de los niños y el aprovechamiento sano y efectivo de sus aptitudes.

La supervisión respeta las diferencias individuales, porque se fundamenta en la convicción de que el pensamiento de un grupo es superior al del individuo aislado, lo que únicamente se consigue cuando en el trabajo productivo del grupo se respeta el valor de las personas.

Con respecto a los maestros podemos sostener que tanto dentro del grupo como individualmente, cada uno de ellos debe llegar a ser capaz de autodefinirse y autorrealizarse, para lo cual es esencial que sepa autodiagnosticarse y conocerse, ya que sólo reconociendo las propias capacidades y limitaciones se puede llegar a la autocrítica necesaria para enmendar errores, reconocer la verdad de los demás y utilizar nuevos procedimientos y recursos para cambiar la conducta. Además, teniendo ellos la misión de conducir a los niños hasta alcanzar los tipos de conductas descritos, su preocupación principal ha de ser lograrlos y vivirlos, compartiendo sus experiencias y sus esfuerzos sin regateos ni egoísmos, sin falso orgullo.

La supervisión no puede ser considerada como una actividad esporádica, remediadora de situaciones difíciles que se hayan presentado, sino que hay que tomarla como un proceso continuo y progresivo que integra el proceso más amplio que es la educación.

No puede ser de otro modo, porque todos los momentos que se viven entregan un aprendizaje, se adquieren experiencias que dan sentido a la vida y la orientan y la conducen hacia los objetivos que se han fijado.

Dentro de la labor escolar se vive también y se está permanentemente aprendiendo algo nuevo, quierase o no, y es en este aprendizaje donde la ayuda del supervisor es esencial; especialmente en la selección de aquellos aspectos más fundamentales para el autoperfeccionamiento del maestro.

Esto requiere como necesidad imperiosa el conocimiento de cada maestro, como una individualidad, con sus propias capacidades y limitaciones, lo que permitirá elegir los motivos adecuados para que aumente su potencialidad profesional.

Es papel del supervisor saber observar y diagnosticar con agudeza, para poder comprender a cada profesor y llevarlo a un aprendizaje útil y efectivo a través de experiencias y actividades seleccionadas de acuerdo a sus propias necesidades e intereses.

Si es importante el conocimiento del individuo, no es menos valioso el conocimiento del grupo, donde las características individuales se diluyen un tanto, se desdibujan para dar paso a un ente social más complejo e indefinido en que la unión de esfuerzos y de experiencias pueden encontrar la solución más adecuada a problemas que exi-

gen, por su magnitud y complejidad, una acción conjunta y cooperativa.

En la práctica de supervisión vimos concretado este punto de vista en el siguiente ejemplo.

En cierta escuela del Primer Sector Pedro Aguirre Cerda había una profesora, Graciela, que estaba llena de inquietudes por los problemas educacionales, las que se traducían en una espontaneidad permanente para intervenir, especialmente cuando el supervisor daba instrucciones sobre el programa de estudios. Esta manera resuelta de establecer el diálogo fue debidamente apreciada por él, más aún cuando vio lo atinado y preciso de sus palabras.

Un día ella manifestó que había leído el Capítulo Cuarto del libro de Ronald C. Doll intitulado "El Mejoramiento del Currículum".

El supervisor le pidió que lo ayudara en la reunión siguiente y que preparara un informe sobre el contenido de la lectura que había hecho para darlo a conocer a sus compañeros.

Llegado el momento de la exposición, el supervisor pasó a ser uno más del grupo y pudo constatar lo claro y concreto del relatorio y la buena relación que ella establecía con lo que él había dado a conocer.

Graciela resolvió todas las preguntas y satisfizo las inquietudes manifestadas por sus compañeros y con un entusiasmo y fluidez verdaderamente agradables.

El supervisor destacó la calidad del trabajo y la importancia del intercambio entre los colegas. Este intercambio de experiencias entre los iguales es muy valioso y, lamentablemente, no es debidamente explotado por los educadores.

El estímulo que recibió oportunamente Graciela le dio una nueva dimensión a su trabajo escolar y contagió a los demás maestros que supieron aquilatar el alcance de una experiencia constructiva como la descrita.

A su vez el supervisor sintió la satisfacción que entrega el hecho de saberse útil para el reencuentro de las personas consigo mismas, que es uno de los grandes objetivos de la supervisión.

3

Como el supervisor sabe a ciencia cierta que gran parte de su trabajo depende del primer contacto que tenga con los profesores, procura en todo momento que éste sea el más cordial y espontáneo posible.

No busca ni utiliza las reuniones formales y rígidas, sino que prefiere conversar informalmente con los directores y profesores en el lugar en que los encuentra: patios o salas de profesores, oficinas, etc.

Ofrece su ayuda y su esfuerzo para solucionar situaciones problemáticas y no escatima elogios para referirse a situaciones descolantes que se observan. Procura desde el primer momento responder con la mayor atención y cortesía a cada uno de los maestros que hace una consulta y cede con la misma deferencia la palabra cuando le es solicitada.

Pretende formar parte integrante del grupo humano que labora en la escuela identificándose con sus formas de vida y desde adentro trata de desbrozar el ambiente, de tal suerte que "los árboles permitan a los maestros ver el bosque". Identificar y ubicar, delimitando las situaciones problemáticas y encañando su solución, lo que alcanza con una intervención oportuna, corta y sencilla, sin petulancia, sin imposición, con el característico sello de la sugerencia discutible y rechazable; con la humildad del que se siente seguro de ofrecer soluciones prácticas y válidas, o del que sabe extraer de los mismos componentes del grupo las fuerzas escondidas, pero latentes, para enfrentar con éxito la problemática de una situación determinada.

Fija sus actividades de grupo e individuales en pleno acuerdo con los profesores y sin interferir el tiempo que ellos tienen destinado, fuera de sus clases, a su perfeccionamiento sistemático o a su vida familiar.

Procura, además, mantener una corrección absoluta en su presentación personal y en sus actos, porque estima en su justo valor, el efecto del buen ejemplo.

Utiliza un lenguaje simple y correcto, directo para comunicarse con los profesores, evitando siempre acudir a las citas librescas; a menudo esto no significa que no esté capacitado para hacerlas, sino más bien debe cuidar de hacerlas en el momento oportuno, incidental y cuando broten con absoluta naturalidad.

El profesor inmaduro o pedante que pretenda hacer supervisión, basado sólo en el pasajero dominio de un tema o de un aspecto escolar aislado, será irremediamente rechazado por el grupo o, en el mejor de los casos, aceptado pasivamente.

Para alcanzar una resuelta y consciente incorporación de la comunidad a la dinámica cultural, es necesaria una divulgación directa y oportuna de los fundamentos y de las metas que orientan dicho proceso, para lograr una visión comprensiva de la vida futura de la nación.

La educación no es patrimonio de unos pocos, por consiguiente debe estar al servicio de toda la sociedad.

Es en el seno de la comunidad donde las fuerzas vivas se entrecruzan y chocan permanentemente, modelando al hombre y es dentro de este "caldo de cultivo" social donde se alcanza la plenitud del desarrollo.

Siendo la escuela la institución social que tiene a su cargo la orientación intencionada de este desarrollo, está obligada a buscar todos los medios que la mantengan dentro del foco de la vida de la comunidad.

No puede concebirse un establecimiento educacional-isla y, si fuera así, tendríamos todo el derecho para preguntarnos, ¿qué hace esta institución social incrustada en un medio que no conoce y no comprende?

Tal vez uno de los más grandes pecados de algunos colegios sea el de considerarse verdaderas "torres de marfil" que no tienen que contaminarse con la pobreza, con la miseria ni con la ignorancia que los rodea.

El profesor que pensare de este modo no sería verdaderamente educador; desgraciadamente habría errado el camino vocacional correcto y transformaría su escuela en una "oficina instructora", sin aliento vital.

El despliegue de numerosas técnicas de trabajo de supervisión dará variadas oportunidades de desarrollo y capacitación a los maestros y los momentos necesarios para exponer y compartir sus experiencias.

Nada puede ser impuesto en el hecho educativo. Se aprende y se logra perfeccionamiento únicamente cuando se siente agrado y satisfacción en el trabajo.

El trabajo o estudio que se impone tiene más las características de esclavitud y produce inhibiciones y bloqueos que no conducen a nada positivo; muy por el contrario, rompen la confianza, bloquean la intercomunicación afectivamente valiosa y hacen estéril todo esfuerzo.

En la experiencia de los supervisores del servicio observamos que la visita a la clase, por ejemplo, es un resultado natural del trabajo de intercomunicación del supervisor con los profesores. Cuando los profesores llegan a invitarlo a sus salas y solicitan sus sugerencias, se ha logrado la maduración de un proceso inteligentemente realizado.

El servicio cree que esto no operaría si el supervisor, a su llegada a la escuela, pretendiera visitar las clases de los colegas impositivamente.

El maestro que es tratado comprensivamente, trata a su vez a sus educandos en forma similar, logrando de su aula y de la escuela un clima de más unidad y comprensión, con más interés por aprender.

El director que comprende las ventajas de este proceder no es egoísta en sus elogios ni sus estímulos, formándose una cadena interminable de perfectibilidad en el trabajo

(1) Capítulo Cuarto: "Las materias. Su papel en la toma de decisiones".

escolar que envuelve a todos los miembros de la escuela y de la comunidad.

La convicción de ser útil no se logra simplemente porque el afectado sepa que su trabajo tiene alguna significación social, sino cuando otros así lo reconocen, lo aplauden, lo adoptan y lo utilizan, cuando le dan la oportunidad de compartirlo, entregándolo como herramienta útil para el progreso social.

Aprovechando las experiencias de los maestros, los supervisores deben realizar un trabajo funcional, evitando en lo posible las clases de exposición teórica.

Debemos recordar que, como ya se dijo, toda teoría debe traducirse en práctica escolar, ya que todo lo que se hace, se realiza o se vive, constituye una actividad de aprendizaje, una experiencia que se integra a la personalidad.

La actividad es necesaria para que adquiera una nueva conducta o se modifique la existente, pues a medida que el profesor practica y se interesa por sus propias actividades, va adquiriendo nuevas maneras de pensar, ampliando y perfeccionando sus capacidades y habilidades.

Para crear un ambiente permisivo con los maestros, basta a veces tener un gesto amable o prestarle atención a un planteamiento, para contestarlo fundamentada y deferentemente.

"A una supervisora del servicio destacada en provincias, para participar en varias jornadas de Divulgación de la Reforma Educacional y en la aplicación de nuevas técnicas pedagógicas, en su primer contacto con el magisterio de la zona, al hablar sobre el avance de la ciencia y de la tecnología, se refirió a la penicilina, pero uno de los profesores asistentes pidió la palabra para señalar que no era invento, sino descubrimiento. Indudablemente que el maestro tenía razón y la supervisora aceptó con humildad la corrección, agradeciendo la preocupación del profesor y su deseo de ayudarla, ya que ella no considerábase depositaria de toda la sabiduría."

Además recaló que la verdadera finalidad de estas conversaciones con los maestros era que se estableciera un intercambio de ideas entre todos por ser éste el mejor medio de lograr aprendizajes positivos.

La supervisora continuó con su conversación y al finalizar fue aplaudida y felicitada por los asistentes.

El profesor que la había rectificado públicamente la buscó para pedirle disculpas, agradeciéndole ella nuevamente su cooperación. El expresó que se sentía gratamente impresionado por el hecho de que una persona con la investidura de la supervisora aludida ofreciese la palabra amablemente para dialogar de igual a igual con los profesores, sin molestarse, y tuviese la humildad de aceptar que no lo sabía todo respecto a este asunto.

Posteriormente este profesor y su grupo fueron los que con más entusiasmo cooperaron a todas las tareas que se realizaron, incluso sacrificaron horas de descanso y ayudaron con sus intervenciones a aclarar algunos conceptos expuestos por otras personas que intervenían activamente en las numerosas sesiones de estudio.

4

La labor de supervisión debería empezar siempre por aquellos agentes de la educación que realizan supervisión, ya que esto permitiría ir preparando el terreno para el trabajo más profundo e intenso de los organismos especializados y abriendo un campo permisivo que se alcanzaría al respetar la jerarquía profesional. Este trabajo, que no debe ser impuesto desde afuera al magisterio, se centra en la situación de aprendizaje y no se detiene simplemente en las personas, sino que amplía su foco al proceso total de enseñanza-aprendizaje. Con un criterio como el anterior, se logra en conjunto el establecimiento de objetivos comunes de acción, condición absolutamente necesaria para alcanzar el perfeccionamiento que se desea. Esto trae

consigo el fortalecimiento de las actitudes básicas sociales, en la democrática, procurando la apertura del maestro hacia la comunidad escolar y hacia la comunidad local. Partir de la realidad educacional que manejan diariamente los maestros de todas las escuelas, tiene importancia capital para el mejoramiento eficaz del proceso de enseñanza-aprendizaje. Nadie podría desconocer el valor que poseen las experiencias directas en la conducción de la educación.

El supervisor, por su parte, debe ser un convencido de la significación que tiene su labor en todo programa de mejoramiento cualitativo de la educación, pues sólo teniendo esta convicción profunda procurará mantenerse en todo momento al tanto de los avances del mundo presente y aumentar minuto a minuto sus conocimientos profesionales. Su capacidad le permitirá orientar los aprendizajes de los maestros y de los niños en la forma más adecuada, haciendo que las fuerzas activas impulsoras del aprender surjan del propio maestro, grupos de maestros y de los niños. Esto significa, además, que no debe concentrar su esfuerzo únicamente en la sala de clases y en la forma cómo se dicta una clase cualquiera, sino que debe considerar la educación como un verdadero y amplio sistema de enseñanza-aprendizaje. Es por eso que sostuvimos anteriormente que debe entregar a cada maestro la "convicción fundamentada", vale decir, debe dar los principios que orientan todo el proceso, para lograr un cabal conocimiento y comprensión del hecho educativo.

Sabiendo manejar con profundidad la teoría educacional o filosofía educacional podrá realizar una labor real o práctica verdaderamente significativa e inculcar en los maestros el deseo de emulación que los aleje cada vez más de un trabajo artesanal y simple o intelectualizado que no cuadra con su misión de guía y orientador de un proceso tan complejo y delicado como es la formación integral del hombre.

Tiene vital importancia el diagnóstico de las necesidades e intereses de los maestros, para la guía que queremos proporcionar, debiendo considerar los dos aspectos señalados, porque si tomamos en cuenta sólo uno de ellos, corremos el riesgo de entregar enseñanzas que no focalicen su interés, o no satisfagan sus necesidades.

El esfuerzo que se despliega para mejorar al maestro en muchos aspectos de su labor no alcanza toda su importancia y dimensión, sino en la medida en que los educandos gocen de estos beneficios. Es por eso que la valoración de una actividad específica de supervisión, puede realizarse sin evaluar directamente al maestro, sino considerando cómo y cuánto han crecido los niños. Volvemos a repetir que los resultados educacionales se evalúan sólo en relación con las experiencias anteriores que tenían los niños y con las modificaciones conductuales alcanzadas frente a un hecho determinado, vale decir que la importancia del proceso de educar no radica sólo en los contenidos que se han entregado, sino en los objetivos educacionales que se han logrado.

La angustia y la inquietud del que educa, por no entregar todos los contenidos de un programa de estudios o significativas selecciones de él, deben ser transferidas a los resultados alcanzados en forma de conductas deseables para desempeñarse con eficiencia en la vida de la comunidad nacional.

Ejemplos:
Como ilustración vivida de esta concepción podemos citar lo acontecido a otro supervisor de nuestro equipo en una escuela en los alrededores de Santiago.

En ella existía un grupo de profesores que por razones diversas, como formación pedagógica, subculturas regionales y familiares y sobre todo gran diferencia de edades, no mantenían relaciones humanas muy cordiales. Se había perdido hasta el hábito social del saludo cotidiano y se trabajaba aisladamente, sin demostrar interés alguno

por las realizaciones, inquietudes y problemas de los demás.

Con sumo cuidado el supervisor los llevó a trabajar en equipo, sugiriendo algunas tareas, como planificación, preparar material, buscar ejemplos de objetivos, etc., que los obligó a trabajar en conjunto. Los profesores, con el correr del tiempo, se dieron cuenta de que el trabajo de grupo, por la heterogeneidad de los componentes, ofrecía mayores posibilidades de éxito. De ello resultó que comprendieran que la escuela es un ambiente y que es en ese ambiente donde se produce el aprendizaje y que algunos de éstos, como las actividades, no se pueden lograr en los niños si el grupo de profesores no los vive primero.

La actitud se transmite mejor cuando es espontánea y para internalizarla es fundamental compartirla. Se logró de este modo mejorar la comunicación, y con ello el ambiente y el trabajo escolar. Aparecieron la sonrisa y la cortesía elementales, convirtiéndose la escuela en un verdadero centro de vida agradable para profesores y alumnos y esto, en consecuencia, abrió el camino para modificar positivamente las demás variables del programa escolar.

El que desea educar debe conocer a quién educa primero y este conocimiento se logra sabiendo de dónde proviene el educando. Cuáles son las fuerzas del medio que han amalgamado su personalidad en desarrollo. Cuál es el caudal de sus experiencias y, dentro de éste, cuáles son experiencias positivas y cuáles negativas.

Qué oportunidades tuvo para desarrollar sus capacidades naturales. Cuáles son los recursos o impedimentos que dentro de la comunidad contribuirán a cegar o enriquecer nuestra labor educadora. En la comunidad se mueven permanentemente fuerzas o intereses sociales y económicos que pueden facilitar o bloquear la labor de la escuela.

Es verdaderamente peligroso mantenerse apartado de estas fuerzas vivas, pues se corre el riesgo de no saber apreciar en su verdadera magnitud la tarea que al maestro compete. El profesor que no logra comprender esto se transforma en un inconformista y las emprende en contra de la sociedad y contra sí mismo por no sentirse realizado. De aquí nace el maestro que sólo es capaz de apreciar su pequeño esfuerzo intrascendente y no puede comprender la energía responsable que los otros ponen en su labor diaria. Surge el maestro que, con la palabra y su actitud, le niega fuerza al papel formador de la educación intencionada que la escuela imparte, negándose a sí mismo. El profesor debe ser un convencido de que él es un pilar en el cual se sustentan las aspiraciones de los niños y de la comunidad, y esta significación en la vida nacional no la tienen todos.

La dinámica cultural dentro de los medios más desposeídos debe partir desde las aulas, en un proceso de irradiación perenne. La influencia de la escuela debe dejarse sentir en todos los lugares. Esto se logra sólo cuando se ha conseguido reciprocidad en el trato diario, abriendo amplios canales de comunicación escuela-medio ambiente, con claras vías de ida y vuelta, con verdadera y sentida intercomunicación. El colegio es parte de la comunidad y la comunidad vive en el colegio. Cuando los vecinos comprenden que la escuela o el liceo son "su colegio", verdaderamente se interesan por su vida y contribuyen con su esfuerzo al programa escolar. La confianza y ayuda del medio se logran cuando a éste se le ha hecho comprender, en comunicación gradual y continua, los fundamentos y los fines que se persiguen en la formación de sus propios hijos y del futuro de la nación.

No hay comunidad reacia a dar cuando recibe beneficios educacionales, cuando ve realmente deseo de hacer bien las cosas, y cuando está comprendiendo, porque se le da a conocer, oportunamente, la razón de lo que se está haciendo y las metas que se persiguen. El especialista que, como tal, logra explicar con claridad sus deseos y pretensiones educacionales, impone a los que lo rodean el deseo de ayudar y el respeto y dignificación que requiere su tarea.

Podríamos agregar que el establecimiento de buenas relaciones humanas entre las personas que componen una institución educacional y entre éstas y la comunidad, es esencial para obtener todos los resultados positivos que pretendemos alcanzar. Se podrá estar lleno de muy buenas intenciones para mejorar aspectos muy importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero se quedarán sin materialización si no establecemos los lazos necesarios para su aceptación. Todo aquel que, de una manera u otra, está interesado en mejorar la escuela y el trabajo que en ella se realiza, debe ser un buen conocedor de la psicología y manejar muy bien este conocimiento en sus relaciones con los demás. Ningún trabajo llega a feliz término cuando los encargados de darle vida están en franca pugna o en contraposición, pues esto significa que no se usan criterios ni convicciones comunes, sino antagónicas, disociadoras de todo esfuerzo perfeccionador. Utilizando técnicas para trabajar en grupos, maestros y niños, se logra la apreciación de las capacidades de los demás y la valoración del esfuerzo comunitario, como algo superior al trabajo individual para alcanzar mejores soluciones y formas de trabajo.

Esperamos que la narración siguiente sirva como ejemplo de lo expresado en este acápite:

Una colega, esposa de un conspicuo miembro de la comunidad, aprovechaba las simples conversaciones y charlas del supervisor para inducir a una discusión sobre la misión que correspondía a la educación en el proceso de cambio que vive la sociedad actual.

Según ella, era inútil y hasta contraproducente dar a los individuos la posibilidad de desarrollar integralmente su potencial genético, si las estructuras sociales actuales no le daban la oportunidad de aplicar esa capacidad en algo verdaderamente útil. Lo único que se lograría, a su parecer, era formar delincuentes y vagos más hábiles para engañar a los demás.

Ella no podía comprender cómo una educación que no considerada la materia y el programa de estudios, lo más significativo en el proceso escolar, podría justificarse. A su entender existían otras instituciones en la comunidad que tenían más fuerza educadora que la escuela.

El supervisor vio en esta actitud de la profesora cierta amargura y cierto desencanto, producidos por la falta de convicción y seguridad en la importancia del papel que el maestro juega en la sociedad. El temor de haber empleado unos 28 años trabajando en escuelas sin utilidad para la sociedad la tenía desmoralizada. Las opiniones de los compañeros en contrario a su posición no lograban convencerla.

De común acuerdo en el grupo de maestros se planteó una discusión socializada al respecto, el tema fue "Importancia de la Escuela y del Maestro en la Formación del Educando". Se distribuyeron por grupos, se recomendaron biografías y se fijó la fecha para discutir este tema.

Durante la iniciación de la reunión, el supervisor reconoció que era evidente que dentro de la comunidad existían varias instituciones de enorme gravitación en la formación integral del hombre. Habló de la educación refleja asistémica, no intencionada y de la educación sistemática e intencionada y terminó señalando que en el proceso de enseñanza-aprendizaje influyen numerosas variables. Hizo también una diferenciación entre el recordar o memorizar y lo que efectivamente es aprender, proceso que no termina en la escuela, sino que dura toda la vida.

Sería demasiado largo describir las numerosas y fundamentadas intervenciones de los profesores en pro y en contra de la importancia de la escuela y del maestro. Es más importante, a nuestro entender, señalar las conclusiones a que llegaron:

- a) Indudablemente que en la educación son más importantes los resultados traducidos en cambios conductuales (objetivos educacionales) que los simples recuerdos.
- b) En la formación del hombre influyen múltiples y va-

riadas fuerzas que provienen del medio ambiente y que condicionan el desarrollo del plano genético.

c) La inutilidad del hombre puede, a veces, no ser determinada por la estructura social, sino por la educación poco funcional o vitalizada que haya recibido.

d) De todas las instituciones sociales, es la escuela la que tiene la responsabilidad intencionada de llevar el desarrollo del individuo hacia la imagen del ciudadano común que el Estado señala y busca.

e) El profesor es el elemento humano especializado para dirigir el proceso enseñanza-aprendizaje intencionado que la escuela imparte y es ahí, en la medida que sepa conjugar y utilizar las numerosas variables que influyen en la formación del hombre, donde radica el valor de su misión.

El profesor que utiliza las fuerzas vitales reflejas y espontáneas para conducir al niño hacia el hombre que Chile necesita y que intencionadamente busca, a través de todo el Sistema Educativo, es verdaderamente consecuente con la Filosofía Educativa y con la forma de vida que el país sustenta.

De ahí que el papel de la escuela sea el de enseñar a aprender permanentemente, de tal modo que el hombre sea un elemento de cambio y dinamismo dentro de la sociedad.

Para el supervisor el resultado de este trabajo es verdaderamente grato, cuando nota la espontaneidad y seguridad en su acción alcanzadas por la profesora inestable e insegura. Cuando demuestra su optimismo y se integra entusiastamente a todo el quehacer del grupo de maestros de la escuela.

5

La supervisión se efectúa con acción directa y no tan sólo con palabras ni escritos. Los documentos escritos no son la garantía de que efectivamente se está cumpliendo un proceso de reforma cualitativa de la educación.

Los documentos sobre un proceso de cambio necesitan una interpretación adecuada que se logra sólo con el manejo de una teoría educativa que se expresa en criterios comunes que orientan válidamente la vida nacional.

Estamos conscientes que ningún cambio educacional puede operar sólo a través de documentos escritos, sino también en la medida en que el profesor los interprete conforme a su experiencia y los aplique en la institución escolar, ayudado por un proceso de perfeccionamiento persistente. Además es imposible desconocer que las variadas y específicas características de las diferentes regiones de nuestro país exigen adaptar las disposiciones generales a esas condiciones.

Ha sido una tendencia muy generalizada la poca especificidad y concreción que suelen tener los documentos escritos oficiales, cualquiera que sea su forma e intención; circulares, oficios, guías didácticas, etc., ambigüedad que se ha traducido en marcadas diferencias de interpretación por parte de los maestros y aun de los encargados de hacerlos cumplir.

En realidad manejar documentos técnicos requiere el dominio de una gran cantidad de conceptos pedagógicos y la interpretación concreta de ellos se logrará en la medida en que se utilicen un lenguaje técnico y un criterio común. Asimismo, el supervisor debe velar, una vez aclaradas las dudas, porque se lleven a la práctica las instrucciones que se han impartido a través de los documentos oficiales. Porque no se ve de qué otro modo podría conocerse el hecho de seguir una línea educacional definida en todo el país.

Esta línea educacional resume una filosofía educacional que señala las características fundamentales que debe tener el chileno común, es decir, la imagen del hombre que nuestro país necesita y desea tener. Para lograr este tipo de hombre señala fines y objetivos al proceso educacional, que sólo se lograrán siempre y cuando se empleen los re-

ursos pedagógicos más acertados, para servir a esa concepción del hombre y de la vida. Es en este encadenamiento de la filosofía al quehacer diario donde la guía y orientación del supervisor han de tener su plena justificación. En todo este camino hay tantas posibilidades de marchar por atajos diferentes y a veces sin salida o cegados, que es necesario un faro permanente para que evite la desesperación en el que momentáneamente pierde el rumbo. Los documentos por sí solos no bastan para reencontrar los caminos y perfeccionar nuestro trabajo; siempre es necesario el reconocimiento y el estímulo, la confianza y la seguridad que sólo el que está específicamente preparado puede otorgar.

Es por eso que en nuestra labor de supervisión pretendemos llegar más cerca del profesor y de su vida profesional que lo que pudiese alcanzar cualquiera circular o documento técnico, de tal modo que su realización docente se vea reforzada permanentemente por la seguridad que da el saberse asistido y respaldado con oportunidad y eficiencia.

Nuestro sistema educacional no ha contado con los medios humanos, ni materiales necesarios para entregar una persistente y sistematizada asistencia técnica en terreno al personal docente.

El excesivo trabajo administrativo y la diversidad de instituciones que se han preocupado parcialmente del perfeccionamiento del magisterio con criterios dispares han limitado esta posibilidad, impidiéndole mantenerse al tanto de los múltiples cambios técnico-pedagógicos producidos en el mundo actual.

Las actividades educativas deben ser planeadas con una flexibilidad capaz de ajustarse a los aspectos cambiantes e imprevistos del aprendizaje humano. Partiendo de la experiencia anterior, podemos inferir que todo cuanto se realice en educación debe obedecer a las necesidades e intereses que, en un momento determinado, se hacen sentir en un país y a las capacidades y recursos con que se cuenta para cubrir aquéllos. Sin embargo, nuestro sistema educacional, que en realidad por su estructuración sólo últimamente está adquiriendo el carácter de sistema unificado, ha pretendido introducir numerosos cambios técnicos en el trabajo escolar que no han encontrado realización concreta, porque no se han aplicado a él verdaderamente los principios del planeamiento. Muchas y valiosas iniciativas han perdido su carácter, porque no han sido respaldadas por los recursos humanos y materiales necesarios a su concepción y aplicación prácticas oportunas y continuadas.

La modalidad imperante en este sentido ha sido la de lanzar instrucciones a través de guías didácticas y circulares, concebidas en términos académicos, que necesitaban de una explicación verbal concreta y clara, para lo cual no había el funcionario especializado que dispusiera del tiempo suficiente para darla. En palabras, se disponía de un inspector escolar, que entre sus atribuciones y deberes tenía el de cubrir el aspecto supervisor de la educación, pero desgraciadamente el cúmulo de trabajo administrativo, derivado del gran número de maestros a atender y a la dispersión geográfica de las escuelas de su jurisdicción, le impedían realizarlo. De ahí que en las reuniones de carácter técnico o jornadas pedagógicas lo único que podía hacerse era leer las circulares llegadas últimamente y ordenar cómo contestar a ellas, sin que haya tiempo para hacer un análisis técnico-pedagógico del documento. Esto se explica por lo dicho anteriormente y porque, como los maestros venían de lugares muy apartados, en su mayoría, no debían perder su movilización escasa en los medios rurales.

Por otro lado, los cursos de perfeccionamiento estaban a cargo de diversas instituciones que, con criterios dispares y a veces opuestos, enfrentaban ciertos problemas, prescindiendo del maestro, dejándolo, como consecuen-

cia, fuera de los múltiples cambios técnico-pedagógicos producidos en el mundo.

Otro de los factores limitantes del perfeccionamiento técnico del magisterio nacional era el centralismo. Para los cursos oficiales, necesarios para la carrera, había que acudir a la capital u otra sede, que de todos modos era distante y cara, para aquel que anhelaba su avance pedagógico, y el maestro que llegaba a estas fuentes no tenía oportunidad de regresar a ellas en largos años, perdiéndose por desuso y falta de renovación su verdadera capacidad. No existía una labor de seguimiento y evaluación que permitiera saber la corrección y validez con que eran llevados a la práctica las informaciones y conocimientos recibidos. Aun cuando hubiese clara conciencia, como la hay hoy en día, de que el avance vertiginoso de la ciencia y de la técnica, que es la característica general de nuestro tiempo, exige una permanente evaluación y reactualización de la teoría y de la práctica educacionales, todo quedaba en el papel, pues no se contaba con los recursos humanos idóneos para una labor de este tipo. Los problemas nacionales en general, y los educacionales en especial, están en estrecha relación unos con otros, de tal modo que la solución de ellos requiere la aplicación de un plan integral en el país, con su correspondiente política educacional, en función de las metas y recursos de acuerdo con la realidad socio-económica nacional.

Es por eso que consideramos de vital importancia todo esfuerzo planificado que nos permita utilizar racionalmente los recursos humanos y materiales limitados con que contamos en nuestra condición de país subdesarrollado, para encontrar las mejores soluciones a problemas de este tipo. Nosotros pensamos en nuevas modalidades de asistencia y perfeccionamiento del maestro chileno, y consideramos, gracias a la experiencia vivida, que lo fundamental y factible era que pocas personas, 12 supervisores, llevaran posibilidades de perfeccionamiento y claridad técnica al mismo terreno en que cientos o miles de maestros trabajan en su laboratorio, en su sala de clases; terreno en el cual se pudieran explicar los fundamentos y apreciar al momento la práctica educacional, dando lugar al cambio de conducta que el "verdadero aprendizaje" requiere.

Cuando decimos que los documentos escritos no son garantía de que efectivamente se esté cumpliendo un proceso de reforma cualitativa de la educación chilena, recordamos lo que hemos vivido con respecto a las actividades integradas.

El Ministerio de Educación, viendo la necesidad de que los niños integren aprendizajes, dio instrucciones escritas sobre actividades específicas tendientes a lograr este objetivo por las circulares números 13-14 y 16 y los documentos Nos. 1 y 2, y el Proyecto de Guía Metodológica, todas del año 1966. En estos documentos los planeamientos y fundamentaciones eran de una claridad meridiana para los técnicos que los redactaron y para los especializados verdaderamente en educación. Pero en la práctica la claridad no fue bien captada y hubo numerosas interpretaciones diferentes. Citaremos casos:

En una escuela del sur del país que nos tocó asistir técnicamente, preguntamos cómo habían abordado el problema de las actividades integradas. El señor director nos explicó que no habían podido realizarlas todos los cursos por "el mal tiempo" reinante.

En el norte del país no se habían realizado, porque el camión que debía conducirlos al lugar señalado para estas "actividades" había sufrido una panne. Así se había malogrado la posibilidad de hacer actividades integradas.

Por otro lado, en la Zona Central la interpretación de los documentos había tenido algunas variaciones muy importantes de señalar.

Todo el proceso de actividades integradas finalizaba con una exposición de numerosos trabajos estadísticos, ilustraciones, mapas, etc., en los que se veía muy claramente la manos de los profesores. Y en otros se leían con nitidez el

curso y el nombre del grupo de trabajo que lo había realizado. Todo muy bien presentado, muy bonito, pero al preguntarles a los maestros cómo se podía concluir que los niños habían "integrado" sus aprendizajes, no sabían responder con claridad.

En todos estos casos era fundamental señalar en qué consistía la integración del aprendizaje, y las maneras de evaluar los resultados adquiridos. Sólo a base de demostraciones y ejemplificaciones concretas se logró que los profesores entendieran realmente este proceso. Señalamos un hecho que se produjo en nuestro país y que derivó tal vez de la ausencia de un diagnóstico inicial para saber qué conocían los profesores sobre integración de aprendizaje.

Es muy común llegar a situaciones desfavorables a todo un proceso, cuando se parte de supuestos falsos.

6

La supervisión hace uso de diferentes medios, seleccionando en cada oportunidad aquellos que mejor se avienen al logro de los propósitos principales.

El supervisor técnicamente eficiente conoce un gran número de técnicas individuales y masivas que le dan variadas oportunidades para entregar informaciones, conocimientos, nuevas técnicas de trabajo, y en forma de ver y apreciar el problema educacional. Entre estas técnicas hemos utilizado charlas, entrevistas, foros, seminarios y cursillos, paneles y talleres, trabajos de cuyas conclusiones se ha logrado una interesante transferencia al quehacer práctico en los colegios que hemos podido supervisar y orientar adecuadamente y evaluar en la debida oportunidad.

En general se puede concluir que en el trabajo en terreno que nos ha permitido atender directamente a un gran número de profesores, hemos tenido éxito inesperado. En estas circunstancias hemos podido atender al siguiente número de profesores desde el nivel básico al nivel medio, encontrando en ellos una amplia acogida:

Año 1966:

Año 1967:

Año 1968:

Indudablemente que puede haber variadas y diversas maneras de dar aliento intelectual al profesor que lo necesita para su trabajo pero a nuestro entender ninguno tendrá la acogida y, por consiguiente, el provecho de aquel que acude al lugar mismo en que el maestro desempeña su delicada función, sin sacarlo de su escuela, sin abandonar su práctica diaria, sin dejar a su familia, ni a la comunidad en que está la escuela, lazos todos estos que tienen, psicológicamente hablando, un poder incentivador y permisible a cualquier emprendimiento educacional.

El supervisor no debe contentarse con sugerir, sino que debe evaluar los resultados obtenidos. Debe apreciar persistentemente si la teoría y la práctica escolares marchan de la mano. O si se predica algo que no se hace. La evaluación debe ser hecha confrontando la situación de aprendizaje presente al momento de partir, con la nueva situación que se ha alcanzado.

Al profesor que nunca tuvo la oportunidad de un curso, que no sentía inquietud por su labor educacional, que se mantenía en alas de una rutina escolar, propia de otro tiempo, llegamos con nuestra palabra, que siempre pretendió ser clara y concreta, logrando la adhesión a la nueva pedagogía, a la vida actual, al cambio que la ciencia y la técnica ponían a su servicio.

Señalando bibliografías útiles y funcionales, enseñando a seleccionar contenidos y experiencias de aprendizaje, se logran positivos cambios en los profesores. Utilizando, en lo posible, una metodología científica que lleve a la aplicación del pensamiento reflexivo, se pueden lograr muy buenos resultados en el diagnóstico, en la planificación de los procedimientos, al formular los objetivos y al evaluar los alcances, en virtud de aquéllos. Indicar en el campo edu-

cacional cómo investigar y cómo experimentar hace que el maestro adopte una verdadera actitud científica. Otro aspecto digno de ser considerado es que el sistema de perfeccionamiento no ha operado en todos los niveles de la enseñanza, por lo que un gran número de docentes se ha quedado al margen de él. Sin duda que la Reforma Educacional ha llevado hasta ellos un gran caudal de inquietud e inseguridad frente al acontecer escolar, despertando grandes deseos de buscar perfeccionamiento, interés que hay que canalizar y aprovechar para alcanzar el nivel de preparación que un país en desarrollo exige de sus maestros.

7

La supervisión es continua y progresiva. En la medida en que la supervisión se realiza conforme a los principios implícitos en los acápites anteriores, es fácil avanzar gradualmente en un trabajo de mejoramiento cualitativo de todas las variables que afectan el Programa Escolar sin dar la sensación a los profesores de que se procura atiborrarlos con una serie de modalidades nuevas de trabajo difíciles de cumplir.

Cuando se han iniciado las actividades de supervisión es necesario seguir las hasta dar culminación a los objetivos fijados. Si realizamos sólo una serie discontinua de esfuerzos aislados, no alcanzaremos jamás los propósitos que perseguimos, ni entregaremos un respaldo técnico verdaderamente útil y valioso para los profesores. Esto mismo nos impedirá evaluar nuestro propio trabajo y apreciar, en los niños, los resultados de orientación didáctica entregada. Además, es necesario recordar que, muchas veces, la ubicación y delimitación de un problema cualquiera, necesita buscar la mejor forma de encarar su solución y nos obliga a estudiar a fondo las variables que en él se combinan, señalándonos, como resultado del diagnóstico, nuevas situaciones concomitantes que deben ser atacadas con prioridad, en forma planificada gradual y progresivamente.

No es recomendable enfrentarse a una situación de problema sin un análisis exhaustivo de ella, porque es muy posible no lograr soluciones definitivas, sino simples acomodaciones temporales, dilatorias y de poco valor pedagógico, porque no se empieza por lo elemental o básico. Cuando se trata de introducir nuevas modalidades de trabajo, de reconocida utilidad, es conveniente seguir paso a paso su adopción por los maestros hasta lograr cierta facilidad en su manejo, de tal modo que realmente se le haga más fácil y más positivo su trabajo diario.

La supervisión es planificada y organizada. Consecuentemente con lo expresado, la planificación supone un trabajo cooperativo de todos los componentes del grupo humano que participa en la acción escolar.

Todo plan se inicia con un diagnóstico y se organiza en función de la realidad detectada y de los propósitos comunes que todos deben sentir como válidos.

Todos deben comprender, también, que la planificación global es tan sólo tentativa y puede ser modificada a la luz de las contingencias que surgen de la acción.

La planificación en conjunto debe llevar en forma natural y espontánea a la evaluación persistente de todas las variables, incluyendo al profesor, que está influyendo en el proceso educativo. La supervisión no se explica sin una adecuada evaluación en que el supervisor debe incluirse como variable del proceso, para determinar en qué medida se han logrado, total o parcialmente, los objetivos fijados en el planeamiento inicial.

Uno de los casos más generalizados de inconsecuencia es el que se observa entre los objetivos que se fija cada escuela y los fines de la educación chilena. Un ejemplo patente de esto es la iniciación de campañas y actividades en general tendientes a la adquisición de costosos equipos

de altoparlantes, radios, etc. Sin desconocer la importancia que tienen estos medios audiovisuales para determinadas actividades escolares, nos parece evidente que, para lograr el Desarrollo Integral del Educando hay que preocuparse preferentemente de otros aspectos de la vida del niño, como la alimentación, por ejemplo.

Por otro lado no es poco frecuente el caso de la mala utilización del local escolar observada en muchos lugares del país. En viejos locales, con pocas salas de clases, uno suele encontrarse con oficinas enormes y vetustas que ocupan los directores, en tanto que los alumnos son hacinados en pequeñas y destruidas salas.

Ante situaciones como las que aquí presentamos, el supervisor debe llevar gradualmente al grupo humano del establecimiento a la convicción de que la educación exige una jerarquización racional de los objetivos que se persiguen y, a su vez, una utilización justa y atinada de los medios y recursos con que se cuenta para lograrlos.

El verdadero drama de los países como el nuestro, con sus limitaciones de país subdesarrollado, no radica tanto en la falta de medios y recursos, sino en el mal aprovechamiento y desperdicio de los pocos y limitados que tenemos.

Un supervisor va a trabajar en una escuela de una comunidad rural en que, según el profesorado, el principal problema es la falta de aspiraciones de los padres para sus hijos. A través de la acción de los padres y apoderados, profesores y niños, el supervisor los lleva a comprender el proceso activo de la transformación social y el consiguiente rompimiento de las estructuras sociales rígidas que operan en el país.

A través de ejemplos sencillos proporcionados por valiosos miembros de la comunidad nacional, que se destacaron, hace ver a los padres y niños que a pesar de provenir de hogares humildes, con padres que no eran trabajadores especializados, aprovechando los beneficios del proceso de escolaridad sistemática llegaron a formar parte del grupo de mejores dirigentes del país. Observó, además, que los niños no tenían aspecto de estar bien alimentados.

El supervisor colabora con los profesores, padres y niños para que se entienda la importancia del desayuno escolar, para que se mejore; como medio de impedir el deterioro del potencial de los niños por falta de nutrición adecuada. Se logra que algunos miembros de la comunidad ofrezcan alimentos. Existe una mayor intercomunicación entre los miembros de la comunidad, establecida por el sentimiento de unidad que los mueve, al comprender que tienen objetivos comunes. Surgen las inquietudes culturales propias de quienes saben que su esfuerzo es necesario y útil para lograr cambios. Se preocupan más por los problemas educacionales y amplían los horizontes para sí y para los niños. Se pasa de una apatía conformista y simple a una dinámica y entusiasta actividad.

Utilizando una de las tantas fuerzas que influyen en la labor educacional que la escuela imparte, y que a primera vista parecía no estar relacionada con el problema central, aun cuando sabemos que en el hecho educacional todo está íntimamente ligado, se ha logrado solución de una situación problemática que, desde los hogares, estaba bloqueando los aprendizajes de los niños y limitando sus potencialidades.

En cierto sector escolar de Santiago se realizó una reunión previa a un trabajo en terreno, en la que participaron el señor director local y los directores de los establecimientos educacionales, más un grupo de supervisores, para echar las bases de la actividad futura de supervisión que se realizaría en ellos.

Una colega, directora de una escuela, cuyo número ni nombre recordamos, intervino para decir que en su colegio no estaban dispuestos a recibir mediocridades que sólo introducían desbarajustes y desorientación en el profesorado. La experiencia le había enseñado a desconfiar de esta clase de trabajos, por lo que se sentía autorizada a

desconfiar y exponer con claridad y franqueza su punto de vista.

Uno de los supervisores presentes le hizo ver que a lo mejor ella tenía razón, pero que le pedía, en el caso del grupo que se preparaba a cooperar en ese momento con su delicada función de educar, esperara tener la oportunidad de conocer su trabajo y los resultados de la asistencia que se le brindaría, siempre que así lo permitieran. Le pidió, además, que con esa misma franqueza, muy loable por lo demás entre profesionales que dirigen, opinara de lo que el supervisor realizara.

Desde la primera charla que dio el supervisor en su escuela (él mismo que le había dirigido la palabra en la reunión antes descrita) ella se preocupó de ayudarlo en todo sentido, no olvidó nunca ninguna de sus sugerencias y contribuyó con relatos, ejemplos y resúmenes de obras que había leído.

Cuando el supervisor, por razones de trabajo, tuvo que dejar la escuela, ya cumplido su cometido, fue la que más lamentó su partida y le solicitó que cuando tuviera tiempo y oportunidad alcanzara hasta su establecimiento para apreciar cómo se ceñían a lo aprendido.

Como una síntesis final nos vamos a permitir bosquejar a grandes rasgos la imagen del supervisor que, a nuestro juicio, hace falta en un país como el nuestro.

La persona que realice funciones técnicas de supervisor en educación debe tener las actividades y habilidades que se enumeran:

- Utilizar correcta y concretamente la comunicación oral.
- Tener una preparación profesional acabada que le permita afrontar cualquier aspecto técnico-pedagógico con verdadera capacidad.
- Manejar bien las relaciones humanas, de tal manera que sepa crearse un ambiente permisivo dentro del grupo de maestros de una escuela.
- Ser humilde con su saber y entregarlo permanentemente como sugerencias, claramente fundamentadas.
- Ser tolerante y sereno, admitiendo el diálogo aun cuando las ideas discrepen de las suyas y exponiendo con convicción y tranquilidad los planeamientos que sustentan su posición.
- Estar dispuesto a demostrar en la práctica la bondad de un procedimiento o una técnica, y compararlo y valorarlo frente otros que los demás utilicen.
- Tener una actitud reflexiva y creadora que lo lleve a introducir innovaciones y modificaciones sólo después de haber estudiado y analizado debidamente una situación de enseñanza-aprendizaje.
- Saber estimular oportunamente al maestro que se esfuerza, utilizando sus creaciones en bien general.
- Tener la habilidad suficiente para entregar el liderazgo a quien esté capacitado para dirigir en un momento determinado, frente a situaciones específicas.

—Tener habilidad para observar con claridad las situaciones escolares y estar dispuesto a prestar oportuna asistencia a quien la necesite.

—Respetar la jerarquía de los que dirigen los establecimientos educacionales.

—Tener disposición para amoldarse a situaciones imprevistas e integrarse plenamente al grupo de maestros que trabajan en cada escuela.

—Exacto para cumplir con sus horarios y compromisos contraídos.

—Reconocer y admitir sus propios errores cuando los haya cometido.

—Ser consecuente con la filosofía educacional que en el país se sustenta.

CONCLUSION

Aun cuando el servicio especializado al cual pertenecemos ha realizado una positiva labor frente a un gran número de profesores, estimamos que el sistema educacional chileno debe abrir un cauce amplio a esta faceta del proceso educacional.

La centralización administrativa y técnica entraba enormemente su acción y hace que se realicen esfuerzos y actividades muchas veces dobles, con el correspondiente dispendio de los recursos humanos y materiales, tan limitados con que contamos.

Comprendiendo que la acción mancomunada necesaria para mejorar la influencia de las numerosas variables que dan forma y fuerza a la educación es una condición *sine qua non* para progresar, pensamos que el establecimiento de buenas relaciones humanas, fundamentadas sobre el respeto a la jerarquía de los que tienen responsabilidad frente a la escuela y a la comunidad, dará un fruto verdaderamente valioso. Es por esto que nosotros pensamos, también, que la jerarquía debe radicar en las condiciones personales de liderazgo, acrecentadas por una capacitación seria y funcional en el profesional que dirige, para que le permita enfrentar los numerosos problemas escolares con verdadera capacidad.

Para lograr una labor supervisora continua y progresiva sería necesario contar con los directores de las escuelas convenientemente preparados y asimilados a un servicio nacional de supervisión.

Podrían crearse cursos para los directores de segunda clase o subdirectores, con claro predominio del aspecto administrativo sobre el técnico y llamar a éstos, posteriormente, a un curso para directores de primera clase con acento en supervisión técnica, más que administrativa, lográndose después de algún tiempo la combinación en los establecimientos educacionales de directivos docentes.

SOBRE EL METODO PSICO-SOCIAL

Este trabajo, con excepción de su introducción (consideraciones generales), fue elaborado por el Comité Técnico Nacional de Capacitación Campesina (ICIRA), por el prof. Kerr Figueroa; con el título "El método psico-social (su carácter socializador)".

por el prof. **LUIS A. KERR FIGUEROA**

De la División Técnica de Educación de Adultos del Ministerio de Educación.

I. CONSIDERACIONES GENERALES

El Gobierno de la U.P. no solamente tiene la responsabilidad de integrar a las masas analfabetas en el proceso de construcción efectiva de la nueva sociedad, garantizándoles el acceso a la educación básica, sino que tiene todas las condiciones políticas, que limitarían a los gobiernos reformistas, para llevar adelante esta tarea.

Por lo tanto, hoy, compete al Gobierno de la U.P. garantizar, apoyar y financiar una campaña de alfabetización que se debe desarrollar masivamente a nivel nacional. Es imposible conseguir los resultados de una erradicación pronta y masiva del analfabetismo en Chile si no se hace una movilización de recursos según la grandiosidad de la tarea. Pero la especificidad coyuntural por la que pasa la sociedad chilena exige la elección precisa de un método que al mismo tiempo que posibilite el aprendizaje de la lectura y de la escritura, sirva, también, para cumplir los objetivos fundamentales que deben ser alcanzados en la educación básica de los trabajadores, o sea, el desarrollo de su conciencia político-ideológica y el fortalecimiento de sus organizaciones políticas.

