

NORMAS DE EVALUACION Y PROMOCION CICLO BASICO NORMAS DE EVALUACION Y PROMOCION CICLO

REVISTA DE EDUCACION



C1 ✓

41

EL MUSEO DE LA SOLIDARIDAD

- 2 Decretos 192 y 1739 refundidos y manual de instrucciones para su aplicación sobre normas de evaluación y promoción de la educación básica.
- 22 La lectura como instrumento de aprendizaje, por la prof. Ethel Escudero
- 24 Una experiencia pedagógica con la poesía infantil
- 27 Una experiencia en torno al estudio dirigido, por la prof. Julia Hermosilla
- 33 Ideas para formación de especialistas en problemas del aprendizaje del lenguaje oral y lecto-escrito, por los profs. Marcial Prado, María Carbonell y Dra. Lucía Capdeville
- 38 1972, año internacional del libro. Carta del libro.
- 40 Presente magnífico del museo de la solidaridad y problema surgido revela Mario Pedrosa
- 45 La inauguración del Museo por el Presidente Allende.
- 51 La declaración del Comité Internacional.
- 53 Los artistas que han enviado obras al Museo de la Solidaridad
- ✓ 61 Notas para una investigación (1.ª parte). Ideología y aparatos ideológicos de Estado, por el prof. Louis Althusser.
- 67 El futuro de las escuelas secundarias, por Istvan Gabor.
- 72 La "escuela al campo" y la escuela en el campo, dos experiencias revolucionarias en la enseñanza cubana, por la prof. Eda Cornejo
- 75 Documentos de educación que pagan impuestos: ley 16272.
- 76 Libros y revistas recibidos.
- 78 Correspondencia con los suscriptores

REVISTA DE EDUCACION

Boletín técnico informativo
del Ministerio de Educación

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

N.º 41 (nueva época)
Julio de 1972
Precio del ejemplar: E\$ 10

Consejo:

Ministro, Anibal Palma; Subsecretario, Waldo Suárez; Superintendente de Educación, Iván Núñez; Directora General de Educación Primaria y Normal, Fresia Urrutia; Directora General de Educación Secundaria, Aida Mignon; Director General de Educación Profesional y Técnica, Carlos Moreno; Director General de Bibliotecas, Archivos y Museos, Juvencio Valle; Secretario General Técnico de la Superintendencia, Hugo Araya; Coordinador de la Oficina de Planificación y Presupuesto, Gilberto González

Director:
Enrique Bello

Secretario de Redacción, Waldo Rojas; Secretaria-repórter, Lilliana Vega; Portada y dibujos, Sergio Harnecker.

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

PORTE PAGADO

Publicaciones periódicas
Inscripción N.º 381

interesa a los lectores de la revista de educación

El atraso con que sale la Revista se debe a dificultades de orden administrativo que, finalmente, el Ministerio ha logrado subsanar. Desde marzo de 1973 adelante la salida mensual se regulariza. Inmediatamente detrás del presente número aparecerán las ediciones 42 y 43-46 (número especial de 240 páginas con aportes sobre la escuela nacional unificada, talleres de educadores, etc., y el índice por autores y por materias de todo lo publicado por la Revista de Educación hasta la fecha). Los suscriptores pueden confiar en que, finalmente, la salida a tiempo de la Revista de Educación será un hecho. El retraso con que estas ediciones se entregan a la imprenta se debe que aparezcan en ellas algunos materiales producidos después de la fecha del copyright (julio). Sucederá lo mismo en las ediciones por aparecer, hasta la N.º 46, que corresponde al mes de diciembre de 1972.

Por otra parte, la dirección de la Editorial Quimantú nos envió con fecha 30 de noviembre último una comunicación en la que expresa lo siguiente: "Nos permitimos dirigirnos a ustedes a fin de exponerles el grave problema que se ha creado a consecuencia de dificultades transitorias en la importación de papel. Esta situación transitoria nos obliga a reemplazar el actual papel importado por el nacional.

"De inmediato que esta situación se normalice, nuevamente procederemos a imprimir su revista en el papel importado habitual."

Lamentamos esta situación fortuita, que estamos seguros la Editora Nacional Quimantú subsanará hacia fines de febrero.

La dirección de la Revista agradece calurosamente la cooperación que ha encontrado en numerosos rectores y directores de escuelas, liceos e institutos que han enviado listas de nuevos suscriptores, adhiriendo así a la campaña de la Revista para recuperar suscripciones interrumpidas y obtener nuevos suscriptores entre el profesorado. La Revista se mantendrá estrictamente en su posición de publicación técnica y orientadora pedagógica del profesorado, y ampliará su radio de acción hacia el campo cultural, ofreciendo, además, informaciones prácticas, que permitan al profesorado resolver cualquiera consulta de orden administrativo.

Esperamos, pues, nuevas listas de nuevos suscriptores. Todas las que lleguen antes del mes de febrero gozarán del precio antiguo de suscripción, que es de E° 80 por año. Posteriormente el precio será alzado en la proporción en que la industria gráfica ha debido elevar sus costos.

Por otra parte, aún se dispone de colecciones de la Revista, desde el N.º 2 adelante, que los profesores que no la posean pueden adquirir al precio de E° 80 por año-suscripción (10 ediciones), dirigiéndose a Revista Educación, Alameda Bernardo O'Higgins 1390, Santiago. Una colección completa, desde el N.º 2 al 46 (último que saldrá este año), vale aún E° 320.

DECRETOS 192 Y 1.739, REFUNDIDOS, Y MANUAL DE INSTRUCCIONES PARA SU APLICACION SOBRE NORMAS DE EVALUACION Y PROMOCION DE LA EDUCACION BASICA

Texto refundido de los Decretos de Educación N.º 192 del 17 de enero de 1972 y el N.º 1.739 del 12 de septiembre de 1972 que ESTABLECE NORMAS PARA LA EVALUACION Y PROMOCION EN LA EDUCACION GENERAL BASICA.

VISTOS: La facultad que me confiere el N.º 2 del Art. 72º, de la Constitución Política del Estado; las disposiciones del Decreto de Educación N.º 192, de 1972, y el oficio N.º 415, del 7 de septiembre de 1972, de la Superintendencia de Educación Pública, y

CONSIDERANDO:

1º Que la Educación General Básica ofrece al alumno variadas oportunidades que le permiten desarrollar armónicamente su personalidad, iniciarse en forma sistemática en los diversos aspectos de la cultura y conjuntamente explorar sus aptitudes e intereses;

2º Que el desarrollo integral del educando se favorece a través de la convivencia con el grupo que corresponde a su desarrollo biosicológico;

3º Que este proceso de desarrollo integral exige un sistema de evaluación persistente, continuo, dinámico y cooperativo;

4º Que el proceso de evaluación permite formar un diagnóstico sobre la situación actual del alumno en relación consigo mismo y en relación con el grupo, y determinar el tratamiento pedagógico correspondiente;

5º Que un tratamiento pedagógico adecuado oportuno conduce a una mayor productividad del sistema educacional;

6º Que los criterios de evaluación deben ser consecuentes con los fines y objetivos de la educación, y

7º Que la adecuada interpretación y aplicación del presente reglamento hace indispensable, por parte de las direcciones de Educación, el diseño de nuevas formas de constatación de progreso del alumno y la elaboración de circulares técnicas pertinentes que le suministren al profesor la información y orientación necesarias.

DECRETO

Apruébase en carácter de experimental por un período de dos años a contar desde el año escolar 1973 (1) el presente reglamento para la evaluación y promoción de los alumnos de Educación General Básica. Durante el resto del presente año escolar, la evaluación y promoción de los alumnos de Educación Básica seguirá rigiéndose por las disposiciones anteriormente vigentes en sus diversos cursos.

En 5º y 6º Año Básico la nota mínima de promoción será la misma que fija el reglamento respectivo para 7º y 8º año (2)

¹Según indicado, Art. 1.º, Decreto 1.739.

²Según indicado, Art. 2.º, Decreto 1.739.

TITULO I

DISPOSICIONES GENERALES

ART. 1º: La evaluación y promoción de los alumnos de la Educación General Básica de los establecimientos fiscales y particulares y la validación de estudios de este mismo nivel se regirán por el presente reglamento.

Se exceptúan los alumnos cuyos establecimientos se rigen por disposiciones especiales.

ART. 2º El año escolar comprenderá dos semestres lectivos.

ART. 3º La evaluación de los cambios conductuales que experimentan los alumnos en su proceso de formación y desarrollo se realizará permanentemente.

El profesor deberá registrar oportunamente en el expediente personal del alumno todas las observaciones, informaciones y antecedentes que permitan evidenciar los cambios a que se refiere el inciso anterior.

ART. 4º La planificación general de las actividades de evaluación y de sus formas de supervisión deberán realizarse en Consejos Técnicos Generales del Establecimiento al iniciarse el año escolar. Los Consejos Técnicos a que se refiere este artículo estarán formados por el personal docente de la escuela y serán presididos por el jefe del establecimiento.

ART. 5º La planificación específica de las actividades señaladas en el artículo anterior, a nivel de los ciclos de la Educación General Básica, estará a cargo de los Consejos Técnicos del Ciclo. Estos Consejos estarán integrados por el personal docente que labora en los cursos que forman el ciclo y serán presididos por uno de los miembros elegido al comienzo de cada año escolar por los componentes de dicho Consejo.

ART. 6º El profesor de curso o profesor jefe informará periódicamente sobre la situación de los alumnos de su curso en el Consejo Técnico correspondiente.

Este Consejo Técnico analizará los casos especiales y acordará el tratamiento pedagógico correspondiente.

ART. 7º La síntesis de los informes periódicos deberá consignarse semestralmente en los rubros señalados para este efecto en la ficha escolar del alumno.

ART. 8º Los alumnos que no alcancen los niveles mínimos de progreso deberán ser atendidos oportunamente durante el año en actividades de reforzamiento.

ART. 9º El profesor de curso o profesor jefe elaborará al término del primer semestre lectivo un informe sobre el progreso del alumno, que será dado a conocer al apoderado oportunamente.

Al término del segundo semestre el profesor evaluará la situación de cada uno de los alumnos con el objeto de:

a) determinar la situación de los alumnos que no hayan alcanzado los rendimientos mínimos y de ello comunicar inmediatamente a los apoderados.

b) lograr un antecedente más para la posterior elaboración del informe del progreso del alumno.
ART. 10º Los alumnos que al final del proceso de evaluación del segundo semestre lectivo mantengan la situación señalada en el Art. 8º realizarán actividades intensivas de nivelación antes del año escolar.

ART. 11º Al término de las actividades de nivelación a que se refiere el Art 10º, el progreso alcanzado por el alumno se expresará en el acta respectiva y se informará al apoderado sobre el particular precisando en el informe anual la situación final del alumno.

TITULO II

Calificaciones y promociones en el primer ciclo básico

ART. 12º En el primer ciclo básico se aplicará una escala de calificaciones que se expresará en los siguientes conceptos: BUENO, SUFICIENTE, DEFICIENTE.

ART. 13º En este ciclo, los informes a que se refiere el Art. 9º (3) se expresarán con la escala de calificaciones establecidas en el Art. precedente y se referirán al desarrollo experimentado por los alumnos en los aspectos cognoscitivo, afectivo y psicomotor.

ART. 14º Todos los alumnos del Primer y Segundo Año de Educación General Básica serán promovidos. No obstante, en los casos de rendimiento insuficiente o baja asistencia la promoción será decidida por el Consejo Técnico del Ciclo sobre la base de los antecedentes proporcionados por el profesor de curso.

ART. 15º Serán promovidos los alumnos de tercero y cuarto Año de Educación General Básica que al término del año escolar cumplan los requisitos de:

a) asistencia mínima del 75% del total de clases y de actividades contempladas en el plan de estudios y en el presente reglamento, y
b) rendimiento global suficiente.

No obstante, en los casos de rendimiento insuficiente o baja asistencia la promoción será decidida por el Consejo Técnico del Ciclo sobre la base de los antecedentes proporcionados por el profesor de curso.

ART. 16º La situación final de los alumnos de este ciclo que no cumplan con los requisitos de promoción señalados en los artículos anteriores será resuelta por el Consejo Técnico de Profesores sobre la base de los antecedentes proporcionados por el profesor de curso.

TITULO III

Calificaciones y promociones en el segundo ciclo básico

ART. 17º La escala de calificaciones que se aplicará en este ciclo será la siguiente:

BUENO 5,5 a 7,0

SUFICIENTE 3,5 a 5,4

DEFICIENTE 1,0 a 3,4

ART. 18º Habrá calificaciones parciales, semestrales y finales de asignaturas.

ART. 19º Las calificaciones parciales por asignaturas serán las que el alumno obtenga durante el respectivo semestre.

En el curso de cada semestre el profesor colocará por lo menos cuatro calificaciones parciales; se asignará coeficiente 2 a las calificaciones parciales que correspondan a trabajos que exijan una elaboración especial o a pruebas escritas que el profesor aplique al término de una unidad de en-

señanza. Dichos trabajos y/o pruebas escritas deberán ser anunciados con anticipación a los alumnos, y una vez realizados, archivados durante el año escolar.

ART. 20º La nota semestral por asignatura será el promedio de las calificaciones parciales ponderadas.

ART. 21º Las calificaciones finales de asignaturas serán el promedio aritmético de las calificaciones semestrales en cada una de ellas.

ART. 22º Serán promovidos los alumnos del 2º ciclo de Educación General Básica que al término del año escolar cumplan como mínimo con los siguientes requisitos en conjunto:

a) Asistencia mínima del 75% del total de clases y actividades contempladas en el Plan de Estudio y en el presente Reglamento;

b) Promedio general de las calificaciones finales no inferior a cuatro, sin aproximación;

c) Que no tengan más de tres asignaturas del total con calificaciones finales inferiores a cuatro, y
d) Promedio de las calificaciones finales de 3,5 como mínimo en Castellano y Matemáticas.

La situación de los alumnos que no cumplan los requisitos de asistencia del 75% será resuelta por el Consejo Técnico del Ciclo sobre la base de los antecedentes proporcionados por el profesor de curso o profesor jefe.

TITULO IV

Certificados y licencias

ART. 23º Los alumnos recibirán al término del año escolar el certificado de estudios respectivo, en el cual las calificaciones se expresarán de acuerdo a la escala correspondiente al ciclo.

ART. 24º (4). Al término de 8º año el Ministerio otorgará a los alumnos que hayan cumplido los requisitos de promoción y los inherentes a los sistemas nacionales de evaluación a que se refiere el Art. 2º de la Ley N° 16.526 de 1966 un certificado de completación de Ciclo o Nivel Básico.

Lo anterior será sin perjuicio de lo establecido sobre Licencia en la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria.

TITULO V

Validación de estudios

ART. 25º (5) Las personas hasta dieciocho años de edad que no hubieran realizado estudios regulares podrán rendir exámenes de validación de la Enseñanza General Básica al comienzo o al término del año escolar.

ART. 26º Los exámenes se rendirán en las Direcciones Provinciales, Departamentales o Locales de Educación ante comisiones examinadoras designadas por estos organismos.

ART. 27º La Dirección de Educación Primaria y Normal determinará el contenido sobre los cuales versarán los exámenes a que se refiere el presente título.

ART. 28º Serán promovidos los alumnos que obtuvieren calificaciones finales iguales o superiores a cuatro (4) en cada una de las asignaturas. El alumno que no alcance esta calificación en alguna asignatura podrá repetirla hasta que logre su aprobación.

ART. 29º A los alumnos que aprueben el 8º año

*Según indicado Letra a), Art. 4º, Decreto 1.739.

†Según indicado Letra b), Art. 4º, Decreto 1.739.

‡Supresión y cambio enumeración articulado según indicado letra c), Art. 4º, Decreto 1.739.

se les aplicará lo dispuesto en el Art. 24º del presente reglamento. (6)

TITULO VI

Disposiciones especiales para los establecimientos particulares reconocidos como cooperadores de la función educacional del Estado.

ART. 30º Las disposiciones señaladas en los títulos I, II, III y IV del presente Reglamento se aplicarán a los alumnos cuyos profesores poseen un título docente habilitante para el nivel respectivo.

ART. 31º Se entenderá por título docente habilitante para los efectos del título VI cada uno de los siguientes, en la forma que se indica:

De 1º a 6º año Básico inclusive

— Profesor de Educación Primaria o Normalista.

— Profesor de Educación General Básica.

— Profesor de Educación Primaria o Normalista con Mención.

— Profesor de Educación General Básica con Mención.

Para 7.º y 8.º año de Educación General Básica.

— Profesor de Estado, en la asignatura que enseña.

— Profesor de Educación Primaria o Normalista con Mención en la asignatura que enseña.

— Profesor de Educación General Básica con Mención en la asignatura que enseña.

— Profesor de Educación Primaria o Normalista, o de Educación General Básica, con los cursos de perfeccionamiento organizados o patrocinados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Sin perjuicio de lo anterior, serán válidos para estos efectos los cursos de perfeccionamiento organizados o patrocinados por el Ministerio de Educación, organizados por la Universidad de Chile, Universidad Técnica del Estado, u otras reconocidas por el Estado, que se hayan realizado antes del 13 de marzo de 1970.

ART. 32º Para ambos niveles, de 1º a 6º y de 7º a 8º, serán habilitantes, para estos efectos, los títulos docentes obtenidos en el extranjero, aceptados como equivalentes con los títulos señalados en el artículo anterior por la Dirección de Educación respectiva.

ART. 33º Los alumnos de Educación General Básica cuyos profesores no posean título docente habilitante en el curso o asignatura que atienden, estarán sujetos a las normas de evaluación y promoción que, en concordancia con los principios y criterios de evaluación en que se basa el presente Reglamento, establezcan, de común acuerdo, las Direcciones de Educación Primaria y Normal, Secundaria y Profesional.

TITULO VII

Disposiciones generales

ART. 34º Las situaciones no contempladas en el presente Reglamento serán resueltas por la Dirección de Educación que corresponda.

ART. 35º La coordinación técnica y la supervisión general del presente Reglamento estarán a cargo de la Superintendencia de Educación Pública.

La coordinación técnica y la supervisión sectorial serán de responsabilidad de las Direcciones de Educación.

Suspéndase (7) para los alumnos que en 1971

aprobaron el 8º Año Básico el otorgamiento de la Licencia de Educación General Básica dispuesto en el Art. 6º del Decreto de Educación N° 7.056, de 1967. En consecuencia, los alumnos de la mencionada promoción que se hayan matriculado o se matriculen en el primer año medio quedan exentos de cumplir este requisito reglamentario.

TITULO VIII

Artículo transitorio

ART. Unico: A contar de la vigencia del Presente Reglamento quedan derogadas todas las disposiciones contrarias a él.

Anótese, tómese razón, comuníquese y publíquese: **SALVADOR ALLENDE G.**

ANIBAL PALMA FOURCADE.

Lo que transcribo a Ud. para su conocimiento. Saludo a Ud.

WALDO SUAREZ ZAMBONT.

Subsecretario de Educación.

MANUAL DE INSTRUCCIONES PARA LA APLICACION DEL DECRETO N.º 192

1. SOBRE CONSEJOS TECNICOS
 - 1.1. CONSEJO TECNICO GENERAL
 - 1.1.1. ORGANIZACION
 - 1.1.2. FUNCIONAMIENTO
 - 1.2. CONSEJOS TECNICOS DE CICLOS
 - 1.2.1. ORGANIZACION
 - 1.2.2. FUNCIONAMIENTO
2. INSTRUCCIONES GENERALES
 - 2.1. SOBRE CALIFICACIONES
 - 2.1.1. INTRODUCCION
 - 2.1.2. INDICACIONES
 - 2.2. SOBRE NIVELACIONES
 - 2.2.1. INTRODUCCION
 - 2.2.2. INDICACIONES
 - 2.3. SOBRE PROMOCION
 - 2.3.1. INTRODUCCION (Primer ciclo)
 - 2.3.2. INDICACIONES (Primer ciclo)
 - 2.3.3. INTRODUCCION (Segundo ciclo)
 - 2.3.4. INDICACIONES (Segundo ciclo)
 - 2.4. SOBRE INFORMES DEL ALUMNO
 - 2.4.1. INTRODUCCION
 - 2.4.2. INDICACIONES
3. ANEXOS DE INSTRUMENTOS

Este documento tiene por objeto entregar indicaciones para la mejor aplicación del Decreto N.º 192, que, con carácter transitorio, empezará a regir el próximo año; por esta última razón los anexos que acompañan el documento mismo deben ser considerados como sugerencias que faciliten la tarea del profesor.

1. SOBRE CONSEJOS TECNICOS

- 1.1. CONSEJO TECNICO GENERAL
 - 1.1.1. ORGANIZACION:

Se entenderá por Consejo Técnico General, citado en el Artículo 4.º del presente Decreto, al Consejo General de Profesores del establecimiento.

Este organismo estará integrado por todo el personal docente y será presidido por el director del establecimiento.

Los consejos serán ordinarios y extraordinarios. En el curso del año escolar celebrarán cuatro sesiones ordinarias: la primera sesión será de pla-

ºSegún Indicado Letra d), Art. 4.º, Decreto 1.739.

ºSegún Indicado, Art. 5.º, Decreto 1.739.

nificación; la segunda y tercera se efectuarán al final del semestre respectivo; la cuarta sesión será de evaluación del proceso educativo, tanto en su dimensión cuantitativa como cualitativa para cumplir las funciones específicas que se señalan más adelante.

Los consejos extraordinarios se celebrarán a petición del Director o a petición escrita fundamentada de la mayoría de los miembros que componen el Consejo.

Los consejos serán citados por escrito, dando a conocer la tabla con 48 horas de anticipación por lo menos y podrán concurrir a ellos las personas interesadas o comprometidas en el proceso educativo cuya presencia se estime conveniente y necesaria.

Además, se sugiere que una comisión integrada por presidentes y secretarios de los Consejos Técnicos de Ciclo, más otros miembros del Consejo General de Profesores del establecimiento que éste designe, asesorarán a dicho Consejo en las tareas de planificación y supervisión del proceso educativo.

1.1.2. FUNCIONAMIENTO:

Además de las funciones que por la legislación vigente debe cumplir este organismo, le corresponderá planificar las actividades de evaluación y las formas de supervisión de estas materias. Específicamente le corresponde al Consejo General del establecimiento:

1.1.2.1. Planificar las actividades evaluativas de acuerdo a los objetivos generales de política educativa y a la realidad humana, material, geográfica y específica de la escuela. Para ello designará las comisiones de estudio que estime conveniente;

1.1.2.2. Designar comisiones que programen actividades especiales para facilitar una estrecha integración del alumno con la comunidad;

1.1.2.3. Lograr la participación de aquellos integrantes de la comunidad que puedan aportar antecedentes para el proceso de evaluación, en reuniones citadas con este objeto;

1.1.2.4. Unificar criterios respecto a las técnicas e instrumentos de evaluación y nombrar comisiones que aseguren su eficaz cumplimiento;

1.1.2.5. Adoptar el mismo procedimiento anterior en la evaluación del desarrollo integral del alumno, para lo cual se constituirá en Consejo de Orientación;

1.1.2.6. Divulgar los criterios y procedimientos de evaluación y promoción, e informar oportunamente a la comunidad de los cambios que éstos puedan experimentar;

1.1.2.7. Supervisar el oportuno y adecuado funcionamiento de los Consejos Técnicos de Ciclo;

1.1.2.8. Formar las comisiones técnicas —que asesoran los procesos de orientación, supervisión, evaluación y promoción— de acuerdo a los intereses personales de sus miembros;

1.1.2.9. Analizar y evaluar las actividades desarrolladas por este Consejo y por los Consejos Técnicos de Ciclo, tanto en los aspectos cuantitativos como cualitativos, al término del año escolar.

1.2. CONSEJOS TECNICOS DE CICLO

1.2.1. ORGANIZACION:

Estos Consejos estarán integrados por el personal docente que labora en los cursos que forman el ciclo y serán presididos por uno de sus miembros,

elegido al comienzo de cada año escolar por los componentes de dicho Consejo. Deberán elegir un secretario por el mismo período.

Estos Consejos deberán funcionar periódicamente y recibir los informes de los profesores de curso, para analizar los casos especiales y acordar el tratamiento correspondiente.

1.2.2. FUNCIONAMIENTO:

El Consejo Técnico de Ciclo deberá:

1.2.2.1. Designar comisiones para estudiar la realidad regional y material con el propósito de desarrollar actividades de acuerdo a los objetivos generales, conductas específicas y rendimientos mínimos acordados para el ciclo o grado correspondiente;

1.2.2.2. Organizar comisiones de profesores que estudien y hagan las proposiciones correspondientes en relación a la fijación de niveles mínimos, considerando el programa y las condiciones culturales, sociales y naturales de la región;

1.2.2.3. Aunar criterios para evaluar el desarrollo integral del alumno y seleccionar los procedimientos y técnicas que se consideren pertinentes para el análisis de los casos individuales con problemas, orientados a su posterior atención;

1.2.2.4. Nombrar coordinadores que supervisen el cumplimiento de los acuerdos emanados del Consejo General de Profesores;

1.2.2.5. Nombrar comisiones que estudien técnicas modernas de evaluación para cooperar con los profesores del ciclo correspondiente;

1.2.2.6. Designar comisiones, por grados paralelos y/o asignaturas, para estudiar la escala de notas conceptuales BUENO, SUFICIENTE, DEFICIENTE, determinando los objetivos generales, conductas específicas y rendimientos mínimos que deben ser logrados por los alumnos en cada tramo de la escala conceptual;

1.2.2.7. Estudiar las informaciones entregadas por los profesores jefes o profesores de curso para lograr una adecuada organización de las actividades de reforzamiento y nivelación que sean necesarias;

1.2.2.8. Planificar el modo operativo de hacer funcionar las actividades de nivelación de acuerdo a los recursos humanos y materiales de la escuela;

1.2.2.9. Programar sesiones específicas dirigidas a la comunidad, para lograr una divulgación masiva de los criterios de evaluación y promoción que se manejan en el establecimiento;

1.2.2.10. Planificar actividades para lograr la participación e incorporación de los alumnos a su medio circundante. Estas actividades estarán de acuerdo a su realidad comunitaria y al grado de desarrollo de los alumnos;

1.2.2.11. Decidir la promoción de aquellos alumnos con rendimiento insuficiente o baja asistencia, basándose en los informes que el profesor jefe o profesor de curso presente a este Consejo.

2. INSTRUCCIONES GENERALES

2.1. SOBRE CALIFICACIONES

2.1.1. INTRODUCCION:

El Decreto 192 del 17 de enero de 1972, del Ministerio de Educación Pública, que dice relación con la Evaluación y Promoción de la Educación General Básica, determina que la calificación de los alumnos del Primer ciclo básico deberá hacerse en tres conceptos: Bueno, Suficiente, Deficiente.

El espíritu de este Decreto es variar, fundamen-

talmente, la actitud de los maestros, y, en general, de toda la comunidad escolar en cuanto a la evaluación de los educandos: todos deben estar más interesados en los cambios conductuales logrados por el niño que en el cálculo del promedio mínimo para ser promovido.

Una información expresada en números no proporciona un conjunto básico de datos que revelen las potencialidades de cada niño y los factores que fomentan o retardan su progreso.

El uso de conceptos favorece, en cambio, una visión global del proceso de desarrollo integral del educando y responde a los principios de integración y gradación de las experiencias dentro del concepto de enseñanza globalizada que preside este ciclo.

Este sistema de calificación considera, preferentemente, el aspecto cualitativo del progreso escolar.

En el Segundo Ciclo de Educación General Básica la calificación se expresa en número y concepto, debido a que los alumnos de este ciclo deben integrarse más tarde a la enseñanza media, donde aún se mantiene el sistema de calificación numérica.

Es una necesidad hacer extensiva a todo el Sistema Educativo la modalidad de evaluar a los educandos en término de conductas deseables e ir prescindiendo gradualmente del criterio matemático.

2.1.2. INDICACIONES:

ART 12) El Consejo Técnico del Primer Ciclo deberá determinar a comienzos del año escolar:

—los objetivos generales del ciclo de acuerdo a los programas vigentes, considerando la realidad escolar y regional del establecimiento;

—las conductas específicas deseables (objetivos operacionales) para los distintos cursos de este nivel sobre la base de un completo conocimiento de la realidad de los educandos;

—las conductas específicas deseables más representativas que debieran ser logradas por los alumnos para merecer el concepto **SUFICIENTE**. Los educandos que hayan sobrepasado estas exigencias mínimas serán calificados con el concepto **BUENO**; los que no las hayan logrado, merecerán el concepto **DEFICIENTE**;

—la revisión y reformulación de las conductas específicas deseables cuando uno o más cursos requieran de una atención especial.

ART. 17) El Consejo Técnico del Segundo Ciclo deberá determinar oportunamente:

—los objetivos generales del ciclo para el año escolar de acuerdo a los programas vigentes, la realidad escolar y regional del establecimiento;

—las conductas específicas deseables (objetivos operacionales) que se programarán por semestre para cada asignatura de los distintos cursos de este nivel de acuerdo a los programas vigentes, considerando la realidad biosicosocial y pedagógica de los educandos;

—la replanificación de las conductas específicas deseables cuando uno o más cursos requieran de una atención especial;

—las conductas específicas deseables más representativas que deberán ser logradas por los alumnos en las asignaturas de cada curso para merecer el concepto **SUFICIENTE** (intervalo 3,5 a 5,4). Los alumnos que, en el logro de las conductas deseables, estén sobre o bajo este intervalo de-

berán ser calificados con los conceptos de **BUENO** (intervalo 5,5 a 7,0 o **DEFICIENTE** (intervalo 1,0 a 3,4), respectivamente.

ART. 18) Las calificaciones parciales, semestrales y finales, contempladas en este artículo, serán expresadas aproximando al décimo superior los centésimos iguales o superiores a cinco (0,05).

ART. 19) Se colocará un mínimo de cuatro calificaciones parciales, en diferentes oportunidades, durante cada semestre. Se recomienda al profesor hacer acopio del mayor número de informaciones válidas y confiables para obtener un conocimiento más completo sobre el alumno con el fin de dar una orientación apropiada y una calificación justa, porque el proceso educativo exige una evaluación constante para evidenciar los progresos y dificultades que presentan los alumnos.

2.2. SOBRE NIVELACION

2.2.1. INTRODUCCION:

En los cursos de la Escuela Básica se presentan, a menudo, problemas en el proceso enseñanza-aprendizaje que pueden tener su origen en causas de diverso orden:

—Orientación pedagógica inadecuada (Por ej: Poca flexibilidad en la interpretación de los programas; deficiencias en los procedimientos metodológicos y de evaluación, etc.)

—Planificación escolar inadecuada (Por ej: Distribución heterogénea de los alumnos integrantes de cada curso; horario de clases mal organizado; cursos con exceso de alumnos, etc.)

—Anomalías y deficiencias en el desarrollo biopsicológico (Por ej: Desnutrición, dislexia, neurosis, epilepsia, retraso mental, etc.)

—Procedencia heterogénea de los alumnos (Por ej.: Diferencias culturales, ambientales, etc.)

—Atención irregular de los cursos (Por ej: Cargos docentes no provistos, licencias del profesorado, etc.)

—Asistencia irregular de los alumnos (Por ej: A causa de enfermedades; por tener que cooperar en trabajos del hogar, labores del campo, etc.)

Esta realidad hace indispensable una atención especial de aquellos alumnos que no han alcanzado los rendimientos mínimos. Por lo tanto es necesario motivar, estimular y apoyar el desarrollo de experiencias para restituir los deseos de aprender y la confianza en sí mismo de los alumnos que han logrado aprendizaje incompletos, todo lo cual implica:

—lograr que los alumnos con retraso pedagógico se integren en forma efectiva al grupo, estimulándolos para proseguir un aprendizaje normal;

—lograr una participación activa de padres y apoderados, instituciones de la comunidad, organismos internos de la escuela, con miras a mejorar la calidad del aprendizaje y solucionar los problemas inherentes a éste;

—realizar un tratamiento pedagógico adecuado y oportuno para obtener una mayor productividad de sistema, lo que evitará la deserción y la repetición.

2.2.2. INDICACIONES

Actividades de reforzamiento.

En el Art. 8º se expresa que los alumnos que no hayan alcanzado los niveles mínimos de progreso deberán ser atendidos oportunamente duran-

te el año en actividades de **reforzamiento**. Se entiende por **actividades de reforzamiento** a la atención inmediata y permanente de las dificultades que el profesor vaya detectando en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Esto se refiere a aquellas dificultades de carácter leve y **transitorio**, capaces de ser atendidas por el profesor dentro del mismo curso y en el momento de ser evidenciadas. Las actividades de reforzamiento así concebidas permiten una atención de las dificultades de aprendizaje en cualquiera de las asignaturas del plan de estudio.

El reforzamiento dado oportunamente tiende a reducir los desniveles y se logran agrupaciones más homogéneas con las consiguientes ventajas para el proceso enseñanza-aprendizaje.

Se sugiere que en las actividades de reforzamiento el profesor utilice técnicas y materiales diferentes a los usados cuando se presentó el problema. En lo referente a técnicas, por ejemplo, cambiar el método habitual por el trabajo en grupo, y en cuanto a materiales —si fuera necesario—, utilizar un texto diferente al empleado y con el cual el niño tuvo dificultades.

ACTIVIDADES DE NIVELACION. Si a pesar de las actividades de reforzamiento que el profesor haya realizado, persisten alumnos que no han logrado los rendimientos mínimos, el Consejo Técnico analizará los casos especiales y acordará el tratamiento pedagógico correspondiente (Art. N° 10).

Estas actividades intensivas de nivelación se realizarán en las dos o tres últimas semanas anteriores al término del año escolar y constituirán un antecedente más para la promoción.

2.3. SOBRE PROMOCION

2.3.1 INTRODUCCION (Primer Ciclo)

En relación con la promoción del Primer Ciclo Básico, es necesario destacar que para lograr una enseñanza efectiva es fundamental el estudio y comprensión real del alumno. Así como significativa es la variabilidad de aptitudes y rendimiento dentro de un curso, lo son en mayor grado las deficiencias y capacidades en un mismo individuo. El reconocimiento de esto significa aceptar que el **énfasis de la enseñanza debe colocarse en las dificultades y necesidades de cada alumno y no en el contenido de la materia misma.**

Cuando se invierte este orden es imposible lograr un resultado satisfactorio.

El espíritu del Decreto, en lo que se refiere a la promoción de 1º, 2º, 3º y 4º año, es favorecer la movilidad del alumno dentro del sistema de acuerdo a su desarrollo biopsicológico, diferencias individuales, velocidad de aprendizaje y a los progresos alcanzados en relación a su grupo.

2.3.2. INDICACIONES (Primer Ciclo)

Art. 14) Se considerarán equivalentes los términos "términos rendimiento insuficiente" y el concepto DEFICIENTE, aclarado este último en el punto 2.1.2. Deberá entenderse que este rendimiento insuficiente corresponde a una situación de término de año.

El profesor de curso, al determinar los casos de niños que él considera con baja asistencia, deberá tomar en cuenta ciertos factores: edad, salud del niño, situación económica, ambiente familiar, ubicación geográfica de la escuela, clima, etc.

En general, se recomienda a los profesores de 1º y 2º año no aplicar a todos los alumnos de su curso el mismo padrón de medida para la evaluación; muy por el contrario, es conveniente que consideren cuidadosamente las diferencias individuales de todo orden que puedan presentar los alumnos de su curso.

Art. 15 En este artículo es preciso aclarar que la palabra GLOBAL no implica, en ningún caso, la idea de **promediar** los conceptos de calificación obtenidos por el niño en el 1er y 2º semestre.

El "rendimiento global suficiente" que aparece en el inciso b) de este artículo debe ser determinado sobre la base de un recuento que el profesor hará de las conductas deseables, logradas por los alumnos a través del año escolar (Anexo 1).

Según este criterio, serán promovidos aquellos educandos que hayan alcanzado las conductas más representativas de las determinadas a comienzo de año por el Consejo Técnico de Ciclo.

Arts. 14 y 15. Si al finalizar el año escolar y, pese a las actividades de reforzamiento y nivelación que el profesor brindó a sus alumnos, se observaran casos de rendimiento insuficiente o baja asistencia, éstos serán remitidos al Consejo Técnico de Ciclo para que se pronuncie sobre su promoción. Para el estudio y discusión de este problema, el Consejo considerará los antecedentes que el profesor de curso presente sobre el alumno:

—Asistencia

—Reforzamiento y/o nivelación

—Nivel de rendimiento expresado en conductas deseables alcanzadas

—Antecedentes biopsicosociales y pedagógicos

—Otros informes aportados por la comunidad escolar.

Art. 16. En este artículo, por un error de transcripción, aparecen repetidas las disposiciones sobre la facultad que tiene el Consejo Técnico de Primer Ciclo para decidir la promoción de los alumnos que no cumplan los requisitos establecidos en los artículos 14 y 15. Se entenderá como Consejo Técnico de Ciclo al Consejo Técnico de Profesores, citado en el Art. 16.

2.3.3. INTRODUCCION (Segundo Ciclo)

En lo referente a la promoción del 2º ciclo básico, se entrega una conversión de conceptos a intervalos de notas con el fin de no romper en forma brusca la estructura tradicional. Se pretende llegar a uniformar paulatinamente los criterios de evaluación de conductas alcanzables.

Las exigencias de promoción en el Segundo Ciclo están de acuerdo a la necesidad de la sistematización funcional de la enseñanza y la exploración y orientación vocacional que le compete a este ciclo. Se da un enfoque de semidiferenciación de la enseñanza, consecuente con el desarrollo biopsicológico del educando, con las líneas de fundamentación filosófica y sociocultural que informan la educación chilena.

Según el artículo 22, en los incisos:

a) la asistencia se enfatiza tanto para las clases sistemáticas como para otras actividades curriculares, de acuerdo estas últimas al concepto de integración del alumno con su comunidad;

b) el promedio mínimo general de las calificaciones finales es una nota no inferior a cuatro, porque se desea elevar el nivel cultural de los alumnos y por la necesidad de evaluarlo como un ser

integral, en el que inciden factores muy variables, los que deben ser detectados por el profesor y medidos de acuerdo a las modernas prácticas de evaluación;

d) el promedio de las calificaciones finales que obtenga el alumno entre Matemáticas y Castellano implica considerar el reconocimiento de las diferencias individuales, porque no es posible que un alumno repita curso por carecer de algunas condiciones mínimas transitorias para el estudio en una de ellas.

2.3.4. INDICACIONES (Segundo Ciclo)

Art. 22. En este artículo conviene destacar que el educando para ser promovido debe cumplir en conjunto los incisos a, b, c, d.

El inciso d del presente artículo se refiere al promedio de las calificaciones finales entre las asignaturas de Castellano y Matemáticas, el que no debe ser inferior a 3,5.

Ejemplo A:		Ejemplo B:		Ejemplo C:	
Castellano	5	Castellano	2,9	Castellano	2,8
Matemáticas	2	Matemáticas	4,7	Matemáticas	4,1
Promedio	3,5	Promedio	3,8	Promedio	3,45 = 3,5

El Consejo Técnico del Ciclo basándose en los antecedentes proporcionados por el Profesor Jefe o el Profesor de Curso, decidirá la promoción de aquellos alumnos que no cumplan con el 75% de asistencia.

2.4. SOBRE INFORMES DEL ALUMNO

2.4.1. INDICACIONES

Con la aplicación del decreto N° 192 —especialmente en los artículos 3, 9, 11— se pretende que toda la información que surge del proceso enseñanza—aprendizaje se sistematice y para ello se propone la utilización de:

INFORME DE DESARROLLO INTEGRAL (Informe del progreso del alumno Art. 9, 11)

ARCHIVO PERSONAL DEL ALUMNO (Expediente personal del alumno Art. 3°).

2.4.2. INDICACIONES

Con el objeto de orientar el trabajo docente en lo relativo a Informes del alumno, se considerará:

INFORME DE DESARROLLO INTEGRAL

Se sugiere la utilización de un documento único denominado INFORME DE DESARROLLO INTEGRAL (Anexo 4), considerando que la información sobre el proceso evolutivo del alumno no puede limitarse exclusivamente a las calificaciones (notas), sino que debe comprender otros aspectos de su desarrollo.

Se entiende por Informe de Desarrollo Integral la expresión objetiva de un proceso de evaluación permanente y periódico, realizado por el cuerpo de profesores, destinado a registrar el progreso alcanzado por el alumno de acuerdo a los objetivos educacionales.

El Informe de Desarrollo Integral tiene por objeto:

—Propender a un diagnóstico de la situación de desarrollo del alumno en relación a objetivos educacionales propuestos.

—Favorecer, sobre la base del diagnóstico, la

atención de las diferencias individuales y la orientación futura del educando. Es decir, en los casos especiales, de desarrollo o de desarrollo acelerado el alumno podrá decidir su futuro de acuerdo a sus limitaciones y posibilidades.

—Favorecer la retroalimentación del proceso de enseñanza—aprendizaje. De esta manera, el profesor de curso comprobará los logros alcanzados por medio del estudio completo del curso y podrá replanificar las actividades docentes, lo cual conducirá a una mayor efectividad del sistema educacional.

Elaboración y uso del Informe de Desarrollo Integral.

Con el I.D.I. se pretende que tanto a los padres como a los propios alumnos llegue un documento significativo del progreso alcanzado por éstos en aspectos que van más allá del simple resultado cuantitativo de su progreso. El I.D.I. debe ser elaborado de manera que su contenido sea comprensible a los padres o apoderados, atendiendo al nivel socio—cultural del hogar o a otros factores que aconsejen la adopción de determinado estilo o forma de expresión que mejor sirva para una efectiva comunicación.

Se sugiere que el I.D.I. exprese juicios, estímulos y recomendaciones y deberá ser elaborado y enviado al término de cada semestre. Con posterioridad debe ser devuelto por el apoderado al establecimiento para integrar el Archivo Personal del Alumno. La consignación de los datos al término del Primer Semestre deberá ser producto de la evaluación efectuada en ese semestre, basándose en los antecedentes del Archivo Personal.

La consignación de los datos para el informe del Segundo Semestre deberá ser el resultado de la evaluación de los progresos del alumno a través del año escolar, destacando en un rubro especial las actividades de Nivelación y en otro, su Promoción.

Aunque el educando es un todo indivisible, por razones metodológicas el análisis de la variada información sobre los distintos aspectos del progreso logrado por el alumno se consignará en cuatro áreas: Biopsicológica, Intelectual, Social y de Orientación Vocacional.

AREA DE DESARROLLO BIOPSIKOLÓGICO

Para este complejo aspecto del desarrollo del alumno es necesario que tanto el profesor como el medio familiar y comunitario tomen conciencia de que la salud del educando es factor determinante en el proceso de su formación, del aprovechamiento de sus capacidades y en el progreso de la sociedad de la cual es miembro vital. Por lo tanto, la búsqueda de todos los medios que conduzcan a mantener o mejorar las condiciones de salud del escolar debe ser preocupación permanente del profesorado, de las autoridades y de la comunidad en general.

Si la escuela cuenta con asistencia médica a través del SNS, un examen anual preventivo, de carácter general, es lo más indicado. Es importante que el Profesor de Curso considere la previsión social de los padres y/o apoderados —SNS, Sernena, Servicios de Bienestar, etc— y en otros casos, su situación económica, para darle carácter obligatorio al examen médico y detectar a tiempo deficiencias en el estado de salud del niño para darle el tratamiento adecuado oportunamente. Aunque, en general, la atención dental está cum-

pliendo su objetivo, el profesor debe estar atento cuando un alumno presenta dificultades en la vocación del especialista en Ortodoncia. También es calificación, ya que podría necesitar la intervención de la incidencia de problemas en el proceso enseñanza—aprendizaje motivados por deficiencias en la visión y audición y muchas inasistencias se deben a enfermedades de las vías respiratorias; en estos casos, es indispensable la consulta del especialista (Oculista, Otorrinolaringólogo, etc.). Cuando el profesor haya detectado fallas notorias en la lectura—escritura (posible dislexia, etc.) puede remitir los antecedentes a las instituciones especializadas para recibir la orientación adecuada.

Los informes emitidos por personal paramédico no deben ser desestimados si en la localidad no existen facultativos, siempre y cuando sirvan como referencia para un posterior tratamiento en hospitales o centros asistenciales.

En los establecimientos que cuenten con profesor de Educación Física, se sugiere que aporte información sobre ciertas deficiencias observadas en su clase o en la práctica de deportes y que para otros profesores pueden pasar inadvertidas (deformaciones óseas, pie plano, disnea, falta de coordinación en los movimientos, falta de correlación entre sexo, edad, peso y talla, etc.), de manera que el alumno pueda ser atendido —en lo posible— por especialistas (kinesiólogo, cardiólogo, etc.) o recibir la ayuda de servicios de bienestar (Junta de Auxilio Escolar y Becas, Colonias Escolares, etc.). A falta de profesor de Educación Física, si la comunidad cuenta con clubes en los que se practiquen deportes (baby—fútbol, natación, ciclismo, básquetbol, etc.), se recomienda una coordinación efectiva entre la persona a cargo de estas actividades y la Escuela, a través de un profesor designado especialmente para ello.

Con respecto a otras informaciones derivadas de la aplicación de diversos tipos de test, se sugiere que se lleven a cabo sólo cuando se cuente con el personal idóneo que pueda interpretarlos adecuadamente (Psicólogo, Orientador, etc.).

FUENTES DE INFORMACION

- Examen médico—dental (ficha médica, certificado).
- Informes emitidos por un practicante, enfermera, dietista u otros.
- Datos aportados por el Profesor de Educación Física.
- Participación en actividades deportivas.
- Diferentes tipos de test (de diagnóstico, psicológico, orientación, etc.).
- Informes emitidos por Orientadores, Psicólogos, Asistentes Sociales, etc.
- Datos detectados por el Profesor de Curso y/o Asignatura.
- Datos aportados por la familia o comunidad escolar en general.

AREA DE DESARROLLO INTELECTUAL

Considerando que el progreso de aprendizaje del educando abarca múltiples aspectos de su desarrollo, en esta área se pretende evaluar sólo aquellos más generales, validos para las asignaturas que tendrían mayor incidencia en ella: Castella-

no, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Idiomas Extranjeros.

* Comprende el análisis de los antecedentes acumulados sobre el alumno, con el objeto de evaluar los cambios conductuales logrados por éste de acuerdo a su edad y curso.

Fuentes de Información: Podrían considerarse, entre otros:

- Calificaciones: Escala conceptual en Primer Ciclo y escala concepto—intervalo de notas en Segundo Ciclo.
- Informe del profesorado: Consejo Técnico de Ciclo.
- Hoja de Observaciones
- Otras informaciones

AREA DE DESARROLLO SOCIAL

Esta área se refiere a los cambios y progresos de tipo social que el alumno alcanza en el transcurso de su vida escolar. Es necesario considerar al alumno en función de su medio circundante: grupo—curso, escuela, familia, comunidad local y nacional.

Fuentes de Información

Observaciones hechas por el o los profesores u otros integrantes de la comunidad escolar, en relación a la actuación del alumno frente a:

- Grupo—curso (Ej: espíritu solidario; actuación del alumno en la sala, en el patio, en los baños; participación en Comités, etc.).
- Consejo de curso (Ej: liderazgo y espíritu de cooperación).
- Centro de alumnos (Ej.: respeto por la opinión ajena; espíritu de conciliación, etc.).
- Participación en actividades colectivas del establecimiento (Ej: campeonatos deportivos, actos, fiestas escolares, etc.).
- Centros comunitarios (Ej: colaboración en brigadas voluntarias, colectas, etc.).
- Academias, clubes, comités (Ej: trabajo voluntario, participación creadora, etc.).

AREA DE DESARROLLO VOCACIONAL

Esta área sintetiza lo observado en las diversas asignaturas y actividades curriculares del alumno en cada periodo escolar. Pretende detectar las mejores y diversas destrezas, habilidades, capacidades e intereses vocacionales.

Este estudio permitirá una adecuada orientación del estudiante en la continuidad de sus estudios, ya sea en el campo Técnico-Profesional o Humanístico-Científico.

