

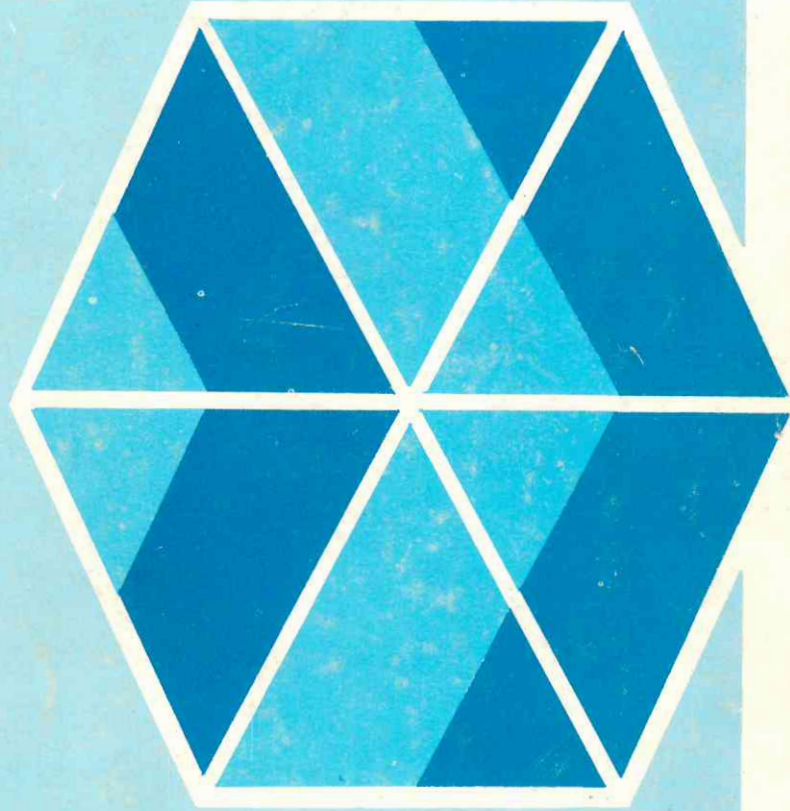
# Revista de E

PROGRAMA  
EDUCACION MEDIA

RESERVA

CONVENIO

ANDRES BELLO



BOLIVIA



COLOMBIA



CHILE



ECUADOR



PERU



VENEZUELA

anexo  
programas

# EM.

52-53-54

ORGANO OFICIAL DEL MINISTERIO DE EDUCACION

# nueva línea de textos

EDITORIAL UNIVERSITARIA cuenta con una larga y profunda experiencia en la edición de Textos de Estudio.

En su nueva línea de textos con *contenidos modernos*, acentuamos el valor de una educación integral:

Transmitir conocimientos. Desarrollar la capacidad creadora del alumno. Iluminarle el camino del saber. Despertarle al amor por la verdad y la belleza. Revelarle la esencia de nuestro ser nacional. Conducirle a realizarla en sí mismo. Para que la haga carne y conciencia. La alumbre y encienda.

Los Textos escolares de Editorial Universitaria son obra de los más calificados autores. Textos de grandes maestros chilenos especialmente preparados para alumnos chilenos. Conocedores de las materias de su especialidad y más conocedores aún de la materia humana que deben plasmar: el estudiante chileno.



EDITORIAL UNIVERSITARIA



# REVISTA DE EDUCACION



REVISTA DE EDUCACION: Redacción y Administración: Almirante Montt 454, fono 36679. Números 52-53-54 (incluido Anexo PROGRAMAS E.M.). "PROGRAMAS TRANSITORIOS". Santiago de Chile. Junio de 1975. Consejo: Ministro, Contraalmirante Arturo Troncoso Daroch; Subsecretario, Abogado Miguel Retamal Salas; Directora Responsable, Prof. Jovina Mardones de Dagnino.

El símbolo que aparece en la portada es el que se utilizó en la Sexta Reunión de Ministros del Convenio "Andrés Bello".

Los seis triángulos, cuyos vértices principales se encuentran formando un hexágono regular, representan a los seis países signatarios del Convenio, los que se reúnen para deliberar en torno a objetivos comunes en el área educacional, cultural y científica.

La creación corresponde a la señora Carmen Vicuña S., señor Camilo Cobo de la Maza y señor Florentino Toro Moraga.