La cantidad de beneficiarios que se debe atender hoy no es lo más importante para la definición del método a emplear. Lo que define el método es su claridad de contenido y su aplicación didáctica como técnica posible para recorrer un camino hasta llegar a alcanzar objetivos bien claros y concretos.

Según las necesidades de la actual sociedad chilena, lo que debemos buscar para lograr los objetivos anteriormente establecidos es un método que "se constituya coherentemente en un núcleo que permita mostrar, identificar y aprehender siempre (además de los conocimientos y habilidades instrumentales) las contradicciones sociales y la finalidad que esto implica. Lo fundamental es producir la intercomunicación crítica que no sólo permita el reflejo de la realidad, sino esencialmente su *problematización* develadora de la verdad y que, simultáneamente, impulse a la acción y, en consecuencia, al logro de objetivos comunes, claramente planteados y que apunten a los cambios sociales, políticos y económicos que se postulan". (En torno al proceso de capacitación de los adultos, profesor Luis A. Kerr Figueroa).

Basados en la experiencia práctica ya existente, creemos que el Método Sico-social puede ser el método que buscamos. Los escasos resultados obtenidos en Chile con la aplicación del método sico-social en los últimos años, no es fruto fundamentalmente de fallas intrínsecas al método, como creen muchas personas. El método en sí poca cosa significa. Las causas que determinaron esos resultados en la aplicación de dicho método deben ser buscadas en la situación político-social existente en Chile en aquel período.

Decir que los resultados de la concientización fueron medianos por causa del método, significa oscurecer la verdad. Significa no comprender las limitaciones políticas vividas por el gobierno anterior en su política educacional. Creemos, como ya expusimos antes, que la lenta solución del problema del analfabetismo en Chile se debe a las contradicciones existentes en el seno de gobiernos anteriores, como lo fue también de otros gobiernos en otros países.

No significa esto que estemos proponiendo la imposición de un método que al ser aplicado en la práctica presentó resultados solamente parciales frente a la magnitud del problema. Creemos que la presentación de un método efectivo, sistemático, adaptable a nuestras reales exigencias, solamente lo obtendremos a partir de la experiencia práctica vivida conjuntamente, tanto por los encargados de su elaboración cuanto por sus beneficiarios.

Lo que queremos decir, es que uno de los elementos básicos para la utilización del método sico-social en la alfabetización, la motivación de los beneficiarios, no tenía

condiciones de ser debidamente desarrollada en el período del gobierno anterior.

Cuando se dice que solamente es posible enseñar a un hombre lo que él quiere aprender, está implícita la solución de un problema preliminar a la fase en que el hombre se dispone a aprender: por qué y para qué el hombre quiere aprender esto o aquello. Cuando el hombre aún no tiene claridad y certeza de que para su existencia presente y futura es necesario y fundamental que él sepa leer y escribir, entonces es muy difícil que los intentos de aplicación de cualquier método de enseñanza tengan buenos resultados.

Es verdad que en el gobierno anterior las masas analfabetas empezaron a ganar esta conciencia, a salir de su oscurantismo secular. Pero las limitaciones del gobierno anterior para definir en forma consecuente las condiciones requeridas por estas masas para dar los pasos siguientes (limitaciones determinadas por el propio carácter de clase del gobierno), no permitió el pleno desarrollo de conciencia de ellos hasta el punto de disponerse a aprender a leer y escribir.

Por otro lado, el Gobierno de la U.P. no tiene las amarras que tuvo el gobierno anterior para poner en marcha un proyecto de movilización nacional que logre liquidar el analfabetismo. No solamente no tiene amarras, sino que su compromiso con el pueblo lo exige.

2. CONCEPTO Y SENTIDO DE LA SOCIALIZACIÓN

Examinaremos en primer lugar el valor semántico del término *socializar* y, luego, por extensión, el sustantivo *socialización* que expresa el modo como se concreta la acción del verbo y que constituye, además, el objetivo central de este capítulo.

Por socializar entiéndese el "proceso de enseñar" al individuo a acomodarse a la vida en su sociedad, lo que implica un ajuste suficiente a los usos y costumbres sociales para convertirlo en un miembro activo de ésta. Salta a la vista que la manera de conseguir el *acomodo* o *ajuste* que se pretende es a través de un proceso de enseñar, es decir, mediante un acto o fenómeno educativo esencialmente deliberado, el que por ser proceso debe necesariamente realizarse en el tiempo, cuya duración estará determinada por el tipo de educación que se acuerde. En realidad, en esta primera aproximación al concepto existen suficientes elementos que permiten configurar la noción del papel que habrá de jugar la educación, escolarizada o no, en dicho proceso. Pues es a través de este medio como se podrá desarrollar concretamente la verdadera connotación psicológica y social de aquél. El análisis siguiente del sustantivo *socialización*, en ambos aspectos, permitirá acercarnos más a esta coherencia formal que existe entre *socializar* y educar, según las definiciones que se presentan.

El diccionario de psicología que se consulta dice que *socialización* es "hacer que una persona sea sensible a los estímulos sociales, en especial a las *presiones sociales* y obligaciones de la vida social. Aprender a llevarse bien con otros". Es decir, los mecanismos sociales de acondicionamiento deben procurar que el individuo *aprehenda* la realidad, que conozca, "*influenciado*" (= presiones sociales que significan la acción de determinados grupos sobre otros) por quienes deciden —los que mandan o domi-

nan— la calidad y cantidad del aprendizaje que consideran bueno para llevarse bien socialmente. En otras palabras hay aquí un significado que trasunta el interés por "modelar" un cierto modo de pensar y de ser psicológicamente.

La cara sociológica del concepto nos dice que socialización equivale a "desarrollo de los rasgos individuales en conformidad con las pautas sociales dominantes", o que es aquel "proceso socio-psicológico por el cual se forma la personalidad, bajo el influjo de las instituciones educativas". En cualquier caso estas definiciones suponen el mismo elemento central que contiene la primera definición psicológica analizada. O sea, la formación de los miembros de la sociedad ("su educación") mediante instituciones sociales determinadas como la familia, los medios de comunicación de masas, los clubes, etc., y entre las que evidentemente ocupa un lugar destacado la escuela como "base de todos los esfuerzos y propósitos educativos organizados", según otra parte de la última definición sociológica. Hay dado también un contenido: las *pautas sociales dominantes* reflejando los dos factores de la aceptación psicológica: los condicionantes o datos culturales (el saber social) y los grupos élites vigentes o dominantes.

Definido ya el concepto, su significado, en un intento por comprender de manera más clara sus alcances teóricos y prácticos, describamos y analicemos a continuación, de modo más concreto, los distintos factores que operan en este proceso, sus interrelaciones y efectos. Veamos, pues, cómo funciona realmente la socialización por la cultura del sistema, la que en forma de ideología dominante hace posible determinados modos de comportamiento mental y social de los individuos y del propio conjunto social.

Es cierto que todo individuo, por ser miembro de un grupo cuantitativamente mayor, la sociedad, se ve expuesto a un sistema de relaciones, el que influencia y determina su personalidad. Pero es cierto también que todos los contenidos y manifestaciones de la estructura social, en su generación y desarrollo, no han sido producto de las decisiones auténticas de todo el conjunto, debido a que sólo algunos —los que siempre mandaron en las sociedades cerradas y duales, tradicionales— impusieron su ideología, por razones o causas que no es del caso analizar aquí. Y es precisamente este sistema de valores y normas impuestos lo que ha impedido construir oportunamente una nueva sociedad, socialmente justa y realmente democrática. Es esto lo que importa advertir al hablar de socialización a fin de que quede claro desde ya que el peligro no está tanto en transmitir la herencia cultural de tipo tecnológico e instrumental, sino en condicionar el modo de pensar y de actuar de los miembros de la sociedad; de condicionarlo de manera coherente con la intencionalidad de una minoría que la dirige para conservar sus privilegios. De este modo, un gran sector social de trabajadores se ve *impelido* y *obligado* también a hacer suya una cantidad de valores y normas de vida que no le pertenecen y que corresponden a los intereses de una minoría que así coacciona y ordena la libertad de la mayoría.

Esta socialización en última instancia, porque es impuesta, se manifiesta, pues, como una *conducción violenta* a los trabajadores hacia las metas de un grupo determinado de dirigentes. En sentido concreto, el contenido de la conciencia social y por tanto de la individual, no siendo independiente de la sociedad, se distorsiona como consecuencia de esos factores interesados en conformarla de cierto modo, "socializando" el pensamiento y la conducta del hombre y por ende su capacidad de asimilar la realidad. Así los individuos *conocen* de algún modo una *cierta realidad* que se estima como permitida que la conciencia

¹Diccionario de Sociología. H. P. Fairchild, Fondo de Cultura Económica, México 1966. Pág. 280.

²Diccionario Manual de Psicología. H. B. English. Edit. El Ateneo, Buenos Aires, 1951. Pág. 446.

³Aprensión traduce aquí el modo cómo se manifiesta lo sensible en una persona. El término se refiere a los sentidos en su forma de sentir, que equivale a sensación. En el primer caso significa la capacidad de una persona de sentir y de ser fácilmente estimulada; y en el segundo, corresponde a la actividad de aprehender (parte inicial del proceso de conocimiento).

⁴Diccionario de Sociología. H. P. Fairchild, Fondo de Cultura Económica, México. 1966. Pág. 280.

cia conozca, de acuerdo no al grado de desarrollo real y posible de conocer por ella misma, sino según las conveniencias de la conciencia que regula y comanda el proceso.

Por otra parte los grupos dirigentes han evolucionado respecto a la idea de a quiénes dirigir la socialización. En principio fue entendida —y todavía muchos pedagogos así lo creen o lo aceptan— con referencia a la incorporación del niño a la vida social. Posteriormente se ha venido abriendo y expresando en una formación cada vez más permanente respecto a las generaciones mayores, adultas, mediante una socialización que toma variadas formas de organización (programas de educación fundamental, desarrollo de la comunidad, educación de adultos, educación permanente, medios de comunicación masiva, etc.), aunque siempre en procura de asegurar mejor el control social por parte de los grupos minoritarios.

La primera etapa del proceso de socialización está dirigida naturalmente a los niños. Y corresponde a padres, profesores, amigos y mayores en general imponer a los pequeños el saber *qué deben* saber, los hábitos, las ideas de ser, la disciplina, el respeto, etc., con la evidente esperanza de que se vayan *acumulando* en el super-yo infantil para que posteriormente acondicionados éstos obren respondiendo mecánicamente ante los estímulos externos, de forma muy semejante como ocurre con la propaganda respecto al consumo. Estas influencias, imposiciones o consignas parecen no considerar siquiera el valor de la libertad y la capacidad de discriminación crítica de los individuos, esperando respuestas humanas sin validez social.

En una segunda etapa, de menor valor sistemático que la primera, aunque de tanta o más importancia educativa que aquélla, la socialización se realiza en la *práctica social* misma, en la vida. Esta "escuela o universidad de la vida" matricula a todos los miembros de la sociedad sin excepción. Pero abiertamente son los adultos los que no escapan al impacto de distintas cargas políticas que deliberadamente influyen y conforman su conciencia.

Esto es posible por diversos medios, entre los que destacan los medios de comunicación masiva, las opiniones y conversaciones que sostienen con sus familiares, amigos y en sus lugares de trabajo, y las organizaciones o sindicatos a los cuales pudieren pertenecer.

Se está entonces ante la evidencia de que lo que piensa, siente y hace el adulto es comandado por su conciencia y que ésta proviene asimismo de su época de niño y de su época actual; en una visión externa esta última corresponde al medio en que vive. En una visión más restringida, esta conciencia acumulada es, pues, producto de su relación activa con la realidad. En síntesis se puede decir que son estos factores de tiempo y espacio los ambientes en los cuales se desarrolla el proceso de su socialización. En el caso de los niños, el medio actúa con mayor eficiencia (positiva o negativa), debido a la directa dependencia y mayor plasticidad de éstos, lo que no significa que en el adulto dicho medio no tenga también sus efectos. Por el contrario, los variados mecanismos de dirección y control social que se organizan para actuar a este nivel sirven para "apoyar o auxiliar" decisivamente las influencias recibidas en su niñez y para alimentar con nuevas experiencias sucesivos acondicionamientos a la actual estructura social, la que así logra mantenerse vigente.

En sentido conservador, reaccionario, el término socialización nos propone *homogeneizar* a los individuos para que éstos, dentro de un contexto más amplio, la masa o contexto social, se comporten de un mismo modo, de manera igual y uniforme; "armónicamente"; como diría un platoniano.

Tomado esto desde el punto de vista social, el acomodarse o adaptarse por asimilación nos lleva a pensar que se trata de desarrollar individuos que no porten características "extrañas" o perturbadoras al contexto dominante. Sico-

lógicamente ésto significa *responder* de un modo equis, es decir, como lo quieren los dominadores; como les interesa y conviene que respondan los dominados-estimulados. ¿Razones? Al homogeneizar a los individuos, éstos adquieren elementos culturales que sirven para afianzar la injusta estructura social vigente. El mal llamado "sistema social equilibrado" entraña, pues, la idea de que la sociedad no podría subsistir si sus integrantes rompen las normas que regulan su comportamiento. Tal sería como aceptar que la sociedad es estática, incambiable. Tal sería como aceptar un sistema perpetuo de dominación, de control y de conformidad con el orden social tradicional y como único representante de la supervivencia humana.

Es evidente que tal análisis ni es objetivo ni corresponde a la verdad. Hay aquí el equívoco de una pedagogía conductista y el de una sociología que ve a la sociedad como un cuerpo estático, concepciones que resulta obvio analizar a la luz de una comprensión dialéctica del problema. Por una parte, no hay una situación exactamente igual a otra, tanto en cuanto a lugar como a otros factores de tiempo y humanos. Es que por una parte la sociedad y todo lo que ella involucra es dinámico, y por otra, como producto de este mismo movimiento y desarrollo de sus componentes, pronto los individuos establecen diferencias, relaciones, ventajas y desventajas de la imposición social al tomar conciencia de esta situación de opresión. En ese momento, como efecto de la madurez social alcanzada y de la propia capacidad de comprensión, se radicalizan las fuerzas mayoritarias que empiezan a reclamar así mayor participación social.

En consecuencia, debido a ese sentido de la socialización que cuestionamos, la personalidad sico-social de todo individuo trabajador (de los campesinos principalmente) pasa así a comportarse contradictoriamente, por llevar una vida común que se identifica con los intereses de los grupos que lo oprimen y explotan.

¿Cómo no necesitar entonces desarrollar su capacidad de discriminar en relación con esta realidad que lo afecta a fin de que su comportamiento psicológico y práctico, se realice de manera correcta en función de sus verdaderos intereses? De manera que, por ejemplo, los trabajadores realicen sistemas de cooperación sólo con sus iguales. Luchan, unidos, por cambiar los patrones económicos, políticos y culturales que les han sido impuestos por los grupos que los enajenan. Construyan, en definitiva, una realidad que les ofrezca condiciones auténticas, a fin de que el sistema de referencias sociales y la interpretación y verificación psicológicas se realicen conforme a una experiencia objetiva, la que siempre habrá de ser portadora de los intereses colectivos.

Por lo expresado, la socialización se entiende formalmente como un proceso de formación de la personalidad, en cuanto vida síquica y social, que debe ser reformulada en cuanto práctica. Esto significa rechazar la idea de un proceso que lleva al hombre a formarse irreflexivamente, sumergiéndose en los pensamientos de otros y acomodándose a un medio que le es ajeno e impuesto. Esto significa aceptar sólo una socialización originada entre hombres de iguales intereses e ideales que encaucen, además, el proceso hacia metas que dejen realmente al hombre en condiciones de modificar todo aquello que se encuentre socializado por valores negativos y retardatarios. Así la socialización que proponemos entiéndese mejor en lo que respecta a su contenido y finalidad como un proceso de *socialización, de acuerdo a los intereses de la clase trabajadora*.

Mediante dicha socialización se atenderá a un permanente reajuste del medio, según las postulaciones teóricas y prácticas de los grupos mayoritarios de la sociedad. Es evidente entonces que si el medio o realidad actual no concuerda con esos ideales, aquél debe ser modificado. Debe examinarse entonces si los ideales que aún se man-

tienen corresponden o no a los sustentados por los hombres de la clase que gobierna. Si hay contradicción, si no existe correspondencia, tampoco podrá haber incorporación a un medio para permanecer como él lo estipula, sino para transformarlo. Fatalmente la contradicción existente entre ideales de élite e ideales populares impone el rompimiento con una realidad que se sustenta en ideales que corresponden a un pasado burgués. En estas condiciones, cabe a la clase trabajadora unirse, asociarse, cooperar para participar en el cambio de las normas y valores sociales que le fueran impuestos. Por lo tanto los trabajadores no podrán quedarse en una actitud estática y contemplativa, en una especie de ataraxia, sino que habrán de cuestionar las pautas sociales vigentes (que lo influyen y condicionan), emergiendo con su grupo y luego con colectivos más anchos y fuertes en una praxis dinámica cuya acción fundamental tienda a revolucionar lo institucionalizado por el régimen de opresión.

Desde el punto de vista psicológico, no se trata de estar en contra de una *asimilación reflexiva*, sino de entenderla meramente como lo que es, una praxis interna. La socialización no debe ser sólo aprendizaje instrumental para ayudar a la subsistencia en determinado medio y con determinada conducta social (por ejemplo el aprendizaje del lenguaje oral que el niño interioriza en el núcleo familiar), ni puede consistir sólo en una preparación de los adultos restringida al desempeño mecánico de determinados papeles. Los conocimientos, hipótesis, habilidades, el mismo análisis mental, todo, habrá de servir para reorganizar y reorientar los datos sociales asimilados y para enfrentarlos simultáneamente, con la práctica, es decir, con las pautas y tareas sociales actuales; único modo de reducir y transformar la realidad de manera dialéctica. En la medida que se transforme la realidad, se irá produciendo simultáneamente la modificación de los esquemas mentales, superando el peligro de estereotipos y de comportamientos automáticos y reflejos.

3. EL PROCESO SICO-SOCIAL

Iniciaremos este tercer capítulo con un breve comentario sobre la expresión *sico-social*, tal cual la define el diccionario en consulta: "Proceso mental que refina en una síntesis superior la actividad individual y la influencia directa de la realidad social"⁵.

Se desprende que lo que se intenta explicar por este proceso son los fenómenos mentales de carácter individual que se producen por efecto de las vinculaciones sociales del hombre. En esta idea de tinte individualista sobresa la llamada "síntesis superior", como producto mental resultante de combinar los dos elementos conceptuales más importantes de la definición: los individuales y sociales. Por tratarse de un proceso esencialmente mental, hay aquí implícita la idea de conciencia, tanto individual como colectiva.

Pero por "síntesis superior" no sólo deberá entenderse la integración y culminación de un proceso de carácter exclusivamente conceptual, abstracto, sino también como el conocimiento —unificado por la correlación de sus elementos parte-todo y causa-efecto, que, como luego examinaremos, se alcanza por un proceso técnico y de problematización de la realidad—, que se logra para *operar* ante y con la realidad, pues de otro modo dicha síntesis dejaría de tener funcionalidad.

Es pues, naturalmente, éste un proceso de conciencia que nos permite juzgar la realidad que hemos conocido de determinado modo y reaccionar ante ella.

Sin embargo, lo que interesa también ahora es analizar la calidad de la conducta, de nuestra práctica o actividad social a que nos lleva esa síntesis superior para entenderla

como verdadero conocimiento. En este sentido pensamos que éste ha de servirnos para *relacionarnos* crítica y deliberadamente con nuestra realidad, de manera que toda la acción conductual de la colectividad, particularmente de la clase trabajadora, se torne instrumento dominador de su medio y liberadora de sí misma. La verdadera conciencia de sí mismo se adquiere "separándose del medio, en el proceso de su actividad social-práctica, a medida que percibe (se refiere al hombre, sic), esa actividad y sus resultados"⁶.

Por eso para nosotros lo sico-social expresa, más que fenómenos individuales correspondientes a una sola persona, fenómenos sociales. En consecuencia, la relación crítica de la conciencia llamada "síntesis superior", de la clase trabajadora con su medio, será tanto más válida en cuanto perciba —como lo afirma Vieira— que ella es el resultado de las condiciones objetivas "que la hacen ser tal representación". En cuanto perciba y refiera también estas condiciones objetivas al mundo histórico, social y nacional en la que la conciencia se encuentra.

Al extender estos criterios hacia la educación, se observa que la concepción crítica por basarse en el cuestionamiento de la experiencia social y de las tareas sociales "es la única que está dotada de la verdadera funcionalidad y utilidad, pues conduce al cambio de la situación del hombre y de la realidad a la cual pertenece, en virtud de ser la única que es capaz de ofrecer el contenido y el método más eficaz para la instrucción (alfabetización, sic) del niño y del adulto"⁷.

Por todo lo expresado vemos que la intencionalidad del Método Sico-social, que desde ya se constituye en el arte de educar socialmente mediante el conocimiento de la realidad social, es la de orientar este proceso de modo que se inicie la búsqueda de la conciencia crítica por el análisis y el conocimiento del mundo exterior y de los demás hombres, a fin de que la clase social que con dicho método se educa perciba conscientemente que es el verdadero sujeto de la actividad colectiva y que en tanto no haga algo por modificar realmente las condiciones de opresión social en que se desenvuelve, difícilmente podrá transformarse en una clase socialmente libre. Si las causas que originan y mantienen esas condiciones de opresión son fundamentalmente económicas y políticas, lo justo y lógico es que la clase trabajadora resuelva proyectos de acción que liquiden esas causas, toda vez que su situación de trabajador dañado es estar sufriendo sus efectos.

4. LOS CONTENIDOS SOCIALES DEL METODO

En el proceso de concientización con el Método Sico-social no sólo se persigue desarrollar la capacidad mental de los participantes, sino que fundamentalmente la *comprensión de la realidad* en que los hombres viven, el mundo social de los adultos trabajadores con toda su madeja de problemas. Lo que significa aprovechar toda la capacidad de comprensión y de conocimiento de la realidad de los educandos para ponerla al servicio de la vida social de los trabajadores, de ellos mismos. Aspectos que se vuelven tanto más fáciles en cuanto los trabajadores están viviendo y transformando efectivamente su realidad. Están todos, pues, de hecho participando, aun cuando en el caso de los analfabetos esta participación no sea totalmente crítica y activa.

El Método Sico-social, sin convertirse al "activismo", ha de ofrecer técnicas que permitan *hacer práctico el aprendizaje del adulto*. En este sentido el adulto está suficientemente apto para lo que se espera que haga en los campos sociales tan vinculados a sus intereses. Y lo que así se plan-

⁵E. V. Shorjova. "El Problema de la Conciencia". Edit. Grijalbo. México. 1963. Pág. 258.

⁷A. Vieira P. "Fundamentos Histórico Antropológicos de la Educación de Adultos". Santiago 1965. Lección 3.ª. Pág. 3.

⁶Diccionario Manual de Psicología, *ibid*, página 399.

tea calza perfectamente en su vida, es parte de él, de lo que es y de lo que hace.

Para concretar dichas aspiraciones sólo resta desarrollar un programa que precisamente consiste en ofrecer, de manera organizada, la propia realidad concreta que viven los trabajadores, en forma de segmentos culturales (codificaciones) y que mediante un proceso sistemático de problematización el propio participante se encarga de analizar de manera crítica para lograr esa "síntesis superior" que nos indica este proceso.

Este análisis es tanto más efectivo en cuanto los estímulos problemáticos produzcan no tan sólo comprensión, sino interés y decisión por extenderse o transformarse realmente en acciones comunes y solidarias dentro y fuera del ámbito pedagógico. Esto será tanto más efectivo en cuanto las codificaciones presenten situaciones de vida reconocibles; de este modo la reflexión de los participantes se impactará más fácilmente y su reacción (su acción) será también más rápida si dichas codificaciones están cargadas de afectividad. Si a todo esto se agrega que los alfabetizadores serán *trabajadores comprometidos por convicción* (y ojalá también lo fueran por extracción y situación), no cabe duda que los efectos del proceso serán sugestivamente más fuertes y por tanto más estimulantes de la acción social común.

La síntesis superior implica así una acción que tiende a afirmar la personalidad social de los adultos y no a reemplazarla o modelarla de acuerdo a los intereses individualistas de ciertos grupos dominantes.

El nuevo hombre y la nueva cultura que se van socializando están evidentemente supeditados al cambio de las condiciones objetivas en que los trabajadores se desenvuelven. Si no cambian, será también difícil que cambie el propio hombre. Y el único que podrá interesarse porque su vida cambie es realmente el mismo hombre, como sujeto participante del proceso de transición social que vivimos. En la medida, pues, que las distintas dimensiones de la realidad cambien (materiales, sociales, políticas, etc.), irá el trabajador cambiando su manera de comprender (cambio psicológico) y de actuar respecto a esas condiciones (cambio de conducta social).

El profesor P. Freire, creador del método que comentamos, seleccionó un camino educativo que quiso tomar todos los factores de la realidad social como objeto de conocimiento crítico, proceso transformador que no pudo cumplirse por razones propias de las contradicciones del régimen en ese entonces vigente que no demostró interés político por realizar una alfabetización efectiva.

Además de las razones ideológico-políticas en tela, tenemos la impresión⁸ que quienes aplicaron el método se alejaron o no tendieron a la búsqueda de esa "síntesis superior", quedándose la incursión de su técnica siempre en el plano o nivel abstracto sin que traspasara el umbral de la decisión hacia el acto práctico. Habría que añadir, entonces, que falló también una parte técnica importante del programa, cual es la propia *capacitación* de un gran sector de animadores.

Pero no debemos olvidar que el método es sólo un medio para alcanzar un fin y que este último es siempre materia ligada fundamentalmente al poder político que dicta y fija las orientaciones generales de la educación que se sigan en un momento determinado.

Los sistemas de enseñanza, su organización y su currículo son los productos concretos de una política social que sustenta la sociedad en su acontecer histórico y particularmente que sustenta cada gobierno en un momento también determinado de la historia o desarrollo del país.

⁸Decimos así, que es nuestra "impresión", después de hacer algunos sondeos más o menos objetivos; después de conversar con equipos de supervisores, guías y coordinadores de distintas instituciones que participaron del proceso; después de conversar con los alfabetizados (campesinos y obreros) y después de revisar y evaluar determinado tipo de material.

Esta política que se desdobra o sectoriza en variadas líneas de acción social corresponde a la filosofía de los partidos que dirigen o administran la nación. Por eso a nadie debe extrañar que las finalidades y los contenidos del proceso de educación del trabajador que rigen hoy correspondan a las aspiraciones y objetivos que sustenta el pueblo a través del Programa de la Unidad Popular, movimiento que tiene una visión política y filosófica respetable e insustituible.

En este marco es donde nos interesa revisar los modos como se han transmitido la validez de la calidad y las perspectivas de aplicabilidad que tienen los elementos de la herencia cultural que han sido producidos y conducidos por cierta ideología —la de la clase burguesa—, la que no refleja obviamente los ideales de las masas, de las mayorías. La intención de hoy no puede ser más clara: propiciar una profunda revisión, corrección y reorientación de las experiencias sociales y de su sistema valórico, donde se incluye la propia educación, y si es necesario su reemplazo por la ideología de clase trabajadora, la ideología de su liberación.

Es natural entonces que la implementación que se hace del método hoy se vea tan vinculada a las aspiraciones e ideología de la clase que sustenta el poder, la clase trabajadora. Lo que explica que la finalidad general del Método Sico-social hoy se exprese diciendo que la concientización tiende a que los participantes comprendan críticamente la cultura actual y los problemas sociales de su clase, reconociendo su pertenencia a ésta y su compromiso de prepararse y luchar en consonancia con sus intereses e ideales por las transformaciones estructurales que se desarrollan en el país.

5. EL DOBLE CARACTER DE LA PROBLEMATIZACIÓN EN EL METODO SICO-SOCIAL

Del análisis hasta aquí practicado sobre la función y jerarquía de los elementos que intervienen en el método del profesor Freire, se infiere que éste, más que *sico*, fuera un "método social" (agréguese a esto que en relación a los educandos se destina al trabajo de grupos, por lo que es didácticamente también un método para el trabajo socializado, colectivo).

Le compete, pues, estudiar problemas sociales y como ha quedado expresado en páginas anteriores su incidencia psicológica se traduce en convertir las comprensiones en acciones, en pasar desde una comprensión crítica a una acción crítica de lo social. En este sentido es un *método social activo* que nace de lo social, se nutre de ello y se revierte en ello. El método implica, pues, acción social. Es así como adquiere una visión correcta y una dimensión integral.

Queda claro que el método sico-social no es meramente un método de trabajo que se vincula exclusivamente con la esfera intelectual de los grupos o que estimula sólo la reflexión crítica en la aprehensión de la realidad social. En este sentido no prevalece lo síquico sobre lo social, lo que se puede hacer sólo por razones de análisis metodológico y que no obstante aparecer ambos como indicotomizables corresponden nada más que a aspectos de una misma y única realidad, la realidad social.

Los problemas sociales que él analiza no tienden, en consecuencia, a desarrollar el poder de la inteligencia para "tomar conciencia" verdadera de la realidad (concientizar), o para demostrar que el hombre es capaz de razonar y reconocer o reproducir correctamente la verdad en su mente por medio de una *problematización* que implica el análisis y la solución psicológica de la realidad para *comprenderla* de un nuevo modo. No. Existe algo más en la concientización. La problematización implica una respuesta valiosa a la necesidad de complementar el proceso, im-

plica la idea de verificar la validez de la comprensión (que es abstracta), enfrentándola a la realidad objetiva.

Por lo tanto es deseable enfatizar, por último, que el método sico-social al incorporar la problematización crítica de la realidad como procedimiento, no sólo lo hace con el fin de que los trabajadores participantes del proceso ejerciten su pensamiento en relación con las dificultades o desafíos implícitos en la situación problematizadora. Esto, como hemos dicho, equivaldría a permitir sólo el aprendizaje de un "mejor pensar", lo que resulta insuficiente e inadecuado tanto social como técnicamente. No se trata de estimular la expresión hablada, el discutir, el valorar las razones propias y la razón de los demás trabajadores del acto social de aprender. No se trata tampoco de buscar sólo las relaciones causa-efecto, todo-parte, las explicaciones, las diferencias o semejanzas, en suma: el conocimiento abstracto de los hechos o fenómenos. Se trata, en definitiva, como el propio término *problema* lo indica, de resolver el asunto propuesto. Esta solución implica decidir una cosa, algo, en una doble alternativa de carácter sucesiva:

a) Explicándose el asunto, lo que indica haber vencido la dificultad de manera abstracta, conceptual, y quedándose la actividad en el terreno intelectual (como una actividad mental);

b) Decidiéndose a la acción práctica, actuando concretamente.

Sirve así la problematización para decidir y acordar proyectos concretos de acción; para responder a necesidades solucionando prácticamente el problema. Es evidente que tales planes de acción deben ser "aterrizados" y deben en consecuencia basarse en la realidad, en el nivel de desarrollo alcanzado, en las posibilidades de responder concretamente a ellas, pero fundamentalmente deben constituirse en planes de acción de una política que defienda los intereses de la clase trabajadora. La problematización acentúa así la teoría (que siempre será acción), dándole forma concreta y correspondiendo a través de la experiencia a los ideales sociales y políticos en juego. Se completa así el circuito de la unidad teórico-práctica del conocimiento, ya que sólo al actuar el hombre realiza su plan mental.

Con esto deseamos señalar también que no estamos aceptando necesariamente el pensamiento como precediendo a la acción, en un afán que destaca el carácter primario del intelecto, pues en definitiva pensamos que las "ideas de los hombres son una respuesta a las demandas de la práctica". Por esto decíamos también en otro artículo nuestro que toda capacitación, para ser realmente eficiente, debía no sólo partir de la realidad sino que encontrar en ella condiciones concretas donde practicar las capacidades adquiridas o perfeccionadas. Pues nada sacaríamos con quedarnos en una mera activación de la mente si no cambian las condiciones objetivas que permiten en último término modificar o no ese mismo intelecto. Por eso nuestra insistencia de que el proceso incite a la actividad práctica, porque es precisamente el hombre el único que puede cambiar o modificar la realidad de manera deliberada.

Lo que interesa particularizar, por último, es el hecho de que toda actividad práctica del hombre sea regulada por una actitud consciente, a fin de que el actuar del hombre se transforme en un actuar crítico en esto de "modificar el mundo que le rodea", como dice Freire.

6. LA FUNCION DEL TRABAJO COLECTIVO

En realidad si tuviéramos que opinar sobre la naturaleza de la estructura general del método, diríamos que ésta se confunde con su carácter social. Carácter que representa todo el proceso de su elaboración didáctica. Proceso que gira alrededor de los intereses sociales del adulto desde antes de iniciarse la propia extracción y organización de la

materia de aprendizaje, pasando por las técnicas o formas didácticas y las relaciones de trabajo entre los adultos educandos, hasta el propio ambiente físico de trabajo educacional.

Sin embargo, lo que nos interesa ahora destacar de esta práctica corresponde sólo a la correlación social que se unifica por la participación conjunta de educador-educandos y educandos-educandos, en el sentido de destacar sus características y el ámbito de sus tareas.

Frente a lo indicado, se reconoce esta relación de la dinámica de trabajo del grupo como propia de un método colectivo y propia también de una educación socializadora. Pero aquí socializadora no significa alienación, como en el caso de la educación modeladora burguesa. Aquí y para nosotros significa la apertura o entrada a una constelación de valores sociales que permiten el actuar crítico e interdependiente de los miembros del "nos" de trabajadores, de manera que el trabajo colectivo signifique integración del educando a sus iguales y cooperación para participar unidos en la vida social. ¿Si la vocación de los hombres es ésta, ¿por qué habríamos de separarlos en el ambiente educativo? ¿No es deseable que el hombre mediante la educación aprenda para la vida? Traslademos, pues, la vida, la vida social que están llevando los trabajadores adultos, al círculo de estudios. Si se unen en la vida social para algo, para la solución de sus problemas, dejemos que sea el círculo o centro de estudios el lugar donde también la clase trabajadora sistematice su participación en los problemas comunes, los que se esperan asimilen, comprendan y reviertan a su medio, para allí solucionarlos mediante una acción colectiva solidaria.

El método de educación de adultos, desde su inicio con la alfabetización, ha de favorecer la práctica de aquellos procesos que permitan desarrollar valores y acciones sociales entre los miembros educandos, principalmente de solidaridad, pues, como dice Piaget: nada enseña tanto a humanizar que el contacto cotidiano con los iguales. Esto confirma también la lógica de las afirmaciones que venimos sosteniendo. La búsqueda de la verdadera personalidad, la socialización de los grupos trabajadores analfabetos, se favorece mediante la práctica social organizada. Por eso es tarea de la clase trabajadora incorporarse a sus organizaciones (y el círculo de cultura es una de ellas de igual valor que la familia, las unidades vecinales, consejos de administración campesina, centros de madres, sindicatos, etc.), aprovechando de proyectar desde allí la imagen de sus intereses y la toma de decisiones para presionar y actuar en la solución de sus necesidades y problemas, de manera de transformarse a sí mismos, autovalorándose, transformando la realidad.

De ahí que lo que más interese en un método de alfabetización como el sico-social sea el hacer claros su contenido y finalidad social, en el sentido de que en los adultos educandos se produzca un aumento de las posibilidades de comprender valores abstractos y una preparación para actuar con otra moral en la modificación de la sociedad de la cual forman parte.

La característica esencial del método es ofrecer un ambiente de trabajo colectivo, el que se desenvuelve a través de una forma dialógica, una de cuyas actividades o procedimientos, la problematización, permite desarrollar la conciencia social producida por asimilación en un juego de interinfluencias del grupo trabajador. Hay aquí una primera distinción con la naturaleza de la postura metodológica anterior. El *sujeto* que tanto preocupó a ésta, como persona individualmente considerada, sigue siendo tan importante, pero en nuestra visión sus características valorativas y el sentido de su función de sujeto están aquí determinados por valores sociales más ricos. El sujeto individual (educando aislado) pasa a constituirse como acontece en la sociedad en el *sujeto colectivo*, representado por

el grupo de participantes en el círculo de estudios o centros de cultura. La conciencia o sujeto se manifiesta culminativamente, pues, como una actividad de conjunto de tipo superior (síntesis superior), a la cual se llega por sucesivas confrontaciones de los elementos de la realidad que se descodifica y por los elementos didácticos que entran en juego (análisis, preguntas, respuestas, intercambio de experiencias, etc.) y cuya consecuencia más importante es la *toma de posición, la emergencia de un plan de acción y de una acción* frente a la materia de aprendizaje. En este aprovechamiento recíproco de la unidad vida-educación es donde la democracia inicia su camino ascendente hacia la realización del hombre trabajador, pues sus intereses comienzan a realizarse orientados por valores y soluciones sociales válidas. La formación de la sociedad socialista comienza, pues, a vivirse también desde el grupo de educandos que se organizan educativamente en institución de trabajo, lo que es vivir simultáneamente la realidad social.

Se concluye que la tarea revolucionaria de un método educacional es la de rechazar toda posible homogeneidad que tienda a defender intereses de vida extraclasses trabajadora, sustituyéndola por una comprensión, una actitud y una práctica orientadas a afirmar la ideología de esta úl-

tima, la clase trabajadora; la misma que en estos momentos demanda más y mejor educación para un importante sector de su clase, los analfabetos.

La socialización de los educandos trabajadores se revisa y corrige en la misma medida que éstos aumentan su madurez de clase y se relacionan con su realidad social, modificándola, descargándola del peso ideológico que la oprimía. En la medida que, afirmando su personalidad en nuevos valores colectivos, demuestran una creciente solidaridad y cooperación efectiva por las aspiraciones, luchas y problemas de la colectividad nacional de trabajadores a que pertenecen. En la medida que luchan unidos por su liberación.

Sin embargo, la única evaluación objetiva de esta socialización al servicio del mundo social en transición la constituirá, en última instancia, la propia realidad social en su conjunto, todo el pueblo. A partir del momento en que la totalidad de la gran masa trabajadora se asimile a esta lucha, comprendiéndola, aceptándola y respaldándola críticamente, la ideología de los trabajadores habrá conquistado un nuevo estado por donde continuar el proceso verdadero de socialización como formación e incorporación social.

educación del hombre para la conversación

por el prof. OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

Profesor de Filosofía y Pedagogía de la Universidad de Tubinga

En su importante obra en varios tomos "Sprache und Bewusstsein" (Lenguaje y conciencia), el filósofo de Francfort, Liebrucks, expone que el destino de la humanidad depende de que se logre llevar al hombre a la *Sprachlichkeit* (condición lingüística). En un principio, esta frase parece ser una exageración y suena incomprensible, por lo cual vamos a aclararla con exactitud. En primer lugar en lo relativo a la comprensión del vocablo. Por *Sprachlichkeit* no sólo entiende Liebrucks el hecho de que los hombres se dirijan mutuamente la palabra, sino, además, de que hablen de tal modo que realicen su posibilidad de ser hombres que les es dada por el lenguaje, únicamente por medio del lenguaje. Esto significa, más precisamente, que los hombres se eleven mediante el lenguaje sobre el peldaño hoy en día tan exageradamente valorado del obrar finalista y de la producción técnica y realicen así las posibilidades superiores de su ser humano.

Yo quisiera expresarme en forma más modesta, y así denomino la forma en la que los hombres se sirven del lenguaje de un modo digno del hombre, con un vocablo menos oneroso, como *conversación*, y formulo luego la tarea que el título expresa como que se trata de educar a los hombres para la conversación. Acá no comprendo como educación la educación infantil en sentido estrecho, sino la tarea propuesta al hombre en sí y a los otros hombres de realizar lo humano en sí mismos. Por ahora dejo la significación de las palabras "humano" y "humanidad" en la determinación del uso lingüístico que nos es comprensible a todos. Se nos ha de hacer más clara en el curso de la exposición.

Comprender la afirmación anterior exige como preparación echar una mirada a la esencia del lenguaje como tal, o tomándolo de inmediato en forma más concreta, a la esencia del hablar. Nos preguntamos: ¿qué significa que los hombres sean capaces de expresar también lo que los ocupa interiormente, o sea, que sean capaces de sacarlo de la oscuridad por medio del habla y de transportarlo al ámbito de la realidad sólo en esta forma?

1. El mejor punto de partida consiste en admitir que el lenguaje no copia simplemente una realidad existente, sino que la cambia y configura activamente de una manera que en principio es irrevocable y avanza en una dirección que progresa de lo indeterminado a lo determinado. Una palabra pronunciada en una situación determinada no reproduce simplemente una situación preexistente, sino que modifica esta situación en cuanto que la invierte en cierto sentido, la interpreta y anticipa así la decisión necesaria contenida en ella. Únicamente por medio de la fijación lingüística recibe la situación que anteriormente era fluyente una configuración clara. En medio de este proceso se cambia necesariamente también al hombre mismo. Lo que antes era en él indeterminado recibe su clara determinación y lo que era equívoco se vuelve unívoco gracias a la decisión tomada por la palabra hablada. Hay que dirigir nuestra atención a este proceso, pues en él se eleva el hombre sobre su condición de ser puramente natural y llega a ser un mismo (*ein Selbst*) en sentido propio, esto es, un ser dotado de responsabilidad propia. El hombre gana una firmeza interna y se convierte en un ser moral no por lo que expresa, sino por el hecho de que él mismo expresa algo. No quiero detenerme en el problema de la *promesa*, en el hecho de que un hombre prometa a otro algo que luego tiene que cumplir. A este respecto ya Hans Lipps y Gabriel Marcel han dicho cosas muy importantes. Yo quisiera circunscribirme más bien al efecto lingüístico originario, tal como se manifiesta en la *confidencia* o *confesión* (*Geständnis*) y en la *profesión de fe* (*Bekennntnis*), que en mi opinión tienen una importancia educativa fundamental. En primer lugar la confidencia. Al confesar un hombre un hecho, sale de la niebla de un silencio sordo y equívoco, renuncia ante el mundo y ante sí mismo a todos los intentos de encubrimiento y disimulo y a la permanente reinterpretación de lo que ha hecho. Expresa su acto y su acto se halla determinado. El hombre mismo se convierte en un sujeto que puede responder libremente de sus acciones. Por el dicho llega

a ser el hombre una personalidad moralmente responsable. Ahora es capaz de responder de sí y de comportarse con responsabilidad y libremente en relación a su propio pasado. (No quiero decir con esto que el hombre tenga que confidenciar o incluso decir todo lo que quizá se pueda confesar o manifestar. Hay muchas cosas que con razón permanecen en un estado de reserva en el curso natural de la vida. En concreto es difícil señalar el límite que acá existe. Por lo tanto, también el educador puede dejar reposar en sí muchas cosas y pasarlas por alto sin decir nada. Pero en principio es importante que haya cosas que deban ser manifestadas libremente, que en ellas se base el proceso por el que el hombre llega a ser él mismo y que éste sea en especial el punto en que el educador toma a su cargo este desarrollo.)

La situación es parecida en el caso de la profesión de fe. Yo no quiero trazar un límite entre estos dos fenómenos, me contento con proporcionar una somera indicación. Se hace profesión de fe no tanto de un hecho, sino más bien de una certeza íntima. A este respecto es importante que anteriormente esta certeza no exista como algo incommovible, sino que gane forma y con ello realidad por la manifestación pública de fe. En toda conversación donde me expreso verbalmente lo decisivo es lo siguiente: que por medio de la manifestación —aunque sea en forma vacilante y con interrupciones— de algo anteriormente tácito, resulta creada una realidad, ganándose algo determinado a lo difuso. Cada una de tales expresiones, toda revelación de lo retenido en lo oculto, *crea realidad y requiere valor* de aquel que se expone en esta acción. Pero es justamente en esta *auto-exposición* donde el hombre se agranda.

Por eso es una tarea educativa decisiva hacer hablar al hombre en cuanto se le libera del letargo del silencio, en cuanto se le hace emprender la aventura de la obra libre, de la expresión creadora de realidad, esto es, que lleva de lo indeterminado a la determinación.

Que este hablar pueda volver a decaer, que de él puedan resultar "habladurías", constituye el otro lado de este proceso, contra el que hay que actuar. Nosotros no hemos de hablar acá de este peligro del lenguaje del mero "hacer uso del hocico" como le gustaba decir a Pestalozzi, sino de hablar en sentido cabal y propio. El habla no representa un resultado auténtico cuando prosigue su curso sin obstáculos por las vías ya existentes, sino cuando en una *postura osada* gana un trecho a lo que parece infable; quizás un trecho infeliz, pero sobre el que se puede seguir edificando.

Pero con toda su importancia no es esto lo decisivo. A ello se agrega algo más: todo decir, sea cual fuere, presupone un *interlocutor*, frente al que el decir es dicho. Puede ser que él se comporte dando su consentimiento, animando o exigiendo precisiones ulteriores por medio de objeciones o impidiendo todo desarrollo posterior mediante una posición escéptica o el silencio, pero en todo caso es el otro a quien se dirige la expresión y el que comienza posibilitando el habla mediante su participación. El lenguaje es desde un comienzo una cuestión común. En una fórmula simple: el lenguaje es conversación. El existe realmente sólo en el hablar con o contra alguien.

2. Con ello toco el segundo punto que acá me es decisivo: el lenguaje como *conversación* y las consecuencias que se ofrecen de esta determinación. El lenguaje se da realmente en la conversación. Es cierto que esto se dice fácilmente y que casi parece obvio, pero tampoco es tan simple. Si entendemos por conversación el hablar y escuchar alternativas, no es ni con mucho todo hablar una conversación. Por ello es menester realizar una diferenciación más exacta y preguntarse: ¿cuál es la forma de hablar a la que se puede llamar una conversación en sentido cabal? El mejor punto de partida es la distinción

que provisionalmente podemos denominar hablar *monológico* y *dialógico*, sea que se hable continuamente o que el habla vaya alternando de un interlocutor al otro. Para mí se trata sobre todo de que el pensamiento y la actitud entera son en cada caso diferentes, que por consiguiente se puede hablar tanto de un *pensamiento monológico* como de uno dialógico y que toda nuestra vida hasta en la ciencia reposa en forma funesta sobre el pensamiento monológico.

Comencemos haciéndonos claro este punto primeramente en una conversación. Nos atenderemos a una conversación en sentido auténtico que no representa una habladuría sin compromiso, sino un coloquio en que se habla de asuntos profundos que trabajosamente deben ser extraídos de la zona del silencio. Para preparar mi exposición he hablado anteriormente del proceso en que las palabras tienen que ser ganadas fatigosamente al silencio. Este proceso no es posible en el vacío, sino que depende de que las palabras sean recibidas por la otra persona en forma inteligente. El otro es quien en cierta manera hace soltar la lengua y depende de la manera cómo él se comporte —aprobandando lo dicho en forma espontánea, vacilante o contradiciéndolo— si adquiero una seguridad. En el soliloquio soy presa de la inseguridad de saber en qué medida puedo haberme encasillado en un pensamiento extravagante o descaminado. Únicamente cuando el otro me confirma sé que he dado con algo verdadero. Pero cuando el otro me objeta estoy obligado a corregirme y es solamente a partir de estas dificultades inesperadas, de estas "fricciones" (Clausewitz) del pensamiento, que el movimiento creador se enciende. El pensar solitario sólo puede progresar en línea recta; sólo con el otro llega a ser productivo. Únicamente consigue su culminación cuando el interlocutor no se limita a realizar objeciones críticas, sino que en las oscilaciones de la plática común se desarrolla la conversación cabal.

No constituye una afirmación exagerada cuando Nietzsche dice una vez: "A una sola persona le falta siempre la razón, pero con dos comienza la verdad". Esto no sólo significa que la segunda persona es necesaria para confirmar la verdad, sino que incluso es válida para encontrar la verdad misma. Tiene vigencia incluso en el sentido estrecho de que la verdad no se halla a uno o a otro lado, sino que ella —que no puede ser retenida como un resultado aislable— está presente en la conversación. Por eso es la conversación la perfección más grande a la que el hombre ha podido llegar. Y por esto es la introducción a la conversación una tarea educativa de una importancia tan grande.

Es cierto, se puede decir que lo anterior es correcto, pero que una tal conversación sólo es posible *entre amigos*. Yo daría mi consentimiento, pero a la vez invertiría la frase, con lo que entonces se advierte su significado trascendente: cuando los hombres se encuentran en la conversación es que han llegado a ser amigos. Introduzcamos al hombre en la conversación, esto es, en la disposición y capacidad de aventurarse en una conversación y habremos dado un paso decisivo en la conciliación de la humanidad en disputa.