Está destinada, también, a contribuir al adecuado autoconocimiento de las posibilidades y limitaciones del estudiante en su vida personal y ocupacional.

FUENTES DE INFORMACION

- Observaciones periódicas, destacando las positivas, registradas por el profesor de curso y profesores en relación a evidentes condiciones del alumno frente a determinadas asignaturas.
- Informes de los Orientadores basados en la aplicación periódica de encuestas, test, entrevistas con el alumno, conversaciones personales con familiares, inventario de intereses, etc.
- Datos significativos, aportados por especialistas, sobre condiciones de salud del escolar, medios económicos, etc.

-- Participación del alumno en actividades donde manifieste disposiciones especiales (Ej: Exposiciones de pintura, artesanía; conjuntos artísticos, academia, clubes, etc.).

EXPEDIENTE PERSONAL DEL ALUMNO

Características: Consiste en una carpeta, sobre o archivador de material durable en el que se destacan claramente los datos de identificación del alumno (nombre completo y apellidos).

Es fuente de acumulación de datos y tiene por objeto facilitar la consulta permanente de diversos antecedentes, informaciones y observaciones **significativos** que permitan, a las personas que tengan acceso al Expediente, adquirir un conocimiento más completo y objetivo de cada alumno.

Este Expediente debe iniciarse con el ingreso del niño a la escuela y mantenerlo al día hasta que egrese del sistema escolar.

Es indispensable que los datos más importantes sobre identificación del niño, domicilio, curso, etc.—incluyendo fotografía—, vayan en lugar destacado, aunque éstos se repitan más adelante en otros documentos. Además, debe llevarse una **Hoja de Registro** para controlar la entrada y salida de los documentos; se sugiere, además, la inclusión de un **índice** que facilite la consulta rápida del material que contiene.

Es importante que este Expediente esté ordenado y clasificado por áreas, en relación a las establecidas en el Informe de Desarrollo Integral.

Contenido: Hoja de Observaciones (Anexo 2).

El Consejo Técnico de Ciclo en cumplimiento de sus funciones específicas planeará y proyectará esta **Hoja de Observaciones** con instrucciones precisas y simples, dando una guía o pauta de las situaciones significativas que se deberán observar reiteradamente, destacando las positivas (conductas deseables). Estas observaciones deberán ser dadas a conocer al alumno en el momento de ser anotadas.

Esta Hoja de Observaciones deberá anexarse al Libro de Clases o de Vida de cada curso del establecimiento para que los profesores registren, periódicamente, las anotaciones correspondientes y servirá para que el Profesor de Curso o Profesor Jefe informe objetivamente al Consejo Técnico sobre la situación de cada alumno. Luego, esta Hoja pasará al Expediente Personal del Alumno como un antecedente más para la posterior elaboración del Informe de Desarrollo Integral. (I y II semestre).

— **Ficha Escolar.**— Actualmente en uso.

— **Certificados.**— Otorgados por diversos organismos: Registro Civil, Servicios Médicos y Dental, Ministerio de Educación (Anexo 3), etc.

— **Informe de Desarrollo Integral.**— (Anexo 4).

— **Cuestionarios y/o Encuestas.**— Para obtener información oportuna de otros estamentos de la comunidad escolar.

— **Instrumentos de Evaluación.**— Para enriquecer el conocimiento sobre el alumno: Pruebas sociométricas, tests diversos, autobiografías, etc.

— Otros que se consideren importantes.

La información que contenga el Expediente debe constituir instrumentos de trabajo y consulta

permanente para los profesores con el fin de facilitar la labor de diagnóstico y prevención que permitan una asistencialidad continua durante el proceso de desarrollo y formación del alumno y que lo acompañe a través de toda su vida escolar. El cuidado, conservación y responsabilidad del Expediente le corresponderá al establecimiento y tendrán acceso a él sólo los profesionales (Profesores, Orientadores, Asistentes Sociales, Médicos, etc.).

En caso de traslado del alumno, este Expediente deberá ser enviado —por conducto regular— al Director del nuevo establecimiento, tomando las providencias que se estimen necesarias para evitar posibles pérdidas de alguno de los documentos que contiene.

Nómina de los integrantes de las diversas comisiones que participaron en la elaboración del manual de instrucciones.

DIRECCION: ALFREDO POWER P.

COORDINACION GENERAL: RENE DE LA PEÑA G.

JEFES DE COMISIONES:

CONSEJOS TECNICOS: NEVEN CERNOSIJA M.

CALIFICACIONES Y PROMOCION: ISABEL S.

NIVELACION: INES SANDOVAL G.

INFORMES: ALICIA JAIME A.

REDACCION: ENRIQUETA FLORES A.

Servicios de la Superintendencia de Educación:

Servicio Nacional de evaluación

José de la Barrera M.

Neven Cernosija M.

Enriqueta Flores A.

Edith Gil R.

Alicia Jaime A.

René de la Peña G.

Rosendo Pérez H.

Isabel Ríos S.

Marta Rodríguez B.

Carmen Roldán M.

Liliana Sánchez P.

Inés Sandoval G.

Rose Marie Smith D.

Silvia Weissman R.

Marina Raab I.

Servicio Nacional de Orientación:

Gualterio Barrales

Leonor León

Hilda Sierpe K.

Catalina Berg D.

Magaly Campos

Comisión Programas:

María Eliana Pérez S.

Roberto Burlando P.

María Vásquez F.

Elsa Peralta M.

María Moro C.

Otros organismos:

Departamento Pedagógico de Educación Primaria

Margarita Cerda R.

Oyenia Arab A.

(Escuela Experimental de Niñas)

Departamento Pedagógico de Educación Secundaria

Juan Macher B.

Sara Muñoz V.

Secretaría Técnica de Orientación de Educación Secundaria

Iris Traverso T.
 Eliana Mayorga M.
 Secretaría Técnica de Educación Profesional:
 Osvaldo Mandujano C.
 Pedro Luis Guzmán F.
 Yolanda Muñoz F.
 Escuela Consolidada de Puente Alto
 Carlos Estay C.
 Osvaldo Rodríguez G.
 Escuela Experimental de niños
 Clara Díaz R.
 F. I. D. E.
 Eduardo Benitez S.
 Juana de la Cruz M.

ANEXOS DE INSTRUMENTOS

Con el objeto de entregar al profesor ciertas pautas que orienten su trabajo y le faciliten el manejo de los diversos documentos, informaciones y observaciones que el Decreto N° 192 le impone, la Superintendencia de Educación Pública a través del Servicio Nacional de Evaluación ha considerado necesario elaborar los ANEXOS que se adjuntan como una simple cooperación a la inestimable labor —no siempre comprendida— del profesor, especialmente de aquél que está alejado de los centros urbanos. Estos ANEXOS tienen, por lo tanto, el carácter de sugerencias y el

maestro, con su valiosa experiencia, podrá mejorarlos y enriquecerlos.

ANEXO N.º 1. Hoja de informe de rendimiento

Las conductas mencionadas deben considerarse solamente como ejemplos. Cada establecimiento colocará aquéllas que los Consejos Técnicos del Ciclo hayan formulado para cada curso.

ANEXO N.º 2. Hoja de observaciones periódicas

Se recomienda destacar las observaciones positivas, ya que éstas constituirán una de las fuentes importantes para la elaboración del Informe de Desarrollo Integral del Alumno y además como una forma de estimular el trabajo del educando.

ANEXO N.º 3. Certificado de estudio

Primer Ciclo: Donde dice "EDUCACION GENERAL BASICA", colóquese el nombre de la Dirección General que corresponda. En la columna CONDUCTAS DESEABLES se puede anteponer, cuando se estime conveniente, otra columna con la ASIGNATURA a que corresponden las conductas mencionadas.

Segundo Ciclo: donde dice "EDUCACION GENERAL BASICA", colóquese el nombre de la Dirección General que corresponda. Agréguese IDIOMA EXTRANJERO II en caso de impartirse dos idiomas.

**ANEXO 1
PRIMER CICLO**

HOJA DE INFORME DE RENDIMIENTO
 EXPRESADO EN CONDUCTAS MÍNIMAS DESEABLES ALCANZADAS

Uso: Uno de los antecedentes que debe ser presentado al Consejo Técnico de Ciclo para decidir los casos de alumnos en situación especial.

PROFESOR JEFE: AÑO 197.

Nº	NÓMINA ALFABÉTICA DE ALUMNOS	PRIMERO SEMESTRE					SEGUNDO SEMESTRE					SITUACIÓN FINAL		
		MÍNIMO CONDUCTAS DESEABLES					MÍNIMO CONDUCTAS DESEABLES							
		ES CAPAZ DE SE PRESENTAR EN ORA CONES SEMILLAS	CONOCE LA SERIE NUMÉRICA DE 1 A 10.											

OBSERVACION: Conductas alcanzadas = X Conductas no alcanzadas = -

Nombre Completo del Establecimiento: _____ Provincia: _____ Departamento: _____ Comuna: _____

ALUMNO: Apellido Paterno: _____ Apellido Materno: _____ Nombres: _____ N° LISTA: _____ CURSO: _____

Nº ORDEN	OBSERVACIONES	ÁREA	NOMBRE DEL OBSERVADOR	ESPECIALIDAD DEL OBSERVADOR	FECHA

- AB = ÁREA BIOPSIOLÓGICA
- AI = ÁREA INTELECTUAL
- AS = ÁREA SOCIAL
- AV = ÁREA VOCACIONAL
- AR = ACTIVIDADES REFORZAMIENTO

OBSERVACIONES CONSEJO TÉCNICO DE CICLO: _____

Nombre Completo del Establecimiento: _____ Provincia: _____ Departamento: _____ Comuna: _____

ALUMNO: Apellido Paterno: _____ Apellido Materno: _____ Nombres: _____ N° LISTA: _____ CURSO: _____

Nº ORDEN	OBSERVACIONES	ÁREA	NOMBRE DEL OBSERVADOR	ESPECIALIDAD DEL OBSERVADOR	FECHA

NIVELACIÓN			FECHA NIVELACIÓN	
CONDUCTAS DESEABLES NO ALCANZADAS			UNIDADES PRIMER CICLO	DESDE
			ASIGNATURA SEGUNDO CICLO	HASTA

- AB = ÁREA BIOPSIOLÓGICA
- AI = ÁREA INTELECTUAL
- AS = ÁREA SOCIAL
- AV = ÁREA VOCACIONAL

OBSERVACIONES CONSEJO TÉCNICO DE CICLO: _____

CERTIFICADO DE ESTUDIO.
SEGUNDO CICLO.

Nombre Completo del Establecimiento.

DON

alumno del AÑO de Educación General Básica de acuerdo con las disposiciones reglamentarias vigentes, ha obtenido los resultados que a continuación se indican:

ASIGNATURAS	CALIFICACIÓN FINAL	
	En Cifras	Conceptos
CASTELLANO		
MATEMÁTICAS		
CIENCIAS NATURALES		
CIENCIAS SOCIALES		
IDIOMA EXTRANJERO (.....)		
EDUC. TÉCNICO MANUAL		
ARTES PLÁSTICAS		
EDUCACIÓN MUSICAL		
EDUCACIÓN FÍSICA		
IDIOMA EXTRANJERO (.....)		
PROMEDIO FINAL		

EN CONSECUENCIA

OBSERVACIONES:

..... de de 19..

Firma del Profesor Jefe

Firma y timbre Director del Establecimiento.

ÁREA INTELLECTUAL	1er SEMESTRE			2º SEMESTRE		
	PROGRESA			PROGRESA		
	NECESITA MEJORAR	SATISFACTORIAMENTE	NOTABLEMENTE	NECESITA MEJORAR	SATISFACTORIAMENTE	NOTABLEMENTE
- UTILIZA ADECUADAMENTE EL LENGUAJE ORAL.....						
- UTILIZA ADECUADAMENTE EL LENGUAJE ESCRITO.....						
- LEE COMPRESIVAMENTE.....						
- INTERPRETA EL CONTENIDO DE DIVERSAS FORMAS DE EXPRESIÓN.....						
- RECONOCE SITUACIONES PROBLEMÁTICAS.....						
- RESUELVE SITUACIONES PROBLEMÁTICAS.....						
- CLASIFICA ADECUADAMENTE HECHOS ESPECÍFICOS.....						
- EXPLICA ADECUADAMENTE HECHOS ESPECÍFICOS.....						
.....						
.....						
.....						
.....						
OBSERVACIONES :						
.....						
.....						
.....						

OBSERVADO = X
NO OBSERVADO = -

ÁREA SOCIAL	1er SEMESTRE			2º SEMESTRE		
	PROGRESA			PROGRESA		
	NECESITA MEJORAR	SATISFACTORIAMENTE	NOTABLEMENTE	NECESITA MEJORAR	SATISFACTORIAMENTE	NOTABLEMENTE
- RESPETA LA OPINIÓN AJENA.....						
- PROPICIA INICIATIVAS QUE FAVORECEN AL GRUPO.....						
- DEMUESTRA ESPÍRITU DE SOLIDARIDAD.....						
- PARTICIPA RESPONSABLEMENTE EN TRABAJOS DE GRUPO.....						
- COLABORA EN EL CUIDADO Y ASEO DEL ESTABLECIMIENTO.....						
- PARTICIPA EN ACTIVIDADES ARTÍSTICO-CULTURALES.....						
- PARTICIPA EN ACTIVIDADES DEPORTIVAS.....						
- PARTICIPA EN GRUPOS COMUNITARIOS.....						
.....						
.....						
.....						
OBSERVACIONES :						
.....						
.....						
.....						

OBSERVADO = X
NO OBSERVADO = -

AREA VOCACIONAL	
PRIMER SEMESTRE	
SE INTERESA POR :	
SE DESTACA EN :	
TIENE HABILIDADES PARA :	
.....	
.....	
.....	
SEGUNDO SEMESTRE	
SE INTERESA POR :	
SE DESTACA EN :	
TIENE HABILIDADES PARA :	
.....	
.....	
.....	
OBSERVACIONES :	
.....	
.....	
.....	

CALIFICACIONES						
CONDUCTAS DESEABLES (1º CICLO)	1º SEMESTRE		2º SEMESTRE		FINAL	
ASIGNATURAS (2º CICLO)	NOTA	CONCEPTO	NOTA	CONCEPTO	NOTA	CONCEPTO
.....						
.....						
.....						
.....						
.....						
.....						
.....						
.....						
.....						
.....						
.....						
.....						
.....						
.....						
.....						
RENDIMIENTO GLOBAL (1º CICLO) O PROMEDIO (2º CICLO)						
INASISTENCIAS						
ATRASOS						
OBSERVACIONES :						
.....						
.....						
.....						

EN EL PRIMER CICLO LA COLUMNA PARA NOTAS NO SE USA , SOLAMENTE SE EMPLEAN CONCEPTOS.

NIVELACIÓN

OBSERVACIONES

PROMOCIÓN

OBSERVACIONES:

PRIMER SEMESTRE

Nombre Completo Jefe del Establecim.

Firma y Timbre Jefe del Establecimiento

Nombre Completo Profesor Jefe

Nombre Completo Apoderado

Firma Profesor Jefe

Firma Apoderado

..... de de 19..

SEGUNDO SEMESTRE

Nombre Completo Jefe del Establecim.

Firma y Timbre Jefe del Establecimiento

Nombre Completo Profesor Jefe

Nombre Completo Apoderado

Firma Profesor Jefe

Firma Apoderado

..... de de 19..

ANEXO 5

ACTA DE NIVELACION

1er CICLO.

Nombre Completo del Establecimiento Provincia Departamento Comuna

DESDE HASTA de de 197. N° HORAS:

N°	NOMBRE COMPLETO ALUMNOS	CURSO	CONDUCTAS	CALIFICACIÓN	OBSERVACIONES

NOMBRE COMPLETO PROFESOR	FIRMA DE PROFESORES	OBSERVACIONES

Firma Jefe del Establecimiento

de de 19.

ANEXO 6

Recomendaciones Generales para la formulación de objetivos educacionales.

Es conveniente citar la orientación que el Dr. Magendzo entrega para la formulación de los objetivos operacionales, ya que cada establecimiento deberá determinarlos de acuerdo a la región y a las características que le son propias.

I. Principios Generales:

1. "LOS OBJETIVOS DEBEN EXPRESAR LOS CAMBIOS QUE SE DESEA PRODUCIR EN LOS ALUMNOS Y NO LAS ACTIVIDADES QUE EL PROFESOR VA A REALIZAR O LLEVAR A CABO.
2. UN OBJETIVO ESPECIFICO DEBE INCLUIR TODOS LOS ELEMENTOS QUE PERMITAN ESTABLECER CON PRECISION Y SIN AMBIGUEDAD LA CONDUCTA TERMINAL. UNA LISTA DE TOPICOS, CONCEPTOS, TEMAS O GENERALIZACIONES NO CONSTITUYE UN OBJETIVO.
3. LOS OBJETIVOS, POR SER ENUNCIADOS QUE TIENEN EL PROPOSITO DE DAR DIRECCION AL PROCESO EDUCATIVO, DEBEN COMUNICARSE AL ALUMNO.
4. LOS OBJETIVOS EDUCACIONALES DEBEN ORIENTAR EL PROCESO DE SELECCION DE ACTIVIDADES Y FACILITAR LA EVALUACION.
5. LOS OBJETIVOS FORMAN CONJUNTOS JERARQUICOS Y ORGANIZADOS."

II Características fundamentales de los objetivos operacionales:

1. "Plantear en forma clara y precisa la conducta que se espera que el alumno sea capaz de realizar al final del proceso de enseñanza.
2. Establecer el contenido específico en que la conducta debe operar.
3. Describir las condiciones bajo las cuales el alumno expresará el logro del objetivo (datos y/o restricciones).
4. Especificar el grado o nivel de rendimiento o desempeño aceptable."

III. Términos que sirven para expresar claramente la conducta deseable:

"escribir	recitar	enumerar
construir	relacionar	diferenciar
comparar	ordenar	clasificar
identificar	resolver	preguntar
reconocer	leer	aplicar"

(Tomadas de "Formulación de Objetivos Educativos en Términos Operacionales". Dr. Abraham Magendzo. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas — Sección Currículum. Lo Barnechea - 1971.)

LA LECTURA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE

Por la prof. ETHEL ESCUDERO

De la Facultad de Filosofía y Educación, U. de Chile

El Programa Experimental de Lectura "Adelante", del Centro de Perfeccionamiento, fue invitado a participar en representación de este centro de estudios en el Cuarto Congreso Mundial de Lectura, que se celebró en Buenos Aires, durante la primera semana de agosto de este año.

A este Congreso asistieron delegados oficiales de 72 países, que expusieron sus trabajos realizados en los siguientes tópicos:

- Investigaciones en lectura.
- Estructura del lenguaje y lectura.
- Factores que influyen en la lectura.
- Dislexia y tratamiento clínico de problemas de lectura.
- Alfabetización, literatura y lectura comparada.
- Elevación del nivel de enseñanza de la lectura.
- Innovaciones y tendencias actuales en lectura.

El equipo técnico del Programa "Adelante", integrado por los profesores Teresa Clerc, Clarina Robledo, Hernán Márquez y Gerardo Ruiz, presentó dos ponencias:

1. Una investigación en Chile sobre enseñanza y aprendizaje de la lectura.
2. Pautas para la enseñanza de la lectura en la formación de maestros.

La primera se basó en la investigación experimental realizada por el Programa "Adelante", en diversos puntos del país, sus fundamentos científicos, técnicas aplicadas, materiales elaborados y evaluación realizada.

La segunda ponencia también tuvo carácter teórico y práctico a la vez, y consistió en exponer en forma sistemática la experiencia que tienen los miembros del equipo técnico como profesores de las universidades y de las escuelas normales en la formación de maestros, y en el Centro de Perfeccionamiento con los profesores en servicio.

Fue tal el interés de los asistentes por las ponencias chilenas, que solicitaron a la dirección del Congreso la realización de una reunión extraordinaria, fuera de horario, donde el Programa "Adelante", fue expuesto en todos sus detalles, mereciendo el elogio y estímulo de los congresales, quienes pidieron los materiales para llevarlos a sus países y sus miembros invitados a dar conferencias en la Universidad de La Plata, el Instituto Bernasconi y la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, de Buenos Aires.

La lectura constituye una de las destrezas receptoras de comunicación que se utilizan para responder a múltiples necesidades funcionales y prácticas. El aprendizaje necesita de la lectura como instrumento básico, para que este proceso se lleve a efecto. La educación general, por lo tanto, considera que el campo de la lectura es de extrema importancia práctica, y existe en la actualidad una preocupación en todo lo referente a ella, en especial respecto a retardo en lectura, a variaciones en rendimiento y a determinación de los factores de los que dependen esas variaciones.

La evidencia reunida acerca de los factores que intervienen en la incapacidad o pobreza lectora revela que el problema es muy complejo, que son varios los factores que por lo general contribuyen a este retardo o fracaso y que a menudo éstos interactúan de una manera también compleja: inmadurez verbal y/o emocional, actitudes incorrectas en relación al medio, inteligencia bajo lo normal, defectos específicos en audición o visión, falta de técnicas de lectura apropiadas, etc. Entre todos ellos se destacan como de considerable importancia la base cultural general y la personalidad del individuo, además de su inteligencia. Situaciones de agresividad o apatía, falta de confianza en sí mismo, sobreprotección, intereses, experiencia o inteligencia limitada, etc., pueden producir serias fallas en lectura.

Sin embargo, si porcentajes significativos de los escolares presentan fracasos o deficiencias lectoras similares, es lícito inferir que existen factores comunes e inherentes a la situación de aprendizaje que están interviniendo y que producen estos resultados.

El bajo rendimiento de lectura en nuestro país es un problema reconocido que recién se está abordando en forma integral dentro de nuestro sistema escolar (programa "Adelante"), aunque los educadores están conscientes de las graves consecuencias que esta deficiencia ocasiona en todo el proceso de aprendizaje.

Se ha detectado que el problema se presenta ya al término del primer o segundo año lectivo, que se concentra en la comprensión de lo que se lee y que se agudiza en los niveles escolares superiores; pero no se ha investigado lo suficiente como para poder precisar cuál es la relación invariante y los factores determinantes de este déficit en cada nivel del sistema.

La espiral negativa que se forma en los niveles escolares inferiores aumenta en el medio y en el superior, donde la sensación de fracaso puede llegar a ser permanente, alimentada por la falta de formación de hábitos de estudio que se origina en el esfuerzo que significa comprender lo que se lee, haciendo más difícil la corrección de las deficiencias existentes. La actitud negativa del escolar hacia el aprendizaje puede inducirlo a renunciar a superar sus limitaciones.

Esta insuficiencia de investigación sobre el problema en su totalidad y envergadura ha dificultado el planeamiento de un programa continuado de lectura que incluya los niveles medio y universitario, con objetivos específicos claramente formulados, que se extienda más allá de la simple alfabetización, hasta llegar a formar al lector independiente y eficiente, y no sólo a "analfabetos superiores".

El analfabetismo superior, según Francis S. Chase*, es una característica de aquellos que leen, pero no comprenden. No pueden, de hecho, comprender por que no han desarrollado la habilidad de establecer un nexo entre el mundo abstracto de las ideas enclavadas en los símbolos de un idioma y el mundo real.

El analfabeto superior puede absorber y repetir ideas que se proporcionan en forma impresa, pero no sabe cómo dar lugar al juego consciente entre las ideas que encontró en ocasiones anteriores y el contenido de lo que se lee en ese momento.

Un programa que permita aprender a leer y a aprender por medio de la lectura, en un proceso continuo, sistemáticamente motivado y orientado por medio de métodos y material ajustados a la edad del niño o adolescente en interés y dificultad, debe incluir la enseñanza de las técnicas específicas de comprensión de lectura en la complejidad correspondiente a cada nivel y al propósito con que se lee; lectura correctiva; formación de hábitos y actitudes lectoras; cultivo y ampliación de intereses de lectura, etc. Es necesario superar la etapa en que los niños aprenden ciertas técnicas de lectura y las usan sólo cuando les es indispensable hacerlo, en que no han alcanzado el gusto por la lectura, y en que estudian con dificultad.

Las capacidades lectoras deben desarrollarse paralelamente en diferentes grados desde el momento en que el individuo comienza a leer, y en etapas sucesivas de mayor complejidad y profundidad.

El propósito especial con que se lee determina y exige grados o niveles diferentes de comprensión y rapidez; determina igualmente diversos tipos de comprensión que resultan de las aptitudes básicas empleadas en cada caso y del uso de técnicas apropiadas al fin perseguido:

—captación y retención de lo leído

—organización de lo leído

—interpretación y valoración del contenido, estilo, etc.

La verdadera comprensión no implica solamente una absorción directa de lo que se lee, sino el reaccionar de acuerdo con el propósito definido que se tiene al leer.

Estudios realizados en esta área han intentado describir y analizar los procesos psicológicos que implica el leer, y en ellos se ha concluido que la comprensión de lectura depende, en gran medida, de la madurez verbal del individuo.

La habilidad verbal, considerada el componente

más importante en el rendimiento escolar, aun cuando está determinada por factores innatos, es susceptible de entrenamiento; las destrezas específicas de la lectura no son innatas, deben enseñarse en su totalidad en forma sistemática en un programa escolar. La rapidez, como tal, aparece independiente de la comprensión y relativamente sin importancia, aunque su entrenamiento parece ayudar al niño muy lento. Sin embargo, cuando excede el nivel más efectivo para un propósito y un material determinados, la rapidez es artificial y resulta en pérdida de comprensión.

Tres elementos se distinguen como fundamentales en la lectura: el vocabulario, un proceso de inferencia o razonamiento verbal que se basa en el conocimiento y comprensión de las implicaciones que tienen las palabras, expresiones idiomáticas, frases, y otros patrones lingüísticos, y una tendencia a sintetizar lo leído en unidades con sentido.

El idioma y la capacidad de pensar en símbolos son características muy importantes del ser humano. Aunque el pensamiento no puede identificarse con el lenguaje, las palabras están tan íntimamente ligadas a la idea que, en la mayoría de la gente, el proceso de pensamiento se realiza en palabras e imágenes visuales, y sólo una minoría tiende a pensar casi exclusivamente en una de las dos formas.

Si se concibe la lectura como razonamiento activo en el cual se asocia el significado de lo que se lee con experiencias anteriores del lector, en última instancia, el material de lectura consiste en conceptos más que en palabras, y la comprensión resultante será el producto de ese proceso de pensamiento. En consecuencia, el objetivo último que la educación se plantea en lectura es enseñar a los niños a pensar en situaciones lectoras, a comprender las ideas que se comunican por este medio, tan rápida y exactamente como puedan.

Es imposible, por lo tanto, desconocer la importancia y trascendencia que el problema de la lectura tiene en los aspectos psicológico, sociológico y pedagógico, igualmente importantes para la educación. También es evidente la necesidad de investigar a través de mediciones del nivel lector en los diversos grupos escolares; de análisis y experimentación de métodos de enseñanza de lectura y lectura correctiva, y de captación de los verdaderos intereses y necesidades de nuestros niños y adolescentes, como antecedentes para la preparación de libros de lectura y otros textos, para superar la situación que actualmente se da en este campo y que tantas implicaciones y ramificaciones tiene en todo el proceso educativo del país, investigación que no debe seguir postergándose.

*Francis S. Chase, "En la Próxima Década", en Publicaciones Polémicas y Soluciones Promisorias, Universidad de Chicago, 1961 (págs. 10-11).

COMPAÑERO PROFESOR: HAGASE DE UNA COLECCION DE LA REVISTA DE EDUCACION, SOLICITANDOLA A ALAMEDA B. O'HIGGINS 1390. RENUUEVE A TIEMPO SU SUSCRIPCION SI DESEA ESTAR AL DIA. EN 1973 LA REVISTA SALDRA SIN RETRASO Y PLENA DE INTERES.

una experiencia pedagógica con la poesía infantil

El prof. Manuel Gutiérrez trabaja actualmente en la Escuela N.º 47, de Concepción, es profesor normalista titulado en la Escuela Normal de Chillán y egresado de pedagogía en español en la Universidad de Concepción. Es también el creador y asesor del periódico "Hojas al Viento", pequeño diario mimeografiado de poesías escritas por sus alumnos de la escuela primaria. En 1967 creó un plan debidamente aplicado para organizar un grupo de teatro infantil y tiene además varias obras de teatro infantil de creación personal.

Consideramos que el interés especial que presenta el trabajo del profesor Gutiérrez está en que él no pretende hacer poetas de sus alumnos, sino que simplemente recoge en ellos las inclinaciones espontáneas hacia expresiones que, más que constituir un baluceo literario, satisfacen inclinaciones naturales de los pequeños estudiantes.

En el texto que sigue a continuación, el profesor Gutiérrez nos da a conocer su experiencia en el trabajo con los niños de su escuela:

—Al hacerme profesor primario aprendí a querer a los niños, aunque siempre sentí la insatisfacción de estar frente a ellos como un profesor demasiado elemental. Entré a estudiar pedagogía en español, lo que me motivó para aprovechar esta especialización en los niños que progresivamente iba conociendo y queriendo más.

"Partí de una actitud crítica frente a la forma de enseñar el castellano, e hice así un primer intento de motivación frente a elementos que a ellos les eran más cercanos. Poco a poco sentí que esa inquietud inicial se iba materializando. El propósito de los trabajos literarios era mejorar el lenguaje. Las primeras experiencias resultaron más homogéneas. Por ejemplo, para escribir sobre el otoño, casi un 100% decía: "...en el otoño a los árboles se les caen las hojas..." Conversé con personas mayores y recordaban que ellos habían escrito más o menos lo mismo. Empecé, entonces, a invitar a los niños a buscar otras formas de decir aquello, otras nominaciones para "hoja", para el hecho de "caerse las hojas". Estábamos haciendo un "juego de palabras". Se les despertaba, así, la imaginación. En esta múltiple nominación, evitábamos caer en la cursilería, tratando de canalizar las formas de expresión y de enriquecer el lenguaje.

"La experiencia que puse en práctica en mi curso se generalizó más tarde a toda la Escuela y después fue mi deseo extenderla a otras escuelas (objeto de las publicaciones).

"Un grupo de niños, sin elección de mi parte, se interesó por trabajar más a fondo y se organizó para la elaboración de las revistas.

"Más o menos con el mismo grupo ampliamos el

campo y como una forma de enriquecer la observación trabajamos en teatro infantil, obteniendo excelentes resultados. Esto, también, a base de una crítica del teatro escolar que no salía de la dramatización o interpretación de cuentos con meros fines didácticos.

"Todo este trabajo está siendo objeto de estudio detenido y formará parte de mi memoria para obtener el título de profesor de Estado en Castellano. La primera parte se encuentra lista y se refiere a un enfoque teórico sobre literatura infantil.

El periódico

"En 1966 se editaron 9 números a mimeógrafo. Del N.º 1 se editaron 50 ejemplares y del N.º 2 al 9 se editaron 200 ejemplares de cada uno. En noviembre de 1966 se editaron 500 ejemplares y en abril de 1967, 300 ejemplares. En septiembre del mismo año, 500 ejemplares. Finalmente, en mayo de 1969, se editaron 1.000 ejemplares de "Hojas al Viento", pequeña antología de poesía infantil. Poesía de niños para ser leída por todos.

"Actualmente se prepara otra edición con nuevos poemas, con otros niños. Se trabaja en conjunto con el profesor de artes plásticas Pedro Sánchez. Los poemas irán diseñados con dibujos. Se pretende que los niños que no sepan leer comprendan, por medio de la observación, la idea del poema.

"El gran escollo para la publicación es su financiamiento.

"Continúo trabajando con alumnos de la Escuela 74. Pretendo y estoy ya entregando mis experiencias a mis nuevos alumnos en la Escuela de Educación, donde actualmente hago clase en dirección de aprendizaje, como instructor. También entrego mis experiencias a las alumnas de párvulos de la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción, donde realizo literatura infantil.

"También estoy dictando un curso de teatro infantil y adolescente para profesores de educación media que siguen un curso de formación de monitores teatrales, organizado por el DATUC (Departamento de Artes Teatrales de la Universidad de Concepción).

"Realizo, además, literatura infantil para el Curso de Postgrado de Formación de Especialistas en Infradotados, en el Departamento de Psicología de la Universidad de Concepción.

Realizó, además, literatura infantil para el Curso de Postgrado de Formación de Especialistas en Infradotados, en el Departamento de Psicología de la Universidad de Concepción.

"Estoy en continuas presentaciones con el teatro infantil, difundiendo.

"Muy pronto empezaremos con un programa infantil (diario) en Radio Universidad de Concepción. Los sábados realizaremos con el teatro infantil, radioteatralizaciones de cuentos o de las obras que tenemos ya estrenadas, en Radio Universidad de Concepción.

Algunos poemas infantiles de "Hojas al Viento"

Precedidos de una línea de comentario de la redacción, se dan en seguida algunos poemas.

El movimiento de los enanitos puede reflejar influen-

cia de los films de Walt Disney, reelaborados en la mente de este niño.

LA CASA

Las ventanas están abiertas
y el viento corre
como las plantas que más mece el viento
y los enanitos las llevan
en una gota de agua.
Las tortugas están acostadas
y los enanos levantados.
Miran por su ventanita
y sienten un río a lo lejos
y los enanitos miraban a todas partes
y eran caracoles que los llevaban.

Cristián Aliosha Bocaz (7 años).

Este poema muestra la facilidad de la niña para la invención metafórica. La imagen "como un toro" no puede ser más dinámica.

LA ESCUELA

Cuando llegan las vacaciones la Escuela queda sola,
como un palo tirado sobre la arena.
En la Escuela los niños juegan y se mojan y quedan
como un pescado recién salido del mar.
En la Escuela, al entrar a la clase, tocan la campana
y los niños entran como un toro.

Ema Millar (9 años).

Y aquí asoma ya la gama romántica.

EL PASTO

Camino por el campo solitario
en las mañanas.
Veo cómo gotas de rocío
te adornan como diamantes
en medio del verde césped.
Muchas veces he soñado que soy flor
y estoy rodeada de ti.

Mabel Herrera (11 años).

Tal vez en este poemita se advierta que la alumna ha leído y que le apasiona la poesía.

EL RELAMPAGO

Veloz como un rayo
surca el espacio.
Es un torrente de luz
en las noches de tormenta.
Es un rayo que se le escapa al sol
en la noche y cruza la azul
inmensidad.
Es un prendedor de oro
que se pone la noche
para estar más bella.

Mabel Herrera (11 años).

Aquí, la imagen contenida en los últimos tres versos sostiene el poemita.

LA LLUVIA

Los días de lluvia
son tristes, muy tristes.
El cielo está negro
y cubierto de nubes negras.
En las ventanas se oye
la lluvia,
parece que estuviera alguien
pegando suavemente con los dedos
en los vidrios.

Bárbara Peyre (8 años).

En donde se advierte que a veces la prosa puede usarse también con fines poéticos, aunque seguramente la niña no tuvo conciencia de ello al entregar su composición.

LA MADRE

La madre es una en la vida,
porque si se muere y viene otra mujer
a cuidar a los niños, los niños dicen:
a mí no me gusta esta mujer y además
no es la que tuvo la semillita de mí.
Una vez murió una señora amiga de todos nosotros,
y mi mamá fue cuando la iban a enterrar.
Después, cuando volvió a la casa,
nos contó que cuando iban en el cortejo
se metió un carretón. Después no se metió ningún
[otro.

Mi mamá es muy buena con nosotros,
solamente nos pega cuando nos portamos mal,
pero a veces se enoja mucho
y le pega a mi hermanito chico,
porque también él hace maldades.
El dice hartas palabras.
Yo le enseño palabras en inglés y las aprende.
Olivia Rodríguez (8 años).

Pudiéramos interpretar este "Camino" como la natural inclinación romántica de la escritora doceñera. Observemos también la pretenciosidad con que aplica esa sorpresa final.

CAMINA POR EL CAMPO

Camina por el campo,
solitaria,
sin más compañía que sus pensamientos,
triste,
como huida del resto del mundo,
como arrancada de una página
de un cuento de hadas.
¿Qué haces sola, entre las hierbas,
caminando como sonámbula,
sin escuchar ni ver a nadie?
Nada.
Está sumida en sus pensamientos.

¿Estará triste?
o ¿quizá alegre?
Sólo ella puede contestar esa pregunta.
De pronto, ¡un brinco!
Corre por el campo, feliz
de haberse encontrado consigo misma.
Luego de su larga meditación
ha vuelto a encontrarse con el mundo
y con la felicidad.

Sara Ahumada (12 años).

¿Sueñan los perros? Parece que sí. Según algunos científicos sueñan hasta las gallinas. El hecho es que el corazón bondadoso del autor le da esa posibilidad al pobre y hambreado perrito.

EL PERRO

Camina por el campo
aquel perro abandonado.
Es humilde,
vaga día y noche
sin saber su paradero.
Lo abandonaron porque era muy débil;
era un estorbo.
Se echa en un rincón oscuro
y de mal olor.
¡Pobre perro, qué feliz se sentiría
si le dieran un poco de alimento
y un saco donde pasar la noche!
Duerme y sueña.
Sueña que es un perro apreciado por todos,
que es fuerte y es el regalón de sus amos.

Luisa Estefó (11 años).

Sólo una niña como ella es capaz de no apelar al humor, para concederles vida anímica a cosas tan materiales como el puff.

EL PUFF

El puff es un poco rojizo
yo me siento y dice, puff, puff,
¡qué penal, que el puff esté viejo,
doblado el pobrecito se ve.

Yo lo miro y me pregunto
en qué estado terminará...
cuando ya no pueda el pobre
seguir diciendo puff, puff.

Anita Saavedra (7 años).

Curioso carácter el de este niño, que mezcla en su poemita elementos bucólicos del paisaje, que poseen cierta intrínseca poesía, con elementos burdos, "anti-poéticos". Lo que le sale forzado es ese afán de rimar en algunos versos.

EL PUENTE

Un inmenso río pasa por mis pies,
sin saber que tengo tanto frío,
pasa como un pez.
Campesinos pasan
tarareando una canción
que alegra a todos el corazón.
Una mujer pasa llorando
que entristece la vida de los prados.
Por las mañanas un sol radiante,
y por la tarde una luna elegante.
Me gusta ver a Juana con su cara lavada
haciendo muchas empanadas.
Soy un puente viejo y muy disparejo.
Jorge Gajardo (12 años).

Una bella simplicidad para la irrupción del contraste, o, mejor, de la contradicción. El lector siente congoja al pensar en la pobre ventana, víctima de una humanidad desagradecida.

LA VENTANA

Eres de madera,
te azota el viento,
el agua.
Cuando llueve
los trabajadores dicen:
—En cinco años más
va a haber que botarla
en cualquier cachureo.

Pamela Ulloa (11 años).

ESTIMADO PROFESOR: NO BASTA CON ADQUIRIR EL NUMERO DE LA REVISTA QUE NECESITA PARA DETERMINADA MATERIA. TODOS LOS NUMEROS DE LA REVISTA DE EDUCACION SON NECESARIOS. PIDA HOY MISMO SU SUSCRIPCION A ALAMEDA B. O'HIGGINS 1390, SANTIAGO. AUN PUEDE ADQUIRIRSE UNA COLECCION CASI COMPLETA.

una experiencia en torno al estudio dirigido

por la prof. JULIA HERMOSILLA
Profesora Auxiliar de Didáctica Especial de Castellano

INTRODUCCION

El presente trabajo pretende analizar las causas que —en los alumnos de nivel medio— provocan bajo rendimiento escolar, y a su vez buscar y proponer una forma de estudio que se acomode a las necesidades de estos alumnos.

Se utilizó como grupo experimental el I año A del Centro de Enseñanza Media de Valdivia. Este curso presenta, como problema fundamental, bajas calificaciones en matemáticas, ciencias naturales e inglés.

Se ha considerado viable aplicar el método de "investigación en la acción".¹ Este procedimiento contempla las siguientes etapas:

A. Problema:

a) Identificación del problema. Es el primer paso del método, en el cual interesa seleccionarlo dentro de una múltiple situación educacional.

b) Análisis del problema. Realizar un estudio minucioso del mismo, hacerlo específico y concreto confeccionando una lista de posible razones que lo originan mediante observaciones, encuestas, cuestionarios.

B. Hipótesis para la acción. Se refiere a las posibles soluciones del problema. Exige la presentación de objetivos claros y el procedimiento que se sugiere para alcanzarlos.

C. Experimentación en la acción. En esta etapa importa planear cuidadosamente cada uno de los pasos a seguir. Escoger los instrumentos y técnicas necesarios, aplicarlos e interpretar sus resultados.

D. Evaluación de los resultados. En esta fase se controlan los efectos de las acciones, considerando todos los aspectos de la investigación a partir de su planteamiento inicial hasta sus consecuencias finales.

DESARROLLO

A.— Problema.

a) Identificación del problema. Como decíamos en

(1) Yzoard, Lucía, "Investigación en la acción" en Boletín de Educación N.º 5 Enero-Junio 1968. UNESCO. Stgo. Chile. págs. 38-46.

la primera parte de este trabajo, el curso aludido presenta bajas calificaciones en tres asignaturas, cuyas notas correspondientes al I semestre muestran los siguientes promedios:

Matemáticas: 2,8

Ciencias Naturales: 3,2

Inglés: 3,3

b) Análisis del problema.

b₁.— **Influencia del ambiente socioeconómico-cultural en que se desenvuelve el alumno.**

Se observa en el curso dos niveles socio-culturales: medio y bajo. Cabe destacar el grupo de alumnos pertenecientes a este último, porque poseen intereses vitales que se alejan de aquéllos que mantienen la escuela como institución formativa. Uno de ellos es el de trabajar, ingresando lo más pronto posible, y en forma definitiva, al mundo laboral por las necesidades económicas urgentes de la familia.² Analizando esta situación desde una perspectiva social y según el criterio de Ralph Linton, esto es perfectamente explicable, porque el individuo-alumno al pertenecer a esta unidad compactamente integrada adquiere derechos y obligaciones especiales que lo comprometen a ejercer la responsabilidad de trabajar para resolver su problema individual y familiar.

Como se puede apreciar, el ambiente más cercano al estudiante está exigiendo de él la producción a corto plazo. La preparación que se logra con cierto tiempo de escolaridad está relegada a un segundo plano por los requerimientos económicos evidentes.

¿Cómo influye esta situación en el curso? Dentro de la dinámica del grupo-curso se aprecia una interacción natural entre los niveles sociales bajo y medio, produciéndose como síntesis un grupo que se caracteriza por una gran pasividad y desinterés frente a las situaciones de aprendizaje que promueve el profesor.

El planteamiento en cuestión tiene además repercusiones psicológicas y fisiológicas³ que se suman para determinar el comportamiento del alumno frente al aprendizaje sistematizado de la escuela.

b₂.— **Aspecto psico-pedagógico.**

Para analizar este punto se considerará "la capacidad para aprender como un quehacer individual".⁴ Esta premisa nos lleva a investigar las habilidades y hábitos de estudio que posee el estudiante mediante la aplicación de cuestionarios previamente probados.

Se seleccionaron los siguientes cuestionarios:

1.— Formas de estudio⁵

2.— Distribución del tiempo (Soto Becerra)

3.— Horario de actividades diarias (Soto Becerra).

CUESTIONARIO DE FORMAS DE ESTUDIO

El cuestionario fue contestado por 42 alumnos y eva-

(2) 8 alumnos trabajaron en la Exposición Agrícola Ganadera e Industrial de Valdivia, 1969; 3 alumnos trabajaron en 1970, abandonando los estudios.

(3) Una alumna sin padres, viviendo a expensas de una familia de escasos recursos, con problemas psico-fisiológicos.

(4) Lopehandía Meza, Olga: "Actitudes y hábitos de estudio", op. cit.

(5) Elaborado por la autora de este trabajo siguiendo el cuestionario de hábitos de estudios de Wrenn.

luado desde dos perspectivas: general y parcializado en las diferentes secciones que está escindido.

I General

13% sin técnicas de estudio
54,4% con escasas técnicas de estudio
32,6% con técnicas de estudio

La suma de los dos primeros porcentajes es de 67,4%, cifra que, traducida en habilidades de estudio, resulta insatisfactoria.

II Parcial

Evaluadas las habilidades por separado el panorama es el siguiente:

- a) Habilidad para usar libros y diccionarios
 - a₁ 21,4% sin habilidades
 - a₂ 54,8% con escasas habilidades
 - a₃ 23,8% con habilidades
- b) Habilidad para confeccionar informes
 - b₁ 45,2% sin habilidades
 - b₂ 43,9% con escasas habilidades
 - b₃ 11,9% con habilidades
- c) Habilidad para preparar una prueba
 - c₁ 35,7% sin habilidades
 - c₂ 52,4% con escasas habilidades
 - c₃ 11,9% con habilidades
- d) Habilidad para confeccionar esquemas
 - d₁ 35,7% sin habilidades
 - d₂ 42,9% con escasas habilidades
 - d₃ 21,4% con habilidades.

Este cuadro ofrece una relación acerca del estado actual de las habilidades de estudio.

Se puede apreciar que en el uso de libros y diccionarios y en la confección de esquemas hay un porcentaje notoriamente superior (23,8% y 21,4% respectivamente) al que arroja la confección y preparación de una prueba (11,9%).

Sin embargo, los resultados globales están señalando que este alumnado tiene insuficientes habilidades de estudio.

Varios teóricos del aprendizaje coinciden en que las habilidades guardan estrecha relación con los hábitos y actitudes de estudio. Considerando este planteamiento, se procedió a investigar la existencia del hábito de horario de estudio en los alumnos. Para ello se utilizó el horario de la distribución del tiempo en las actividades diarias según lo propone Soto Becerra.⁶

Evaluación

35,7% sin horario de estudio
28,6% con escaso horario de estudio
35,7% con horario de estudio

Se observa que el hábito está perfilado sólo en una tercera parte de los alumnos. Sin embargo existe una carencia del mismo en igual proporción dentro del curso.

B.— Hipótesis

Por el escaso tiempo previsto,⁷ se propone como objetivo básico el interesar a los alumnos en formar

los cimientos de las habilidades para un aprendizaje autónomo, mediante técnicas apropiadas al nivel del curso. Utilizamos como principio orientador que "el éxito o fracaso de un estudiante depende directa o indirectamente del método que usa para estudiar".⁸

B₁ Propósitos detallados de la hipótesis en cuestión.

- 1.— Estimular a los alumnos para que vean la necesidad de mejorar sus hábitos de estudio
 - a) en la distribución del tiempo libre
 - b) en la mantención de un lugar de estudio definido.
- 2.— Familiarizar a los alumnos con varios medios de enseñanza para interesarlos en el estudio
 - a) proporcionándoles material didáctico mínimo (archivadores, hojas perforadas, lápices, etc.)
 - b) facilitándoles textos de estudio, de consulta, diccionarios, revistas informativas
 - c) consiguiendo la colaboración de especialistas para que los orienten en el estudio y ejercitación de asignaturas específicas.⁹
- 3.— Fomentar en los alumnos aquellas habilidades que son esenciales para el estudio eficaz, enfatizando las siguientes:
 - a) habilidad para usar libros y diccionarios
 - b) habilidad para confeccionar informes
 - c) habilidad para preparar una prueba.

B₂ Reseña del método a seguir.

Se ha seleccionado el método de unidades de aprendizaje, cuyas bases se apoyan en el principio psicológico de que el aprendizaje implica un cambio de conducta que se logra mediante la experiencia personal, y el ordenamiento de dichas experiencias en torno a un problema central que despierte el interés de los alumnos. Posee los siguientes pasos:

Planeamiento y organización de la unidad.

Desarrollo.

Síntesis y evaluación.

En la primera etapa se cumple una función motivadora que estimula al estudiante a la acción; en la segunda una de asimilación y, en la tercera, una función de reacción, es decir, una respuesta concreta del estudiante con respecto a las situaciones de aprendizaje.