PRECIO REVISTA, INCLUIDO ANEXO  
PROGRAMAS: E° 5.000.—

*REVISTA DE EDUCACION. Se fijan normas para su publicación. Santiago, 6 de abril de 1929. N° 975 bis. He acordado y*

*D e c r e t o :*

*1° La "Revista de Educación" es órgano oficial del Ministerio de Educación, dependerá de la Subsecretaría de este Ministerio y tendrá como objeto hacer labor de extensión cultural, procurando mantener al tanto al profesorado como al público en un contacto directo con las diversas manifestaciones de la cultura.*

*"Con este fin el programa por desarrollar que tendrá la "Revista de Educación" estará basado, por una parte, en la amplia colaboración que deberán prestarle las diversas reparticiones técnicas dependientes de este Ministerio, y por otra, en la acción de su personal directivo que tenderá a fomentar el estudio de temas educacionales, artísticos y científicos..."*

C. Ibáñez C. — M. Navarrete C.  
(Diario Oficial del 6 de abril de 1929)

Hace, aproximadamente, setenta y cinco años el distinguido escritor Miguel de Unamuno se preguntaba: "¿Estamos los españoles persuadidos, persuadidos de corazón y no sólo persuadidos intelectualmente, de la importancia de la educación?".

Tal vez, ahora, nosotros podemos re formular la pregunta situándonos en el contexto chileno. Creemos tener una respuesta.

La Revista de Educación ha cumplido 46 años de vida. Sin embargo, como en todo ciclo vital nos encontramos con altibajos en su trayectoria.

Hoy queremos destacar un hecho importante: la Revista de Educación continúa su labor en la acción educacional y cultural. Parece que todos estamos conscientes que esta publicación deberá —sistemáticamente— seguir constituyendo un real apoyo para el proceso educativo y seguir prestando su colaboración en la tarea de extensión y difusión de la cultura.

Estimamos importante destacar los objetivos que deben orientar a este órgano oficial del Ministerio para garantizar una real comunicación entre las autoridades educacionales, el profesorado y toda la comunidad.

Las páginas de la Revista deben constituir la expresión concreta de los vínculos que tiendan a fortalecer la integración nacional, atendiendo a las legítimas aspiraciones regionales y locales en el área educacional y cultural.

Entendemos que una publicación de esta naturaleza es una rica veta para desarrollar la capacidad creadora, para contribuir a mantener nuestras mentes abiertas que nos permitan acercarnos a lo nuevo, que nos estimule la disposición al estudio, a la reflexión, a la investigación y a la experimentación.

Comprendemos asimismo que nuestras páginas habrán de constituir un aporte eficaz para otro de los grandes principios que sustentan las políticas educacionales, como es el de la educación permanente. Si ubicamos la educación permanente en las estructuras del sistema educacional, ella constituirá un esfuerzo global de integración y planeamiento; de ahí, entonces, que consideramos que todos los medios de comunicación —en mayor o menor medida— deben estar al servicio de este gran postulado.

Señalamos —además— que la Revista debe ser un instrumento eficaz para la difusión de nuestro patrimonio cultural, de acrecentamiento del mismo y expresión del sentimiento de lo propio, de lo nacional. Creemos que es legítimo sentir apego primordial por las cosas nuestras. Sin embargo, la cultura se nos presenta con modalidades diversas, acorde con la idiosincrasia de los pueblos. Por lo que hemos manifestado, consideramos importante situarnos en el contexto latinoamericano y universal. Tenemos en la Revista un excelente medio de comunicación; por ello no podemos perder de vista la posibilidad de establecer vínculos con otras fronteras culturales. Comprendemos que esta acción puede constituir una herramienta eficaz para fortalecer la integración entre los pueblos, especialmente en el ámbito latinoamericano.



Sr. Ministro de Educación, Contraalmirante Arturo Troncoso Daroch y Sra. Directora de la Revista de Educación, Jovina Mardones P. de Dagnino.