3. Antes de proseguir, volvamos la mirada desde aquí hacia atrás sobre la forma del *pensar monológico*. El individuo aislado puede desarrollar un pensamiento: ésta es la edificación constructiva y progresiva en que el individuo pone en discusión el pensamiento frente a otro (también el pensamiento monológico se vuelve a un oyente), lo fundamenta y lo prueba. Pero tenemos que hacernos claro (algo sobre lo que Lipps ha llamado la atención) que éstas no son formas de un pensar productivo, sino formas referidas a situaciones muy determinadas: en la fundamentación expongo los fundamentos que hablan en favor de mi forma de ver. Mas la fun-

damentación es siempre algo posterior, con que quiero hacer convincente a otro una determinada concepción de la que estoy seguro aun sin la fundamentación. La prueba es con mucho mayor razón algo ulterior: ella tiene que ser "concluyente" y no permitir al otro ninguna escapatoria. Intuimos la esfera que es propia de esta forma de hablar: la de la *afirmación del poder*. En el ámbito de la prueba pretendo tener un poder sobre la otra persona. Por esto no se debe dejar uno interrumpir por objeciones al probar algo, sino que tiene derecho a continuar hablando hasta el final, hasta que ha presentado terminantemente la prueba y ya no es posible ninguna contradicción. Las objeciones tienen acá solamente la función de dar ocasión a comentarios suplementarios. Así es la prueba una forma de pugna, propia de la esfera judicial, de donde se la ha trasladado a la de las matemáticas. Con esto no deben ser devaluadas estas formas monológicas: desde la prueba hasta la doctrina coherente de una conferencia pasando por la fundamentación. Estas son formas imprescindibles para la convivencia humana, pero que tienen que ser conceptuadas dentro de la *función* determinada que tienen dentro del contexto de la vida comunitaria. Ellas son necesarias cuando se trata de instruir a los otros hombres sobre algo y también cuando se trata de asegurar un conocimiento ya adquirido. Un cambio decisivo, un verdadero *pecado original* en el campo de las relaciones humanas, ocurre cuando el pensar monológico se afirma como la única forma, denegando a la vez la conversación. Con ello se rompe la comunidad con el otro, al que no se reconoce más como hombre y se lo convierte únicamente en un objeto más de la aplicación del poder, y el lenguaje cesa de ser lenguaje en un sentido humano cabal. Acá se convierte el pensar monológico en un *hablar autoritario*. Podemos tomar esto en un sentido totalmente político, pues el sistema político autoritario se caracteriza por desconocer toda conversación. Este sistema habla todavía, pero sólo en una forma muy determinada, en una forma en que la *Sprachlichkeit* (condición lingüística) del hombre ha sido pervertida. Este sistema sólo conoce el lenguaje como instrumento de dominio: frente a los del partido, en forma de orden o mandato; frente a los que no son del partido, en forma de propaganda, con la que pretenden ganarlos. Acá surge de la problemática de la voluntad de imposición toda la técnica de la propaganda que todavía hay que analizar más en particular.

(Mencionamos acá sólo de paso que también el lenguaje de la ciencia natural moderna y de la técnica es un lenguaje desarrollado desde la perspectiva del empleo del poder, que busca dominar la naturaleza por medio del conocimiento de sus leyes. Scheler tiene razón cuando habla en general de un pensamiento de dominio. También este pensar ha surgido de un comportamiento monológico; por consiguiente, en último término de un comportamiento infralingüístico e infrahumano.)

Con ello hemos alcanzado un punto de vista decisivo: el hablar y el pensar monológicos todavía son en cuanto tales una forma de comportamiento infralingüística e infrahumana. En cuanto funciones parciales tienen una justificación y son necesarias (como muchas funciones infrahumanas, se hallan integradas en la totalidad del ser humano), pero en cuanto se postulan en forma absoluta se transforman en una expresión de lo inhumano. El hablar y el pensar monológicos postulados como formas vitales de dominio constituyen comportamientos inhumanos. Yo iría quizá tan lejos que sostendría que constituyen la esencia de lo inhumano.

Con ello toco otra vez la tesis decisiva. En la lucha por la conversación y realización de la humanidad en nuestra época, en la lucha contra lo inhumano, al querer nosotros preservar la humanidad de las mayores catástrofes, lo decisivo es llevar a los hombres a la conversación, desa-

rollar en ellos la disposición y la capacidad de la conversación. De acá surge la tarea pedagógica decisiva en la cual los educadores están llamados a cumplir su responsabilidad por la humanidad. Pero esta tarea es enorme. Si miramos en torno nuestro comprobaremos cuán desesperanzadoramente poco han llegado hasta ahora los hombres a una conversación verdadera. Nosotros tenemos que preguntarnos ante todo: ¿a qué se debe esto?, ¿por qué se cierran los hombres a la posibilidad de la conversación?

4. A este respecto tenemos que recomenzar nuestro planteamiento y preguntarnos por las presuposiciones de la conversación para, a partir de acá, comprender las dificultades que se oponen a este logro. Poner de manifiesto estas presuposiciones es en principio muy sencillo. Estas se encuentran en la doble capacidad que posee el hombre: la capacidad de hablar y la de escuchar. Pero una consideración más detenida muestra pronto que esto, apenas se lo toma suficientemente en serio, son dos actos extremadamente difíciles, pues ambos exigen de los hombres un esfuerzo especial: la superación de su egocentrismo natural. Tenemos por lo tanto que considerar con una mayor exactitud ambos actos desde este punto de vista.

En principio preguntamos por las *dificultades del hablar*. Quien dice algo corre un riesgo, especialmente cuando se trata de una palabra que ha sido ganada a tientas a lo tácito. El hablante se pone en manos de su interlocutor, pues no sabe cómo va a tomar éste sus palabras. Ya un puro malentendido ocasiona una situación penosa, con mucho mayor razón el ser rehusado o rechazado. El hablante arriesga cuando menos el ponerse en ridículo, cuando no el comprometerse y además, cuando se trata de un interlocutor maligno, el darle armas que él puede volver contra el mismo hablante. Siempre es más precavido e "inteligente" no decir nada y encubrirse en un silencio incierto. O, cuando ya se ha comenzado a hablar y se advierte que el otro no nos sigue, retraer la palabra ya comenzada al ámbito de lo indiferente y hacer como si no se hubiera querido decir lo que se empezó a formular. Algo parecido sucede cuando se es interrogado directa y abiertamente y uno rehúsa una respuesta franca y decisiva porque no se tiene la confianza necesaria en la persona que formula la pregunta, y se lleva así al fracaso el intento de anudar una conversación. Quizá se recuerden con vergüenza algunas situaciones de la época del régimen nacionalsocialista, cuando no se aceptaba la tentativa vacilante de una conversación abierta, porque no se confiaba en el interlocutor, porque se suponía que probablemente era un soplón, renunciándose por cobardía a la posibilidad de una conversación fructuosa para ambos interlocutores.

Por lo tanto, hablar exige siempre un acto de valor especial, *renunciar a las seguridades "naturales"* y exponerse descubierto al otro. Pero la conversación auténtica y con ello la humanidad de los hombres sólo es posible por medio de esta liberación de la aspiración natural de la seguridad; por consiguiente, elevándose por encima del miedo propio de las criaturas o por encima de la timidez y la vergüenza, sean cuales fueren estas inhibiciones. Una conversación auténtica exige que el hablante se *atreva a correr un riesgo*. Quizá se pueda educar con esta finalidad, quizás se lo logre ya por el hecho de hacer consciente a los educandos esta situación.

Dificultades parecidas se muestran en relación a la *facultad de escuchar*, pues también ella exige la superación de la parcialidad que nos es natural con respecto a nuestra propia opinión. Así, es menester renunciar a la seguridad ingenua de la propia opinión y emprender abiertamente la opinión, la discusión, reconociendo la posibilidad de que quizá no soy yo, sino el otro que me contradice, quien tiene la razón. Se trata de la relativa-

ción de la autoseguridad "natural" del hombre, o expresado en otra forma, de la *renuncia* a la posición autoritaria. Esto va contra la "naturaleza" del hombre, si queremos nombrar su egocentricidad ingenua, su "naturaleza". A todo esto tenemos que renunciar si queremos aventurarnos realmente en una conversación. Esto puede ser muy fácil si nos encontramos en el dominio que nos es familiar de amigos que en lo esencial tienen la misma forma de pensar que nosotros. Pero la exigencia va más allá; ella reclama aventurarse en una conversación, estar dispuesto a sostenerla, aun allí donde se nos cruzan opiniones que a primera vista nos parecen totalmente desaminadas y condenables. Esa exigencia afirma que no puede haber ninguna oposición humana que no pueda ser resuelta, finalmente, en el curso de una conversación racional. Esta es en verdad nuestra convicción. Responder por ella entraña siempre un riesgo, porque no se puede dar por descontado que esta convicción encuentre una comprensión correspondiente del otro lado, sino que puede suceder que tenga que ver con un oponente que de su parte rechace la conversación.

Es pues probable que no se realice una afirmación exagerada al sostener que la forma humana de la coexistencia, la forma humana de la vida, sólo puede ganarse al nivel de la conversación.

5. Por esto preguntamos ahora: ¿qué significa esto para nosotros, especialmente en cuanto somos partícipes de esta situación como educadores? Pero esta pregunta no sólo está dirigida a los educadores por profesión, esto es, a los maestros en sus distintas formas, sino a cada individuo particular en cuanto se halla en una situación educacional, o sea, a los padres en relación a sus hijos. Con respecto a esta situación general que nos atañe a todos hay que preguntar: ¿qué podemos hacer para desarrollar esta facultad y disposición para la conversación? Una planificación realizada en forma consciente sólo tiene acceso a un aspecto mínimo de este problema. Decisivo es ante todo que cada individuo particular experimente previamente la *disposición para la conversación*. Esto exige de él jugarse íntegramente y renunciar a la seguridad que da la autoridad. Se trata en verdad de un gran riesgo al que él tiene que exponerse, en cierto modo es un pago adelantado el que se realiza. Repito: se trata de la renuncia a la autoridad y de la disposición a ponerse en duda uno mismo sin ningún reparo. Esto no significa que tenga que discutirse constantemente. Una conversación semejante se ofrece en rara ocasión. En caso de que el hombre no deba venir a menos en medio de la habladuría, tiene que darse existencialmente en forma total. Esto importa que dondequiera que su propia posición o concepción se hayan vuelto problemáticas, se halle también dispuesto a hablar y a responder abiertamente a las preguntas que han sido formuladas en forma seria. El complemento "formuladas en forma seria" es importante, porque fácilmente puede desarrollarse la habladuría que no compromete. La seriedad se comprueba por el hecho de que el interrogador mismo se halle dispuesto a ponerse en duda tal como corresponde. Y luego hay que hacer una segunda limitación: la conversación auténtica presupone la madurez de ambos participantes; por lo tanto, sólo es posible cuando el educando ha alcanzado su mayoría de edad. En consecuencia, una conversación auténtica no debe postularse abstractamente, sino que ha de variar en formas muy diversas, según el grado de madurez que se haya logrado.

A esta base de la propia disposición hay que añadir lo segundo: *atraer al otro a la conversación*, llevarlo a hablar, ayudarlo pacientemente y siempre de nuevo a que supere sus dificultades. Hay que brindarle la oportunidad de sostener una conversación y permitirle la

experiencia de la conversación lograda, que llena de felicidad y eleva la existencia entera.

De esta manera, la capacidad para la conversación no es nada que se pueda "desarrollar" mediante acciones planeadas, algo que en cierta medida se pudiera organizar. Pero de otro lado tampoco es nada que, por así decirlo, se desarrolla por sí mismo. La disposición para la conversación sólo se puede desenvolver cuando el educador abarca con la mirada estas conexiones y reconoce y aprovecha las oportunidades con una disposición constantemente despierta. Esto exige del educador, ante todo, por decirlo más explícitamente, vencerse a sí mismo, tal como lo requiere la conversación, y la renuncia corriente a la autoridad.

6. Mas, como sea, no debemos ver la cuestión desde una perspectiva pedagógica unilateral. Nuestro mundo adulto padece la enfermedad de desconocer la conversación. O, más exactamente, en él la conversación está desplazada a la esfera privadísima de las amistades íntimas, mientras que en la vida pública domina el pensar monológico, con su estructura finalista y con su desnudo afán de poder. Todo el mal del mundo se funda en que los hombres no piensan en negociar sus oposiciones al nivel de su *Sprachlichkeit* (condición lingüística), sino que pasando por encima de estas posibilidades intentan imponer sus pretensiones mediante la violencia. Los peligros que de aquí se originen son mayores cuando los hombres se presentan como portavoces de instituciones también mayores: en la relación entre los partidos, las clases, los Estados, etc. En su potenciación última se trata de la guerra librada con la bomba atómica. Sobre este trasfondo tenemos que examinar la cuestión de qué significa el fracaso de los hombres frente a las posibilidades de la conversación y sobre este trasfondo tenemos que encarar además la pregunta de qué responsabilidad tiene el individuo particular, ya no como particular sino como soporte de nuestro mundo.

Se trata, en primer lugar, de que los hombres aprendan a escucharse mutuamente y a hablar unos con otros. Porque, para decirlo vulgarmente, cuando los hombres hablan unos con otros no arrojan bombas atómicas o buscan someterse recíprocamente de alguna otra manera. Si es que en los últimos años ha habido un rayo de esperanza, ha sido en el momento en que Kennedy y Jruschov se pusieron de acuerdo para establecer una línea telefónica directa, porque esto significaba que querían hablar el uno con el otro antes de que se presentara una situación sin salida. Y en cierto modo está, sin duda, determinada la razón humana, a diferencia de la pasión ciega y enfurecida, como la facultad de hablar unos con otros y permitir que se hable con ella.

Ahora bien, un hablar-con-el-otro todavía no es, por cierto, una conversación en el sentido tratado anteriormente, todavía no agota la *Sprachlichkeit* (condición lingüística), en el sentido que Liebrucks ha dado a este vocablo. Y, en general, hay que formular la pregunta de cuáles son las formas públicas de lo que hemos denominado en el dominio privado conversación. Acá hay que diferenciar, por cierto, entre diversas formas que nosotros no podemos investigar en detalle.

En este punto hay que nombrar, tanto en el dominio político como en el económico, en primer lugar la *negociación*. La negociación es la manera como tratan de ponerse de acuerdo dos partidos sobre una cuestión disputada mediante discursos y réplicas. Por su finalidad se diferencia la negociación, por ejemplo, de una *discusión*, que todavía es una forma de lucha, aunque con armas espirituales y por regla general más bien en el campo científico. En la discusión se busca hacer valer el punto de vista personal, se argumenta, se intenta probar la propia tesis, etc. En lo esencial subsisten las formas típicas de pensar monológico que alternativamente son emplea-

das las unas contra las otras. Esto se basa en que siempre se argumenta desde una posición firme, en que tales posiciones se contraponen. La informalidad con que acá se procede consiste en que estas posiciones no necesitan ser sostenidas con una seriedad extrema: se puede renunciar a ellas en caso de que hayan probado ser insostenibles, sin que por esto se pierda todo crédito. El sentido de la discusión consiste en exponer las propias ideas a la crítica del opositor. Así se aclaran y cobran contornos más netos, a menudo se interrumpen las discusiones sin haberse llegado a ningún resultado luego de que ambos puntos de vista se han puesto en claro.

Esta es la diferencia entre la discusión y la *negociación* (nos hemos referido acá a la discusión para esclarecer esta diversidad). La negociación perdería su sentido si no llevara un resultado. Esto condiciona otra vez la forma de hablar. Es cierto que cada uno de los partidos ha de buscar conseguir lo más posible para sí y que para obtenerlo no ha de retroceder ante medios como el ardid y el bluff, pero esto sólo da resultados hasta cierto punto. Quien persiste demasiado rigidamente en sus exigencias daña la finalidad de la negociación, produciéndose una ruptura de la misma sin resultados. Para evitarla, una de las partes tiene que hacer concesiones a la otra, "tiene que permitir que hable con ella", como dijimos con respecto a la *Sprachlichkeit* (condición lingüística). El resultado es luego un acuerdo razonable por el que se da término a una tensión existente y, en determinadas circunstancias, hasta a una guerra. Donde se producen negociaciones ha vencido la razón sobre el empleo insensato de la violencia. Acá se ha impuesto algo específicamente humano por medio del lenguaje.

Pero la negociación no es todavía una *conversación auténtica* y el hecho de que los hombres negocien no es suficiente para que se realice la verdadera humanidad. En la negociación pueden permanecer los hombres extraños e incluso hasta considerarse alternativamente como enemigos, mientras sólo es la voz de la razón calculadora la que los lleva a negociar con el otro en lugar de pelear con él. De ahí lo cuestionable del compromiso alcanzado. Además, en cada momento puede volver a romperse el pacto. Por eso en el terreno político se trata no sólo de que el uno negocie con el otro, sino de que se llegue a una verdadera conversación, a una conversación en el sentido anteriormente desarrollado por nosotros, a que no se vea en el otro desde un comienzo a un oponente, pintándosele con colores oscuros mientras uno elige los tonos claros, sino que se le aprecie como hombre y se esté dispuesto a escuchar principalmente también sus razones y a ponerse a sí mismo en duda. Esto no sólo concierne a los dirigentes respectivos, sino también y mucho más a cada miembro particular de uno y otro bando. Dentro de este contexto se halla la necesidad de una conversación en la Universidad con los representantes de los grupos estudiantiles extremos. Dentro de él está también muy en especial la conversación entre el Oriente y el Occidente por encima de las fronteras políticas que separan a los pueblos radicalmente. Todo entendimiento, toda eliminación duradera del peligro de la guerra, sólo puede tener lugar cuando todo individuo particular, a este y al otro lado de las fronteras, cesa de ver en el otro a un demonio maligno y se halla dispuesto a admitirlo como un hombre que aspira, a su manera, a realizar la humanidad, una manera que, es cierto, no hay que imitar, pero que tiene que ser reconocida como posibilidad que fundamentalmente goza de los mismos derechos.

Así es como el problema de la *Sprachlichkeit* (condición lingüística) se extiende hasta los sucesos políticos de actualidad más inmediata. A este respecto tenemos como educadores la tarea complementaria de crear las condi-

ciones para reducir el peligro de una explosión y para la realización de una paz duradera, encauzando a los niños hacia una tal disposición para la conversación. La educación para la conversación es de un modo inmediata una educación para la paz.

7. Pero también hay que ver los límites impuestos a la voluntad de una conversación pacífica: la disposición para la conversación tiene que ser recíproca y compartida proporcionalmente por ambos interlocutores. La conversación fracasa o ni siquiera llega a desenvolverse cuando la otra parte rehúsa aventurarse a sostenerla. Esto puede suceder de dos maneras. En primer lugar, cuando la otra parte no está dispuesta a sostener la conversación o luego de iniciada la interrumpe bruscamente con algún pretexto. Pero esto puede ocurrir también cuando uno no se aventura a la franqueza bilateral que es requerida por la conversación y se la convierte en la forma de propaganda que de buen grado se disfraza de "discusión". En este caso sólo se requiere imponer la propia opinión puesta fuera de discusión y se exige del otro que escuche, aunque uno mismo no está dispuesto a escuchar. Estas posiciones fueron sostenidas por los nacionalsocialistas, que utilizaron la discusión como medio de adueñarse del poder, y una vez que lo consiguieron la interrumpieron con toda consecuencia. También en ese campo se muestra el problema fundamental de la tolerancia en relación a la intolerancia. Donde se pone de manifiesto el abuso de la discusión no queda ninguna otra posibilidad que interrumpir uno mismo la discusión vuelta absurda. En principio la discusión sólo es posible cuando ambas partes están dispuestas a oír y ninguna reivindica para sí la verdad única.

La última palabra no puede ser, sin embargo, retraerse, renunciar a la conversación y resignarse. De lo que se trata es, pese a todos los reveses, de buscar una y otra vez, pacientemente, la conversación; por lo tanto, de aventurarse siempre nuevamente al riesgo de la palabra auténtica que va más allá de las posiciones aseguradas, y de lo que se trata también es de exponerse al descubierto al interlocutor. Por consiguiente, no sólo se debe estar preparado para la conversación sin prevención alguna, sino que, aún más, se debe provocar al "opositor" una y otra vez a sostenerla, a fin de ver en qué medida se puede llegar a un acuerdo común. Esto es válido en los distintos niveles en que son posibles y necesarias las conversaciones: desde la esfera íntima hasta la esfera pública de la política.

Sólo así podemos tener la esperanza de salir airoso de las amenazas de la vida contemporánea. A este propósito invoco a Martin Buber, que también consideró como última salvación el logro de la conversación en uno de sus últimos artículos con el admonitorio título: "Die Umkehr im Angesicht des drohenden Unterganges" (El retorno en vista de la amenaza de la decadencia). El escribe: "Si es que la gran paz ha de aparecer y si la vida asolada de la tierra se ha de renovar, los pueblos tienen que reanudar su conversación en la persona de sus hombres humanos", pues "la guerra — prosigue Buber — tiene una contraparte que cumple su labor en silencio: el lenguaje — el lenguaje de la conversación auténtica en que los hombres se comprenden unos a otros y unos con otros... Donde... el lenguaje se deja percibir de campamento en campamento, aunque sea tímidamente, ya la guerra ha sido puesta en duda".

Con esto he llegado al final. Espero haber hecho claro que el destino de la humanidad depende realmente de que los hombres aprendan a encontrarse en la conversación y haber mostrado así una tarea magna y responsable a la que todos nos enfrentamos hoy en día en los asuntos mayores y en los menores.

la crisis educativa española y las expectativas de cambio ante la reforma educacional

por JESUS CAMBRE MARIÑO

De la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Puerto Rico, especial para la Revista de Educación.

“Le but de l'éducation n'est pas de tailler l'enfant pour une fonction ou de le mouler à quelque conformisme, mais de le mûrir et de l'armer le mieux possible pour la découverte de cette vocation qui est son être même et le centre de ralliement de ses responsabilités d'homme”.

Emmanuel MOUNIER

EL “LIBRO BLANCO”

En el mes de febrero de 1969 se dio a conocer en España el llamado *Libro blanco de la reforma educativa*, preparado por los servicios técnicos del Ministerio español de Educación y Ciencia, y en cuya redacción han colaborado, según se afirma, distinguidas personalidades científicas, tanto españolas como extranjeras.

Favorecido sin duda por el clima de ansiedad y de crisis que entonces vivía España, crisis gestada, en lo que atañe al sistema educativo nacional, durante largos años, pero que en los meses precedentes había alcanzado su punto álgido dentro de la Universidad, el *Libro Blanco* se convirtió en un éxito de librería, agotándose la primera edición en menos de dos semanas y llegándose a vender unos cien mil ejemplares en los primeros dos meses.

En su introducción al libro dice el señor Ministro de Educación y Ciencia: “Las ideas básicas que se encierran en el libro que se somete a la consideración del país no son ideas sin opción. Se intenta más bien describir un panorama de problemas graves y sugerir las soluciones apropiadas. Sin embargo, está ya preparado el Ministerio, con el mecanismo orgánico indispensable, para recibir, contrastar y acoger cuanta crítica razonada se suscite e incorporar lo razonable al esquema legislativo que haya de formularse”. Y poco después declara: “No se trata de imponer estas ideas, sino lanzarlas al debate crítico de la opinión pública”. Desafortunadamente en aquellos instantes, la situación de “excepción” que vivía España no era nada favorable a la manifestación de una opinión vigorosamente crítica.

Sin embargo la envergadura de la reforma en el sistema educativo español que propugna el *Libro Blanco*, después de la enumeración de las deficiencias de la situación actual, es de tal profundidad que la convierte en un programa con grandes repercusiones sociales y políticas. Estas trascienden el ámbito y la competencia de un solo ministerio e incluso del propio gobierno, tanto por la cuantía de los recursos económicos que se necesitan para acometerla como por las decisiones políticas de gran alcance que indudablemente entrañarán la transformación de las estructuras socioeconómicas de la nación. Así lo entiende el propio Ministro cuando dice de la reforma educativa propuesta que “es una revolución pacífica y silenciosa, pero la más eficaz y profunda para conseguir una sociedad más justa y una vida cada vez más humana”. Por ello sería deseable darles una participación activa en la formulación de esa tarea a elementos e instituciones auténticamente representativos del cuerpo social al que se destina la reforma. Muchos españoles creemos que no resultan apropiados, para estas alturas del siglo XX, los métodos de actuación política paternalistas que estuvieron en boga durante la segunda mitad del siglo XVIII.

El *Libro Blanco* es un documento sumamente importante. De las 244 páginas de que consta se dedican 200, la primera parte del libro, a realizar un examen crítico de la situación actual del sistema educativo español. “La simple exposición de la realidad, sin entrar en los aspectos discutibles del análisis, constituye un documento demoledor, implacable, en el que quedan patentes todas las deficiencias del actual sistema, lo que representa una postura de sincera autocritica por parte del Ministerio, altamente elogiable” (*Cuadernos para el Diálogo*, “En torno al *Libro Blanco*” (Editorial). Núm. 66 (marzo 1969, p. 7.) La segunda parte, que sólo ocupa 44 páginas, propone las bases para una política educativa. Según un comentarista, “en numerosas cuestiones las vías de solución aparecen un tanto vagas, inconcretas y en algunos casos claramente insuficientes”. (J. Ariño, “La democratización de la enseñanza: exigencias y obstáculos”. *Mundo Social*, Núm. 164 (15 marzo 1969), p. 1.)

Pero veamos con alguna detención los puntos importantes de esta segunda parte del *Libro Blanco*, en la cual se pretenden sentar las *Bases para una política educativa*. En el apartado I, que analiza los factores condicionantes, se reconoce que: "existe hoy una fuerte demanda de educación en la que participan todos los sectores sociales. Las instituciones oficiales de enseñanza aparecen desbordadas e incapaces de atender en forma debida esa creciente demanda social, a la vez que resultan insuficientes las ayudas que prestan los servicios de Protección Escolar".

Más adelante, en un intento de sintetizar las exigencias que las tendencias y problemas mencionados plantean al sistema educativo español, dice que esas exigencias se reducen a preparar al individuo para "un mundo en proceso de cambio acelerado, una mayor participación en las decisiones políticas, una sociedad más justa que la actual, con ideales y móviles más elevados y dignos que los que determina hoy la actividad vital de ciertos sectores sociales. En definitiva, preparar al individuo para que asuma con mayor plenitud la libertad y la dignidad que como persona le corresponden y los derechos y deberes para con el bien común que a ellas van indisolublemente unidos".

El *Libro Blanco* prosigue: "El sistema educativo deberá dar satisfacción a las aspiraciones individuales y sociales, a los factores condicionantes antes expuestos, por lo menos en los siguientes aspectos: una estructura educativa en relación con la estructura ocupacional para evitar frustraciones individuales y que sea lo suficientemente flexible para adaptarse a la continua transformación social y económica, con el fin de facilitar las readaptaciones estudiantiles a lo largo del proceso educativo; un periodo de educación general de suficiente extensión para que el alumnado adquiera una base sólida; una educación superior que, además de preparar en diversos grados para las profesiones que a ese nivel requiere la sociedad española, infunda y haga posible un auténtico espíritu investigador y alicente el desarrollo social y cultural; el establecimiento, en fin, de servicios de educación permanentemente interesante y no dudo de que serían suscritas por la reanudación de los estudios, la renovación de los conocimientos, las readaptaciones ocupacionales y la promoción profesional".

He citado tan ampliamente porque entiendo que el enunciado de las precedentes bases programáticas es sumamente interesante y no dudo que serían suscritas por la mayoría de todos los españoles en el caso de que les fuesen presentadas como opción individual. Además, en muchos de sus aspectos, se acercan a las opiniones e ideas vertidas a lo largo de este estudio. Por otra parte, quiero hacer notar que las bases referentes a la educación superior que se insertan en el *Libro Blanco* parecen estar directamente inspiradas por el *Projet de loi d'orientation pour l'enseignement supérieur* propuesto por el entonces Ministro francés de Educación, Edgard Faure, y presentado para su examen al Consejo de Ministros de la nación vecina el 11 de septiembre de 1968. ("La réforme de l'enseignement supérieur", *Le Monde*, 12 septembre 1968, p. 1.) Es curioso constatar que la influencia francesa en el *Libro Blanco* se manifiesta incluso en su título, el cual sospecho ha sido tomado de *Le Livre blanc de la réforme* (éd. rev. y correg. 14 juin 1968). Este libro, dedicado a exponer la necesidad de una reforma en la enseñanza de la medicina en Francia, fue redactado por el *Comité de synthèse* de los estudiantes de medicina de París. Aunque pudiera suceder que sólo se trate de mera coincidencia.

Sin embargo, volviendo al *Libro Blanco* español, la sola formulación de unos objetivos compartidos por todos, si no van acompañados por la imprescindible instrumenta-

ción técnica y financiera que aporte los necesarios recursos para su puesta en práctica, no resolverá ningún problema. Así lo entiende el editorialista de *Cuadernos para el Diálogo*, cuando dice en otro pasaje del editorial anteriormente citado: "Se requiere una acción política adecuadamente planificada, con unos objetivos propuestos a corto, medio y largo plazo con la participación esforzada de todo el cuerpo social". De nada sirve que se declare gratuita y obligatoria la educación general básica (entre los seis y los catorce años) o que se modifiquen los programas educativos si no se establece la instrumentalización necesaria para el logro de tales objetivos. Falta en el *Libro Blanco*, por otra parte, estimaciones de las necesidades reales del país en relación con los puestos de trabajo en las diferentes actividades profesionales. No se señala en absoluto el número de puestos docentes de los diferentes niveles educativos necesarios para realizar una adecuada acción educativa. Tampoco, y es ésta una laguna especialmente importante, qué recursos económicos se requieren y con cuáles cuenta el Ministerio para realizar las reformas propuestas.

Sobre estos puntos concretos tocados por la crítica de *Cuadernos para el Diálogo*, pienso que la consulta de los dos siguientes trabajos sería de suma utilidad con vistas a la preparación de un plan de reforma educativa: Herbert S. Parnes, "Assessing the Educational Needs of a Nation" in: *Don Adams*, op. cit. (pp. 47-66) y Beresford Hayward, "The Implemented Educational Plan", in: *Don Adams*, op. cit. (pp. 82-102). El primer trabajo, como su título indica, ofrece una metodología sencilla para la estimación de las necesidades educativas de un país, teniendo en cuenta sus metas de desarrollo económico y social a corto, medio y largo plazo. Muchos de sus datos son extraídos del célebre *Proyecto Regional del Mediterráneo*. El segundo texto se refiere a las dificultades prácticas de realización de un plan educativo.

En lo tocante a la enseñanza superior el *Libro Blanco* dice que la "Universidad deberá proporcionar a los estudiantes una formación científica sólida y una preparación profesional adecuada; deberá contribuir asimismo a formarles integralmente y dotarles de una conciencia viva de los problemas de la sociedad en que se inserten". Por otra parte los "Institutos Politécnicos Superiores y las Escuelas Especiales tenderán a una integración progresiva en la Universidad". Esto último está en concordancia con las tendencias actuales en Europa Occidental, según se dice en un importante estudio de la UNESCO (*World Survey of Education*), citado en la sección 5.ª del capítulo VI de este libro.

Sigue diciendo el *Libro Blanco*: "Se concederá a todas las Universidades una amplia autonomía en su gobierno y administración, a fin de que puedan adecuarse mejor a las necesidades del medio social al que han de servir". Recuérdese lo que se dice en los apartados correspondientes de este libro respecto de la necesaria adaptación de las enseñanzas impartidas en las distintas instituciones universitarias a las condiciones naturales de las regiones en que estén asentadas, pero sobre todo al estudio de la problemática social de cada región específica. Especialmente hay que insistir en lo inadecuado de la distribución actual de centros de estudios superiores, principalmente escuelas técnicas, a lo largo y ancho de la geografía peninsular. Esa Escuela de Ingeniería Naval instalada en Madrid, mientras carece de una homónima la región más marinera de España, me refiero a Galicia, que además es la que bota al mar anualmente la mayor cantidad de tonelaje de buques construidos en los astilleros españoles, se convierte en un símbolo denunciador de la inapropiada ubicación geográfica de los centros universitarios y de estudios técnicos. Otro ejemplo diáfano de lo que se acaba de decir lo constituye el que

Galicia, la región mas ganadera de España, no cuente con una facultad de veterinaria dentro de su territorio.

Hay un dato en el *Libro Blanco*, relacionado con la educación superior, que ha provocado cierta sorpresa entre las personas interesadas por esos temas. Me refiero a que el *Libro Blanco* establezca que el 6 por ciento de todos los estudiantes universitarios en España es de procedencia obrera. De ser correcta esa cifra, que al parecer ha sido deducida de las tablas del *Instituto Nacional de Estadística*, estaria en contradicción con la mayoría de las estimaciones de este dato. Como ocurre con otros muchos datos de la estadística, ciencia matemática aunque susceptible de ser manipulada (véase el libro de Darrell Huff, *How to lie with statistics*, New York, 1954), todo depende de los criterios que se hayan utilizado para clasificar la categoría laboral obrero. Véase en torno a este tema el interesante artículo de Carmen Calvo, "Algunas razones del proletariado" (*Cuadernos para el Diálogo*, Núm. 67, abril de 1969, pp. 21-24). Sea el 1 ó el 6 por ciento, las clases proletarias españolas están muy conscientes de que la vía a la Universidad, y con ella el acceso a los altos estratos de la cultura y la correspondiente movilidad social vertical, sigue estando cerrada casi en absoluto para ellas. Carmen Conde se refiere en su artículo al concepto de Vilfredo Pareto de la libre "circulación de las élites". Quizás ese 1 ó 6 por ciento representa una válvula de escape que ofrece el sistema sociopolítico español para captar la "crema" intelectual que van produciendo las clases desposeídas e incorporarla, después de acondicionarla apropiadamente, al orden establecido. Es muy plausible esta interpretación, sobre todo si no perdemos de vista las tesis de Crane Brinton (*The Anatomy of Revolution*, New York, Vintage Books, 1957, pp. 41-52), sobre el importante papel que ejerce en la dinámica revolucionaria el estancamiento de la movilidad social, lo cual llevaría a lo que Brinton llama la "deserción de los intelectuales", englobando en este vocablo a los burócratas, clérigos, servidores públicos y profesores, además de los artistas y escritores.

En lo concerniente a la investigación científica (Ariño, en el artículo anteriormente citado de *Mundo Social*, consideraba "asombroso que se dediquen menos de dos páginas al tratamiento de una política de investigación en el país"), el *Libro Blanco* afirma que las Universidades prestarán una gran atención al desarrollo de la investigación, tanto en los institutos propios como en relación con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y otras entidades y empresas privadas que desarrollen actividades en ese campo.

El desvalimiento de la investigación científica española es de todos conocido. Ténganse presentes los datos esgrimidos por el procurador José L. Fernández Cantos que se citan en el capítulo IV de este libro. Según los datos de la O.C.D.E., la proporción entre las inversiones públicas para la investigación científica y el PNB da el siguiente cuadro en los principales países europeos: (ABC, 21-XI-1968, p. 27):

Gran Bretaña	2.3%	Alemania	1.4%
Holanda	1.9%	Grecia	0.2%
Francia	1.6%	Portugal	0.2%
Suecia	1.5%	ESPAÑA	0.2%

Las insuficientes dotaciones presupuestarias destinadas a la investigación han estimulado el éxodo de profesores y científicos, algunos de ellos de justo renombre internacional, hacia América y Europa e incluso a ciertos países africanos. De este fenómeno común a todos los países subdesarrollados, que se desprenden de los elementos más valiosos de su comunidad intelectual en beneficio de

sociedades mas ricas o más abiertas, no podía sustraerse la España de hoy.

Los resultados de esta política son claramente visibles. Lo que España deja de invertir en enseñanza e investigación tiene después que pagarlo de otro modo por el uso en sus industrias y servicios de la técnica y de la ciencia de otras naciones. Hoy día se cifran en unos diez mil millones de pesetas anuales lo que España tiene que enviar al extranjero en concepto de "royalties" por la utilización de patentes, procesos de producción y especificaciones técnicas o marcas comerciales. Durante los primeros nueve meses de 1969 nuestro país gastó en asistencia técnica y otros derechos un total de 104,3 millones de dólares según informó al finalizar ese año el *Instituto Español de Moneda Extranjera*. Además, esta situación anómala establece una doble dependencia del exterior a la industria española, ya que las compañías extranjeras que conceden licencias de fabricación suelen imponer condiciones restrictivas a sus concesionarias que les impiden vender sus productos en el mercado internacional, limitando su actuación al reducido mercado interior español. Quizá teniendo en cuenta todo esto, el texto refundido de la Ley del II Plan de Desarrollo Económico y Social, en su artículo 8.º, declara que "el Estado estimulará la investigación en todas sus modalidades, concentrando su esfuerzo, con criterio selectivo, en la investigación aplicada y de desarrollo". Para llevar a cabo lo anterior, el apartado a) dice:

"Se concederá especial atención a los sectores considerados estratégicos para el desarrollo, intensificando la investigación de las ciencias humanas y sociales, en particular en materia de educación, economía, condiciones de la vida urbana y rural y de la vivienda; a la investigación agraria, en especial en los sectores ganadero, hortofrutícola, vitivinícola y olivarero, tanto en sus aspectos de producción como de industrialización y a la investigación aplicada a la industria; a los procesos de comercialización y a los recursos naturales, elaborando, entre otras actuaciones, un Programa Nacional de Investigación Minera". Por su parte el apartado c) dispone lo que sigue: "Se activará, con aumento de su número, la formación y especialización de personal investigador y la difusión y aprovechamiento de la información técnica y científica, teniendo en cuenta la preferencia relativa del sector agrario y los demás prioritarios del Plan". (*Boletín Oficial del Estado*, Núm. 124, 24 mayo 1969, p. 7992).

Sin embargo, con el pesimismo que nos da el conocimiento de la pasada experiencia, es de temer que esas hermosas perspectivas no pasarán del terreno de las buenas intenciones. Sobre todo si tenemos en cuenta los incidentes laborales producidos en el seno del propio Consejo Superior de Investigaciones Científicas durante 1969, de los cuales se hizo eco la prensa nacional. Tampoco debemos olvidar, como un hecho que epitoma el clima de malestar imperante entre los investigadores españoles a causa sobre todo de las precarias condiciones económicas y el poco estímulo a la investigación, el anuncio insertado en los periódicos por más de cuarenta investigadores pertenecientes al CSIC, muchos de ellos doctores y con estudios postdoctorales, mediante el cual ofrecen sus servicios a la industria o a otros patronos que estén dispuestos a ofrecerles trabajo con una remuneración moderada.

* * *

A mi modo de ver, la crítica más importante que cabe hacer a las bases programáticas del *Libro Blanco*, el cual, como ya he dicho antes, considero un documento sumamente importante sobre nuestro sistema educativo, es su insignificante atención al problema de las culturas regio-

nales españolas. No reconocer a estas alturas la vigencia y vitalidad de las culturas de expresión no castellana existentes en España resulta sencillamente increíble.

No se puede dejar de comparar la situación española con la de otros países europeos en lo relativo a las lenguas minoritarias. Existen en Europa numerosos ejemplos de estados multilingües, tales como Suiza, la Unión Soviética y Yugoslavia, y en todos esos estados las lenguas de las minorías nacionales son respetadas y cultivadas con el apoyo oficial. En Francia, la ley Deixonne, aprobada en 1951, permite la enseñanza de cuatro lenguas regionales: bretona, occitana, vasca y catalana. Aunque se debe reconocer que las limitaciones administrativas impuestas por el centralismo francés han hecho hasta ahora casi inoperante la aplicación de esta ley. Sin embargo, este aspecto negativo de la enseñanza francesa en lo relativo al estudio de cuatro de las lenguas minoritarias habladas en el hexágono, acaba de ser subsanado por el decreto del 5 de diciembre de 1969 que reorganiza el bachillerato. El citado decreto otorga a las lenguas regionales el mismo *status* que las otras disciplinas que son objeto de pruebas facultativas (dibujo, música, educación doméstica y lengua viva extranjera). ("Les langues régionales au baccalauréat", *Le Monde*, 22 janvier 1970, p. 9.) En honor a la verdad hay que decir que esta última medida aprobada en Francia no dará plena satisfacción a las minorías regionales de ese país, pues la consideran insuficiente. Sectores importantes de la población en cada una de esas regiones, muy especialmente en Bretaña, demandan una equiparidad en la enseñanza de la lengua vernácula y la lengua oficial en todos los grados de la escuela, el instituto y la universidad.

En la Gran Bretaña la situación es diferente. No existe ninguna cortapisa oficial en la enseñanza del corno, en Cornualles; el gaélico, en Escocia, y hasta el manx, en la isla de Man. En el País de Gales, el galés, utilizado de modo habitual por 700.000 personas (el 26 por ciento de la población), es enseñado obligatoriamente en las escuelas primarias. Puede estudiarse igualmente en las escuelas secundarias y, por otra parte, existen escuelas primarias e institutos secundarios que imparten toda la enseñanza enteramente en galés. La radio y la televisión, tanto la BBC como la cadena comercial ITW, realizan una parte muy importante de sus programas en galés. (*GALV. Livre Blanc et Noir de la Langue Bretonne*, Brest, 1969, p. 26.)

En España nos topamos con el reverso de la medalla y las tres lenguas minoritarias: vasco, gallego y catalán, están totalmente proscritas de la enseñanza oficial primaria y secundaria. Solamente en fecha muy reciente se han empezado a impartir unos cursos universitarios destinados a unos cuantos especialistas.

Por eso es muy de lamentar que las bases del *Libro Blanco* hayan dejado de lado un problema que afecta a unos diez millones de españoles habitantes del país Vasco, Galicia, Cataluña y las demás tierras de habla catalana, los cuales se ven obligados a ponerse en contacto con la cultura a través de una lengua que no es la propia, ya que el único vehículo de enseñanza permitido en todas las escuelas del territorio nacional es hasta ahora el castellano. Eso sin tener en cuenta que lenguas como el gallego y el catalán gozan de un merecido prestigio como expresión de culturas diferenciadas, tienen tras de sí una larga historia de desarrollo que se remonta a la época medieval cuando se formaron todos los romances peninsulares, incluido el castellano, y cuentan con literaturas importantes, especialmente el catalán, pero también el gallego, que despiertan un amplio y creciente interés incluso en el extranjero.

Es bueno recordar aquí que la UNESCO, agencia especializada de las Naciones Unidas para la ciencia y la cul-

tura y de la cual España es miembro integrante, ha sostenido en principio que toda lengua tiene el derecho a ser enseñada al declarar que "no existe nada en la estructura de una lengua, cualquiera que sea, que le impida convertirse en un vehículo de la civilización humana". (*L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*, UNESCO, 1953).

Por otra parte, la *Declaration sur la race et les préjugés raciaux*, publicada por la UNESCO en 1967, afirma en su párrafo núm. 18: "Los grupos étnicos que son víctimas de la discriminación bajo una forma u otra son a veces aceptados o tolerados a condición de renunciar totalmente a su identidad cultural.

Conviene subrayar la necesidad de alentar estos grupos étnicos a preservar sus valores culturales. Así estarán en mejores condiciones de contribuir a enriquecer la cultura total de la humanidad".

Creemos que el problema de las lenguas y culturas minoritarias en España debe ser abordado sin recelos, sin malos apasionamientos y sí con serenidad realista a la luz de esos textos de la UNESCO. Diez millones de hombres que insisten en no desprenderse de sus lenguas vernáculas y muchos siglos de historia y desarrollo cultural diferenciado, demandan de los poderes públicos ser tenidos en cuenta y no ser defraudados en sus aspiraciones.

* * *

Para finalizar estas notas sobre el *Libro Blanco*, prefiero incluir el último párrafo del editorial de *Cuadernos para el Diálogo* que se ha citado anteriormente: "En definitiva, lo que ha puesto de relieve el *Libro Blanco* —y ése es su principal valor— es la necesidad y urgencia de la reforma integral del sistema educativo, que se ha de asentar sobre bases radicalmente diferentes a las hoy día existentes. La tarea inmediata en estos momentos consiste en la apertura de cauces institucionales válidos para que la sociedad española pueda participar realmente en la elaboración de la nueva política de educación".

EL PROYECTO DE LEY DE EDUCACION

En el otoño de 1969 se presentó a la opinión pública española el proyecto de *Ley General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa*. El proyecto es una secuela del *Libro Blanco* y tiene como finalidad elevar al plano de la legislación las bases programáticas de aquel documento.

Con el objeto de alcanzar la mayor difusión pública para la pieza legislativa, los ministros de Educación y Ciencia y Hacienda celebraron una concurrida conferencia de prensa a finales de septiembre de 1969 en la que expusieron a los informadores las características del proyecto en cuestión. Los ministros, con buen entendimiento del arte de las relaciones públicas, trataban de interesar a los miembros del llamado "cuarto poder" en su propuesta, para que estos explicitasen si había enfoque apologético tanto mejor, el documento al público de toda España.

Aunque el ministro de Educación hizo constar que "un elemental derecho de cortesía política le impedía entrar en los pormenores del proyecto antes de que lo conozcan los procuradores" (*ABC*, edición semanal aérea, 2 de octubre de 1969, p. 19), ese extremo no fue óbice para que la información ofrecida se considerase suficiente para captar la importancia del proyecto y sus previsibles consecuencias para la educación española.

El cuerpo del documento legislativo lo forman 147 artículos y varias disposiciones adicionales complementarias, abarcando en su articulado el sistema educativo en su totalidad.

La preparación del proyecto había sido larga y laboriosa.

según se desprende de las declaraciones del ministro de Educación. Primeramente, en una etapa inicial, se había realizado una especie de concilio de especialistas en los diferentes niveles educativos, quienes trataron sobre la reforma de la educación preescolar y primaria, del bachillerato, formación profesional y enseñanza superior. La elaboración del *Libro Blanco* representó una segunda etapa, basándose ese texto en las conclusiones alcanzadas en la etapa previa. El *Libro Blanco* sería considerado como el esquema de una política de educación. Sobre esta base se pasó a la tercera etapa y final: la elaboración del proyecto en sí cuya versión última precisó la redacción de veinte borradores.

Los ideales de la reforma propuesta son: la formación integral de la persona humana, basada en la concepción cristiana de la vida; la integración social y nacional de los españoles, mediante la igualdad de oportunidades a todos sin discriminación de posición económica o de residencia en el medio rural, la elevación del nivel educativo y cultural de la población española, la movilidad social, la contribución al desarrollo del país, la educación para la convivencia, la mejora del rendimiento de la educación y la incorporación de la sociedad a la empresa educativa.

El sistema educativo se propone como un todo unitario y como un proceso permanente a lo largo de la vida del hombre, con la educación permanente de adultos que mantengan al individuo en forma ante la evolución acelerada de las formas de vida. De este modo la política educativa no se circunscribirá a las instituciones tradicionales, sino que tiende a fomentar y aprovechar todos los elementos favorables que existen en la sociedad. Se propone una formación básica común para todos los españoles, obligatoria y totalmente gratuita, incluso en la enseñanza privada, a cuyo efecto se prevén conciertos especiales con los centros no estatales, seguida de un bachillerato unificado y polivalente y de un curso de iniciación que sirva de apertura para la educación universitaria. Se concibe esta última en tres ciclos, al final de los cuales se podrá acceder al doctorado.

Hasta aquí, a grandes rasgos, los ideales de la reforma, los cuales, como exposición general de principios básicos, considero acertados y encomiables. Aunque para obtener resultados tangibles todo depende, claro está, de la articulación y de la ejecución en medidas concretas de política pública de esos hermosos principios generales. Sin embargo, encuentro un punto que me parece criticable en esos principios. Es el que se refiere a la educación gratuita en la enseñanza privada. La enseñanza privada en España está compuesta por una especie particular de empresas capitalistas que, como es normal en ese tipo de empresas, persiguen el lucro a cambio de la prestación de unos servicios. Estos son ofrecidos a una clientela muy determinada: las familias de elevados ingresos. A los hijos de los obreros, de los campesinos y de los marineros nos les queda otra alternativa que asistir a la escuela pública, cuando siquiera pueden hacerlo. Por ello tiene que resultar escandaloso que el Estado se proponga satisfacer la factura mensual de la educación de los ricos en sus escuelas y colegios privilegiados y exclusivistas. Sobre todo cuando ese mismo Estado se ha mostrado incapaz, hasta ahora, de ofrecer escolarización a todos los niños españoles procedentes de familias trabajadoras.