En la función asimiladora y parte de la de reacción se consideran las siguientes etapas:

- 1.— Demostración práctica. Será necesaria para que los alumnos adquieran las habilidades pertinentes y capten en forma rápida el uso de una destreza determinada.
- 2.— Experiencia de prueba. Para adquirir la habilidad realizarán experimentalmente la prueba.
- 3.— Práctica personal. Después que hubiesen dominado las coordinaciones específicas practicarán con sus propias materias de estudios, para lograr facilidad al efectuar la acción.

Como este paso se fundamenta en el principio de que la práctica es efectiva solamente en sesiones cortas y regularmente distribuidas, no puede consi-

(6) Previo al "horario" se les pasó un cuestionario de la "distribución del tiempo" del mismo autor, cuyo resultado no coincidió con la realidad de los estudiantes. El "horario de actividades" superó esta situación.

(7) Una hora semanal desde el 17 de Agosto hasta el 16 de Octubre de 1969.

(8) López de Rodríguez, María: "Unidad de hábitos de estudios"; Supervisora general, Sección de orientación vocacional Puerto Rico.

(9) La señora Rosmarie Früh, profesora de Matemáticas de la Universidad Austral, colabora en este trabajo.

derarse en forma exclusiva la hora semanal que se obtuvo para ofrecer el cursillo, sino que, en gran medida, se delegará la responsabilidad en el escolar, en el horario de estudio personal que estará fuera de la supervisión del profesor. Por esta razón, se motivará continuamente, en el sentido de dedicar un tiempo, aunque sea mínimo, al estudio diario. Asimismo, conservar un lugar de estudio definido. Para que estos objetivos se cumplan, se les ofrecerán las facilidades adecuadas en cuanto a préstamo de libros, textos de estudio, a través de la Biblioteca del establecimiento.

C.— Experimentación en la acción

Se programaron nuevas experiencias para que los alumnos obtuvieran, a través de un sistema, la base

de las técnicas de estudio.

Nombre de la unidad de aprendizaje.

Cómo aprender a estudiar.

Establecimiento: Centro de Enseñanza Media, Valdivia.

Curso: I A.

Antecedentes del curso. Matricula: 46 alumnos.

Promedio de asistencia: 42.

Edad máxima: 17 años. Mínima: 14 años.

Promedio: 15 años.

Antecedentes de la Unidad de aprendizaje: Experiencias previas. El cuestionario y el horario de estudio evaluado en la letra A, b, muestra el estado de las habilidades de estudio de los alumnos.

Observaciones especiales: los objetivos están explicitados en A, b₂.

1) Planeamiento y organización de la Unidad

Fecha	Duración	Situación de Aprendizaje	Contenidos	Conductas deseables	Actividades	Recursos materiales	Observaciones
14 - VIII	90'	— Conversación organizadora		—Interesar a los alumnos en problemas escolares propios —Instarlos al trabajo y a la acción individual en el estudio	—Problematizar el bajo rendimiento escolar —Buscar soluciones al problema —Ubicar una forma de trabajo apropiada —Tomar conciencia de los objetivos —Proponer y discutir formas de evaluación —Recibir material didáctico —Tomar contacto con textos de estudio, diccionarios y algún material audiovisual	—Rotafolio —Material didáctico (archivados, hojas perforadas, etc.) —Textos de estudio —Diccionarios, enciclopedias	—Se observó un interés relativo en los estudiantes por participar activamente. Dentro de las soluciones al conflicto surgieron las siguientes: a) aprender a estudiar mediante la orientación de un profesor b) utilizar un horario y un lugar de estudio definidos c) pedir un profesor de matemáticas para que los guíe en el estudio de las materias. (Para ellos el problema de mayor importancia era matemáticas.) En cuanto a la evaluación se acordó realizarla mediante los mismos cuestionarios utilizados la primera vez, para luego comparar los resultados. Las notas del I y II semestre servirán como un índice tangencial

2) Desarrollo de Unidad

Fecha	Duración	Situación de Aprendizaje	Contenidos	Conductas deseables	Actividades	Recursos materiales	Observaciones
28 - VIII 1960	45'	Conozcamos el diccionario	—Ficha bibliográfica del diccionario —Importancias de las abreviaturas —Índice de ilustraciones	—Habilidad para manejar y usar un diccionario	— Anotar datos bibliográficos —Descifrar abreviaturas —Utilizar el diccionario para confeccionar un vocabulario técnico sobre viajes especiales.	Diccionario Ilustrado Universal Enciclopedias escolares	Se puede apreciar cierta destreza del diccionario

Fecha	Duración	Situación de Aprendizaje	Contenidos	Conductas deseadas	Actividades	Recursos materiales	Observaciones
4 - IX	45'	Conozcamos nuestros textos de estudio	- Ficha bibliográfica - Configuración de los textos (nota preliminar, índices, prefacio)	- Habilidad para manejar un texto de estudio	- Recibir textos - Anotar ficha bibliográfica - Ubicar índice, nota preliminar y postfacio en los textos. - Leer los mismos	Rotafolio Textos de estudio Libro de consulta	Se recolectaron seis fichas bibliográficas perfectamente confeccionadas y se publicaron en el fichero Hubo un interés relativo en el curso por este aspecto
11 y 25 de IX 1969	90'	Confeccionemos nuestros informes utilizando la ficha de materia	- Ficha de materia - autor - capítulo o apartado - páginas en que aparece - Tema - Texto - Crítica personal	- Habilidad para confeccionar una ficha de materia - Habilidad para ubicar ideas principales - Instar a la ubicación ordenada de las fichas en Archivadores	- Confeccionar fichas de material en base a trabajos dados por los profesores de asignaturas (Ciencias Sociales) - Ampliar apuntes de clases. - Ordenar las fichas por asignaturas en los archivadores.	Rotafolio Textos de estudio Libros de consulta Revistas informativas Revistas recreativas.	El profesor de Ciencias Sociales dio a los alumnos temas de investigación, los que fueron extraídos de los textos Se observó interés por ampliar los apuntes de Ciencias Naturales. La captación de esta habilidad fue bastante lenta Se apreció distracción en el alumnado. Para activarlos se les ofreció como incentivo revistas recreativas. Al término de esta situación de aprendizaje se publicaron tres fichas de estos estudiantes, perfectamente confeccionadas
3 - X 1969	45'	Preparémonos para las pruebas confeccionando esquemas	- Requisitos de un esquema - Uso de números o letras. - Uso de llaves - Confección de una lista de temas y preguntas posibles	- Habilidad para confeccionar esquemas y prepararse para una prueba	- Confeccionar un esquema en conjunto con el profesor. - Confeccionar un esquema en forma individual	Textos de estudio Apuntes de clase	El esquema individual quedó como trabajo personal

3) Síntesis y evaluación

Fecha	Duración	Situación de Aprendizaje	Contenidos	Conductas deseadas	Actividades	Recursos materiales	Observaciones
10 - X	45'	Controlemos nuestro trabajo	- Síntesis representativa - Administración del cuestionario	- Habilidad para sintetizar - Interesar a los alumnos por la honradez consciente	- Colaborar en la síntesis - Responder cuestionario y horario	Cuestionarios y horarios mimeografiados	Se dejó margen para que no contestaran los alumnos no interesados Hubo cinco absencias: de 42 asistentes respondieron 37
17 - X	45'	Información de los resultados y conversación colectiva	- Resultado del Cuestionario y del horario de actividades. - Evaluación personal, oral y escrita	- Habilitar a los alumnos para la crítica y autocrítica de las actividades realizadas	- Comentar los resultados - Compararlos con los resultados anteriores - Observar el adelanto de las habilidades	Informes Pauta evaluativa	Se apreció cierta espontaneidad natural al analizar el trabajo realizado

NOTA: la señora Rosemarie Früh empezó a trabajar con estos alumnos, en la asignatura de Matemáticas, en el mes de octubre y terminó en noviembre 1969. Las clases eminentemente prácticas, se realizaron en la Universidad Austral, con cuatro horas semanales.

D.— Evaluación

Para comprobar el resultado del trabajo realizado se procedió a repetir el cuestionario inicial y el horario de actividades con el objeto de compararlos. Se efectuó también una apreciación general del trabajo a través de una encuesta oral y escrita. La comparación de las notas del 1.º y 2.º semestre de las asignaturas comprometidas, servirá como un índice más dentro de la evaluación.

	I oportu- nidad	II oportu- nidad	Utilidad
Carencias de habilidades de estudio	13%	5,5%	7,4%
Escasas habilidades de estudio	54,4%	33,3%	21,3%
Con habilidades de estudio	32,6%	61,2%	18,5%

Se puede apreciar que una quinta parte del curso ha adquirido habilidades, es decir, ha integrado a su personalidad conductas nuevas. Observando las habilidades en forma específica, tenemos el siguiente cuadro:

Habilidad para usar libros y diccionarios.

	I oportu- nidad	II oportu- nidad	Utilidad
Sin habilidades	21,4%	8,1%	13,3%
Con escasas habilidades	54,8%	48,7%	6,1%
Con habilidades	23,8%	43,2%	19,4%

Habilidad para confeccionar informes.

	I oportu- nidad	II oportu- nidad	Utilidad
Sin habilidades	45,2%	18,9%	26,3%
Con escasas habilidades	42,9%	64,9%	22%
Con habilidades	11,9%	16,2%	4,3%

Habilidad para preparar una prueba.

	I oportu- nidad	II oportu- nidad	Utilidad
Sin habilidades	35,7%	24,3%	11,4%
Con escasas habilidades	52,4%	46%	6,4%
Con habilidades	11,9%	29,7%	17,8%

Habilidad para confeccionar un esquema.

	I oportu- nidad	II oportu- nidad	Utilidad
Sin habilidades	35,7%	18,9%	16,8%
Con escasas habilidades	42,9%	32,4%	10,5%
Con habilidades	21,4%	48,7%	27,3%

A través de la comparación de los resultados obtenidos en las dos oportunidades en que se pasó el cuestionario, se puede concluir que el mayor adelanto se aprecia en la habilidad para usar libros y diccionarios (una quinta parte del curso) y habilidad para preparar una prueba (un tercio del curso). Con respecto al horario de actividades tenemos los siguientes porcentajes:

	I oportu- nidad	II oportu- nidad	Utilidad
Sin horario de estudios	35,7%	10%	25,7%
Con escaso horario	28,6%	23,3%	4,7%
Con horario	35,7%	66,7%	31%

Se observa que un tercio del curso ha hecho propio el hábito en cuestión.

Posteriormente se procedió a realizar una evaluación escrita y oral considerando los siguientes aspectos:

- utilidad del trabajo realizado
- interés activo de los alumnos en las actividades desarrolladas
- efectividad del método seguido.

	Mediana- mente	Positivo	positivo	Negativo	Abstenciones	Tot.
Utilidad	75%	9%	4,6%	11,4%	100%	
Participación e interés	50%	20,5%	6,8%	22,7%	100%	
Método	50%	13,7%	—	36,3%	100%	

La sesión valorativa oral con los alumnos complementó este cuadro. En primer lugar, con respecto a la utilidad del trabajo manifestaron la productividad del mismo, porque lo apreciaron como una colaboración incondicional. Asimismo, observaron en forma positiva las ejercitaciones prácticas de matemáticas realizadas en la Universidad Austral.

Frente a la unidad desarrollada, hubo un 4,6% de juicios negativos que se pueden sintetizar por el criterio de un alumno. "De haber aprendido, aprendimos cosas que no sabíamos, pero no las llevamos a la práctica. Si esta hora se hubiera doblado y aplicado desde principios del año habría dado mejores resultados en las notas del curso."

Analizando el método utilizado para llegar a los objetivos prescritos se arribó a las siguientes conclusiones:

- Necesidad de destinar más horas al estudio dirigido con asistencia obligatoria.
- Incluir más incentivos recreativos en las horas destinadas a este tipo de actividad (música, revistas).

Comparación del promedio de notas del I y II semestres de las asignaturas comprometidas.

	I Semestre	II Semestre
Ciencias Naturales	3,2	3,1
Matemáticas	2,8	3
Inglés	3,3	3,6

Este evidente estancamiento de sus calificaciones está mostrando la intransferencia del aprendizaje traducida en conductas previamente estimuladas. Consultado el curso frente a estos resultados, respondieron que la causa fundamental estribaba en que no ejercían la fuerza de voluntad necesaria para aplicar y poner en práctica lo aprendido. Se deja establecido que, en todo caso, el objetivo del presente trabajo, en esta oportunidad, no era subir notas en un semestre, sino interesar a los alumnos por la formación de habilidades y hábitos de estudio.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los planteamientos presentados y desarrollados en la investigación podemos concluir conforme a los siguientes ítem:

- A) Aspectos del medio en que se desenvuelve el alumno.
- B) Aspectos psicopedagógicos del aprendizaje personal.
- C) Análisis y proyecciones de la unidad desarrollada.

A) Aspectos del medio en que se desenvuelve el alumno.

El bajo nivel socioeconómico cultural es una constante que mantiene a los alumnos en un estado de pasividad y desinterés por el quehacer escolar. Esto se pudo apreciar por la escasa asistencia a las clases de ejercitación en matemáticas, por la participación parcial del curso en las actividades de la unidad de aprendizaje desarrollada, por la ausencia de inquietud personal en mejorar el rendimiento escolar.

Las necesidades económicas del medio producen en los estudiantes intereses relacionados con el trabajo, apoyados consciente e inconscientemente por la familia.

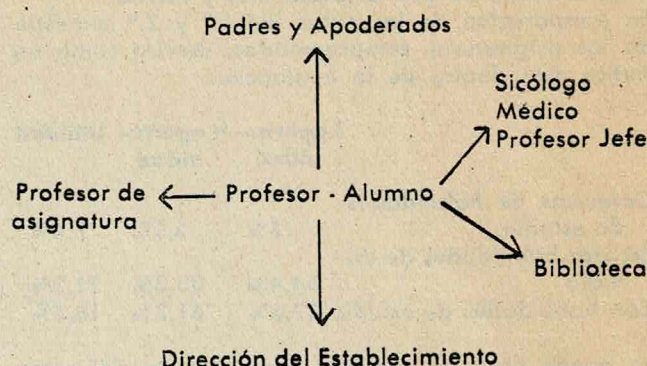
B) Aspectos psicopedagógicos del aprendizaje personal.

El profesor se encuentra ante un tipo de alumno con características bien definidas, que se traducen en un estudiante con intereses ajenos a los escolares, abulia por los estudios y por consiguiente una desorganización íntima que repercute en los resultados de este orden. Es por ello que el estudio dirigido tendría que ser propuesto en una forma intensiva para que posteriormente se transforme en un estudio supervisado, constante, en el establecimiento educacional y dentro de un horario adecuado. Una forma de trabajo así concebida podría ir formando hábitos adecuados.

Por otra parte, sería beneficioso dividir en dos grupos un curso numeroso de 46 alumnos durante las sesiones de dirección del aprendizaje, para facilitar el trabajo y lograr un mayor provecho debido al carácter individual del mismo.

Con respecto a los incentivos, se podría utilizar para estimular la actividad, una música agradable al término de cada sesión de trabajo, como también revistas de entretención e informativas.

C) Análisis y proyecciones de la unidad desarrollada. El profesor que se propone desarrollar habilidades y hábitos de estudio se enfrenta ante una gama de instituciones que giran en torno al alumno.



El problema tiene proyecciones multifacéticas. El profesor-investigador coordinará todos estos núcleos. Durante el desarrollo del presente trabajo se estableció contacto con la dirección del establecimiento, profesor jefe, profesores de asignaturas y biblioteca. Por la naturaleza del problema encontrado en el curso que sirvió para realizar el estudio experimental, se hace necesario intensificar la relación con los padres y apoderados. Asimismo, solicitar la colaboración de psicólogos y sociólogos para describir objetivamente la situación y buscar, posteriormente, las soluciones más adecuadas.

Podría realizarse un trabajo complementario de esta investigación utilizando este método, con todas las sugerencias anotadas, para aplicarlo a otros cursos de liceos y colegios particulares de la ciudad que presenten problemas de bajas calificaciones escolares, debido a insuficiencia de habilidades y hábitos de estudio.

De este modo se tendría una mayor visión al respecto y daría como resultado la relación objetiva de soluciones reales a estos problemas educacionales en la localidad de Valdivia.

1.— La parte práctica de este trabajo se realizó durante el 2.º Semestre del año 1969. Su redacción en Mayo de 1970.

BIBLIOGRAFIA

1. ALLPORT, GORDON W.: "Psicología de la personalidad", Edit. Paidós, Buenos Aires, 1965. 2.ª Ed. 576 pp.
2. BLEIFARBEN, FEDERICO: "La mejor manera de estudiar". Edit. Compañía Argentina de Editores. Buenos Aires, 1963. 2.ª Ed. 107 pp.
3. HILGARD, ERNEST R.: "Teorías del Aprendizaje". México, Edit. F. C. E.: Biblioteca de Psicología y Psicoanálisis.
4. HUDGINS, BAYCE B.: "Cómo enseñar a resolver problemas en el aula". Edit. Paidós, Buenos Aires, 1966. Biblioteca del Educador Contemporáneo.
5. LOPENHANDIA DE MEZA, OLGA: "Actitudes y hábitos de estudio". Santiago. Edit. Universitaria; Fac. de Filosofía y Educación, 1966, 197 pp.
6. MEENES, MAX: "Cómo estudiar para aprender". Buenos Aires, Edit. Paidós; Biblioteca del Educador Contemporáneo N.º 11, 1965; 106 pp.
7. MIRA Y LOPEZ, EMILIO: "Cómo estudiar y cómo aprender". Buenos Aires, Edit. Kapelusz; Biblioteca de Cultura Pedagógica. N.º 11; 6.ª Ed. 3.ª tirada, 1963, 104 pp.
8. RISK, THOMAS M.: "Teoría y práctica de la enseñanza en las escuelas secundarias". México. Edit. UTEHA; Biblioteca Clásico y Modernos de Educación. 1.ª Ed. en español, 1964, 604 pp.
9. SOTO BECERRA, LUIS: "Teoría y práctica de la enseñanza". Fascículo 1: Cómo planificar con efectividad la distribución de su tiempo; Fascículo 2: cómo preparar, atender y complementar una clase, la toma y revisión de los apuntes; Stgo. de Chile, Editorial Universitaria, 1967.
10. SYMONDS, PERCIVAL: "Qué enseña la Psicología a la Educación". Buenos Aires, Edit. Paidós 1964, 181 pp.
11. LINTON RALPH: "Cultura y Personalidad" Edit. Fondo de Cultura Económica, Colección Breviarios, México, 1964.
12. BEST, W.: "Cómo investigar en Educación". Edit. Morara. Madrid, 1965.
13. IZOAID, LUCIA: "Investigación en la acción" en Boletín de Educación N.º 5, enero-junio, UNESCO, Santiago de Chile, 1969, págs. 38-46.

IDEAS PARA FORMACION DE ESPECIALISTAS EN PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ORAL Y LECTO-ESCRITO

Por los profs. MARCIAL PRADO (Chile)
MARIA CARBONELL DE GROMPONE (Uruguay)
Dra. LUCIA CAPDEVILLE (Chile)

1 INTRODUCCION

Durante el desarrollo de las I JORNADAS CHILENAS DE DISLEXIA (Santiago, Chile 1969), se señaló como conclusión: "que en nuestro país la atención especializada de las alteraciones del aprendizaje escolar no obedece a una planificación racional de recursos humanos y económicos en relación con la cuantía del problema.

"Que es más grave la situación considerada desde el punto de vista sociocultural, lo que implica la formación de especialistas, problema que debe ser cuidadosamente examinado".

En la mayoría de los países latinoamericanos el niño disléxico no está identificado y, por tanto, siendo un "niño especial", recibe la misma educación que los niños normales, en las escuelas comunes, o no recibe ninguna educación.

En el I Curso Interamericano de Enseñanza a Niños con Dificultades de Aprendizaje, en Buenos Aires (1971), se señaló que: "el 55% de la población latinoamericana concurre a la escuela. De este porcentaje puede quedar la mayor parte analfabeta o semianalfabeta si no se tienen en cuenta las dificultades de aprendizaje escolar", y que en consecuencia, "es acto de buen gobierno, auspiciar, favorecer y desarrollar todos los planes de formación y perfeccionamiento de los profesionales adecuados".

Todo maestro, a lo largo de su actuación docente, se ha encontrado con un crecido número de niños disléxicos, que según su grado de conocimiento del problema, pueden haber presentado un verdadero desafío a su labor educativa e incluso ser causa de amargura y de recordados fracasos.

Los países de Latinoamérica han venido realizando un grandioso esfuerzo de incorporación de sus poblaciones en edad escolar a la educación, y también la educación de los adultos dentro de los sistemas de educación nacional. Este gran paso hacia la alfabetización, siendo cuantitativamente considerable, no siempre es cualitativamente efectivo.

En consecuencia, será siempre aconsejable crear escuelas y formar nuevos maestros, y también atender a los problemas de aprendizaje escolar cuyas causas son fundamentalmente socioeconómicas y consecuentemente nutricias, de afecciones orgánicas, sensoriales, psicoemocionales, etc.

Es deber ineludible de los maestros plantear constantemente las realidades que entran el curso normal del hecho educativo.

Desde hace años, diversos especialistas, dedicados a la atención de niños con dificultades de aprendizaje, vienen señalando la necesidad de que los maestros consideren como una realidad viva del proceso educativo, a los niños que constituyen la excepción. La frecuencia de este tipo de alumnos ha sido estimada estadísticamente de diversas maneras, ya que el cuadro es difícil de definir especialmente en los grados leves, y por otra parte dependen de la severidad con que se juzguen los retrasos en el aprendizaje. Todo ello ha influido para que las cifras estimadas va-

rien del 2% al 3% en los países más conservadores, y de un 15% a un 20% en otros.

En este Congreso podrán aclararse un tanto más dichas apreciaciones. Si tenemos presente un hecho significativo como lo es la incorporación masiva de la población a la escuela, que ha puesto de relieve los problemas de aprendizaje. La mayoría de los países latinoamericanos han reconocido y atendido de alguna manera problemas como la deficiencia mental, las alteraciones sensoriales severas, pero no debemos olvidar que la postergación de la atención de niños con problemas menores de aprendizaje, lo convierte en un seudoretardado mental o en un retrasado cultural, siendo que su potencial educacional y de rendimiento social es muy alto, y constituye un valioso capital que nuestros países no pueden despreciar por razones humanas, educacionales y sociales.

2 Dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura

Estimamos que es un acierto haber denominado a este Congreso de: "Dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura", por cuanto va más allá de la preocupación, ya tradicional, nucleada en la dislexia. Sabemos que diversos trastornos genéticos, enfermedades, accidentes, etc.; producen dificultades específicas para el aprendizaje de la lectura y escritura, cuya génesis y características no es del caso analizar, y que toman manifestaciones diversas llamadas afasias, disfasias, dislexias, dislerias, etc., pero que todas ellas presentan, en el fondo, manifestaciones similares al aprendizaje, con diversos grados de dificultad.

Es la atención global de todos estos trastornos la que debe atender el proceso educativo, llámese como se llame, y es una obligación ineludible de los sistemas educativos de Hispanoamérica disponer del personal educado para su atención.

3 Realidad Latinoamericana

Como realidad latinoamericana pareciera que aún no se ha formado el especialista-educador para este efecto; diversos profesionales médicos, psicólogos, fonaudiólogos y maestros, han venido estudiando y trabajando estos problemas, llegando a niveles personales y, a veces, institucionales de alta preparación e idoneidad para el diagnóstico y tratamiento. En algunos países, se han formado equipos multiprofesionales, estatales o particulares, que están a niveles internacionales de eficiencia. Sin embargo, ellos no atienden más que una ínfima parte del grave problema, y diríamos que más del 90% de la población escolar latinoamericana afecta a dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura no está siendo atendida efectivamente, y que ello constituye una transgresión a los derechos inalienables de la infancia a la educación. Si bien parece exagerada la cifra, debemos tener presente que la educación puede carecer de objetivos y contenidos, cuando no está adaptada dentro de sus propias características, a la realidad específica de sus alumnos.

Las Sociedades de Dislexia de Chile y Uruguay han convenido en dirigir toda su acción hacia la obtención, por parte de las autoridades educacionales y las instituciones formadoras de maestros, de la creación de cursos de formación de especialistas.

Tanto en Uruguay como en Chile el conocimiento del niño disléxico y la capacitación de los maestros que lo atienden han sido cumplidos principalmente por los esfuerzos de sociedades científicas (como la de Dislexia), que no son gubernamentales y sin fines de lucro. Desde entonces hasta la fecha se han realizado seminarios, jornadas, y cursillos, y ahora este Congreso Hispanoamericano, del que esperamos se concreten medidas que permitan tanto el conocimiento e intercambio recíproco entre los países, como la constitución de un Comité Interamericano permanente, que promueva ante los gobiernos la atención de las dificultades de aprendizaje.

4 Formación — Perfeccionamiento — Capacitación e Información

Cuatro son las ideas principales que postulamos en relación a la atención de las dificultades de aprendizaje en el lenguaje oral y lecto-escrito en relación a esta temática:

- a) Formación de Especialistas en dificultades de Aprendizaje del lenguaje oral y lecto-escrito.
- b) Cursos de Perfeccionamiento para especialistas en actual servicio.
- c) Cursos de Capacitación para maestros de enseñanza general básica.
- d) Introducción de la Cátedra de las dificultades de aprendizaje escolar.

4 Formación de Especialistas

La formación de reeducadores de los niños con dificultades de aprendizaje en el lenguaje oral y lecto-escrito, debe estar organizada en función de la naturaleza de estas dificultades, a saber:

—los conocimientos básicos y generales que debe poseer el reeducador sobre la materia;

—el conocimiento objetivo de la naturaleza de la profesión que va a ejercer;

—las exigencias aplicadas en cuanto a su cultura general, a su personalidad y a sus motivaciones. Estimamos que el especialista integral debe formarse en las universidades y/o instituciones formadoras de maestros, en las Facultades o Departamentos de Educación. Dicha formación podría establecerse con una base única, para los especialistas en dificultades tanto del lenguaje oral como lecto-escrito, con la debida diferenciación, a medida que se avanza en los cursos de estudio. Incluso muchas de las materias a estudiar en los ciclos de formación cultural general podrían ser a nivel de cátedras generales de los institutos formadores.

Sin entrar en delimitaciones en cuanto a tiempo de duración de la carrera, quisiéramos ser explícitos en cuanto a dos principios básicos de esta formación:

- 1.º Ser eminentemente pedagógica y estar vinculada a las necesidades reales de los escolares, y
- 2.º Ser parte integrante de los objetivos, intereses y necesidades de la profesión docente.

Es difícil formular un proyecto de formación de especialistas que sirvan para todas las realidades de los Sistemas Formadores de Maestros en Latinoamérica; sin embargo, queremos formular un posible Plan de Estudio, sólo temático, de las materias que deberían considerarse:

I. Cultura General (1)

1. Psicología General
2. Filosofía
3. Sociología u otros.

II. Cultura Profesional General

1. Bases Neurológicas del Aprendizaje.

2. Estudio evolutivo de los procesos Psicológicos Infantiles: sensoriales, motrices, intelectuales, perceptivos, del lenguaje y afectivo.

3. Psicología y Fisiología del Lenguaje Normal.

4. Lingüísticas.

Nota: Las dos primeras áreas podrían servir de núcleo común a las distintas especialidades de lenguaje oral y lecto-escrito.

III. Cultura Profesional Específica

A. Formación Teórica:

1. Psicología y Psicopedagogía.
2. Anatomía y Fisiología.
3. Lingüística.
4. Didácticas específicas (estudio analítico de los procesos de lectura, escritura y matemáticas).
5. Estudio analítico de los métodos de aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas.
6. Bases del diagnóstico de las Dificultades de Aprendizaje; papel de los distintos componentes del equipo: neuropediatra, foniatra, psicólogo, psicopedagogo, asistente social, etc.
7. Organización institucional y trabajo multidisciplinario.
8. Proceso de aprendizaje normal y patológico.

B. Formación Práctica.

1. Estado de observación en instituciones especializadas.
2. Ayudantía en Diagnóstico y Tratamiento.
3. Prácticas supervisadas.

Nota: Para esta área deberán programarse las materias de las posibles especializaciones, las que, fundamentalmente, podrían ser:

- a. Especialidad en lenguaje oral.
- b. Especialidad en trastornos de lecto-escritura.
- c. Especialidad en trastornos del lenguaje de origen cerebral: afasias, parálisis cerebral, retrasos graves del lenguaje.
- d. Especialidad en dificultades en las matemáticas.

Pensamos que las proposiciones anteriores serían la base ideal de una formación científica del especialista, y no descartamos la idea que algunas Universidades Latinoamericanas se interesen por este tipo de formación.

Delaunay¹ ha dicho: "La comprensión de la dislexia, a pesar de investigaciones convergentes, no progresa en absoluto. El carácter particular de la relación educando-educador, tanto como los síntomas disléxicos mismos, imponen una formación profunda".

"Los actos de reeducación son actos terapéuticos que conciernen a trastornos complejos; ellos imponen la intervención de un psiquiatra. El reeducador debe ser capaz de aportar su contribución al diagnóstico y a la elaboración del tratamiento, y de poder entender el lenguaje de los diversos especialistas con los que está en relación por su trabajo."

4.b. Cursos de Perfeccionamiento a Maestros en actual Servicio.

Proponemos que las instituciones encargadas del perfeccionamiento del Magisterio, en los países de América Latina, programen cursos destinados a los maestros en actual servicio, que estén trabajando en problemas de aprendizaje del lenguaje lecto-escrito, sin perjuicio de que el Instituto Interamericano del Niño (OEA), organice y patrocine cursos en países con mayor avance en los estudios e investigaciones sobre estas materias.

Estos cursos tendrían como objetivos los siguientes:

- 1.º Formar monitores para futuros cursos de especialistas en estas materias.
- 2.º Reunir experiencias heterogéneas y determinar cri-

¹Delaunay, O.— "Perspectives sur la formation des Reeducateurs de la Dyslexie"— Revue de Neuropsychiatrie Infantile— 18.º Année Dec.— 1970, N.º 12— L'expansion editeurs. Paris, F.

¹En aquellos países en que los Planes de Formación del Maestro Básico no contemple estos aspectos, habría que incluirlo.

terios científicos, técnicos sobre diagnóstico y tratamiento de las dificultades lecto-escrito.

- 3.º Revisar las bases teóricas del aprendizaje.
- 4.º Conocer algunas teorías extranjeras que podrían innovar las técnicas en actual uso.
- 5.º Revisar los materiales de trabajo.
- 6.º Programar con sentido nacional y/o regional la atención de niños con estos problemas.

El objetivo final perseguido sería, por tanto, dar a los maestros una conciencia clara sobre bases teóricas, un conjunto de técnicas y procedimientos con sentido metodológico, una puesta al día sobre los avances respecto del diagnóstico y tratamiento, y un criterio técnico que les permita orientar a futuros docentes en periodos de práctica.

Estos cursos deberían durar, a lo menos, un trimestre, con dedicación exclusiva, y se realizarían en los lugares que determinen las Instituciones de Perfeccionamiento.

El cursillo comprenderá asignaturas teóricas y teórico-prácticas. Proponemos el siguiente plan de estudio:

CURSO DE PERFECCIONAMIENTO A MAESTROS EN ACTUAL SERVICIO

Asignaturas	TOTAL HORAS
1. Bases neurológicas del aprendizaje y su patología	25
2. Psicología del aprendizaje del lenguaje oral y lecto-escrito	25
3. Evolución del lenguaje oral en el niño	15
4. Factores psicológicos y ambientales en el aprendizaje	15
5. Conceptos y clasificaciones en la patología del aprendizaje del lenguaje oral y lecto-escrito.	15
6. Concepto de disortografía, identificación y tipos	15
7. Diagnóstico de las dificultades lecto-escritas:	
a. neuropediátrico	10
b. psicológico	10
c. psicosocial	6
d. fonoaudiológico	6
e. kinésico	6
f. pedagógico	20
8. Diagnóstico de dificultades matemáticas	20
9. Didáctica de la enseñanza correctiva de las dificultades lecto-escritas	30
10. Didáctica de la enseñanza correctiva de las disaritméticas	20
11. Trabajo con padres	15
12. Organización de la Educación Especial y de la situación escolar para niños con dificultades de aprendizaje	15
TOTAL HORAS	268
13. Demostraciones prácticas	
14. Seminarios	

FUNDAMENTOS DEL PLAN

Estos cursos serían, según creemos, los primeros de tal extensión y envergadura en Latinoamérica.

Estimamos que el plan de estudio presentado tendría las necesarias modificaciones que se estimen de acuerdo a las distintas modalidades de perfeccionamiento en Latinoamérica y, que tanto para su planificación como puesta en práctica, deberían tener especial participación las Sociedades de Dislexia o de Problemas de Aprendizaje, de nuestros países.

Creemos oportuno señalar, eso sí, que los maestros mantengan una actitud de permanente observación crítica hacia los planes de estudio de estos cursos, los que algunas veces podrían caer en la rutina del per-

feccionamiento magistral, que, algunos de nuestros países, repiten y repiten materias que nada tienen que ver con los objetivos específicos del perfeccionamiento.

FUNDAMENTOS A LAS ESTRUCTURAS TEMATICAS DEL PLAN

1. **Bases Neurológicas del Aprendizaje y su Patología.** Conviene que los maestros tengan una información del especialista infantil en Neurología, de cuáles son las bases orgánicas y fisiológicas que, desde este punto de vista, condicionan los aprendizajes, sus procesos evolutivos y maduracionales, así como las distorsiones y agravios que pueden entorpecer dichos procesos, sus características nosológicas y grado de dificultad y recomendaciones para su tratamiento.

2. **Psicología del Aprendizaje del Lenguaje Oral y Lecto-escrito.** Esta es una asignatura fundamental para la preparación del maestro de educación básica, y que, sin embargo, no pasa de constituir un tema más dentro de las asignaturas de psicología. En consecuencia, casi todos los maestros desconocen hechos fundamentales de estos aprendizajes, que son esenciales en la formación del niño, aspectos de la Psicología General, como las percepciones, la psicomotricidad, la coordinación viso-espacial, elementos de la memoria visual y auditiva, etc., deben ser conocidos para comprender la complejidad del aprendizaje de estos procesos.

3. **Factores Psicológicos y Ambientales en el Aprendizaje.** El medio familiar y escolar, en general, constituye factores fundamentales en el desarrollo del niño, por cuanto condiciona sus comportamientos reaccionales. Muchas de las dificultades de aprendizaje escolar se agudizan y, a veces, originan en la situación ambiental.

4. **Evolución del Lenguaje Oral en el Niño.** La lectura y escritura constituyen el lenguaje escrito, el cual se basa en el lenguaje oral. Este hecho básico no está suficientemente tratado en los programas de formación de maestros. El maestro debe saber cómo el desarrollo defectuoso del lenguaje oral crea obstáculos para el aprendizaje simbólico que es la escritura y lectura. Además, los antecedentes que los padres deben proporcionar al maestro de la evolución de este lenguaje.

5. **Conceptos y Clasificación en la Patología del Aprendizaje de la lectura y escritura.** Conviene revisar los diferentes conceptos a que llegan muchos investigadores de estos problemas desde distintos ángulos de especialidades (médicos, pedagógicos, psicológicos), por la implicancia que ello tiene, fundamentalmente, para el diagnóstico diferencial y como antecedentes para la Didáctica a Aplicar.

6. **Conceptos de Disortografía.** Es válida la misma argumentación anterior.

7. **Diagnóstico de las Dificultades Lecto-escritas.**

a) **Diagnóstico Neuropediátrico.** Se señalan las dificultades orgánicas y/o fisiológicas encontradas en el diagnóstico. Se advierten los comportamientos diferenciales y evolutivos de cada cuadro. Se señalan las grandes características sintomáticas y sindromáticas, con las cuales se podrían enfocar los otros diagnósticos.

Además, se dan algunas informaciones mínimas indispensables que podría realizar el maestro, para su mejor orientación respecto del caso, y de la información a los padres, en aquellos lugares en que no existen los especialistas médicos.

b) **Diagnóstico Psicológico.** El especialista explica los instrumentos que utiliza y aquellos que son indispensables realizar en cada caso. Entrega material psicopedagógico mínimo de uso del maestro y da el enfoque disciplinario específico del diagnóstico de su especialidad.

c) **Diagnóstico Psicosocial.** El trabajador social entrega sus experiencias respecto de las principales características del núcleo familiar y de los antecedentes que debe tener presente para establecer el diagnóstico integral y el diferencial.

d) **Diagnóstico Fonoaudiológico.** El especialista informa del examen que realiza, de los antecedentes que le son significativos y de los elementos evolutivos que del lenguaje oral distorsionan el futuro aprendizaje lecto-escrito y señalan las características del lenguaje oral en estos trastornos.

d) **Diagnóstico Pedagógico.** Se señalan las pruebas de tipo psiconeurológico y de lenguaje oral mínimas indispensables que debe utilizar el profesor, donde no haya especialistas (pruebas de lateralidad, organización y orientación espacio-temporal, ritmo, organización y desarrollo grafo-perceptivo, edad del lenguaje, etc.).

Entrega, analiza y discute los distintos tipos de pruebas de lectura y escritura y comenta su fundamentación. Señala pruebas elementales de diagnóstico de las matemáticas. Da las bases de integración diagnóstica de las pruebas utilizadas.

Formula líneas básicas que basadas en el diagnóstico pueden informar la didáctica remedial.

8. **Diagnóstico psicopedagógico de las dificultades matemáticas.** Se dan las bases evolutivas del pensamiento matemático, su relación con la evolución del lenguaje oral y lecto-escrito, y a los distintos conceptos que origina su patología. Se explican los niveles de análisis diagnóstico (en relación a dificultades en pensamiento operatorio, espacio-temporales, de relación y lingüística). Se informa de dificultades matemáticas en los distintos cuadros de adultos y en los evolutivos infantiles. Se señalan y analizan pruebas psicopedagógicas de diagnóstico, su evolución y orientación diagnóstica.

9. **Didáctica de la enseñanza de las dificultades lectoras.** Se refiere a todos los aspectos didácticos, psicopedagógicos e inclusive psicoterapéuticos especializados que comprende la enseñanza de estas dificultades. Se dan bases teóricas de los sistemas metodológicos a utilizar, detalles del plan remedial individual de acuerdo a los diferentes tipos de dificultades, preparación del material de enseñanza, distribución del tiempo y principios de la rehabilitación.

10. **Didáctica de las dificultades en la escritura.** Son válidas todas las referencias anteriores.

11. **Didáctica de la enseñanza de las disaritméticas.** Se relacionan las dificultades encontradas en el diagnóstico diferencial, con la terapia remedial individual. Se analizan y estudian conceptos y materiales de enseñanza, específicos al desarrollo evolutivo y/o a la comprensión de los disaritméticos. Se comentan métodos de enseñanza de las matemáticas y se señalan sus pro y contra.

12. **Trabajo con los padres.** Mientras la condición de los niños con dificultades de aprendizaje lecto-escrito no se haya generalizado en la opinión pública y, sobre todo, en el consenso familiar, tiene que incluirse en la preparación de los maestros un cursillo de trabajo con los padres para que éstos puedan interpretar la condición de sus hijos y colaborar en su rehabilitación. Lo aprendido en esta temática será también de mucha importancia para orientar a los maestros de enseñanza común, no interiorizados en el asunto que aquí nos ocupa, sobre la actitud con estos niños dentro de la clase.

13. **Organización de la enseñanza diferenciada.** En esta temática incluimos las posibilidades de atención del niño con dificultades de aprendizaje lecto-escritas a nivel de centros de Diagnóstico y Tratamiento en las grandes ciudades, a nivel de instituciones de atención médica, a nivel de Escuelas Especiales y de Cursos Diferenciales en las escuelas básicas. Se dan normas sobre funcionamiento administrativo y organización técnica. Relaciones entre Escuela Común y Especial; curso diferencial y escuela común. Relaciones interpersonales. Constitución de Equipos. Reglamentación. Nociones de Política de Educación Especial (Bases).

Demostraciones Prácticas.

Esta parte fundamental del curso, que debería realizarse en los últimos días de clases para que los maestros enfoquen con un criterio más o menos común los

procesos de la atención diagnóstica y del tratamiento, se realizaría en las Escuelas, Centros e Instituciones de atención de estas dificultades y, para los países en que los Centros no estén establecidos, se seleccionarían previo al curso grupos de niños de los distintos grados escolares de una o dos escuelas, para que los profesores-alumnos trabajen con ellos.

Seminarios.

Programados paralelamente al curso, servirían fundamentalmente para aquel objetivo de intercambio de experiencias entre los profesores-alumnos, dirigidos por los maestros del curso y referidos a técnicas de diagnóstico, tratamiento, orientación de padres, trabajo en equipo y otros.

4.c. Cursos de capacitación a los Maestros de Enseñanza Básica.

Este tipo de curso tendría fundamentalmente los siguientes objetivos:

- Identificar a los niños con dificultades específicas de tipo disléxico, disortográfico y disaritmético.
- Tener una actitud comprensiva y constructiva con ellos.
- Conocer las orientaciones fundamentales que se deben dar a los padres de estos alumnos.
- Conocer algunas técnicas fundamentales para atender a los casos menos serios que se les presentan.
- Motivar a los maestros por la actitud científica frente a estos problemas; por investigar en el campo de la patología del aprendizaje, y por continuar estudios de formación y/o capacitación en las localidades en que ellos se efectúen.

Dinámica de estos cursos.

Estos cursos podrían realizarlos Equipos de Centros Especializados, en combinación con las organizaciones gremiales del Magisterio y las de Perfeccionamiento Docente en relación con las Escuelas de Formación de Profesores, Centros e Instituciones Científicas.

El programa de estos cursos podría, perfectamente, tomar aspectos del programa señalado para el Perfeccionamiento de Profesores en Actual Servicio, disminuyendo al máximo la parte teórica, en beneficio de los aspectos prácticos de un pequeño diagnóstico y fundamentalmente del tratamiento, de acuerdo a las exigencias culturales y socioeconómicas de cada localidad o región.

Estos cursos serían principalmente de capacitación, en el sentido de habilitar a aquellos maestros (los más en Hispanoamérica) que día a día se enfrentan con esta problemática y que carecen de especialistas y recursos, a que algunas capitales y ciudades importantes de América Latina tienen acceso.

Todo lo anterior constituiría el carácter y fundamento de estos cursos, cuya realización práctica debería ser la motivación más importante, en estos momentos, de los especialistas con trayectoria profesional y conciencia gremial y social.

4.d. Introducción de la Cátedra de Dificultades de Aprendizaje Escolar.

Fundamentación.

Se considera del mayor interés profesional y científico dar una información psicopedagógica previa a la obtención de un título a todo aquel que se dedique a las tareas específicas de atención de niños, adolescentes y jóvenes (médicos, psicólogos, asistentes sociales, terapeutas físicos y del habla) y especialmente a los profesionales docentes.

La existencia de este tipo de información es actualmente obligatoria en numerosos centros de primera formación y de graduados en Europa y los EE. UU.

Las materias y actividades que se desarrollan para este efecto en casi todos los Centros constituyen programas experimentales.

Objetivos:

- Proporcionar a los profesionales de la educación,

- cualquiera sea el nivel de la enseñanza en que trabajen, información preventiva de las dificultades en el aprendizaje escolar.
2. Incentivar profesionalmente para un mayor estudio, participación y comprensión del movimiento científico actual, hacia la recuperación, para la sociedad activa, de los recursos humanos **discentis**.
 3. Lograr la conceptualización científica necesaria para el enfoque de las dificultades de aprendizaje escolar, desde sus bases teóricas hasta los procesos prácticos, estableciendo las necesarias relaciones con las disciplinas básicas e internas de la educación.
 4. Conocer aquellos Servicios Públicos encargados de atender las dificultades de aprendizaje escolar con fines de orientación psicopedagógica y médica.
 5. Lograr difundir e internalizar conceptos que permitan atender la educación como un solo proceso en el cual, necesariamente, se producen diferenciaciones que traban el normal desarrollo del proceso educativo, y a los cuales se debe atender.

Contenidos:

Primera Unidad: Introducción.

- a. Ubicación de la Psicopedagogía y relaciones con: Pedagogía General, Pedagogía Especial, Pedagogía Experimental, Psicología Pedagógica.
- b. Relaciones históricas en el estudio del niño con problemas de aprendizaje.

Segunda Unidad: Aprendizaje Normal y Patológico.

- a. Bases generales del aprendizaje. Fundamentaciones psicológicas, biogénicas, neurofisiológicas, sociológicas y pedagógicas.
- b. Aprendizaje normal, aprendizaje humano y aprendizaje escolar.
- c. Dificultades específicas del aprendizaje escolar. Conceptos y definiciones.

Tercera Unidad: Diagnóstico del Aprendizaje Escolar.

- a. Diagnóstico como concepto general. Diagnóstico diferencial.
- b. Naturaleza del Diagnóstico Pedagógico y sus procedimientos.
- c. Los grandes diagnósticos diferenciales en las dificultades de aprendizaje escolar.
- d. Integración del Equipo Multidisciplinario en el Diagnóstico Diferencial.

Cuarta Unidad: Pedagogía Remedial.

- a. Bases de una terapéutica psicopedagógica. Programa Remedial.
- b. Roles diferenciales y roles integrales en la terapéutica remedial.
- c. Aprendizaje patológico de las técnicas instrumentales. Problemas didácticos. El problema de los "métodos de enseñanza".
- d. Problemas de la adolescencia contemporánea. Su influencia en el aprendizaje.
- e. Aspectos psicopedagógicos relativos a la orientación familiar en los problemas de aprendizaje.

Quinta Unidad: Didáctica Especial.

- a. Integración de la Educación Especial en la Educación General.
- b. Filosofía de las Irregularidades.
- c. Currículum y educación diferencial.
- d. Organización escolar y organización diferencial.
- e. Adaptación recuperativa a los distintos niveles del Sistema Educ.
- f. Estructuras ideales y estructuras factibles de la Comunidad en la solución de los problemas de rendimiento escolar. Problemas legales, sociales y culturales.

Sexta Unidad: Problemas de Aprendizaje Escolar y Psicopedagogía.

- a. El maestro en la génesis de algunos problemas de aprendizaje.
- b. Rol del profesional docente en las dificultades de aprendizaje escolar.
- c. Rol del especialista. Relación profesor-especialista.

- d. Formación del maestro e información psicopedagógica.
- e. Instituciones nacionales de atención y tratamiento de las dificultades de aprendizaje escolar.

Desarrollo de la Cátedra.

Podrá desarrollarse en un año académico, pudiendo ser un curso regular y/o electivo.

BIBLIOGRAFIA

1. International Reading Association, "Standars mínimos para el adiestramiento profesional de especialistas en lectura". Boletín de la Sociedad de Dislexia del Uruguay. Vol. N.º 2, abril-junio 1964.
2. Elida J. Tuana, "Currículum para maestros de niños con dificultades de lectura". En Dislexia Escolar, trabajos presentados al II Seminario Latinoamericano sobre Dislexia, Sociedad de Dislexia del Uruguay. Publicación del Instituto Interamericano del Niño. 1965.
3. Ana María Popovic, "Currículum para profesores de **crianças** con problemas de lectura". Idem.
4. Robert Karlin, "Preparation of teachers of children with reading problems". Idem.
5. Delaunay, "Revue du Neuropsychiatrie Infantile", Paris, 1971.