No es necesario aclarar que la educación gratuita y libre para todos los españoles, en todos los niveles de la enseñanza, debe ser una aspiración y una meta de nuestra sociedad. Pero en un sistema escolar unificado, común para todos, sin distinciones clasistas ni veleidades elitistas o aristocratizantes.

Veamos ahora los puntos fundamentales del proyecto de ley en cuanto a finalidades en los distintos niveles de la enseñanza:

1) *Educación preescolar*.— En el futuro, cuando las circunstancias económicas del país lo permitan, deberá llegar a ser gratuita la educación preescolar. (Preámbulo.) Pero en los centros estatales la educación preescolar es gratuita. (Art. 13.)

2) *Educación general básica*.— A los diez años de entrada en vigor de la Ley, la educación general básica, así como la formación profesional de primer grado, serán gratuitas en todos los centros, estatales y no estatales. (Art. 94.)

Por otra parte, en lo tocante a este apartado, se dispone que en las regiones bilingües podrá cultivarse la lengua vernácula en los aspectos literarios y artísticos vinculados al medio ambiente. (Como se ve, el tratamiento de una cuestión tan importante en la realidad cultural de España resulta bastante timorato, limitándose a un enfoque folklorista de esa problemática. Esta tímida concesión a los pueblos hispánicos de cultura y lengua diferenciadas parece a todas luces insuficiente.)

3) *Bachillerato unificado y polivalente*.— Es de esperar, del mismo modo, que “cuando las circunstancias económicas del país lo permitan...”, también llegue a ser gratuito”. (Preámbulo.)

4) *Universidades*.— Tendrán patrimonio propio, en cuya formación colaborarán las subvenciones que se consignen en los presupuestos del Estado, organismos autónomos, corporaciones locales u otras corporaciones públicas. (Arts. 73-75.)

5) *Educación permanente de adultos*.— Por el Ministerio de Educación y Ciencia y otros departamentos ministeriales, por la Organización Sindical, las entidades, empresas o sectores interesados se organizarán cursos de actualización y reconversión profesional. (Art. 43.)

6) *Educación especial*.— Se prestará atención especial a los deficientes e inadaptados sociales, así como a los escolares superdotados. (Art. 49.)

Por otra parte, los estudiantes gozarán de los siguientes derechos: el derecho a la sanidad y seguridad social escolar y a las ayudas de estudios, para evitar cualquier discriminación basada en simples consideraciones económicas. Esto cubre lo siguiente: un seguro escolar integrado en el régimen general de la Seguridad Social. El establecimiento de un sistema de ayudas, incluidos alimentación y transporte, a través de becas, becas-salario, préstamos y otros medios análogos, así como a beneficiarse de los servicios de residencias, entidades culturales, recreativas y deportivas que estén orientadas a las finalidades propias de la acción educativa. Los servicios de alimentación y transporte escolar que exija la efectividad de la educación obligatoria. Libre y gratuito acceso a toda clase de museos y bibliotecas, y facilidades para el acceso a espectáculos que contribuyan a la formación cultural. (Arts. 125 y 129.)

También se prevé “la cooperación de los estudiantes en la obra educativa a través de su participación, en la forma que reglamentariamente se establezca, en la orientación y organización de actividades de los Centros docentes”. (Art. 128.) Este derecho faculta a intervenir en la determinación de horarios, fechas de exámenes y períodos de vacaciones (aunque según el art. 10 el calendario escolar será uniforme para todo el país), sugerir a los profesores los posibles perfeccionamientos en los métodos didácticos, formular reclamaciones fundadas ante las autoridades docentes respectivas en los casos de abandono o defectuoso cumplimiento de las funciones educativas; emitir, al finalizar sus estudios y antes de la obtención del título correspondiente, su juicio personal, reservado y debidamente razonado, sobre las actividades educativas del Centro respectivo, eficacia docente del profesorado, etcétera.

Asimismo, los estudiantes tendrán derecho a la "constitución de círculos culturales o asociaciones en los niveles de Bachillerato y Educación Universitaria". (Art. 131.) Este derecho se concreta principalmente en la representación corporativa de los estudiantes en los órganos de gobierno y administración de los Centros docentes, representación que será regulada mediante reglamento.

En lo relativo a la estructura y gobierno de los Centros docentes pertenecientes a los distintos niveles educativos, el proyecto establece que todos ellos estarán sometidos al régimen de esa ley y de las disposiciones que la desarrollen y tendrán que inscribirse en el Registro Especial del Ministerio de Educación y Ciencia. Este, a través de la Inspección y con el asesoramiento de los Institutos de Ciencias de la Educación, vigilará de modo continuo el rendimiento educativo de los Centros de enseñanza, atendiendo de manera fundamental a la labor del profesorado y a la dirección, organización interna, los planes de trabajo, las actividades deportivas y culturales, etc. (Art. 54.)

Se dispone que los Centros docentes gozarán de la autonomía necesaria para establecer materias y actividades optativas, adaptar los programas a las características y necesidades del medio en que estén emplazados y establecer sistemas peculiares de gobierno y administración. (Art. 56.) Pero, por otra parte, el centralismo del sistema queda patente en las disposiciones que dicen que todo Centro de Educación General Básica (Art. 60) y cada Centro de Bachillerato (Art. 62) tendrán un director nombrado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Conviene analizar un poco más detenidamente las disposiciones concernientes a los centros de Educación Superior. El proyecto, al disponer que las Universidades gozarán de autonomía (Art. 64), establece que éstas tendrán personalidad jurídica y patrimonio propio y dispondrán de plena capacidad para el desarrollo de sus fines, pudiendo realizar todo género de actos de gestión (Art. 63).

Los recursos de las Universidades provendrán de las siguientes fuentes:

- a) Las tasas académicas y los ingresos obtenidos por prestación de servicios.
- b) Las subvenciones que se consignen en los presupuestos del Estado y otros organismos y corporaciones.
- c) Las donaciones de todo orden que puedan recibir.
- d) El producto de la venta de bienes propios y otras compensaciones.
- e) Los ingresos procedentes de las operaciones de crédito que realicen.
- f) Las rentas y cualquier otro ingreso de carácter periódico o no y naturaleza patrimonial. (Art. 65.)

La autonomía económico-financiera de las Universidades se verá limitada por la disposición que establece que cada una de ellas tendrá que coordinar su presupuesto anual con los presupuestos generales del Estado. Además, el presupuesto de cada Universidad, aunque elaborado por ella, deberá ser elevado al Ministerio de Educación y Ciencia, el cual, con su informe, lo remitirá al de Hacienda para que éste lo someta a la aprobación del gobierno. Los balances y cuentas de cada ejercicio tendrán que sujetarse a los mismos trámites que el presupuesto (Art. 65). Por todo lo cual se puede concluir que se trata de una autonomía financiera estrechamente vigilada. El proyecto de ley concede autonomía estatutaria a las Universidades. Cada una de ellas se regirá por un estatuto singular elaborado conjuntamente por el Patronato y la Junta de Gobierno (Art. 66). No obstante, el Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, podrá suspender el régimen estatutario de un Centro universitario cuando perturbaciones graves de orden académico, administrativo o financiero, hicieren aconsejable esta medida (Art. 67).

En cuanto a su estructura interna, las Universidades estarán integradas por departamentos. Estos, a efectos administrativos y de coordinación académica, se agrupan en Facultades y Escuelas Técnicas Superiores y por Institutos, Escuelas y Colegios Universitarios (Art. 69). Los Departamentos serán las unidades fundamentales de enseñanza e investigación en disciplinas afines que guarden entre sí relación científica (Art. 70). Al frente de cada uno de ellos habrá un jefe de departamento nombrado por el rector (Art. 71).

El gobierno de cada Universidad se articulará a través de órganos unipersonales (rector, vicerrectores, gerente, decanos de facultad y directores de Escuelas Técnicas Superiores, vicedecanos y subdirectores, y directores de Colegios Universitarios y Escuelas Universitarias) y órganos colegiados (patronato, claustro universitario, junta de gobierno o comisiones universitarias, comisiones de patronato, claustros de facultad y juntas de facultad o comisiones de facultad). (Art. 76.)

El rector será la primera autoridad académica a quien corresponde la dirección, coordinación y supervisión de la vida universitaria (Art. 77).

El patronato universitario es el órgano de conexión entre la sociedad y la Universidad. Los patronatos estarán compuestos por un presidente y un número de vocales no superior a veinte. Sus funciones serán reguladas en el estatuto de la Universidad. El rector y el gerente asistirán con voz y voto a las reuniones del patronato, pudiendo el rector suspender la ejecución de los acuerdos adoptados por ese organismo poniendo en conocimiento del Ministro de Educación y Ciencia, en un plazo de 48 horas, las razones que motivaron su decisión. El Ministro resolverá en un plazo de diez días. (Art. 83).

La composición del claustro universitario y el modo de designación de sus miembros, incluida la representación estudiantil, serán establecidos por el estatuto de cada Universidad. Sin embargo, la competencia de este órgano será meramente figurativa: asistencia y participación en actos y solemnidades académicas (Art. 84).

Por el contrario, la Junta de Gobierno o las Comisiones universitarias asistirán al rector en el gobierno de la Universidad. La composición y competencia de estos órganos se fijará estatutariamente, pero tendrán que contener una representación del alumnado (Art. 85).

Se podrá constituir una comisión de patronato integrada por un presidente y no más de diez vocales en cada facultad, Escuela Técnica Superior, Colegio Universitario y Escuela Universitaria. Sus funciones serán análogas a las del patronato universitario, pero a nivel de facultad (Art. 86).

El estatuto de cada Universidad establecerá también la composición y las competencias concretas, siempre de orden estrictamente académico, del claustro de las Facultades y Escuelas Técnicas Superiores que en aquella se integren. Entre sus miembros habrán de contarse representantes de los alumnos (Art. 87).

La amplitud de la autonomía de gobierno concedida a las Universidades podrá juzgarse si se tiene en cuenta que los rectores y los presidentes de patronato serán nombrados por decreto a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia. El proyecto no especifica cómo se producirá el cese, pero, cabe suponer que procederá del mismo origen que los nombramientos.

Asimismo, los vicerrectores, los decanos, los directores de Escuelas Técnicas Superiores, los directores de los Institutos de Ciencias de la Educación y directores de Escuelas Universitarias serán nombrados por el Ministro de Educación y Ciencia, al igual que los vocales del patronato y los presidentes de Comisión de Patronato en cada facultad o escuela. Como se ha podido apreciar, en

todos esos organismos y cargos es que residen los verdaderos instrumentos de poder y decisión universitarios. Ante este planteamiento cabe preguntarse en qué consiste realmente la supuesta autonomía, en vista de que los cargos que comportan el poder efectivo en las instituciones universitarias están vinculados directamente a la administración central y de ella dependen. Además se ve con nitidez que la participación de los docentes y de los estudiantes en el gobierno de la vida universitaria es casi nula y mayormente figurativa.

Una simple ojeada a las finalidades fundamentales inscritas en el proyecto de ley de reforma basta para percatarnos de que los objetivos son pospuestos a un futuro condicional: "cuando las circunstancias económicas lo permitan". Y no podía ser de otro modo en ausencia de una operación de fondo destinada a ejecutar un amplio plan de reforma educativa. Para la realización de tal plan se necesitan cuantiosos recursos económicos porque la educación es un servicio social muy costoso, especialmente la educación superior. Esto tuvo ocasión de comprobarlo el gobierno inglés al estudiar un brillante informe, que se hizo famoso internacionalmente, sometido por una comisión especial para estudiar la enseñanza universitaria en la Gran Bretaña. (Ct. Brit. Committee on Higher Education, *Higher Education Report*; Londres, Her Majesty's Stationery Office, 1968.) Este informe, conocido como el *Robbins' Report*, por el nombre del presidente de la comisión, Lord Robbins, es de esperar que lo hayan examinado los autores de la propuesta reforma educativa española. Especialmente el capítulo XIV: "The Financial and Economic Aspects of Our Proposals".

Ciertamente, los cuantiosos recursos que son necesarios para la puesta en práctica de una profunda reforma educativa en España sólo se pueden allegar con una determinada reforma fiscal que tal vez no sea realizable sin reformar a su vez las estructuras económicas españolas. Como resultado de esta dificultad es de temer que el proyecto termine convirtiéndose en un "parche" más de los muchos que se les van aplicando sucesivamente a los problemas fundamentales de la sociedad española.

Según las declaraciones del Ministro de Hacienda en la conferencia de prensa a que hemos hecho referencia, la financiación de la reforma educativa se haría a través de los Presupuestos Generales del Estado, cifrándose el aumento acumulativo de las dotaciones para gastos corrientes del Ministerio de Educación en unos 6.500 millones de pesetas anuales. En el articulado del proyecto se incluyen las dotaciones presupuestarias para doce años.

CREDITOS PARA GASTOS CORRIENTES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA, 1970-81

Año	Millones de pesetas	Por ciento de aumento anual
1970	29.132	30,11
1971	35.222	20,90
1972	40.625	15,34
1973	46.914	15,48
1974	54.254	15,64
1975	61.060	12,55
1976	67.690	10,85
1977	71.928	6,26
1978	76.516	6,38
1979	82.089	7,28
1980	88.021	7,22
1981	93.520	6,24

La tabla precedente muestra que los créditos para gastos corrientes, es decir, de funcionamiento u operación de los servicios, del Ministerio de Educación y Ciencia, se triplicarán en términos absolutos en un plazo de doce años, lo cual constituye, ciertamente, un aumento sustancial. Pero se puede mirar a estos aumentos desde el punto de vista relativo, tal como ha hecho José Luis Batalla

en un excelente artículo ("La reforma educativa y su financiamiento", *Mundo Social*, núm. 171, 15 noviembre 1969). De ese modo se ve que las tasas relativas de incremento previstas para la educación en los próximos doce años no son superiores a las experimentadas por el total de los Presupuestos Generales del Estado en los doce años precedentes. En realidad, los aumentos calculados para educación en el quinquenio 1976-1981 son muy inferiores.

TOTALES DE LOS PRESUPUESTOS GENERALES DEL ESTADO, 1958-1969

Año	Millones de pesetas	Por ciento de aumento anual
1958	55.754	26,30
1959	63.179	13,32
1960	72.651	14,99
1961	81.066	11,58
1962	94.950	17,12
1963	109.008	14,80
1964	125.845	15,45
1965	149.538	18,88
1966	185.282	23,90
1967	213.348	15,14
1968	239.233	12,13
1969*	271.795	13,61

*Ingresos y gastos previstos en la modificación del presupuesto para ese año.

Como fuentes de financiación de los aumentos para educación se previó la elevación del 10 por ciento de los tipos vigentes en el impuesto general sobre la Renta de las Personas Físicas. También se disponía que el límite máximo de imposición fijado en el 50 por ciento de la base se computase después de practicarse las desgravaciones y no antes como se venía haciendo hasta entonces.

En lo tocante a la imposición de los rendimientos del trabajo personal se creaba un recargo del 50 por ciento para el Tesoro, sobre las cuotas de los presidentes y vocales de los Consejos de Administración.

En cuanto al impuesto de sociedades se establecía un gravamen del 10 por ciento sobre los beneficios de aquellas y demás entidades jurídicas que excediesen del 6 por ciento del capital fiscal. Finalmente, se elevaba al 1/2 por mil trimestral el tipo impositivo vigente del 1/4 por mil del impuesto general del Tráfico de las Empresas, el cual recaía sobre los saldos de los depósitos de Bancos, entidades de crédito y Cajas de Ahorros.

José Luis Batalla, en el artículo anteriormente citado, llega a la conclusión de que lo que podrá recaudarse durante 1970 por todas esas nuevas fuentes de ingreso se sitúa entre 3.000 y 3.500 millones de pesetas, cantidad muy inferior a los aumentos previstos para el Ministerio de Educación y Ciencia por concepto de gastos corrientes.

* * *

Y llegamos al final. A estas alturas, comienzos de 1970, no se sabe en qué parará la proyectada reforma. En el momento de redactar este postfacio, un poco apresuradamente, es la verdad, el proyecto de Ley de Educación parece que se halla sumido en un letargo invernal tal vez impuesto. Seguramente las contradicciones de nuestra sociedad, manifestadas en la actividad política, inciden fuertemente en el futuro de la Ley de Educación.

Pero cualquiera que sea el desenlace de ese proyecto, lo que resulta indudable es la urgente necesidad que tiene la sociedad española de una planificación de su sistema educativo para adaptarlo a las necesidades actuales del país. Un plan de educación entraña, antes que todo, la estimación a corto, medio y largo plazo de las necesidades laborales de personal en las distintas categorías profesiona-

les, teniendo también en cuenta las diferencias regionales que en España son muy marcadas. Conocidas esas necesidades se pueden fijar los objetivos en cada uno de los tipos de enseñanza y establecer las debidas prioridades que aconseje el ritmo de desarrollo de la sociedad. Naturalmente, un paso previo es el cómputo de los efectivos docentes con que cuenta el país y las instalaciones escolares de que se dispone, para programar desde esa base la planificación deseada.

Pero todo esto constituyen los aspectos técnicos-estructurales de una planificación educativa. Lo importante, realmente, es la finalidad misma que se imparta al sistema. Un sistema educativo democrático, al mismo tiempo que garantice el libre acceso a la educación para todos, debe tender al desarrollo y fortalecimiento de la personalidad y del ser del educando. "Un poder autoritario u oligárquico tiene necesidad de súbditos que sufran pasivamente la autoridad, o mejor aún, que le presten una confianza ciega". (Jacques Natanson —y otros—, *La révolution scolaire*. París, 1963, p. 155). Sólo estimulando el espíritu crítico de sus hombres puede una sociedad aspirar a ser verdaderamente libre.

El problema fundamental en la planificación educativa es el de los recursos. Estos sólo podrán allegarse realizando las necesarias medidas de corrección fiscal. Nuestro país, embarcado en una política de desarrollo económico y que además pretende integrarse en Europa, no puede permitirse el "lujo" de tener a un millón de niños sin escuelas. Una sociedad industrial, hacia lo cual parece caminar España, no puede funcionar con eficacia si no cuenta con una población lo suficientemente instruida. En la segunda mitad del siglo XX la universalización de la enseñanza secundaria en los países industriales en una meta a la que se tiende progresivamente.

En la Universidad, la enseñanza tiende a hacerse más técnica y científica para satisfacer la creciente demanda de especialistas que exige el proceso de industrialización y el sector de los servicios. Al mismo tiempo surge la necesidad de ligar más estrechamente la enseñanza y la investigación científica, para obtener los mejores frutos de la aplicación de la ciencia a los métodos de producción. Indudablemente este nuevo enfoque de la enseñanza superior entraña el peligro de una excesiva tecnificación de los estudios y la consiguiente decadencia de la tradición humanística. Este inconveniente puede paliarse o atenuarse con una mayor flexibilidad en los programas de estudio que permitan una variada selección de cursos interfacultades, ofreciendo al estudiante una perspectiva abierta y pluridisciplinaria.

Los males de la Universidad española son de sobra conocidos y no necesitan ser analizados aquí por extenso. Aún no hace mucho el profesor José Luis L. Aranguren se ocupó en forma lúcida de este tema en un cuaderno publicado por esta misma editorial. (*El problema universitario*, 1968).

Pero los problemas estructurales y de filosofía educativa en la Universidad del mundo de hoy no son privativos de España, aunque en nuestro país adquieran una especial agudeza y unas características *sui generis*. El problema se generaliza por todo el mundo a consecuencia del rápido proceso de cambio al que está sometida la sociedad moderna, y también a la velocidad impresa a la renovación de los conocimientos. Todo ello hace que la Universidad poco dinámica, como ha sido hasta hoy la española, quede desfasada de la problemática social en que se halla inserta y resulte cada día más anacrónica. De ahí las tensiones conflictivas que surgen en el seno de la Universidad, cada vez más graves.

En Francia la necesidad de renovación y puesta al día de su educación universitaria ha sido planteada abiertamente y desde muchos ángulos. Ya se hizo referencia al proyecto de Edgard Faure en páginas anteriores. Un inteligente aná-

lisis de la problemática francesa puede verse en la serie de artículos publicados por B. Girod de l'Ain ("Le projet de loi d'orientation universitaire", *Le Monde*, 17 y 18 de septiembre de 1968).

En la Gran Bretaña se siente igualmente la inquietud de renovar y poner al día la educación superior, inquietud que produjo el célebre *Robbins' Report* que hemos mencionado antes.

Por último también en Alemania Occidental, ante el enjambre de problemas que se acumulan sobre las universidades que se ven impotentes para acoger el aluvión de nuevos alumnos, se ha constituido en fecha reciente una "comisión de planificación", integrada por representantes del Estado Federal y de los Laender. El nuevo Ministro de la Cultura, Leussink, manifestó que se espera poder presentar un plan de conjunto que abarque la reforma general de las universidades, tanto sobre el plano horizontal (creación de nuevas universidades) como en el vertical (reforma de los estudios). (Roland Delcour, "De nombreuses facultés pratiquent le numerus clausus", *Le Monde*, 4 février 1970, p. 13).

En España la mezquina remuneración de los profesores, el clima de inseguridad y de estrecheces que envuelve a la profesión docente, el absentismo de ciertos catedráticos, las insuficientes dotaciones para bibliotecas y otros servicios, son algunos de los problemas generales de nuestra Universidad. Otros más específicos son, por ejemplo, la inexistencia de Secciones o Departamentos de Sociología, lo cual, como dice el profesor Aranguren, está impuesto "por la necesidad política de que no se conozca con incontestable precisión la realidad social española". Esto, como tantas otras cosas, es la conducta del avestruz, pues trata de ocultar la existencia de los males, impidiendo que se mire hacia ellos.

Sin embargo, tal vez el mayor inconveniente de la Universidad española sea el prevalecimiento de actitudes autoritarias y dogmatismos ideológicos que impiden el enfoque sereno y abierto de los problemas del conocimiento. Por eso la gran tarea a realizar es acabar con los dogmatismos y establecer un diálogo constructivo y fructífero. Un diálogo que plantee abierta y libremente la problemática de la sociedad española y propenda a su progresiva resolución. Esto, que es deseable en todos los niveles de la enseñanza, es de una urgencia inaplazable en la Universidad. Los profesores y los estudiantes tienen la palabra.

* * *

El Proyecto de Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa fue al fin aprobado por las cortes españolas en sesión plenaria del 28 de julio de 1970. La aprobación se produjo casi por unanimidad, pues sólo se registró el voto en contra del procurador Fernando Suárez González, catedrático de la Universidad de Oviedo. Al ser sancionado por la jefatura del Estado, el 4 de agosto siguiente, se convirtió en la Ley 14-1970. (España. *Boletín Oficial del Estado*. Año LXX, Núm. 187 (6 de agosto de 1970), pp. 12.525-12.546).

El proyecto original ha sufrido muy pocas modificaciones, coincidiendo su articulado, casi en forma íntegra, con el texto definitivamente aprobado. La mayoría de las numerosas enmiendas presentadas por algunos procuradores al proyecto ministerial fueron rechazadas de plano en el seno de la Comisión de Educación de unas cortes estrechamente identificadas con las iniciativas del Gobierno. Tampoco se tuvieron en cuenta las serias objeciones hechas al proyecto por importantes sectores de profesionales de la enseñanza. Entre otras hay que recordar que el Colegio de Licenciados madrileños propuso una enmienda a la totalidad del texto (*Boletín Núm. 37*, enero 1970, del citado colegio). También se deben señalar las reservas manifestadas por la Asociación Nacional de Catedráticos de

Enseñanza Media. Sin embargo, la opinión del profesorado fue desoída en la elaboración y trámite de esta importante pieza legislativa. Y eso resulta más chocante si se tiene en cuenta que en el preámbulo del proyecto se decía: "La experiencia ha demostrado cuán poco eficaces son las reformas de los centros docentes intentadas mediante una disposición general y rígida, prescribiendo planes y métodos no ensayados todavía y dirigidos a un personal docente que no está identificado con el pensamiento del legislador, o que carece de información y medios para secundarle". (España. *Boletín Oficial*. . . cit., p. 12.526. —Subrayados míos; el texto que se cita pasó íntegramente a la ley aprobada—. Con lo cual se manifiesta desde el principio la flagrante contradicción existente entre los postulados de la Ley de Educación y la realidad práctica que se vive.

En resumen, hay que decir que sólo se permitieron ligeros retoques, principalmente de estilo, al primitivo proyecto gubernamental. Uno de esos retoques consiste en denominar, en el texto final de la ley (Arts. 14 y 17), *lengua nativa*, a las lenguas vernáculas habladas en España diferentes del castellano, es decir, el gallego, el vasco y el catalán.

La *Ley de Educación* ha sido aprobada en España, pero, como el lector está consciente, ante un texto legal tan complejo y cuya total implantación se prevé en la propia ley durante el largo plazo de diez años, su éxito o fracaso dependerá de la aplicación, es decir, del cumplimiento de las disposiciones de dicha ley. Por otra parte, conociendo

la realidad político-social de España es más que razonable abrigar muchas dudas sobre su exacto cumplimiento. La prensa española, al dar cuenta de la aprobación de la ley, se hace eco de estas dudas cuando afirma: "El camino de la implantación está erizado de dificultades de muy diverso carácter". (YA, 29 de julio de 1970, p. 7) —Editorial*.

La mayor dificultad radica, a mi juicio, en el rechazo por las clases detentoras del poder político y económico en España a la discusión libre y abierta de los problemas nacionales; en el temor que sienten esas mismas clases a la implantación de un sistema de enseñanza que estimule el análisis crítico de la sociedad en que se vive y fortalezca la personalidad individual y el desarrollo intelectual del educando, y, finalmente, en la obstaculización que ejercen los estamentos privilegiados de la sociedad española para que los hijos de las familias obreras y demás clases desposeídas no tengan fácil acceso a la educación superior (lo contrario significaría una democratización de la enseñanza), pues de facilitarse ese acceso aquellas clases llegarían a la postre a una toma de conciencia con la realidad social y acabarían por cuestionar dialécticamente la estructura actual de la sociedad española.

*Las prevenciones de YA se vieron en seguida justificadas por la realidad de los hechos: "La gratuidad no entrará en vigor este próximo curso, como mucha gente se supone, sino en 1973". ABC, Edición Semanal Aérea (27 de agosto de 1971), p. 20 —Declaraciones a la prensa hechas en La Coruña por el ministro español de Educación.

creatividad en el niño chileno

(área artística y literaria)

incidencia en ésta de:

- los medios de comunicación de masas
- la región geográfica
- el estrato socioeconómico

Antiproyecto de investigación presentado
al Centro de Perfeccionamiento del Ministerio
de Educación

por CARMEN DEL RIO

De la Escuela de Educación de la Universidad Católica

A través del arte y la literatura infantil podemos conocer un mundo maravilloso, ajeno al nuestro. Podríamos llegar a remontarnos a nuestra propia niñez, aunque de manera muy relativa, ya que las realidades no son nunca las mismas. Cada vivencia o conjunto de ellas es único. Y esto es precisamente lo que hace que cada individuo tenga "su" propia importancia.

En el niño, a pesar de ser un ente social como todos nosotros, esta individualidad es mucho más evidente en relación inversamente proporcional a la edad. Pasa lentamente de un mundo egocéntrico hasta llegar a formar parte de su propia sociedad, sea conforme o rebelde a ésta. Durante este proceso es que se pueden aislar realidades que más tarde se ven bajo otro prisma.

Algunas de las interrogantes en este caso podrían ser... ¿existe realmente el niño "chileno"? Podemos ver a lo largo de nuestro país tal variedad de imágenes y formas de vida, que tal vez lo único que podría identificar a estos niños como hermanos en algo, sería el hecho de haber nacido en un territorio que se llama Chile. El niño del norte, que no conoce la lluvia ni la vegetación ni ha visto jamás un rebaño de ovejas o una sola vaca, tiene una imagen del mundo casi tan distinta del niño de Temuco como la podríamos tener cualquiera de nosotros de la de los

esquimales. Esto, por supuesto, cabría en el caso de los niños que no tienen oportunidad de moverse del lugar donde nacieron. Ahora, podríamos pensar en el niño que ha vivido a orillas del mar y en el que no lo conoce o simplemente lo ha visto una vez. El que ha crecido en la región magallánica en medio de la nieve y donde no existen las altas montañas que nos separan del resto del mundo, o en la región central y norteña. Tampoco hay que olvidar la música, las diferencias de connotación en algunos términos del lenguaje, las costumbres, etc.

¿Tienen o no gran importancia en la creatividad la nutrición, el afecto, el paisaje, la educación sistemática, los medios de comunicación de masas, etc? Para llegar a conclusiones respecto de cómo influye el tipo de nutrición, sería necesario informarse del tipo de alimentación que reciben nuestros pequeños colaboradores, para estudiar luego las posibles semejanzas o no entre lo relacionado con ésta y los trabajos recogidos. En cuanto al afecto, es bastante más complejo, ya que existen niños que lo dan o lo reciben en diferente forma, incluso dentro del mismo medio. Aquí pesan factores psicológicos que acompañan al niño desde que nace.

La educación sistemática puede ser también un factor fundamental en la creatividad, así como también los

medios de comunicación de masas. De ahí que habría que tratar con niños que tienen o no acceso a ellos por falta de oportunidad o por factores de edad.

En cuanto al paisaje, sería interesante ver su incidencia no solamente en la literatura sino que poder apreciar las gamas de colores que pueden tener significación en las diferentes regiones.

El interés de esta investigación es llegar a detectar a través del arte y la literatura infantil ciertas realidades (o acercamiento a éstas), que es difícil conocer a nivel adulto. Conocer asimismo algo de la mitología que pesa en las diferentes regiones y medios, y apreciar cómo sienten o perciben los niños el universo que los rodea.

No se pretende llegar a posiciones absolutistas respecto de los resultados que se pudieran obtener, ni tampoco plantear hipótesis, para poder así dejar abierta la posibilidad de contemplar en el trabajo otros factores interesantes que surjan a lo largo de éste.

Esto pretende llevarse a efecto recolectando material artístico y literario de todo tipo (historias o cuentos escritos u orales, dibujos, pinturas e incluso todo tipo de artesanías), a lo largo de todo el país. El método para su realización se estudiará detenidamente para tratar de evitar mayor número de errores.

La etapa posterior a la recolección sería el estudio y análisis de la significación de estas formas de expresión, realizado por personas idóneas, que estarían en condiciones de decodificar tanto el material artístico como el literario.

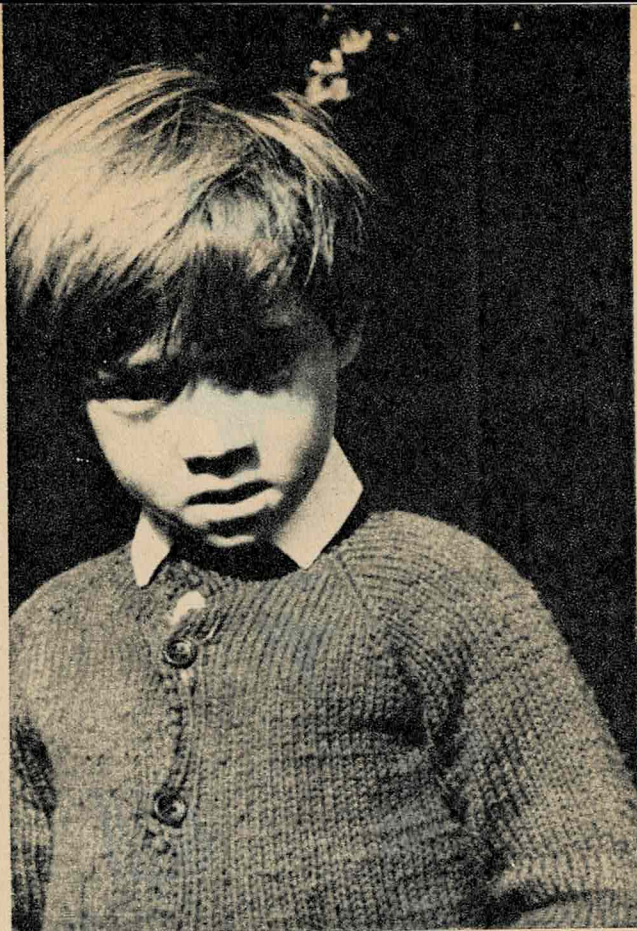
Dado todo lo anteriormente citado respecto de los factores que podrían incidir en la creatividad, nos podríamos encontrar con grandes sorpresas después de hecha esta decodificación, ya que, como dice Roland Barthes... "puesto que el universo es infinitamente sugerente, cada objeto del mundo puede pasar de una existencia cerrada, muda, a un estado oral, abierto a la posibilidad de que la sociedad se apropie de él, puesto que ninguna ley, sea natural o no, prohíbe hablar de cosas. Un árbol es un árbol. Sí, sin duda. Pero un árbol nombrado por Minou Drouet, ya no es enteramente un árbol, es un árbol decorado, adaptado a cierto tipo de consumo, revestido de gustos literarios, de rebeldías, de imágenes, en resumen, de un uso social que se agrega a la materia pura". (Mitologías-Roland Barthes).

Esto nos acerca un poco a la idea de lo que se pretende hacer en este trabajo, a través del análisis de estos diferentes tipos de "habla". La utilidad estaría de más señalarla, ya que podría ser de importancia vital para organismos e instituciones relacionados con el niño y asimismo podría abrir los ojos, respecto de cosas ignoradas, a educadores y padres de familia.

Para dar a conocer algo de material, recogido en forma no sistemática, incluyo aquí trozos de cuentos y algunos gráficos hechos por niños.

(Fragmentos de una grabación magnetofónica). ... "Una vez había un patito de oro que le gustaba comer migas de pan... y mucho más nadar... y sus amigos decían que era tonto y la mamá era muy enojona y le pegaba al patito... (sigue con ruidos guturales de animales, imitados por los niños, que pelean y se rien del patito)... Al patito nadie lo quería porque no era estudioso, pero al fin se puso estudioso y todos lo querían y todos son amigos de él (imitación nuevamente de ruidos de animales, que son ahora sus amigos) y ahora el patito estaba muy contento... cuac... cuac..." (Equipo de niños entre siete y ocho años del 2.º Año Básico del Colegio Francisco de Miranda).

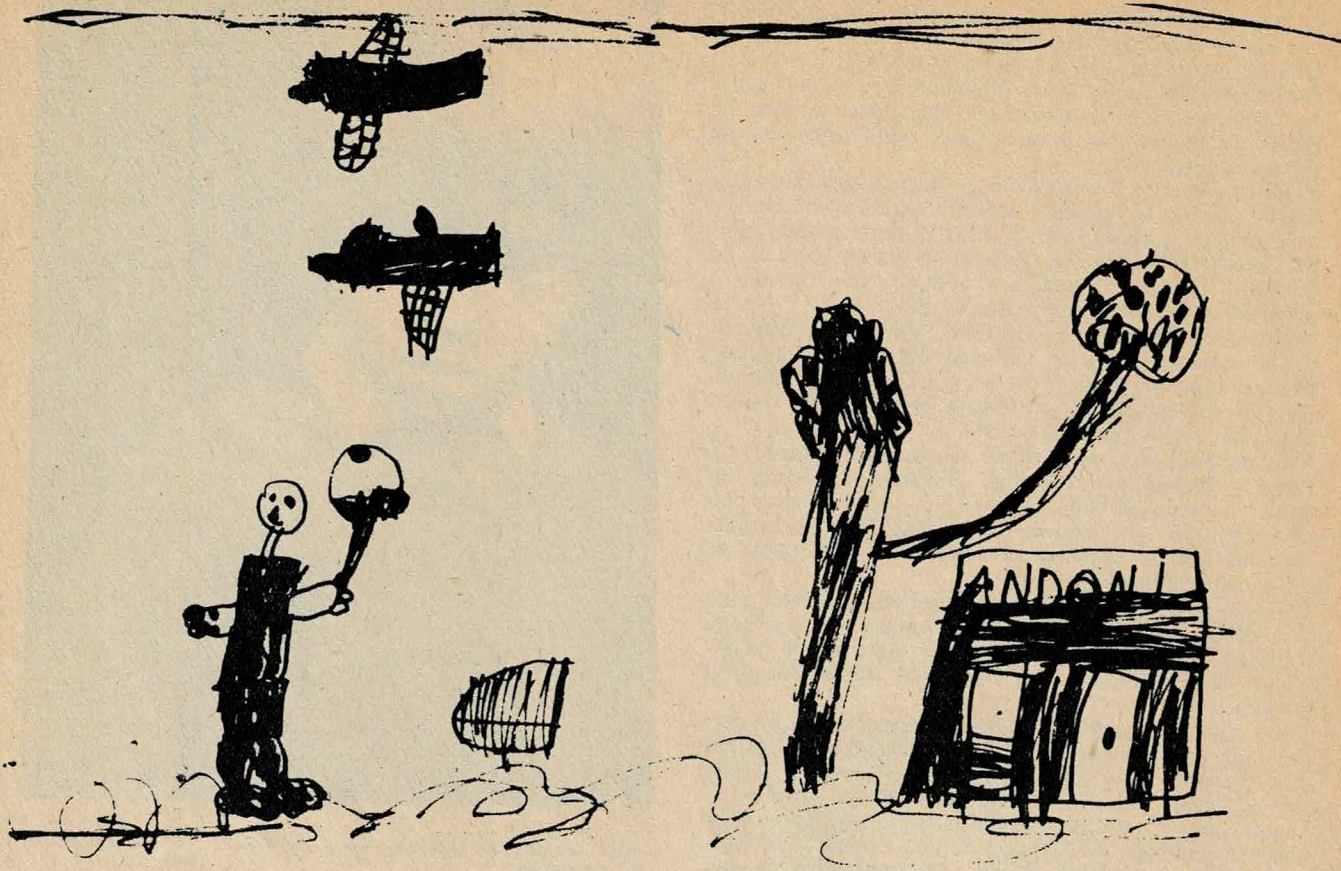
En esta narración se puede apreciar, por la forma de la expresión de los niños, que es en la primera parte donde se sienten identificados con el patito... comer migas de pan y nadar (podrían ser dulces o helados y... jugar), pero más adelante hacen notar que para ser apreciados deben cumplir con ciertos ritos o tareas



Javier, el autor del cautivante cuento del pajarito sin alas, que figura en este trabajo

Desafecto, desnutrición y abandono constituyen la odiosa trilogía que soporta sobre sus débiles hombros una gran parte de los niños chilenos, herederos de un oscuro pasado (Foto: Sergio Marras)





Momento en que el pajarito (arriba) pierde una alita al ser atacado por un niño con una honda (abajo, izquierda). La primera figura de arriba muestra al pajarito con sus dos alas, más abajo, con una. En el suelo yace el alita quebrada. Todos los dibujos son del niño que cuenta su maravilloso cuento, pleno de primigenia poesía

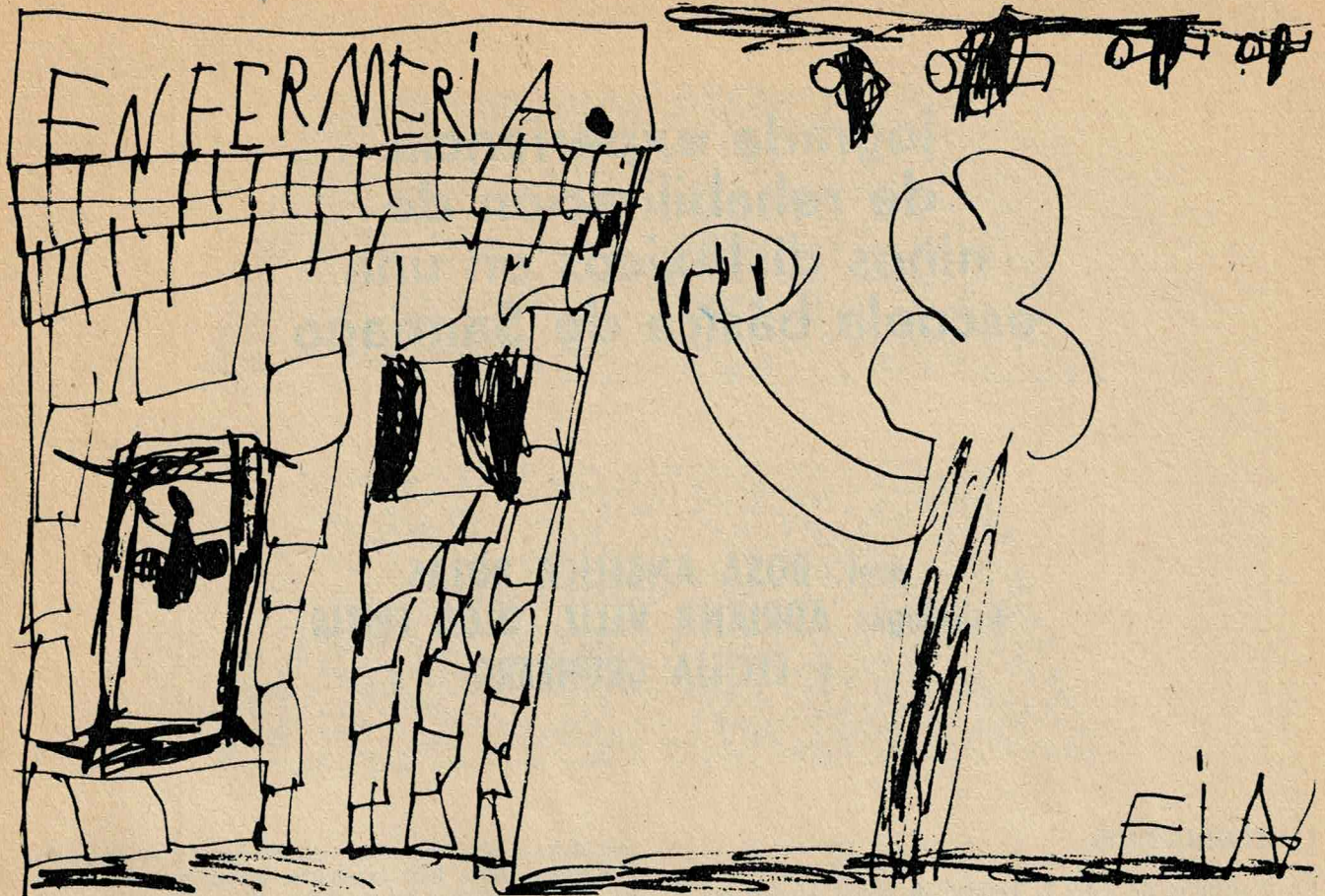
El pajarito construyó su nido en un árbol al lado de un almacén. (El niño Javier ha colocado Andoni). Se trata de un almacén que realmente existe y que se llama así, situado cerca de la casa en que vive el cuentista

impuestos por su medio. Dentro de los ruidos de animales imitados, aparte de gatos, canarios y otros pájaros, se puede oír el ruido de un elefante, hecho con bastante maestría, influencia del cine y TV, posiblemente, ya que los elefantes no son aquí animales muy comunes, aparte de los que ellos ven en los circos muy de vez en cuando. (Fragmentos de grabación magnetofónica) ... "En un pueblo llamado Cacharritos... bueno, se llamaba así porque allí había muchos cacharros. En ese pueblo había un como basural digamos que habían cacharros viejos y ellos conversaban ahí... (sólo hay algunas frases, porque el cuento es muy largo)... "no, yo prefiero que me llenen de agüita, porque es lo que sirve más"... faltaban cinco días para la Noche de los Cacharros y el cacharrito dijo "yo quiero... lo único que quiero es que me llenen con agua, con el agua del manantial del Príncipe Ascor"... imaginense que no hubiera agua en la tierra... oh, qué pasaría... entonces se secarían las plantas y la olla grande le dice: bueno, pero hay animales... pero ¿y los animales de qué se alimentan?... eres inteligente aunque eres muy chico... en realidad es algo fatal no tener agua... Era un concurso que la olla que servía para más y era la más bonita ganaría un premio... un

niño que no tenía con qué comprar pasó por el lado del basural, pescó el cacharrito, lo pintó, lo lavó..." (Niña de nueve años, del 5.º Año Básico del Colegio Pedro de Valdivia, institución teresiana).

Aquí se ve claramente la influencia de la educación sistemática (la utilidad del agua en la supervivencia), la lectura de cuentos fantásticos o la recepción de éstos a través del cine o TV (el Príncipe Ascor). Lo que se refiere al concurso también podría estar influenciado por las revistas juveniles y TV. También se puede deducir algo así como la idea de la virtud premiada en la parte en que el niño que no tenía cómo comprar, tomó el cacharrito, lo pintó, lo lavó (el esfuerzo), etc.

(Grabación magnetofónica). "Este es el cuento del pajarito sin alas. Una vez había un pajarito que estaba volando y un niño que quería matarlo le tiró una piedra y se le cayó una ala y después se fue para abajo y entonces le sacó la otra alita y quedó sin alitas... y el pajarito se arrancó y se puso unas plumitas del plumero... y entonces llegó a un palacio donde había un rey que le cambió las alitas del plumero por las alitas de oro..., y después se fue..., se fue y un cazador le robó las alitas, alitas de oro y el pajarito se las robó del bolsillo y se fue volando, hasta



El pajarito está en el hospital. Javier lo representa aquí cuando es tratado en una "máquina enyesadora" que él ha imaginado (rectángulo del lado inferior izquierdo)

Arriba, el pajarito vuelve feliz a su nidito (lo representa volando, mediante una serie de figuras). Al centro, el árbol sosteniendo el nidito. Luego la palabra FIN, con que termina su historia

que se cayó porque... estaba, tenía sed y no encontraba dónde tomar agua. Entonces se fue a una playa, pero no sabía nadar y se iba a ahogar, entonces no pudo tomar agua. Entonces se fue y llevaban un jarrito con agua y le pidió agua a una señora que llevaba un jarrito, entonces la señora le dio al pajarito..., entonces la señora le dijo dená y el pajarito le dijo gracias y después se fue al nido a llevarle un poco de agua a sus hijos. Después el papá comió una manzana que llevaba él, porque había sacado de un árbol. Y después fueron en busca de ramitas para hacerse su nido nuevo..., iban a hacerlo en otra parte porque al árbol se le habían caído las hojas y les daba frío, entonces se lo hicieron en otra parte el nido, entonces se lo hicieron al lado de un almacén que siempre iba a buscar comida, y el árbol tenía unas frutas y había otro árbol que tenía unos porotos, que comían siempre de comida y comían una manzana de fruta. Entonces el pajarito se fue a un hospital y con las alas de oro dijo que le pongan unas alas.. y después encontraron sus alas y se las pusieron con un parche y con un yeso. Y después fue al hospital al otro día para que le saquen el yeso y después el pajarito estaba feliiiiz..., y en el hospital le dieron cinco millones de pesos de vuelto, entonces se fue..., se fue..., se fue..., y llegó a su nidito y le

dio mucha comida a sus hijos, y entonces se acabó el cuento del pajarito que se le cayeron las alas..." (Contado —improvisado, como puede observarse en la grabación— por un niño de 7 años, de 2.º año básico del Colegio San Ignacio.) En este cuento se puede apreciar la relación que hace el niño del pajarito, con lo frágil y lo indefenso (el niño es el pajarito). Se ve además que el autor se da cuenta de que en momentos de apuro hay que tener imaginación para resolver problemas (el pajarito se fabrica alas con las plumitas del plumero). Relaciona además el origen del plumero que se fabrica con las plumas de los pájaros en algunos casos. El rey siempre es rico (por lo menos en los cuentos), le pone unas alitas de oro y el cazador se las saca. El niño se da cuenta del valor que tiene el oro, por algo el cazador se las saca. El que primero lo cazó fue para comérselo, pero el segundo lo hizo para quedarse con el oro, etc. A simple vista estas composiciones tan ingenuas no tienen mayor trascendencia y son narraciones en cuya elaboración los niños se sienten importantes o se entretienen imitando a los mayores. Pero el trasfondo de todo esto es riquísimo en información de todo tipo, además de tener la exquisitez de un alto nivel estético.

lograda experiencia de rehabilitación de niños disléxicos en una escuela básica de Santiago

prof. ROSA ANGÉLICA ROJAS
psicólogas ADRIANA VELIZ, OLGA FRITIS
y CECILIA GRUNBERG

I INTRODUCCION:

En noviembre de 1969 la Unidad de Salud Mental del Area Norte de Santiago, a cargo del Dr. José Horwitz, dictó un curso de salud mental para profesores coordinadores de las escuelas de educación básica del área. Entre los temas expuestos se incluyó el de la dislexia, dados la alta frecuencia de este problema en los medios escolares de nuestro país y la gran proporción de niños que consulta por esta causa a los equipos de Salud Mental del Area Norte.

Uno de los profesionales que asistieron a estas charlas fue la profesora Rosa Angélica Rojas, de la Escuela 199. Su interés en el tema de la dislexia la llevó a solicitar a las psicólogas —que realizaron las exposiciones sobre dificultades de aprendizaje de lectura y escritura— bibliografía y orientación al respecto. Con estos conocimientos decidió llevar a la práctica la reeducación de un grupo de niños de su Escuela.

En forma paralela al trabajo de rehabilitación, la maestra continuó estudiando los materiales que le fueron proporcionados por las psicólogas, para aplicarlos con las modificaciones requeridas por las características del grupo.

II MATERIAL Y METODO

La población total de la Escuela 199 comprende 800 niños del sexo masculino, de los cuales 279 pertenecen a segundo, tercero y cuarto año básico.

De este total de niños, se seleccionó a aquellos que según los maestros presentaban problemas de aprendizaje de lectura y escritura. De este modo, se constituyó un grupo de 21 niños cuyas edades oscilaban entre los 8 y los 12 años, la mayoría eran alumnos repitentes por dos o tres años.

Estos niños fueron sometidos a un examen físico, psiquiátrico, psicológico y pedagógico. Se consideraron ade-

mas datos socioeconómicos y socioculturales de la familia.

—*Examen físico.* Este examen se realiza normalmente en los establecimientos de enseñanza básica a comienzos del año y comprende los rubros de peso, talla, estudio de la agudeza visual y auditiva y examen dental.

—*Examen psiquiátrico.* Efectuado por los médicos psiquiatras de la Unidad de Salud Mental doctores Pedro Naveillan, Marcelo Trucco y Vladimir Enissman.

Abarcó datos sobre la historia del desarrollo, antecedentes psiquiátricos del niño y familiares.

—*Examen psicológico.* Realizado por las psicólogas de la Unidad Olga Fritis, Cecilia Grünberg, Sonia Salas y Adriana Veliz.

Los aspectos aquí considerados fueron los siguientes:

—*Evaluación intelectual:* se utilizó el test de Wise en su forma abreviada (CUSE).

—*Examen de la psicometricidad* abarcó:

1 *Organización percepto motriz*, a través del test gus-táltico visomotor de Lauretta Bender, utilizando los criterios de corrección dados por E. Koppitz;

2 *Lateralización* de la batería de Zazzo.

3 *Orientación espacial* del test de Head Mano-Ojo-Oreja.

—*Personalidad:* mediante el test de Bestiario de Zazzo, detectándose índices de desadaptación en relación a sus roles de edad y sexo y en relación al medio ambiental y familiar.

—*Estudio del grupo en sus relaciones interpersonales*, a través del test sociométrico de Moreno.

—*Evaluación pedagógica.*

Se aplicó el test de dislexia específica de Blonquist-Condemarin para determinar niveles de lectura y errores específicos.

—*Datos socioeconómicos y socioculturales de la familia.* Obtenidos por la prof. Rosa Angélica Rojas, considerando principalmente la ocupación de ambos padres y los principales medios informativos con que contaban (radio, televisión, diario).

III RESULTADOS

—En el examen físico se encontró que en relación a la talla aparecía un 50% de los casos dentro de la normal y un 50% bajo la talla normal.

El peso de un 60% de los niños era normal y el 40% inferior a lo esperado.

El estudio de la agudeza visual y auditiva reveló una visión y audición normales de todos los niños, con excepción de un caso de miopía (corregido).

El examen dental indicó la presencia de caries en todos los niños estudiados.

—Examen psiquiátrico: los hallazgos más significativos en la historia del desarrollo serían:

—5 casos de partos anormales (cesárea, parto demorado, fórceps, prematuridad y posición anormal).

—En 5 casos se observó que la edad de marcha estaba retrasada, aunque no en forma excesiva.

—En cuanto al lenguaje se observó que en un 40% de los casos la edad de comienzo del lenguaje fue posterior a los dos años. Resulta llamativo que todos los casos comenzaron a caminar antes de pronunciar las primeras palabras.

—Cuatro de los niños habían presentado traumatismo encefalo craneano, aunque sólo en uno de ellos éste se había producido a los 4 años, siendo el resto reciente.

—Casi un 40% de los casos presentaba síntomas neuróticos (onicofagias, fobias, enuresis, tartamudez, etc.).

—En un 25% se planteó la hipótesis de una posible epilepsia, confirmando en dos de ellos.

—En los antecedentes familiares se encontró que en relación al alcoholismo un 30% de los padres era alcohólico y en un 25% se planteaba la sospecha de ello.

—Examen psicológico

Los niveles intelectuales oscilaban entre normal, torpe y normalidad superior, con excepción de un caso que presentaba una inteligencia limitrofe.

Es importante señalar que en el 86% de los casos el CI verbal era superior al manual. Aquellos casos en los cuales el CI manual era superior al verbal presentaban además una edad de maduración perceptivo motriz concordante con su edad cronológica.

—Organización perceptivo motriz:

Un 28% presentó una edad de maduración en el test de Bender concordante con su edad cronológica, siendo un 72% el que tenía un atraso perceptivo.

En esta prueba los fenómenos cualitativos más importantes fueron, en orden de frecuencia: fallas de ángulos, sustitución de puntos por círculos, rotación, dificultades de integración y perseveración.

—En las pruebas de lateralidad el 57% de los casos presentaba una lateralización indeterminada o cruzada y el 43% restante era de predominio diestro.

—La prueba de Head fue administrada a sólo 17 niños. Se encontró que un 76% de ellos tenía una edad de maduración inferior a la cronológica.

—En la prueba de personalidad de Bestiario un 66% presentó desadaptación, ya sea en relación a rol de edad, sexual o desadaptación familiar.

—Estudio del Grupo: En el sociograma se obtuvo que de los tres alumnos más rechazados, dos eran orgánicos (epilepsia) y uno presentaba desadaptación emocional fuerte.

—Evaluación pedagógica:

En la prueba de dislexia específica, un 66% de los niños no conocía las letras ni por su nombre ni por su sonido (nivel 0 en la prueba). El 19% alcanzaba los niveles 3 — 4 — 5 correspondientes a sílabas directas con consonantes de sonido simple, sílabas directas con consonantes de doble sonido y sílabas directas con consonantes dobles. Estos últimos niños, a pesar de alcanzar tales niveles, cometían errores específicos, como

confusión de letras, inversiones y omisiones. El 15% restante obtuvo resultados superiores, no obstante lo cual cometían errores propios de los niños disléxicos.

—*Datos socioeconómicos y socioculturales de la familia:* Las ocupaciones más frecuentes de los padres de los niños eran obrero, chofer, comerciante; en general, todos de un nivel socioeconómico bajo. Las madres eran en su mayoría dueñas de casa y algunas, empleadas domésticas y garzonas.

En cuanto a los medios informativos, se vio que en todos los hogares había radio y en un 50% de ellos televisores. Los diarios eran comprados sólo ocasionalmente.

IV ASPECTOS FUNDAMENTALES DE LA REHABILITACION

Dado el fracaso de este grupo de niños en el aprendizaje de la lectura y escritura, a diferentes niveles, fue necesario utilizar el programa de enseñanza del primer año básico, dentro del cual se puso mayor énfasis en algunos aspectos que habitualmente requieren una menor dedicación de tiempo, pero que en este caso adquirirían una importancia preponderante debido a las características mismas del grupo. Por otra parte, se agregó la fase de entrenamiento perceptivo motor y desarrollo del lenguaje, sin descuidar la integración social del niño a su grupo.

a) Características de grupo al iniciarse la reeducación.

Las características más importantes de estos niños durante las clases eran: total desinterés por emprender cualquier tarea nueva y en consecuencia se trataba de un grupo desatento, poco receptivo, carente de iniciativa y en algunas oportunidades hasta negativista. Estas actitudes se deberían a la experiencia negativa y los constantes fracasos sufridos durante los años escolares anteriores, además de la falta de comprensión del problema tanto por parte de los padres y maestros como del resto de los compañeros.

La atención, concentración y coordinación neuromuscular se encontraban alteradas.

En cuanto al lenguaje se observaba una gran pobreza tanto en relación a su contenido como a la forma.

Finalmente, la profesora especial de Educación Musical pudo apreciar una marcada dificultad en la vocalización y funciones rítmicas, fallas esperables en niños disléxicos.

b) Entrenamiento perceptivo motor y desarrollo del lenguaje.

El aspecto perceptivo motor incluyó el desarrollo y conocimiento de la actividad muscular gruesa e integración sensoriomotriz y la utilización funcional de capacidades primarias auditivas, visuales y visomotoras.

El desarrollo del lenguaje comprendió vocabulario, fluidez, articulación y comprensión.

Los aspectos más relevantes dentro del desarrollo motor grueso fueron ejercicios de localización corporal y actividades motrices simples, tales como rodar, trepar, correr, sentarse, lanzar, etc.

En la integración sensoriomotriz se consideraron ejercicios de equilibrio, ritmo, organización espacial corporal, direccionalidad, lateralidad y orientación en el tiempo.

En las capacidades perceptivas auditivas, visuales y visomotoras, se consideraron la agudeza auditiva y visual, asociación auditiva, discriminación visual, memoria auditiva y visual, etc.

Dentro de la ejercitación del lenguaje se persiguió como objetivo básico el desarrollo de la habilidad para entender las palabras, para expresarlas verbalmente, pudiéndose así comunicar en una forma fluida. Por otra parte, a través de la ejercitación de la habilidad para articular y analizar fonéticamente las palabras, se llegó

a una comprensión más acabada de éstas. El entrenamiento en estas habilidades básicas para el aprendizaje de la lectura y escritura se realizó durante todo el año.

c) Método de lectura y escritura.

Para la enseñanza de lectura se empleó el "Silabario Lea", debido a que éste utiliza un método fonético que da el sonido del signo e importancia al análisis y síntesis de las palabras, siendo global ya que los trozos que en él aparecen tienen unidad de sentido, entregando la estructura silábica con vocales y siete consonantes. Sin embargo, fue necesario adecuar este método en la medida de las necesidades de los niños. De este modo: —Se utilizó el signo manuscrito antes que el impreso para superar las dificultades espaciales, como también la de integración de las palabras, tanto en el plano motor como perceptivo.

—Se intensificaron los esfuerzos en relación a un mejoramiento de la comprensión del sentido de las palabras y su correcta expresión.

—Para el estudio y repaso de las letras se elaboraron listas de palabras más simples que las presentadas en el silabario.

—Con el objeto de lograr una mejor aprehensión de los signos gráficos fonéticos, se estimularon las diversas vías sensoriales, llegándose a proporcionar así un conocimiento integral de cada letra. De este modo, el niño contaba con una serie de tarjetas con signos manuscritos en letra minúscula, que le servían para ejercitar diversas estructuras silábicas y de palabras. Se realizaban también ejercicios donde debían dibujar las letras en el aire, con plastilina, caminar sobre letras escritas en el suelo, etc.

—La articulación de las letras recibió, además, especial atención, con el fin de superar las dificultades específicas de los niños disléxicos.

—Dada la dificultad de integración que caracteriza a estos niños, se hizo necesario un mayor énfasis en los procesos de análisis y síntesis de las palabras.

—Aunque la enseñanza se impartía en forma colectiva, su control individual permitió atender los problemas específicos y los progresos de cada niño.

En cuanto a la escritura, hubo algunas modificaciones relacionadas con la asociación del signo gráfico a nociones espaciales.

Es necesario mencionar que, en beneficio de la lectura y escritura, se debió dejar de lado algunas materias del programa con el objeto de intensificar la ejercitación de este aprendizaje.

d) Tratamiento de los familiares.

Antes de comenzar la rehabilitación, las psicólogas del equipo reunieron a los padres de los niños para exponerles las características del problema, las actitudes más adecuadas frente a sus hijos y finalmente aclarar las dudas que al respecto surgieran.

V RESULTADOS.

a) Resultados generales.

La actitud positiva de parte de la profesora y el cambio en el comportamiento de los padres hacia sus niños, tuvieron como consecuencia un mejoramiento de la imagen personal de estos niños, lo que se reflejó no sólo en una modificación de su conducta en el medio escolar, sino también en el medio social y familiar.

De esta manera, se mostraban más interesados en las labores escolares propiamente tales y con un mayor nivel de exigencias respecto a sí mismos. La motivación al trabajo tuvo como consecuencia un aumento en la atención y concentración. Asimismo, las dificultades de lenguaje fueron desapareciendo progresivamente, y su ejercitación llegó a constituir una de las actividades preferidas por los niños.

b) Resultados específicos.

Los seis primeros niños que fueron promovidos a sus respectivos cursos en agosto tenían como característica común la ausencia de problemas orgánicos y una edad de maduración perceptiva concordante con la edad cronológica, o por lo menos la edad necesaria para el aprendizaje efectivo de lectura y escritura.

Es necesario destacar el hecho que, en su mayoría, los niños reintegrados a sus cursos presentaban aún algunos índices de desadaptación en el plano de la personalidad, los cuales, al parecer, no fueron un obstáculo para la superación del problema de la dislexia.

En nuestro grupo, las diferencias en cuanto a coeficientes intelectuales no se vieron asociadas a una mayor rapidez del aprendizaje.

Dado que el nivel intelectual general era normal, el elemento más importante para el éxito de la rehabilitación fue la ausencia de elementos orgánicos y el nivel de madurez imprescindible para un adecuado aprendizaje de la lectura.

El resto de los alumnos fue reintegrado paulatinamente a su curso de origen, quedando seis niños que no habían conseguido aprender a leer y escribir. Estos niños presentaban inmadurez perceptiva motriz, siendo la mayoría de una edad madurativa perceptiva inferior a los seis años y medio. Del total de seis, cinco están actualmente en tratamiento, dos por epilepsia y tres por trastornos conductuales e índices de organicidad. En este momento muestran cambios favorables en el campo de la conducta y en su rendimiento.

Re Tests.

En el mes de octubre se realizó una nueva aplicación de algunas de las pruebas ya administradas, a fin de controlar los cambios experimentados en el área perceptiva motriz, luego del entrenamiento en este plano.

—En la prueba de Head no se consiguió examinar a todos los niños. En general se observa una mejor distinción de los conceptos derecha-izquierda, aunque no todos fueron capaces de superar sus reproducciones en espejo, o de lograr la internalización de estas nociones que permitiera una actuación más automática en los ejercicios.

—En el test giestáltico visomotor de L. Bender aparecen resultados interesantes.

En el aspecto global es posible apreciar un notorio mejoramiento en la configuración y distribución de las figuras, una desaparición de los esbozos y una mayor precisión en la coordinación motora general en lo que respecta a firmeza, exactitud y ausencia de temblor en los rasgos.

Siguiendo los criterios de Koppitz, se observó que dentro de las características por ella mencionadas desaparecieron las fallas de integración y las rotaciones; las dificultades en la ejecución de ángulos se hicieron más leves y la perseveración tendió a presentarse en figuras en las cuales no se daba anteriormente, aunque en algunos casos desapareció por completo.

VI CONCLUSIONES.

De la exposición de los resultados de esta experiencia se desprende la importancia fundamental de realizar el trabajo de rehabilitación en el seno de la misma escuela. De este modo, se cuenta con mayores facilidades materiales, ya que se dispone del mismo establecimiento y de los mismos profesores.

Desde el punto de vista del niño las ventajas son obvias: permanece dentro del contexto escolar que le es familiar, manteniendo contacto con sus mismos compañeros y profesores, evitando así la sensación de "ser diferente de los demás niños", agregándose además la posibilidad de reintegrarse a su curso de origen.

Por último, el contacto entre el maestro que realiza la

rehabilitación y el resto de los profesores reporta beneficios al alumno en tanto permite el conocimiento más adecuado de las dificultades de los niños y de los modos más apropiados de conducta para con ellos.

Otro aspecto importante es el relacionado con el cambio favorable de comportamiento experimentado por la mayoría de estos niños, el cual se debería a la modificación de la imagen de sí mismo, a la cual habría contribuido, entre otros factores, la actitud positiva de profesores, compañeros y familiares.

Por otra parte, es notoria la importancia del trabajo en equipo, en el cual participan médicos psiquiatras, médicos generales, profesores, psicólogos y asistentes sociales, colaborando cada uno dentro de su especialidad. En cuanto a la metodología propiamente tal hay varios puntos relevantes que señalar:

1 A juzgar por los resultados, aparecen como más fundamentales que el método mismo de aprendizaje de lectura el *entrenamiento perceptivo* y el *aspecto psicopedagógico en que se desarrolla la reeducación*.

Experiencias anteriores de la misma profesora, e incluso con varios de los niños que fueron sometidos a la reeducación, utilizando un método analítico para la lectura sin considerar los elementos básicos para una rehabilitación, no consiguieron el éxito esperado.

2 A través de entrenamiento perceptivo se logró, además, un manejo integral de los símbolos gráfico-fonéticos mediante las diversas vías sensorio-motrices.

3 En este trabajo se confirma el principio general men-

cionado por la mayoría de los reeducadores, en el sentido de que toda tarea debe ir de lo más simple a lo más complejo, en forma gradual y lenta, de ahí las modificaciones que fue necesario hacer al silabario utilizado, el cual no cumplía con estos requisitos.

4 En relación al programa escolar, se observó que es preciso sacrificar algunas materias en beneficio de una mayor ejercitación de la lectura y escritura.

Esta experiencia ha demostrado la factibilidad de realizar la reeducación en forma colectiva, siempre que se tenga un conocimiento bastante completo de cada niño, de modo de atender sus dificultades específicas en el momento que éste lo requiera.

Finalmente, se pudo comprobar que el tratamiento médico de algunos de los niños que presentaban problemas orgánicos, significó una recuperación que se manifestó directamente en un mayor éxito del aprendizaje. Como último comentario, podemos plantear que una forma de enfrentar el problema de la dislexia, tan frecuente en nuestro país, sería a través de la intensificación del apresto de la lectura con el objeto de superar las dificultades de aquellos niños que presentaran dislexia leve. Surge además, la posibilidad de proyectar esta experiencia a un mayor número de escuelas comunes, lo que requeriría la formación de profesores especializados, permitiendo una solución integral y amplia al atender a la totalidad de los alumnos disléxicos, que actualmente quedan sin enseñanza y sin ninguna perspectiva ante su futuro.

BIBLIOGRAFIA

- 1) Robert E. Valett, Ed. D. "The remediation of learning disabilities". A. Handbook of psychoeducational resource program. Fearon Publishers 2165. Park Boulevard, Palo Alto, California 94306.
- 2) Francis Kecher: "La rééducation des dyslexiques". Nouvelle Encyclopédie pédagogique. 1966.
- 3) Alfred A. Strauss y colab. "Psicopatología y educación del niño con lesión cerebral". Eudeba. 1964.
- 4) Elyzabeth M. Koppitz: "The Bender Gestalt Test for young children". Grune & Stratton Inc. New York. London. 1964.
- 5) René Zazzo: "Manual para el examen psicológico del niño". Kapelusz. 1963.

- 6) John Momey Ed.: "The disabled reader". Education of dyslexic Child". The John Hopkins' Press, Baltimore, Maryland 21218.
- 7) S. Borey-Maisonny: "Langage Oral et Ecrit". Editions Delachaux et Niestle. Neuchatel. Suisse. 1963.
- 8) Julia B. de Quiroz y M. Della Cella: "La dislexia en la niñez". Editorial Paidós. Buenos Aires. 1965.
- 9) Benzá C., A. Grampone, M. A. Carbonell de Gompone, E. Escuder, M. E. Drets y colaboradores "La dislexia de evolución". Montevideo. García Morales-Mercant-Gráficos Unidos. 1962.
- 10) Andrea Jadouille: "Aprendizaje de la lectura y dislexia". Editorial Kapelusz. Buenos Aires. 1966.

necesaria presencia del teatro en la educación

por el prof. OSVALDO HERNANDEZ

Director de la Oficina de Arte y Comunicación del Ministerio de Educación.

De acuerdo con los nuevos postulados de la educación, que enfatizan la participación de la comunidad en el proceso educativo, sin duda que al arte teatral le cabe jugar un importante papel dentro de dicho proceso.

El teatro ha estado presente permanentemente en el trabajo del profesor, quien es, en mayor o menor grado, un actor que combina su método pedagógico con una metodología teatral en mayor o menor grado, también.

Por esto, suponemos de gran importancia pedagógica la preparación técnico-científica del maestro en relación al teatro, lo que le facilitará el enfrentamiento diario con el alumnado.

Cuando el profesor experimente un gozo como consecuencia de una clase realizada, podrá atribuirlo a su adecuada preparación, al tema de interés tratado o a una buena motivación. Sin embargo, es poco probable que su éxito lo atribuya a su acertada teatralidad.

El maestro es actor, en algunos casos conscientemente, en otros no. En ciertos casos haciendo uso adecuado del método teatral; en otros, desperdiciando, con el supuesto perjuicio para su tarea de educador.

Por otra parte, el niño, siendo actor por naturaleza, antepone al profesor toda su dispuesta avidez por lo teatral, especialmente entre los cursos menores, donde la edad le impulsa a la búsqueda apasionada de lo irreal en reemplazo de su mundo real.

Es una necesidad imperiosa en el niño transformar lo real que rodea su existir en lo irreal y fantástico. Su vida es rica en experiencias teatrales, donde el gesto juega un papel preponderante. En tal forma se deja llevar por la teatralidad, de modo que cuando está entregado al juego teatral le es difícil volver a encontrarse con su mundo real.

Esta razón básica nos hace pensar en la enorme significación que tiene en la educación de nuestros niños la permanente presencia del teatro.

Si el maestro entra a analizar el hecho con profundidad, no podrá de ningún modo realizar su trabajo docente al margen de las alternativas que el teatro, con su metodología, le ofrece.

Es tan imperioso el teatralizar en los niños como lo es el mimetizarse entre algunos insectos. El niño se disfraza constantemente; usa caretas que él mismo fabrica con lo que tiene a su alcance; huye de sí mismo las veces que puede y trata de transformar cuanto le rodea en cosas o seres con una vida distinta, gestada por él. Si no se considera esta realidad, cualquier método de enseñanza podrá no dar buenos resultados, pues el educando, exigido a salirse de este su auténtico mundo tendrá mayores dificultades de captación.

Esto supone que debe ser en el teatro donde el profesor se apoyará, no pensando en la escena, sino en el juego teatral, el que surgirá con espontaneidad y en forma permanente. Significa esto, también, que profesor y alumnos participan horizontalmente, sin jerarquía.

De este modo, se dará la oportunidad para un desarrollo considerable de la personalidad entre los niños, lo que les ofrece una mayor participación en la vida de grupos.

Para que el teatro juegue el papel deseado en la enseñanza, debe estar orientado a la participación creadora colectiva y no a pequeños grupos de actores. Es el niño actor como grupo el que nos debe interesar por sobre el niño espectador. Para hacerlo actuar no se requiere que el maestro sea actor ni director de teatro.

sólo hará falta que posea los conocimientos fundamentales sobre metodología teatral para que haga de su curso una fuente inagotable de imaginación e inquietud teatrales.

Paralelamente y siempre que el profesor posea una preparación técnica especial, podrá dedicar parte de su tiempo al montaje de obras de teatro actuadas por niños o adolescentes.

Este trabajo requiere de una dedicación seria y organizada. Generalmente, se acostumbraba preparar "dramatizaciones" en las escuelas; en la víspera de ciertas efemérides, con la consiguiente improvisación de alguna pieza de dudosa calidad teatral en la mayoría de los casos. Creemos en el valor del niño como actor para pensar que con él se puede lograr un teatro de gran calidad. El adulto puede obtener exitosas representaciones porque realiza un trabajo prolongado y sistemático previo a ellas. El actor ha hecho estudios sobre voz, sobre expresión corporal y sobre todas las técnicas relativas a la actuación.

Esto nos indica qué éxitos se pueden alcanzar con un grupo de teatro de niños o adolescentes organizado con una base científica, en que desaparezca toda improvisación en el montaje de las obras, aunque sea a costa de negar la participación en fiestas si no se ha logrado un total afinamiento. Una obra montada significa más que un acto cultural y su montaje debe estar destinado a cuantas representaciones sean posibles, dentro y fuera del radio de acción del establecimiento.

Volviendo al hondo significado de la teatralidad, ésta debe ser considerada como una condición latente en todos los seres humanos y más aún, en todos los seres vivos. Es teatro el que realizan el perro y el gato cuando, siendo amigos, juegan a agredirse y a defenderse; lo que realiza un cachorro ante un insecto que se arrastra o una culebra que se oculta al sentirse descubierta; o la flor que abre sus pétalos con la aparición del sol y que los cierra cuando éste se ha ocultado.

Según Nicolás Evreinoff, célebre autor y teórico teatral soviético, el hombre posee el instinto de la teatralidad por naturaleza, siendo este instinto preestético, vale decir, que se produce en las personas con anterioridad al sentido estético, por lo que debe ser considerado el arte teatral como un arte diferente y separado del resto. Y piensa en el salvaje, que no poseyendo sentido estético tiene un marcado sentido de transfiguración de pura expresividad teatral. Por otra parte, las religiones, con toda su forma ritual, han sido y lo son esencialmente dramáticas y teatrales.

Para Shakespeare, "el mundo entero es una escena y todos los hombres y mujeres son tan sólo actores...". Freud habla de la teatralidad en los sueños, y para él, lo más abstracto de nuestros pensamientos es dramati-

zado en el sueño, sin que participe nuestro ser consciente. Ello prueba, según este psicólogo, que el ser subconsciente es esencialmente dramático y teatral.

El hombre se mueve dentro de un contexto social "fabricado" por sus antepasados y se ve obligado a acomodarse a él, lo que hace teatralmente. Su condición de ser mutable y complejo le impulsa a vivir un drama permanente. Estas formas teatrales que adopta son las que lo transforman en hombre social. Desde este punto de vista, hombre social sería sinónimo de teatralidad.

Ahora bien, si el ser humano se desenvuelve en su medio llevado por el fenómeno teatral, el proceso educativo no puede hacer abstracción del hecho, por lo que el educador debe basar sus procedimientos didácticos en la metodología que es propia del arte teatral, logrando con ello una mayor capacidad de estudio entre el alumnado, mayores creatividad e imaginación, mejor memoria, mejores dicción y preparación física; todo lo cual se irá produciendo con aumento en el grado de responsabilidad, disciplina y sobre todo de la personalidad, la que conviene proteger de posible daño y deformaciones que induzcan a posteriores dificultades de la persona con su medio. Conviene destacar la modestia como una virtud.

En cuanto al montaje de obras, la problemática presenta factores básicos que deben considerarse. La edad de los niños es decisiva para el buen éxito de una pieza teatral, en cuanto a los personajes que se representan.

Si para los más pequeños la magia juega un papel preponderante, a medida que se acercan a los años de la pubertad ésta pierde su fuerza y su significado, obligando a dar paso a una temática que conduce a la realidad social y vivencial del niño que lo identifique con el contexto histórico en que se desenvuelve y que lo haga participar como miembro importante de un proceso social que tiene conciencia cívica y lucha por los cambios.

El niño debe representar personajes niños o simbólicos, pero no adultos. Si bien los personajes de la historia son significativos para el escolar, no es él quien tiene que representarlos, sino el adulto. Tan sólo que el tema sea referido a la vida de la niñez de tales personajes.

Este argumento nos ha hecho pretender incrementar la producción de obras teatrales escritas para la representación de conjuntos de niños y adolescentes. Esa finalidad tuvo el Primer Concurso Nacional de Dramaturgos en estas especialidades, que en 1970, hiciera realidad nuestro Programa en Convenio con el Departamento de Teatro de la Universidad de Chile, lo que nos permite disponer de cierto número de obras que están siendo puestas a disposición del profesorado del país.

- a) Una cubeta (plástica, de vidrio o de metal) en cuyo interior quepa, con cierta soltura, una botella de 1 litro.
 - b) Una botella de 1 litro de capacidad, tipo lechera o de plástico, en cuya base debe practicarse un orificio no mayor que el diámetro de un lápiz de grafito.
 - c) Un corcho con una perforación, que sirve para la botella y otro pequeño para cerrar el orificio perforado en la base de la misma.
 - d) Dos trozos de manguera de plástico, o de goma, de 4 o 5 mm. de diámetro, uno de los cuales debe conectarse con el orificio del corcho empleado como tapa.
 - e) Dos llaves, o pinzas, o cualquier elemento que sirva para cerrar los extremos libres de las mangueras.
 - f) Animales acuáticos (peces, caracoles acuáticos, planarias, etc.).
- Los animales para este experimento se pueden capturar pasando una pequeña red de mano o un cernidor tamaño grande en las orillas de esteros, ríos o lagos, entre las plantas acuáticas. Aquellos profesores que vivan en la costa pueden emplear cualquier organismo de pequeño tamaño de la zona intermareal, teniendo la precaución de realizar el experimento con agua de mar.

3.2. PROCEDIMIENTO:

Los elementos mencionados se montan siguiendo las instrucciones que se indican (Fig. 1):
 Llene la cubeta con agua. Introduzca en su interior la botella, cuidando que no queden en ella burbujas de aire, introduzca el animal en el interior y proceda a colocar los corchos. Controle la hora, con la manguera E', dispuesta a manera de sifón, saque agua de la cubeta y llene el frasco de 250 cc., sumergiendo la manguera hasta el fondo evite burbujas, si esto sucede tome una

nueva muestra. Determine la concentración de oxígeno según el método de *Winkler* (véase 2).

Anote el resultado. Una vez transcurrida una hora (60 minutos), saque el pequeño tapón de la base de la botella y con la manguera conectada al tapón (E) saque agua del interior de la botella en que se encuentra el animal. Proceda a determinar la concentración de oxígeno disuelto en esta nueva muestra de manera similar a como lo hizo en el caso anterior. Reste el resultado obtenido al registrado inicialmente; la diferencia indica la cantidad de oxígeno consumido en una hora por el animal en estudio.

El consumo de oxígeno así determinado corresponde al "Metabolismo rutinario". Si el animal ha mantenido constante movilidad, su determinación corresponde al "Metabolismo de actividad". Si el animal de experimentación está en estado de estarcación e inmóvil, usted determina el "Metabolismo standard" que tiene cierta similitud con el "Metabolismo basal" que se mide en los seres humanos.

Es indudable que los resultados obtenidos están influidos por la temperatura del agua en que se realizó la medición, el tamaño y peso del animal, la especie a que pertenece y también sexo y estado de madurez.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

SUZUKI, TANAKA y YANAGISHIMA. 1967. "Standard Metabolic rate of fishes living in lake Biwa for the estimation of feeding rate". *Japanese Journ. Ecology* 17 (4): 165-171.

* Para mayor información consultar el tratado de Química Analítica *Treadwell* (Tomo II).

METODO PRACTICO PARA DETERMINAR CUANTITATIVAMENTE EL CONSUMO DE OXIGENO EN ANIMALES ACUATICOS

por el prof. CARLOS MORENO

Del Depto. de Biología de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile.

PRESENTACION

La reunión de catedráticos e investigadores chilenos vinculados al campo de la Biología con el equipo docente del Comité de Biología del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas destinada a intercambiar ideas sobre la enseñanza de la Biología a nivel medio y estudiar alguna forma de participación del cuerpo de biólogos e investigadores chilenos en el terreno de la reforma educacional comienza a dar sus frutos.

Las reuniones destinadas a la discusión del futuro programa de Biología para el 4º Año de Enseñanza Media se han visto prestigiadas por la asistencia de profesores e investigadores del Departamento de Genética de la Universidad de Chile, y de Ecología de la Universidad Católica de Chile.

Por otra parte, y en cumplimiento de la decisión tomada por los participantes de la reunión indicada, en el sentido de "redactar monografías y artículos que permitan la actualización permanente y sistemática del profesor de Biología", hemos recibido una primera contribución del prof. Carlos Moreno, ayudante del laboratorio de Microbiología del prof. Nibaldo Bahamonde, de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile. Ella se refiere a un método práctico para determinar consumo de oxígeno en animales acuáticos, el que estimamos representa una buena herramienta que contribuirá sin duda a reforzar la tarea que hemos emprendido de hacer de la enseñanza de la Biología una búsqueda permanente a través de la utilización del método de las Ciencias.

Agradecemos mucho esta colaboración y esperamos que este ejemplo sea muy pronto imitado por muchos catedráticos e investigadores del campo biológico, a quienes queremos decirles una vez más que su colaboración es un factor fundamental para que la tarea común de hacer de la enseñanza de la Biología, y, en general, de las Ciencias, un instrumento valioso para la adecuación de nuestros alumnos al vertiginoso cambio científico-tecnológico, tenga el éxito que todos esperamos.

prof. Luis Capurro.

Jefe del Comité de Biología Centro de Perfeccionamiento

1. INTRODUCCION:

Desde que Winkler creó su método para determinar la cantidad de Oxígeno disuelto en el agua, los científicos lo usaron para conocer las concentraciones de este elemento en el mar y aguas continentales. Es sabido que los organismos acuáticos obtienen el oxígeno necesario para sus procesos metabólicos de aquel que se encuentra disuelto en el agua. Sin embargo, pasó mucho tiempo antes que se descubriera un sistema que permitiera medir en forma directa, rápida y práctica el oxígeno consumido por animales acuáticos.

En este artículo presentamos a los profesores de Biología y de Ciencias Naturales el método de Winkler y un diseño experimental simplificado del propuesto por Suzuki, Yanagishima y Tanaka (1967) para determinar consumo de oxígeno en animales acuáticos, el cual puede ser ejecutado con materiales sencillos.

2. METODO DE WINKLER PARA DETERMINAR OXIGENO DISUELTO EN EL AGUA:

Su fundamento químico es el siguiente: al agregar a una muestra de agua solución de manganeso divalente acompañado de un álcali fuerte, precipita hidróxido de manganeso que se distribuye por toda la muestra de agua, cualquier cantidad de oxígeno disuelto oxida rápidamente una cantidad equivalente de manganeso divalente a hidróxido básico de valencia mayor. Al acidificar la solución en presencia de yoduro, vuelve el manganeso oxidado a estado divalente, liberándose yodo, en una cantidad equivalente al oxígeno disuelto en la muestra de agua. El yodo se titula con solución de tiosulfato de sodio.

2-1. REACTIVOS:

- Sulfato de manganeso; se disuelven 4,8 g. y se llevan a 10 cc., agregando agua destilada.
- Yoduro alcalino; se obtiene disolviendo 5,0 g. de hidróxido de sodio más 1,3 g. de yoduro de sodio y completando 10 cc. con agua destilada (el yoduro de sodio puede reemplazarse por 1,5 g. de yoduro de potasio).
- Ácido sulfúrico concentrado, (puede reemplazarse por ácido clorhídrico concentrado, siempre que en lugar de sulfato manganeso se empleen 4,8 g. de cloruro de manganeso).
- Tiosulfato de sodio; se disuelve 0,6 g. de tiosulfato en agua destilada y se completa a 100 cc.
- Solución de almidón soluble; se prepara agregando 1 g. de almidón a 100 cc. de agua tibia.

2-2. MATERIAL DE VIDRIO:

- 1 vaso de precipitado de 100 cc.
- 5 pipetas graduadas de 1 a 10 cc.
- 1 frasco de 250 cc. aproximadamente, de tapa esmerilada que ajuste bien.
- 1 probeta graduada.

2-3. PROCEDIMIENTO:

- Llene el frasco de 250 cc. con la muestra de agua de tal modo que el agua rebase al introducir la tapa. Debe evitarse la presencia de burbujas de aire que falseen los datos.
- Agregue a la muestra 1 cc. de la solución de sulfato manganeso y 1 cc. de la solución de yoduro alcalino. Coloque la tapa y agite. Deje decantar el precipitado durante 2 a 3 minutos.
- Agregue luego 1 cc. de ácido sulfúrico concentrado. Agite suavemente inclinado el frasco repetidas veces, hasta que se disuelva el precipitado.
- Saque del frasco de 250 cc. una submuestra de 50 cc. en el vaso de precipitado de 100 cc. Agregue 1 cc. de solución de almidón. La muestra queda de color azul.
- Titule con una pipeta agregando gota a gota la solución de tiosulfato hasta que la muestra quede incolora. Anote la cantidad de tiosulfato de sodio gastado.

2-4. CALCULO:

Terminada la titulación proceda a realizar los cálculos para saber la concentración de oxígeno en la muestra de acuerdo con la siguiente relación:

Concentración
de Oxígeno en =
la muestra

$$\frac{\text{Volumen de tiosulfato gastado}}{\text{Volumen de la muestra titulada}} \times 202^*$$

Los resultados corresponden a partes por millón. Si se desea obtener el resultado en cc./litro, debe multiplicarse por el factor 0,698. Si los resultados indican más de 10 cc. de oxígeno por litro debe revisar su procedimiento y sus cálculos, ya que esa concentración de oxígeno es superior al valor de saturación a 0° C., la mayor conocida para el agua.

3. EXPERIMENTO PARA MEDIR EL CONSUMO DE OXIGENO (METABOLISMO) EN ANIMALES ACUATICOS:

3-1. MATERIALES:

Para construir un aparato que sirve para medir el consumo de oxígeno en los animales acuáticos se requieren los siguientes materiales:

I: ALGUNAS IDEAS DE EVALUACION PARA LA UNIDAD DE QUIMICA. II: TEST PARA LA UNIDAD DE QUIMICA PRIMER AÑO.

INTRODUCCION

No es nuestro propósito teorizar demasiado referente a las múltiples facetas que el problema de evaluación tiene en educación. Limitamos nuestro campo de acción sobre ciertos aspectos teórico-prácticos del proceso de aprendizaje.

El ¿cómo están aprendiendo? y el ¿cuánto han aprendido nuestros alumnos?, son los problemas que ahora nos preocupan. El primero de ellos interesa para diagnosticar oportunamente las fallas del aprendizaje y hacer las correcciones adecuadas. El segundo problema para juzgar los logros alcanzados en nuestro trabajo en relación con los objetivos que nos habíamos propuesto.

Nos referiremos por separado a cada uno de estos aspectos. Está claro que en evaluación, las funciones de exploración, diagnóstico y control no se dan separadas ni químicamente puras, pero hay oportunidades en que ciertos aspectos predominan sobre otros. Así, por ejemplo, si aplicamos un test para controlar el grado de comprensión del primer problema de la unidad (¿Qué tipo de cambios puede experimentar la materia?) encontraremos elementos de diagnóstico, aunque no nos lo propusieramos al construir dicho test, y en base a estos elementos podremos hacer ajustes en el tema siguiente. También, cuando nos encontramos en una mesa de trabajo, verificando cómo uno o más alumnos hacen sus observaciones y cómo progresan en la habilidad de observar; a pesar de tratarse de una actividad típica de diagnóstico, empezamos a formarnos juicios de valores sobre estos alumnos, que con el transcurso del tiempo se van haciendo cada vez más completos.

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones, vamos a separar la exploración y el diagnóstico del control, más bien por razones de tipo didáctico.

La evaluación como exploración y diagnóstico

Los métodos y técnicas de trabajo para la Unidad, por ser de tipo socializado, tales como el trabajo en grupo, el método de laboratorio y el método de investigación, proporcionan múltiples oportunidades para la observación y contacto directo e inmediato con los estudiantes durante su labor. Es ésta la mejor ocasión para ir conociendo algunos aspectos de sus personalidades, vinculados con la asignatura: inquietudes, habilidades e intereses de tipo científico, entre otros.

Recordemos que a nuestra asignatura también le corresponde, en buena medida, ayudar a los alumnos en la exploración vocacional y en la búsqueda de intereses profesionales.

Para los efectos de descubrir las fallas del aprendizaje e ir administrando las medidas necesarias para su corrección, se utilizan, en otros auxiliares, un cuaderno de laboratorio e informes con los resultados del trabajo realizado.

Una buena guía de laboratorio, a la vez ordena el trabajo, aprovecha mejor el tiempo y permite que el estudiante tenga más independencia en el planteamiento y ejecución de las actividades. Por otra parte, el profesor dispone de más tiempo para conversar, observar, corregir, formular problemas, discutir, estimular, etc. En otras palabras, para explorar y diagnosticar. Veamos un ejemplo: En la guía experimental N.º 5, de esta edición, que trata el problema del "Efecto de la concentración en la velocidad de las reacciones químicas", hay un sistema en que se está observando el volumen de gas producido por la reacción de Mg con HCl (consultar la guía indicada). En primer lugar, se pide pasar los datos recogidos a un gráfico, que ya tiene sus ejes establecidos. Figs. N.º 1 y 2.

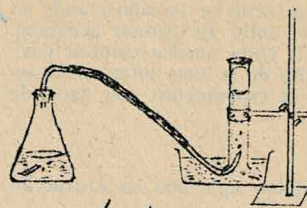


Fig. 1.-

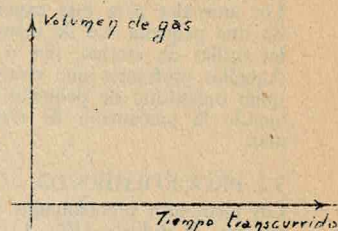


Fig. 2.-

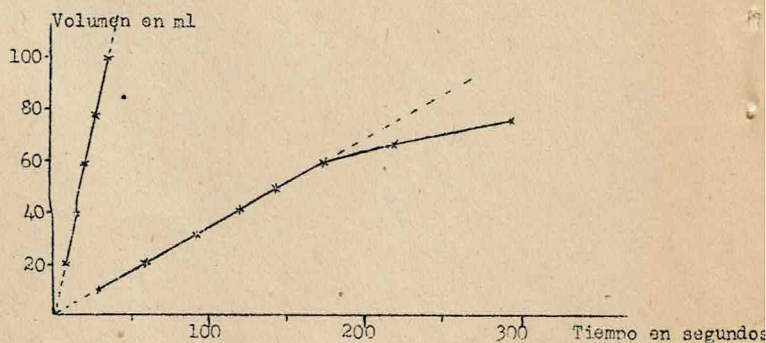
Veremos a nuestros alumnos cómo van enfrentando las dificultades que salen al paso: elección de intervalos, amplitud de las escalas, ubicación de un par de números ordenados dentro del gráfico, etc. Veamos un caso concreto. Dos grupos de alumnos han realizado la experiencia mencionada: el grupo "A" trabajó con un ácido de cierta concentración y el grupo "B", en cambio, con un ácido más diluido. El tamaño del magnesio, volumen de ácido y aparataje era semejante. Los resultados obtenidos por ambos grupos fueron los siguientes:

Grupo "A"	Volumen	Tiempo	Grupo "B"	Volumen	Tiempo
	20 ml	6 seg		10 ml	29 seg
	40 "	13 "		20 "	57 "
	60 "	20 "		30 "	92 "
	80 "	34 "		40 "	113 "
	100 "	34 "		50 "	143 "
				60 "	174 "
				70 "	220 "
				80 "	315 "

Probablemente nuestros alumnos empezarán ubicando en sus gráficos todos los puntos que corresponden a valores que han sido registrados.

Esto se torna incómodo cuando los datos son numerosos. Si a continuación de su primer intento, se les solicita registrar toda la información de los grupos "A" y "B" en un solo gráfico, se podrá apreciar una nueva etapa en el progreso de una habilidad. Fig. N.º 3.

Uno de los procesos científicos que interesa desarrollar, por su importancia en el pensamiento deductivo y su amplio uso



en las actividades vinculadas con las ciencias, es: "La interpretación de los datos". ¿Por qué la curva del grupo "A" tiene una pendiente diferente a la "B"? ¿Por qué ambas son lineales? ¿Por qué la línea "B" no es recta en toda su trayectoria? En la medida que se dé una adecuada respuesta a problemas de esta naturaleza, se estará progresando en dicho proceso. La guía N.º 5, ya mencionada, ofrece buenos ejemplos de actividades para desarrollar y juzgar la habilidad para "realizar predicciones" en sus diferentes modalidades: intrapolaciones, extrapolaciones, grado de confiabilidad. Si nos remitimos al ejemplo de más arriba, es posible plantear preguntas del siguiente tenor: Para un volumen de 50 ml de gas, ¿en cuál de los dos grupos se puede predecir el tiempo que se necesita con mayor exactitud? ¿Qué tiempo se requiere para que el grupo "N" obtenga 90 ml de gas? ¿Por qué? Si transcurren 100 segundos, ¿qué volumen se puede esperar en "A"? ¿Cuál en "B"? El cuaderno de trabajo, junto con las otras técnicas ya mencionadas, puede transformarse en un buen instrumento de evaluación. Es necesario dedicar algún tiempo para mejorar su uso, pues debe reflejar el trabajo de la clase en forma fidedigna, sin volver a "pasar en limpio" lo ya obrado. Si se procede de esta manera, será más clara la historia de los avances y retrocesos escolares.

En resumen: la exploración y el diagnóstico se pueden efectuar durante el trabajo escolar y en todo momento. Tienen un carácter informal y más bien descriptivo. Siempre se ha tenido presente como finalidad de esta labor mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje. El problema de la calificación, que es un asunto de tipo reglamentario y cuyos números o notas no aportan mayor información en esta labor no es nuestra principal preocupación. Estamos con Leonid Zankov, al decir: "Cuando se logra crear en el niño un poderoso deseo de aprender, se transforma en inútil el estímulo por medio de las notas". Sin embargo, digamos al menos que estas calificaciones deben guardar concordancia con la forma y naturaleza de las actividades y el tipo de evaluación que se ha recomendado. El profesor deberá buscar los medios para calificar la participación, la capacidad creadora, el desarrollo de habilidades y otros aspectos vitales que se captan en la clase y no en un test de papel y lápiz, que debe ser considerado en su justo lugar.

La valoración de los resultados

El test escrito, por las razones que ya se han mencionado, es un instrumento de una utilidad limitada y debe ser complementado con otros medios. A través del proceso de diagnóstico, se ha recopilado una amplia información sobre las modificaciones de la conducta del estudiante. Ahora nos corresponde determinar el último nivel alcanzado, el grado de cumplimiento de los distintos objetivos establecidos: los específicos y de rápido alcance y los generales de más extenso desarrollo, de los cuales sólo nos corresponden algunos peldaños. Es bueno recordar que constituye parte importante de la evaluación final establecer claramente las razones de los logros y fracasos del trabajo escolar: disponibilidad de material didáctico, capacidad intelectual de los estudiantes, número de alumnos, etc.

II. TEST PARA LA UNIDAD DE QUIMICA DE PRIMER AÑO

I. INSTRUCCIONES

A continuación le presentamos diez premisas, que pueden ser falsas o verdaderas. Si son verdaderas, marque con una "V"

Como la evaluación de resultados cobra importancia al final de la Unidad, se debe tener en cuenta que muchos de los objetivos se han ido adquiriendo en el proceso y no al final. Como ejemplo, podemos mencionar los cambios de conducta deseados para el primer problema de química. De todas maneras, muchas habilidades y destrezas han ido progresivamente desarrollándose hasta la última etapa de la Unidad; se requiere por lo tanto información más fresca. Hace falta también apreciar la elaboración e integración de algunas ideas globalizadoras, tales como: a) La asociación y el rol que desempeña la energía en las reacciones químicas. b) El efecto de la concentración, la temperatura, catalizadores y otros factores en la velocidad de las reacciones. c) El principio de conservación de la materia. d) Las características primordiales de un cambio químico. Como una ayuda a esta finalidad, se puede administrar un test. Es una buena idea emplear como situación problemática de dicho instrumento una experiencia o actividad demostrativa.

Uso y significado de un test de control al final de la Unidad

Generalmente este instrumento se usa como un examen del grado de aprovechamiento de los aspectos cognoscitivos que incluyen las materias. En esta oportunidad haremos un esfuerzo por incluir situaciones problemáticas que abarquen alternadamente las áreas del conocer, hacer y valorar, en una taxonomía de objetivos.

Antes de ofrecerles un conjunto de ejemplos de problemas, que se pueden incluir en un test final, debemos hacer mención de algunas recomendaciones y reservas que nos merece dicho instrumento evaluativo:

- No hay razones valederas para asignarle mayor valor que a otros instrumentos o técnicas de evaluación, usados durante o al final del trabajo escolar. Esta valoración debe quedar al criterio del profesor, quien debe considerar la importancia y significado del trabajo escolar en relación con el test.
- En la medida que se procure reproducir el tipo de actividades realizadas, la prueba objetiva tendrá mayor validez.
- Debe tenerse clara conciencia de los cambios conductuales que él puede valorar y de aquellos cambios para los cuales este instrumento es inadecuado.
- Se debe complementar con otras formas de evaluación (observación, informes escritos, informes orales, etc.).
- Si bien es cierto que la razón más común para el empleo del "test final" es la calificación, es necesario destacar que al calificar se está cumpliendo un rol muy limitado dentro de la evaluación.