CONCLUSIONES

1. Que si bien el principal problema educacional en América Latina está constituido por la erradicación del analfabetismo, éste debe complementarse con la atención de los niños normales con dificultades de aprendizaje; especialmente en la lectura y escritura, futuros analfabetos potenciales por desuso, si son abandonados a sus propias fuerzas. Por otra parte, la existencia en los sistemas educativos de gran parte de Latinoamérica de escuelas o clases para ciegos, sordos o retrasados mentales, indica el reconocimiento y la preocupación por la atención de niños atípicos educacionalmente, a título similar al de los niños con dificultades de aprendizaje.
2. Que como paso previo a la atención de estos niños, es imprescindible la preparación del personal que intervendrá tanto en el diagnóstico como en la reeducación.
3. Que se impone la creación, en el Sistema Público Escolar, de clases para niños con dificultades en aprendizaje, pertenecientes a la comunidad que atiende la escuela común. En la actualidad, tal reeducación la reciben solamente los niños cuyos padres tienen una buena situación económica, que está a cargo, cuando existe, de instituciones particulares.
4. Que tales niños deben ser reconocidos y reeducados muy precozmente y que deben tomarse todas las providencias para que se los diagnostique muy tempranamente, a objeto que se inicie la acción educativa y reeducativa sobre ellos.
5. Que, la no atención de tales niños implica un despilfarro del capital humano con que cuenta la comunidad, ya que es muy posible que ellos se pierdan para los niveles educacionales posteriores a la educación primaria, por sus dificultades para manejar el principal elemento cultural, constituido por la lectura y, subsidiariamente, por la escritura.
6. Que en los planes actuales de preparación de maestros básicos y de maestros de Kindergarten deben incluirse nociones fundamentales para la identificación de tales niños por parte del educador, tanto de las clases preescolares como escolares.
7. Que los actuales maestros en servicio deben tener también la oportunidad, a través de cursos de actualización, de estar en condiciones de poder señalar en sus clases qué niños presentan los problemas mencionados.
8. Que el plan que aquí se propone, posible de ser perfeccionado, debe tomarse como un intento de comienzo de solución para el problema planteado en este Congreso.

1972: AÑO INTERNACIONAL DEL LIBRO



Esta declaración de los principios que deben guiar la política del libro, tanto en el plano nacional como en el internacional, ha sido adoptada por las organizaciones profesionales de autores, editores, bibliotecarios, libreros y documentalistas, las cuales quieren así afirmar, juntamente con la Unesco y con ocasión del Año Internacional del Libro, que es preciso reconocer a los libros y publicaciones análogas una posición acorde con la función vital que desempeñan en el pleno desarrollo de las capacidades individuales, en el progreso económico y social, en la comprensión internacional y la paz; e invitan a las demás organizaciones internacionales, regionales o nacionales, a suscribir esta Carta.

ARTICULO I

Todos tienen derecho a leer

La sociedad debe proporcionar a todos los hombres la oportunidad de gozar del beneficio de la lectura. Dado que gran parte de la población mundial no tiene acceso a los libros porque no sabe leer, es deber de los gobiernos contribuir a extirpar la plaga del analfabetismo y favorecer el suministro del material impreso necesario para que el hombre adquiera y conserve la capacidad de leer. Debe prestarse a las distintas profesiones relacionadas con el libro la asistencia bilateral y multilateral que les sea necesaria. Por su parte, los productores y distribuidores de libros tienen la obligación de velar para que las ideas y conocimientos que éstos transmiten satisfagan en todo momento las necesidades, en permanente evolución, del lector y de la sociedad en general.

ARTICULO II

Los libros son indispensables para la educación.

En una época de cambios revolucionarios en la

educación, y de ambiciosos programas de incremento de la matrícula escolar, hay que recurrir al planeamiento a fin de poder suministrar los libros de texto adecuados para el progreso de la docencia. Tanto la calidad como el contenido de estos libros requieren en todos los países mejoras incesantes. La producción regional puede ayudar a los editores nacionales a satisfacer la demanda de libros de texto y de obras educativas de carácter general que son particularmente necesarias para las bibliotecas escolares y los programas de alfabetización.

ARTICULO III

La sociedad tiene el deber específico de crear condiciones propicias para la actividad creadora de los autores

La Declaración Universal de los Derechos Humanos proclama que "toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora". Esta protección debe extenderse a los traductores, cuya labor amplía el horizonte de un libro más allá de las fronteras lingüísticas y constituye el eslabón imprescindible entre el autor y un público más vasto. Dado que todo país tiene derecho a afirmar su propia identidad cultural, y preservar así la diversidad indispensable de la civilización, debe estimularse la función creadora de los autores; y debe facilitarse el acceso, mediante la traducción, a los tesoros literarios de otras lenguas, inclusive las de poca difusión.

ARTICULO IV

Una vigorosa industria editorial es indispensable para el desarrollo nacional.

En un mundo en el que la producción de libros presenta grandes desigualdades, y en el que muchos países carecen de material de lectura adecuado, es necesario planificar el desarrollo de la edición nacional. Ello requiere iniciativa nacional y, si es preciso, cooperación internacional para ayudar a crear la imprescindible infraestructura. El fomento de la industria editorial presupone igualmente su integración en el planeamiento educativo, económico y social; una participación de las organizaciones profesionales que abarque, en cuanto sea posible, todas las ramas del mundo del libro por medio de organismos, tales como los consejos nacionales del fomento del libro; y una financiación a largo plazo y bajos tipos de interés, que pueden ser de carácter nacional, bilateral o multilateral.

ARTICULO V

Equipos adecuados de fabricación son indispensables para la industria editorial.

La política económica de los gobiernos debe garantizar el suministro de los materiales y equipos que constituyen la infraestructura imprescindible para la fabricación de libros, inclusive papel y maquinaria de impresión y de encuadernación. El máximo aprovechamiento de los recursos nacionales, junto con la facilidad de importación de esos materiales y equipos, favorecerá la producción de libros atractivos y baratos. La transcripción de los idiomas no escritos debe merecer atención preferente. Todos los que intervienen en la fabricación de libros deben mantener en lo posible las más altas normas de producción y diseño, especialmente en las ediciones para personas incapacitadas.

ARTICULO VI

Los libreros prestan un servicio fundamental de enlace entre el editor y el lector.

En la vanguardia de quienes se esfuerzan por fomentar el hábito de la lectura están los libreros, cuyas responsabilidades son a la vez culturales y educativas. Su función es decisiva al poner a disposición de los lectores un surtido suficiente y bien seleccionado de libros. Las tarifas especiales de correos y de transporte aéreo, las facilidades de pago y otros estímulos financieros, ayudan eficazmente al librero en el cumplimiento de su misión.

ARTICULO VII

Las bibliotecas son un medio valiosísimo para la difusión de la información y el conocimiento para el disfrute del saber y de la belleza

Las bibliotecas ocupan una posición clave en la distribución del libro. Con frecuencia constituyen el medio más eficaz para llevar la palabra impresa al público lector. Prestan un servicio público al favorecer la lectura, promotora del bienestar del individuo, de la educación permanente y del progreso económico y social. Cada nación

debe poseer una red bibliotecaria a la altura de sus posibilidades y de sus necesidades. No solamente en los centros urbanos, sino, sobre todo, en las grandes áreas rurales, a menudo desprovistas de libros, cada escuela y cada colectividad deben disponer, cuando menos, de una biblioteca servida por personal calificado y dotada de presupuesto suficiente. Las bibliotecas son, además, indispensables para la enseñanza superior y la investigación. El desarrollo de las redes bibliotecarias nacionales dará acceso a los libros y lectores del mundo entero.

ARTICULO VIII

La documentación presta a la causa del libro un valioso servicio al reunir y poner a disposición del público el material básico de consulta

Los libros científicos, técnicos y cualesquiera otros de carácter especializado requieren servicios adecuados de documentación. Estos servicios deben, por lo tanto, desarrollarse con la cooperación de los gobiernos y de todos los sectores del mundo del libro. A fin de que, en todo tiempo, se halle disponible la mayor cantidad de material informativo, debe hacerse todo cuanto sea necesario para asegurar, en la medida de lo posible, la libre circulación de tan indispensables instrumentos a través de las fronteras.

ARTICULO IX

La libre circulación de los libros entre los países constituye el complemento imprescindible de la producción nacional y favorece la comprensión internacional

La libre circulación de los libros es necesaria para que todos los hombres disfruten del esfuerzo creador de la humanidad. Obstáculos tales como derechos de aduana e impuestos, pueden superarse mediante una aplicación generalizada de los convenios patrocinados por la Unesco, y de otros tratados y recomendaciones internacionales. Las licencias de importación y las divisas destinadas a la adquisición de libros y de materias primas necesarias para producirlos deben ser otorgadas con liberalidad. Al mismo tiempo, deben reducirse al mínimo los impuestos interiores y otros factores que entorpecen el comercio del libro.

ARTICULO X

Los libros sirven a la causa de la comprensión internacional y la cooperación pacífica

"Puesto que las guerras nacen en las mentes de los hombres —dice la Constitución de la Unesco—, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz". El libro constituye una de las principales defensas de la paz, por razón de su enorme influencia en la creación de un clima intelectual de amistad y mutua comprensión. Todos aquellos que, de un modo u otro, se hallan relacionados con él, tienen la obligación de velar para que su contenido favorezca el pleno desarrollo de las capacidades individuales, el progreso económico y social, la comprensión internacional y la paz.

presente magnífico del museo de la solidaridad y problema surgido revela mario pedrosa

¿Sabe usted qué es el Museo de la Solidaridad, cómo se formó?, ¿existe en verdad el Museo de la Solidaridad? Las preguntas son tan ambiguas como las respuestas que pueden darse a ellas. Pero los artistas del mundo han regalado a nuestro país, "personalmente" al Gobierno Popular del Dr. Allende, obras de arte por valor de más de tres millones de dólares y, entre ellas, obras de arte de valor universal.

Para conocer mejor las causas de esta ambigüedad hemos entrevistado al prof. Mario Pedrosa, notable crítico de arte del Brasil, Vicepresidente de la Asociación Internacional de Críticos de Arte (Unesco), que vive entre nosotros como exiliado, y que es el Conservador del Museo de la Solidaridad, sin sede aún.

Mario Pedrosa fue el gran animador de las Bienales de Sao Paulo, actualmente saboteadas por los artistas brasileños, que se oponen a la persecución que el actual Gobierno ha desatado sobre artistas e intelectuales del Brasil. Figura eminente del desarrollo cultural de su país, Pedrosa trabaja ahora con nosotros como profesor del Instituto de Arte Latinoamericano de la Universidad de Chile. A él le correspondió tomar la responsabilidad de la formación del Museo, lanzada la iniciativa por parte de artistas y críticos europeos. Es el mismo Mario Pedrosa quien nos explica en seguida estos antecedentes.

Nacimiento y desarrollo de la idea del Museo.

—La idea inicial para constituir el Museo de la Solidaridad no fue precisamente mía, sino de personalidades que concurrieron a un encuentro internacional de intelectuales realizado en Santiago en 1971. En realidad, quienes lanzaron la idea fueron el reputado crítico de arte madrileño José María Moreno Galván y el pintor italiano Carlo Levi, senador de su país. Crear un Museo de la Solidaridad es un gesto fraterno hacia el país que en América Latina iniciaba su proceso hacia el socialismo, fue el punto de partida.

"Apenas llegado a Madrid, Moreno Galván llamó a los artistas españoles. Respondieron de inmediato. El más afamado de ellos, el viejo Joan Miró, se dio a la tarea de pintar una obra especial para el Museo de la Solidaridad con Chile, en su taller de Barcelona. "Estará lista para cuando ustedes la necesiten", dijo. Había que inaugurar

el aún inexistente Museo junto con la llegada de los delegados a la UNCTAD III a Santiago. Y así ocurrió— nos dice Mario Pedrosa.

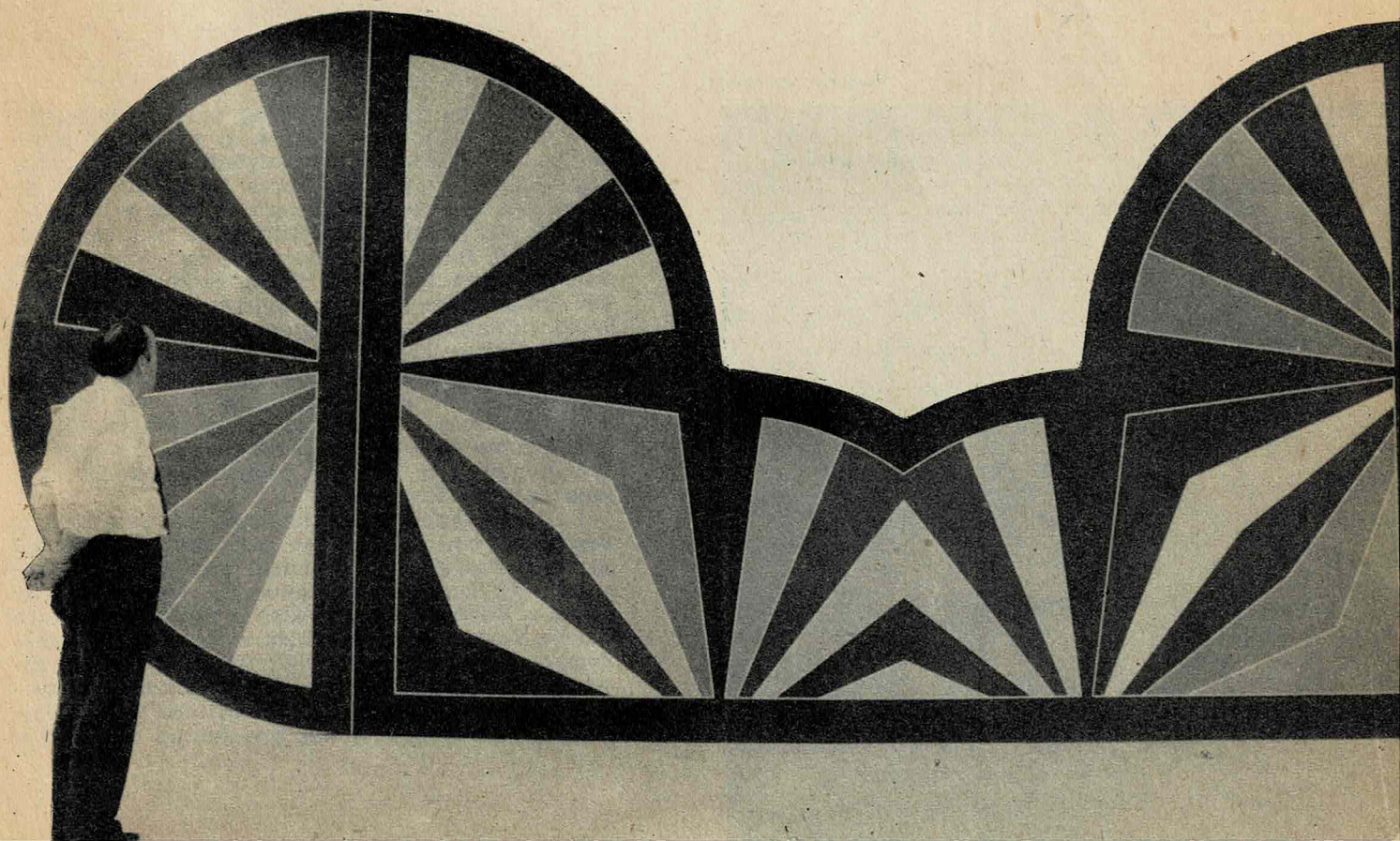
Por ese tiempo, Pedrosa regresaba de Nueva Delhi, a donde había asistido invitado como jurado internacional de la Trienal de Artes Plásticas. De repente, la idea se había detenido en nuestro país. Entonces, a fines del año pasado, el director del Departamento Cultural de la Presidencia de la República reunió a un grupo formado por el director de la Escuela de Bellas Artes José Balmes, Mario Pedrosa; el director del Instituto Latinoamericano de Arte, Miguel Rojas, y el señor Danilo Trelles, este último, uno de los asistentes al encuentro de intelectuales donde se gestó la idea de Carlo Levi y Moreno Galván. A partir de esa reunión, el proyecto del Museo comenzó a echar raíces.

—Propuse inmediatamente la creación de un Comité Internacional, constituido por críticos de arte y directores de museos de varias capitales europeas y americanas, que presidiera la selección de artistas donantes, y que coordinara el trabajo destinado a promover la suscripción de obras en los diferentes países —nos dice Mario Pedrosa—. Desde Santiago nos pusimos en comunicación telefónica con numerosas personalidades, extendimos las invitaciones y se dio la primera organización al Museo. Comité Internacional de Solidaridad Artística con Chile se llamó ese organismo. Redactamos una declaración inicial (que también se incluye en esta información), en la que se expresan los motivos que dieron origen al movimiento de solidaridad artística con Chile. Más adelante, el prof. Pedrosa nos explica que el Comité Internacional se integró, dada su gestación, exclusivamente por personalidades de otros países, que habían manifestado su adhesión al Gobierno Popular de Chile mediante la donación de este Museo. El Presidente de la República, compañero Salvador Allende, dio las instrucciones para que las embajadas de Chile adoptaran las medidas necesarias a fin de recibir las obras donadas y embarcarlas a Santiago.

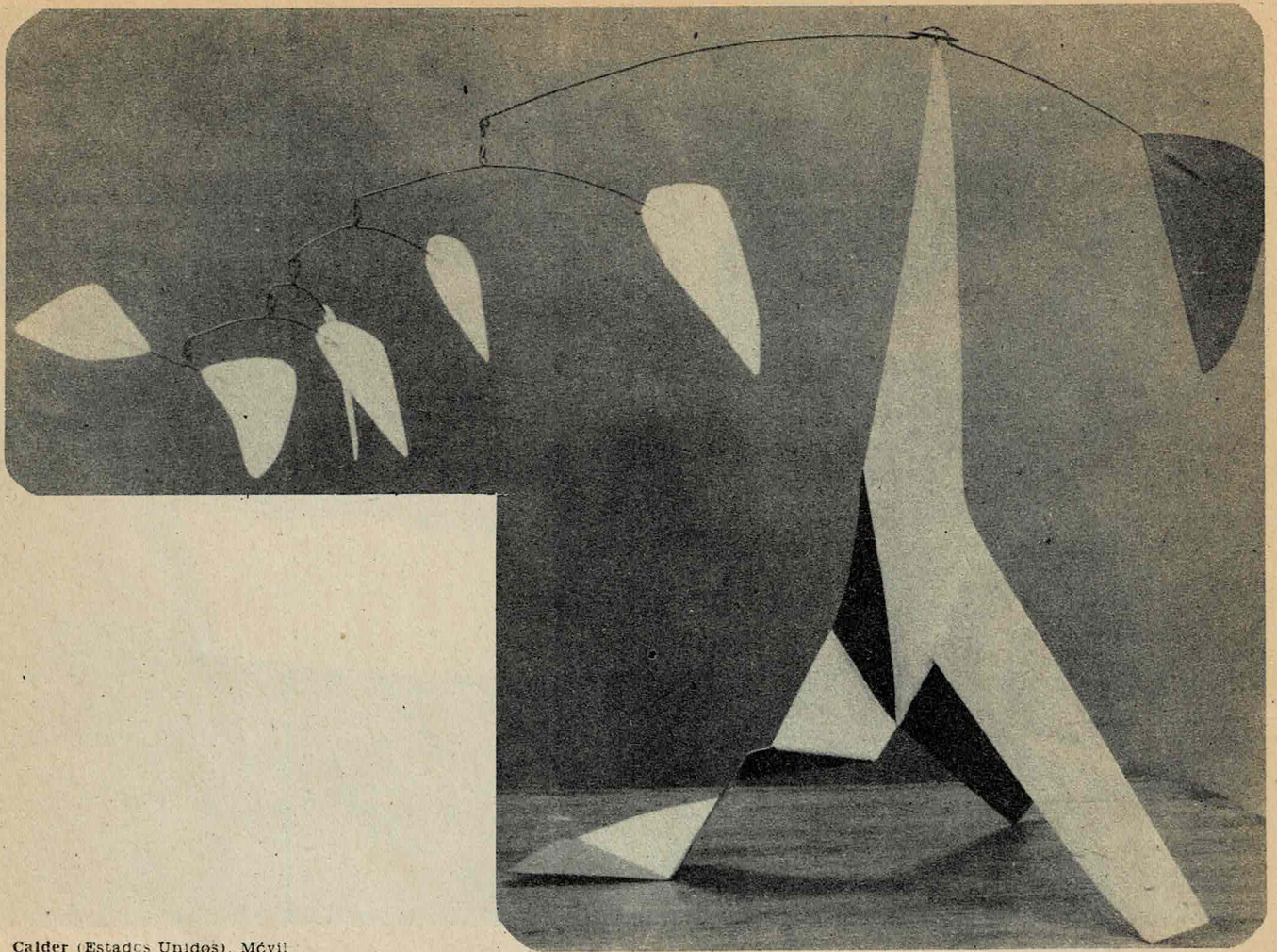
No hubo mayor diferencia de tiempo entre los países que enviaron obras a Chile. Los artistas respondieron rápidamente al llamado del Comité Internacional. Sin duda, Mario Pedrosa fue el principal animador de las donaciones, ya que como Vicepresidente de la Asociación Internacional



Joan Miró (España)

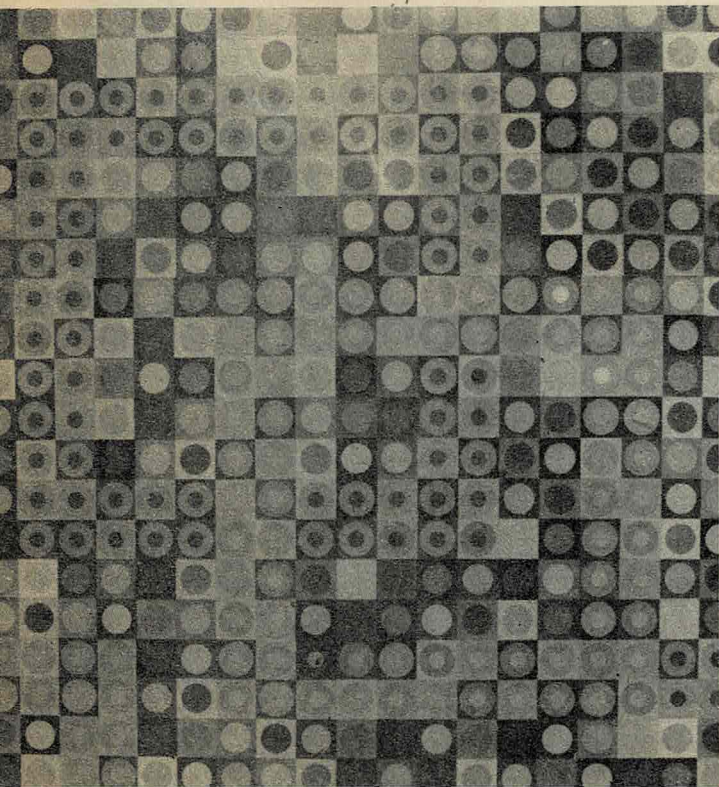


Frank Stella (E.E.U.U.)



Calder (Estados Unidos). Móvil

Vasarely (Francia)



de Críticos de Arte, la entidad única representativa de la crítica de arte en el mundo, y como crítico universalmente prestigiado, sus contactos son incontables y los mejores. Su idea inicial de un museo de arte contemporáneo y experimental, a pesar del escepticismo chileno, se hizo realidad, y en abril habían llegado obras suficientes para constituir un museo ya bastante completo: casi 400 obras entre pintura, escultura, dibujo y grabado. "Cuando conseguimos, por fin, montar la primera exposición, por gentileza del Instituto de Arte Latinoamericano, en el Museo de Arte Contemporáneo de la Quinta Normal —nos explica Mario Pedrosa—, el museo había sido ya consagrado como el Museo de la Solidaridad, significativo nombre que le dio el propio compañero Presidente de la República."

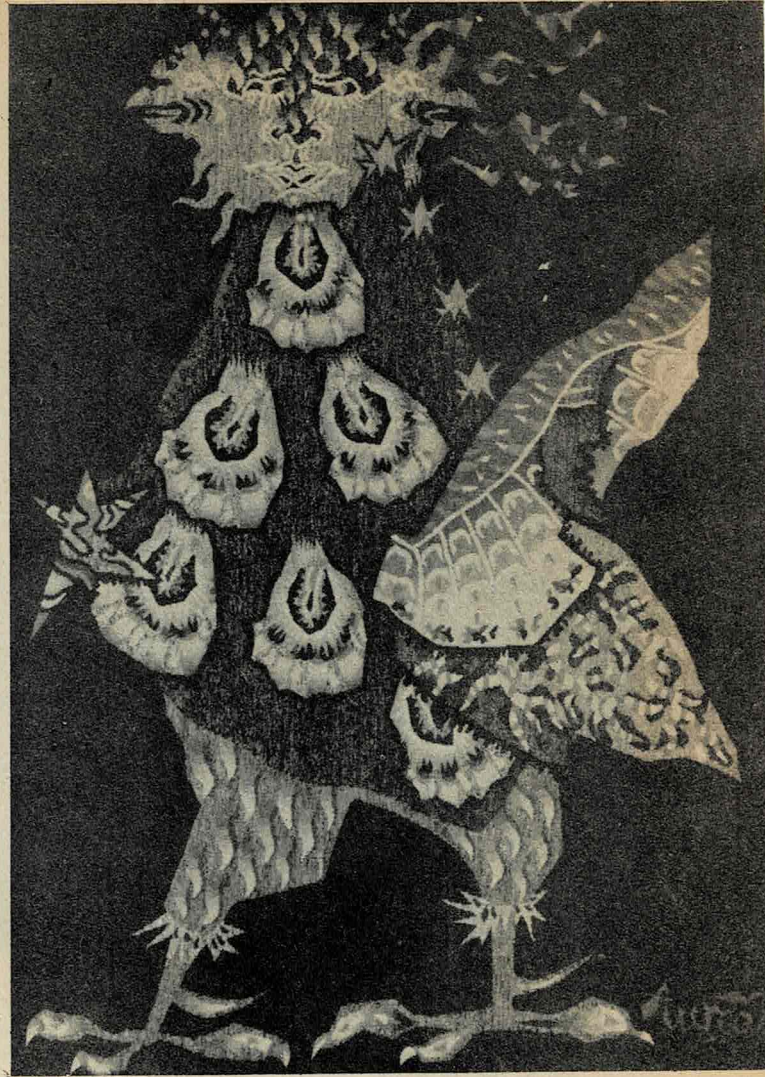
—La espontaneidad de la idea era auténtica y respondía con tal justeza a la sensibilidad del mundo artístico internacional, que ni siquiera fue puesta en cuestión. Al conocerla, los artistas de París o Buenos Aires, México o Londres, Roma o Nueva York u otras capitales, el llamado se transformó en fruto, en donación. El resultado fue inmediato. Las obras fueron literalmente depositadas por los artistas en los portones de las embajadas de Chile a fin de que fueran enviadas a

Santiago. Y hasta hoy continúan llegando mediante la misma sencilla operación, con la misma espontaneidad. Fueron 400 en abril, en noviembre eran 800. Mañana, ¿cuántas serán?

La increíble maraña legalista chilena en acción

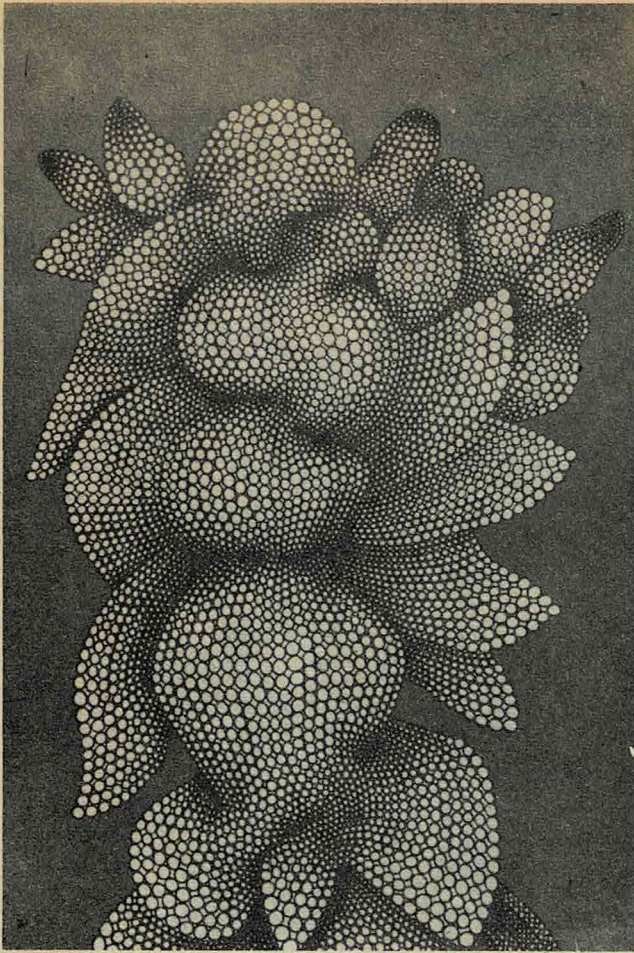
—Ustedes me piden una información completa y la vamos a dar, aunque muestre un aspecto negativo de la operación Museo de la Solidaridad —nos dice el prof. Pedrosa—. Porque lo curioso es que no ha habido jurista en Chile que haya ofrecido una solución para realizar legalmente el Museo de la Solidaridad, es decir, para hacer real que tan valiosa colección sea patrimonio de Chile. Desde el instante en que se quiere legalizar la existencia del Museo, es decir, de las obras de arte que los artistas del mundo han regalado a Chile, surgen las dificultades, comienza otro cuadro, el opuesto al que se vio allende las fronteras chilenas animado por la solidaridad de los artistas de otros países. Lamento tener que decir que el gesto luminoso de los artistas no ha sido correspondido por los agraciados. Diga usted, compañero —nos dice el maestro Mario Pedrosa—, que este Chile, al que le debo mi tranquilidad actual, pequeño gran país que enfrenta con la gallardía de un David la siniestra potencia del Goliath imperialista, que se embarca en la más difícil y audaz empresa política de nuestra época, cuyas tradiciones democráticas son las más arraigadas del continente, posee, sin embargo, instituciones que parecieran haber sido creadas para la eternidad. Y ninguna parece más estable e inamovible que la de la estructura de sus leyes y reglamentos, tradi-

Kijno (París. "Stele à Bertolt Brecht" (1972)



Lurçat (Francia). Tapicería

ciones burocráticas y administrativas. Es esta última circunstancia la que ha creado obstáculos terribles a la formación del Museo de la Solidaridad que los más notables artistas extranjeros han donado al país, con amor solidario. El rígido formalismo de textos muertos de la ley no concibe una donación si no es dentro de reglas muy estrictas, papeleos notariales. Parece que fuera de una operación más bien comercial de dominio civil privado; la ley chilena no concibe ninguna otra modalidad que alcance a la donación de los artistas al pueblo y Gobierno de Chile. Se ha generado, así, un enredo legal y burocrático que parece insoluble, a despecho de la buena voluntad de las autoridades relacionadas con este asunto y del constante empeño y apoyo del Presidente Salvador Allende para encontrar la fórmula que dé nacimiento y existencia legal al Museo de la Solidaridad. Caracteriza bien esta paradoja el hecho de que mientras se acumulan impedimentos legales para la constitución del Museo, la acción del Compañero Presidente ha conseguido un sitio excelente, que él mismo ubicó: la casa existente en el interior del Parque O'Higgins, que será remodelada con este objeto. Seguro es que, salvadas las trabas legalistas, en ese local prosperará un museo de arte moderno y experimental que constituirá un orgullo para Chile.



Nos dice a continuación Mario Pedrosa que el arquitecto que construyó aquella casa, Jorge Aguirre, ha elaborado un plano de remodelación, con indicaciones museológicas del propio Pedrosa, a fin de que la casa del Museo de la Solidaridad se encuentre lista en tanto se apresuran los trámites legales. La CORMU ha dado ya su aprobación para este trabajo.

Continúan llegando donaciones

Mario Pedrosa, con quien conversamos en su casa, nos muestra una carta que le acaba de llegar. Es de Harald Szeemann, director de "Documenta", la más grande organización artística de Europa,

actualmente, que funciona como cuatrienal en la ciudad de Kassel, Alemania Federal. Cada cuatro años, la ciudad de Kassel se transforma en el centro del arte europeo contemporáneo, toda la ciudad se dedica al acontecimiento. Es más importante que todas las bienales. Szeemann le escribe a Pedrosa sumamente entusiasmado con el Museo de la Solidaridad de Chile, y a pesar de sus múltiples tareas, le envía una lista de más de 400 eminentes artistas a los cuales él, personalmente, ha escrito para que envíen obras a Chile. Esto sólo da una idea del movimiento que se ha despertado en el mundo para hacer de nuestro Museo de la Solidaridad uno de los más importantes museos del mundo.

—¿Pretende que se cree una fundación para echar a andar el Museo?

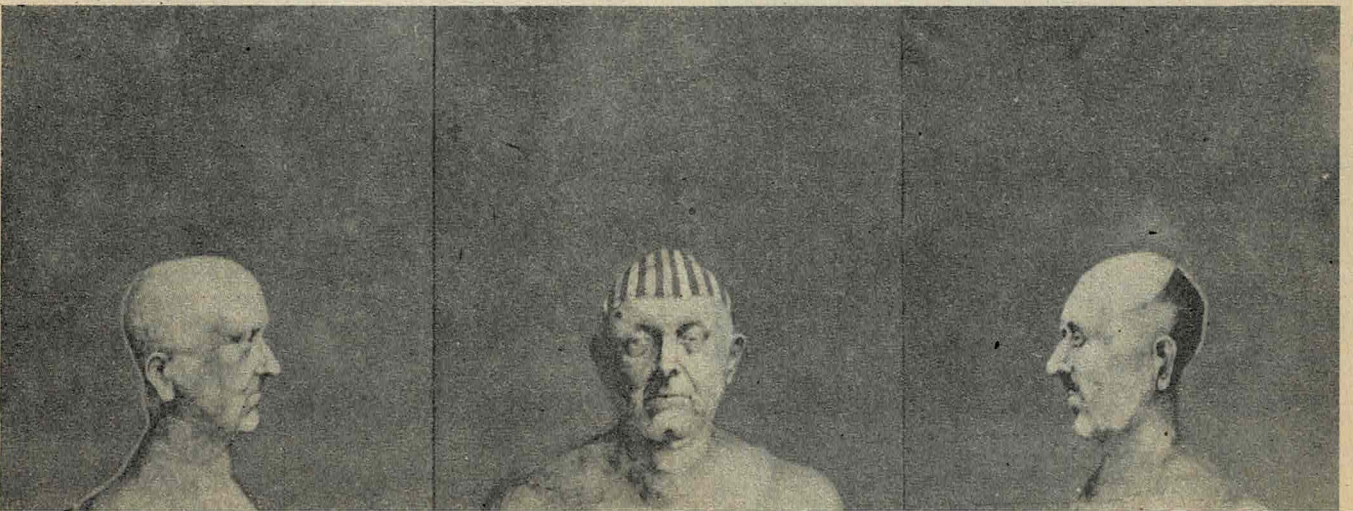
—Es importante que se obtenga la dictación de un decreto con tal finalidad —nos contesta el prof. Pedrosa—. Debe ser una organización estable, como las que el Gobierno Popular ha creado para desarrollar determinados programas. Aquella cuestión, que no puede establecerse en leyes, como la proveniencia de las obras, no tiene por qué provocarle trastornos al Museo. Las obras están aquí, un poco por milagro. Si necesariamente hay que "justificar" el regalo, digan que S. E. las encontró en la esquina... pero armemos el Museo y echémoslo a andar, termina sonriendo con optimismo Mario Pedrosa.

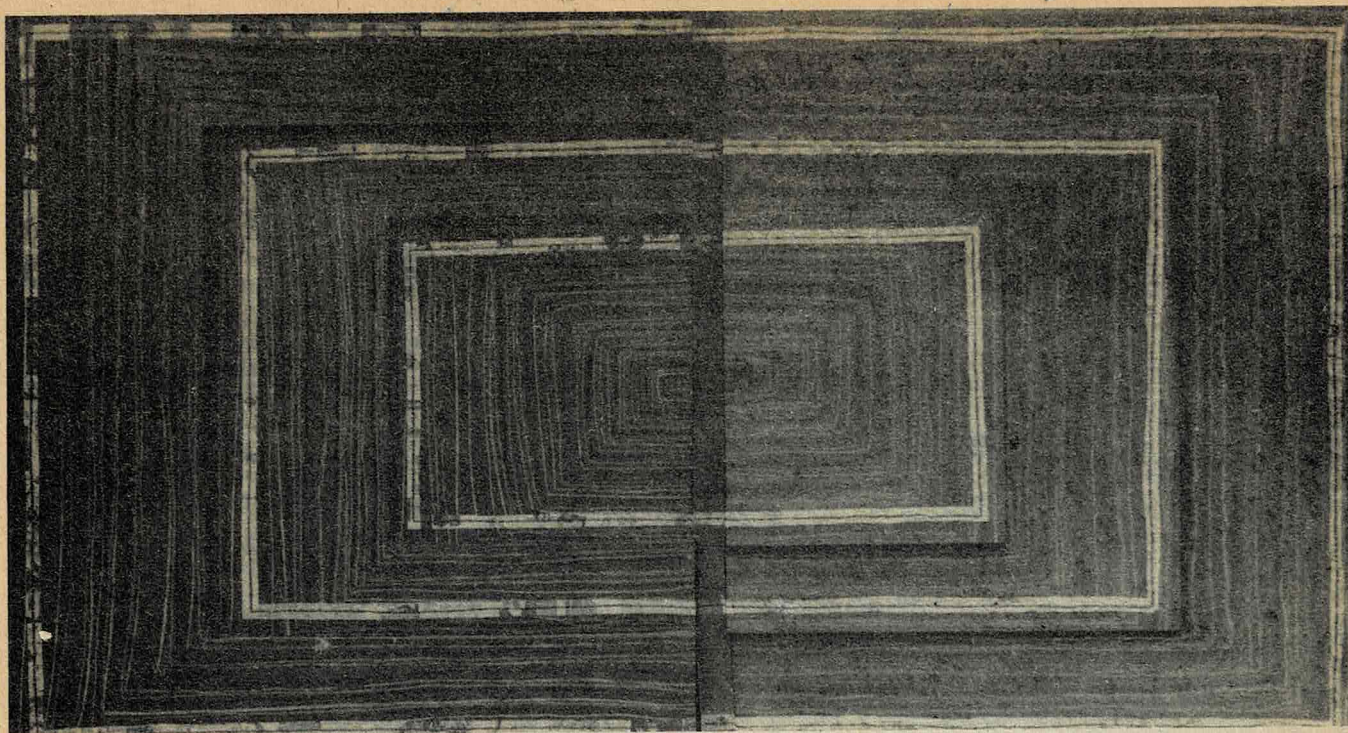
Nosotros pensamos: las cosas que nos ocurren a los enlegalizados chilenos. Y tanto, que hasta nuestra revolución se está desarrollando también con arreglo a algunos viejos textos legales que nos dejaron en herencia don Andrés Bello y otros juristas eminentes del siglo decimonono.

Lo importante es que esto despegue, decimos a nuestro entrevistado. Y que junto con el decreto de fundación, aparezca el nombre del Conservador del Museo por derecho propio: el nombre de Mario Pedrosa.

Cuando ya abandonábamos la casa del artista brasileño, le entregan otro sobre, que abre delante de nosotros. ¡Otra lista de donantes al Museo de la Solidaridad! Esta vez se trata de artistas ingleses y extranjeros que viven en Londres. En verdad, pocas veces se ha sabido de un movimiento tan entrañable de solidaridad, nacido sin fronteras ni convenciones de ninguna especie.

Ritch Miller (Estados Unidos). Diálogo (tríptico), 73,5 x 60 cms, óleo





Myra Landau (México). Ritmo Nº 7 (1970). Sobre 2 x 4 mts.

INAUGURACION DEL MUSEO POR EL PRESIDENTE ALLENDE

El 17 de mayo de 1972 tuvo lugar en el Museo de Arte Contemporáneo de Quinta Normal de Santiago la exposición de inauguración del Museo de la Solidaridad. En esa ocasión, el Presidente de la República, compañero Salvador Allende, se recibió de las valiosas donaciones que constituyen el Museo, en un acto de marcada significación. Transcribimos el discurso del Presidente de la República, y la respuesta que le da el prof. Mario Pedrosa, presidente del Comité Internacional de Solidaridad Artística con Chile.

Señores, estimados compañeros Mario Pedrosa, Pedro Mira y José Balmes. Señores Embajadores, representantes de países amigos. Señores Delegados a la Tercera UNCTAD. Autoridades civiles, militares y eclesiásticas. Muy estimadas compañeras y estimados compañeros:

Es para mí un honor muy significativo recibir a nombre del pueblo de Chile estas muestras, estos cuadros, estas obras que nos envían, como expresión solidaria, artistas de los distintos continentes.

Quiero destacar que en la profundidad de las palabras y en la belleza de la forma, como corresponde a un artista, el compañero Mario Pedrosa ha señalado que éste es el único museo del mundo que tiene un origen y un contenido de tan profundo alcance. Es la expresión solidaria de hom-

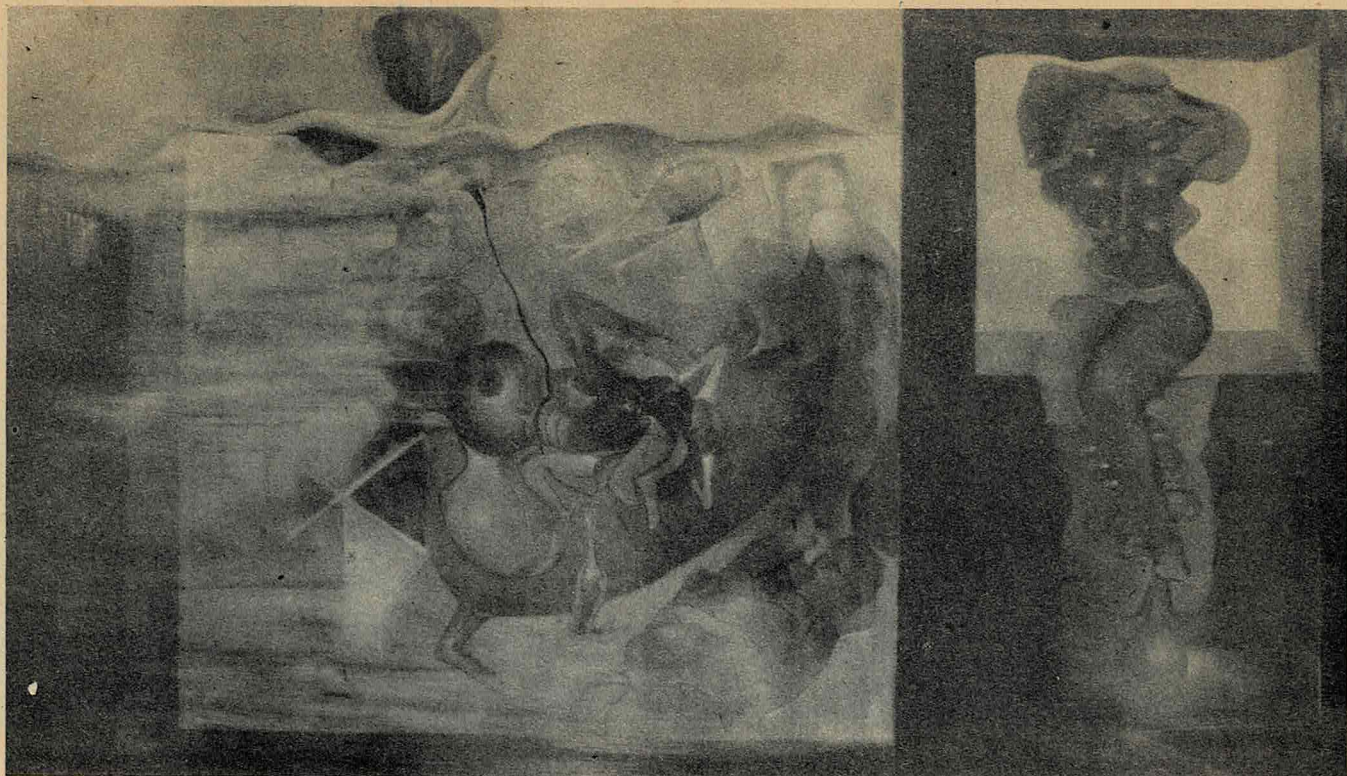
bres de distintos pueblos y razas que, a pesar de la distancia, entregan su capacidad creadora, sin reticencias, al pueblo de Chile en esta etapa creadora de su lucha. Y lo hacen en los momentos en que también mi Patria es distinguida al señalársele como el lugar para que se reúnan representantes de 141 países en la Tercera Conferencia de Comercio y Desarrollo. No sólo el pueblo de Chile, sino nuestros visitantes, comprenderán, como comprendemos todos, lo que representa para nosotros este estímulo, esta expresión fraterna, esta manifestación comprensiva de los artistas del mundo.

Comprendo perfectamente bien que no puedo dar sencillamente las gracias, aunque esta palabra tiene un contenido tan profundo que podría con ella expresar mis sentimientos y los sentimientos agradecidos de los trabajadores chilenos.

Pero siempre entendí el contenido, el alcance y la significación que han tenido y tendrán estas demostraciones de los creadores de la belleza, de los plasmadores de la inquietud, en sus telas, en sus estatuas, en sus obras.

Y es por ello que el 1º de Mayo, en un acto de masas de honda importancia para nosotros, cuando se congregaban los trabajadores de Chile para rememorar a aquellos que cayeron, para hacer posible —entre otras cosas— que los nuestros se reunieran siendo Gobierno, anuncié que se iba a inaugurar este Museo de la Solidaridad y leí los nombres de aquellos que estimé representaban, no por la jerarquía tan sólo de sus condiciones de creadores, sino por haber sido los primeros, los nombres —repito— de aquellos que enviaron al Comité de Solidaridad, con más premura, su expresión de afecto a nuestro pueblo y a nuestros trabajadores.

Hoy quiero, no cumpliendo ritualmente y en forma protocolar, sino porque estimo que es justo hacerlo, recordar aquí al comité que integraban

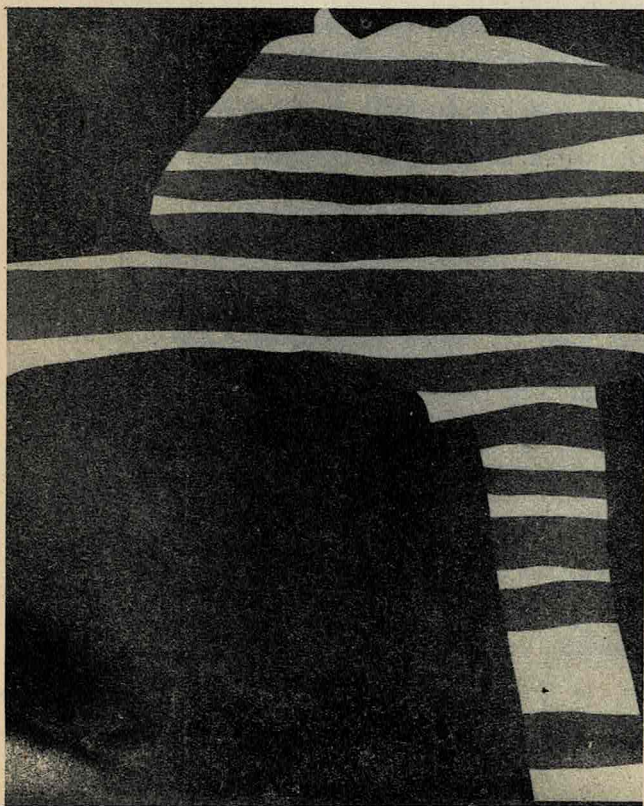


Chávez (México). "Nacimiento de Neptuno", óleo (1972, para el pueblo revolucionario chileno)

Louis Aragon, Jean Leymarie, Rafael Alberti, Carlo Levi, Aldo Pellegrini, Mariano Rodríguez y José María Moreno Galván.