BIOGRAFIA:

- "Medida y evaluación del trabajo escolar". Clara Cardounel. Ed. Fernández. México. IV. Edición. 1965.
- "Cómo debe orientarse la enseñanza de la ciencia". Félix Cernuschi Eudeba. Cuadernos N.º 2. 1961.
- "Science a Process Approach". Third experimental edition. A. A. A. S. 1965.
- "Taxonomy of Educational Objectives". Benjamin Bloom Ed. Mckay. New York. 1961.
- Revista de Educación N.º 4. Ministerio de Educación. Chile.
- "Test for chemical systems". Chemical Bond Approach Project. Mc Graw-Hill.

en la columna de la izquierda. Si una sentencia es considerada falsa, primero debe marcar una "F" en la columna de la izquierda, segundo debe tarjar la palabra que torna falsa la afirmación (una sola palabra) y por último anotar en la columna de la derecha una palabra que reemplazando a la anterior, transforme a la frase en verdadera.

- Un cambio químico se puede reconocer porque persiste después de eliminar la causa que lo produce.
- Cuando una reacción es exotérmica, también es exergónica.
- La velocidad de las reacciones rápidas es posible medirlas con un cronómetro.
- Una reacción espontánea va acompañada por una absorción de energía.
- Una reacción catalizada presenta una energía de activación menor que la misma en ausencia de catalizador.
- La electrolisis es un fenómeno químico que genera corriente eléctrica.
- La naturaleza de la materia cambia en los fenómenos físicos.
- Todos los cambios químicos necesitan energía de activación.
- En las reacciones químicas que tienen gases como productos hay pérdida aparente de materia.
- El tiempo que demora en transcurrir una reacción química es mayor mientras mayor sea la concentración de uno de los reactantes.

COMENTARIO: Este ítem debe presentar poca dificultad para su solución, pretende medir cambios de conducta en el Área del Conocer: buen uso de terminología científica, conceptos e ideas sobre algunos aspectos generales del cambio químico.

II. INSTRUCCIONES

Ahora le presentamos el relato de dos experiencias. A continuación de cada una de ellas viene un conjunto de afirmaciones. Ateniéndose solamente a los antecedentes proporcionados en estos relatos, usted debe calificar estas afirmaciones con una "V" cuando las estime verdaderas, "F" si falsas o "N" cuando no tenga suficientes elementos de juicio para decidir.

PRIMER RELATO

En un tubo de ensayo se coloca una mezcla de Cu y S; se deja algún tiempo en observación y no ocurre nada. Se procede a calentar con un mechero bunsen, y al cabo de un par de minutos la mezcla se inflama; entonces se retira el tubo de ensayo de la llama y se aprecia que la mezcla sigue ardiendo.

Tenemos aquí las conclusiones sacadas por un grupo de alumnos que observaron la experiencia:

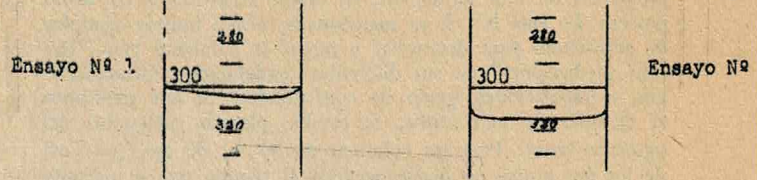
- La reacción es endotérmica porque necesita calor para producirse
- Se trata de un fenómeno físico, puesto que hay una mezcla
- La energía que se desprende es mayor que la energía que se absorbe
- El cobre no reacciona con el azufre, porque ambos son sólidos
- Esta es una experiencia muy peligrosa
- La combustión de alcohol es un fenómeno muy parecido a esta experiencia
- Otros sólidos mezclados con el cobre dan los mismos resultados

SEGUNDO RELATO

Cuatro alumnos deben recoger todo el gas que se produce al disolver una tableta efervescente en agua. Para tal efecto

emplean un tiesto graduado de 10 en 10 ml, lleno con agua. Queriendo tener mayor seguridad en sus resultados repiten la experiencia.

El dibujo ilustra los niveles resultantes al final de cada ensayo.



Después de leer atentamente los valores obtenidos en cada medición, emiten su informe en los siguientes términos:

- Alumno A: 330 a 320 ml de gas recogido, por ser los valores extremos.
- Alumno B: 309 ml, por estimarlo el valor promedio de las dos mediciones.
- Alumno C: 315 ml, por ser el valor más alto que él midió.
- Alumno D: No informa porque espera repetir los ensayos hasta obtener los mismos resultados.

AFIRMACIONES:

- El alumno A no sabe medir
- El alumno D llegará a ser un buen científico
- El mejor informe es del alumno C
- El promedio calculado por B es incorrecto
- Las dos experiencias están malas

COMENTARIO: Este segundo conjunto de problemas presenta un nivel de dificultad mayor que el conjunto anterior: ahora se debe decidir sobre tres alternativas, pero de todas maneras no debe ser un escollo muy grande para el estudiante. En el primer relato está bien representada el área cognoscitiva; se está valorando también la actitud científica al tener el estudiante que decidir si tiene o no antecedentes para calificar una afirmación. El segundo relato tiene por propósito apreciar el buen uso de una técnica de medición, la habilidad para apreciar la incerteza que presenta y su consideración en sus cálculos (ver pág. 348 del Programa, columna cambios conductuales).

III. INSTRUCCIONES

En la columna "A" tenemos una lista de términos empleados en el transcurso de esta Unidad. En la columna "B" se encuentran frases que tienen relación con los términos de la columna "A". Busque la frase que tiene mayor relación con cada término y anote su número en la línea de puntos. Considere que los números no se repiten; para aquellas frases que no tengan relación con ninguno de los términos de "A", marque una "X".

Columna "A"	Columna "B"
7. Catalizador Modifica la velocidad de una reacción
1. Reactante Su Unidad es la caloría
2. Producto Aparece durante una reacción química
3. Reacción exergónica Cuando una experiencia tiene uso industrial
4. Reacción endérgica Sustancias que se encuentran antes de realizar una experiencia.
5. Calor	
6. Temperatura	

- Se desprende energía
- Se absorbe calor
- No es espontánea
- No hay transferencia de energía
- Se mide con un termómetro
- Se mide con calorímetro

COMENTARIO: Este ítem es de una dificultad baja. Es especialmente apto para descubrir fallas en el aprendizaje. Mide también capacidad de razonamiento.

IV. INSTRUCCIONES

Cada uno de los problemas o afirmaciones incompletas que se presentan a continuación, es seguido por cinco alternativas de respuestas o completaciones. Seleccione la mejor respuesta para cada caso. Dentro de cada grupo de preguntas, la información derivada de algunas puede necesitarse para responder otras.

1. Un cambio químico se diferencia de uno físico cuando:
- a) Se produce un cambio de color durante el proceso.
 - b) Cambia de estado alguna de las sustancias implicadas.
 - c) Hay un cambio de energía durante el fenómeno.
 - d) Hay conservación de la masa durante toda la experiencia.
 - e) Los reactantes se disuelven completamente.

2. En una reacción química participa una sustancia "A" con otra "B"; se infiere que en ella se ha respetado el principio de conservación de la masa porque:

- a) El producto resultante es igual en su aspecto al material inicial.
- b) El fenómeno producido es del tipo: $A + B = C + D$.
- c) Se ha conservado la energía del sistema.
- d) Los productos se conservan inalterables.
- e) Una balanza de precisión no acusa cambios en el proceso.

3. A un vaso de vidrio de 100 g. masa se agregan 2 g. de cal viva. A continuación se añaden 100 ml de agua, cuya temperatura inicial es de 22,5°C. La temperatura final de la mezcla resulta ser de 33,5°C.

Los calores específicos del agua y del vidrio son: 1 y 0,2 cal/g., respectivamente. De acuerdo con lo anterior esta reacción implica:

- a) Una absorción de 1.120 calorías.
- b) Una liberación de 1.320 calorías.
- c) Una liberación de 1.200 calorías.
- d) La cantidad de calor liberada es igual a la absorbida.
- e) Hay sólo ascenso de temperatura; no hay transferencia de calor.

4. Un vaso con 100 ml de una solución pesa 207,8 g. Al agregar 0,2 g. de un catalizador la solución se descompone, liberándose 360 ml de gas. Al cesar la reacción, el peso del vaso es de 207,6 g. En consecuencia podemos inferir que la densidad del gas es:

- a) 0,5 g./l.
- b) 1,1 g./l.
- c) Mayor de 2 g./l.
- d) Menor de 0,5 g./l.
- e) Ninguna de las anteriores.

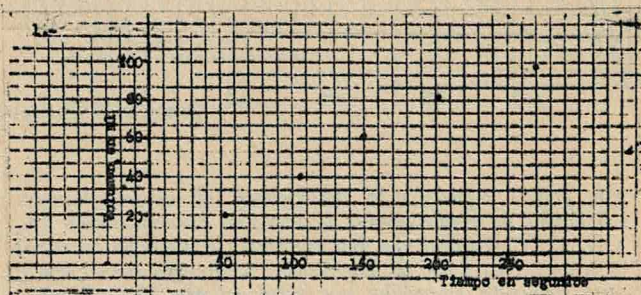
COMENTARIO: Este conjunto de problemas presenta una mayor dificultad para su resolución que los ítems anteriores; sin embargo, dentro de una escala relativa estimamos su grado de dificultad en "moderada". El factor azar es bajo entre las posibilidades de "acertar la respuesta". Los distractores elegidos pueden constituirse en buenos instrumentos de diagnóstico en las fallas del aprendizaje.

Los números 3 y 4 llevan implícita una operación aritmética para encontrar la respuesta correcta. Para aquellos que tienen cierta facilidad en el razonamiento matemático, puede transformarse en un cálculo mental.

Se pretende evaluar: a) la aplicación del pensamiento deductivo en situaciones químicas; b) la habilidad para resolver problemas de tipo cuantitativo en este mismo aspecto.

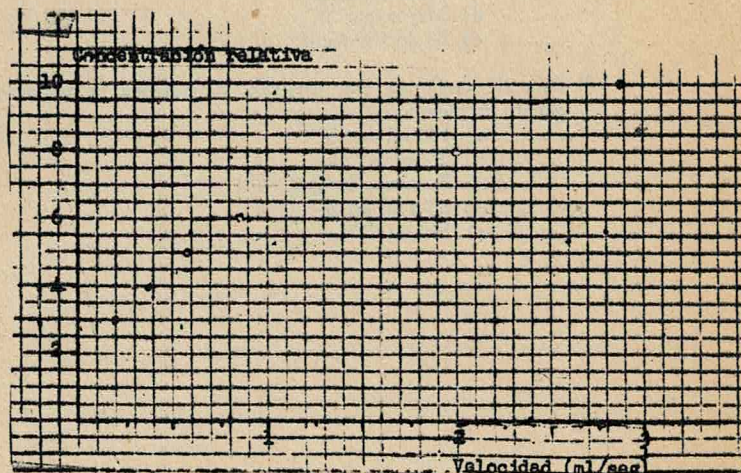
V. INSTRUCCIONES

Los problemas que siguen a continuación tienen como base un gráfico; para seleccionar la respuesta correcta es necesario hacer una lectura adecuada y además interpretar el gráfico.



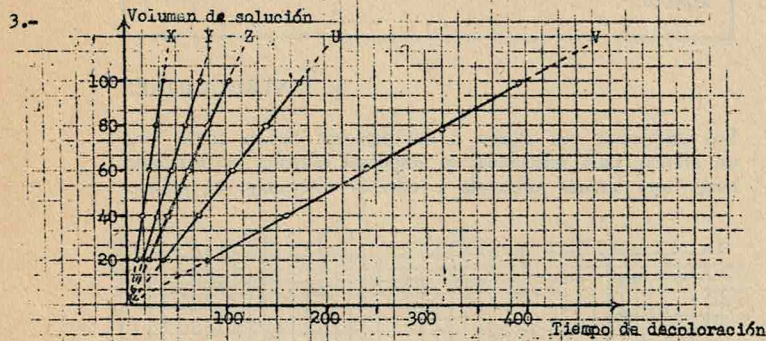
Aquí está representado un informe sobre la reacción carbonato de sodio con ácido clorhídrico. Se ha mantenido constante la temperatura, concentración del ácido y la cantidad de carbonato. Interpretando los datos de esta experiencia podemos concluir que:

- a) El volumen de gas obtenido es proporcional al tiempo empleado.
- b) La velocidad de la reacción aumenta con el tiempo.
- c) Para obtener 30 ml de gas se necesitan 60 segundos.
- d) A los cuarenta segundos no hay reacción.
- e) No es posible saber qué volumen de gas se podría obtener en 120 segundos.



Sobre la base de la experiencia anterior se ha estudiado el efecto de la concentración del ácido en la velocidad de la reacción. Se mantienen constantes los demás factores que pudieran alterar los datos. Examinando los resultados obtenidos podemos señalar cuál de las siguientes afirmaciones es la correcta.

- a) La concentración del ácido es proporcional a la velocidad de la reacción.
- b) La experiencia es defectuosa, puesto que no se obtiene una línea recta.
- c) La velocidad aumenta con el tiempo.
- d) Entre la concentración 1 y 2 la velocidad es 0.
- e) Mientras más diluido está el ácido más lenta es la reacción.



Este gráfico representa la decoloración de cinco soluciones acidificadas de permanganato a diferentes concentraciones (X, Y, Z, U, V) tratadas con zinc metálico. La cantidad de metal es la misma en todas las experiencias. Utilizando estos datos y otros elementos aprendidos por usted en esta Unidad, seleccione la mejor respuesta en los tres problemas que a continuación se le presentan.

- 3.1. a) La solución "V" consume mayor cantidad de metal para decolorarse.
 b) "X" es la menos concentrada de las cinco.
 c) La velocidad de reacción para el permanganato es siempre la misma.
 d) A mayor volumen mayor concentración de solución.
 e) Para decolorar 40 ml de "U" se necesita el doble de tiempo que para 20 ml.
- 3.2. Podemos afirmar que la velocidad de "Z":
 a) Es de 100 segundos.
 b) Aumenta proporcionalmente con el volumen.
 c) Es de 1 ml/seg.
 d) Mayor que "Y".
 e) Es de 100 seg.⁻¹.
- 3.3. Para el tiempo de 100 segundos, el volumen de permanganato decolorado es:
 a) 100 ml de "X".
 b) 55 ml de "U".
 c) Desconocido para "V".
 d) 60 a 80 ml de "Z".
 e) 150 ml "Y".

4. Sabiendo que la descomposición del agua oxigenada da lugar a oxígeno y agua, se resolvió estudiar el efecto de la temperatura en la velocidad de la reacción. Se utilizó un catalizador; la concentración y el volumen de agua oxigenada se mantuvieron constantes.

Los datos experimentales que se registraron son:

Temperatura	Tiempo para obtener 50 ml de oxígeno
15° C	1.360 seg.
20° C	676 "
35° C	156 "
50° C	35 "
60° C	14 "
70° C	5 "

- 4.1. Con estos datos usted está en condiciones de predecir que:
 a) En ningún caso la reacción llega a los 1.500 segundos.
 b) A 40° C se obtienen los 50 ml de gas en 100 segundos.
 c) Para obtener los 50 ml de gas en 1.000 seg. se requieren 25°.
 d) 25 ml de oxígeno a 20° se recogen en el mismo tiempo que 50 ml a 40°.
 e) La descomposición total del agua oxigenada es a 80°.
- 4.2. De acuerdo con los datos de esa misma experiencia, ¿a qué temperatura la velocidad de producción de oxígeno es de 2 ml/seg.?
 a) 50°.
 b) 51,5°.
 c) 60°.
 d) 100°.
 e) Ninguno de los anteriores.

COMENTARIOS: Desde el punto de vista de la dificultad que estos problemas presentan, son los que necesitan un mayor esfuerzo mental en su resolución. Es fácil darse cuenta que para poder resolverlos es preciso haber ejecutado las actividades pertinentes del programa. Estos ítems miden algunos de los niveles superiores de varios procesos científicos: comunicación científica, interpretación de datos, predicción y medición.

Las situaciones experimentales que aquí se plantean guardan estrecha relación con las actividades programáticas; los datos proporcionados son de laboratorio.

En algunos problemas basta hacer una adecuada lectura del gráfico (Ej. N.º 3.3) para responder; otros deben interpretar los datos obtenidos en la representación gráfica (Ej. N.º 2). Los dos últimos problemas carecen de la representación gráfica, pero tienen la tabla de valores para confeccionarla. Es importante destacar que esta representación no es indispensable, pues un buen análisis de los valores tabulados es suficiente para contestar.

Los conceptos de proporcionalidad, interpolación y extrapolación han sido destacados en esta parte.

instrucciones y sugerencias

SEMANA DE LA LECHE

destinada a la educación básica del país

programa elaborado por:
Aída Fernández, Rosalía Giordano,
en representación del equipo técnico.
Dirección de Educación Primaria y Normal, Asesoría Técnica de Artes
Plásticas, Educación para el Hogar y Enseñanza Manual; Servicio Nacio-
nal de Salud, Sección Nutrición; Plan Nacional de Leche.

El Plan Nacional de Leche es la más importante de las medidas adoptadas por el Gobierno de la Unidad Popular para mejorar el estado de nutrición del niño y de la madre en Chile. Este Plan, que en un comienzo fue desarrollado como Programa de Emergencia, se ha transformado posteriormente en una actividad permanente y regular, bajo la responsabilidad del Servicio Nacional de Salud.

El Plan vino a ampliar y reforzar el Programa anterior de Leche del S.N.S., que atendía solamente parte de la población beneficiaria de este Servicio, y al Programa de Desayuno Escolar que mantiene la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. Actualmente extiende sus acciones a otros grupos de habitantes anteriormente no servidos por ningún programa de leche, contemplando nuevos canales de entrega que permitan la distribución, atención y control permanente de toda la población chilena.

La magnitud de este esfuerzo nacional significa:

1. Mayor concentración de recursos financieros que se extraen de otros sectores, considerando que la alimentación del niño y la de la madre son problemas de primera magnitud en Chile y cuya atención programada contribuirá al éxito de las acciones tendientes a sacar al país del subdesarrollo.
2. Un extraordinario esfuerzo de organización en cuanto a adquisición de leche en polvo (importación) por el Plan y de producción nacional, que implica desarrollo de la industria lechera del país, disposición

de lugares adecuados para el bodegaje, transporte desde el extranjero y desde las plantas nacionales a lugares de distribución (fletes); distribución de la leche a los niveles locales (Consultorios, Escuelas y otros, de acuerdo a la necesidad); coordinación entre los diferentes servicios y organizaciones que están comprometidos en el funcionamiento del Plan: Ministerios de Economía, de Hacienda, de Agricultura, de Educación y de Salud; Servicios tales como: S.N.S., E.C.A., SERMENA, JUNTA NACIONAL DE AUXILIO ESCOLAR Y BECAS, Fuerzas Armadas, Carabineros y otras instituciones de Previsión; Organismos Laborales, Comunitarios, Voluntariado, Estudiantes, etc. Conscientes de esto, la Dirección de Educación Primaria y Normal del Ministerio de Educación y el Subdepartamento Fomento de la Salud del Ministerio de Salud Pública, a través de sus organismos técnicos: 1. Asesoría Técnica Artes Plásticas y Educación para el Hogar; 2. Sección Nutrición del S.N.S., Plan Nacional de Leche, han elaborado el programa de la "Semana de la Leche" para toda la Enseñanza Básica del país, que deberá realizarse entre el 8 y 13 de noviembre próximo con la participación activa de todos los profesores especiales y comunes.

La celebración de la "Semana de la Leche" tiene por objeto promover en toda la población y comunidad escolar el conocimiento de las innumerables bondades que ofrece el adecuado y racional consumo de la leche.

INSTRUCCIONES Y SUGERENCIAS DESARROLLO UNIDAD DIDACTICA "LECHE PARA TODOS"

La Unidad Didáctica "Leche para todos" ha sido elaborada por el Equipo Técnico de las Asesorías de Artes Plásticas, Educación para el Hogar y Enseñanza Manual.

Esta Unidad está destinada a todos los escolares de 1.º a 8.º año de Educación Básica, como un intento de sistematizar los contenidos educativos sobre la leche que tiene el Programa de Estudio en las diferentes asignaturas, proyectándolos hacia la comunidad en las actividades que el profesor desarrolla con los clubes, centros de madres y centros de padres y apoderados, lo que permitirá reforzar la labor educativa que realizan los profesionales de educación y salud.

OBJETIVOS

- Capacitar al educando y a la madre para un mayor consumo y aprovechamiento de la leche en polvo que reciben en la escuela y por intermedio de otras instituciones.
- Concientizar a la comunidad, que una alimentación equili-

brada, suficiente y variada asegura un estado de bienestar físico, mental y social.

- Formar hábitos y actitudes positivas frente al consumo de bebidas a base de leche y no de fantasía, lo que va en beneficio directo de la salud y del presupuesto familiar de los chilenos.
- Dar cumplimiento al Plan Nacional de Leche, auspiciado por el actual Gobierno, como una medida de prevención a la desnutrición de la población chilena.
- Formar una actitud de valoración hacia el esfuerzo económico y social que significa este Plan de Leche.

INTERROGANTES

1. ¿A quién se enseña?
A todos los alumnos de la Enseñanza General Básica y la comunidad toda.
2. ¿Quién enseña?
Profesores comunes y especiales; y educadores sanitarios escolares del país.
3. ¿Qué enseñar?

- La necesidad vital del consumo de la leche en todas las edades.
4. ¿Con qué se enseña? (Recursos didácticos).
Unidad Didáctica de la Leche, preparación y consumo.
 5. ¿Cómo enseñar?
Realizando actividades y enseñando las diferentes formas de preparaciones culinarias de la leche con los alumnos y la comunidad (Centros de Padres) (teórico-práctico).
 6. ¿Para qué enseñar?
— Dar cumplimiento al Plan Nacional de Leche auspiciado por el actual Gobierno, como una medida de prevención a la desnutrición de la población.
— Formar una actitud de valoración hacia el esfuerzo económico y social, que significa este Plan Nacional de Leche.
— Concientizar a la comunidad que una alimentación equilibrada, suficiente y variada, asegura un estado de bienestar físico, mental y social.
— Capacitar al educando y a la madre para un mayor consumo y mejor aprovechamiento de la leche en polvo que reciben en la escuela y otras instituciones.
— Formar hábitos y actitudes positivas, frente al consumo de bebidas a base de leche y no de fantasía lo que va en beneficio directo de la salud y del presupuesto familiar de los chilenos.
 7. ¿A través de qué enseñar?
Los profesores especiales y comunes que desarrollan cada una de las asignaturas de castellano, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, educación física, educación musical, artes plásticas, educación para el hogar, enseñanza manual y parvularia.
 8. ¿Dónde enseñar?
En talleres de alimentación.
Escuelas.
Policlínicas.
Radio y TV.
Centros de padres y apoderados.
Clubes y centros comunitarios.
 9. ¿Cómo evaluar?
A través de un concurso de afiches, dibujos y composiciones escritas.
Por medio de presentaciones de trabajos prácticos, postres, guisos, bebidas y recetas en base a leche.
Controles escritos referentes a contenidos.
 10. ¿Quién evalúa?
Los consejos técnicos provinciales, departamentales y locales.
Los supervisores, coordinadores, los educadores sanitarios escolares, los profesores, la comunidad.
 11. ¿Para qué evalúa?
Comprobar el ámbito de los objetivos propuestos y la proyección lograda.

ENUNCIADOS DE CONTENIDOS PARA EL PLANEAMIENTO DE LA UNIDAD

1. ¿Por qué y para qué nos alimentamos?
2. ¿Cuál es nuestra primera alimentación al nacer?
3. ¿Por qué es importante y qué ventajas ofrece la lactancia natural?
4. ¿Por qué los alimentos se han clasificado en 4 GRUPOS?
5. ¿De dónde provienen y cómo se presentan los alimentos del GRUPO N.º 1?
6. ¿Por qué la leche es considerada un alimento irremplazable e indispensable?

7. ¿Quiénes y por qué deben consumir preferentemente la leche?
8. ¿Qué logra el escolar con el consumo diario de la leche?
9. ¿Qué problemas se presentan en la población del país, respecto al consumo de la leche en polvo?
10. ¿Por qué algunos niños y personas mayores no quieren consumir leche?
11. ¿Qué es la leche en polvo y cómo se obtiene?
12. ¿Cómo se reconstituye la leche con leche en polvo? ¿Cómo se prepara?
13. ¿Qué medidas higiénicas son indispensables en la preparación de la leche en polvo y por qué?
14. ¿Cómo debe guardarse la leche en polvo para evitar que se altere?
15. ¿Cómo debe guardarse la leche fluida o fresca para evitar que se altere?
16. ¿Cómo se reconoce cuando la leche fluida y la leche en polvo están alteradas?
17. ¿En qué formas se puede consumir la leche?
18. ¿Qué es el Plan Nacional de Leche?
19. ¿Por qué y cómo se organizó este Plan Nacional de Leche en el país?
20. ¿A quiénes atiende el Plan Nacional de Leche?
21. ¿Por qué LECHE y no otro alimento en este Plan Nacional?
22. ¿Quién financia el Plan Nacional de Leche?
23. (¿Por qué?) ¿Quiénes participan con su trabajo e intervienen en el cumplimiento del Plan Nacional de Leche?
24. ¿Qué alcance y significado tiene el Plan Nacional de Leche en la economía y desarrollo del país?
25. ¿Cómo se puede contribuir a que el Plan Nacional de Leche cumpla sus objetivos?
26. ¿Cómo se puede lograr en cada escuela que los escolares consuman la leche del desayuno escolar y del Plan Nacional de Leche?

ACTIVIDADES INICIALES DEL PROFESOR

- Recopilar datos e informaciones dados a través de:
 - a) TV.
 - b) Radio.
 - c) Revistas.
 - d) Diarios, boletines, instrucciones, etc., sobre la leche y qué se usará dentro del desarrollo de la Unidad.
- Adquirir informaciones en revistas, textos, folletos, sobre los contenidos de cada uno de los temas planteados.
- Recolectar y seleccionar material didáctico relacionado con la Unidad.
- A través de los consejos técnicos de cursos paralelos, el profesor deberá:
 - a) Planificar su Unidad Didáctica en relación a los intereses y necesidades de su grupo (curso).
 - b) Seleccionar y organizar contenidos y actividades que se integren para el logro de las conductas propuestas. Detectar el grado de conocimientos que los alumnos poseen en relación al tema de la Unidad. Realizar los contactos necesarios para obtener películas, folletos, cartillas, afiches, etc. Coordinar acciones con funcionarios del S.N.S. (educadores sanitarios, nutriólogos y otros especialistas que puedan prestar ayuda técnica a las situaciones de contenidos y actividades en relación al tema de la leche.

DESARROLLO ESQUEMATICO DE LA UNIDAD

NOMBRE DE LA UNIDAD DIDACTICA: "LECHE PARA TODOS"

OBJETIVO ESPECIFICO: "Capacitar al educando y a la madre para el consumo y mejor aprovechamiento de la leche".

CONDUCTAS DESEABLES: "Formar hábitos y actitudes positivos frente al consumo de la leche".

CALCULO DEL TIEMPO: "Una semana sistemática".

Conductas deseables	Contenidos	Sugerencias de actividades	Sugerencias metodológicas	Material didáctico	Evaluación
1. Conocimiento y habilidad para distinguir una alimentación sana y adecuada.	<ul style="list-style-type: none"> -Clasificación y selección de alimentos. -La leche alimento irremplazable en el lactante y durante toda la vida. 	<ul style="list-style-type: none"> -Comentar y discutir el cartel de los 4 GRUPOS de alimentos del S.N.S. -Analizar en forma general el valor nutritivo de cada uno de los GRUPOS. -Coleccionar, modelar, dibujar gráficos y álbumes con alimentos del 1er. grupo. -Confecionar con elementos: etiquetas, plásticas, pastas, carbón, objetos que representan la leche y sus derivados. 	<ul style="list-style-type: none"> -El profesor tratará de lograr la participación activa y dinámica en el desarrollo de las clases durante toda la semana. -Se dará especial importancia al trabajo socializado (grupo de alumnos). 	<ul style="list-style-type: none"> -Películas. -Filminas. -Diapositivas. -Láminas. -Panales de discusión sobre alimentación. -Plasticina. -Papel de diario. -Masa. -Harina. -Yeso. -Tiza. -Anilinas. -Colorantes. -Cartón. -Tijeras. -Pajas. -Alambres. -Cajas de fósforos. -Fibras. -Palitos. -Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> -Encuestas. -Controles escritos y orales. -Test. -Observación directa. -Anotación en el cuaderno de control del profesor de las situaciones más significativas de los alumnos. -Siendo la evaluación un proceso consuntivo a la educación debe aplicarse en todo momento y circunstancias. -Fundamentalmente durante el desarrollo de la Unidad, a objeto de comprobar hasta qué grado se están logrando las conductas propuestas.
2. Destrezas para preparar diferentes comidas y bebidas con leche, fomentando el consumo diario de ella.	<ul style="list-style-type: none"> -Reconstitución de la leche en polvo. -Proporciones y medidas higiénicas indispensables en la preparación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer proporciones y equivalencias en medidas caseras (cucharas rasas, tazas, etc.). -Practicar demostraciones de preparación de la leche en polvo (maderas, comidas, bebidas). 	<ul style="list-style-type: none"> -El profesor aplicará el método científico realizando actividades variadas y graduadas, que permitan a los niños observar, describir, clasificar, formular hipótesis y redescubrir alteraciones químicas mediante sencillos experimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Masa. -Harina. -Yeso. -Tiza. -Anilinas. -Colorantes. -Cartón. -Tijeras. -Pajas. -Alambres. -Cajas de fósforos. -Fibras. -Palitos. -Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> -El profesor con los alumnos redactará una pauta de visitas de acuerdo al centro de investigación. -Entrevistas y charlas con especialistas (nutriólogos, dietistas, personaleros del S.N.S., etc.).
3. Hábitos de orden, limpieza e higiene en la manipulación de la leche.	<ul style="list-style-type: none"> -Diferentes procesos de elaboración y conservación de la leche. 	<ul style="list-style-type: none"> -Subproductos (preparar queso, yogurt, etc.). -Ejercitar formas de lavar maderas, botellas, etc., en los que se expenden, preparan y guardan productos lácteos. 	<ul style="list-style-type: none"> -El profesor con los alumnos redactará una pauta de visitas de acuerdo al centro de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Masa. -Harina. -Yeso. -Tiza. -Anilinas. -Colorantes. -Cartón. -Tijeras. -Pajas. -Alambres. -Cajas de fósforos. -Fibras. -Palitos. -Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> -Fundamentalmente durante el desarrollo de la Unidad, a objeto de comprobar hasta qué grado se están logrando las conductas propuestas.
4. Actitud positiva para cambiar los malos hábitos.	<ul style="list-style-type: none"> -La leche y su importancia en la alimentación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Calcular minutos sencillas enriquecidas con leche (gusos, postres, pastelería). -Practicar bebidas a base de leche y frutas (analistas del valor nutritivo). 	<ul style="list-style-type: none"> -El profesor con los alumnos redactará una pauta de visitas de acuerdo al centro de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Masa. -Harina. -Yeso. -Tiza. -Anilinas. -Colorantes. -Cartón. -Tijeras. -Pajas. -Alambres. -Cajas de fósforos. -Fibras. -Palitos. -Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> -Fundamentalmente durante el desarrollo de la Unidad, a objeto de comprobar hasta qué grado se están logrando las conductas propuestas.
5. Valoración e interés por comprender el esfuerzo que significa el Plan de Leche.	<ul style="list-style-type: none"> -Valor socio-económico de la leche. -El medio litro de leche un esfuerzo nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> -Visitar centros de elaboración, conservación y distribución de productos lácteos. -Construcción de maqueta (establo, central de leche, etc.). -Calcular la proyección económica con recursos humanos, materiales, tales como: importación, traslado, bodegas, envases, frigoríficos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> -El profesor con los alumnos redactará una pauta de visitas de acuerdo al centro de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Masa. -Harina. -Yeso. -Tiza. -Anilinas. -Colorantes. -Cartón. -Tijeras. -Pajas. -Alambres. -Cajas de fósforos. -Fibras. -Palitos. -Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> -Fundamentalmente durante el desarrollo de la Unidad, a objeto de comprobar hasta qué grado se están logrando las conductas propuestas.
6. Solidaridad social para la vigilancia en el empleo de la leche.	<ul style="list-style-type: none"> -Formación de brigada de control del buen empleo de la leche en polvo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Vigilancia activa en la casa y en la población. -Cuidado en el transporte de la leche a la casa, etcétera. -Divulgación de las sanciones a la venta de la leche en polvo a industrias, criaderos de animales, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> -El profesor con los alumnos redactará una pauta de visitas de acuerdo al centro de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Masa. -Harina. -Yeso. -Tiza. -Anilinas. -Colorantes. -Cartón. -Tijeras. -Pajas. -Alambres. -Cajas de fósforos. -Fibras. -Palitos. -Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cuadro estadístico con los datos obtenidos por la brigada. -Informaciones sobre el mal empleo de la leche en polvo.

QUIENES PREFERENTEMENTE DEBEN CONSUMIR LECHE

Las embarazadas, para formar un niño sano y mantener su propia salud, por lo menos deben consumir tres tazas al día.



Las que amamantan, para poder criar al pecho a su hijo y mantener su propia salud, deben consumir todos los días no menos de tres tazas de leche.

Los pre-escolares y los escolares para crecer sanos necesitan consumir todos los días por lo menos medio litro de leche.



La leche en polvo no solamente puede ser consumida como bebida, sino que también agregada a postres, sopas y guisos.

ASI SE PREPARA UN

(SI SU NIÑO TIENE MENOS DE 2 AÑOS, PREGUNTE AL MEDICO)



EN MEDIA
TAZA DE
AGUA HERVI
ENTIBIADA

AGR



BATA FUER
UN TENED
LA LECHE
DESHAGA

ESPOLVOREAR
3 CUCHARADAS
SOPERAS RASADAS
UNA A UNA



Prepare sólo la leche que
UN KILO DE LECHE EN POL

A TAZA DE LECHE

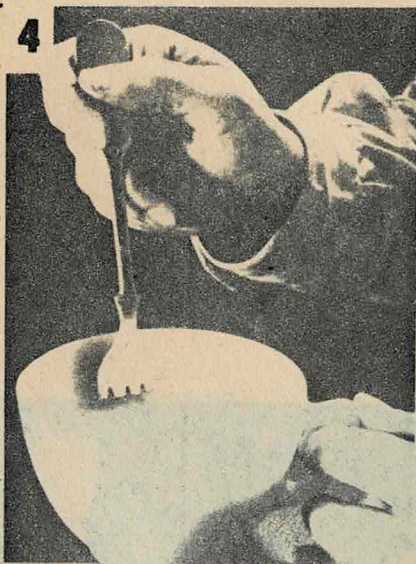
(D. ENFERMERA O AUXILIAR COMO PREPARAR LA LECHE)

2



AGREGUE LA LECHE EN POLVO

4



AGREGUE AGUA HERVIDA HASTA QUE LA LECHE EN POLVO SE DISUELVA TOTALMENTE.

AGREGUE AGUA HERVIDA HASTA COMPLETAR LA TAZA.

... a utilizar de inmediato

... DA 10 LITROS DE LECHE

TIENEN DERECHO A RECIBIR LECHE DEL PROGRAMA NACIONAL

Las embarazadas, desde que inician el Control del Embarazo en el Consultorio de su Servicio Asistencial, tienen derecho a solicitar leche.



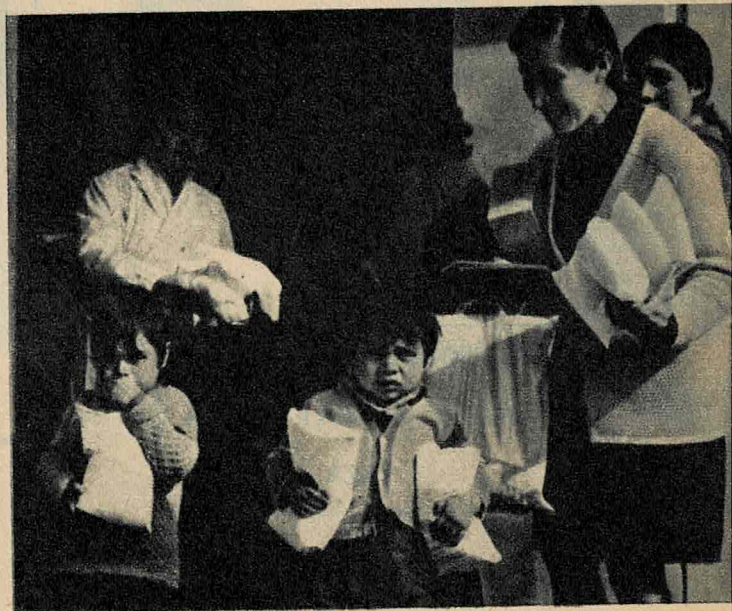
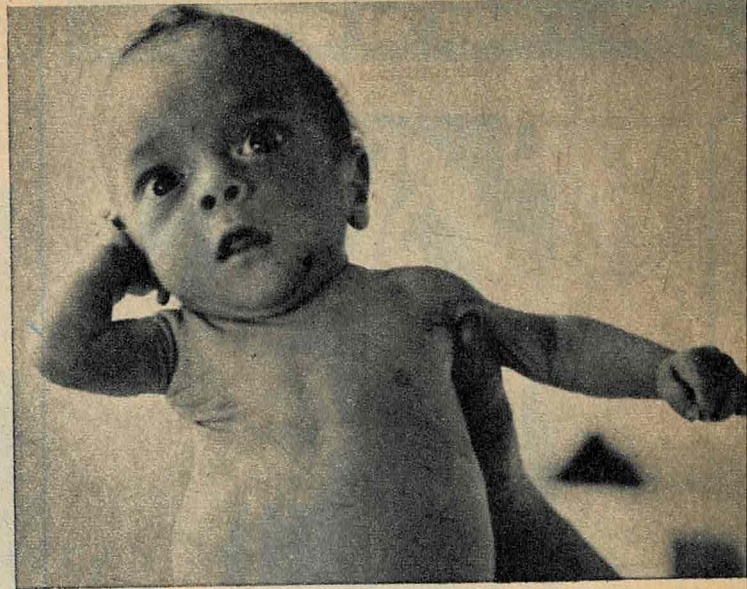
Todo niño menor de 15 años controlado en un Consultorio del Servicio Nacional de Salud, del Sermena, Servicios Médicos de FF. AA. y Carabineros, tiene derecho a recibir leche.



Toda mujer mientras alimenta a un niño a pecho, tiene derecho a solicitar leche en el Consultorio donde controla el niños.

PARA MANTENER LA LECHE SECA Y LIMPIA

Guarde la bolsa con leche dentro de un tarro o frasco con tapa



la asignatura de filosofía como instrumento de la ideología burguesa

una crítica a los contenidos ideológicos del programa
de filosofía para la enseñanza media y a los métodos
de enseñanza de la filosofía en nuestra educación

Por el prof. **NICOLAS DRAGICEVIC P.**

Profesor de Metodología de la enseñanza
de la Filosofía de la Universidad de Chile

I. LA EDUCACION COMO INSTRUMENTO DE DOMINIO

En las sociedades capitalistas los productos del trabajo humano, la riqueza y el poder se han convertido en propiedad privada de la burguesía, lo cual adquiere su expresión política en la existencia de un Estado que cautela y encarna las aspiraciones, los intereses y la ideología de esa clase social. Históricamente, dicho Estado no ha hecho más que satisfacer las necesidades que se derivan de la conservación del statu quo, convirtiéndose en el órgano que impone un orden y un acatamiento a las situaciones antagónicas que se generan en el seno de la sociedad económica. En este aspecto es el instrumento coercitivo que asegura la estabilidad de la estructura social vigente, mediante la represión material, la coacción legal y la "manipulación" ideológica.

Dadas estas condiciones, resulta utópico pensar en una "educación en general" en "cualquiera sociedad posible". Por el contrario, el análisis científico de los procesos educativos no puede desatender las situaciones históricas concretas en que dichos procesos se institucionalizan. Esta perspectiva permite aprehender la real naturaleza de los sistemas educativos, revelándonos que ellos funcionan como instituciones especializadas en papeles correspondientes a la supervivencia de la estructura social imperante, inhibiendo cualquier asomo de conciencia crítica en las grandes mayorías. En este terreno la burguesía utiliza los medios de comunicación masivos como instrumentos de dirección intelectual y moral.

Es necesario consignar, además, que los sistemas escolares modernos se originaron de las exigencias de la industrialización, el capitalismo y el desarrollo de los Estados nacionales. Sin embargo, al convertirse la burguesía en clase dominante, y bajo las condiciones determinadas por la división del trabajo, la función de adiestrar a los nuevos contingentes en las tareas de la dirección y la decisión sociales, antiguamente a cargo de la familia, requirió ahora de ciertas instituciones especializadas, las que conocemos con el nombre de "escuelas".

No debemos olvidar que los sistemas escolares están organizados a nivel estatal, y aun cuando sobre ellos operan otros factores, se hallan dirigidos, manipulados y diseñados por los grupos sociales en el poder, los cuales al asignarles la función de legitimizar sus privilegios de clase, los convierten en mecanismos discriminatorios, en el sentido de posibilitar el "relevo" de los contingentes destinados a desempeñar funciones de dirección o mando sociales.

Nuestros alumnos secundarios, por ejemplo, conforman el grupo de los privilegiados que pueden darse el "lujo" de no trabajar hasta pasados los 20 años. Los estudiantes universitarios, por su parte, extreman esta situación. Y, sin embargo, unos y otros ingresarán a la vida económica activa ocupando los puestos claves, en tanto que la gran mayoría que ha debido ingresar antes seguirá desempeñando funciones subordinadas.

En las sociedades capitalistas, los objetivos propuestos para el Liceo y la Universidad no son ajenos a las exigencias que surgen del mercado de trabajo existente en dichas sociedades. Este mercado requiere de empleados, técnicos y profesionales ideológicamente preparados para ser utilizados por los contratantes y que, por tanto, se hallen adiestrados mentalmente para los fines pertinentes a la subsistencia del sistema capitalista. Por otra parte, dado que la tecnología ha creado instrumentos de producción cada vez más complejos, la burguesía ha debido acceder a que la clase obrera pueda alcanzar ciertos mínimos niveles de instrucción. Y, sin embargo, lo que a primera vista podríamos interpretar como "debilidad", en la práctica se convierte en el "medio privilegiado" del cual dispone la burguesía para formar siervos eficientes al servicio de sus intereses. Es en este sentido que Domingo Faustino Sarmiento proclamaba la necesidad de que "¡Para manejar la barreta se necesita aprender a leer!" Y esto porque "en Chile es imposible por ahora popularizar las máquinas de arar, de trillar, de desgranar maíz, porque no hay quién las maneje, y yo he visto en una hacienda romper la máquina de desgranar en el acto de ponerla en ejercicio" (Sarmiento: "Las ciento y una"). Como lo podemos apreciar, el acceso a los niveles de la instrucción básica llega a convertirse para la clase obrera en requisito de su propia explotación. A este respecto Anibal Ponce ("Educación y lucha de clases") señala que la burguesía creó "una educación primaria para las masas" y "una educación superior para los técnicos", reservando, en cambio, "para sus propios hijos otra forma de enseñanza, la enseñanza media".

Por consiguiente, no debe extrañarnos que los teóricos de la pedagogía burguesa conciban a la escuela como la agencia adaptativa que se especializa en el consumo de los valores vigentes. Todo lo cual pone de manifiesto que el sistema escolar se halla determinado por la estructura social imperante en una relación tal que históricamente nunca ha sido posible invertir el proceso. En estas condiciones cualquiera pretensión encaminada a reformar o modificar uno de los factores, independientemente del otro, no pasa de ser una ilusión. Un buen ejemplo lo constituye el fracaso de la reforma educacional emprendida por el gobierno anterior, del cual, según el actual Superintendente de Educación, Iván Núñez, el Gobierno Popular ha debido heredar "un aparato educacional en profunda crisis", en que "la burguesía dominante construyó un sistema a su imagen y semejanza", "estructurado para permitir el acceso a los niveles superiores de formación sólo a los hijos de la clase media acomodada que en su nombre ha estado administrando la nación, en tanto que a los hijos de la clase explotada no les garantizaba más de tres o cuatro años de escolaridad promedio y dejando, incluso, vastos sectores al margen de toda educación sistemática".

II. LA FILOSOFÍA COMO ASIGNATURA

Para comprender la posición y los papeles que ha desempeñado o puede desempeñar la asignatura de Filosofía en los Planes y Programas de Estudios destinados a la Escuela Media, no debemos perder de vista el contexto descrito. Esto porque los objetivos, la situación y las funciones didáctico-docentes de las asignaturas están determinados por una planificación educacional, cuyos fines, en las sociedades burguesas, han sido fijados por la burguesía. De manera que la "educación apolítica" no es más que un mito: la educación se da siempre en una

sociedad que posee una cierta estructura y siempre está al servicio de los intereses de la clase dominante.

Sin embargo, la asignatura de Filosofía posee ciertas características peculiares: a. Debe concretizar sus objetivos, "asignándosele", para el efecto, la enseñanza de la Sociología y la Filosofía. Pero a pesar de que las teorías y doctrinas elaboradas dentro de los dominios de ambas disciplinas reflejan la naturaleza y la realidad social a través de prismas que manifiestan determinados intereses de clases, siendo ellas mismas armas ideológicas, los programas de la asignatura se han esforzado por querer aparentar el "neutralismo". Más aún: tácita o expresamente han defendido el postulado de que la definición política inhibe el ejercicio de la objetividad y la actitud científica. No obstante, como esperamos probarlo más adelante, dichos programas se caracterizan por estar definidos políticamente desde una perspectiva científica.

Dentro de estos planteamientos, se ha insistido en la enseñanza de contenidos como la personalidad, el temperamento o la percepción "en general", "en cualquiera sociedad posible", al margen de la elaboración y detección científica de estas categorías en los individuos concretos, como si en ellos no operaran variables tan decisivas como las clases sociales, la estructura social, las peculiaridades del momento histórico, etc. A la vez se ha postulado la existencia de dos tipos de verdades: la una, que se desprendería de la realidad material mensurable —la verdad científica— y la otra, de carácter metafísico, que manifestaría la existencia de una cierta facultad cognoscitiva que desbordaría las menguadas posibilidades de la razón científica, poseyendo, por tanto, el "don" de aprehender las verdades "últimas". En este sentido, los diversos contenidos propuestos o sugeridos por los programas de la asignatura llevan implicados determinados modos de concebir la realidad y con ellos la imposición de ciertos esquemas mentales, formas de lenguaje, etc. Tal cosa ocurre, por ejemplo, con la enseñanza de teorías psicológicas del tipo de la lerschiana o la psicoanalítica, y en la Filosofía, la aplicación del enfoque aristotélico, fenomenológico, kantiano, existencialista, etc., lo cual se hace desde una perspectiva acrítica, guardando de no trasponer los límites fijados por la misma doctrina o teoría que se enseña, lo que, por un lado, significa estar inculcando en los alumnos las posiciones ideológicas transportadas a través de dichas doctrinas o teorías, y, por el otro lado, supone estar desvalorizando cualquier posición antagónica respecto a ellas.

Esta orientación metafísica de los contenidos de la asignatura obedece a la estrategia burguesa de remontar tales alturas que la conexión con la realidad vigente sea imposible de captar por los educandos. Por último el actual programa de Filosofía fuerza las cosas a extremos de concebir a la asignatura como apta para comprender cualquier contenido u objetivo, o lo que es lo mismo, ninguno de ellos, tras lo cual opera la escondida intención de prescindirse de ella en los Planes y Programas de Estudios. Las razones, que profundizaremos en otra parte, son obvias: la misma arma con que vencíamos a nuestro enemigo le puede servir a éste para vencernos. b. A diferencia de asignaturas como Biología o Física, en que parece existir una cierta coincidencia básica respecto a los tipos de enfoques, métodos, contenidos y teorías con los cuales se debe contar, en la asignatura de Filosofía preguntas como ¿qué estudia la Filosofía y la Psicología?, ¿cuáles son sus métodos y objetivos?, más parecen llevar al desacuerdo que al consenso. Por último, algunos programas de la asignatura aparentemente dejan dichos asuntos al criterio del profesor. No obstante en la práctica ello no ocurre así. El actual programa, por

ejemplo, elimina de la asignatura "todo lo que sea índice de un manual o tratado de Filosofía o de Psicología", amasando un conjunto de contenidos y objetivos tales que según el informe del Departamento de Filosofía de la Universidad Austral de Chile, "pareciera como si, no decidiéndose los redactores a abandonar de una vez por todas el nombre de Filosofía, hubieran resuelto conservarlo para enseñar otras cosas bajo su nombre".

Además, la clara orientación metafísica de los diferentes programas, la selección de las doctrinas y teorías, la no inclusión de otras, el tipo de actividades sugeridas, los objetivos propuestos, etc., son factores que operan impositivamente. En este sentido se pretende modelar mentalidades que no entren en conflicto con la realidad social vigente.

c. A Nivel Medio la enseñanza de la Filosofía se da o puede darse de dos maneras fundamentales: una de ellas, de modo expreso, ajustada a un programa previamente establecido. La otra, por el contrario, no se halla especificada como asignatura. Esta última se expande a través de toda la educación media y básica, infiltrándose en los resultados de la labor didáctica y vinculándose directamente con las conclusiones del saber científico, con la ideología o concepción del mundo, del hombre o de la vida que va adquiriendo el alumno y con los esquemas de pensamiento que éste debe practicar. Cuenta la primera con profesores especializados. En el segundo caso, los demás educadores actúan como profesores de Filosofía, puesto que la totalidad de las asignaturas dan motivos para enseñanzas filosóficas, las que el alumno llega a aceptar o conocer aun sin darse cuenta de que son tales.

De manera que la asignatura de Filosofía constituye una veta de amplísimos alcances integrativos y unificadores. Por un lado, desarrolla la reflexión crítica que integra los conocimientos que el alumno ha podido adquirir en la escuela y fuera de ella, descubriendo los principios en los cuales ellos descansan, para vincularlos finalmente con las reglas o pautas que orientan la conducta del educando en particular y del ser humano en general. Por otro lado, encamina al alumno hacia el logro de una concepción del mundo, el hombre y la vida que aparte de permitirle clarificar y sistematizar su propio mundo interior, le permite, además, formarse un criterio adecuado para comprender e interpretar los acontecimientos y hechos cada vez más complejos que debe presenciar o vivir.

En este sentido, nuestra asignatura permite programar, en conjunto con las demás asignaturas, diferentes unidades de estudio, funcionando ella como asignatura-eje. Además, por cuanto sus contenidos se vinculan con las conclusiones de las ciencias naturales, matemáticas y sociales, cualquiera sea el programa de estudio que se elabore, éste debe considerar que los estudiantes secundarios, a la vez que estudian Filosofía, están estudiando ciencias. La observancia de este principio contribuye a evitar las tentaciones de caer en el terreno de la teoría pura, ofreciendo a los educandos la oportunidad de poder ligar las diferentes doctrinas o teorías, sean éstas de carácter filosófico o psicológico, con la realidad concreta vivida por ellos.

Debemos recalcar, al mismo tiempo, que la enseñanza de las doctrinas filosóficas debe efectuarse de modo polémico, es decir, críticamente, ligándolas con la asimilación de todas las demás corrientes filosóficas en general, y, en particular, con las posiciones burguesas y no burguesas actualmente dominantes en la Filosofía.

d. Como se indicó, a la asignatura de Filosofía se le "asigna" la enseñanza de la Psicología. Ello es especial-

mente significativo por cuanto esta disciplina constituye una de las ciencias del hombre: descubre las leyes de la actividad psíquica humana realizada por el cerebro, conexas, de esta manera, las ciencias naturales con las ciencias sociales.

Así concebida, la enseñanza de la Psicología permite que el profesor pueda adiestrar a sus alumnos en el manejo de ciertos procedimientos y técnicas de investigación, sea a nivel de fenómenos individuales o sociales, lo que aparte de habilitarlos para explorar científicamente ciertas áreas de la realidad inmediata, los convierte en sujetos activos capaces de suministrar el material ilustrativo que permita la comprensión de las teorías o doctrinas tratadas.

En este aspecto, el suministro y la adquisición de informaciones se integran al proceso intelectual orientado a la obtención de una generalización o idea. En oposición a la actitud de entrega de la información por la información misma, se procura la comprensión crítica funcional de las generalizaciones, doctrinas y teorías filosóficas y psicológicas, entendiéndose que ellas pueden o deben ser aplicables a numerosas otras situaciones, determinando conductas específicas. El método de la interpretación de los textos, al ser éste el único procedimiento utilizado, conlleva el riesgo de la mera teorización desvinculada de los hechos concretos. No obstante, este método se amplía y enriquece al ser confrontadas las doctrinas expuestas con los resultados de las investigaciones realizadas por los alumnos y por los científicos que han escrutado la realidad sociocultural y natural, y cuyas conclusiones se publican en diferentes revistas y libros especializados.

El profesor de Filosofía no debe olvidar que las doctrinas o teorías que enseña adquieren sentido en la medida que sus alumnos puedan relacionarlas con su propia existencia, la cual es de carácter social.

e. A la asignatura de Filosofía se le "asigna", además, la enseñanza de la Filosofía. Esta, como ya se anticipó, posee un sentido fundamentalmente político y está ligada a las ciencias. La Historia de la Filosofía es la historia del hombre que se halla empeñado en la búsqueda de una concepción científica del mundo, en oposición a cualquier tipo de oscurantismo y esta lucha es, al mismo tiempo, el reflejo de la lucha de clases e inseparable de ella.

No obstante, dado el peligro potencial que ella encierra, los programas de la asignatura han cuidado de desvincularla de las ciencias y de los conflictos sociales que ocurren en el mundo y en nuestro país, convirtiéndola en la teoría pura que, en última instancia, justifica el status. La Filosofía, concebida como el ejercicio que la razón pura realiza bajo el amparo del ocio, al margen de la realidad social vigente, entraña la actitud de querer evitar que los educandos se percaten de que en toda sociedad capitalista existe la lucha de clases y que cualquiera sea la doctrina filosófica que se elabore ésta necesariamente se halla comprometida con una de las clases en pugna. Sin ir más lejos, en la unidad "El hombre y su historia", el actual programa de la asignatura sugiere el contenido "Los conflictos y la incompreensión entre generaciones", disfrazando con tales ropajes el verdadero cariz del problema.

Refiriéndose a las corrientes filosóficas burguesas, R. Garaudy ("Lecciones de Filosofía marxista") señala que "esas filosofías temen el progreso y quieren impedirlo. Saben que destruirá los mitos antiguos de los que ellas surgieron y que liberará al hombre de sus servidumbres

mentales y sociales. De no ser ésa la razón, ¿por qué se niegan a reconocer el valor del pensamiento positivo y crítico, derivado de las ciencias? Si estuvieran muy convencidas de lo que afirman, esto es, que existen para el hombre unas realidades espirituales ajenas a este mundo material en el que vive y del que cree ingenuamente formar parte, ¿por qué no esperan a que un estudio desinteresado y racional de su condición alcance el descubrimiento de esas realidades espirituales? Tenemos, pues, derecho a desconfiar "a priori" de toda doctrina idealista que nos pida, bajo el manto de las más nobles aspiraciones, que renunciemos a la conquista del universo y de nosotros mismos. Sólo podemos confiar en los filósofos realistas, que tratan de descubrir las verdades positivas, que admiten solamente lo que la ciencia acepta y que fomentan el progreso. Hemos aprendido mucho de la historia de las luchas políticas; sabemos cuáles son los intereses enmascarados, amparados por las personas que quieren impedir que el hombre conozca su condición y trate de mejorarla. Sabemos también que el idealismo es un arma en manos de los opresores y explotadores".

III. Orientación y sentido de la Filosofía en los programas.

No obstante las bellas intenciones acuñadas en hermosas frases, la asignatura de Filosofía, tal como ha sido concebida en los diferentes programas de estudio, constituye una poderosa invitación para que nuestros alumnos desarrollen la fantasía, al amparo de la inactividad.

Porfiadamente se ha defendido el status de ser la Filosofía la "ciencia de las ciencias" que obtiene ciertas verdades que le son vedadas a las demás ciencias, dado que éstas se vinculan con la actividad concreta material. En este sentido nuestra disciplina se convierte en teoría de algo, en oposición a su experimentación, siendo su objetivo el análisis de los rasgos más generales y abstractos de una materia, en oposición a sus rasgos más limitados y específicos. De manera que los profesores de Filosofía han debido cargar con el fardo que significa enseñar teorías puras, esto es, teorías de nada en particular, trasladando a sus alumnos a universos desvinculados con la realidad concreta vivida por ellos. Por otra parte, los profesores de Filosofía reciben en las universidades un tipo de formación profesional que los convierte en "teóricos puros", de manera que dichos programas se adecuan a la mentalidad de dichos pedagogos. Sin embargo, el drama ocurre en la esfera de la educación secundaria, en donde se debe instruir a alumnos que poseen necesidades e inquietudes originadas de la etapa de desarrollo en que se hallan y de la realidad político-social vivida o conocida por ellos.

No por nada July Bernard ("La Filosofía en la Escuela Secundaria") admite que la función que desempeña la asignatura de Filosofía "es muy especial: no sirve, en general, absolutamente para nada".

No obstante lo anterior, la metodóloga en la enseñanza de la Filosofía Sussanne Langer proclama que "debemos construir la moral de una nueva época, un mundo nuevo, lo cual significa una nueva moralidad". "Esto sólo puede hacerse analizando y quizás también redefiniendo no solamente los aspectos obviamente éticos de la vida, la vida individual, la mente, la sociedad y muchos otros temas. Cuando el hombre antiguo se convierte en el nuevo hombre merced a un cambio de su actitud mental, volverá la seguridad a nuestras vidas. Es urgente redefinir los conceptos y esclarecer sus significados y ésa será la tarea de la Filosofía".

He aquí, pues, el esbozo de una revolución que deberán llevar a cabo los profesores de Filosofía, manejando como arma un tipo de Filosofía autosuficiente, algo así como Religión, con milagros y profetas, con exigencias como la entrega de la vida humana toda, sin que ella se digne a descender al plano de la mezquina vida cotidiana. Lo que nuestra distinguida educadora ignora es que el conocimiento de la realidad se origina de la actividad social humana que la transforma y que dicho conocimiento posee el carácter del proceso social que se desarrolla históricamente, dándose en él la unidad entre teoría y práctica. Que modificar el mundo involucra, al mismo tiempo, poder prever las tendencias objetivas de su desarrollo, en base al conocimiento de sus leyes.

De este modo, la previsión científica del futuro no es un mero dato histórico. Por el contrario: es el punto de partida del proceso en que la clase obrera, en una etapa determinada, se convertirá en la transformadora revolucionaria de la realidad. No son, entonces, los filósofos quienes construirán la moral de la nueva época o del mundo nuevo; ello será el producto de la actividad revolucionaria de la masa trabajadora que ha hecho suyas las ideas revolucionarias.

Sin embargo, las ideas expuestas por la metodóloga argentina parece que gravitaran en los actuales planes de estudios destinados a formar a los futuros profesores de la asignatura en las universidades de nuestro país. No de otra manera podemos interpretar el hecho de que en ellos no exista ni remotamente lo que se supone debe ser una formación científica básica, no de otra forma podemos entender que a los postulantes no se les exija, como requisito de ingreso, poseer alguna especialidad previa. De este modo los Departamentos de Filosofía entregan un tipo de pedagogos especializados en la enseñanza de materias que no se identifican con la investigación científica ni con sus resultados.

No puede extrañarnos, pues, que los profesores de Filosofía sigan concibiendo a la razón como el instrumento todopoderoso, capaz de obtener por sí mismo un tipo de conocimiento independiente de aquellos que se obtienen del análisis y la investigación científica de la realidad natural y social.

Estos problemas parece que no acontecieran, o a lo menos con la misma crudeza, en todas las asignaturas. ¿Por qué se dan, entonces, en la asignatura de Filosofía? Simplemente porque la Filosofía es potencialmente peligrosa y si no se ejerciera sobre su enseñanza algún tipo de "control", podría convertirse en el instrumento que incidiría en la destrucción de la ortodoxia política o religiosa vigentes en las sociedades burguesas.

No obstante, es necesario recalcar los siguientes hechos:

- a. La Filosofía, a través de la historia, se ha visto afectada y renovada por la aparición de cualquiera disciplina o teoría científicas importantes. Es el caso, por ejemplo, de la influencia de la física moderna en la filosofía de Descartes y de Kant, el influjo del cálculo infinitesimal en la filosofía de Leibniz, la influencia de la ciencia de la historia en la filosofía marxista, etc.

- b. La Filosofía ha jugado siempre un papel teórico decisivo en la elaboración y el desarrollo del conocimiento. Sin embargo, el conocimiento, que en su sentido más cabal es el conocimiento científico, se halla determinado por factores que derivan de una situación histórica concreta, siendo especialmente decisivos los factores políticos, sociales e ideológicos.

Según Louis Althusser ("La Filosofía como arma de la revolución"), "todas las ciencias, tanto las de la naturaleza como las sociales, están sometidas constantemente

al acoso de las ideologías existentes y en particular al de esa ideología que, debido a su carácter aparentemente no ideológico, resulta desarmante, aquella en la que el sabio reflexiona "espontáneamente" su propia práctica: la ideología "empirista" o "positivista". Como decía ya Engels, todo sabio, quiéralo o no, que adopta inevitablemente una filosofía de la ciencia, no puede carecer de una filosofía. Todo el problema consiste entonces en saber qué filosofía debe tener por compañera: ¿una ideología que deforma su propia práctica científica, o una filosofía científica que da cuenta efectivamente de su propia práctica científica?, ¿una ideología que lo esclavice a sus errores y sus ilusiones o, al contrario, una filosofía que lo libere de las ilusiones y le permita dominar verdaderamente su práctica?"

En los programas de la asignatura, tanto los contenidos como los objetivos y la orientación de éstos delatan la primacía de la ideología burguesa, lo cual halla su expresión concreta en la enseñanza de doctrinas y teorías filosóficas o psicológicas burguesas o afines a éstas. Es el caso, por ejemplo, de la teoría psicoanalítica, a partir de la cual la revolución, la rebeldía y una serie de conductas que delatan la crisis del sistema capitalista quedan reducidas a manifestaciones del instinto de destrucción (Thanatos), siendo, por ende, fenómenos meramente naturales. Es el caso, también, de la doctrina lerschiana de la personalidad, la cual no pasa de ser una doctrina metafísica, ayuna de todo lo que sea referencias a nivel fáctico o datos experimentales que la fundamenten. En el terreno de la Filosofía se ha sugerido o impuesto el estudio y la utilización de cualquier método que no sea el materialismo dialéctico, subyaciendo en los diferentes programas de la asignatura la idea de que el marxismo no es filosofía y que ésta consiste en el quehacer de ciertos hombres insólitos que viven en las nubes.

No obstante la Filosofía tiene sentido y es útil en la medida que se preocupa de las necesidades y anhelos de las grandes masas humanas y del conocimiento científico del mundo, del hombre y la sociedad, lo cual, a la postre, es el medio para llevar a la práctica dichos anhelos. Para los requerimientos de una sociedad como la nuestra, empeñada en la tarea histórica de construir el socialismo, está de más cualquier tipo de Filosofía que se ubique por encima de las ciencias. Necesitamos plantear una Filosofía que no sea una mera teoría, sino la expresión cabal de las exigencias de una vida mejor y de los conocimientos que son necesarios para obtenerla. "Los filósofos —como señala Marx— no han hecho más que interpretar el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo."

IV. Enseñanza de la filosofía e ideología burguesas.

Los diferentes programas de la asignatura, de una u otra manera, han sido diseñados en la perspectiva de moldear mentalidades burguesas. Como lo hemos señalado, los Departamentos de Filosofía, por su parte, han formado contingentes de profesores de Filosofía con mentalidad pequeñoburguesa, que si bien individualmente —y en la esfera política— han podido destacarse por poseer una mentalidad revolucionaria decidida y valiente, en el plano profesional se han limitado a "usar" o "explotar", como mera rutina, la ideología de la clase obrera. En este aspecto, no han encarado aún la "lucha ideológica" desde las barricadas de la clase explotada.

Sistemáticamente se ha ido inculcando la idea de que la Filosofía posee una cierta dignidad especial que la obliga a desatender los asuntos contingentes, poseyendo, al mismo tiempo, la capacidad de rebasar las menguadas posi-

bilidades que ofrecen las ciencias, las cuales, sometidas a un cierto fatalismo gnoseológico, jamás podrían obtener ciertas verdades cuyo acceso sólo le está permitido a la Filosofía. A la vez, sentada la premisa de que la definición política distorsiona la "objetividad" y conduce al "sectarismo", los programas de la asignatura la conciben como "búsqueda desinteresada de la verdad", la cual se hallaría más allá de la realidad determinada por una estructura social específica.

No obstante, estos programas de estudios responden a los requerimientos de la sociedad capitalista, en que la educación está organizada y dirigida por la clase burguesa, constituyendo los procesos educativos el "conjunto de acciones llevadas a cabo por el grupo dotado de poder, vinculadas a la socialización de los miembros de la sociedad, tendientes a lograr un incremento del área de consenso, y, en consecuencia, a consolidar su posición de dominio" (Bourdieu: "Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento").

En este contexto, la asignatura de Filosofía ha desempeñado el papel de "culminación" del proceso, encomendándosele dos tareas fundamentales:

- a. La transmisión de contenidos de la cultura de la clase dominante, esto es, sus normas, valores, conocimientos, etc., y
- b. La incorporación en los educandos de ciertas categorías o formas de pensar, como, por ejemplo, los esquemas de la metafísica y de la lógica formal.

En este sentido se ha descartado la enseñanza de la lógica dialéctica. El significado que ello entraña puede ser captado mejor si utilizamos el expediente de comparar la lógica formal con la lógica dialéctica.

1. La lógica dialéctica es la teoría de la aparición y del desarrollo histórico de las formas lógicas del pensamiento, en unidad con su contenido, revelando sus contradicciones internas. Por el contrario, la lógica formal se independiza del desarrollo histórico del pensar, concibiéndolo como algo ya hecho o formado y prescindiendo de la contradicción interna como el motor que posibilita el desarrollo del mundo y del conocimiento.

2. Para la lógica formal las contradicciones no pasan de ser oposiciones que aparecen consecutivamente. Para la lógica dialéctica, en cambio, en el pensar los contrarios se dan simultáneamente, esto es, tal como aparecen en el objeto en que se piensa.

3. Mientras la lógica dialéctica estudia todo el proceso del conocimiento en su conjunto, la lógica formal se polariza en torno a un aspecto determinado de éste.

En resumidas cuentas, los programas de la asignatura de Filosofía han funcionado como vehículos de transporte de la ideología burguesa. Las diferencias nunca fueron de fondo, sino de forma. En el terreno práctico dicha coincidencia ha operado de las siguientes maneras fundamentales:

- a. "Humanizando" las concepciones de la ideología burguesa, apoyándose en el postulado de que ellas derivan de la "naturaleza humana" o del "modo último" de ser la realidad, de suerte que la no coincidencia con tales planteamientos implica la "inhumanidad" o la "utopía".
- b. Utilizando categorías o esquemas operativos de carácter lingüístico que vinculan los contenidos concretos y específicos con valores generales y abstractos. En esta perspectiva se concibe la "democracia" como contradicción de "dictadura", el "orden social" como opuesto a "revolución", etc.

c. Identificando la forma con el fondo, la apariencia con la realidad. Así, por ejemplo, identifican a las instituciones sociales vigentes con las funciones o papeles que teóricamente debieran cumplir. Por ejemplo, la justicia chilena como encarnando a "la justicia", etc.

d. Cuando es ya imposible oponerse a los cambios, se los acepta siempre que ellos ocurran dentro del sistema social imperante. Por ejemplo, puede admitirse que las sociedades capitalistas muestren ciertos defectos, pero éstos deben ser superados dentro de los marcos legales fijados por el sistema.

Sin embargo, estos esfuerzos de penetración ideológica han tropezado cada vez más con vallas que se originan, por un lado, de la descomposición de los sistemas burgueses como consecuencia de la crisis de la burguesía a nivel mundial, y, por el otro lado, de los crecientes grados de conciencia política obtenidos por las masas a través de sus luchas reivindicatorias. Este fenómeno se ha reflejado también en el estudiantado secundario y universitario, los cuales han identificado cada vez más sus intereses con los de la clase obrera.

En este contexto, la tarea de forzar el sentido de la Filosofía se ha tornado cada vez más difícil, y, por el con-

trario, gradualmente se ha ido abonando el terreno para que esta disciplina se transforme en arma revolucionaria. No es de extrañarse, entonces, que los diferentes programas de la asignatura se hayan caracterizado por ir suprimiendo sistemáticamente ciertos contenidos y objetivos "potencialmente peligrosos o comprometedores", desde el punto de vista político especialmente, llegándose hasta el punto de elaborarse un programa, como el actual, que no se sabe en virtud de qué puede ser considerado como "Programa de Filosofía".

El penúltimo programa de la asignatura ya había suprimido la enseñanza de la Historia de la Filosofía. Las razones son obvias. Ya no se podía hacer abstracción, con la misma facilidad que antes, de que las doctrinas filosóficas reflejan la existencia de fuerzas sociales en conflicto. El actual programa lleva las cosas hasta el extremo de convertirlo en un caos de contenidos y objetivos que los colocan en la antesala de su virtual eliminación de los Planes y Programas de Educación Media. Ello, finalmente, deja en claro que la Filosofía es actualmente un arma que se le ha escapado de las manos a la burguesía y que, por tanto, a ésta no le queda otro camino que intentar su aniquilamiento.

LA OFICINA DE PLANIFICACION Y PRESUPUESTO

Conjuntamente con la asunción del Gobierno Popular y en atención a que en sus planes se ha dado importancia prioritaria a la técnica de la planificación, en bien de un desarrollo armónico, funcional e integrado de la Economía del país, se ha colocado en un sitio de real importancia a la Oficina de Planificación Nacional (ODEPLAN), la que tiene y tendrá en el futuro la responsabilidad de esta significativa tarea.

Esta Oficina, para cumplir con su labor de desarrollo integral de los sectores que conforman nuestra Economía, requiere de las Oficinas Sectoriales de la materia prima de la planificación, vale decir, la formulación de los planes de desarrollo sectorial a corto, mediano y largo plazo.

Es así como el Ministerio de Educación, consciente de su responsabilidad en esta nueva estrategia del desarrollo a través de la planificación, ha creado por Decreto Supremo N.º 1.484, de 17 de junio de 1971, la *Oficina de Planificación y Presupuesto*.

En la actualidad esta Oficina está dirigida por un Consejo Técnico Directivo formado por profesores con especialización en planificación educacional y/u otras disciplinas.

Los integrantes del Consejo son:

MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA
JEFATURA ADMINISTRATIVA

Subsecretaría
CVS/mcn/mta.

REF.: Crea Oficina de Planificación y Presupuesto de Educación.

Nº 1.484.—

SANTIAGO,

VISTOS:

Lo dispuesto en los artículos 3.º, 9.º, 10.º, 11.º, y 12.º de la Ley Nº 16.635 de 1967; en el D.F.L. Nº 104, de 1953, del Ministerio de Educación Pública; en el Decreto Nº 2.110, de 1970, del Ministerio del Interior, y las facultades que me confiere el artículo 72 Nº 2 de la Constitución Política del Estado, y

SERGIO ARENAS P. (Director Interino).
MARIA TERESA CEBALLOS S.
ALEJANDRO KARELOVIC K.
OSCAR LENNON DEL V.
GILBERTO GONZALEZ B.
ROBERTO BALOCCHI P.
MOISES LATORRE R.
RAUL CALDERON C.
ERIC NUÑEZ G.

Además han sido designados a la Oficina un grupo de profesionales con experiencia en Planificación:

Sonia Lavín, Susana Berzeller, José Armijo, Liliانا Bardi, Paulina Elsner, Carmen Luz Latorre, Jesús Ramírez y Ana María Corvalán.

La Oficina de Planificación y Presupuesto tiene su sede en Huérfanos N.º 786, Departamento 710 (Ex CONICYT).

Es propósito de esta Oficina Sectorial publicar periódicamente trabajos e informes elaborados en ella para contribuir a tener documentado al Magisterio en cuanto a toda innovación que se efectúe en el sistema educacional.

CONSIDERANDO:

Que es necesario reestructurar la planificación por sectores o ramas de actividades económica y social a fin de que ella responda a los actuales planteamientos de planificación del desarrollo nacional sustentados por el actual gobierno;

Que en el Ministerio de Educación Pública se está impulsando la preparación de un plan destinado a orientar el conjunto de acciones que él y los diversos servicios o instituciones dependientes o vinculadas a él, ejecutan de acuerdo con sus funciones y tareas que la ley les asigna;

Que recientemente se ha creado el Consejo Nacional de Desarrollo con el objetivo de disponer de un mecanismo que facilite la comunicación entre el Gobierno y los sectores no gubernamentales, y que dicho objetivo es necesario y conveniente establecerlo a nivel de los diversos sectores de actividad económico-social, pues el aporte de ideas y sugerencias de éstos al Gobierno se efectúa sobre un campo más concreto y específico; y

Que el Consejo Nacional de Educación es el órgano creado por la Constitución Política del Estado en su Artículo

10º, Nº 7, representativo de todos los sectores vinculados al sistema nacional de educación,

DECRETO :

TITULO I.—DE LA OFICINA DE PLANIFICACION Y PRESUPUESTO DE EDUCACION.

ARTICULO 1º: Créase, dependiente del Ministerio de Educación Pública y subordinada jerárquicamente al Ministro, la Oficina de Planificación y Presupuesto de Educación.

ARTICULO 2º: Serán funciones de esta Oficina las siguientes:

- a) Elaborar el plan sectorial de largo, mediano y corto plazo de acuerdo con las orientaciones generales que formule ODEPLAN y someterlo a la consideración del Consejo Nacional de Educación, para su ulterior proposición al Ministro.
- b) Coordinar los proyectos de producción e inversión de los servicios, instituciones, empresas y organismos públicos que pertenezcan al sector o tengan relación directa con él.
- c) Recibir y coordinar los proyectos de producción e inversión que emanen del área privada, que tienen directa relación con el sector y que se requieran para la formulación del plan sectorial.
- d) Coordinar con ODEPLAN los planes integrales para el sector y participar en el proceso de compatibilización intersectorial e interregional que compete a ODEPLAN.
- e) Colaborar en el proceso de control y evaluación del cumplimiento de los planes, de acuerdo con un sistema general que fijará ODEPLAN y la Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda, sin perjuicio de las facultades inspectivas que la Constitución Política del Estado otorga a la Superintendencia de Educación Pública.
- f) Preparar, oportunamente, y de acuerdo con las instrucciones de la Dirección de Presupuestos y del Ministerio de Educación Pública, los proyectos de presupuesto de esa Secretaría de Estado, coordinándolos con los planes y programas de mediano y largo plazo.
- g) Estudiar y coordinar la preparación y desarrollo de los presupuestos de las instituciones y demás servicios que se relacionen con el Gobierno a través del Ministerio de Educación Pública.
- h) Coordinar sus funciones con la Dirección de Presupuestos y proporcionarle informes sobre el avance físico y financiero de los programas presupuestarios de acuerdo a lo establecido en la Ley Orgánica de Presupuestos, c
- i) Colaborar con el Ministerio en el mejoramiento de la eficiencia de operación de las correspondientes instituciones y servicios. Deberá, asimismo, estudiar y proponer reformas administrativas que permitan el mejor desarrollo del plan nacional de educación.

ARTICULO 3º: La Oficina estará a cargo de un Director designado por el Presidente de la República y se estructurará de acuerdo a las normas que determine el Ministro de Educación y el Director de ODEPLAN.

ARTICULO 4º: La Oficina contará con el personal que el Ministro de Educación Pública, en uso de sus facultades, designe o destine para prestar servicios en ella.

TITULO II.—DE LAS OFICINAS DE PROGRAMACION Y PROYECTOS

ARTICULO 5º: En los servicios, instituciones, empresas y demás organismos del Estado del Sector, que determine el Ministro de Educación Pública, se crearán Oficinas de Programación y Proyectos, subordinadas al Jefe superior del ente público respectivo, sin perjuicio de las atribuciones de la Oficina de Planificación y Presupuesto de Educación y de ODEPLAN.

ARTICULO 6º: Sin perjuicio de las atribuciones y obligaciones que el Ministro y la autoridad del respectivo servicio,

institución, empresa u organismo les confieren, estas Oficinas tendrán las siguientes funciones:

- a) Proponer los programas y proyectos de inversión que correspondan a su esfera específica de competencia.
- b) Proponer el proyecto de presupuesto que asegure el adecuado funcionamiento requerido para la ejecución de los programas y proyectos de la respectiva institución, organismo o empresa.
- c) Participar en las tareas de compatibilización y coordinación de los programas y proyectos del sector para los efectos de la formulación del plan sectorial.
- d) Proporcionar los antecedentes necesarios para la evaluación y control del cumplimiento de los planes y programas de ejecución del presupuesto.

ARTICULO 7º: Las Oficinas de Programación y Proyectos se estructurarán y funcionarán, de acuerdo a las instrucciones que imparta el Director de ODEPLAN y el Ministro de Educación Pública, según las modalidades propias de cada servicio, institución, empresa u organismo.

TITULO III.—DEL CONSEJO DE DESARROLLO EDUCACIONAL

ARTICULO 8º: Para los efectos de una adecuada coordinación de la función planificadora educacional con el sistema nacional de planificación, el Consejo Nacional de Educación tendrá, además, el carácter de Consejo de Desarrollo Educacional.

Para el cumplimiento de este cometido, y dentro de las atribuciones que le otorga la ley, deberá:

- a) Recomendar las orientaciones y normas generales para la elaboración del plan de desarrollo de la educación.
- b) Conocer y emitir su opinión respecto de los planes de largo, mediano y corto plazo elaborados por la Oficina de Planificación y Presupuesto de Educación.
- c) Tomar conocimiento de la marcha y ejecución del plan sectorial y formular recomendaciones tendientes a su mejor cumplimiento.
- d) Examinar el proyecto de presupuesto del sector y su concordancia con los planes aprobados para el mismo, y formular las recomendaciones que estime convenientes a las autoridades encargadas de su aprobación, y
- e) Recomendar la adopción de medidas de política económica y las reformas o adaptaciones institucionales requeridas para el adecuado funcionamiento y desarrollo del sector.

Para el cumplimiento de las funciones antes indicadas, el Consejo Nacional de Educación se vinculará, a través de su Presidente, con el Consejo Nacional de Desarrollo.

ARTICULO 9º: El Consejo Nacional de Educación, en cuanto cumpla las funciones de Consejo de Desarrollo Educacional, estará integrado, además, por el Director de la Oficina de Planificación Nacional o su representante, el Director de Presupuestos, o su representante, y por el Director de la Oficina de Planificación y Presupuesto de Educación.

ARTICULO 10º: La Oficina de Planificación y Presupuesto deberá requerir precisamente de la Superintendencia de Educación Pública, máximo organismo investigador técnico e inspectivo del Ministerio de Educación Pública, los informes técnico-educativos que sean necesarios para la formulación de los planes.

ARTICULO 11º: Créase el Comité Coordinador de los Servicios del Ministerio de Educación Pública, el que será presidido por el Ministro de Educación Pública y estará integrado por:

- El Subsecretario de Educación
- El Superintendente de Educación Pública
- Los Directores de Educación: Primaria y Normal; Secundaria y Profesional.
- El Director de Bibliotecas, Archivos y Museos
- El Secretario Técnico de la Superintendencia de Educación
- Un Secretario del Comité Coordinador, designado por el Ministro de Educación Pública.

Deberá conocer de las medidas educacionales que se vayan a ejecutar en el Ministerio de Educación Pública, antes de su aprobación por el Ministro de Educación.

ARTICULO 12º: Deróganse las disposiciones contenidas en los decretos del Ministerio de Educación Nº 21697 de 1965 y 985 de 1970.

TOMESE RAZON, COMUNIQUESE Y PUBLIQUESE.

SALVADOR ALLENDE GOSSENS
MARIO ASTORGA GUTIERREZ
Ministro de Educación

Lo que transcribo a Ud.

WALDO SUAREZ ZAMBONT
Subsecretario de Educación

2 c. Of. Partes
5 c. Contraloría
3 c. Tesorería General
2 c. Superintendencia
2 c. Ministerio de Hacienda
2 c. ODEPLAN
2 c. Gabinete Ministro
1 c. Director Bibliotecas
1 c. Direc. Primaria
1 c. Direc. Secundaria
1 c. Direc. Profesional
2 c. Diario Oficial
1 c. Kardex
2 c. Archivo

BASES GENERALES PARA LA FORMULACION DEL PLAN OPERATIVO 1972 Y MARCO DE REFERENCIA PARA LA FORMULACION DEL "PLAN SEXENAL DEL SECTOR EDUCACIONAL"

SANTIAGO, JULIO DE 1971

INTRODUCCION

Para la formulación del Plan Sexenal del Sector Educativo se ha contemplado:

—Interrelación permanente con ODEPLAN, en la interpretación de algunos lineamientos para la elaboración de la estrategia del desarrollo nacional y sectorial contenidos en el Programa de la Unidad Popular.

—Consulta a las bases, que culminará en el Congreso Nacional de Educación a realizarse a fines del presente año.

El presente documento tiene por objeto servir de marco de referencia para orientar la compatibilidad de los planes operativos 1972 de las distintas entidades del sector público de Educación. Tendrá por objeto además establecer las bases conceptuales, para formular el Plan Sexenal 1971-1976 y establecer una aproximación de las metas y objetivos del plan para 1976. Todo ello en su versión preliminar y susceptible de ser complementado y/o modificado cuando nuevos antecedentes lo establezcan.

Contenido del Documento:

Para tratar de cumplir con el objeto explicado en el numeral anterior, se estima indispensable desarrollar el siguiente contenido:

—Un enunciado provisional de los objetivos políticos educacionales del Gobierno de la Unidad Popular;

—Un desarrollo de los problemas educacionales más importantes que se espera serán la preocupación básica del plan, tales como la necesidad de expandir el servicio, la conveniencia de mejorar la calidad del servicio educacional y la urgencia de racionalizar el uso de los recursos a través de una administración programada;

—En cada rubro se analizan todos los niveles de enseñanza y en cada oportunidad, es decir, para cada nivel, tipo y/o modalidad educativa se presenta un diagnóstico o análisis de la situación actual; una formulación de objetivos, y proyecciones o estimaciones políticas del desarrollo educacional previsto o deseado para 1976.

UN ENUNCIADO PROVISIONAL DE LOS OBJETIVOS POLITICOS EDUCACIONALES DEL GOBIERNO DE LA UNIDAD POPULAR

El cumplimiento de los objetivos del Programa de Gobierno de la Unidad Popular requiere como instrumento fundamen-

tal la planificación de las acciones en el proceso de transformaciones que conducirá al país hacia una economía socialista.

El Ministerio de Economía, el Ministerio de Hacienda y Oficina de Planificación Nacional, junto con los sectores económicos y sociales que comprenden los demás Ministerios y otros organismos autónomos, han decidido trabajar coordinadamente en las tareas de preparación del Plan de Desarrollo 1971-1976, del Plan Anual 1972 y del Presupuesto Fiscal para 1972. Se trata de un esfuerzo coordinado, de relación complementaria, pero en que cada entidad se responsabilizará de las informaciones y criterios correspondientes a sus funciones específicas.

El Ministerio de Educación ha recibido instrucciones expresas y detalladas de la Oficina de Planificación Nacional para la formulación del Plan Sexenal y Anual Operativo 1972 en el Sector Educativo.

El presente trabajo es el primer intento de formulación de un Plan Sexenal del Sector que sirva de marco de referencia para la elaboración del Plan Operativo Anual 1972.

Dos aspectos deben ser considerados, previamente, en el enunciado de las ideas directrices en torno al desarrollo del proceso educativo.

a) La formulación del Plan Sexenal y Anual entraña el supuesto de que su valor y rigurosidad son aproximados y relativos. El Plan mismo, así como su aplicación y evaluación estarán sujetos a ajustes y reformulaciones que se irán produciendo en el sexenio.

b) Algunos aspectos de la política educacional deberán ser precisados sólo cuando se conozca el pensamiento de los profesores, estudiantes, apoderados, etc., es decir, de toda la comunidad acerca de la realidad de la educación chilena. De allí surgirán, además, proposiciones para readecuar el sistema y lograr la realización de las metas fijadas en el programa de la Unidad Popular.

Sin embargo, es necesario mencionar algunos objetivos generales hacia cuyo cumplimiento se orientará la acción del Gobierno Popular:

- Democratizar la educación en sus dos aspectos fundamentales;
- Otorgar igualdad de oportunidades en cuanto a posibilidad la incorporación y permanencia en el sistema de todos los niños y jóvenes en las edades correspondientes a los distintos niveles;
- Promover la participación de todos los trabajadores de

la educación en la transformación del sistema educacional.

- Constituirse en un factor determinante en la transformación de un sistema capitalista en uno socialista, coayudando al proceso de transformaciones estructurales que vive el país.
- Constituir en un sistema unificado, integrado y ligado estrechamente a la realidad social, económica y cultural de Chile.
- Contribuir a la formación de un hombre nuevo, capaz de participar responsablemente en la tarea de superar el subdesarrollo y la dependencia económica, tecnológica y cultural.
- Propender a la creación de las condiciones para que los trabajadores superen el nivel cultural en que se encuentran y perciban los factores que condicionan su existencia.
- Concebir el proceso educativo como una actividad permanente.

Estos serán los lineamientos generales que servirán como fundamentos a esta primera aproximación a un Plan Sexual de Educación.

Acerca de la Planificación

La planificación global del desarrollo adquiere su verdadero sentido en una sociedad socialista.

La planificación del sector educación debe responder, por lo tanto, a los objetivos políticos, económicos y sociales que la sociedad se plantea en su conjunto, y debe estar determinada, además, por los planteamientos de todos los sectores involucrados en el sistema a través del establecimiento de un proceso expedito y permanente de participación basado en una continua evaluación del sistema.

Reconociendo que la Educación es un proceso único es necesario distinguir diversos niveles de planeamiento:

—el planeamiento sectorial que cubre todo el desarrollo educativo del país;

—el planeamiento de todos los niveles de educación: preescolar, básica, media, superior, adultos, extraescolar, especial;

—el planeamiento regional de acuerdo a divisiones geográficas o políticas;

el planeamiento local que corresponde a la instalación de los establecimientos educativos.

En cuanto al planeamiento sectorial, será indispensable contar con un diagnóstico en profundidad del sistema, que cubra tanto los aspectos cuantitativos como cualitativos, estableciendo una metodología de análisis común que permita diseñar índices comparativos que reflejen la eficiencia del sistema. Sobre esta base se deberá pronosticar la situación a largo, mediano y corto plazo, lo que permitirá establecer —dentro del marco del plan global de desarrollo y la política generada desde las bases— los objetivos y las metas a alcanzar, presentando alternativas de solución.

Será función de la planificación, además, programar la implementación del plan, supervisar su ejecución y por último evaluar los resultados obtenidos.

Este proceso, aparentemente fraccionado, deberá constituirse en un proceso único, integrado y continuo.

A continuación pasamos a describir los problemas más relevantes del Sector y proponer algunas soluciones que debe contener cualquier enfoque atinente a ellos.

En primer lugar, la expansión del servicio educativo en sus diferentes niveles depende entre otros factores de la población del país y de los déficit educacionales que se observan en la práctica.

En segundo lugar, la calidad del servicio que se presta es dependiente del tipo de currículum, de las características de los recursos humanos que se atienden y de todos aquellos aspectos materiales y espirituales que enriquecen el ambiente en el cual se desenvuelve el proceso educativo.

Finalmente están todos aquellos problemas que guardan relación con la administración de los servicios educacionales y el aprovechamiento óptimo de los recursos que para estos fines les otorga el Estado.

Dada la interrelación entre estos tres aspectos del enfoque, es imposible presentarlos en forma separada. El produc-

to final del sistema educativo es el resultado de la acción esperada tanto en la dimensión cuantitativa como en la cualitativa.

I.— EXPANSION DEL SERVICIO EDUCATIVO

La expansión del servicio educativo responde, generalmente, a dos tipos de demanda:

- Demanda social
- Demanda económica

La demanda social por educación se considerará en forma permanente a través de los distintos factores que la condicionan.

En este sentido cabe apreciar los siguientes factores demográficos:

a) el volumen total de la población y su tasa de crecimiento;

b) estructura de su población según sexos y edades;

c) distribución geográfica y movimientos migratorios;

Por otra parte existen factores institucionales tales como:

a) disposiciones legales o políticas vigentes referidas, por ejemplo, a la obligatoriedad y gratuidad de la educación y a la continuidad de los estudios.

Entre los factores socio-económicos que la determinan, se pueden mencionar:

a) las aspiraciones educativas de la población en su totalidad;

b) las posibilidades reales de acceso a la educación en su conjunto;

c) las preferencias personales con respecto a los diversos tipos de enseñanza.

El Estado no sólo atenderá la demanda aparente por educación, de acuerdo con las características y tendencias históricas. Tratará, además, de satisfacer toda la demanda potencial, no explícita aún, a través de medios tales como la implantación de la escuela única, que asegure a los niños y adolescentes chilenos continuidad escolar dentro de un mismo establecimiento, desde la educación preescolar hasta el término de la enseñanza media, o bien, dentro de un sistema local de educación que contenga todos los niveles y el máximo de oportunidades posibles de diversificación, de acuerdo con las realidades educacionales.

Por otra parte, el sistema educativo para contribuir al desarrollo económico y social debe tender a producir el equilibrio entre la cantidad y calidad de sus egresados y el volumen, composición y capacitación de los recursos humanos necesarios para satisfacer las necesidades actuales y futuras derivadas de los planes de desarrollo económico y social.

El análisis y previsión de las necesidades de recursos humanos deben considerarse como parte indispensable en la formulación de un plan educativo.

El desempleo y subempleo de ciertos profesionales por una parte —y las necesidades de personal calificado— por otra, son signos evidentes y angustiosos que hasta el presente no se ha encontrado el ajuste necesario entre oferta y demanda de personal.

Es imprescindible la realización de estudios básicos tales como el inventario de los recursos humanos existentes, la estimación de las necesidades derivadas del proceso de desarrollo y la determinación de los requerimientos de formación para satisfacer dichas necesidades.

Con este propósito deben designarse las instituciones encargadas de realizarlos teniendo presente que su ejecución debe ser coordinada e interdisciplinaria.

1. EDUCACION PREESCOLAR

La educación preescolar hasta la fecha ha tenido limitado desarrollo, a pesar de constituir la población parvularia el 17% de la población total del país. Hasta diciembre de 1970, como el cuadro siguiente lo indica, se estima que de una población total de niños de 0-5 años 11 meses, equivalente a 1.644.000 párvulos, sólo se atendió a 85.000 niños. De éstos, la educación se dirigió principalmente a los niños de 4-5 años 11 meses, la que alcanzó a 64.560 preescolares. En términos porcentuales los niños atendidos de 0-5 años 11 meses de edad son el 5,1% de la población preescolar. Los niños atendidos de 4-5 años 11 meses alcanzan al 12%.

**SITUACION ACTUAL DE LA EDUCACION
PREESCOLAR AL AÑO 1970**

Edades	Población 1970 (en miles)	Poblac. aten- dida 1970 (en miles)	% de poblac. atendida en 1970
0	290		
1	277	20,44	1,84%
2	273		
3	270		
4	268	64,56	12,09%
5	266		
Total	1.644	85,00	5,17%

Fuente: "Anteproyecto de Expansión de la Atención Parvularia para el período 1971-1980 y la Necesidad de Recursos Humanos para satisfacer la demanda que esta expansión provocaría", Ruth Verdejo y Myriam Zelman.

La Educación Preescolar principalmente ha sido impartida por el Ministerio de Educación, que atiende 48.000 niños de 4-5 años 11 meses de edad. El sector privado atiende alrededor de 20.000 niños de 0-5 años 11 meses (o sea, 25% de la atención total). El resto es atendido por instituciones tales como: SNS, CORHABIT, Fundación de Guarderías Infantiles.

En abril de 1970 fue dictada la Ley N.º 17.301 que creó la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Este fue el primer paso hacia un debido desarrollo de la educación parvularia que servirá como uno de los medios para colaborar a la solución del problema de mortalidad infantil, desnutrición, abandono del niño, desarrollo socio-cultural, aumento de la población activa. Por esto, el Gobierno Popular considera que una fuerte expansión de la educación preescolar es uno de los requisitos básicos para lograr el desarrollo social.

El sistema de educación preescolar se desarrollará inicialmente allí donde exista: mayor nivel de desnutrición, mayor densidad de población, mayor número de madres que trabajan, menor nivel socio-económico. De este modo, el niño más necesitado recibirá preferentemente atención integral en lo que se refiere a educación, alimentación y atención médico-dental. Los estudios realizados por la Junta Nacional de Jardines Infantiles estiman como meta posible extender la educación preescolar de 85.000 niños de 0-5 años 11 meses atendidos en 1970 a 500.000 niños atendidos en 1976.

**PROYECCION DE LA EDUCACION PREESCOLAR
AL AÑO 1976**

Enero,	Población 1976 (en miles)	Poblac. aten- der en 1976	% de poblac. atender en 1976
0	315		
1	304	128,0	14,00%
2	298		
3	292		
4	288	268,0	46,00%
5	284	140,0	50,00%
TOTAL	1.781	511,0	29,20%

FUENTE: Ver cuadro anterior.

Esta meta engloba a todos los párvulos atendidos en Chile, cualquiera sea la institución que realice la labor. La meta fijada requiere un esfuerzo por parte del Ministerio de Educación equivalente a la atención de 140.000 niños de 5 años 11 meses en 1976.

Si se consideran los siguientes coeficientes técnicos para una situación de emergencia se requerirían, en cuanto a recursos humanos, por lo menos 8.000 educadoras de párvulos y 25.000 auxiliares de educadoras; en cuanto a los recursos financieros necesarios en 1976 éstos alcanzarían a alrededor de 1.500.000.000 de escudos.

**COEFICIENTES TECNICOS EN UNA SITUACION
DE EMERGENCIA**

Edades de 0 año a 2 años 11 meses: 1 Educadora de Párvulos por cada 65 niños.

Edades de 0 año a 11 meses: 1 Auxiliar por cada 10 niños.

Edades de 1 año a 1 año 11 meses: 1 Auxiliar por cada 10 niños.

Edades de 2 años a 2 años 11 meses: 2 Auxiliares por cada 25 niños.

Edades de 3 años a 5 años 11 meses: 1 Educadora de Párvulos por cada 95 niños.

Edades de 3 años a 3 años 11 meses: 1 Auxiliar por cada 30 niños.

Edades de 4 años a 4 años 11 meses: 1 Auxiliar por cada 30 niños.

Edades de 5 años a 5 años 11 meses: 1 Auxiliar por cada 35 niños.

En el caso de los niños de 5-5 años 11 meses atendidos por el Ministerio de Educación, se atenderán 40 niños por una Educadora de Párvulos.

De aquí se puede notar que los principales problemas detectados para el logro de estas metas se refieren a la falta de recursos humanos (educadoras de párvulos y auxiliares de educadoras) y escasez de recursos financieros dedicados a este nivel educacional.

2. EDUCACION BASICA

La estructura del sistema de la Educación Básica contempla 8 años de estudio (1.º a 8.º) con el objeto de atender a la población comprendida entre 7 y 15 años de edad.

En los últimos años ha aumentado paulatinamente la incorporación al sistema de alumnos con seis años de edad.

Si bien la tasa de escolaridad, que relaciona la matrícula de cada nivel con la respectiva población en edad escolar, alcanza al 90,0% siendo óptima en las edades 8, 9 y 10 años (96,0%), descende a un 67,0% en la edad de 15 años. Sin embargo, aunque la tasa de escolarización de nivel básico es alta, la dispersión de edades en cada curso permite observar que el retraso pedagógico, por ende la persistencia de repeticiones y deserción, es considerable. En 1970 más del 30% de los alumnos matriculados en primer año básico se ubicaban "sobre" la edad normal de ingreso, lo que indica que la base de la pirámide escolar (ver página 112) descansa sobre un gran contingente de repitentes, fenómeno que distorsiona el sistema y amplía los costos de los servicios educacionales dados.

En 1970 si se considera la población total de 6 a 14 años (2.204.800 niños) y se compara con la matrícula total de Educación Básica en dicho año (2.063.500 niños atendidos) permite apreciar que la capacidad del sistema es suficiente para atender al 93,5% de la población en edades normales.

En la realidad, de la matrícula total de Educación Básica en 1970 (2.063.500 niños), sólo el 84,2% correspondía a niños entre 6 y 14 años (1.903.100) niños.

Por otra parte, la tasa de escolarización de la población de 6 a 14 años equivale a un 86,3%.

De lo anterior se puede deducir que no sería necesario expandir mucho más el sistema sino mejorar su rendimiento.