Quiero destacar a aquellos que como Mario Pedrosa y Danilo Tréllez fueron los representantes de nuestros artistas para coordinar la entrega y a los compañeros José Balmes y Miguel Rojas y, además, al Decano de la Facultad de Bellas Artes

Adja Yunkers (Estados Unidos). "Azul, blanco, guardas azules". Acrílico, collage 1969. 76. 1/2 64,14

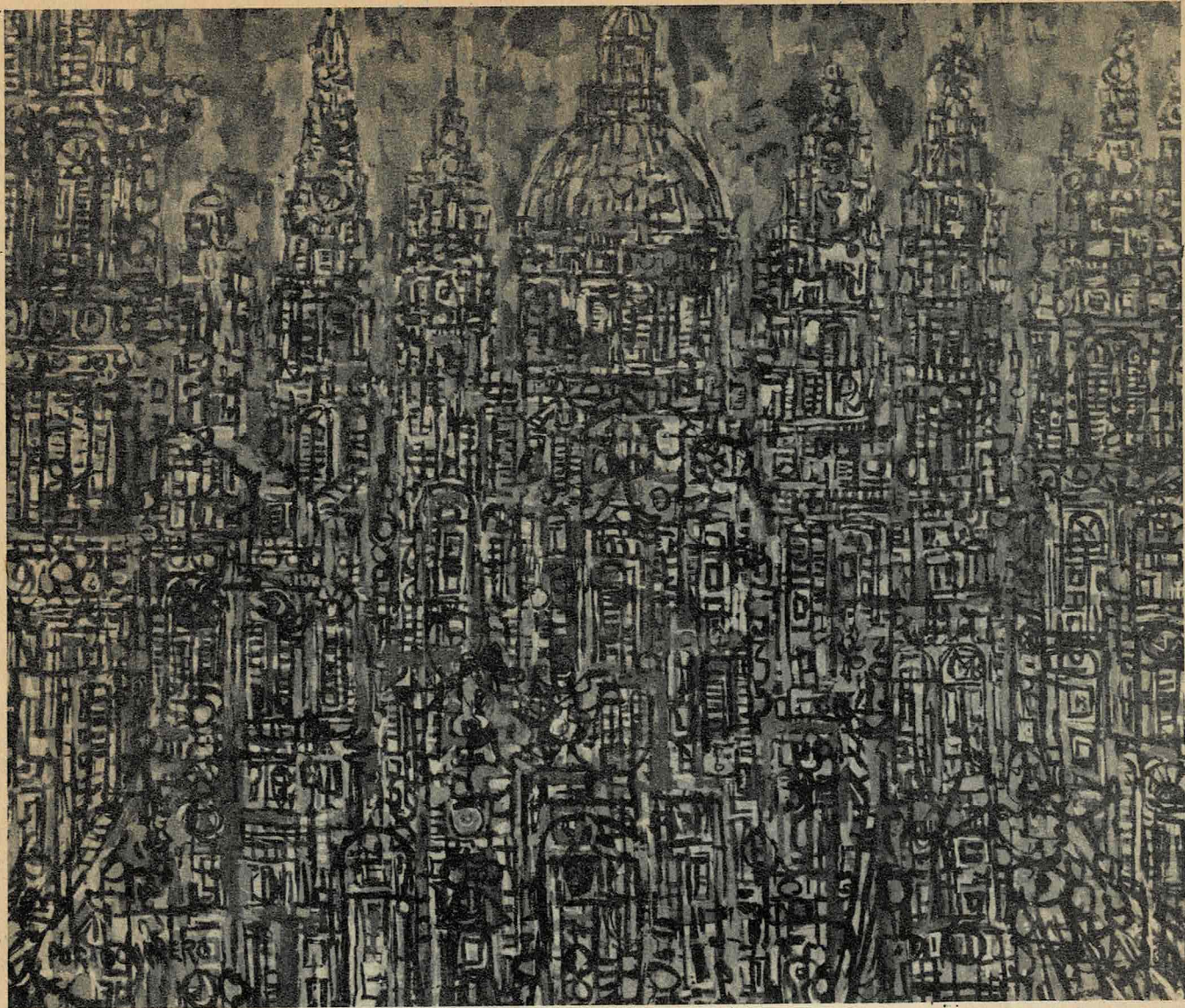


de la Universidad de Chile, Pedro Miras, quienes también con su ascendiente, sus vínculos, con sus contactos, han hecho posible la materialización de lo que hoy día podemos contemplar.

¡Qué bien lo ha expresado el compañero Pedrosa! Este no será un museo más. Este debe ser el Museo de los trabajadores, porque para ellos fue donado, y cuando el Gobierno Popular que presido, luchó, porque así fue, para que la UNCTAD III pudiera realizarse en Chile, cuando el espíritu de UNCTAD, por así decirlo, sacudió a nuestro pueblo y se hizo posible lo que muchos no creyeron, que íbamos a materializar la construcción de la placa y de la torre que ha servido de edificio material para los delegados de tantos países, entonces avizoramos lo que será mañana esa torre y lo que será mañana esa placa. Queremos que esa torre sea entregada, y así lo propondré a las mujeres y a los niños chilenos, y queremos que esa placa sea la base material del gran Instituto Nacional de la Cultura y dónde mejor que allí estarán estos cuadros, estas telas y estas obras.

Allá donde van a ir los trabajadores entendiendo que aquí, en una nueva concepción de los derechos del hombre, y trabajando fundamentalmente para el hombre, poniendo la economía a su servicio, queremos que la cultura no sea el patrimonio de una elite, sino que a ella tengan acceso —y legítimo— las grandes masas preteridas y postergadas hasta ahora, fundamentalmente, los trabajadores de la tierra, de la usina, de la empresa o el litoral.

Por eso, compañero Pedrosa, yo le aseguro a usted que este Museo no se va a desmembrar, que este Museo se mantendrá en su integridad, y creo que sus palabras señalan, también, la posibilidad de que se amplie, no porque nosotros lo pidamos, sino porque, seguramente, muchos artistas que no tuvieron oportuna información o tiempo necesario harán la entrega generosa que usted mismo



Portócarro (Cuba)

nos ha anunciado ya, para acrecentar este patrimonio que desde ahora y por mandato de los artistas progresistas del mundo integra el patrimonio cultural del pueblo de Chile.

Quiero, finalmente, expresar en la persona de un hombre que por sus años, por su prestancia y por su vida merece mi reconocimiento, el que le debo a los artistas progresistas del mundo. Me refiero a Joan Miró, al maestro, o a don Joan, como lo llaman los que así tienen derecho para hacerlo. El quiso entregar, no un cuadro de los muchos o de los pocos que tiene en su casa. En su galería de trabajo él quiso crear algo para Chile. Fue más generoso aún, él puso su inteligencia, sus pinceles, su mente a trabajar para materializar este gallo, que como ha dicho el compañero Pedrosa: "canta a una nueva alborada", a una nueva alborada que es una vida distinta en un país dependiente que rompe las amarras para derrotar el subdesarrollo y con ello la ignorancia, la miseria, la incultura y la enfermedad.

En Joan Miró, anciano respetado y respetable, pintor sin fronteras, rindo el homenaje agradecido del pueblo de Chile por la actitud de tantos y tantos que han comprendido lo que aquí hacemos, las metas que queremos alcanzar, nuestra

dura lucha frente a intereses poderosos —nacionales y extranjeros— que quisieran que el pueblo siguiera aherrojado y al margen de la instrucción y la cultura.

Este Museo será la expresión del estímulo más hondo que sentirán desde más cerca los trabajadores. Y yo puedo decirles que el pueblo de Chile hace suyas las palabras del gran poeta nuestro, Pablo Neruda, cuando pensamos que en el mundo no debe haber fronteras y cuando él dice que "su casa sin puertas es la tierra, y las estrellas del mundo son su Patria".

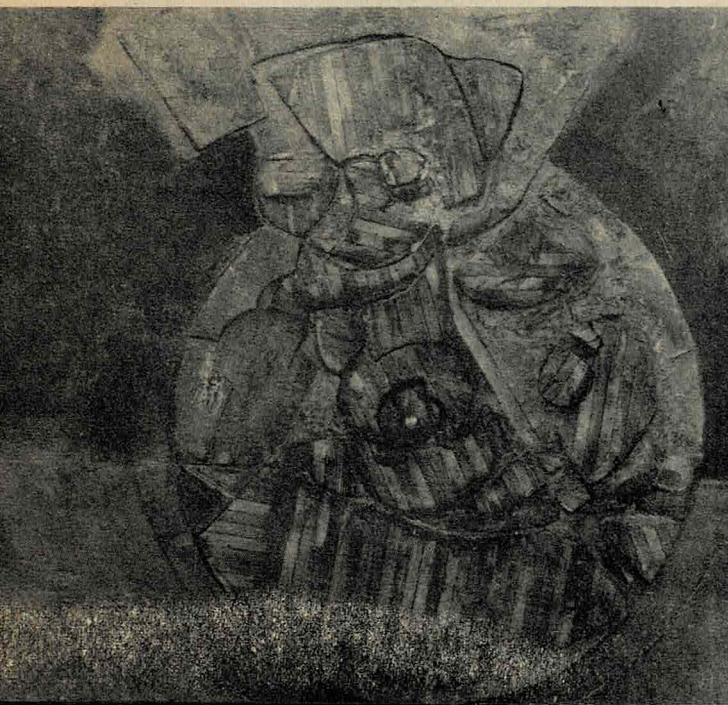
Palabras de Mario Pedrosa

La idea de solidaridad que con tan airoso aplomo nos presenta el gallo miroviano no habría alcanzado el horizonte internacional así espontáneamente sin el soplo vital emanado de esa difícil, de esa admirablemente difícil realidad chilena que Usted, compañero Presidente, tan bien representa. Y es por eso que en este momento mismo todos nosotros tenemos —como si estuviera en nuestras manos— la idea encarnada en estos cuadros, en esas esculturas, en esos grabados y dibujos, en esas imágenes que de estas salas se desprenden, nos conmueven y van a permitir la



Juana Francés (España)

Lucio Muñoz (España). "On...no". 1,25 x 1,14 mts. Madera (collages)



constitución del Museo de la Solidaridad que Usted, compañero Presidente, va a instaurar.

Lo que hago aquí, ahora, es un abusivo acto de subrogación para hablar en nombre de los artistas que donaron obras suyas a Chile, cuando ningún poder subrogativo me mandaron los artistas donadores por ninguna vía material ni mucho menos por ninguno de los respectivos canales burocráticos reglamentarios. La subrogación también la tomamos en el aire nosotros, los miembros del Comité Internacional de Solidaridad Artística con Chile. Es que todo pasa, más que en el dominio mismo de la idea, en el dominio del ideal de socialismo que anima a ustedes, hombres que operan los mecanismos del Estado y las palancas del Poder, y a los artistas del mundo que manejan instrumentos de trabajo todavía personales, en su mayoría destinados a atrapar sensaciones, vivencias, imágenes, intuiciones, "la esencia del hombre" en suma, en eterno conflicto con su existencia, al fin del cual el hombre encuentra o debe encontrar su liberación total.

Ahora, encerrada en estas salas, colgada en sus muros, está ya materializada la idea bajo cuyo calor ennoblecedor nos reunimos aquí. Esa materialización es el arte en su proceso de apareamiento. Aparte de mirarlas, contemplarlas, admirar esas corporizaciones, de dialogar con ellas por el tacto, por los sentidos, por el pensamiento, adquirimos una nueva experiencia vivencial, un nuevo enriquecimiento cognoscitivo, que es sobre todo un vehículo de la verdad todavía trascendente en su contraste con una realidad que la niega. Y mientras la realidad sigue negándola, el arte sigue en su acercamiento permanente a una verdad cada vez más histórica y cada vez menos trascendente. Un día, en un punto del horizonte, los dos procesos se encontrarán, y entonces el arte será la vida y la vida será arte. De ese optimismo viven los hombres de acción, que creen en el futuro y lo quieren forjar en progreso y bienestar; y viven los artistas, que son los hombres de imaginación, que quieren crear la felicidad humana sobre la tierra.

Permítanme, también, que volviendo a la primera muestra de nuestro Museo de la Solidaridad —como usted, compañero Presidente, lo llamó en su carta a los artistas del mundo— les diga que esperamos nuevas obras de otras partes del mundo: de los Estados Unidos, de Inglaterra, de Francia, de Italia, y otros, además de nuestros países de América del Sur, inclusive mi país, cuyo gobierno cerró las puertas de salida a nuestros artistas que quisieron demostrar su solidaridad al socialismo chileno.

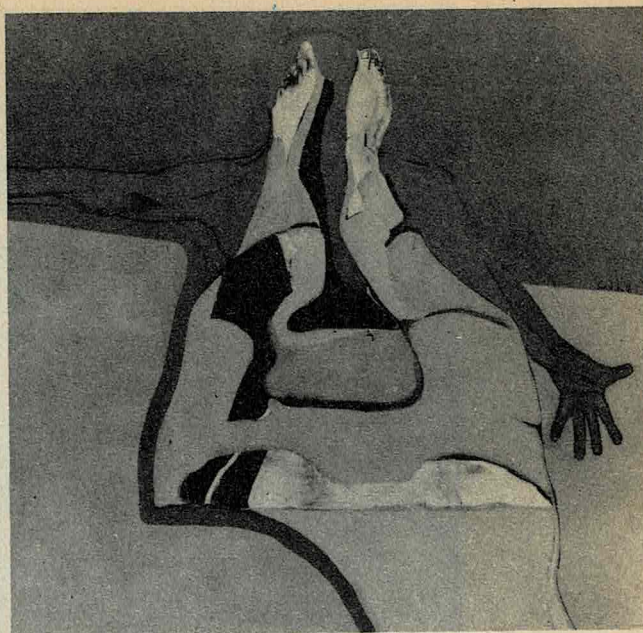
Y más todavía, que estas obras aquí expuestas no están distribuidas arbitrariamente; se buscó una lógica interna que las uniese, y sus espacios corresponden, en la medida de lo posible, a esa lógica. Todas las ideas o estilos del arte contemporáneo del mundo están aquí representados. Y ustedes verán desde la línea lírica y creativa de Miró, hasta las obras que no piden más contemplación, pero son un llamado a la acción revolucionaria.

Lo que une indisolublemente estas donaciones es precisamente este sentimiento de fraternidad, para que jamás se dispersen en direcciones y destinos diferentes. Los artistas las donan para un Museo que no se deshaga con el tiempo, que permanezca a través de los acontecimientos como



Rafael Amengual (España). Pintura 1969

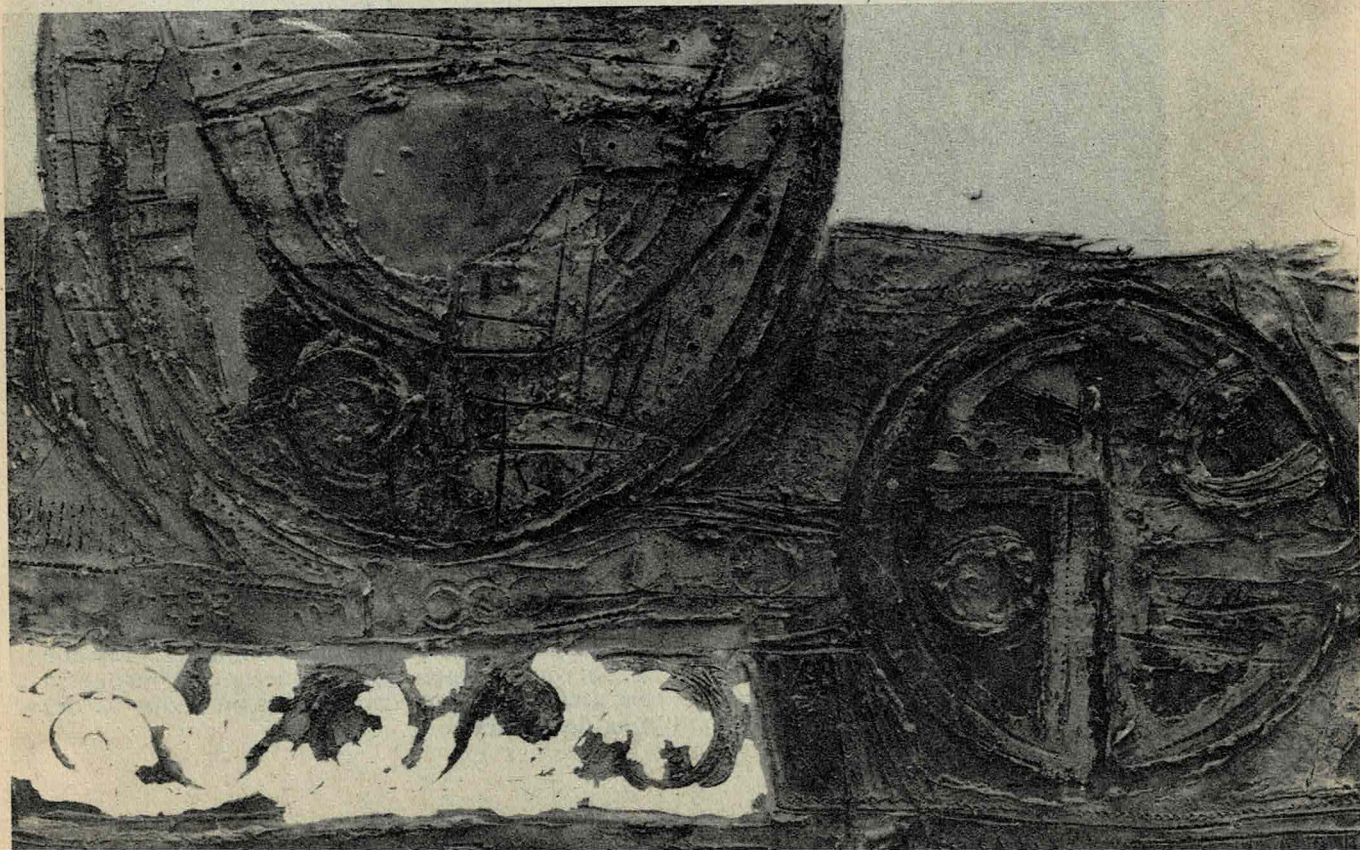
aquello para lo que fue creado: un monumento de solidaridad cultural al pueblo de Chile en un momento excepcional de su historia. Nuestro Comité agradece, compañero Presidente, la concesión de espacios suficientes en el edificio



Juan Castilla (Argentina)

de la UNCTAD III para alojar el precioso acervo ya formado, al que han de agregarse las obras que están por llegar o prometidas. Esta colección hará de nuestro Museo el más rico de América Latina y el único en su género. Los donantes quieren que sus obras sean destinadas al pueblo, que sean permanentemente accesibles a él. Y más que eso, que el trabajador de las fábricas y de las minas, de las poblaciones y de los campos entre en contacto con ellas, que las considere parte de su patrimonio. La esperanza de los artistas y nuestra es contribuir de este modo a la espontánea creatividad popular para que fluya libremente y pueda coadyuvar a la transformación revolucionaria de Chile. Es así como pensamos que el "Museo de la Solidaridad"

José Caballero (España)





Jose Gallardo. España. Homenaje a Guernica

deberá ser ejemplar en sus funciones específicas, ejemplar en sus tareas educativas y culturales, ejemplar en su accesibilidad democrática. Debe ser el hogar natural de las expresiones culturales más fecundas del Chile nuevo, consecuencia de su avance en el camino del socialismo. Este es el deseo entusiasta de los artistas del mundo que concurren para ello entregando el producto de su fuerza creativa.

Ahora no nos resta sino oír el canto del gallo de Miró, que canta con su pico abierto un canto de fe y vigor, de quien sabe que anuncia el amanecer. Que sea el nuevo amanecer de Chile; así lo esperan los artistas donantes y nosotros también. Quisiera agradecer a usted, compañero Presidente, la comprensión que demuestra su respuesta a los artistas, y quisiera hacerlo en todos los idiomas de la tierra.

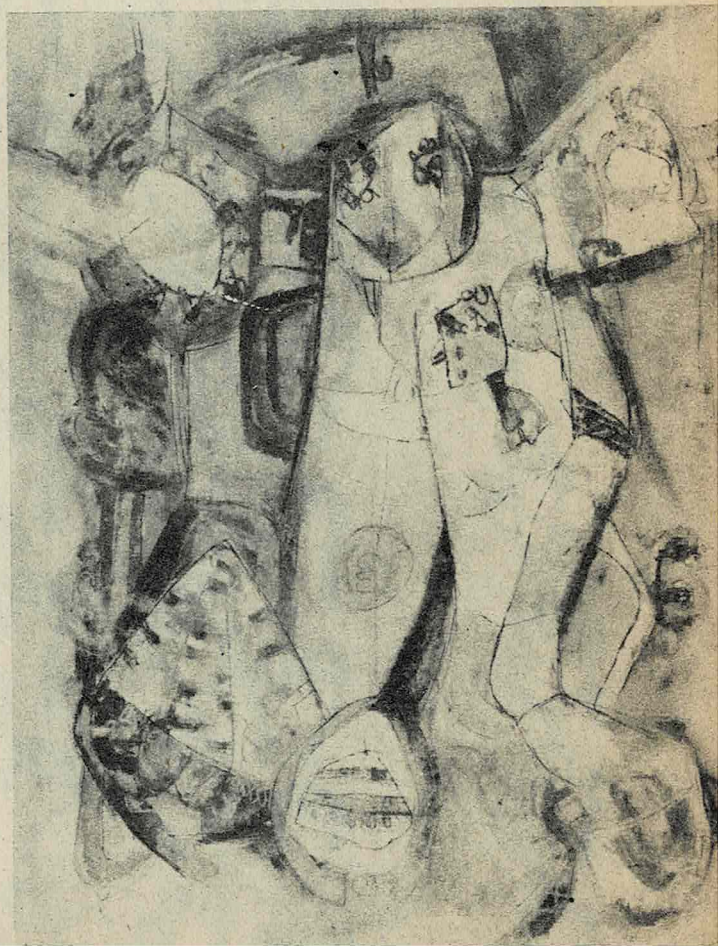


Pignon (Francia)

LA DECLARACION DEL COMITE INTERNACIONAL

1. La formación del Comité Internacional de Solidaridad Artística con Chile (CISAC) se funda en el hecho de que artistas plásticos de renombre mundial hicieron llegar al Presidente Allende su deseo de ofrecerle obras suyas como señal de simpatía por las reformas revolucionarias que su Gobierno realiza en Chile. El Comité confía que el gesto de estos artistas no es un gesto aislado de algunos, sino más bien corresponde a un rasgo común a la colectividad artística contemporánea. Esa comunidad está dedicada en su íntimo al ideal de una sociedad más justa, más libre y más humana que la que prevalece actualmente en la mayor parte del mundo.

2. Los artistas jamás escondieron sus simpatías por los diversos movimientos de emancipación social que se han desarrollado en el curso de la historia, y cada vez con mayor frecuencia, a partir del siglo XIX. En su esencia el socialismo no es sólo la bandera natural de las clases proletarias, sino también la de artistas, científicos, intelectuales, quienes más intensamente que en cualquier otra época sienten en la sociedad actual que aquello que producen o crean es de algún modo desvirtuado en su espíritu y esencia, como cuando para su difusión y circulación es



Gina Pellon (Paris). "Los jardineros de la luna"



Jean Pierre Jouffray (Francia). "Gran enfrentamiento entre una dama de mayo y un general de división"

Hervé Fischer (Francia). Batick (1972)



incorporado como mercancía en el mercado capitalista.

3. Los artistas no pueden mirar con indiferencia que sus pinturas, sus esculturas, sus creaciones, sean monopolizadas para el goce estético de coleccionistas privilegiados que las pueden comprar; al contrario, aspiran a que estén donde su acceso al público sea el más amplio y las condiciones de apreciación, las más fáciles. Aspiran también a que sus obras no se queden confinadas en el área metropolitana de los países ricos y adelantados del hemisferio noroccidental, sino que en profusión lleguen a las grandes áreas desprivilegiadas del Tercer Mundo. Chile es representativo de todo ese mundo subdesarrollado, y en su sagrada revolución contra la sumisión pretende ofrecer las mejores condiciones para tornarse en un centro cultural auténtico al servicio de su pueblo y de los pueblos hermanos de Latinoamérica.

4. Los trabajadores de la cultura de casi todos los países vuelven por eso mismo hacia el Chile de hoy, lleno de esperanzas. "La vía chilena del socialismo", tal como fue definida por el Presidente Allende, es lo que mueve a la mayoría de ellos a ofrecer al pueblo de Chile los mejores frutos de su poder creativo. Y lo hacen sin ninguna opción de partidismo político o sectario. Si hay política en su acción, es política en el más alto sentido del vocablo, es decir, en un sentido eminentemente ético, humanista y libertario.

5. El C.I.S.A.C., al tomar la iniciativa de la presente Declaración, lo hace por su cuenta, movido por profundos sentimientos de gratitud y respeto por los artistas que ahora, en su dominio específico, solidarizan con Chile. Y ese sentimiento, el Comité lo expresa, precisamente, cuando intenta traducir simplemente en palabras lo que ellos hacen sencillamente por sus actos: sus obras.

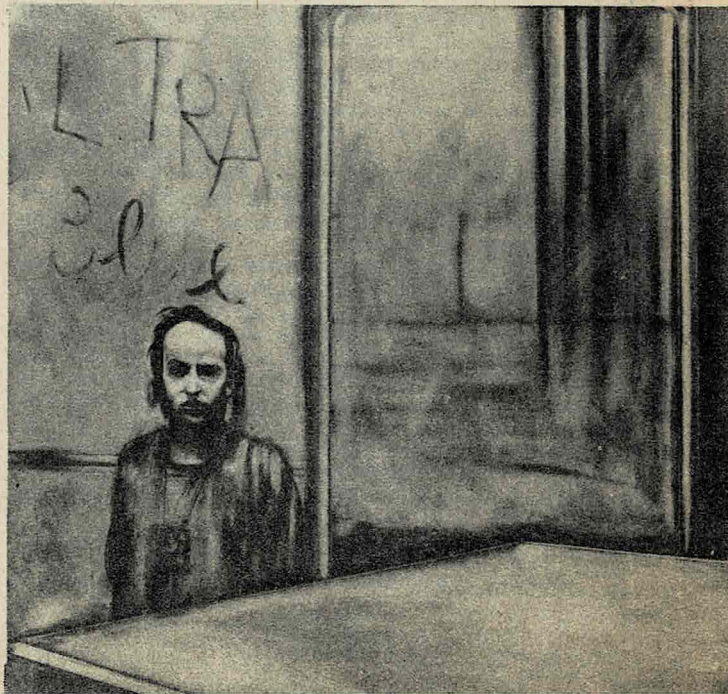
MESA DEL COMITE EJECUTIVO

MARIO PEDROSA, presidente

Danilo Trelles, secretario

Enero de 1973

Pierre Skira (Francia). "Ultra blue"



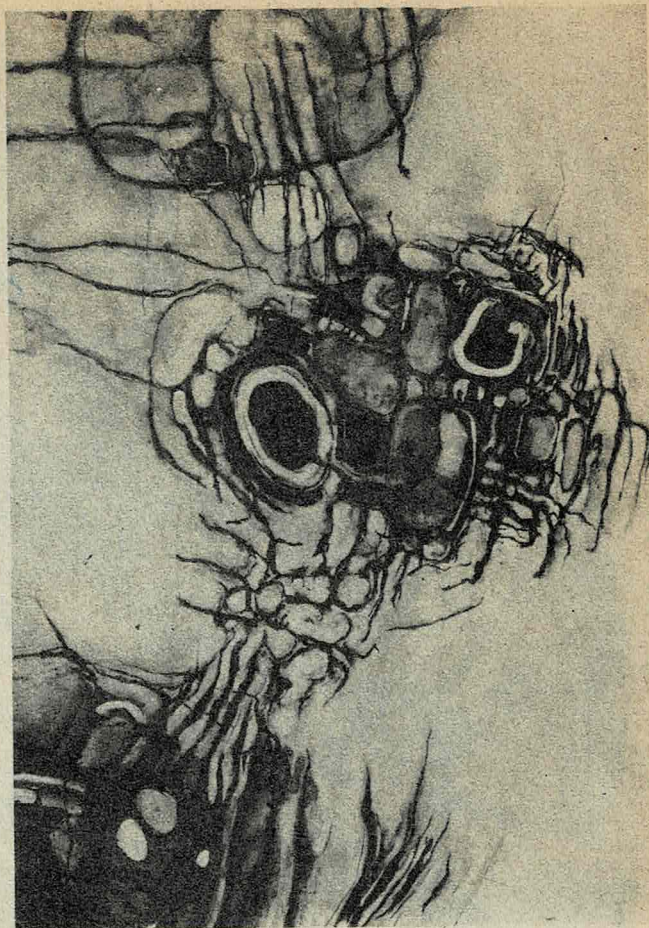
LOS ARTISTAS QUE HAN ENVIADO OBRAS AL MUSEO DE LA SOLIDARIDAD

Damos a continuación las primeras listas de artistas que enviaron obras en donación al Museo de la Solidaridad, procedentes de diversos países del mundo. Se da el nombre del país desde donde los artistas mandaron sus obras a Chile; es decir, de aquel en donde trabajan, sea o no su país natal. Así, en la lista de Francia por ejemplo, figuran no solamente artistas franceses, sino pintores y escultores que viven actualmente en ese país, pero que pertenecen a diversas nacionalidades.

En publicaciones posteriores daremos nómina de otros artistas que recientemente anunciaron sus envíos, así como la lista de los grabadores que enviaron valiosos álbumes de grabados al Museo.

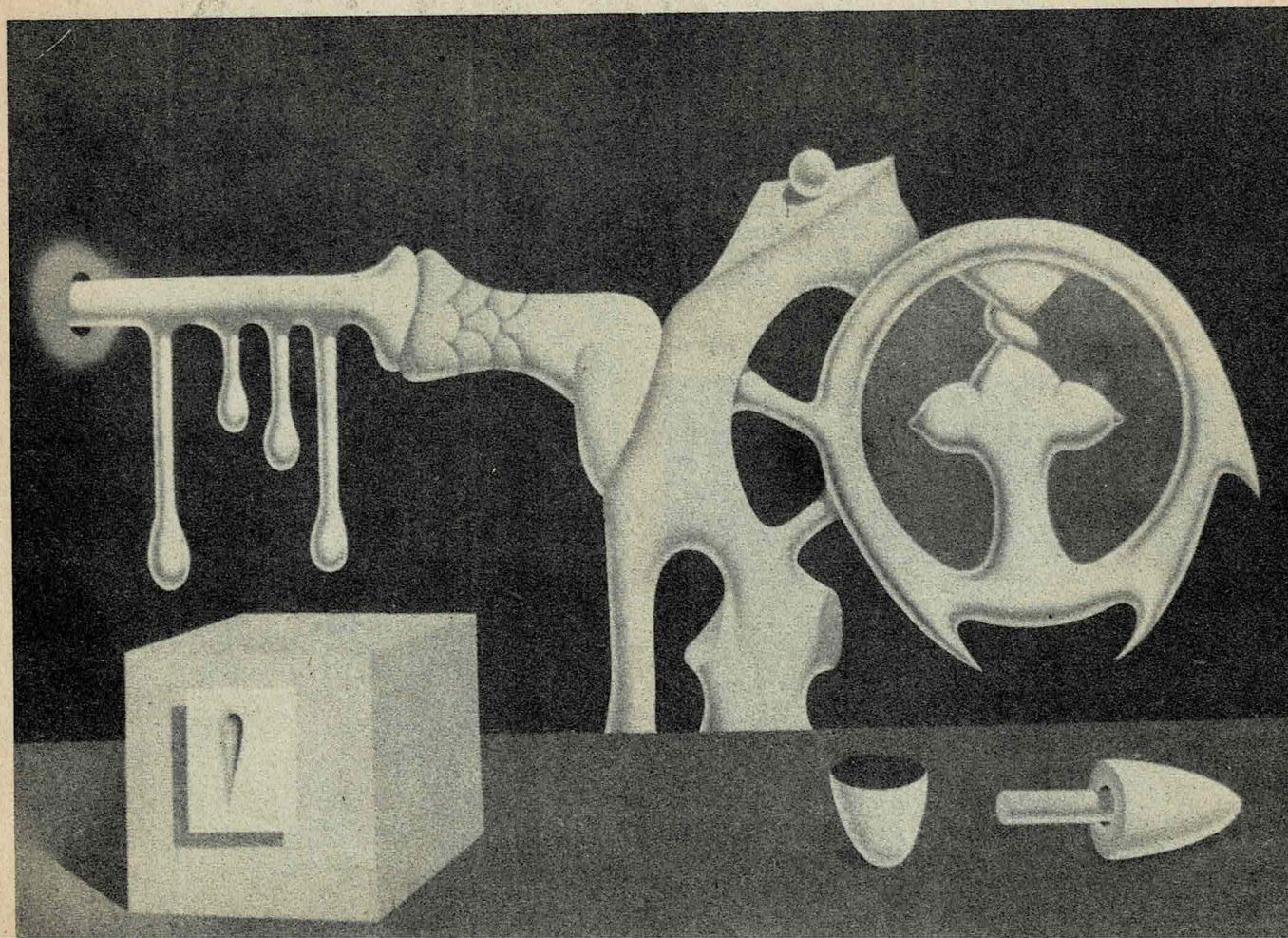
DE ESPAÑA

Joan Miró, Rafael Alberti (desde Italia), Manolo Millares, Manuel Monpo, Grupo Crónica, Rafael Amen-gual, Angel van Neuman, Carlos Mensa, Jim Biro, Gerardo Matas, John Ulbricht, José Guinovart, Jorge Oteiza, Néstor Basterrechea, Remigio Mendiburu Miranda, Vicente Larrea Gayarre, Alejandro Rubio Dal-mati, J. de Ramón Carrera, José Luis Zuneta, Eduar-do Chillida, Dionisio Blanco, José Hernández, Fernan-do Mirantes, O. Barzo, María Teresa Spinola, Agustín Ibarrola, Pablo Serrano, Modesto Cuixart, Eusebio



Paul Revel (Francia)

Tovar (París). "El espejo de la novia" (1971) óleo





Colombres (Francia)

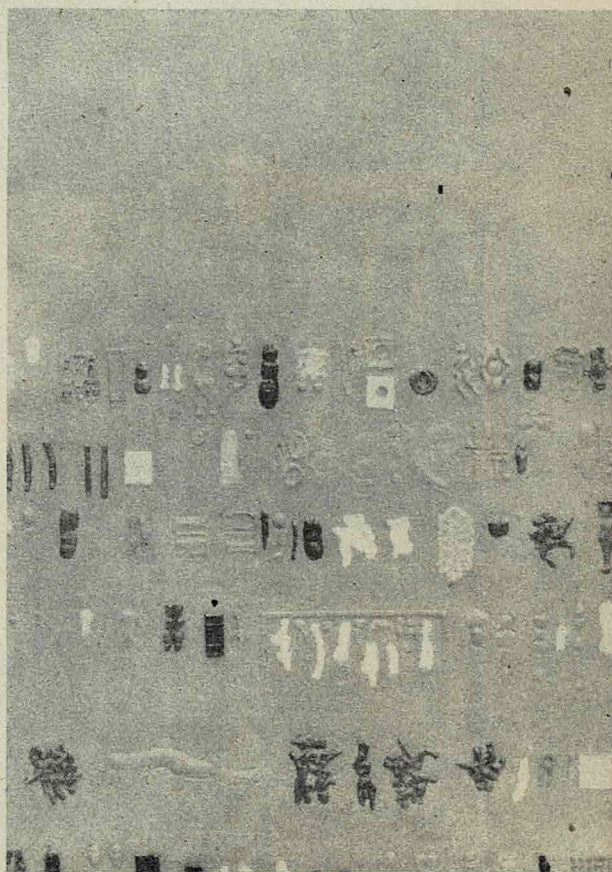
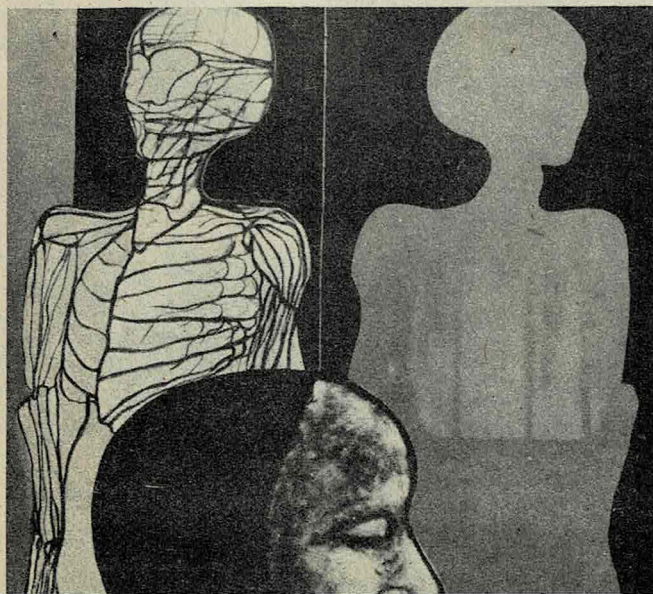
Sempera, Juana Francés, Lucio Muñoz, Amalia Avia,
José Caballero, Rafael Canogar.

Jan Tarasin (Polonia)

DE FRANCIA

Victor Vassarely, G. Titus Carmel, Antonio H. Seguí,
Helion, Cristina Martínez, Chávez, Pierre Dmitrienko,
Pierre Skira, Paul Revel, José Gamarra, Antonia Fe-
rreira, Carlos Aresti, Alicia Peñalba, Franz Krajcberg,
Ligia Clark, Luis Piza, Albert Ferraud, Sergio Camargo,
Sérvulo Esmeraldo, De Marco, Flavio Shiró, Alejandro

Efnesto Deira (Argentina). "Contrafiguras". 1,50 x 1,50 m.





Leopoldo Presas (Argentina). "La vedette" ("La pobre ofrece todo lo que tiene a sus prostituidos admiradores"). 1,53 x 1,52

Marcos, Arpad Senes, Cremonini, Rabascall, María Elena Vieira da Silva, Lourdes Castro, Michel Charpentier, André Marfaing, Jack Vanarsky, J. Dewasne, Gerard Gosselin, Mtyszblat, C. Bellegarde, Fabio Riet, James Pichette, Carlos Cruz Diez, Luis Tomasello, M. Peverelli, Luigi Guardigli, La Foucrière, Jean Picart, Hernán Giraud, Honegger, Camilo Condor, N. Troude, Alvarez Ríos, Torres Agüero, Edouard Pignon, Jean-Pierra Jouffray, Kijno, Gina Pellon, Tovar, Jean Lurcat, Hervé Fischer, Berthold J. Petlin.

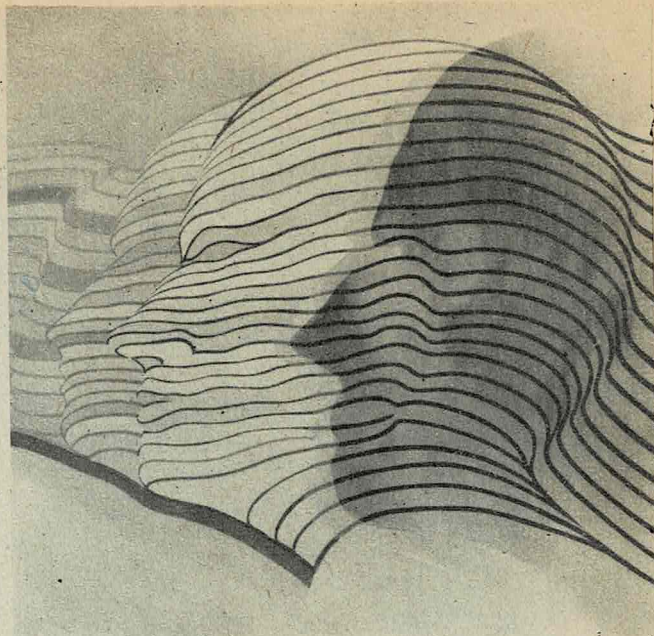
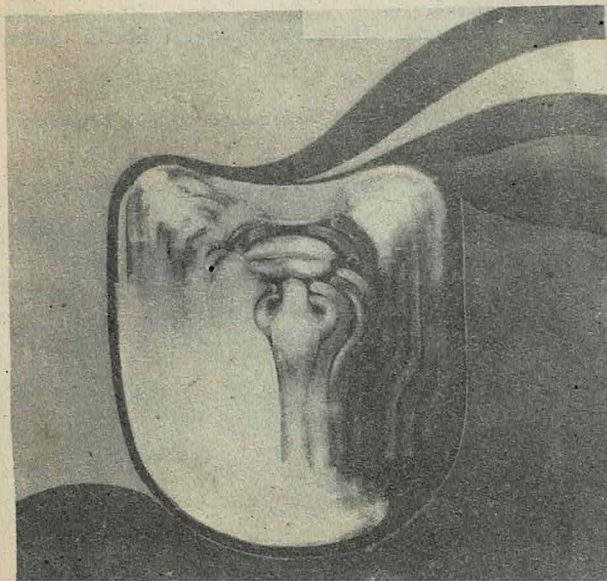
DE ITALIA

Ugo Guidi, Ettore de Concilius, Vinicio Berti, Giovanni Bruzzi, Carmelo Carra, Arturo Puliti, Corrado Cagli, Antonio Bueno, Sergio Scantizzi, Ugo Strazza, Ugo Attardi, Carlo Levi, Ennio Calabria, Sergio Vaccchi, Liliana Petrovich, Carlo Quarttrucci, Aldo Turchiaro, Ernesto Treccani, Ermanno Leinardi, Gabriele Ricceri, Gualtiero Nativi, Di Stefano, Franco Ferrari, Francesco Punice, Angelo Fattori, Luigi Quintili, Luigi Ferranti, Pietro L. Campus, Paolo Ganna.

DE ARGENTINA

Libero Badli, Aldo Papparela, Chab, Mario Barragón.

Rómulo Macció (Argentina) 1,50 x 1,50



Josefina Robirosa (Argentina)

Carlos Cañas, J. Campodónico, Eduardo Bendersky, Borda, Luis Barragón, Pedro Pont-Vergés, Ennio Iommi, Eduardo Rodríguez, Aurelio Macchi, Luis Felipe Noé, Manuel Espinoza, Juan C. Castagnino (familiares), Ricardo Carpani, Rogelio Polesello, Noemi Gerstein, Juan C. Distéfano, Ernesto Deira, Kemble, Josefina Robirosa, Juan Castilla, Clorindo Testa, M. Alvarez, Ary Brizzi, Rómulo Macció, Leopoldo Presas, Marta Peluffo, Ignacio Colombres, Italo Grassi, Oscar Smoje, Abel Rodríguez, Moraña, Caravaglia, R. Mampay, Antonio Berni, Seoane, Marta Marchetti, Antonio Artaloitia, Inés Agüero, Machuca Vargas, Emilio Renart, Jorge Santa María.

DE POLONIA

Stefan Gierowsky, Tadeusz Dominik, Jan Tarasin.

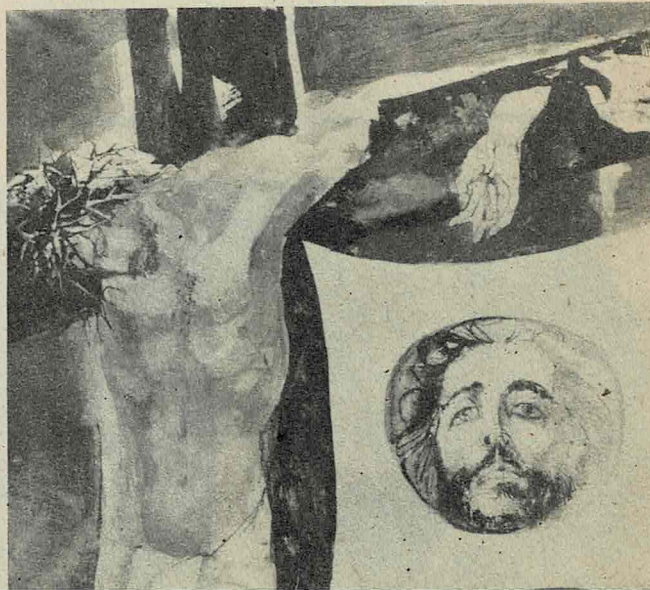
DE ESTADOS UNIDOS

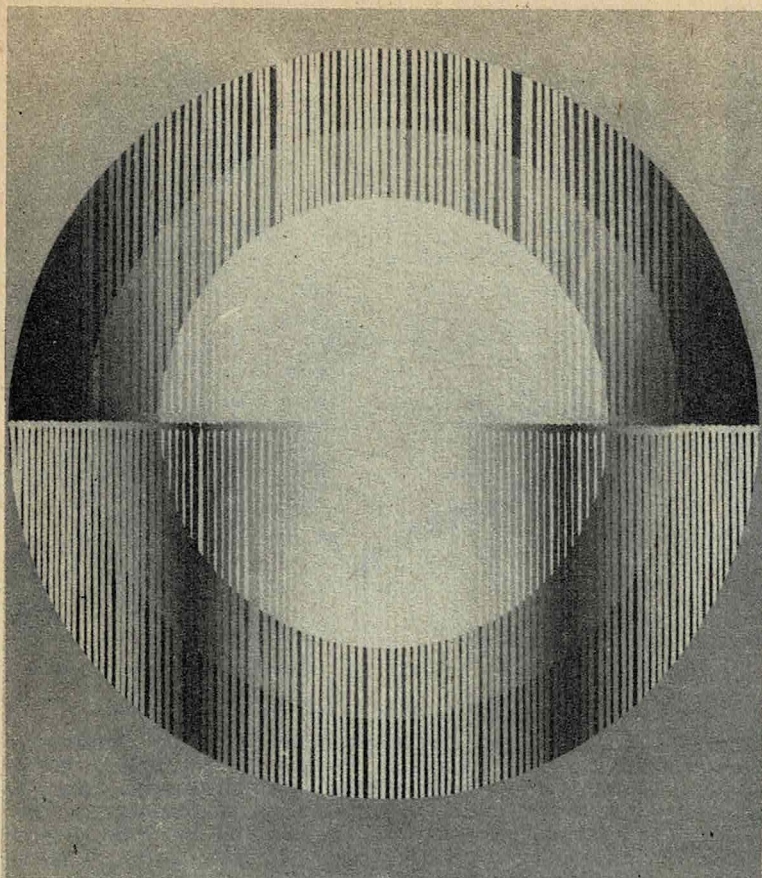
Alexander Calder (desde Paris), Jake Berthot, Harvey Quaytman, Robert Israel, Frank Stella, Arja Yunkers, Ritch Miller, Dolly Perutz.

DE ECUADOR

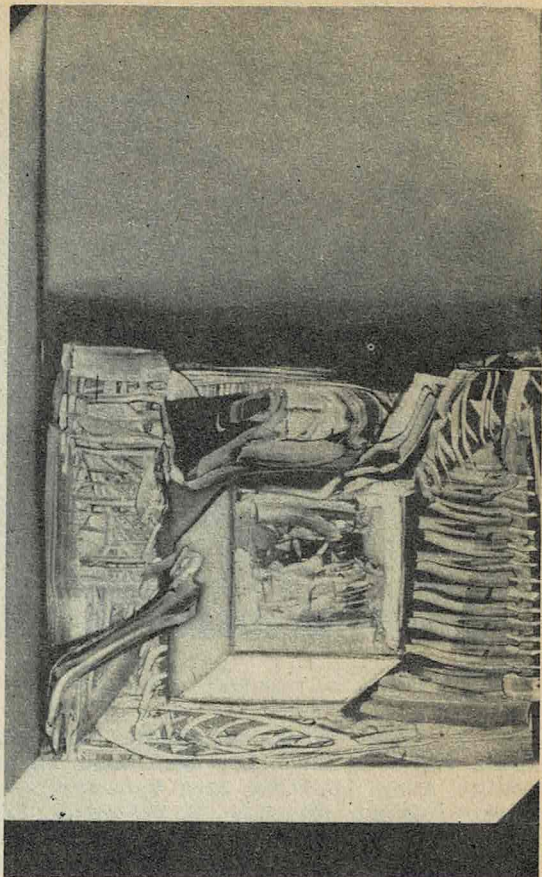
Carlos Vicente Andrade, Chiki, G.M., Guayasamín, C. Tacco, Leonor M. García, Francisco Coello.