Actualmente, el total de alumnos que atiende el nivel básico es alrededor de 2.150.000. De ellos 80.000 tienen más de 15 años.

La identificación de las causas de las bajas tasas de incorporación y las altas tasas de abandono y repetición permitirá una acción concreta tendiente a rectificarlas. En relación con estas causas, sin orden de importancia, se pueden enumerar las siguientes:

1. Socioeconómicas y familiares de los alumnos;
2. Nutrición y salud de los alumnos;
3. Socioeconómicas del profesor;
4. Nivel cultural y educativo de la comunidad;
5. Situación de la educación básica (escuelas incompletas);
6. Tamaño y distribución geográfica de las escuelas;
7. Capacidades de los alumnos;
8. Nivel de preparación del personal docente, directivo y de supervisión;
9. Metodologías e instrumentos de evaluación utilizados;
10. Cumplimiento de los roles del alumno y del profesor;
11. Equipamiento docente (talleres, bibliotecas, material didáctico, etc.);
12. Relación de alumnos por curso y por sala de clases;
13. Planes y programas de estudio.

De la observación de los datos y de los planteamientos del Programa de la Unidad Popular se deducen dos líneas de acción principales: una es adelantar el ingreso a la escuela a los 6 años y normalizar por cursos las edades de la población atendida. La otra es mejorar la retención y el rendimiento escolar. La expansión necesaria hasta 1976 para lograr estas metas se observa en los cuadros del Anexo 1.

3. EDUCACION MEDIA

La Educación Media Global (Modalidad Científico-Humanista y Técnico-Profesional) en el período 1965-1970 tuvo un apreciable ritmo de crecimiento. En los últimos cinco años tuvo un aumento medio de más de un 15,0%, por consiguiente se ha duplicado. La Educación Media Fiscal creció en un 138,0%. Este crecimiento alcanza a 105,0%.

Considerando cada modalidad por separado se observa que el crecimiento de la modalidad TÉCNICO-PROFESIONAL ha sido el DOBLE del que tuvo la modalidad CIENTÍFICO-HUMANISTA. La matrícula de la modalidad Técnico-Profesional creció en el período considerado en un 164,0%, con un incremento medio de más de un 21,0%; en cambio la modalidad Científico-Humanista aumentó en un 84,0%, y tuvo un crecimiento medio de un 13,0%.

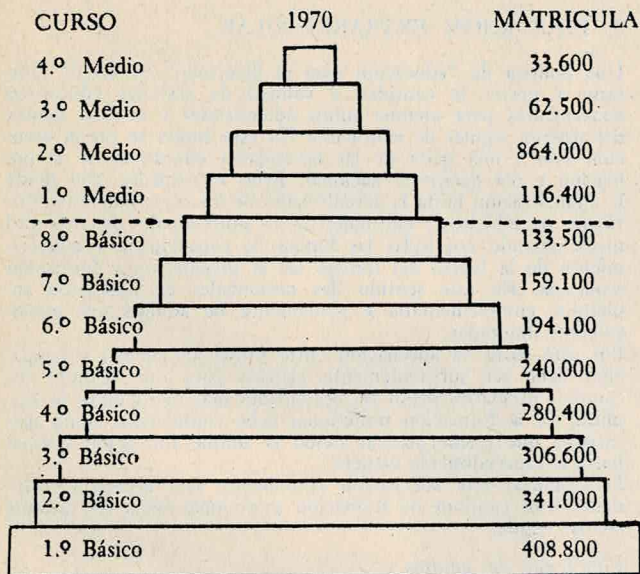
La modalidad Técnico-Profesional fiscal creció en un 181,0%, y el incremento medio fue de un 23,0%. La modalidad Científico-Humanista fiscal creció en un 120,0% en total, con un crecimiento medio del 17,0%.

Actualmente la matrícula de Educación Media Global (Fiscal y Particular) supera los 360.000 alumnos entre las edades de 12 y 13 años.

La tasa de escolarización del nivel medio, considerando los retrasos pedagógicos, es de un 28,0%.

El sector particular atiende aproximadamente al 22,0% de los alumnos de Educación Media.

Como referencia acerca de la permanencia en el sistema educativo se muestra a continuación la pirámide escolar del año 1970.



La realidad expuesta, a modo de antecedente, permite adelantar como línea de acción un mejoramiento de la tasa de escolarización de las edades de 16 a 19 años, subiendo la tasa de incorporación a través de amplias oportunidades de ingreso y una tendencia del ciclo medio más favorable a la enseñanza Técnico-Profesional.

Como se aprecia en el Cuadro 3.4 del anexo N.º 3, la tasa de escolaridad de la población comprendida entre los 15 y 19 años de edad en 1970 es de 421,0%.

Para 1976 se estima como meta alcanzar una tasa de 53,6%.

Por otra parte, del total de alumnos egresados de 8.º Año de Educación Básica, en 1970, se incorporaron a Educación Media, modalidades Científico-Humanista, un 65,1%. Para 1976 se pretende obtener una distribución más equitativa entre las modalidades de Educación Media, es decir, una incorporación equivalente al 50% en cada modalidad. (Ver Cuadro 2.4 del Anexo 2.)

4. EDUCACION SUPERIOR

La matrícula total de las Universidades chilenas es alrededor de 90.000 alumnos.

Si a la matrícula de este nivel se le asigna 100 en 1964, el año 1971 tiene el índice de 250, tal es la velocidad del crecimiento de la matrícula universitaria.

Es interesante observar que aun cuando siempre se distingue entre universidades públicas y privadas, desde el punto de vista del financiamiento se podrían considerar todas como públicas, ya que la principal fuente de ingreso de todas ellas lo constituyen los aportes fiscales, los que alcanzan alrededor del 70% de su presupuesto anual. Es dable observar además que la participación de las universidades privadas sobre los recursos fiscales destinados a educación superior ha aumentado entre los años 1965-1970 de un 19,2% a un 32,2%.

Cabe destacar también la importancia de las universidades públicas, y especialmente de la Universidad de Chile, cuyo financiamiento y aporte fiscal representaron durante el período 1965-1970 más del 50% de los montos globales del sistema. Paralelamente, el alumnado que ella atiende alcanza prácticamente el 50% de la matrícula total.

Algunos problemas que se advierten en torno a la Educación Superior.

En Chile el gasto del sector público en Educación equivalía en 1969 a un 4,9% del PNB. Aproximadamente un tercio de los recursos que este sector destina a Educación se invierten en el nivel superior. Dado que estos recursos son bastante cuantiosos convendría analizar su utilización a través de ciertos indicadores que permitan medir su eficiencia:

- Relación alumno-profesor.
- M.² por alumno.
- Distribución porcentual del presupuesto corriente por funciones.
- Proporción del alumnado de primer año en relación al total de la matrícula. Tasa de repetición.
- Tasa de deserción.
- Promedio de horas de utilización de la capacidad instalada por
 - * salas de clases
 - * laboratorios
 - * talleres
- Costo promedio corriente por alumno.
- Costo por área de carrera.
- Crecimiento inorgánico regional y duplicación de carreras.
- Remuneración promedio profesor jornada completa, etc.
- Duración de las carreras.
- Estudio de la investigación científica.

Existen algunos estudios que permiten detectar la probable subutilización de los recursos a nivel superior, lo que se refleja en una baja relación alumno/profesor, un alto porcentaje del presupuesto corriente destinado a gastos de administración, un alto promedio de m.² por alumno, altas tasas de repetición y deserción, un gran desnivel de remuneraciones profesor jornada completa entre las distintas universidades, y entre ellas mismas.

En atención a estos antecedentes se sugiere la necesidad de realizar un diagnóstico de la educación superior del país, incluyendo no sólo a las universidades sino también a todas aquellas instituciones que atienden alumnos de nivel post-secundario, ya sea públicas o privadas. Para ello se requeriría contar con la más amplia participación de los organismos involucrados tanto en relación al diseño de una metodología común que permita la comparación de los resultados obtenidos, como en relación a la disponibilidad de los antecedentes necesarios para su realización.

Otro problema fundamental que es necesario destacar es la necesidad de democratizar el ingreso a la universidad. El problema puede ser enfocado desde dos puntos de vista. El primero se relaciona con la capacidad del sistema para absorber la creciente demanda de ingreso.

La matrícula del último curso de nivel medio se ha duplicado en el último quinquenio y su ritmo de crecimiento probablemente será más acentuado en los próximos años debido a la expansión que se ha originado en el sistema educacional a partir del ciclo básico. Actualmente dicho contingente de egresados tiene en su mayor parte como único camino el ingreso a la universidad. La presión sobre la universidad ha sido mucho mayor aún que la originada por los egresados de enseñanza media, debido al grupo de rezagados que corresponden a promociones anteriores y que aspiran a una educación universitaria. De acuerdo a los datos que se tienen los rezagados representaron el 44% en 1970, y el 46% en 1971, del total de postulantes. Sin embargo debido a la gran expansión experimentada por las universidades en 1971 (83% de aumento promedio de

la matrícula de los primeros años) es probable que el porcentaje de rezagados no alcance más allá de un 30% de los postulantes en los años más próximos.

Estos antecedentes ponen de relieve la necesidad de considerar en enseñanza media la formación de egresados que realmente estén aptos para la vida del trabajo. En otras palabras, que la Educación Técnico-Profesional sea efectivamente educación terminal desde el punto de vista de una real capacitación para la vida activa.

Por otro lado, la creciente presión sobre la universidad plantea la imperiosa necesidad de aumentar la matrícula en los primeros años a un ritmo muy superior al alcanzado hasta ahora. Sin embargo, por muchos esfuerzos que se realicen, parece imposible dar cabida a todos los postulantes, lo que tampoco puede establecerse como meta sin considerar los requerimientos de recursos humanos que plantea el plan nacional de desarrollo. Lo anterior hace necesario enfrentar el problema tratando de actuar tanto sobre la demanda como sobre la oferta por educación superior.

La demanda potencial para los próximos años considerando solamente los egresados de enseñanza media regular (excluyendo educación de adultos) sería:

1971	58.800
1972	64.000
1973	75.400
1974	93.500
1975	107.300
1976	121.600

Junto con la rápida expansión de la enseñanza media es necesario considerar la orientación profesional de nuestra sociedad y la ampliación de los horizontes de expectativas de las clases mantenidas tradicionalmente al margen de la educación superior, lo que hace prever una presión cada vez mayor por ingresar a la universidad.

El segundo punto de vista, al analizar la democratización de la enseñanza superior, se relaciona con la dramática falta de igualdad de oportunidades que se comprueba en la composición de la matrícula de las universidades según extracción socio-económica. Según cifras de 1968, si se observa el tipo de trabajo de los padres de los alumnos universitarios, se puede apreciar que sólo un 2,1% del total pertenecen al grupo de trabajadores calificados y no calificados, en tanto que el 97,9% son empleados, técnicos y directivos.

Esta realidad reafirma la política del Gobierno de la Unidad Popular en cuanto a posibilitar el ingreso de sectores de la población que hasta el momento no han tenido acceso a la educación superior, a través de la aplicación de medidas a corto plazo tales como establecimientos de cupos destinados a estudiantes de bajos ingresos, nuevos sistemas de selección especialmente adecuados al ambiente social y cultural del cual procedan, etc.

Estas medidas a corto plazo serán sólo una complementación e inmediatización de aquellas a largo plazo que actúan sobre las verdaderas causas de la desigualdad de oportunidades determinadas incluso desde antes del nacimiento. Además interesa recordar que las carreras de más prestigio social son las más selectivas. Los alumnos de niveles socio-económicos más bajos ingresan a carreras cortas o a aquellas de menor prestigio. Es decir, que incluso una vez ingresado a la educación superior hay una discriminación en cuanto a la atención de capacidades y preferencias individuales.

Considerando los antecedentes mencionados y las políticas generales que rigen el Programa del Gobierno Popular, se podrían resumir ciertas orientaciones para elaborar una política a largo plazo de educación superior:

- Integración de la educación superior al sistema de planificación sectorial y consecuentemente al plan de desarrollo nacional.
- Desarrollar la coordinación regional.
- Democratización del ingreso a la universidad.
- Mejor utilización de los recursos humanos, físicos y financieros.
- Superación de la dependencia cultural a través de una política de investigación científica, tecnológica y cultural adecuada a nuestra realidad.
- Renovación pedagógica.
- Posibilitación de una permanente adecuación al cambio.
- Reorientación de la creación de vacantes y de carreras de acuerdo a los requerimientos de recursos humanos.

— Creación de una nueva modalidad de formación profesional de nivel superior no universitaria.

5. EDUCACION ESPECIAL

La atención al problema de la educación especial (educación para niños limitados y deficientes) no ha sido todavía abarcada en toda su complejidad y extensión.

La importancia de este tipo de educación es evidente, ya que un estudio de la demanda real y potencial puede dejar en descubierto un déficit extraordinariamente grande. Según estudios realizados, el 40% de los niños de las poblaciones marginales sufren deficiencias físicas e intelectuales, que hacen objetable su introducción en un sistema regular de formación.

De lo anterior se desprende la necesidad de diagnosticar el grado de deficiencia mental de niños aparentemente normales y recomendar su incorporación al sistema de educación especial. La falta de conocimiento de algunos "casos límites" y la falta de orientación facilitan el ingreso de estos niños al sistema regular. Dentro de este sistema el fracaso escolar es el primer escollo con el cual se tropieza.

A la falta de instituciones especializadas para otorgar este servicio se unen la escasez de personal docente adecuado, la falta de planes, programas y métodos de enseñanza y la limitación de recursos financieros para la ejecución de un programa técnico que permita desarrollar una labor educativa masiva y eficiente.

Al mismo tiempo, será necesario estudiar a la brevedad posible su estructura, dependencia y localización, su expansión y posible financiamiento, así como la coordinación con otros organismos.

6. EDUCACION EXTRARREGULAR

Una política de "educación para el desarrollo" no puede limitarse a prever la cantidad y calidad de servicios educativos convenientes para atender niños adolescentes y adultos dentro del sistema regular de educación. En esta forma se presta atención sólo a una parte de las necesidades educativas de la población y del desarrollo nacional. Estas necesidades van desde la alfabetización hasta la actualización de los conocimientos científicos, tecnológicos y culturales de los profesionales del más alto nivel, pasando por todas las formas de capacitación y adiestramiento de la fuerza del trabajo sin la preparación y formación requerida. En este sentido las necesidades de educación supletoria, complementaria y permanente de adultos son prácticamente ilimitadas.

Por otra parte la adecuación entre formación escolar y ocupación debe ser suficientemente elástica para que permita los cambios necesarios según las necesidades más manifiestas; la amplitud de la formación profesional debe considerarse como una variable que puede abarcar desde la simple formación general hasta la especialización estricta.

Para agilizar esta adecuación permanente será necesario considerar otros caminos de formación profesional fuera del sistema escolar regular.

Educación de adultos.

Las campañas de educación y adiestramiento de adultos estarán inspiradas en objetivos claros y precisos en relación con la elevación del nivel educativo de la población y el aumento de la productividad de la mano de obra. Debe establecerse la articulación necesaria entre el sistema regular de educación y el extrarregular, en todas sus formas, dentro del marco de la "educación permanente".

Educación informal extrarregular.

Se dedicará especial atención a la formación en la empresa y la coparticipación en programas o proyectos especiales con instituciones dedicadas a la educación extrarregular.

La radio, la televisión, el cine educativo y la prensa en general constituyen un medio importante que deberá ser aprovechado en beneficio de la educación de la comunidad.

En este sentido la acción estará orientada hacia la coordinación e integración de todas las instituciones que por sus características o por su ejecución de programas formales e informales tengan relación con educación, capacitación, perfeccionamiento, mejoramiento tecnológico, política de empleo, fomento de inversiones, etc.

Esto permitirá la contribución y utilización de todos los recursos públicos y privados existentes.

II. OTROS ASPECTOS RELACIONADOS CON EL SISTEMA GENERAL DE EDUCACION

- a) Contenidos mínimos.
- b) Contenidos óptimos.
- c) Contenidos variables.
- d) Profundidad y extensión de los conocimientos.

1. Asistencialidad escolar.

La importancia de la educación para los países subdesarrollados es indiscutible, sin embargo, se hace necesario que las oportunidades educacionales sean utilizadas más democráticamente. Además se deben propiciar disposiciones y acciones para que aquellos que pasan a ser parte del sistema educativo puedan tener un aprovechamiento "óptimo" de las oportunidades ofrecidas.

La limitación y desigualdad de las oportunidades son problemas que merecen especial atención. Por otro lado está comprobado que existe una alta correlación entre el status socio-económico de las familias y el rendimiento escolar de los alumnos. Parecería que el origen social es una de las variables que mejor explican el rendimiento escolar, y quizás sea la más seria barrera al mejor aprovechamiento de las oportunidades educacionales ofrecidas.

El ausentismo, estrechamente vinculado a la necesidad de trabajar, distancia de la escuela, falta de iniciativa de los padres y enfermedades es otro factor que incide en el rendimiento escolar.

También se agrava el rendimiento escolar por falta de cierto "ambiente cultural" en los estratos socioeconómicos inferiores. La ausencia de esta "educación de los padres", la falta de instrumental adecuado para desarrollar las aptitudes de los niños, etc., son factores que limitan el aprovechamiento escolar.

La acción de asistencia al escolar remedia, en parte, los factores exógenos que actúan desfavorablemente en el rendimiento del sistema educativo.

Por otra parte, hasta el presente nunca se han cubierto todas las necesidades de asistencia. Deben buscarse los medios que permitan que los beneficios sean otorgados a mayor cantidad de escolares.

La ayuda a los alumnos de los distintos niveles de la educación (incluyendo el nivel parvulario) se efectuará mediante la prestación de diversos servicios, tales como médicas, odontológicos; —preventivos y curativos—, provisión de alimentos, vestuario, material de enseñanza, otorgamiento de becas, planes de vacaciones, internados escolares, etc.

Esta asistencia se presta fundamentalmente a través de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. Sin embargo la integración y coordinación de los distintos organismos que prestan este tipo de servicios permitirán una mejor racionalización de los esfuerzos; tal acción coordinada tendrá como objetivo una más amplia atención y mejor calidad de los mismos.

Es necesario, además, establecer la debida coordinación con los sectores proveedores de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas para asegurar el oportuno abastecimiento de alimentos, vestuarios, materiales escolares, etc., que la Junta requiera para desarrollar su programa asistencial.

2. CURRICULUM.

La evaluación y reorientación en caso necesario del actual curriculum, para que se ajuste a los objetivos y políticas de educación del Gobierno de la Unidad Popular, constituye una actividad prioritaria.

Respondiendo al objetivo planteado por el Gobierno de la Unidad Popular de formar un sujeto crítico, creador y solidario se prevé la necesidad de revisar los contenidos de los planes y programas de enseñanza y la revisión y utilización de nuevos métodos de enseñanza, acordes con la visión de pedagogía moderna.

Por lo tanto será necesaria la fijación de objetivos específicos para cada situación de aprendizaje, a efecto que sirvan de auxiliar al profesor en su tarea de planificación de la enseñanza y el proceso educativo.

Dentro del criterio de adecuación a las nuevas orientaciones de la educación, los objetivos se formularán en términos de hábitos, destrezas, elementos cognoscitivos (capacidades y/o conocimientos), actitudes e ideales de vida, que constituyen formas de conducta orientadoras de la acción educativa y formas de conducta individual y social compatibles con el proceso de cambios que el país ha iniciado.

Los contenidos deberán organizarse de acuerdo a las modernas técnicas del curriculum y a las leyes de aprendizaje. Con fines de selección se distinguirán:

Además deberán determinarse las contribuciones que se esperan de cada uno de los contenidos y su grado de significación en las distintas etapas del proceso educativo. La elaboración del curriculum estará a cargo de especialistas dedicados en forma total y permanente a esta actividad; la aplicación será también permanente para asegurar de este modo un control eficiente del curriculum.

3. PROFESORADO: FORMACION, PERFECCIONAMIENTO Y CAPACITACION:

Los recursos humanos dedicados a la docencia constituyen la base del sistema educativo, ya que de ellos dependen la calidad y la extensión de la enseñanza.

La selección del profesorado eficiente depende fundamentalmente de su status económico. Hay consenso universal para considerar que sólo obtendremos profesores de calidad si sus remuneraciones corresponden al rango de la función que desempeñan. Esto significa que sus remuneraciones deben alcanzar el nivel que tienen los profesionales mejor remunerados del país. Considerando esta importancia, cualquier intento de planificar un sistema educativo debe incluir un conocimiento y análisis de la situación real cuantitativa y cualitativa del personal docente.

Una política clara y orgánica respecto del personal docente, y los medios idóneos que permitan llevarla a cabo, será definida oportunamente y a la mayor brevedad.

Dentro de esta política se considerará la revisión de los programas de "formación" de personal docente para todos los niveles de educación. Dado el impulso que se propone para el desarrollo de la Educación Técnico-Profesional, debe estudiarse especialmente la formación del profesorado que atenderá dicho nivel. Otro aspecto de formación tiene relación con la preparación del cuadro docente apropiado para atender la educación especial, y una política de formación única docente a nivel superior.

Por otra parte, deberán adoptarse las políticas necesarias para formar las cantidades de profesores, según áreas de estudio, requeridas por la expansión del sistema educativo.

Hasta el presente, se ha realizado, en alguna medida, el perfeccionamiento o especialización del personal docente. Pero estas actividades no cubren de modo orgánico todas las necesidades que plantea el desarrollo del sistema educativo. La actividad de perfeccionamiento no debe ser esporádica y reducida sólo a algunos programas muy específicos, destinados a ciertas asignaturas.

La política a aplicarse podría sintetizarse en la "formación permanente del profesor", a través de:

- a) Actualización de la formación cultural y profesional del docente.
- b) Especialización relacionada con modalidades de enseñanza.
- c) Capacitación para cargos de mayor jerarquía.
- d) "Profesionalización" del personal en actividad que no posee título docente.
- e) Perfeccionamiento del personal (directivo, docente, administrativo) para facilitar la aplicación de reformas educativas.
- f) El perfeccionamiento del profesor debe ser además masivo, usándose para ello medios de comunicación de masas, tales como revistas, textos, guías, televisión en circuito cerrado, etc.
- g) Descentralización geográfica y programática del perfeccionamiento. Se propenderá a la creación de sedes en todo el país, aprovechando los centros de enseñanza existentes y, se incorporarán además de los cursos de carácter pedagógico, aquellos que tiendan a que el profesor tome conocimiento y conciencia de los problemas y necesidades socioeconómicas y culturales de la región donde ejerce su ministerio.

4. INVESTIGACION Y EXPERIMENTACION EDUCATIVA

A la experimentación e investigación educativa se le atribuirá mayor importancia que en el pasado.

La experimentación de innovaciones se basará en el principio de que "las innovaciones no se improvisan". Por ello el Ministerio de Educación considerará la conveniencia de buscar soluciones

adecuadas a las condiciones, posibilidades y estructuras propias de cada región.

Las investigaciones y experimentaciones permitirán localizar los problemas y ayudarán a establecer con precisión el grado de su importancia y los factores que se relacionan con ellos.

La experimentación controlada permitirá efectuar avances con cierto margen de seguridad en las técnicas pedagógicas y de organización de trabajo.

La organización de los programas será orientada en los siguientes aspectos:

- a) Más asimilables para el educando, más coherentes y que respondan a sus intereses y preocupaciones.
- b) Más adaptados a sus necesidades y al desarrollo socioeconómico.
- c) Mayor participación de los alumnos, en forma individual o grupos.
- d) Mayor utilización de los medios e instalaciones tradicionales (mobiliario, material científico y técnico, mapas, pizarrones, libros de texto para el profesor y el alumno, maquetas, etc.), y el uso creciente de los medios audiovisuales que ofrece la tecnología moderna y que se puede aplicar a algunos programas especiales (radio, magnetófonos, radiovisión con combinación de vistas fijas, y de emisiones radiofónicas, libros de textos programados, y aún la televisión común o la televisión en circuito cerrado, etc.).

En todo caso, cualquier tipo de organización de la investigación y experimentación educativa tendrá como objetivo fundamental, en este período, la aplicación de nuevas técnicas que logren mejorar la calidad de la educación.

5. EDIFICIOS

La importancia que poseen dentro del plan de educación los programas de reposición y mantenimiento, ampliación, y construcción de nuevos edificios escolares, así como las cuantiosas inversiones que permanentemente deben realizarse en este rubro, obligan a considerar en forma muy especial todos los aspectos relacionados con las construcciones escolares. El máximo aprovechamiento de la capacidad instalada obliga a efectuar un inventario tan completo y detallado como sea posible. Los aspectos que más interesan y que deberán tenerse en cuenta son:

- a) Distribución geográfica.
- b) Dependencia administrativa por niveles o tipo de enseñanza.
- c) Capacidad de los locales para atender la expansión de la matrícula.
- d) Destino específico por áreas educacionales.
- e) Materiales de construcción.
- f) Métodos de construcción.
- g) Estado de construcción.
- h) Utilización real y potencial.

Por otro lado, las escuelas, como promotoras de desarrollo cultural y social, deberán utilizar parte de su capacidad locativa para estas actividades. Por lo tanto, se deben considerar estos aspectos al realizar nuevas construcciones. Los edificios en mal estado o que no reúnan las condiciones mínimas para un normal desarrollo de las actividades educativas, serán sustituidos con la mayor rapidez posible.

Las demandas por crecimiento vegetativo y mejoras en las tasas de incorporación y de permanencia, así como la futura ubicación de poblaciones merecen ser consideradas en forma especial, y en muchos casos con criterio de asistencia regional.

6. EQUIPAMIENTO (MATERIAL DIDACTICO, MOBILIARIO Y OTROS)

La calidad de la educación está condicionada, entre otros factores, por la existencia y utilización correcta de las instalaciones escolares tradicionales, como ser mobiliario, material científico y técnico adaptado a los distintos niveles de educación. Además de esto las posibilidades de contar con libros de textos, guías, apuntes, desarrollo de unidades de enseñanza, instrumentos de evaluación, etc., tanto para el profesor como para el alumno, favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, la iniciación de investigaciones y experimentaciones pedagógicas requiere, en muchos casos, de los medios audiovisuales que la tecnología moderna proporciona. En este sentido, será de capital importancia la adquisición, con recursos propios del Estado o de otras fuentes, de los materiales y equipos necesarios para todos los niveles y tipos de educación, de acuerdo con los

estudios que determinen "equipamientos básicos" o "equipamientos mínimos" para cada grado y forma de educación. Los déficit acumulados y las grandes necesidades derivadas de la expansión de los servicios educativos hacen necesario que se actúe rápida y eficazmente en este campo, pero al mismo tiempo sobre bases evidentes de haber estudiado y decidido sobre la mejor inversión de los recursos y con la seguridad de la plena utilización de los equipos que se coloquen a disposición de los educadores y alumnos.

7. SUPERVISION, EVALUACION Y ORIENTACION

Las disposiciones sobre organización escolar deben ser mejoradas y concentradas en normas modernas de fácil aplicación para organizar y orientar la enseñanza actual.

El ordenamiento y organicidad de las mismas, en forma global, responderán a los criterios de "centralización normativa" y "descentralización operativa".

De esta manera los supervisores, directores y orientadores actuarán con la suficiente libertad, respaldada por el criterio técnico, en la aplicación localizada de disposiciones generales actualizadas y acordes con las exigencias modernas de conducción y organización educacional.

La evaluación deberá comprender la calidad, la cantidad de los conocimientos, la capacidad para asimilarlos y la detección de la personalidad del alumno.

La base sobre la cual se planifican las actividades implica la relación íntima entre la evaluación y el proceso del aprendizaje. La carencia de orientaciones precisas sobre las actividades y los métodos convenientes a los contenidos y a la psicología del niño y adolescente hace necesario que se inicie la elaboración de normas de actuación pedagógica relacionada con los métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje.

Es necesario crear los mecanismos adecuados para lograr un control, orientación y revisión permanentes del sistema.

Además será necesario favorecer el desarrollo de la educación de personal técnico en evaluación, orientación.

Se mantendrá la centralización normativa, pero se irá hacia una descentralización ejecutiva.

Además se deberá crear conciencia de que la función docente es la función básica y que la naturaleza de la gestión administrativa es auxiliar y que debe servir de apoyo a la estructura operativa, que en este caso es la estructura docente.

PROBLEMAS GENERALES DE LA ADMINISTRACION:

a) Personal:

- Necesidad de una redistribución racional del personal de acuerdo a las efectivas necesidades del servicio.
- Necesidad de definición de funciones y delimitación de responsabilidades.
- Necesidad de recalificar el personal de acuerdo a sus funciones.
- Lograr la identificación del personal administrativo con los objetivos comunes del sistema educacional.
- Agilización de los trámites de nombramientos y de los derechos, inherentes a la carrera funcionaria, tales como traslados, jubilaciones, ascensos, etc.
- Extender la racionalización del sistema de pago al personal a todo el servicio.
- Proposición oportuna de los reemplazantes.

b) Finanzas:

- Necesidad de establecer un presupuesto por programa a todos los niveles.
- Necesidad de flexibilizar los ítem a fin de lograr un mejor y oportuno uso de los recursos financieros.
- Necesidad de ejercer un control financiero por programa y no por ítem de gastos.

c) Estructuras y responsabilidades:

La crítica formulada más a menudo a nuestro sistema educacional es una excesiva centralización. El problema, sin embargo, no es la centralización de la autoridad, sino la ausencia de delegación de responsabilidades inherentes a un determinado cargo, y de directivas claras en cuanto a su ejercicio.

Otro de los problemas lo constituye la deficiencia de los medios de comunicación (transporte, correo, telégrafo, teléfono, radio, etc.). Pese a que el mejoramiento de esta situación no es resorte del Ministerio de Educación, a este servicio le cabe organizar la administración de tal manera que reduzca estos inconvenientes. Pero tal objeto justifica también la descentralización administrativa de la manera anteriormente señalada, como un

medio de agilizar tanto la toma de decisiones como las comunicaciones.

d) **Información:**

Los datos estadísticos son base indispensable para la planificación, la toma de decisiones, la ejecución y la evaluación. Por esta razón se requiere que los datos sean recogidos y elaborados en forma oportuna, que sean confiables, comparables y significativos.

De aquí se desprende la necesidad de montar un sistema de estadística moderno para lo cual requeriría dotar adecuadamente a la sección encargada de esta función, tanto en relación a recursos humanos como materiales.

e) **Racionalización:**

Una de las necesidades urgentes estriba en la racionalización del uso de los recursos humanos, financieros y materiales disponibles, ejecutar las tareas con economía de tiempo y esfuerzo. Es frecuente que la gestión se entorpezca por una deficiente distribución espacial de los equipos, su mala utilización, falta de manutención.

También en relación a la racionalización, es necesario detectar la factibilidad de mecanizar ciertos servicios que, por el volumen de información que deben manejar, retrasan necesariamente el proceso administrativo (problemas planteados en finanzas, estadísticas y otros).

ANEXO N.º 1

EDUCACION BASICA

CUADRO 1.1.

EDUCACION BASICA, FISCAL Y PARTICULAR: PARTICIPACION PORCENTUAL DE CADA SECTOR EN EL TOTAL DE MATRICULA 1970-1976

GRADOS/AÑO	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976
1.º-6.º	76,7 23,3 100,0	77,3 22,7 100,0	77,8 22,2 100,0	78,2 21,8 100,0	78,6 21,4 100,0	78,9 21,1 100,0	79,2 20,8 100,0
7.º-8.º	74,7 25,3 100,0	75,5 24,5 100,0	75,9 24,1 100,0	76,5 23,5 100,0	77,1 22,9 100,0	77,9 22,1 100,0	78,6 21,4 100,0
1.º-8.º	76,5 23,5 100,0	77,0 23,0 100,0	77,5 22,5 100,0	77,9 22,1 100,0	78,3 21,7 100,0	78,7 21,3 100,0	79,1 20,9 100,0

CUADRO N.º 1.2

EDUCACION BASICA GLOBAL: PROYECCION DE MATRICULAS POR CURSOS 1970-1976 (EN MILES DE ALUMNOS)

GRADO/AÑO	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976
1.º	408,8	411,1	410,6	409,1	407,7	406,5	405,7
2.º	341,0	349,1	356,7	362,1	366,2	370,0	374,0
3.º	306,6	322,5	334,0	344,2	352,8	359,7	366,0
4.º	280,4	290,0	303,4	313,9	322,8	330,1	335,8
5.º	240,0	255,2	266,5	280,8	293,1	303,6	312,5
6.º	194,1	210,7	227,3	241,1	257,4	272,4	286,0
1.º-6.º	1.770,9	1.838,6	1.898,5	1.951,2	2.000,0	2.042,3	2.080,0
7.º	159,1	170,1	187,2	205,6	222,2	240,9	259,2
8.º	133,5	144,4	157,2	173,5	191,3	207,9	226,3
7.º-8.º	292,6	314,5	344,4	379,1	413,5	448,8	485,5
1.º-3.º	2.063,5	2.153,1	2.242,9	2.330,3	2.413,5	2.491,1	2.565,5

CUADRO N.º 1.3

EDUCACION BASICA FISCAL: PROYECCION DE MATRICULAS POR CURSOS 1970-1976 (*) (en miles de alumnos)

GRADO/AÑO	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976
1.º	311,9	315,6	316,6	316,9	317,3	317,8	318,5
2.º	264,1	271,2	278,1	283,0	286,9	290,7	294,7
3.º	235,0	250,3	260,7	269,9	277,6	283,9	289,6
4.º	215,9	224,6	237,5	247,2	255,3	261,9	267,0
5.º	183,8	197,3	207,5	221,0	232,3	241,8	249,6
6.º	148,4	161,6	175,8	187,8	202,5	215,8	227,7
1.º-6.º	1.359,1	1.420,6	1.476,2	1.525,8	1.571,9	1.611,9	1.647,1
7.º	120,1	128,7	142,3	157,8	172,0	188,6	204,7
8.º	98,6	108,6	119,1	132,1	146,9	160,9	177,0
7.º-8.º	218,7	237,3	261,4	289,9	318,9	349,5	381,7
1.º-8.º	1.577,8	1.657,9	1.737,6	1.815,7	1.890,8	1.961,4	2.028,8

CUADRO N.º 1.4

EDUCACION BASICA PARTICULAR: PROYECCION DE MATRICULAS POR CURSOS 1970-1976
(en miles de alumnos)

GRADO/AÑO	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976
1.º	96,9	95,5	94,0	92,2	90,4	88,7	87,2
2.º	76,9	77,9	78,6	79,1	79,3	79,3	79,3
3.º	71,6	72,2	73,3	74,3	75,2	75,8	76,4
4.º	64,5	65,4	65,9	66,7	67,5	68,2	68,8
5.º	56,2	57,9	59,0	59,8	60,8	61,8	62,9
6.º	45,7	49,1	51,5	53,3	54,9	56,6	58,3
1.º-6.º	411,8	418,0	422,7	425,4	428,1	430,4	432,9
7.º	39,0	41,4	44,9	47,8	50,2	52,3	54,5
8.º	34,9	35,8	38,1	41,4	44,4	47,0	49,3
7.º-8.º	73,9	77,2	83,0	89,2	94,6	99,3	103,8
1.º-8.º	485,7	495,2	505,3	514,6	522,7	529,7	536,7

*Año Base: 1967.

ANEXO N.º 2

EDUCACION MEDIA
CUADRO N.º 2.1

EDUCACION MEDIA FISCAL Y PARTICULAR:

Participación porcentual de las modalidades Científico-Humanista y Técnico-Profesional en el total de matrículas de Educación Media.

AÑO/MODALIDAD	EDUCACION MEDIA TOTAL		CIENTIFICO-HUMANISTA		TECNICO-PROFESIONAL	
	Matrícula	%	Matrícula	%	Matrícula	%
1970	298,9	100%	202,0	67,6%	96,9	32,4%
1971	364,3	100%	236,2	64,8%	128,1	35,2%
1972	417,0	100%	263,2	63,1%	153,8	36,9%
1973	472,0	100%	290,3	61,5%	181,7	38,5%
1974	530,9	100%	316,5	59,6%	214,4	40,4%
1975	588,6	100%	337,3	57,3%	251,3	42,7%
1976	648,8	100%	356,0	54,9%	292,8	45,1%

CUADRO N.º 2.2

EDUCACION MEDIA, FISCAL Y PARTICULAR: PARTICIPACION PORCENTUAL DE LOS 1.º AÑOS DE LAS MODALIDADES CIENTIFICO-HUMANISTA Y TECNICO-PROFESIONAL EN LA MATRICULA GLOBAL DEL PRIMER AÑO MEDIO

AÑO MODALIDAD	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976
1. Matrícula Global de 1er. Año Medio	116,4	138,6	149,1	160,8	174,4	189,1	202,6
%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
2. Matrícula de 1er. Año C-H	73,7	87,4	90,6	93,5	96,8	99,9	101,5
%	63,3	63,1	60,8	58,1	55,5	52,8	50,1
3. Matrícula de 1.º Año T-P	42,7	51,2	58,5	67,3	77,6	89,2	101,1
%	36,7	36,9	39,2	41,9	44,5	47,2	49,9

CUADRO N.º 2.3

EDUCACION MEDIA FISCAL Y PARTICULAR: PARTICIPACION PORCENTUAL DE CADA SECTOR EN LA MATRICULA TOTAL 1970-1976

AÑO SECTOR	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976
Científico-Humanista							
F	74,2	75,5	76,0	76,4	76,4	76,2	75,7
P	25,8	24,5	24,0	23,6	23,6	23,8	24,3
T	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Técnico-Profesional							
F	80,0	80,0	80,2	80,6	80,7	80,6	80,4
P	20,0	20,0	19,8	19,4	19,3	19,4	19,6
T	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
GLOBAL							
F	76,1	77,1	77,6	78,1	78,2	78,1	77,8
P	23,9	22,9	22,4	21,9	21,8	21,9	22,2
T	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

CUADRO N.º 2.4

PARTICIPACION DE LOS PROMOVIDOS DE 8.º AÑO BASICO EN CADA MODALIDAD DE EDUCACION MEDIA
1970-1976
(PORCENTAJES)

AÑO MODALIDAD	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976
8.º Básico Promoción	83,0	84,0	85,0	86,0	87,0	88,0	89,0
MODALIDAD: Científico-Humanista	65,1	64,2	63,5	61,6	58,6	54,5	50,0
Técnico-Profesional	34,9	35,7	36,5	38,4	41,4	45,5	50,0

CUADRO N.º 2.5

EDUCACION MEDIA GLOBAL: PROYECCION POR CURSOS 1970-1976 (*)
(En miles de alumnos)

GRADO/AÑO	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976
Científico-Humanista							
I	73,7	87,4	90,6	93,5	96,8	99,9	101,5
II	56,7	63,8	76,6	82,1	86,6	91,4	96,1
III	42,9	46,9	54,0	66,2	73,4	79,4	85,9
IV	28,7 (**)	38,1	42,0	48,5	59,7	66,6	72,5
TOTAL	202,0	236,2	263,2	290,3	316,5	337,3	356,0
Técnico-Profesional							
I	42,7	51,2	58,5	67,3	77,6	89,2	101,1
II	29,7	35,1	42,8	49,8	58,3	68,2	79,4
III	19,6	25,2	30,5	37,7	44,7	53,2	63,2
IV	4,9 (***)	16,6	22,0	26,9	33,8	40,7	49,1
TOTAL	96,9	128,1	153,8	181,7	214,4	251,3	292,8
GLOBAL							
I	116,4	138,6	149,1	160,8	174,4	189,1	202,6
II	86,4	98,9	119,4	131,9	144,9	159,6	175,5
III	62,5	72,1	84,5	103,9	118,1	132,6	149,1
IV	33,6	54,7	64,0	75,4	93,5	107,3	121,6
TOTAL	298,9	364,3	417,0	472,0	530,9	588,6	648,8

(*) Año Base: 1967. (**) Corresponde a 6.º Año de Humanidades. (***) Corresponde a 6.º Año Comercial.

CUADRO N.º 2.6

EDUCACION MEDIA FISCAL: PROYECCION DE MATRICULAS POR CURSOS. 1970-1976 (*)
(En miles de alumnos)

GRADO/AÑO	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976
Científico-Humanista							
I	54,8	66,2	69,2	71,3	73,2	75,2	76,0
II	41,9	47,8	58,4	63,0	66,3	69,3	72,4
III	33,0	35,3	41,0	50,9	56,6	61,0	65,2
IV	20,2 (**)	29,0	31,5	36,7	45,8	51,4	55,9
TOTAL	149,9	178,3	200,1	221,9	241,9	256,9	269,5
Técnico-Profesional.							
I	33,2	40,8	46,9	54,1	62,2	71,5	80,9
II	23,5	27,9	34,6	40,4	47,2	54,9	63,7
III	16,1	20,1	24,3	30,5	36,3	43,1	50,9
IV	4,7 (***)	13,7	17,6	21,5	27,4	33,1	39,8
TOTAL	77,5	102,5	123,4	146,5	173,1	202,6	235,3
GLOBAL							
I	88,0	107,0	116,1	125,4	135,4	146,7	156,9
II	65,4	75,7	93,0	103,4	113,5	124,2	136,1
III	49,1	55,4	65,3	81,4	92,9	104,1	116,1
IV	24,9	42,7	49,1	58,2	73,2	84,5	95,7
TOTAL	227,4	280,8	323,5	368,4	415,0	459,5	504,8

(*) Año Base: 1967. (**) Corresponde a Sexto Año Humanidades y Sexto Normalista. (***) Corresponde a Sexto Año Comercial.

CUADRO N.º 2.7

EDUCACION MEDIA PARTICULAR: PROYECCION DE MATRICULAS POR CURSOS 1970-1976
(En miles de alumnos)

GRADO/AÑO	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976
Científico-Humanista							
I	18,9	21,2	21,4	22,2	23,6	24,7	25,5
II	14,8	16,0	18,2	19,1	20,3	22,1	23,7
III	9,9	11,6	13,0	15,3	16,8	18,4	20,7
IV	8,5	9,1	10,5	11,8	13,9	15,2	16,6
TOTAL	52,2	57,9	63,2	68,4	74,6	80,4	86,5
Técnico-Profesional							
I	9,5	10,4	11,6	13,2	15,4	17,7	20,2
II	6,2	7,2	8,2	9,4	11,1	13,3	15,7
III	3,5	5,1	6,2	7,2	8,4	10,1	12,3
IV	0,2	2,9	4,4	5,4	6,4	7,6	9,3
TOTAL	19,3	25,6	30,3	35,2	41,3	48,7	57,5
GLOBAL							
I	28,4	31,6	33,0	35,4	39,0	42,4	45,7
II	21,0	23,2	26,4	28,5	31,4	35,4	39,4
III	13,4	16,7	19,2	22,5	25,2	28,5	33,0
IV	8,7	12,0	14,9	17,2	20,3	22,8	25,9
TOTAL	71,5	83,5	93,5	103,6	115,9	129,1	144,0

ANEXO N.º 3

MATRICULA GLOBAL Y TASAS DE ESCOLARIDAD

CUADRO N.º 3.1

EDUCACION BASICA Y MEDIA, FISCAL Y PARTICULAR:
MATRICULA GLOBAL Y PARTICIPACION PORCENTUAL DE CADA SECTOR EN EL TOTAL 1970-1976

AÑO	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976
MATRICULA GLOBAL							
1. FISCAL	1.805,2	1.938,7	2.061,1	2.184,1	2.305,8	2.420,9	2.533,6
2. PARTICULAR	557,2	578,7	598,8	618,2	638,6	658,8	680,7
3 Total Global	2.362,4	2.517,4	2.659,9	2.802,3	2.944,4	3.079,7	3.214,3
4. Participación %							
FISCAL	76,4	77,0	77,5	77,9	78,3	78,6	78,8
PARTICULAR	23,6	23,0	22,5	22,1	21,7	21,4	21,2
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

CUADRO N.º 3.2

PROYECCION DE POBLACION, POR EDADES SIMPLES DE 0-24 AÑOS. 1970-1976

	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976
0	314,2	324,3	334,7	345,5	356,6	368,3	380,2
1	295,9	311,9	321,6	331,4	341,2	349,8	365,5
2	285,7	295,3	309,6	319,0	328,2	336,9	343,1
3	278,5	285,5	294,6	307,3	316,4	325,0	332,7
4	273,3	278,2	285,1	293,9	305,0	313,8	321,8
0-4	1.447,6	1.495,2	1.545,6	1.597,1	1.647,4	1.693,8	1.743,3
5	268,9	273,2	278,0	284,7	293,2	302,8	311,2
6	264,7	268,7	273,0	277,8	284,3	292,5	300,6
7	260,2	264,5	268,5	272,8	277,6	283,9	292,4
8	255,4	260,1	264,3	268,4	272,6	277,4	283,8
9	250,3	255,3	259,9	264,2	268,2	272,4	277,3
5-9	1.299,5	1.321,8	1.343,7	1.367,9	1.395,9	1.429,0	1.465,3
10	245,2	250,1	255,1	259,8	264,0	268,0	272,3
11	240,5	245,0	250,0	255,0	259,6	263,8	267,8
12	235,1	240,3	244,8	249,9	254,9	259,9	263,6
13	228,6	234,9	240,2	244,7	249,7	254,7	259,4

CONTINUACION CUADRO N.º 3.2

	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976
14	221,4	228,4	234,7	240,0	244,6	249,5	254,6
10-14	1.170,8	1.198,7	1.224,8	1.249,4	1.272,8	1.295,5	1.317,7
15	213,8	221,2	228,2	234,5	239,9	244,5	249,3
16	206,6	213,6	220,9	228,0	234,3	239,7	244,4
17	199,5	206,3	213,3	220,7	227,8	234,1	239,5
18	192,8	199,2	206,1	213,1	220,4	227,6	233,9
19	186,5	192,5	199,0	205,8	212,8	220,2	227,4
15-19	999,2	1.032,8	1.067,5	1.102,1	1.135,2	1.166,1	1.194,5
20	180,3	186,2	192,3	198,8	205,6	212,6	220,0
21	174,0	179,9	185,9	192,0	198,5	205,3	212,4
22	168,0	173,7	179,6	185,6	191,8	198,2	205,0
23	162,2	167,6	173,4	179,3	185,3	191,5	197,9
24	156,7	161,6	167,3	173,1	179,0	185,0	191,2
20-24	841,2	869,0	898,5	928,8	960,2	992,6	1.026,5

FUENTE: CELADE. Población menor de 25 años 1970 y 1975.
Boletín Demográfico N.º 5, año III. Cuadro 3, página 53.
Metodología: Interpolación logarítmica.

CUADRO N.º 3.3

ESTIMACION DE LA POBLACION ATENDIDA, POR EDADES SIMPLES. 1970-1976

(En miles de alumnos)

EDAD/AÑO	1970			1976		
	MATRICULA	POBLACION	%	MATRICULA	POBLACION	%
5	23,9	268,9	8,9	144,1	311,2	46,3
6	139,2	264,7	52,6	296,1	300,6	98,5
7	239,8	260,2	92,2	288,3	292,4	98,6
8	245,5	255,4	96,1	279,5	283,8	98,5
9	242,1	250,3	96,7	272,0	277,3	98,1
10	235,2	245,2	95,9	266,9	272,3	98,0
11	223,4	240,5	92,9	262,4	267,8	98,0
12	208,1	235,1	88,5	256,2	263,6	97,2
13	196,4	228,6	85,9	246,4	259,4	95,0
14	173,4	221,4	78,3	227,9	254,6	89,5
15	143,7	213,8	67,2	192,0	249,3	77,0
16	121,5	206,6	58,8	161,3	244,4	66,0
17	84,8	199,5	42,5	136,5	239,5	57,0
18	47,2	192,8	24,5	88,9	233,9	38,0
19	23,1	186,5	12,4	61,4	227,4	27,0
20	10,3	180,3	5,7	28,6	220,0	13,0
21	3,5	174,0	2,0	4,2	212,4	2,0
22	0,8	168,0	0,5	1,0	205,0	0,5
23	0,5	162,2	0,3	0,6	197,9	0,3
24	—	156,7	—	—	191,2	—

CUADRO N.º 3.4

ESTIMACION DE LA POBLACION ATENDIDA, POR GRUPOS DE EDADES. 1970-1976

(En miles de alumnos)

EDAD/AÑO	1970			1976		
	MATRICULA	POBLACION	%	MATRICULA	POBLACION	%
5-9	890,5	1.299,5	68,5	1.280,0	1.465,3	87,4
10-14	1.036,5	1.170,8	88,5	1.259,8	1.317,7	95,6
15-19	420,3	999,2	42,1	640,1	1.194,5	53,6
20-24	15,1	841,2	1,8	34,4	1.026,5	3,4