Castagnino (Argentina)





Torres Agüero (Argentina). "El estanque" París 1971



M. Peluffo (Argentina). "Espejo de exterminio", óleo 1965, 1,80 x 1,20 m.

DE CUBA

Carmelo González, Juan Vásquez, Lesbia Vont-Du-mois, Adiglo Benítez, Pedro Martínez, Raúl Martínez, Mariano Rodríguez, René Portocarrero, Ernesto P. González, Fayad Jamis, Alonso Abela, René Avila, Salvador Corratges, Alberto Carol.

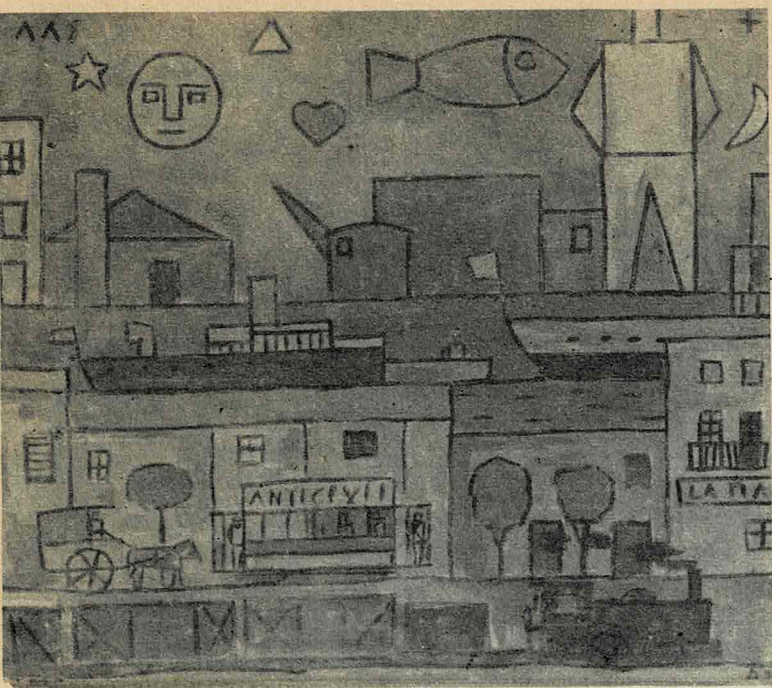
DE MEXICO

Ofella Alarcón Villegas, O. A. Figueroa, Esther González, Jesús Alvarez Amaya, Octavio Bajonero, Rómulo Teodulo, Alberto Antuna Beltrán, Osorio Torres, Zatlathiel Vargas, Françoise Passot, Eduardo Zamora, Sara Jiménez, Helena Huerta, José Lazcarro, Luis Chacón, Angel Bracho, Benjamin Maciel, Tomás Ortiz, Carlos Finck, Benjamin Manzo, Elva Garma Islas, Juan Castañeda, Pilar Castañeda, J. Mendarozqueta,

Fernando Caballero Silva, Alice Rahon, Daniel Manrique Arias, Jaime Mejías, Carlos Caytán, Gilberto Ramírez, José Zúñiga, Mario Fuentes Cruz, José Antonio Hernández, René Villanueva, María Luisa Novelo, Javier Sánchez Treviño, Alberto Cavazos, Víctor Muñoz Vega, Gerardo Cantú, José Luis Cuevas, Gilberto Aceves Navarro, Manuel Felgueres, Luis Pérez Flores, Francisco Beckern, Gondíz, Leo Acosta, Leticia Ocharán, Munik Sauret, Fernando Flores Sánchez, Luis Señoret, Vicente Gandía, Ramón Sosamontes, R. Zepeda, Rina Lazo, Eliseo Mijangos, Jorge A. Pérez Vega, Fanny Ravel, Vicente J. Veronese, Benito Messeguer, Arturo Pastrana Vásquez, Carlos García, Enrique J. Volberg, Alberto Antuna Beltrán, Francisco Moreno Capdevila, Guillermo Cenicerros, Pilar Castañeda, Aristides Coen, Arturo García Bustos, Gustavo Arias Murueta, Heriberto Juárez, María Luisa

Distéfano (Argentina). Tres versiones (cuadros separables), pintura en relieve, temple graso sobre lana de vidrio, lona y polyester. 1,50 x 1,50 cada cuadro



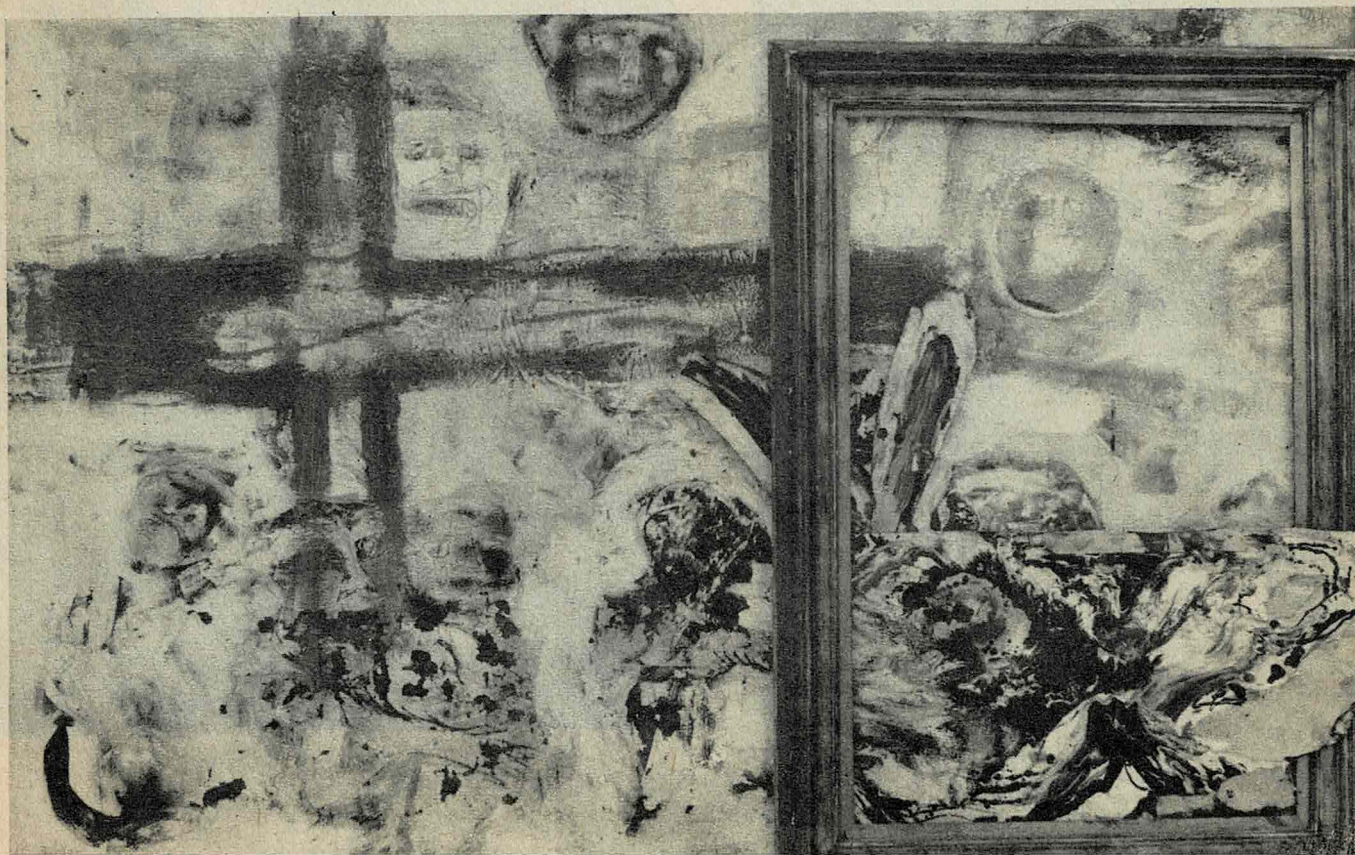


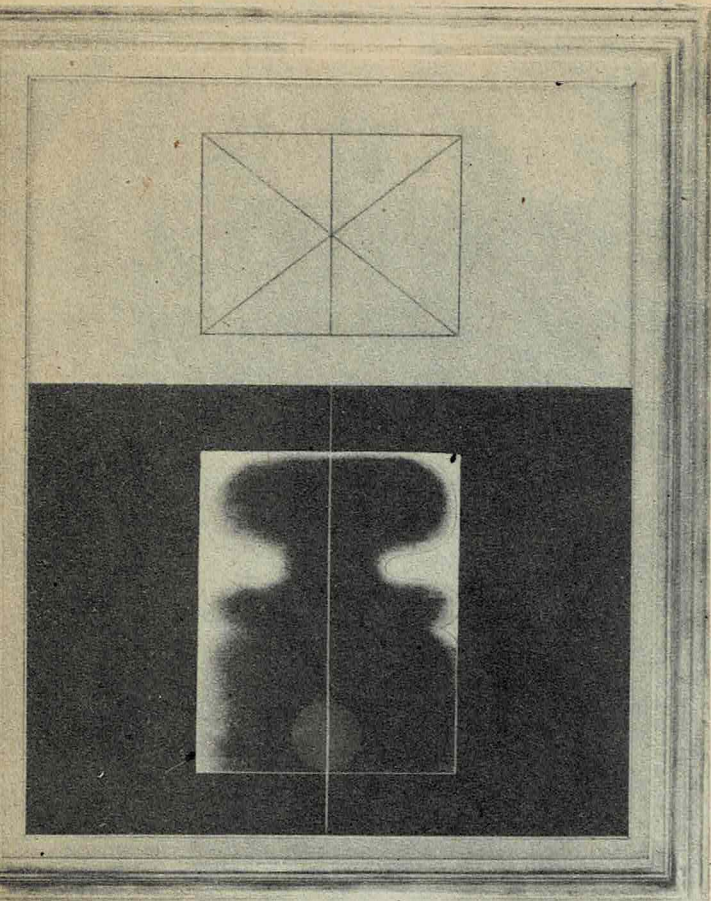
Torres García (Uruguay)



Seguí (Argentina)

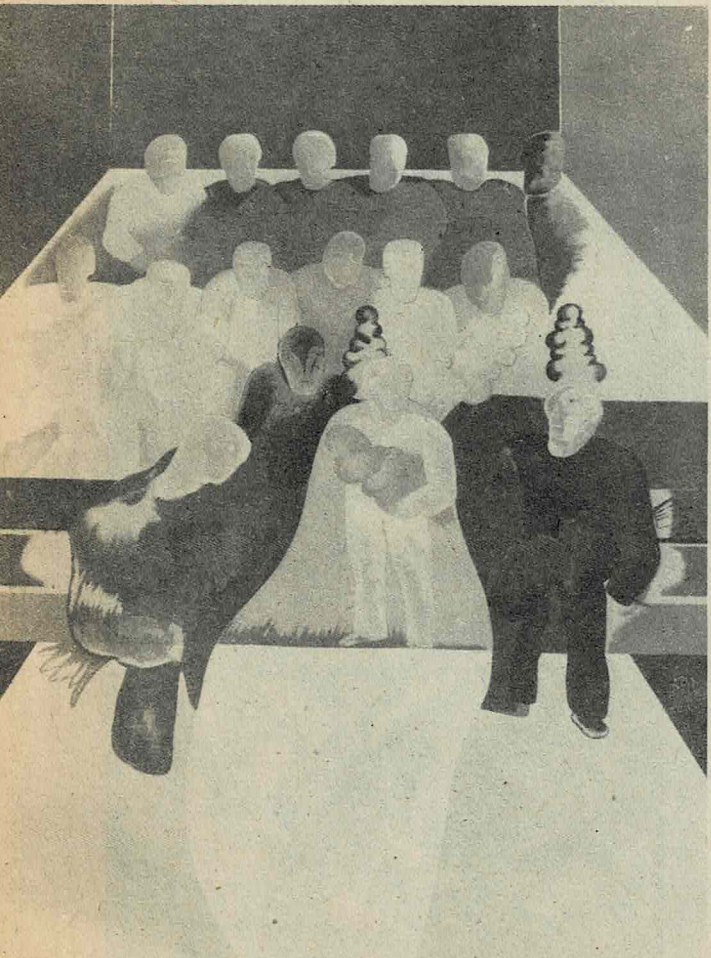
Noé (Argentina). "Introducción a la comprensión de la civilización occidental y cristiana" (pintura y collage)





Martín (Uruguay), 1971. Óleo sobre tela, 81 x 100 cm.

Cristina Martínez, óleo (1971).



José Gamarra (1971). "Estudio para un paisaje de América Latina".

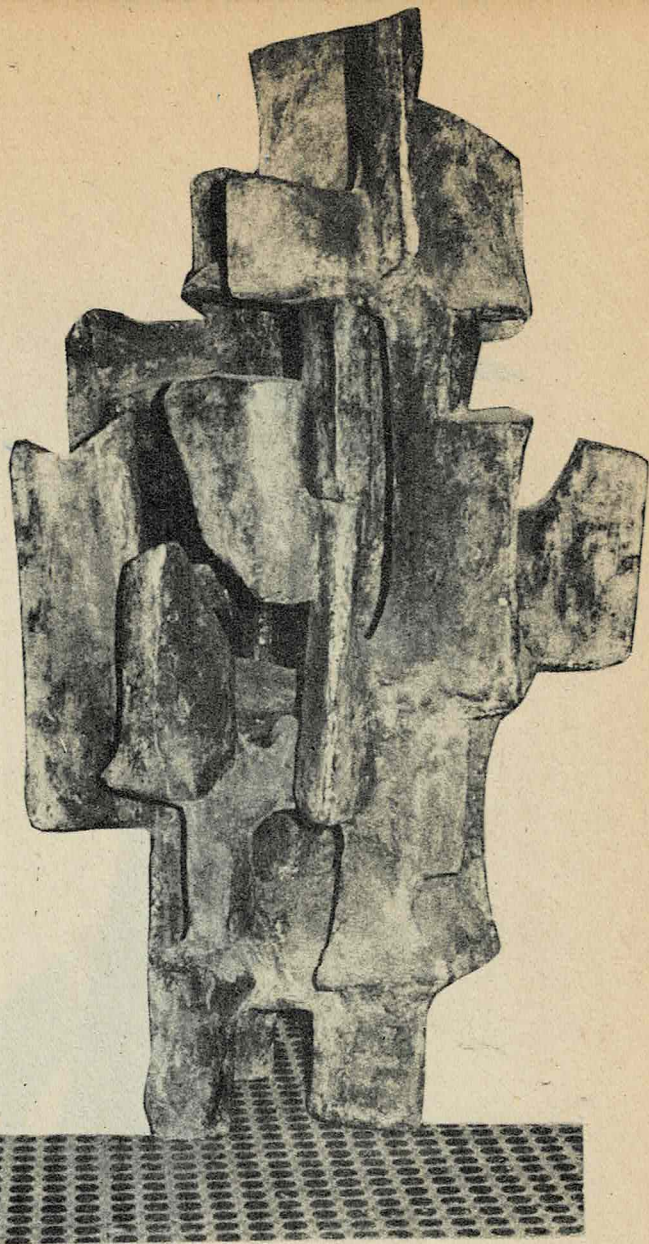
Raúl Martínez (Cuba)



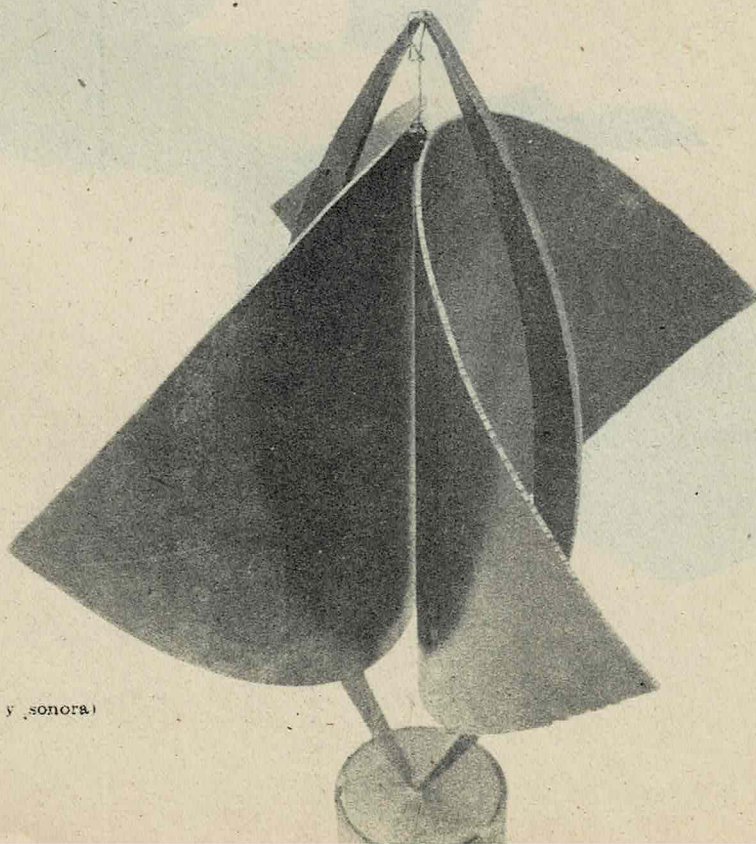
Señoret, Pablo O'Higgins, Raúl Anguiano, Carlos Nakatani, Mario Reyes, Juan Manuel de la Rosa, Fermín G. Chávez, Carlos García Estrada, Ignacio Aguirre, Luis Arenal, Celia Calderón, Fernando Castro-Pacheco, Elizabeth Catlett de Mora, Jesús Escobedo, Fidel Corpus, Javier Iñiguez, María Luisa Martín, Leopoldo Méndez, Francisco Mora, Antonio Morales, Isidoro Ocampo, Antonio Pujol, Everardo Ramírez, Héctor Ventura, Mariana Yampolsky, Alfredo Zalce, David Alfaro Siqueiros, Delgadillo, Myra Landau, Luis Lemus M., María Luisa Parraguirre, Alberto Flores, Nohapin, María Teresa Toral, Adolfo Quinteros, M. Isabel Serrano.

DE URUGUAY

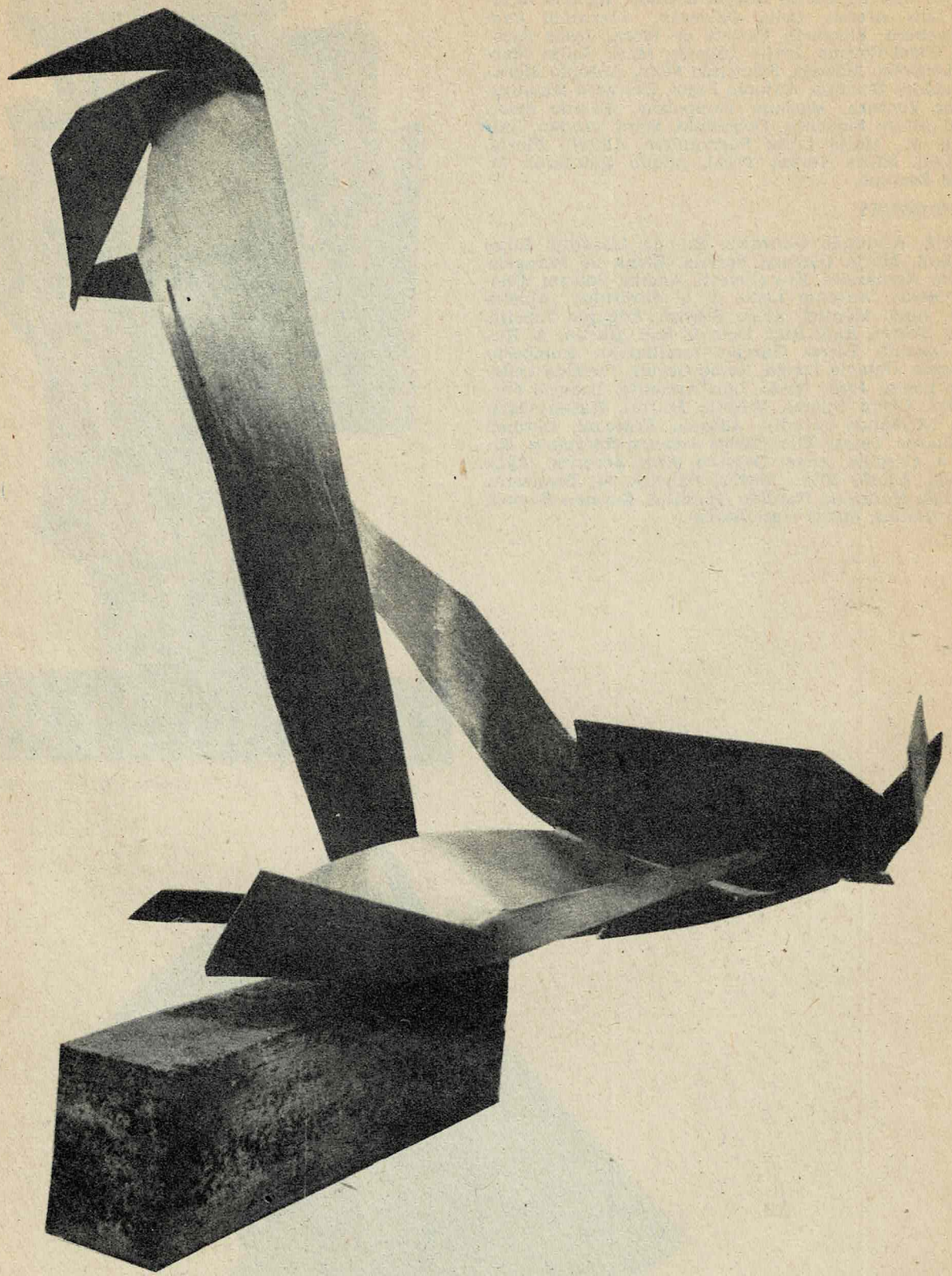
Podestá, Armando González, Brenda Lissardy, Jorge Damiani, María Carmen Portela, Elena de Frangela, Anhel Hernández, Eva Olivetti, Amalia Pollemi, Gastón Olalde, Antonio Listo, J. L. Invernizzi, Amalia Nieto, Jonio Montiel, Alceu Ribeiro, Edgardo Ribeiro, Denry Torres, Raúl Rial, Octavio San Martín, A. Rubio, Joaquín Torres García (familiares), Humberto Frangela, Octavio Longa, Reino García, Osvaldo Leite, Hilda López, Jorge Nieto, Luis Arbono, Tudurio Fernández, Ororo Dumas, Vicente Martín, Rubén Gary, Arpa (Armando Parodi), Antonio Frasconi, Carmen Garallarde, Teresa Vila, Carlos Augusto Rodríguez, Rímer A. Cardillo, Ángel Damián, Ariel Severino, Ajax Barnos, Adolfo Nigro, Carlos Palleiro, M. Bresciano, Leonilda González, Haroldo González, Eugenio Darnet, Hugo Nantes, Figari (familiares).



Alicia Peñaiba (Argentina). Bronce



Podestá (Uruguay). Escultura (móvil y sonora)



Ennio Ionni (Argentina) (sin título). Forma en lámina de acero.

ideología y aparatos ideológicos de estado

por el prof. LOUIS ALTHUSSER

Nota de la Redacción.— El nombre de Louis Althusser está hoy día estrechamente ligado a los continuos debates y discusiones que tienen lugar en todo el mundo a propósito del desarrollo de las ideas de Marx. Nacido en 1918, en Francia, en el seno de una familia pequeño-burguesa, llega a ser profesor de Filosofía en 1948, año en que junto con recibir su diploma ingresa al Partido Comunista Francés. A partir de entonces, y dentro de un contexto histórico social particularmente complejo desde el punto de vista de la pugna ideológica occidental, Althusser desarrolla un conjunto de tesis filosóficas, cuya exposición crítica constituye el fondo de sus obras "La revolución teórica de Marx", "Para leer El Capital", "Lenin y la Filosofía" y un abundante conglomerado de artículos, trabajos críticos, entrevistas y cursos.

Como personalidad intelectual, Althusser aúna las acciones del filósofo riguroso y del político militante. En sus trabajos e investigaciones sobre la obra de Marx y su proyección en las acciones conducentes a la revolución social moderna, Althusser retoma y desarrolla además las tesis de Lenin y Gramsci, según las cuales la filosofía es el fundamento de la política. Para Althusser la teoría marxista-leninista implica una ciencia (el materialismo histórico) y una filosofía (el materialismo dialéctico), y ella misma es un arma teórica indispensable —dentro de otras— para la lucha de la clase proletaria. La distinción entre ciencia y filosofía en la teoría marxista es la condición crítica básica para comprender no sólo los fundamentos y límites reales del carácter revolucionario del pensamiento de Marx, sino también para la comprensión de los esfuerzos "ideológicos" de la burguesía para neutralizar, desviar y deformar el contenido revolucionario de este pensamiento. Marx funda una ciencia nueva, que es la ciencia de la historia, la cual provoca una revolución en la filosofía: el materialismo dialéctico. "Las transformaciones de la filosofía —dice Althusser— son siempre contrapartidas de los grandes descubrimientos científicos. En lo esencial, llegan, por lo tanto, de rebote. A ello se debe que en la teoría marxista la filosofía esté retrasada con respecto a la ciencia". La transformación objetiva de la práctica política de los proletarios es el medio por el cual éstos han reconocido el alcance revolucionario del pensamiento científico de Marx. Althusser llama irónicamente a este hecho "el más grande escándalo teórico de la historia contemporánea". "En su mayoría —dice— los intelectuales cuya "profesión" es, sin

embargo, ésta (especialistas en ciencias humanas, filósofos) no han reconocido verdaderamente o se han negado a reconocer la gran significación del descubrimiento de Marx, condenándolo y despreciándolo o desfigurándolo cuando hablan de él". "Salvo algunas excepciones —agrega Althusser—, todavía están preocupados de menudencias en economía política, en sociología, en etnología, en "antropología", en "psico-sociología", etc., cien años después de El Capital, como los "físicos" aristotélicos se preocupaban de menudencias de la física cincuenta años después de Galileo. Sus teorías son vejesterios ideológicos rejuvenecidos mediante un gran esfuerzo de sutilezas intelectuales y de técnicas matemáticas ultramodernas". Pero este "escándalo teórico" no es en absoluto un escándalo. Dice Althusser: "Es un efecto de la lucha de clases ideológica, ya que es la ideología burguesa, la "cultura" burguesa, la que se encuentra en el poder, la que ejerce la "hegemonía". En su mayoría, los intelectuales, comprendidos entre ellos muchos intelectuales comunistas y marxistas, se encuentran, salvo excepciones, dominados en sus teorías por la ideología burguesa". Para Althusser, sólo los militantes y los dirigentes proletarios han comprendido la prodigiosa revolución filosófica provocada por el descubrimiento de Marx. La doble relación de filosofía con la política y con las ciencias, es también la base del replanteamiento hecho por Althusser a propósito de la depuración del pensamiento marxista actual de sus mistificaciones "humanistas" e "ideológicas". Las siguientes son las tesis provisionales que desarrolla su planteamiento:

1) Las posiciones de clase que se enfrentan en la lucha de clases están representadas, en el dominio de las ideologías prácticas (ideologías religiosa, moral, jurídica, política, estética, etc.) por **concepciones del mundo** de tendencia antagonica: en última instancia, idealista (burguesa) y materialista (proletaria). Todo hombre tiene espontáneamente una concepción del mundo. 2) Las concepciones del mundo están **representadas**, en el dominio de la teoría (ciencias - ideologías "teóricas" en las que se bañan las ciencias y los científicos), por la **filosofía**. La filosofía representa la lucha de clases en la teoría. Es por ello por lo que la filosofía es una lucha (Kampf, decía Kant), y una lucha fundamentalmente política: lucha de clases. Todo hombre no es espontáneamente filósofo, pero puede llegar a serlo. 3) La filosofía existe desde que existe el dominio teórico: desde que existe una ciencia (en

sentido estricto). Sin ciencia no hay filosofía, sino únicamente concepciones del mundo. Lo que, en última instancia, está en juego en la lucha filosófica es la **lucha por la hegemonía** entre las dos grandes tendencias de las concepciones del mundo (materialista, idealista). El principal campo de batalla de esta lucha es el conocimiento científico: a favor o en contra de él. Así, pues, la batalla filosófica número uno se da en la frontera entre lo científico y lo ideológico. Las filosofías idealistas que explotan a las ciencias luchan aquí contra las filosofías materialistas que sirven a las ciencias. La lucha filosófica es un sector de la lucha de clases entre las concepciones del mundo. En el pasado, el materialismo ha sido siempre dominado por el idealismo. 4) La ciencia fundada por Marx cambia toda la situación en el dominio teórico. Es una ciencia **nueva**: ciencia de la Historia. Por lo tanto, permite por primera vez en el mundo, el conocimiento de la estructura de las formaciones sociales y su historia; permite el conocimiento de las concepciones del mundo que la filosofía representa en la teoría; permite el conocimiento de la filosofía. Entrega los medios para transformar las concepciones del mundo (luchas de clase revolucionarias bajo los principios de la teoría marxista). La filosofía fue revolucionada doblemente. El materialismo mecanicista "idealista en historia" se transforma en materialismo dialéctico. La relación de fuerzas se invierte: de ahora en adelante el materialismo puede dominar el idealismo en filosofía y, si las condiciones políticas están dadas, ganar la lucha de clases por la hegemonía entre las concepciones del mundo. La conclusión inmediata de estas tesis provisionales

Sobre la reproducción de las condiciones de producción'

Es necesario dejar en claro y desarrollar ahora algo que habíamos entrevisto en el análisis —y anotado sólo a modo de acotación— cuando nos referíamos a la necesidad de renovar los medios de producción para que ésta sea posible. Detengámonos ahora en este aspecto.

Como decía Marx, hasta un niño sabe que una formación social no sobrevive más de un año si no reproduce las condiciones de producción al mismo tiempo que produce la reproducción de las condiciones últimas de la producción. Esta reproducción puede ser "simple" (limitada a reproducir las condiciones de la producción anterior) o "ampliada" (por aumento de las condiciones). Por el momento, dejaremos de lado esta última distinción. ¿En qué consiste, entonces, la reproducción de las condiciones de producción?

Entramos aquí en un dominio a la vez familiar (después del Libro II de *El Capital*) y singularmente desconocido. Lo tenaz de las evidencias (ideológicas, de tipo empirista) del punto de vista de la sola producción, es decir, de la simple práctica productiva (en sí misma abstracta respecto al proceso de producción) engrana de tal modo con nuestra "conciencia" cotidiana, que resulta extremadamente difícil —por no decir casi imposible— situarse en el punto de vista de la reproducción. Sin embargo, fuera de este punto de vista todo permanece abstracto (más que parcial, deformado) incluso en el nivel de la producción y, con mayor razón aún, en el nivel de la simple práctica. Tratemos de examinar metódicamente este asunto.

Para simplificar la exposición —y si tomamos en cuenta que toda formación social proviene de un modo dominante de producción— podemos afirmar que el proceso de producción pone en marcha las fuerzas productivas existentes bajo determinadas relaciones de producción.

De lo anterior se sigue que, para existir, toda formación social debe —al mismo tiempo que produce y

elaboradas por el pensamiento filosófico de Althusser, estriba en que la filosofía marxista-leninista, o el materialismo histórico, representa la lucha de la clase proletaria en la **teoría**. En la unión de la teoría marxista y el movimiento obrero (realidad última de la unión de la teoría y de la práctica) la filosofía cesa, como lo dice Marx, de "interpretar el mundo" (XI Tesis sobre Feuerbach). Llega a ser un arma para su "transformación": **la revolución**.

El presente trabajo, que se entrega fragmentado en tres partes por razones de espacio, desarrolla en un lenguaje didáctico y a la vez polémico, uno de los aspectos más importantes para Althusser de la crítica actual a los mecanismos de conservación o perpetuamiento de las relaciones capitalistas: la crítica de la ideología burguesa y de sus "impregnaciones" en el pensamiento revolucionario. De manera expositiva, Althusser hace derivar su análisis de la ideología a partir del concepto de **reproducción** de los distintos niveles estructurales de la sociedad de clases: las fuerzas productivas y las relaciones de producción. Su desarrollo es aquí novedoso y claro; en suma, permite penetrar en la comprensión del modo complejo cómo la superestructura actúa sobre la estructura básica y en las condiciones en que su acción se ejerce. Este trabajo entregará a los profesores un esquema claro y valioso para la ilustración de problemas relacionados con las ciencias sociales, desde el punto de vista marxista, así como un importante aporte para la comprensión de la educación, en cuanto aparato ideológico de estado, en los procesos de cambio estructural.

Waldo Rojas.

para poder producir— reproducir las condiciones de su producción. Debe, entonces, reproducir:

Reproducción de los medios de producción

Todo el mundo reconoce en la actualidad (incluso los economistas burgueses que trabajan en la contabilidad del estado y los "teóricos macroeconomistas" modernos) porque Marx lo demostró en el Libro II de *El Capital*, que no hay posibilidad de producción sin que se asegure la reproducción de las condiciones materiales de la producción: la reproducción de los medios de producción.

Todo economista —que en esto no se distingue de cualquier capitalista— sabe que debe preverse cada año el modo de reemplazar lo que se agota o se gasta en la producción: materias primas, instalaciones (edificios), instrumentos de producción (máquinas), etc. Decimos que todo economista equivale en este caso a cualquier capitalista en el sentido de que ambos manifiestan el punto de vista de la empresa y se contenta simplemente con comentar los términos de la práctica financiera contable de la empresa.

Pero sabemos —gracias al genio de Quesnay, el primero que planteó este problema que "salta a la vista", y gracias al genio de Marx que lo resolvió— que la reproducción de las condiciones materiales de la producción no puede pensarse en el nivel de la empresa porque el problema no existe allí en sus reales dimensiones. Lo que acontece en el nivel de la empresa es un efecto que solamente da la idea de la necesidad de la reproducción, pero que no permite pensar sus condiciones y mecanismos.

Basta un instante de reflexión para convencerse de ello: el señor X, capitalista, que produce en su fábrica textil tejidos de lana, debe "reproducir" su materia prima, sus máquinas, etc. Ahora bien, no es el mismo señor X quien la produce para su propia producción; esto lo hacen otros capitalistas: un ganadero de Australia, el señor Y, un gran productor de máquinas herramientas, el señor Z, etc., etc. Y éstos deben, a su vez, para producir los productos que condicionan la reproducción de las condiciones de la

producción del señor X, reproducir las condiciones de su propia producción, y así al infinito y todo en tales proporciones que —dentro del mercado nacional, cuando no mundial— la demanda de medios de producción (para la reproducción) pueda quedar satisfecha con la oferta.

Para pensar este mecanismo, que desemboca en una especie de "hilo sin fin", hace falta seguir el desarrollo "global" de Marx, y estudiar específicamente las relaciones de circulación de capital entre el Sector I (producción de medios de producción) y el Sector II (producción de bienes de consumo), y la realización de la plusvalía, en los Libros II y III de **El Capital**. No analizaremos esta cuestión. Nos basta haber mencionado la existencia de la necesidad de la reproducción de las condiciones materiales de la producción.

Reproducción de la fuerza de trabajo

Hay algo que ya debe haber sorprendido al lector. Hemos hablado de la reproducción de los medios de producción y nada hemos dicho de la reproducción de las fuerzas productivas. No hemos mencionado, por tanto, la reproducción de lo que distingue las fuerzas productivas de los medios de producción, a saber, la reproducción de las fuerzas de trabajo.

Si la observación de lo que acontece en la empresa, en particular el examen de la práctica financiero-contable de las previsiones de amortización-inversión, nos podían dar una idea aproximada de la existencia del proceso material de la reproducción, entramos ahora en un dominio en el que la observación de lo que acontece en la empresa es, si no totalmente, por lo menos casi enteramente ciega, y por una razón de peso: lo esencial de la reproducción de la fuerza de trabajo acontece fuera de la empresa.

¿Cómo se asegura la reproducción de la fuerza de trabajo?

Se asegura dándole a la fuerza de trabajo el medio material para reproducirse: mediante el salario. El salario figura en la contabilidad de toda empresa, pero como "capital mano de obra" y no como condición de la reproducción material de la fuerza de trabajo. No obstante, el salario "actúa" precisamente así, porque el salario representa sólo la parte del valor producido por el gasto de la fuerza de trabajo que es indispensable para su reproducción: indispensable para la reconstitución de la fuerza de trabajo del asalariado (con qué alojarse, vestirse y alimentarse, en una palabra, con qué quedar en condiciones de volver a presentarse cada día a la puerta de la empresa); y agregamos: indispensable para la crianza y educación de los hijos en que se reproduce el proletariado (a X ejemplares: X puede equivaler a 0, 1, 2, etc.) como fuerza de trabajo.

Recordemos que esta cantidad de valor (el salario), necesaria para la reproducción de la fuerza de trabajo, está determinada no sólo por las necesidades de un sistema "biológico", sino por las necesidades de un mínimo histórico (Marx subrayaba: los obreros ingleses necesitan cerveza, y vino los proletarios franceses), y por tanto históricamente variable.

Conviene indicar también que este mínimo es histórico en un doble sentido: no está definido por las necesidades históricas de la clase obrera que ha "reconocido" la clase capitalista, sino por las necesidades históricas que ha impuesto la lucha de clases proletaria (lucha de clases también doble: contra el aumento de la duración del trabajo y contra la disminución de los salarios).

Sin embargo, no basta asegurar las condiciones materiales de reproducción a la fuerza de trabajo para que ésta se reproduzca como tal. La fuerza de trabajo disponible debe ser "competente", es decir, capaz de participar en el sistema complejo del proceso de producción. El desarrollo de las fuerzas productivas y el tipo de unidad de las fuerzas productivas históricamente constituida en un momento determinado, producen este resultado: la fuerza de trabajo debe estar

(diversamente) calificada, y por lo tanto, reproducida como tal. "Diversamente", es decir, según las exigencias de la división social-técnica del trabajo en sus distintos "puestos" y "empleos".

Ahora bien, ¿cómo se asegura el régimen capitalista esta reproducción de la calificación (diversificada) de la fuerza de trabajo? A diferencia de lo que sucedía en las formaciones sociales esclavistas y feudales, la reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo tiende (se trata de una ley tendencial) a asegurarse no ya "en la marcha" (aprendizaje en la producción misma), sino cada vez más fuera y aparte de la producción: mediante el sistema educacional capitalista u otras instancias o instituciones.

Ahora bien, ¿qué se aprende en el sistema educacional? Se avanza más o menos en los estudios, pero de todos modos se aprende a escribir, a contar, se aprenden entonces algunas técnicas y varias otras cosas más, incluso elementos (que pueden ser rudimentarios o profundos) de "cultura científica" o "literaria", elementos directamente utilizables en los distintos puestos de la producción (una instrucción para los obreros, otra para los técnicos, otra para los ingenieros, otra para los cuadros superiores, etc.).

Pero además y paralelamente, al mismo tiempo que estas técnicas y conocimientos, en la escuela se aprenden las "reglas", los usos habituales y correctos, es decir, los convenientes, los que se deben observar según el cargo que está "destinado" a ocupar todo agente de la división del trabajo: normas morales, normas de conciencia cívica y profesional, todo lo cual quiere decir, en una palabra, reglas respecto a la división técnico-social del trabajo; reglas, en definitiva, del orden establecido por la dominación de clase. Se aprende también a "hablar bien el castellano", a "redactar" bien, es decir, de hecho (para los futuros capitalistas y sus servidores) se aprende a "mandar bien", o sea (solución ideal) a "hablar bien" a los obreros, etc.

Si enunciásemos este hecho en lenguaje más científico, diremos que la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo exige una reproducción de su calificación, sino, al mismo tiempo, la reproducción de la sumisión de los trabajadores a las reglas del orden establecido, es decir, la reproducción de su sumisión a la ideología dominante, y una reproducción de la capacidad de los agentes de la explotación y de la represión para manipular la ideología dominante a fin de asegurar, también "por la palabra" la dominación de la clase dominante.

En otras palabras, la escuela (pero también otras instituciones del estado como la iglesia, u otros aparatos como el ejército) enseñan ciertos tipos de "saber hacer", pero de manera que aseguren el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su "práctica". Todos los agentes de la producción, de la explotación y de la represión, sin que haga falta mencionar a los profesionales de la ideología (Marx) deben estar de un modo u otro "penetrados" por esta ideología para asumir "conscientemente" su tarea, sea de explotados (proletarios), sea de explotadores (capitalistas), sea de auxiliares de la explotación (los cuadros), sea de sumos sacerdotes de la ideología dominante (funcionarios), etc.

La reproducción de la fuerza de trabajo, entonces, pone de manifiesto como *conditio sine qua non*, no sólo la reproducción de su "calificación", sino también la reproducción de su sometimiento a la ideología dominante o de la "práctica" de esta ideología, con una precisión que casi no hace falta mencionar: "no sólo sino también", ya que parece que en los modos y bajo los modos de sometimiento ideológico se asegura la reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo.

Pero por este camino llegamos a reconocer la presencia eficaz de una nueva realidad: la ideología. Vamos a hacer dos observaciones a estas alturas de la exposición. La primera, para precisar nuestro análisis de la reproducción.

Acabamos de estudiar rápidamente las formas de re-

producción de las fuerzas productivas, es decir, de los medios de producción y de la fuerza de trabajo.

Pero aún no abordamos la cuestión de la reproducción de las relaciones de producción. Ahora bien, esta es una cuestión crucial de la teoría marxista del modo de producción. No mencionarla constituye una omisión teórica y, peor todavía, un grave error político.

Hablaremos de ello, por lo tanto. Pero para hacerlo necesitamos una vez más efectuar un gran rodeo.

La segunda observación consiste en que, para dar este rodeo, estamos obligados a replantearnos la vieja pregunta: ¿qué es una sociedad?

Infraestructura y superestructura

En otra ocasión hemos insistido en el carácter revolucionario de la concepción marxista del "todo social" en cuanto se distingue de la "totalidad" hegeliana. Hemos dicho (y esta tesis sólo retoma las célebres proposiciones del materialismo histórico) que Marx concibe la estructura de toda sociedad como constituida por "niveles" o "instancias", articuladas por una determinación específica: la infraestructura o base económica ("unidad" de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción), y la superestructura que, a su vez, contiene dos "niveles" o "instancias": la jurídica política (el derecho y el estado) y la ideología (las distintas ideologías religiosas, morales, jurídicas, políticas, etc.).

Además de su interés teórico y pedagógico (que permite apreciar la diferencia que separa a Marx de Hegel), esta representación ofrece la siguiente ventaja teórica capital: permite inscribir en el dispositivo teórico de sus conceptos esenciales lo que hemos llamado su índice respectivo de eficacia. ¿Qué quiere decir esto?

Es fácil convencerse de que esta representación de la estructura de toda sociedad como un edificio que posee una base (infraestructura) sobre la cual se levantan los dos pisos de la superestructura, es una metáfora y, exactamente, una metáfora espacial: la de un "tópico". Tal como toda metáfora, ésta sugiere, permite ver algo. ¿Qué? Justamente esto: que los pisos superiores no se podrían "sostener" (en el aire) solos, que necesitan reposar precisamente en la base. La metáfora del edificio tiene entonces por objeto representar, antes que otra cosa, el hecho de "la determinación en última instancia" por la base económica. Esta metáfora espacial afecta, pues, la base, con un índice de eficacia conocido por los términos famosos de: lo que acontece en los "pisos" (de la superestructura).

A partir de este índice de eficacia "en última instancia", los "pisos" de la superestructura quedan afectados, evidentemente, con distintos índices de eficacia. ¿Qué clase de índice?

Se puede afirmar que los pisos de la superestructura no son determinantes en última instancia, sino que están determinados por la eficacia de base; que si a su modo son determinantes (aún no definido), lo son en tanto que determinados por la base.

La tradición marxista piensa en dos formas su índice de eficacia (o de determinación) como determinado por la determinación en última instancia de la base: 1) hay una "autonomía relativa" de la superestructura respecto a la base; 2) hay una "acción de retorno" de la superestructura sobre la base.

Podemos afirmar entonces que la gran ventaja teórica del tópico marxista y de la metáfora espacial del edificio (base y superestructura), consiste en mostrar a un tiempo que las cuestiones de determinación (o de índice de eficacia) son capitales en la demostración de que la base determina en última instancia el edificio todo, y, como consecuencia, en obligar a plantear el problema teórico del tipo de eficacia "derivada" propia de la superestructura, es decir, en obligar a pensar lo que la tradición marxista designa con los términos de autonomía relativa de la superestructura y de acción de retorno de ésta sobre la base.

El inconveniente mayor de la representación de la estructura de toda sociedad, mediante la metáfora espacial del edificio, es, evidentemente, el de ser metafórica, es decir, descriptiva.

Nos parece deseable y posible representar las cosas de otro modo. Que se nos entienda bien: ¡no rechazamos en absoluto la metáfora clásica!; ella nos obliga, por sí misma, a superarla. Y no la superamos para rechazarla como caduca. Sólo queremos intentar pensar lo que nos entrega bajo la forma de una descripción.

Consideramos que a partir de la reproducción es posible y necesario pensar lo que esencialmente caracteriza la existencia y la naturaleza de la superestructura. Basta situarse en el punto de vista de la reproducción para que se aclaren varias cuestiones cuya existencia indicaba la metáfora espacial del edificio, pero sin darles una respuesta conceptual.

Nuestra tesis fundamental es que no es posible plantearse estas cuestiones (ni, por lo tanto, responderlas) si no se las plantea desde el punto de vista de la reproducción.

Vamos a analizar brevemente el Derecho, el Estado y la ideología desde este punto de vista. Y mostraremos al mismo tiempo lo que acontece desde el punto de vista de la práctica y de la producción, por una parte, y de la reproducción, por otra.

El Estado

La tradición marxista es categórica: se concibe el Estado, explícitamente, desde el Manifiesto y el 18 de Brumario (y en todos los textos clásicos ulteriores, sobre todo el de Marx sobre la Comuna de París y el de Lenin sobre el Estado y la Revolución) como aparato represivo. El estado es una "máquina" de represión que permite que las clases dominantes (en el siglo XIX, la burguesía y la "clase" de los latifundistas) aseguren su dominación sobre la clase trabajadora para someterla al sistema de extorsión de la plusvalía (es decir, a la explotación capitalista).

El Estado es, entonces, sobre todo lo que los clásicos del marxismo han llamado aparato del Estado. En esta expresión cabe no sólo el aparato especializado (en sentido estricto) cuya existencia y necesidad hemos reconocido a partir de la práctica jurídica, es decir, la policía, los tribunales y las prisiones, sino también el ejército que (y el proletariado ha pagado con su sangre esta experiencia) interviene directamente como fuerza represiva de apoyo en última instancia, cuando la policía y sus cuerpos auxiliares especializados ya han sido "desbordados por los acontecimientos"; caben, en fin, por encima de este conjunto, el Jefe del Estado, el gobierno y la administración.

Presentada en esta forma, la "teoría" marxista-leninista del Estado toca lo esencial y no hace falta pensar más para advertir que efectivamente se trata de lo esencial. El aparato del Estado, que lo define como fuerza de ejecución y de intervención represiva "al servicio de las clases dominantes" en la lucha de clases desarrollada por la burguesía y su aliados contra el proletariado, es exactamente el Estado, y define muy exactamente su "función" fundamental.

De la teoría descriptiva a la teoría a secas

Sin embargo, tal como lo hemos anotado a propósito de la metáfora del edificio (infraestructura y superestructura), esta presentación de la naturaleza del Estado sigue siendo un tanto descriptiva.

Hace falta dar una breve explicación, para evitar todo equívoco, ya que a menudo emplearemos este adjetivo (descriptivo).

Cuando decimos, al hablar de la metáfora del edificio o de "teoría" marxista del Estado, que éstas son concepciones descriptivas, lo hacemos sin ningún prejuicio crítico. Por el contrario, estamos convencidos de que los grandes descubrimientos científicos están obligados a pasar por la fase que hemos calificado de "teoría" descriptiva. Esta sería la primera fase de toda teoría, al menos en el dominio que nos ocupa (el

de las ciencias de las formaciones sociales). Como tal se las podría considerar —y de acuerdo a nuestro juicio, se las debe considerar— como una fase transitoria, necesaria para el desarrollo de la teoría. Aunque sea transitoria, la inscribimos en la expresión “teoría descriptiva” y así, al poner en relación estos dos términos, la hacemos aparecer como el equivalente de una “contradicción”. En efecto, el término “teoría” no se acopla con exactitud al adjetivo “descriptiva” que se le adjunta. Exactamente esto quiere decir: 1) que la “teoría” descriptiva es, sin duda alguna, el comienzo sin retorno de la teoría, pero 2) que la forma “descriptiva” en que se presenta la teoría exige, debido a esta “contradicción”, un desarrollo de la teoría de tal modo que ésta supere la forma de “descripción”. Precisamos nuestro pensamiento y volvemos a nuestro actual objeto: el Estado. Cuando afirmamos que la “teoría” marxista del Estado de la cual disponemos es, en parte, “descriptiva”, queremos decir en primer lugar que esta “teoría” descriptiva es, sin duda posible, el comienzo de la teoría marxista del Estado, y que este comienzo nos da lo esencial, es decir, el principio decisivo de todo desarrollo ulterior de la teoría. En efecto, afirmamos que la teoría descriptiva del Estado es exacta, ya que la definición que da su objeto se puede hacer corresponder perfectamente con la inmensa mayoría de los hechos del dominio que abarca. Así por ejemplo, la definición de Estado como Estado de clase que existe en el aparato represivo del Estado, aclara de modo fulgurante todos los hechos observables en los distintos órdenes de la represión, cualesquiera que sean los dominios en que se ejerce esa represión: desde las masacres de junio del 48 y de la Comuna de París, del domingo sangriento de mayo de 1905 en Petrogrado, de la Resistencia, etc., hasta las simples (y relativamente anodinas) intervenciones de una “censura” que prohíbe **La Religiosa** de Diderot o una obra de Gatti sobre Franco; aclara todas las formas directas o indirectas de la explotación o del exterminio de masas populares (las guerras imperialistas); aclara, en fin, esa sutil dominación cotidiana donde se manifiesta, por ejemplo, en las distintas formas de democracia política, aquello que Lenin llamó, de acuerdo con Marx, la dictadura de la burguesía.

No obstante, la teoría descriptiva del Estado representa la fase de la constitución de la teoría, que exige por sí misma que se “supere”. Ya que está claro que, si bien esa definición nos da elementos para identificar y reconocer los hechos de opresión, al ponerlos en relación con el Estado concebido como aparato represivo de Estado, esta misma “relación” ocasiona una clase muy especial de evidencia sobre la que diremos algo un poco más adelante: “¡Sí, está bien, es así!” Y la acumulación de hechos bajo la definición de Estado, si bien multiplica su ilustración, no hace que realmente avance su definición, es decir, su teoría científica. Toda teoría descriptiva provoca, así, el riesgo de “bloquear” el desarrollo indispensable de la misma teoría.

Por esto consideramos indispensable para desarrollar esta teoría descriptiva y convertirla en teoría a secas, es decir, para comprender los mecanismos del Estado y su funcionamiento, agregar algo a la definición clásica del Estado como aparato de Estado.

Lo esencial de la teoría marxista del Estado

En primer lugar precisemos un punto importante: el Estado (y su existencia como aparato) sólo tiene sentido en función del poder del Estado. Toda lucha política de clases gira en torno al Estado. Entendámonos: en torno a la conquista, es decir, a la toma y a la conservación del poder del Estado por una clase determinada o por una alianza de clases o de fracciones de clases. Esta primera precisión nos obliga entonces a distinguir por una parte el poder del Estado (conservación del poder del Estado o su toma), objetivo de la lucha política de clases, y el aparato del Estado por otra. Sabemos que el aparato de Estado

puede permanecer, como lo prueban las “revoluciones” burguesas del siglo XIX en Francia (1830-1848) o los golpes de Estado (2 de diciembre, mayo de 1958) o los desmoronamientos del Estado (caída del Imperio en 1870, caída de la Tercera República en 1940) o el ascenso de la pequeña burguesía (1890-95 en Francia), etc., sin que el aparato quede afectado o modificado: puede permanecer a pesar de los acontecimientos políticos que afecten la posesión del poder del Estado.

Incluso después de una revolución social como la de 1917, gran parte del aparato de Estado permaneció, a pesar de la toma del poder por la alianza del proletariado y del campesinado pobre: Lenin no dejó de insistir en ello.

Se puede afirmar que, de modo explícito, esta distinción entre poder de Estado y aparato de Estado forma parte de la teoría marxista a partir del “18 de Brumario” y de “Las luchas de clases en Francia”, de Marx.

Para resumir en este sentido la “teoría marxista del Estado”, podemos decir que los clásicos del marxismo han afirmado siempre: 1) el Estado es el aparato represivo de Estado; 2) se debe distinguir entre poder de Estado y aparato de Estado; 3) el objetivo de la lucha de clases concierne al poder de Estado y, como consecuencia, a la utilización por las clases (o por la alianza de clases o de fracciones de clases) que detentan el poder de Estado, del aparato de Estado en función de sus objetivos de clase, y 4) el proletariado debe conquistar el poder para destruir el aparato burgués de Estado y, en una primera fase, reemplazarlo por un aparato de Estado completamente distinto, proletario, y después, en las fases ulteriores, desarrollar un proceso radical, el de la destrucción del Estado (fin del poder de Estado y de todo aparato de Estado).

Desde esta perspectiva, entonces, lo que nos proponemos agregar a la “teoría marxista” del Estado, ya existe en ella. Pero nos parece que esta teoría, así completada, sigue siendo un tanto descriptiva, si bien ya provista de elementos complejos y diferenciales cuyo funcionamiento y juego no se pueden comprender sin recurrir a una profundización teórica suplementaria.

Los aparatos ideológicos del Estado

Hay que agregar algo más, entonces, a la “teoría marxista” del Estado. Debemos avanzar aquí con prudencia sobre un terreno donde, de hecho, hace mucho que los clásicos del marxismo nos precedieron, pero sin haber sistematizado en forma teórica los decisivos avances que sus experiencias y tentativas implican. Sus experiencias e intentos, en efecto, no han ido más allá, sobre todo del terreno de la práctica política.

Los clásicos del marxismo han tratado al Estado, de hecho, es decir, en su práctica política, como una realidad más compleja que la definición que de él se da en la “teoría marxista del Estado”, incluso completada como acabamos de hacerlo. Reconocieron esta complejidad en la práctica, pero no la expresaron en una teoría correspondiente.

Trataremos de esbozar esquemáticamente la teoría correspondiente, para lo cual proponemos la siguiente tesis:

Para hacer avanzar la teoría del Estado es indispensable tomar en cuenta no sólo la distinción entre poder de Estado y aparato de Estado, sino también otra realidad, que se sitúa de modo manifiesto junto al aparato de Estado y no se confunde con él. Llamaremos a esta realidad por su concepto: aparatos ideológicos de Estado.

¿Qué son los aparatos ideológicos de Estado (AIE)?

No se confunden con el aparato (represivo) de Estado. Recordemos que en la teoría marxista el aparato de Estado (AE) abarca: Gobierno, Administración, Ejér-

cito, Policía, Tribunales, Prisiones, etc., que constituyen lo que de ahora en adelante llamaremos aparato represivo de Estado. El adjetivo "represivo" indica que este aparato de Estado "funciona mediante la violencia", por lo menos en los casos extremos, ya que la represión administrativa, por ejemplo, no implica siempre represión física.

Llamaremos aparatos ideológicos de Estado a cierto número de realidades que se presentan al observador bajo la forma de Instituciones precisas y especializadas. Proponemos en seguida una lista empírica que naturalmente exige ser examinada en detalle, comprobada, rectificada y perfeccionada. Con todas las reservas que implica esa exigencia, podemos por el momento considerar como **aparatos ideológicos del Estado** a las siguientes Instituciones (y el orden en que las enumeramos no tiene significación especial alguna):

- Los AIE religiosos (el sistema de las distintas iglesias);
- Los AIE escolares (el sistema de las distintas "escuelas" públicas y privadas);
- Los AIE familiares;
- Los AIE jurídicos;
- Los AIE políticos (el sistema político^a sus distintos partidos);
- Los AIE sindicales;
- Los AIE de información (prensa, radio televisión, etc.);
- Los AIE culturales (literatura, bellas artes, etc.).

Hemos dicho que los AIE no se confunden con el aparato represivo del Estado. ¿Dónde está su diferencia? En primera instancia observamos que si bien existe un aparato (represivo) de Estado, hay una pluralidad de aparatos ideológicos de Estado. En caso de existir, la unidad que constituye esa pluralidad de AIE no resulta inmediatamente visible.

En segunda instancia, podemos comprobar que si bien el aparato (represivo) de Estado, unificado, pertenece por entero al dominio público, la mayor parte de los aparatos ideológicos de Estado (en su aparente dispersión) pertenecen por el contrario al dominio privado. Son entidades privadas las iglesias, por partidos, los sindicatos, la familia, algunas escuelas, la mayoría de los periódicos, las empresas culturales, etcétera.

Por ahora dejaremos de lado la primera observación. Pero no podemos olvidar la segunda. ¿Con qué derecho podemos considerar aparatos ideológicos de Estado a instituciones que en su mayoría no poseen status público y son sencillamente instituciones privadas? Gramsci, marxista consciente, había previsto la objeción. La distinción entre lo público y lo privado es una distinción propia del derecho burgués, y es válida en los dominios (subordinados) en los cuales el derecho burgués ejerce su poder. El dominio del Estado queda afuera, ya que éste queda "más allá del Derecho": el Estado, que es Estado de la clase dominante, no es ni público ni privado; es, por el contrario, la condición de toda distinción entre lo público y lo privado. Decimos lo mismo a partir, esta vez, de nuestros aparatos ideológicos de Estado. Poco importa si las instituciones que los realizan son públicas o privadas. Importa su funcionamiento. Las instituciones "privadas" pueden "funcionar" perfectamente como aparatos ideológicos de Estado. Basta un análisis cuidadoso de cualquier AIE para demostrarlo. Pero vamos a lo esencial. **Lo que distingue a los AIE del aparato (represivo) de Estado es esta diferencia fundamental: el aparato (represivo) de Estado "funciona con violencia", mientras que los aparatos ideológicos de Estado funcionan con ideologías.**

Podemos rectificar esta distinción y precisarla. Podemos afirmar que todo aparato de Estado, sea represivo o ideológico, "funciona" con violencia y con ideología, pero con una diferencia importantísima que impide confundir los aparatos ideológicos con el aparato (represivo) de Estado. Este último funciona de modo preponderantemente represivo (incluyendo la represión física) y secundariamente de modo ideológico. (No existe un aparato puramente represivo.) Ejem-

plos: el Ejército y la Policía también funcionan ideológicamente, tanto para asegurarse su propia cohesión y reproducción como para proyectar afuera sus "valores".

Del mismo modo, pero a la inversa, **los aparatos ideológicos de Estado funcionan de manera preponderantemente ideológica, pero secundariamente de modo represivo**, aunque sea sólo en casos extremos y suave, disimula e incluso simbólicamente. (No existe un aparato puramente ideológico.) Las iglesias y las escuelas "educan" con métodos apropiados y con sanciones, exclusiones, selecciones, etc. También la familia y también el AIE cultural (la censura, por ejemplo, para no mencionar otra cosa), etc.


¿Hace falta mencionar que esta determinación del doble "funcionamiento" (preponderante y secundario) de la represión y de la ideología según se trate del aparato (represivo) de Estado o de los aparatos ideológicos de Estado, permite comprender el hecho que se tejan continuamente sutiles combinaciones, explícitas o tácitas, entre el juego del aparato (represivo) del Estado y el juego de los aparatos ideológicos de Estado? La vida cotidiana nos ofrece innumerables ejemplos al respecto; pero hace falta estudiarlos en detalle para superar esta simple observación. Sin embargo, lo anterior pone en la pista de la comprensión de lo que constituye la unidad del cuerpo aparentemente disperso de los AIE. Si los AIE "funcionan" de modo preponderantemente ideológico, lo que unifica su diversidad es su mismo funcionamiento, en la medida en que la ideología según la cual funcionan está siempre, de hecho, unificada —a pesar de sus contradicciones y diversidad— bajo la ideología dominante, que es la de "la clase dominante". Si reparamos en que la "clase dominante" detenta el poder de Estado (en forma franca, o más a menudo mediante alianzas de clases o de fracciones de clase) y dispone, por lo tanto, del aparato (represivo) de Estado, podemos admitir que la misma clase dominante esté activa en los aparatos ideológicos de Estado en la medida en que, a través de sus mismas contradicciones, la ideología dominante se realiza en los aparatos ideológicos de Estado. Queda claro que es muy distinto actuar mediante leyes y decretos en el aparato (represivo) de Estado que "actuar" por intermedio de la ideología dominante en los aparatos ideológicos de Estado. Es preciso entrar en los detalles de esta diferencia, pero ella no basta para enmascarar la realidad con una identidad profunda. Según nuestros datos, ninguna clase puede detentar duraderamente el poder de Estado sin ejercer al mismo tiempo su hegemonía sobre y en los aparatos ideológicos de Estado. Y para ejemplo bástenos con una demostración: la mayor preocupación de Lenin era revolucionar el aparato ideológico de Estado en el nivel de las escuelas, a fin de permitir que el proletariado soviético, que había conquistado el poder de Estado, asegurara el futuro de la dictadura del proletariado y el paso al socialismo¹⁰.

La última observación nos deja en condiciones de comprender que **los aparatos ideológicos de Estado pueden no sólo ser la piedra de toque, sino también el lugar de la lucha de clases**, y a menudo de formas encarnizadas de lucha de clases. La clase (o la alianza de clases) que detenta el poder no dicta la ley con tanta facilidad en los AIE, como en el aparato (represivo) de Estado, y es así no sólo porque las viejas clases dominantes pueden conservar por mucho tiempo posiciones fuertes en los AIE, sino también porque la resistencia de las clases explotadas puede encontrar allí medios y ocasiones de expresarse, ya sea utilizando las contradicciones que allí existen, ya sea conquistando por la lucha posiciones de combate en los AIE^{10bis}.

Ordenemos nuestras observaciones. Si la tesis que acabamos de proponer es fundada, debemos retomar, precisándola en un punto, la teoría marxista clásica del Estado. Diremos que hace falta

Continúa en la página 77.

Prof. ISTVAN GABOR



el futuro de las escuelas secundarias

Un estudio crítico y auto-crítico de las dificultades y logros de la enseñanza media en la República Popular Húngara, constituye el artículo que sigue, de un educador eminente, István Gabor. Tan sólo por la vía del conocimiento que nos entrega sobre la escuela media en Hungría, el trabajo que damos a continuación tiene particular interés. Sin embargo, estimamos que la creación masiva de las escuelas vocacionales secundarias, que se da a conocer aquí, la importancia decisiva de estas escuelas en el nuevo espíritu de la construcción socialista, constituyen un modelo que, entre otros, Chile debería estudiar y considerar con máximo interés (N. de la R.).

Ha venido a ser un lugar común en nuestro tiempo que, a través del mundo, las escuelas secundarias constituyen una cierta realidad que da bastante que pensar y que incluye muchos problemas.

Esta afirmación se sostiene aún, a pesar de que las preocupaciones han disminuido algo recientemente y ciertas reformas han actuado como válvula de salvación, protegiendo las escuelas secundarias y a mucha gente joven excitable, en contra del peligro del fracaso. De acuerdo con el anuario estadístico de la UNESCO, el número de gente joven que se educa en colegios secundarios aumentó en 139% entre 1950 y 1965; lo que indica la cuantía del aumento (Suplemento educacional de "The Times", 1969, N.º 2.802, p. 309). "Educación" (N.º 10, 1969) informa que en Inglaterra se esperaba un aumento de alrededor del 6,1% en el número de estudiantes de escuelas secundarias, entre 1968-69 y 1970. En Hungría el número de alumnos secundarios creció de 96.000 a 236.000 entre 1950 y 1965. El aumento asciende a 435,9% en comparación a 1937-38: 52.000 en 1937-38, y 228.000 en 1968-69.

Los serios problemas que la educación secundaria tiene que abarcar en todas partes se conectan en último término con el considerable aumento del número de estudiantes.

Las escuelas secundarias húngaras están, obviamente, no exentas de las mismas preocupaciones, si bien el Acta Parlamentaria de Educación, aprobada en 1961, ha eliminado numerosos obstáculos

para un desarrollo más amplio. Sin embargo, permanecen algunas desventajas y obstáculos, y en línea con las transformaciones que han tenido lugar en la industria y la agricultura, así como con los cambios en el promedio del nivel cultural del país, nuevos y nuevos problemas se han estado estancando en relación con la escolaridad secundaria húngara.

Antes de 1945 los muchachos y las muchachas escolares llegaban al punto crítico cuando alcanzaban la edad de 10 años. Después del cuarto grado de la escuela primaria, las tres cuartas partes de los niños de 10 años pasaban al quinto grado de la escuela primaria, el 25% restante podía elegir entre la escuela *polgári* (que existió antes de 1945 para los niños de la burguesía), consistente en cuatro clases, que los tomaba a la edad de catorce, o el liceo (algunos con base humanística, otros con científica), consistente en ocho grados. Por lo tanto, incluso ese 25% no necesariamente pasaba al liceo.

La escuela *polgári* proporcionaba un nivel no muy alto de educación general, con base práctica principalmente para los niños de la ciudad. Fue posible entrar a un liceo desde este tipo de escuelas pasando por un examen suplementario, aunque era extremadamente difícil. Los empleados y los trabajadores manuales no podían darse el lujo de tener a sus hijos educándose hasta que los mayores alcanzaran la edad de 18 años. Paralelamente, después del examen final de la escuela secundaria, los que eran promovidos tenían que enfrentarse a nuevos problemas. Sólo unos pocos podían ingresar a una carrera universitaria —principalmente por escasez de recursos y por otras razones— y la clásica escuela (liceo) de humanidades no ayudaba mucho para obtener un empleo satisfactorio. Hacia fines de la década del 50, el liceo llevaba inflexiblemente a un anticuado ideal cultural, sin percatarse del mundo en que estamos viviendo ni del crecimiento de las ciencias naturales y la tecnología.

No es de extrañarse que bajo semejantes condi-

ciones, los 174 liceos del Estado y religiosos dieran educación casi exclusivamente a los niños de la aristocracia, terratenientes y clase media urbana.

Las escuelas primarias y el liceo

Poco después del fin de la Segunda Guerra Mundial, en agosto de 1945, un decreto gubernamental creó un nuevo tipo de escuela primaria y mucha gente dijo acertadamente que esto era "la reforma agraria de la educación pública".

Este decreto estableció una escuela de ocho grados obligatorios para todos, con currículum uniforme; por lo tanto, la edad en que se debían tomar las decisiones mayores eran los 14 años. Cuando se establecieron las escuelas primarias y se estatizaron los colegios católicos (en 1948), el liceo estaba reducido a los antiguos cuatro grados. Un plan de 1947 proveyó para tres secciones: una de latín (clásico), otra de lenguas modernas, y una sección de ciencias naturales. Este plan fue modificado —y fiel a la tradición— en dos secciones: una científica y otra humanística continuaron existiendo, aunque el número de horas de latín en el horario fue reducido y las de materias de historia natural aumentaron después de 1945.

Con posterioridad al año 1945 se le dio más importancia a un nuevo tipo de escuela, no específicamente la escuela secundaria, en forma paralela al crecimiento de la industria. La meta de este tipo de escuelas fue preparar técnicos para la industria y la agricultura a nivel de secundaria, lo que se hizo bien en un comienzo. Alcanzó su cenit a principios y a mediados de los años cincuenta, cuando la industrialización acelerada provocó nuevas y nuevas demandas.

De cualquier modo la estricta observación del desarrollo integral en tecnología mostró al fin de la década del cincuenta que la escuela secundaria técnica era menos y menos eficaz para llenar el papel que se le había asignado. La gente joven de 18-19 años, con poca experiencia práctica y aun menos experiencia ejecutiva, no era capaz de manejarse en las fábricas en funciones administrativas en base a la educación secundaria que ellos habían obtenido. Posteriormente, la mayor parte de ellos encontró empleo después de ser instruidos en una industria, hecho que disminuyó la popularidad, despertó a las escuelas técnicas y produjo tensiones.

La exagerada especialización que después se desarrolló en las escuelas técnicas secundarias hizo difícil para la gente joven cambiarse de una industria o sección de la industria a otra, sin tener problemas y pérdida de tiempo.

Cuando todo esto se hizo evidente, se establecieron las escuelas secundarias vocacionales de cuatro cursos proveyendo estudiantes que primeramente hubieran completado la escuela general, con una instrucción artesanal, calificación superior al certificado de la escuela secundaria. El Acta de 1961 reparte con el sistema de escuela establecido, dos tipos fundamentales de escuelas secundarias en Hungría: el liceo y las escuelas vocacionales secundarias. Algunas escuelas secundarias técnicas han sobrevivido al presente. Ellas se han transformado gradualmente en escuelas secundarias vocacionales, y en más alto grado las escuelas técnicas han sido establecidas para los estudiantes que, para ser admitidos, deben haber aprobado el examen final de la escuela secundaria.

De este modo, una escuela secundaria vocacional también encabeza el bachillerato, esto es, los estudiantes deben enfrentarse a una junta de examinadores y contestar preguntas orales y escritas que abarcan el trabajo de cuatro años.

En Hungría el bachillerato goza tradicionalmente de considerable prestigio. En años recientes, la pregunta sobre si el examen final sería abolido o si continuaría fue en numerosas ocasiones un motivo de discusión. Se decidió finalmente, después de todo, continuarlo. Y en el hecho, hay una razón para ello: el resumen y la revisión del trabajo hecho en cuatro años demandan ya un intenso esfuerzo mental de la gente joven, lo que los prepara para otras pruebas en la vida, particularmente en las universidades y colegios. En suma, el examen final proporciona, por un lado, una información útil para los profesores de materias específicas y para la escuela, y por otro, para aquellos que dirigen la educación pública. Muestra a ambos el éxito y las lagunas de la enseñanza, que aparecen más claramente en un severo a la vez que estricto examen.

El examen final es una acumulación importante de la educación secundaria, pero no es una condición previa para encontrar empleo, aun cuando es ciertamente una ventaja; es una calificación necesaria para estudiar en un nivel terciario, y debe advertirse que experimenta importantes reformas en años recientes.

En primer lugar, se redujo el número de materias obligatorias y su punto principal no se comprueba más en el libro de enseñanza, sino que investigando cómo un estudiante, después de cursar la escuela secundaria, aplica el conocimiento adquirido en la escuela y combina el conocimiento con la vida diaria, si piensa lógicamente que él sabe sobre las cosas de su país y del mundo. Las actuales materias en que los alumnos son examinados constituyen el resumen completo de los cuatro años en lengua húngara y literatura, historia y matemáticas. Debe tomarse un examen escrito en literatura húngara y matemáticas, más una materia que ha sido expuesta por lo menos dos años en la escuela secundaria. El examen final es también obligatorio, pero la materia puede ser elegida libremente. En clases de currículum especializado, el examen final incluye también esa materia específica.

El Acta Educacional de 1961, conjuntamente con un decreto de 1965, determinó las aspiraciones, tareas y prospección de la educación secundaria húngara. Esto no significa que hayan cesado de existir todos los problemas que obstruyen la educación secundaria en muchos países. Sólo deseo mencionar aquí algunos problemas, sin apuntar a su integridad, pero teniendo en cuenta que el desarrollo económico y social produce constantemente nuevas tareas en el campo de la educación pública, así como soluciones alternativas.

La cuestión básica es determinar claramente los objetivos de las escuelas secundarias. La función primordial del liceo es proveer un campo apropiado para los estudios de más alto nivel. Es, sin embargo, discutible si este objetivo y función pudiera determinar sin ambigüedades el total del currículum y la política cultural y los métodos de enseñanza utilizados. Sólo el 25-26% de los alumnos del liceo que han pasado el bachillerato están capacitados para seguir un curso de altos estudios, desde que la capacidad actual de las uni-

versidades y colegios, como asimismo la demanda para graduados y los trabajos disponibles, no hacen posible admitir un mayor número. Si el número de los alumnos de liceo baja tanto como aumenta el número de alumnos de las escuelas vocacionales secundarias, la proporción de alumnos de liceo capacitados para continuar sus estudios en una universidad o colegio podría elevarse como máximo a un 40-50%. Aun así, la pregunta acerca de qué será de la gente joven que ha pasado el bachillerato y que no tiene la oportunidad para continuar sus estudios —por ende insuficientemente preparados para la vida práctica— permanece sin contestar. Las bases sustentadas por la reforma educacional anticiparon esto y consiguientemente decretaron que el liceo debe ajustar la educación que provee a las necesidades de la vida práctica. Además de modernizar el curriculum y darle mayor relieve, el entrenamiento práctico se introdujo en el liceo, primero, por un solo día a la semana, en una u otra habilidad. Conocido como "5+1" —es decir, 5 días de aprendizaje teórico + un día de entrenamiento práctico—, este sistema tiene muchos inconvenientes: un déficit de talleres apropiados y de equipo, dificultades para establecer entrenamientos continuos y sistemáticos en las plantas, falta de entrenamiento preliminar, etc. Por lo tanto, el 5+1 fue transformado en dos horas por semana de enseñanza práctica en muchos liceos con pretensiones más modestas pero mucho más reales, para que los estudiantes puedan adquirir una cierta destreza manual y obtener, al mismo tiempo, una experiencia directa y personal del trabajo manual.

Dos contradicciones bien conocidas se presentan en todas las escuelas secundarias húngaras: primero, el curriculum es comparativamente rígido, inalterable, y segundo, el contraste entre óptima modernización del curriculum y viejos métodos de enseñanza establecidos, equipos anticuados, construcciones, salas de clase, etc.

En otras palabras, la educación secundaria tiene que hacer grandes esfuerzos para preparar estudiantes para la vida real, fuera de las paredes de la escuela, en tanto que es cada vez menos capaz para abarcar la problemática estudiantil, así como la gran revolución cultural, técnica y de comunicaciones de nuestro tiempo. El curriculum está siendo modernizado gradualmente a raíz de la presión social, y aquí se produce otra inconsistencia entre la modernización del curriculum y métodos de enseñanza anticuados, y limitación educativa. P. C. Munday recalcó correctamente ("Visual Education", abril 1969) que la educación moderna no puede continuar dentro de las instituciones tradicionales mediante viejos métodos, sin hacer uso de la nueva tecnología de la educación y de las significaciones actuales de la comunicación.

En Hungría, estas contradicciones eran agravadas por ciertas circunstancias peculiares. Tales factores retardatarios son, por ejemplo, las numerosas escuelas obsoletas, planificadas para un reducido número de alumnos, con una visión abierta especialmente a los requerimientos de una cultura humanística, pero desatendiendo demandas prácticas, más aún las clases que sólo permiten la enseñanza tradicional resultan no aptas para los grupos de trabajo en laboratorios. Hay considerables diferencias en el equipamiento de escuelas. Por ejemplo, en algunas hay labora-

torios de idiomas, con equipo audiovisual y sistema de circuito cerrado de TV. En otras, en cambio, no se pueden preparar siquiera las más simples lecciones demostrativas, por carecerse de proyectores. Esta falta de uniformidad en el equipo y personal afecta en primer lugar a los estudiantes que se instruyen bajo condiciones mucho más altas de preparación.

En la actualidad hay considerables diferencias en los niveles, hecho que se ha comprobado mediante comparaciones entre puntajes obtenidos en los exámenes finales y los exámenes de ingreso a las universidades.

Los estudiantes de liceos campesinos tienen menos oportunidad de ser admitidos en las universidades que los estudiantes que estuvieron en la escuela de la capital o en grandes centros industriales. La gente joven es distribuida en las escuelas secundarias —y también las escuelas generales— de acuerdo al lugar en que viven, y la admisión a una escuela de otra localidad es asunto de permiso especial. Padres más ambiciosos sacan provecho algunas veces de la última excusa, esperando mandar a sus niños a una escuela de más alta reputación, como quiera que el básico principio de admisión, de acuerdo al lugar de residencia, no puede ser cambiado, pues podría originar atestamiento de alumnos en algunas escuelas, mientras que otras podrían permanecer casi vacías. Tiene además que tomarse en cuenta que las escuelas pueden escasamente proporcionar hospedaje para los estudiantes que no viven en los alrededores. Es obvio que la solución del problema no es la libre elección de escuelas, sino la abolición gradual de las diferencias en los niveles.

La especialización sin el liceo (gimnázium)

El deseo de reformar el liceo está expresado en primer lugar en acomodarlo a las necesidades impuestas por la vida de la comunidad. Un significativo aspecto es el entrenamiento práctico y la educación para el trabajo. El sistema 5+1 ya mencionado, aunque no resistió el test, indicó el cambio. En 1961, en la fase inicial del sistema 5+1, el 67%, y en 1963-64 el 89,7% de todos los estudiantes de liceo, tomaban parte en el entrenamiento de un día por semana.

Esto es, por supuesto, otro asunto, y ésta fue la razón principal del porqué el experimento tuvo una falla: esas precondiciones estaban haciendo falta para estos frecuentes sistemas polémicos de entrenamiento; no había ni adecuados talleres ni adecuado personal, y la dirección misma a menudo no estaba organizada con un fin preciso. De todas maneras, la rápida divulgación de este movimiento mostró claramente que la demanda por un cambio, expresada frecuentemente en el tradicional sistema de las escuelas secundarias y la enseñanza se basara en motivos más prácticos y justificados.

Cuando se hizo obvio que el liceo en su actual estructura —destinado primeramente a preparar a la gente joven para la universidad y darles una buena educación general— no estaba capacitado para dar una adecuada instrucción en una especialidad, se buscó una solución más directa. Esto estaba relacionado con el hecho que sólo el 25-30 por ciento, 40 por ciento a lo más de los estudiantes, podían ser admitidos directamente a las universidades o colegios (hay, por supuesto, cursos nocturnos y de extensión, que permiten a unos pocos centenares de hombres y mujeres jóvenes

más, continuar sus estudios). Por eso se establecieron en el liceo, diferentes secciones llamadas clases, con un curriculum especial, las cuales funcionan fuera de horario, que están dedicadas a la enseñanza de una u otra materia en condiciones más favorables y, obviamente, con mejores resultados. Esto protegió los idiomas, como el inglés, el ruso, el francés, el alemán, el italiano, el español, etc.; también las clases de matemáticas y física, biología, y química, química fisiológica, arte, música y gimnasia. En 1968-69, de 126.000 estudiantes de liceo, más de 28.000 asistían a clases con un curriculum de idioma específico, más de 12.000 en clases que se especializaban en las ciencias naturales y alrededor de 15.000 en clases donde el arte, la música y la gimnasia se daban con un horario mayor en forma intensiva. Esto significa, a la larga, que alrededor de un tercio de todos los alumnos del liceo reciben una educación más diferenciada y estaban preparados en ciertas materias en bases más completas y prácticas. Aunque este sistema no puede cambiar fundamentalmente el objetivo del liceo ayuda a orientar a los alumnos hacia ciertas carreras. De este modo, la especialización hasta cierto punto significa el restablecimiento del primer liceo (gimnázium) y mejores oportunidades para la gente joven con talento. Desgraciadamente, la oportunidad sólo es ofrecida y al ponerse en marcha no funciona muy bien, lo que se debe a algunas dificultades en el sistema de clases especializadas. El sistema de clases especializadas requiere condiciones de cursos mucho mejores que el término medio, profesores competentes y entrenados, laboratorios de idiomas y de otro carácter, y un reducido número de alumnos por clase, además de aulas más apropiadas que las que se usan actualmente. Sin estas precondiciones, un alto nivel de conocimientos puede adquirirse en algunas materias, pero no se satisface la aspiración real, que es la de proveer entrenamiento especializado. En vista del hecho de que un tercio de los estudiantes están ya asistiendo a clases con curriculum especializado y el número de estas clases llega a la mitad de todas las clases de escuela secundaria, los resultados parecen más que discutibles.

Después de un ascenso inicial rápido, ciertamente se haría necesario que nos contentáramos con resultados más modestos en este campo y que reconsideráramos las posibilidades. No hay duda que la más alta autoridad de las escuelas secundarias, el Ministro de Cultura y Educación, podría ejercer una cuidadosa supervisión, y permitir sólo —aunque por el momento en forma muy ligera— el establecimiento de clases con un curriculum especializado donde ahora las precondiciones son apropiadas. El sistema de clases especializadas como éstas, da excelentes oportunidades a aquellos que poseen algún talento especial y para la transformación de un tipo de escuela —que tal vez ha sido demasiado reducido a un molde— más atractiva y diversificada. Si el estilo dominará, sin embargo, las relaciones entre profesores y alumnos de las secciones especializadas y generales, bien pudieran desarrollarse en un sentido que no es de desear.

El entrenamiento de habilidades artesanales
A través de todo el mundo el desarrollo de la industria exige más y más habilidad artesanal y trabajadores mejor entrenados que al comienzo,

con una educación general más completa, además del conocimiento técnico requerido. Uno de los mayores problemas de la vida económica y la educación pública secundaria, es la forma como el entrenamiento en ciertas especialidades puede combinarse con una educación general.

Vinculando las dos será de la única manera como se satisfará el aumento de la demanda de la industria. P. Ducros argumentó justamente en "Los problemas del entrenamiento del desarrollo vocacional" en la Organización de Cooperación Económica y de Desarrollo: "cómo puede el entrenamiento vocacional combinarse con la educación general hasta no dar a la pregunta una respuesta satisfactoria. Cada país puede ser considerado un laboratorio viviente, y los resultados alcanzados, así como los fracasos en entrenamiento vocacional, se mantienen en el resplandor de la publicidad".

Citó a R. Regaire, para quien "la solución es proveer un entrenamiento vocacional amplio que termine en la edad adulta y esté estrechamente relacionado con la educación general. Este sistema de educación se hará en muchos aspectos en la etapa inicial y tenderá gradualmente hacia la especialización". Todo esto también se aplica a Hungría. La educación pública de Hungría es también un "laboratorio viviente". La estructura de la economía húngara sufrió cambios radicales en el curso de los últimos veinte años. En 1949, el 5% trabajaba en la agricultura y escasamente el 21% en la industria y el ramo de la construcción, mientras hoy día estas cifras son del 30% y del 40%. De todas maneras, la aplicación del 30% de la agricultura no significa simplemente que se necesiten menos trabajadores en la agricultura; el rápido desarrollo de esta última y los cambios en el modelo agrario, que ha ido mano a mano con la mecanización, más productos químicos, etc., requieren una fuerza laboral de otra clase y mejor entrenada.

Lo mismo se aplica en un nivel de aumento para la industria, donde los técnicos alcanzan un mayor grado, pasados los 10-20 años. Estas tendencias se están experimentando justamente después de la reforma económica húngara. De ahí que los trabajadores no especializados tienden a ser usados en servicios, más que en la producción. Se necesita una considerable movilidad laboral, por lo cual es absolutamente necesario que la gente joven esté capacitada para cambiar fácilmente de una industria a otra. Entre 1949 y la actualidad, alrededor de 100 industrias dejaron de existir en Hungría y se crearon otras 120 nuevas.

En las antiguas escuelas industriales para aprendices, en un rol que se contrapone con la educación vocacional de artesanos especializados, generalmente los niños eran admitidos en este tipo de escuela cuando tenían catorce años, y después de finalizar la escuela primaria. Esta forma básica de entrenamiento de la creciente generación de artesanos especializados ha sido mantenida. De todas maneras fue difícil establecer una adecuada proporción entre materias teóricas y prácticas, debido al corto período de asistencia (sólo de 2 a 3 años). (La proporción de educación general más la instrucción teórica de calidad especial para el entrenamiento práctico en el oficio futuro de los estudiantes fue generalmente 72:25.) En consecuencia se levanta una justificada demanda por un moderno tipo de escuela en la cual

se destine mayor tiempo a la enseñanza de cultura general, con una base muy amplia (en las escuelas vocacionales se introdujeron también para el entrenamiento de artesanos especializados en altos niveles de educación general). La proporción de clases para el entrenamiento práctico cambió de 35:65 y la juventud que terminó estas escuelas tuvo, además, la posibilidad de terminar la escuela secundaria en dos años.

El Acta III de 1961 estableció por primera vez una escuela en la que la educación general y el entrenamiento vocacional van combinados, tomando alumnos de bachillerato y entrenándolos además en una industria. "La escuela secundaria especializada extiende y profundiza el conocimiento adquirido en la escuela primaria; lleva a un alto incremento en el nivel educacional de los estudiantes y provee entrenamiento en educación moral, estética y física e ideología socialista, y los califica en una industria."

Después, de cualquier modo, como un resultado de las investigaciones y experiencias y, por último, pero no menos, cuando los nuevos métodos de dirección económica fueron echados a andar, los objetivos de la escuela secundaria especializada también hubieron de ser diversificados. El decreto de 1965 sobre escuelas secundarias determinó los objetivos de la enseñanza y la educación en las escuelas secundarias vocacionales como sigue: "Las escuelas vocacionales secundarias proveen actualmente educación general y entrenamiento vocacional de grado medio. Los estudiantes son educados para ser hombres y mujeres versátiles, en un espíritu socialista, provistos de conocimiento práctico y teórico, destreza y habilidad en una industria, confiando en que ellos son capaces de resolver las tareas que se les asignan dentro del campo especial para el que fueron entrenados, las del trabajo productivo de dirigir procesos parciales, así como las tareas en una línea particular. Más aun los capacita para continuar estudios de alto grado". Esta definición pone en claro que las escuelas secundarias vocacionales deben realizar tareas múltiples.

La posibilidad para la educación continuada tiene que ser asegurada en alrededor del 12-15% de aquellos que rinden sus exámenes finales en las escuelas secundarias vocacionales para seguir estudiando en instituciones de grado superior. En consecuencia, el resumen de las materias que proveen una educación moderna general fue determinado de tal manera que podría en todo sentido coincidir con los requerimientos de la educación general y permitir la continuación de los estudios. En cuanto al entrenamiento vocacional, las escuelas vocacionales secundarias tienen que transar en una situación compleja. En vista de los rápidos cambios en las industrias, el proceso del trabajo, la tecnología, etc., tal escuela no puede entrenar estudiantes sólo para una industria. Las escuelas vocacionales secundarias de hoy día corresponden ampliamente a las escuelas inglesas secundarias técnicas e instruyen estudiantes en cinco secciones principales y en alrededor de 30 grupos ocupacionales. Las especializaciones de las escuelas técnicas secundarias creadas antes no fueron adecuadas a las necesidades de un país relativamente pequeño como Hungría. La enseñanza que impartían fue interrumpida 10 a 15 años atrás. Las escuelas técnicas secundarias, precursoras de las escuelas vocacionales secundarias, se adapta-

ron mucho más a las casi diarias demandas de cambio de la industria y la agricultura; en 1953-54 había 14 secciones diferentes en las escuelas técnicas de agricultura. Tomando en cuenta por un lado, los cambios en la industria y la agricultura y el hecho de que el 82-84% de la gente joven que ha completado la escuela primaria continúa estudiando, la proporción entre el liceo y las escuelas secundarias vocacionales —que exigen empleo inmediato— ha tenido que ser cambiada. En 1958-59 y los años siguientes, el 67-68% de los estudiantes de las escuelas secundarias ingresaban al liceo y el 28-30% a las escuelas secundarias técnicas; esta proporción cambió, sin embargo, en 1968-69 y sólo el 55% ingresó en escuelas de gramática, el 30,4 en las escuelas vocacionales secundarias y el 14% en las escuelas técnicas secundarias existentes. Este proceso sigue aun hoy día, y ha dado por resultado que toda la proporción deba ser cambiada hacia las escuelas vocacionales secundarias que dan ocupaciones especializadas, las mismas que las escuelas técnicas secundarias han ido aboliendo gradualmente.

El currículum de los tres primeros años en las escuelas vocacionales es relativamente uniforme, la diferenciación permite no sólo la especialización sino también movilidad entre las industrias, la que se intensifica en el cuarto grado. Un nuevo y más moderno resumen para las materias teóricas y el entrenamiento vocacional se está preparando actualmente tomando en cuenta los cambios en la industria y la tecnología.

Las cadenas de la convención y el espíritu
"The World Educational Crisis" ("La Crisis del Mundo Educativo"), por Philip H. Coombs, el primer director de la UNESCO (Instituto Internacional de Planificación Educativa), ha suscitado interés mundial y ha causado una gran conmoción. El señor Coombs declaró que los sistemas educacionales se adaptaron mucho más lentamente a los rápidos cambios que tuvieron lugar en la ciencia y la tecnología y en la vida social y económica. La educación —según Coombs— sólo puede ir unida al desarrollo rápido si el espíritu de innovación e irreverencia prevaleciera en todas partes. Sus palabras contienen una gran porción de sabiduría. Sin una justificada falta de respeto hacia conceptos momificados y sin una pasión por los cambios reformistas, la escuela —particularmente con problemas tales como los de la secundaria— no puede encontrar los requerimientos de demandas de cambio y de continuo cambio. Esta es la salida básica de la educación pública y un más amplio desarrollo es imposible si no se lo aborda.

Las convenciones obsoletas se complacen en mantenerse a sí mismas cuando hay que definir la cultura. Las discusiones acerca de lo que es parte de ella se mantiene en la balanza en Hungría y en otras partes. Esta batalla tiene que pelearse en un frente amplio por todos aquellos que dirigen las escuelas secundarias, para que el frente de batalla abarque desde un "alto" estrato, donde científicos de relieve combatan en defensa de materias específicas, hasta las más "modestas" esferas de sencillos maestros e inclusive de hombres legos.

El conservantismo, que junto con muchas otras opiniones popularizadas impide actualmente las transformaciones radicales de la escuela secun-

daria, las muestra en una especie de resistencia contra las ciencias naturales. La defensa de los ideales culturales humanistas dificulta a menudo el camino hacia la enseñanza más moderna de las ciencias naturales y para el desarrollo de la correcta relación entre la educación humanista y la enseñanza de las ciencias. En Hungría y en cualquier parte puede ser válida la opinión de Roger Gal, el eminente educador francés: "La enseñanza de las ciencias naturales debe llegar a ser una parte esencial del moderno humanismo, a fin de que las ciencias proporcionen el más fidedigno conocimiento al espíritu humano tratando que el individuo se entienda a sí mismo y al mundo... No hay cultura general sin alguna clase de conocimiento de las leyes generales de la tecnología". (Roger Gal: "Ou en est la pédagogie?" Edition Buchet-Castel, París 1961).

El conservantismo y la lucha en su contra no pueden reducirse a decidir acerca de las horas que se den a la historia y a la física en el liceo. Aun si esto tiene éxito, estableciéndose una óptima proporción en este respecto, las ideas anticuadas pueden crear serias dificultades a muchos estudiantes. Según Coombs —quien valientemente rompió con las tradiciones petrificadas— los métodos educacionales modernos imbuidos del espíritu de irreverencia son necesarios, aunque el crecimiento de los cuales —como es sabido por experiencia— no está de ninguna manera exento de problemas.

"La Escuela Secundaria Amplia", por James B. Conant, el primer presidente de la Universidad de Harvard, incluye una completa investigación que él ha efectuado en las escuelas secundarias de los Estados Unidos. De esto se desprende que sólo el 10,9% de los directores de escuelas entrevistados atribuyó importancia a la televisión en la enseñanza de materias particulares y sólo el 16,2% de los directores de escuelas consideran importante y efectiva la enseñanza programada. Estos factores hablan por sí mismos y arrojan una

penetrante luz sobre el frente de batalla de las escuelas secundarias. ¿Cuánto tiempo durará esta batalla?

Tal vez tanto como demore el hecho de que la cultura no sea interpretada en todas las escuelas secundarias como fue explicado por un eminente profesor húngaro, György Kálmán, actualmente Jefe Departamental en el Ministerio de Cultura y Educación: "La educación incluye el desarrollo de los talentos tanto como la demanda para conocer y obtener nuevos resultados y nuevos factores en la vida de la humanidad..."

Por eso, cultura no solamente quiere decir disfrute sino posibilidades para más amplios desarrollos.

En consecuencia, un hombre educado es activamente cultural, en otras palabras, él es activo en el sentido del desarrollo de su mente. Está abierto a lo nuevo y listo para recibirlo, pues él tiene facultades para mejorarlo y transformarlo en una buena motivación.

A través del mundo los expertos se aferran a preguntas básicas en materia de educación, tales como de qué manera adaptar el curriculum en favor de nuevos y rápidos cambios.

Esto no está relacionado solamente con la cuantía de lo estudiado, el número de horas y materias o la prolongación del tiempo de la educación principalmente en favor de una cuestión de métodos. Para fomentar las facultades de los estudiantes, es indispensable —no nos cansemos de repetirlo— perfeccionar y modernizar los métodos educacionales en las escuelas secundarias. Esto tampoco es asunto de una reforma de una vez por todas. Principalmente se necesita dotar con una nueva vida el espíritu de la educación. Y si esto se consiguiera aun sólo en parte, uno puede abrigar esperanzas en el futuro de la escuela secundaria.

(Traducido de "The Hungarian Quarterly", Budapest, por Lily Vega.)

LA "ESCUELA AL CAMPO" Y LA ESCUELA EN EL CAMPO, DOS EXPERIENCIAS REVOLUCIONARIAS EN ENSEÑANZA CUBANA

Relato de la prof. EDA CORNEJO

Del Departamento de Evaluación del Centro de Perfeccionamiento

Con estas sencillas palabras, Hermedes Caballero, director del Centro de Documentación Pedagógica del Ministerio de Educación de Cuba (MINED), nos explica el principio básico en que se inspira esta realización educacional cubana, cual es combinar el trabajo intelectual con el trabajo manual en la formación del educando. Su formulación no es nueva en este país, toda vez que ya a fines del siglo pasado, el apóstol de la emancipación cubana, José Martí, afirmaba que en la escuela se había de empuñar la pluma por las tardes y el azadón por las mañanas. Desarrollando este

medular aspecto del pensamiento martiano, la Revolución Cubana, en el decurso del profundo proceso de transformaciones sociales, políticas y económicas que ha venido desarrollando en estos trece años de existencia, dio forma a estas dos novedosas expresiones de una pedagogía auténticamente renovadora: la escuela al campo y la escuela en el campo.

Nos encontramos frente al conjunto de edificaciones que configuran la "Escuela Mártires de Kent", correspondiente al Plan Plátano, de Artemisa, provincia de la Habana, y aquí hemos lle-

gado acompañando al profesor Moisés Moya Bernales, jefe de los departamentos de Evaluación y Educación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, quien cumplimenta, de esta manera, una parte del programa de visitas que está efectuando por diversos establecimientos educacionales de Cuba. Después de contemplar la hermosa construcción escolar, nos volvemos a Caballero para que nos amplíe el fundamento de esta obra educacional. "La formación verdaderamente integral del niño sólo se puede alcanzar cuando él pueda participar efectivamente en labores de producción. Cuando comprenda, a través de su participación directa, lo que significa producir lo que él consume, lo que come y lo que viste. De este modo —prosigue nuestro gentil anfitrión— eleva a su real nivel la valorización del trabajo. Queremos que nuestros niños combinen el trabajo con el estudio, dando la dignificación que le corresponde al trabajo, no como simple actividad individual, sino en cuanto tiene una innegable proyección social como fuente de todas las riquezas, lo que el joven puede comprobar a través de su experiencia diaria."

Entramos a la oficina de la directora del centro de enseñanza, Alicia Santander, quien nos explica el desenvolvimiento de las actividades que se cumplen en la Escuela. Desde un banderín, obsequio, sin duda, de alguna delegación de nuestro país, un típico huaso contempla a estos dos chilenos instalados en una escuela rodeada de plantaciones plataneras. Observamos a la directora. Es muy joven. Conocemos después a una profesora de Física de 19 años.

Nos llama la atención la juventud del profesorado y lo hacemos notar. Se nos dice que la edad promedio del cuerpo docente es de 22 años.

Alicia continúa con su explicación: "Las actividades docentes y de trabajo se combinan en dos horarios. Mientras los séptimos y octavos grados tienen clases de 7.30 a 12.40, los novenos y décimos trabajan en el campo de 7.30 a 10.45. Por la tarde, el primer grupo desarrollará su labor en el campo de 14.00 a 17.15, y el segundo, recibirá clases de 13.25 a 18.35..."

Las palabras de la directora se interrumpen por las voces de "Los Cuatro de Chile". Nos sacude un temblor de emoción inevitable. Son voces que cantan aires de nuestro Chile. Es el lapso libre para el grupo que regresó del campo y que, tras cambiarse ropa, escucha música, juega tenis de mesa, ajedrez o simplemente, charla.

Recorremos la Secundaria Básica en el campo. La construcción de esta escuela es muy semejante a las demás que después se han erigido. Se compone, fundamentalmente, de cuatro edificios de moderno diseño. En el primero, de tres pisos, se encuentran las salas de clases, cuatro laboratorios (dos de Biología, uno de Física y otro de Química), un taller de Educación Laboral, una sala-taller de Dibujo Técnico y la Biblioteca.

En otro de los edificios se hallan los dormitorios (albergues) de los alumnos varones, en el segundo y tercer piso. Los profesores y empleados tienen sus dormitorios en el primer piso, donde además hay salones destinados a actividades sociales y recreativas, como, asimismo, una sala de teatro.

Las alumnas tienen sus dormitorios en otro edificio de tres pisos. Ellas ocupan los dos últimos

y en el primero están la enfermería, la peluquería y los salones de reunión.

El edificio de una sola planta comprende el comedor, la cocina, el cuarto de refrigeración y tres almacenes.

Son las 11.30. El grupo que realizó su tarea en el campo ha regresado y, después de bañarse y cambiarse ropa, descansan o realizan actividades recreativas antes de almorzar. Algunos juegan tenis de mesa y el profesor Moya no resiste la tentación de incorporarse al grupo de pimponistas. Es un momento de camaradería con los jóvenes cubanos que recogemos en la cámara fotográfica.

Canchas de béisbol, balompie, vóleibol, básquetbol y atletismo están destinadas tanto a la práctica del deporte y la educación física como a la recreación. Se combinan, de esta manera, la docencia, el trabajo y el esparcimiento, a fin de formar personas realmente equilibradas.

Algunos jóvenes practican vóleibol y otros, béisbol. Nos llama la atención su desarrollo físico. Ninguno supera los catorce años y, sin embargo, tienen una contextura y un desarrollo muscular extraordinarios. Son cuerpos jóvenes, fuertes y sanos que están curtidos por el sol y el aire.

No podemos dejar de recordar las palabras de la directora mientras los jóvenes nos rodean amablemente. Aludía a la satisfacción que experimentan estos estudiantes cuando van a sus casas y allí, en el hogar, encuentran los plátanos que ellos producen y que no sólo alimentan a su familia sino a todo el país.

La Base Platanera de Artemisa tiene un área de 536,7 caballerías (una caballería equivale a 13,5 hectáreas) y de ellas, 105,1 caballerías no son aptas para el cultivo de plátanos.

Recorremos los albergues de las alumnas. Conocemos los dormitorios, los baños, las duchas, todo. Reina allí un gran orden y limpieza. En pequeñas mesitas y sillas, sobre los estantes, frascos, cajas de colores, muñecas, conchas, caracoles, juguetes que constituyen la nota femenina y artística. Se nos dice que las niñas cambian constantemente la estética de los dormitorios, pues se hace una emulación entre ellos y una brigada se encarga de hacer el chequeo correspondiente en cualquier momento.

En la enfermería, cuatro alumnos ocupan la sala que les corresponde. Uno con ataque de asma y tres con catarro. En la sala de las alumnas, el sexo débil demuestra, una vez más, que hace tiempo dejó de serlo y no hay ninguna de ellas enferma.

Desean que nos quedemos allí para almorzar con ellos, pero un vehículo del MINED nos espera para conducirnos hasta una Escuela al Campo. El tiempo corre y nos debemos marchar.

Pasamos frente a un mural, obra de los mismos alumnos, donde, a un costado, está la imagen del Che, la de los cabellos largos, la boina y la estrella; junto a él, vemos el mapa de América y el de Cuba, desde donde un gran faro con luz roja intermitente arroja sus rayos a América.

A la salida, reparamos en las fotos enormes de los cuatro jóvenes norteamericanos muertos en un encuentro con la policía en la Universidad de Kent y en cuyo recuerdo se bautizó así a esta secundaria básica en el campo.

Nos ponemos en movimiento rumbo a la plantación de tabaco, donde nos espera una escuela al

campo. Aprovechamos de hojear el folleto explicativo de la estructura y funciones de la Secundaria Básica Experimental en el Campo del Plan Plátano de Artemisa. Leemos allí que el Comandante Fidel Castro ha expuesto los conceptos fundamentales sobre este tipo de establecimiento escolar, cuya transcripción nos parece indispensable para ilustrar al lector sobre su exacta naturaleza:

“Esta escuela reúne dos ideas que son fundamentales, dos ideas que son similares, y las dos emanadas de dos grandes pensadores: de Marx y de Martí. Ambos concibieron la escuela vinculada al trabajo, es decir, concibieron la escuela como el centro donde se forma al joven para la vida y se forma en todos los órdenes, el centro donde se forma integralmente al hombre, donde se le da una formación completa.

Y como esa formación es completa en una sociedad sin explotadores ni explotados, en una sociedad colectivista, en la que los bienes materiales tienen que ser producidos por todos los miembros de esa sociedad, todos los bienes materiales y todos los servicios, es lógico que el trabajo, la formación para el trabajo, el concepto del trabajo y la preparación para el trabajo formen parte esencial de la educación.

Se forma un hombre integral.

El tipo de escuela que nosotros conocimos en la sociedad de clases era una escuela muy diferente. No preparaba al hombre para la vida. Lo tenían estudiando la primaria, la secundaria, el preuniversitario y la universidad. Terminaba a los 23 ó 24 años, lo lanzaban a la vida sin ninguna adaptación, prácticamente sin ningún objetivo.

En cambio, esta nueva escuela responde a concepciones acerca de la pedagogía, a realidades, a necesidades. Responde a concepciones en cuanto a la pedagogía, de acuerdo con lo más profundo del pensamiento marxista, que concibe la educación, la formación del hombre, vinculada al trabajo productivo, al trabajo creador; de acuerdo con las concepciones tradicionales de nuestra patria, de acuerdo con la concepción martiana, que también imaginaba la escuela de este tipo. Y este tipo de escuela responde a la posibilidad real de formar al hombre: la posibilidad real de combinar la educación, el estudio y el trabajo”. La organización de las secundarias básicas en el campo es muy semejante. La de la escuela “Mártires de Kent” es la siguiente:

La escuela está bajo la responsabilidad de:

- Director.
- Consejo de Dirección: integrado por el director, el subdirector, el responsable del plan agrícola, el responsable de mantenimiento y el secretario.
- Consejo de Escuela: integrado por el Consejo de Dirección, los organismos políticos y de masas y una representación de los padres.
- Consejo Técnico: integrado por el profesor responsable de cada Cátedra, presidido por el director del centro.
- Claustro de Profesores: integrado por 42 profesores de las siguientes materias:

Español	4	Biología	4
Inglés	7	Geografía	3
Matemáticas	4	Historia	4
Física	4	Ed. Laboral	5
Química	4	Ed. Física	3

La Dirección de la Escuela, al reunir el claustro de profesores, podrá invitar a los alumnos monitores a participar, estableciendo, de esta manera, una forma de reconocimiento a las tareas asignadas a dichos estudiantes y recoger los aportes que puedan ofrecer.

f) Alumnado, Matrícula y composición de los grupos:

El alumnado está formado por estudiantes de las distintas Escuelas Secundarias Básicas del Regional Artemisa.

Las escuelas pueden albergar a quinientos alumnos.

El horario general de actividades es el siguiente:

6.00 —		Levantarse.
6.00 —	6.20	Aseo personal.
6.20 —	7.00	Desayuno.
7.15 —		Salida para el campo y aulas.
7º y 9º Grado		
7.30 —	12.40	Docencia.
12.40 —	1.15	Almuerzo.
1.15 —	1.45	Cambio de ropa.
1.45 —		Salida para el campo.
2.00 —	5.15	Trabajo.
5.15 —	5.30	Regreso del campo.
5.30 —	6.20	Tiempo libre y baño.
6.20 —	6.50	Comida.
6.50 —	8.00	Tiempo libre.
8º y 10º Grado		
7.30 —	10.45	Trabajo.
10.45 —	11.00	Regreso del campo.
11.00 —	12.00	Tiempo libre y baño.
12.00 —	12.40	Almuerzo.
12.40 —	1.15	Tiempo libre.
1.15 —		Salida a las aulas.
1.25 —	6.35	Docencia.
6.50 —	7.20	Comida.
7.20 —	8.00	Tiempo libre.
8.00 —	8.30	Noticiero T. V. y Prensa.
8.30 —	10.30	Estudio, Círculos de Interés, Recreación y actividades culturales.

7º y 8º — 3 noches de estudio (de lunes a viernes).

9º y 10º — 4 noches de estudio (de lunes a viernes).

El paisaje de palmas, plátanos y cítricos nos acompaña. La llanura verde, sin la cordillera de los Andes o de la Costa que franquee la mirada, se extiende ante nosotros. Por fin arribamos al campamento. Las muchachitas nos esperan y nos reciben con exclamaciones de ¡Vivan los chilenos! y vitores de amistad. Al descender del vehículo nos encontramos con un saludo hecho con piedras blancas en el suelo: Cuba y Chile unidos vencerán. También figura el nombre del campamento: La Edad de Oro.

La alegría juvenil es contagiosa y quieren fotografiarse con nosotros. Pronto deben marchar a sus labores agrícolas, donde las iremos a ver.

La escuela al campo es una actividad más que cumplen las secundarias básicas urbanas en su programación escolar. Durante 45 días, la escuela se traslada a los campamentos que se encuentran en los diversos regionales. La calendarización de esta actividad se realiza a través de cuatro períodos en el año. Esto significa que los campamentos son ocupados en forma rotativa por las escuelas.

El campamento “La Edad de Oro”, cuyo lema martiano es “ser culto para ser libre”, tiene un

gran comedor, cocina, despensa, albergues y baños, instalaciones que son permanentemente refaccionadas y mejoradas con el trabajo voluntario de los propios alumnos y profesores.

Conversamos con las representantes de la FEEM (Federación de Estudiantes de la Enseñanza Media), quienes nos dan a conocer las actividades que allí realizan, desde el campanazo mañanero y las llamadas "de pie", "de pie", hasta el momento de recogerse.

Las alumnas se dedican a atender las plantaciones tabacaleras, organizándose en brigadas o pelotones de no más de 15 muchachas, al mando de una responsable. Cada una de estas brigadas trabaja junto con los obreros que allí laboran en forma permanente y que las adiestran en las tareas. La alumna responsable de las brigadas lleva un cuaderno donde consigna todas las realizaciones del grupo a su cargo.

Pero no todo es trabajo agrícola. Las actividades escolares se prolongan en las actividades culturales y artísticas que allí se organizan. Un diario mural recibe las cooperaciones de las alumnas y da cuenta de las actividades diarias.

Los campamentos cuentan con un vehículo en forma permanente para atender a cualquier necesidad que se presente, en especial a algún problema de salud u otros de carácter urgente. Diariamente, un médico efectúa una inspección para enterarse del estado general del alumnado. Cada campamento está dotado de un servicio de primeros auxilios.

Los días domingos tiene lugar la visita de los padres.

Preguntamos por la actitud de los padres frente a la movilización de sus hijas al campo. Son las mismas alumnas quienes nos contestan. Por lo general, la disposición de los padres es muy favorable frente a esta actividad, la que, desde luego, tiene un carácter voluntario. La experiencia recogida a través de algunos años les ha demostrado que al regreso del campo, el hijo o la hija vienen positivamente cambiados. El sentido de colaboración en las tareas del campamento, el orden en sus actividades, así como una concepción más amplia frente al trabajo colectivo redundan en forma muy favorable dentro del hogar y en la personalidad misma del educando.

En aquellos casos en que los padres no quieren dar su autorización para que sus hijos vayan al

campo, los representantes de la FEEM se encargan de ir a conversar con ellos a fin de conocer las razones de tal determinación como, asimismo, para explicarles lo que significa esta actividad escolar tanto para la formación del niño como para la comunidad toda.

Es preciso señalar que, atendiendo a las condiciones históricas que vive la Isla del Caribe, bien se puede considerar que los alumnos contribuyen con un valioso aporte a resolver el problema de la falta de fuerza de trabajo. Sin embargo, mirarlo sólo bajo este prisma implicaría ignorar el aspecto más profundo de esta innovación pedagógica, pues si bien los muchachitos laboran con gran efectividad en la producción, superando en ocasiones a los obreros habituales, ya que actúan acicateados por la novedad de las tareas y por una emulación permanente en sus labores, puede decirse que esto tiene un carácter secundario, siendo lo primordial la formación que recibe el escolar cuando sabe que está participando en un trabajo productivo que revierte sus frutos a toda la comunidad y que a él, personalmente, lo desarrolla como individuo equilibrado, capaz de combinar las tareas intelectuales con las manuales.

Visitamos las plantaciones de tabaco a cargo de las alumnas. Observamos las hileras de plantas de hojas anchas y verdes sobre la tierra rojiza marrón. Toda la extensión tabacalera está cubierta con toldos de una urdidumbre especial que permite el paso del aire y del sol, pero que, a la vez, protege a la delicada planta de los insectos y del viento.

Apreciamos el cuidadoso trabajo de las niñas. El terreno está limpio de malezas. Las plantas muestran sus hojas sin mácula de peste o de cualquier otro agente destructivo. El trabajo que han realizado durante la mañana es "deshijar", es decir, limpiar a cada planta de las hojas que aparecen en la base y que le restarán fuerza para alcanzar su crecimiento normal y su total plenitud. Las tareas se suspenden un momento y las risas juveniles se escuchan a nuestro alrededor. El calor es grande y un trago de agua fresca del porrón alivia la sed. Más fotografías y más sonrisas. Nos solicitan nuestras direcciones, las de los hermanos chilenos, a fin de establecer contacto epistolar con los compañeros del otro lado de los Andes.

documentos de educación que pagan impuestos: ley 16.272

La circular N.º 47 del Subsecretario de Educación expresa, con fecha 13 de noviembre último, lo siguiente: Con fecha 8 de noviembre de 1972 ha salido publicada en el Diario Oficial la Ley N.º 17.828 que reajusta los sueldos y salarios de los sectores público y privado. En su artículo 47 contiene modificaciones a la Ley N.º 16.272 que fija el texto a la Ley de timbres, estampillas y papel sellado.

El N.º 8 del artículo precedentemente señalado reemplaza en su totalidad al artículo 15 de la Ley N.º 16.272 publicada en el Diario Oficial de 4 de agosto de 1965. La

citada disposición se refiere al pago de impuesto de las actuaciones administrativas que al Ministerio de Educación le corresponden, y dispone lo siguiente.

"Artículo 15. Sólo los documentos que a continuación se señalan pagarán los impuestos de este título al ser expedidos por las autoridades públicas de cualquier naturaleza, excluidas las Municipalidades, al ser presentadas a ellas, si por cualquier motivo no las hubieran pagado con anterioridad".

En consecuencia, a contar del 8 de noviembre de 1972, queda suspendido el cobro de impuesto por concepto de títulos o diplomas, certificados, copias o duplicados en atención a que el nuevo artículo no los contempla. Asimismo, debe darse cumplimiento a lo dispuesto en el N.º 1 inciso 2.º del mismo artículo que dice a la letra: "No estarán gravadas con impuesto las resoluciones que recaigan en solicitudes de feriados y licencias y otras que presenten los empleados públicos relacionadas con los derechos que les confiere el Estatuto Administrativo"

libros y revistas

recibidos

BALMACEDA Y LA CONTRARREVOLUCION DE 1891, por Hernán Ramírez Necochea. La Editorial Universitaria acaba de entregar una tercera edición del libro del título, seguramente el acopio de información y apreciación histórica más completo que se haya escrito sobre la contrarrevolución de 1891, para muchos la revolución del 91, acepción, sin duda, menos cabal que la primera para caracterizar la única guerra civil que ha sufrido nuestro país después de la Independencia. El prof. Ramírez Necochea rastreó una información muy valiosa, en gran parte oculta hasta que él la expusiera, sobre aquel convulsionado período. Sin este libro, difícilmente se podrá lograr una caracterización ajustada de la guerra civil del 91. El trabajo del autor sitúa con responsabilidad histórica la figura del Presidente mártir, y el método de que Hernán Ramírez se vale para fijar fuertemente los contornos de la personalidad de Balmaceda, es justamente el de un análisis dialéctico de los hechos y de los factores y personajes que incidieron en ellos. No hay personaje histórico chileno más tratado, traído y llevado, bien y mal interpretado que el Presidente Balmaceda. Ensayos, biografías más o menos noveladas, filmes, obras musicales, se dedicaron estos últimos años al personaje y a los hechos que él y el pueblo de su época protagonizaron. Últimamente se anuncian películas de largometraje sobre Balmaceda, mientras la televisión ofrece seriales que relatan los acontecimientos en que se vio envuelto. No podía, pues llegar más oportunamente a manos de los lectores la 3.ª edición del libro del prof. Hernán Ramírez.

Por otra parte, la vigencia sociopolítica que adquiere hoy la acción reivindicadora y revolucionaria del Presidente Balmaceda es enorme. El salitre de ayer es el cobre de hoy, pero la reacción oligárquica es la misma en el 91 que en el 72. Balmaceda es el primer Presidente de Chile que se enfrenta al imperialismo. Algo, sin embargo, es diferente: la caída y el consciente suicidio de Balmaceda montaron a la reacción en el poder, a pesar del derramamiento de sangre que ella misma provocó; en la lucha del actual Gobierno Popular para defender la riqueza cuprífera la oligarquía nacional y el imperialismo saben que encontrarán un infranqueable muro del pueblo contra sus pretensiones.

Se trata de una 3.ª edición corregida y aumentada que va a encontrar, con seguridad, la acogida más amplia. B.

LOS GRUPOS REEDUCATIVOS, por Maurice Capul. Biblioteca Nuevas Orientaciones de la Educación, Editorial "El Ateneo" de Buenos Aires, en una traducción de "Les Groupes Rééducatifs", editado por Presses Universitaires de France, Paris. El trabajo del investigador M. Capul versa sobre problemas muy específicos: los niños que se denominan difíciles, con problemas, inadaptados, que experimentan perturbaciones, etc., y tienen necesidad tanto de reeducación como de cuidados especializados. El autor de esta obra, Maurice Capul, es director de la Escuela de Educadores Especializados, con sede en Versalles. Sus largos años de práctica le inclinan por una psicopedagogía de los grupos, suficientemente amplia como para abarcar todas las manifestaciones expresivas de los niños. Se trata de una psicopedagogía que no sacrifica el individuo al grupo, pero tampoco lleva al proceso inverso, y ello gracias a los intercambios humanos que permiten una constante apertura.

Afirma el autor que "la finalidad del grupo reeducativo y, asimismo, la de la institución, estriba en la ayuda de la cual puede gozar cada uno de los miembros en nombre del adulto, pero también de la colectividad en cuanto organización de intercambios". De este modo, "el observador es una parte de su observación".

En síntesis, un estudio valioso para todo educador que se interese en esta problemática vital de nuestro tiempo.

TRABAJO DE GRUPO EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS Y CAPACITACION DE LOS PROFESORES EN SUS METODOS, por Barrington Kaye e Irving Rogers. Biblioteca Nuevas Orientaciones de la Educación. Editorial "El Ateneo" Buenos Aires. Traducción de "Group Work in Secondary Schools", The Clarendon Press Oxford. El propósito de este libro es cubrir el vacío de la falta de manuales prácticos, detallados, con sugerencias específicas acerca de cómo organizar y conducir el trabajo de grupo como un método de enseñanza para las escuelas secundarias. La obra incluye sugerencias acerca de la ejecución de los métodos de trabajo grupal, ejemplos de varios programas en marcha y un capítulo sobre los fundamentos teóricos de dicho enfoque. Igualmente señala algunas sugerencias para la capacitación de profesores en métodos de trabajo grupal.

Destaca, sin embargo, que al utilizar este particular enfoque, no debe considerarse el trabajo de grupo un método universalmente adoptado como el único posible.

Se expresa que la enseñanza por equipo, el trabajo de grupo, la investigación interdisciplinaria, los métodos de exposición, los planes educativos para cada uno de los años y muchos otros enfoques están dentro de las posibilidades del profesor, así como los más tradicionales métodos de la actividad docente en clase.

El N.º 38 de la revista "Educadores del mundo", trae el siguiente sumario:

Editorial "Reformas educativas en América Latina"; "Análisis de la situación educativa argentina y perspectivas", por el prof. Luis Fernández Quintana; "El Congreso de Educación de Santiago de Chile", por Paul Delanoue, presidente de la F.I.S.E.; "América Latina: crisis educativa y represión magisterial", por el prof. César Godoy Urrutia; "La formación y perfeccionamiento de los trabajadores en la R.D.A.", por

el Dr. Kurt Heinze; "Ramón Ramírez Gómez", por el prof. Crisólogo Gatica; "El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura", por el prof. Arnulfo Rubilar; "Notas en torno a Pablo Neruda", por el prof. Mario Céspedes; "La enseñanza programada en el perfeccionamiento del profesorado", por el prof. Héctor Muñoz. Documentos: Estatuto del SUTE; los trabajadores y la educación. Resoluciones del VI Congreso Nacional de la CUT.

El N.º 39 de la misma publicación trae los siguientes artículos:

Editorial, "Un deber insoslayable"; "Los métodos de enseñanza de la lectura", por la prof. argentina Berta P. de Braslavsky; "El mundo subhumano del racismo y apartheid", por la prof. Olga Poblete; "La revolución científico-técnica y la educación", por Heinz Hoffmann, vicepresidente del Central del Sindicato de la Enseñanza y la Educación de la R.D.A. y el Dr. Helmut Klein, miembro del Comité Central del Sindicato de la Enseñanza y la Educación de la R.A.D.; "Los niños, la educación y la literatura", por el prof. Jorge Espinoza P.; "Nuestro SUTE se encuentra frente a un gran desafío", por el prof. Marcial Maldonado, presidente de SONAP; "El período de transición y la educación", por el prof. Crisólogo Gatica; "La mujer en una sociedad en tránsito al socialismo", por Nuria Meline; "Proyecciones pedagógicas de la teoría y la práctica", por el prof. Francisco Villa Lezana.

"Novedades de Moscú", semanario editado por la Unión de Sociedades Soviéticas de Amistad y Relaciones Culturales con otros países. El número mencionado trae adjunto un suplemento.

"Revista de la Universidad Técnica del Estado", N.º 9, correspondiente a julio y agosto de 1972, publicada por la Secretaría Nacional de Extensión y Comunicaciones de la UTE. Sumario: "UNCTAD III ¿éxito o fracaso?", por Felipe Herrera; "Albores de la conciencia obrera en Chile", por Volodia Teitelboim; "Los católicos en Polonia y su diálogo con los marxistas", por Luis Maira; "El Plan Camelot", por J. Rodríguez Elizondo; "Lenin y el compromiso en política", por Ernesto Ottone; "La novela latinoamericana de hoy", por Edmundo Concha; "Los onas, un pueblo exterminado en su contacto con el hombre blanco", por Guillermo Yáñez. Documentos: "Los cambios revolucionarios y el desarrollo económico chileno". "Definir, producir y avanzar", carta del Presidente de Chile, Dr. Salvador Allende, a los jefes de los Partidos de la Unidad Popular. Notas bibliográficas: "El Mariá-

tegui de Yerko Moretic", por Jacinto Valdés-Dápena; "Hegel", de Walter Kauffmann", por Luis Razeto; "Chile, ¿una economía de transición?", de Sergio Ramos, por Víctor Abudaye.

"Mundo Estudiantil" N.º 26, revista mensual de la Unión Internacional de Estudiantes. Sumario: "Una carta para usted", "¿A dónde va la universidad africana?", por Makhter Diack; "De entre las ruinas surge un nuevo país: Bangladesh" (entrevista de "Mundo Estudiantil" con Murul Islam, presidente de la Unión de Estudiantes de Bangladesh); "Guatemala: terror y resistencia", por un dirigente estudiantil guatemalteco; "La crisis de la educación superior finlandesa", por Irjo Engestiom; "Democratizar la Universidad", por Akira Shihata; "Uruguay: Frente Amplio, poderosa fuerza de cambio", por José Luis Canel; "Guyana sigue en camino peligroso", por Cheddi Jagan; "La lucha se agudiza en Costa Rica", por Oscar Madrigal; "Actividades extracurriculares de los estudiantes polacos", por Roman Dobrzynski; "Ocho días que estremecieron Wrocław" por Henrych Maleck. "ICOLPE", Nos. 1, 2 y 3 (Instituto Colombiano de Pedagogía). Revista esencialmente técnica, en cuyos volúmenes trata entre otros asuntos: "El concepto de la educación básica en algunos países"; "Investigación educativa: áreas políticas — estrategias y proyectos de ICOLPE" e "Información bibliográfica educativa", respectivamente.

Volúmenes N.os 94 y 95 de la revista "Educadores", revista latinoamericana de educación, bimensual, editada en La Plata (Buenos Aires), República Argentina. El N.º 94 trae el siguiente sumario: "¿Desarrollo y/o liberación?", por Jesús García G.; "Características y posibilidades de la catequesis en América Latina", por Felipe Santiago Benítez; "Temas de difusión educativa", por Alberto Blas Brambilla; Documentos: (esta sección publica documentos vinculados al quehacer pedagógico). "La educación permanente dentro de las perspectivas del desarrollo".

Sumario del N.º 95: "El concepto de educación", por Juan Enrique Bolzán; "La productividad del gasto educativo como instrumento de la planificación escolar: comparación de dos estudios realizados en Colombia", por Carlos Muñoz Izquierdo; "Educación y cambio social en las jornadas Olivetti", por Gabriel Amilcar Galetti; "La imagen en el quehacer audiovisual", por Inés Cámara de Zelashi y Elsa M. Tagliabue; Documentos: I Seminario Latinoamericano de Didáctica de los Medios Audiovisuales. II Estudio sobre el potencial de la comunidad educativa.

Viene de la página 66: "Ideología y aparatos ideológicos de Estado", por L. Althusser.

distinguir entre poder de Estado (y su control por parte de...) por un lado, y aparato de Estado, por otro. Pero agregaremos que el aparato de Estado contiene dos cuerpos: el cuerpo de las instituciones que representan el aparato represivo del Estado, por una parte, y el cuerpo de instituciones que representan el conjunto de los aparatos ideológicos del Estado, por otra.

Pero si esto es así, y lo es aún en el estado sumario de nuestras indicaciones, no se puede evitar el planteo de la siguiente pregunta: ¿Cuál es exactamente la medida del rol de los aparatos ideológicos de Estado? ¿Cuál es el fundamento de su importancia? En otras palabras: ¿a qué corresponde la "función" de estos aparatos ideológicos de Estado que no funcionan mediante la represión sino mediante la ideología?

(Continúa en nuestra próxima edición.)

¹Las fuerzas productivas.

²Las relaciones existentes de producción.

³El texto que aquí se entrega está constituido por los extractos obtenidos de un curso. El autor ha querido titularlos: Notas para una investigación. Las ideas que aquí se exponen deben considerarse sólo como ideas introductorias para una discusión.

⁴Carta a Kugelmann, 11-VII-1868.

⁵Marx ha dado un concepto científico al respecto: capital variable.

⁶En Para leer El Capital.

⁷Cfr. más adelante: A propósito de la Ideología.

⁸Gramsci es, según nuestros datos, el único que ha avanzado por la vía que proponemos. Tuvo la idea "singular" de que el Estado no se reducía al aparato (represivo) del Estado, sino que comprendía cierto número de instituciones de la "sociedad ci-

vil": Iglesia, escuelas, sindicatos, etc. Gramsci, desgraciadamente, no sistematizó sus intuiciones y éstas quedaron en calidad de agudas acotaciones parciales (cfr. Gramsci: Oeuvres Choisies, Ed. Sociales, pp. 290, 291 (Nota 3), 293, 295, 436. Cfr. Lettres en Prison, Ed. Sociales, p. 313).

⁹La familia cumple, evidentemente, otras "funciones" y no sólo es AIE. Interviene en la reproducción de la fuerza de trabajo. Es, según los modos de producción, unidad de producción y/o unidad de consumo.

¹⁰El "Derecho" pertenece a un tiempo al aparato (represivo), de Estado y al sistema de AIE.

¹¹En un texto patético, fechado en 1937, Krupskaja narra los desesperados esfuerzos de Lenin y de lo que consideraba su fracaso (El camino recorrido).

Lo que decimos aquí, rápidamente, sobre la lucha de clases en los AIE, está lejos, evidentemente, de agotar la cuestión de la lucha de clases.

Para abordar esta cuestión, se deben tener presentes dos principios. El primer principio fue formulado por Marx en el Prefacio a la Contribución: "Cuando se consideran esos trastornos (una revolución social), siempre hay que distinguir entre el trastorno material —que se puede verificar de manera rigurosa—, de las condiciones económicas, producción, y las formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas o filosóficas, en las cuales los hombres toman conciencia del conflicto y lo llevan a sus últimas consecuencias". La lucha de clases se expresa y se ejerce, entonces, en formas ideológicas y, también por lo tanto, en las formas ideológicas de los AIE. Pero la lucha de clases sobrepasa ampliamente estas formas y, porque las sobrepasa, la lucha de las clases explotadas puede también ejercerse en las formas de los AIE y así volver el arma de la ideología en contra de las clases dominantes.

Y esto es así en virtud del segundo principio: la lucha de clases sobrepasa los AIE, porque está arraigada —además de estarlo en la ideología— en la infraestructura, en las relaciones de producción, que son relaciones de explotación y que constituyen la base de las relaciones de clase.

La presente versión ha sido traducida por Waldo Rojas, del original francés publicado en la Revista "La Pensée", N.º 151.

correspondencia con los suscriptores

De entre varios centenares de cartas llegadas a la Revista durante la última semana, con motivo de la renovación de las suscripciones, damos textos de algunas, en la imposibilidad material de ocupar mayor espacio en la presente edición. Hacemos presente a los profesores del país y del exterior que reanudaremos la sección correspondencia con los suscriptores que se publicó en el primer año de la Revista. Preferiremos, naturalmente, la publicación de cartas que planteen sugerencias para el mejoramiento de nuestra publicación, críticas referidas al proceso de reforma educacional, así como problemas de la enseñanza y del profesorado. De algunas de esas comunicaciones se publicarán también las respuestas. No debe extrañar que en este número correspondiente a julio, aparezcan comunicaciones del mes de noviembre, pues, como se explica en nuestro aviso de la contratapa primera, esta edición y la que seguirá se han enviado a la imprenta en los primeros días de diciembre, por la paralización que afectaba a la Revista, y que de acuerdo a un compromiso del nuevo Ministro, profesor Jorge Tapia, no volverá a producirse.

La Habana, 12 de octubre de 1972.

Tenemos mucho gusto de acusar recibo de su interesante publicación "Revista de Educación", que resulta de gran valor para el trabajo que llevamos a cabo en nuestro Centro.

Por nuestra parte, reanudaremos el envío de nuestra revista "Universidad de La Habana", con el último número publicado correspondiente al año 1972, N.º 195. (La publicación de esta revista estuvo suspendida durante los años 1970 y 1971).

Ing. D. Pérez Franco,
Director

Universidad de La Habana,
Centro de Información Científica y Técnica.

Oficina María Elena, 7 de noviembre de 1972

En primer lugar, agradecemos a "Revista de Educación" el hecho de permitirnos continuar suscritos a ella y haber recibido los Nos. 34, 35, 36 y 39.

Adjunto a la presente van los formularios de reinscripción y cheque AU N.º 1.042.244, de cuenta N.º 706 del Banco del Estado, de María Elena, por la cantidad de ciento sesenta escudos (Eº 160), suma que cancela lo que corresponde al colega Walter Quiroz D. y al mío.

Esperando que Revista de Educación aparezca con frecuencia normal, les saluda atentamente,

Hugo Martín Mercado.

Talca, 15 de noviembre de 1972

El que suscribe, Fernando Salas Leiva, profesor de Biología y Ciencias del Liceo, solicita de usted el envío, ojalá a la brevedad, de la colección completa de esta prestigiosa "Revista de Educación". Adjunto a la presente el cheque respectivo por Eº 320.

Valparaíso, 17 de noviembre de 1972

Cumplo con renovar mi suscripción anual a vuestra Revista, y junto con felicitarlos por la calidad de su

publicación, deseo consultar la razón de haber recibido sólo los números 34, 35, 36 y 39, no así los números 37 y 38.

Pedro Sotelo C.
profesor.

Coquimbo, 14 de noviembre de 1972

Me permito acusar recibo de su última circular y junto con ello el paquete de ejemplares pendientes, de la Revista de su digna dirección.

Además de agradecer esta gentileza suya, y constatar la acertada organización que se le está dando a esta publicación, que tantos servicios presta al magisterio nacional, me permito adjuntar a la presente un cheque correspondiente al valor adeudado. Desde luego, espero que me sigan mandando los números de mi suscripción, indicándome los valores a cubrir.

Me repito de usted, como su atenta y segura servidora,

Tomy Olivares de Vásquez.

Valencia, 10 de marzo de 1972

Leyendo una de las revistas pedagógicas de mi país, he podido ver el índice de uno de los números de la "Revista de Educación" de ese Ministerio.

A juzgar por dicho índice, he podido observar que sería un poderoso auxiliar para un trabajo que estoy realizando; pero como en esta ciudad no sé de ningún medio para poder utilizarla, me dirijo a ustedes para ver si pueden proporcionarme algunos números.

Ahora bien, soy estudiante de familia humilde y he de trabajar para costearme mis estudios, por lo que me es completamente imposible abonar los derechos de suscripción de dicha revista, y en consecuencia si no me la regalan, no podré usarla.

Por ello, les agradecería que si les es posible, me envíen con carácter gratuito, algunos de los números atrasados de estos últimos años.

Confiado, pues, en su magnanimidad y dándoles las gracias anticipadamente, queda a su entera disposición y les saluda muy atentamente,

Antonio Sala Moll,
Valencia, España.

(Se envió la colección a través de nuestra valija diplomática.)

Osorno, 6 de junio de 1972

Ruego a usted me envíe el valor de la Revista N.º 12, donde aparecen los programas de enseñanza básica. El último número que recibí fue el N.º 31. Comunico también que desde el N.º 1 al 31 los recibí en el Correo Purránque, que era mi dirección postal antigua, pero el año pasado me trasladé a la ciudad de Osorno y mi nueva dirección es: Población Antillanca, Leipzig N.º 220, Osorno. Con respecto a la Revista, sugiero lo siguiente:

1. Que se abra una sección donde nosotros podamos expresar nuestra opinión y puntos de vista como lectores.

2. Que se dé a conocer a fondo la realidad educacional de los países que viven en el sistema socialista (Cuba, China, URSS, etc.), desde todos los aspectos: métodos, contenidos, actividades técnicas, etc.

Saluda muy atentamente a usted,

Eliseo Vera Coyopán.

Angol, 17 de noviembre de 1972

Es mi deseo renovar y seguir recibiendo los números de la Revista, pues la encuentro de mucha utilidad, por sus contenidos, tanto científicos como por las sugerencias pedagógicas y metodológicas que contiene. Agradeciendo de antemano su gentileza, le saluda muy atentamente,

Héctor M. Monsalves.

Fresia, 2 de octubre de 1972

Agradezco sinceramente el sistema adoptado para interesar a los suscriptores de la revista en la renovación, ya que en la mayoría de los casos nos quedamos dormidos y no hacemos absolutamente nada para seguir recibéndola.

En cuanto a las sugerencias que nos pide, creemos que la "Revista de Educación" refleja ampliamente, a través de sus artículos, la tónica imperante de la educación. Se me ocurre que sería interesante conocer a través de sus páginas algunos organismos educacionales que tienen vínculos con la educación chilena. Siempre tenemos a la vista algo relacionado con UNESCO, sin embargo, existen otras entidades, tales como Semope, Prate, Cea, Clasc, etc.

Me parece positivo también, que la Revista, saliéndose de lo estrictamente pedagógico, pudiera dejar la última página, con el objeto de que publiquen las conquistas obtenidas, los bienes de carácter social. Sobre el Sute, máxima expresión de los educadores, en relación a lo gremial, etc.

*Enedina Orellana Troncoso,
Profesora Escuela N.º 22, Fresia.*

Los Angeles, 7 de noviembre de 1972

Me permito poner en su conocimiento que con esta fecha he remitido el valor de mi renovación de la suscripción de la revista de su digna dirección.

Sobre el formato y presentación de la revista, hágale notar que es excelente, como así también los temas que en ella se tratan. Loable sería si se publicaran artículos filosóficos y sobre matemáticas modernas al alcance de la comprensión de los padres de familia, dadas las consultas que los padres nos hacen sobre esto. Me refiero a lo más sencillo posible, especialmente a conjuntos, etc.

Miguel S. Ruiz Verdugo.

Osorno, 7 de noviembre de 1972

En representación del profesorado de este Instituto Comercial a mi cargo, tengo el agrado de solicitar la suscripción a la "Revista de Educación" correspondiente al presente año 1972, publicada por el Ministerio de Educación desde hace algunos años.

Manifiesto a usted, que ha surgido un enorme interés de parte del profesorado de este plantel para suscribirse en forma permanente a esta valiosa publicación de interés técnico-pedagógico, y que ha venido a satisfacer un sentido anhelo del magisterio nacional. Lamentablemente, son muchos los profesores del país que por falta de información sobre la existencia de la Revista se han visto privados de enriquecer sus conocimientos profesionales, debido a que en la actualidad el Ministerio de Educación no ha desarrollado una promoción adecuada. Autoridades de ese Ministerio que nos han visitado en esta ciudad, nos han manifestado una disminución en los suscriptores de la Revista, lo que en ningún caso se justifica.

Adjunto a la presente comunicación encontrará usted, la nómina y direcciones, compuesta de 25 profesores, quienes se suscriben por el año 1972. En consecuencia esperamos recibir a la mayor brevedad las revistas aparecidas durante el presente año. En el mes de marzo del año venidero renovaremos la suscripción correspondiente al año 1973. Estamos seguros que en fecha próxima, una vez recibidas las revistas atrasadas del presente año, nuevos maestros solicitarán la suscripción a este órgano de difusión pedagógica.

Junto a la presente incluimos cheque cruzado TJ-A 769.482, del Banco Osorno y La Unión, por Eº 2.000

correspondiente a 25 suscripciones por un valor de Eº 80 cada una.

Saluda cordialmente a usted,

*Victor Hugo Arias H.
Director.*

(Respuesta al señor Víctor Arias).

Estimado Director:

Le agradezco grandemente su comunicación del 7 del presente, en la que me expresa sus valiosos conceptos sobre la Revista y nos acompaña cheque por Eº 2.000, correspondiente a 25 suscripciones del profesorado del Instituto de su digna dirección.

En verdad, su actitud de espontánea colaboración es inusual; sólo maestros como usted, cuya conducta trasciende la práctica de la profesión, logran comprender cabalmente la necesidad de que nuestra publicación llegue a todos, como factor que amplía la visión educacional y cultural del profesor.

Acerca de la disminución de suscriptores, que a pesar de la calidad de la Revista se habría producido, ésta se debe a la irregularidad con que ha venido apareciendo, a raíz de diversos reparos de la Contraloría, que parten de interpretaciones antojadizas de disposiciones legales, lo que ha originado dos paralizaciones de la Revista. Se ha debido también a la drástica disminución del presupuesto ministerial que ha aprobado el Congreso en los últimos ejercicios fiscales.

El nuevo Ministro, Jorge Tapia, ha expresado un amplio apoyo a la normalización definitiva de las salidas mensuales de la Revista, así como la ampliación de sus contenidos.

Esperando que la generosa iniciativa de usted prenda entre los directores y rectores de escuelas, liceos y colegios particulares, lo saluda con afecto,

*Enrique Bello,
Director.*

Rosario, 17 de noviembre de 1972.

De mi consideración:

Ante todo, saludo a usted muy atentamente. Es altamente satisfactorio comunicarle haber recibido el envío de las "Revista de Educación". Como en el conjunto faltan los Nos. 1, 14, 37 y 38, entiendo que eso se debe a que por la demanda se han agotado, por lo tanto, le ruego que de producirse una nueva edición, me tenga en cuenta para enviármelas.

Como se halla ya próxima la fecha en que deberé renovar mi suscripción, le agradeceré me informe cuál es la forma en que debo hacerlo.

Sin otro motivo, reitero mi saludo a usted, y agradezco todas las atenciones de que he sido objeto a la vez que le ofrezco mi colaboración para todo aquello que usted estime conveniente en beneficio de la comunicación y entendimiento de nuestros países y de la docencia chileno-argentina.

*Susana B. T. Sangay,
Rosario, Santa Fe,
República Argentina.*

Llay-Llay, 20 de noviembre de 1972.

Por intermedio de la presente me dirijo a usted para saludarle, y al mismo tiempo agradecer la deferencia para conmigo al enviarme la Revista, a pesar de estar atrasado en la cancelación de las cuotas respectivas. La Revista la considero necesaria para desarrollar las actividades que implica el trabajo docente, ya que ella contiene documentos de gran importancia, que nos permiten encauzar las realizaciones por la senda que el avance científico lo impone.

Es una fuente de información de indiscutible valor para quienes nos hemos interesado por tan noble misión: "Educar para el presente y el mañana".

Al margen de las consideraciones generales, sugiero que la revista, además de enfocar la educación a nivel mundial, lo que es necesario para establecer paralelos que permitan superar las dificultades, nos entregue documentos técnicos de la educación nacional, material que es imprescindible para la docencia, tales como: evaluación, orientación, estadística, tests, etc., los cuales sean utilizados en forma adecuada, no

se obtiene con la rapidez que las situaciones requieren. Además, pido seguir profundizando sobre los alcances, atribuciones, funciones de cada uno de los organismos que establece el Proyecto de Democratización de la Enseñanza, el cual ha sido tergiversado en muchos aspectos por falta de documentación e información adecuadas, ya que a pesar de su estudio en cada consejo gremial de las escuelas y SUTE, aún no se comprende debidamente, pues no hay el material suficiente que permita a cada profesor analizarlo en profundidad. Tal petición la hago con el propósito de que todos conozcan bien el proyecto, que viene a satisfacer una vieja aspiración del magisterio, cual es la de ser consultado en la planificación de los planes de estudio.

Sabemos que nuestro país está empeñado en construir una nueva sociedad más justa y humanitaria, junto con erradicar el analfabetismo, la miseria y la injusticia social, pero para ello es fundamental educar al pueblo, cambiando las estructuras del sistema educacional. Queremos una educación que satisfaga las necesidades personales, y lo que es más importante, solucionar la deficiencia de técnicos y profesionales que nuestro país necesita.

No habrá cambios en la sociedad mientras no se cambien las estructuras educacionales, pues nadie puede negar el proceso de cambios que vive el país. La educación debe estar al servicio de ellos.

Por último, con relación a las revistas que me faltan, son las siguientes: 1, 24, 25, 32, 33, 37, 38, 40, 41, 42 y 43. Para tal efecto envío un giro telegráfico de E° 300. Sin otro particular se despide de usted, atento y seguro servidor,

*Manuel Aracena Gutiérrez.
Llay-Llay.*

LLAMADO DEL CLUB AEREO DEL MAGISTERIO

El 14 de abril de 1966 un grupo de profesores creó el Club Aéreo del Magisterio, destinado a fomentar la aviación civil, a través de la formación de pilotos, lo que le ha permitido además incrementar la reserva de oficiales pilotos de la Fuerza Aérea y pilotos comerciales. Nos ha llegado una información con un llamado a todos los profesores y funcionarios del Ministerio de Educación para que se incorporen a él, con todas las ventajas que la calidad de socio otorga. Los cursos se dan a un costo mínimo para el magisterio y con facilidades de pago.

Otra de las actividades inherentes al Club es el traslado de socios a distintos puntos del país (entre Arica y Puerto Montt), ya sea por motivos particulares, del servicio, por traslado de enfermos o simplemente vuelos locales de turismo.

El Club presta asesoría docente a los colegas que se interesen por este tipo de técnicas aeronáuticas.

En la actualidad, la institución cuenta con dos aviones de instrucción, dotado uno de ellos de un equipo electrónico (V. H. F.) para vuelos instrumentales, lo que permite al piloto con cierta instrucción, llegar al punto deseado aún teniendo muy poca visibilidad. Basta con tener un equipo auxiliar en tierra.

Expresan en su llamado los directores del Club: "Estimados colegas, nuestra principal inquietud se con-

Talca, 20 de noviembre de 1972

Enviamos a ustedes las siguientes suscripciones de la Revista: Nelly Vergara, Homero Gutiérrez, Guillermo López, Eduardo Gutiérrez. Se acompaña giro por E° 800.

*L. Homero Gutiérrez,
Rector del Liceo de Hombres de Talca.*

Quirihue, noviembre, 15 de 1972.

Carta del orientador interino de Itata, profesor Claudio Cartes, en que acompaña cheque por E° 850 por suscripciones para el Consejo Sindical de la Dirección Departamental de Educación de Itata, para una colección para el mismo profesor Cartes y por diversos ejemplares destinados a profesores de Itata.

Yumbel, noviembre de 1972.

Carta del subdirector de la Escuela Fiscal de Hombres N.° 1, de Yumbel, en la que envía la siguiente nómina de profesores que se suscriben desde el N.° 2 adelante: Graciela Jara, María Ramos, Cecilia Peña, María Rosa Mardones, Adolfo Inostroza, Luis H. Bascuñán, José L. Yáñez, María I. Reyes, María Henríquez y Violeta Alvarez. El subdirector Yáñez acompaña cheque por E° 2.960.

El profesor Julián Herrera, de Copiapó, envía carta suscribiendo una colección completa.

Vicuña, 20 de noviembre de 1972.

Carta del alcalde de Vicuña, don Pedro Rojas, quien envía cheque suscribiéndose con una colección completa.

centra en el gobierno de este gran avión llamado Club Aéreo del Magisterio, el cual, con vuestra falta de entusiasmo por pertenecer a él y por cooperar a su engrandecimiento, está en peligro de torcer su rumbo, si desaparece como club del Magisterio y se transforma en un club aéreo civil cualquiera, con la aceptación y usufructo de socios foráneos que muestran interés por nuestros bajos costos".

"A través de estas líneas os invitamos para que se hagan socios a fin de participar en lo que les pertenece, y para que no tengan que lamentar como educadores la pérdida de algo que se posee, por falta de un elemental interés por participar en la mantención del rumbo y elevación de nuestras "alas magisteriales".

"Para hacerse socio les solicitamos escribir a la Casilla N.° 4204, Correo N.° 2, "Club Aéreo Magisterio", indicando datos personales y dirección, a la cual podemos remitir nuestra solicitud. También pueden pasar a nuestra sede, ubicada en calle Dieciocho N.° 289, ASEIM, tercer piso, los días viernes de 19,30 a 22,00 horas".

Su directorio está constituido actualmente por los profesores Carlos Kirsinger, presidente (piloto militar y profesor de matemáticas y física de la UT del Estadio), Francisco Jorquera L., vicepresidente (piloto civil y profesor de la enseñanza industrial), Ignacio Acevedo, instructor jefe (piloto civil y paracaidista), Miguel Ortega P. (instructor, piloto militar y paracaidista), Patricio Soto R. (director Escuela de Vuelos, piloto civil), Emiliano Fuentes L. (tesorero general, piloto civil), Dina Vega (secretaria general y profesora de enseñanza básica) y César Romero (director del material, alumno-piloto).