## **MENSAJE DEL MINISTRO DE EDUCACION, CONTRAALMIRANTE ARTURO TRONCOSO DAROCH, AL PROFESORADO DEL PAIS**

*Es grato —en mi calidad de Ministro de Educación— enviar un saludo afectuoso para todos los profesores del país ubicados en los diversos niveles del sistema.*

*Manifiesto a Uds. que conozco bien la tarea abnegada, amplia y noble que los profesores desarrollan en la comunidad enseñando al prójimo.*

*La magna acción del maestro, como es la de entregar cultura que es humanización, merece no sólo el respeto y el reconocimiento de este Ministerio; sino que, además, expreso a Uds. que nos alienta el espíritu de realizar todas las acciones que sean necesarias para ir elevando cada vez más la capacidad profesional de los maestros. Queremos dignificar la carrera docente, teniendo como base la entrega de la preparación apropiada para que su función pueda llevarla a cabo en las mejores condiciones.*

*Existe interés porque tanto las condiciones físicas, como son locales escolares y los elementos didácticos, tengan la suficiencia para satisfacer al mayor número de alumnos. Asimismo importa que la educación, la que representa una categoría de la existencia real del hombre, se lleve a cabo en las mejores condiciones ambientales.*

Otro aspecto que preocupa al Ministro de Educación es llegar a lograr una real integración en las estructuras del sistema, de tal manera que se produzca la continuidad y la fluidez necesaria en la transmisión de conocimientos desde que el niño ingresa al sistema hasta que pueda lograr las metas de educación superior. A esta última deben tener acceso y oportunidad todos los jóvenes chilenos, sin otras limitaciones que sus aptitudes, sus capacidades e intereses. Esto entraña un valor trascendental. Nuestra juventud debe orientar sus esfuerzos para servir al país en diversas actividades de la vida nacional.

Solicitamos el mayor esfuerzo y la complementación lógica entre estos aspectos para lograr metas de mejor instrucción. Asimismo es deseable que exista la más plena colaboración de los padres y apoderados, de tal manera que el proceso educativo sea un continuo desarrollo de lo que se obtiene en el hogar y de lo que el colegio entrega.

Destacamos que la tarea de enseñar no está solo en el cumplimiento del trabajo en las aulas, sino también debe atenderse a la formación de hábitos de los jóvenes y de todas las actitudes que conllevan sus roles en la vida cotidiana.

Tenemos la certeza que el profesor cumple sus funciones con el más acendrado espíritu para producir ciudadanos útiles al país, estamos seguros que esta es la meta de todos sus esfuerzos y de su abnegación en el cumplimiento de su apostolado.

Declaro a los maestros que el Gobierno está preocupado de otorgar al magisterio nacional la verdadera jerarquía y relevancia que tienen sus tareas como formadores de los futuros dirigentes que requiere el país.



Sr. Ministro de Educación, Contraalmirante Arturo Troncoso Daroch y Sra. Jovina Mardones, Directora de la Revista de Educación, durante la entrevista sostenida en el gabinete del Sr. Ministro.  
Foto: Gentileza del Depto. de Fotografía de Relaciones Públicas del Ministerio de Educación.



**Sr. Gilberto Zárate Barrera**  
**Superintendente de Educación.**  
**Foto: Atención del Depto. Fotografía de Relaciones Públicas del Ministerio y Depto. de Cultura y Publicaciones del Ministerio de Educación.**



**EN  
TORNO A LA  
REESTRUCTURACION  
DEL  
Ministerio  
de Educación**

Cuando el interés por la Patria se sobrepone a los pequeños intereses personales de grupos es posible emprender ese tipo de acciones, no espectaculares, pero sí verdaderamente trascendentes, que imprimen carácter por muchos años a una nación y marcan un hito en su progreso.

Tal es la situación que estamos viviendo y que, en el ámbito de la Educación, ha permitido en poco menos de dos años, dar gigantescos pasos en áreas en las que, durante decenios, poco o nada se adelantó. Así, por ejemplo, aunque ya en la primera mitad del siglo era evidente que la estruc-

tura del Ministerio de Educación resultaba inadecuada para cumplir su función, nadie logró una modificación sustancial que permitiera a la rígida, burocrática y politizada maquinaria, integrar sus elementos para transformarse realmente en un "Servicio".

Antes bien, a menudo los organismos que se crearon en los últimos veinticinco años con el objeto de dar más eficiencia al proceso enseñanza-aprendizaje, vinieron en la práctica a entorpecer más la gestión, al multiplicar la burocracia central y al transformarse en nuevos órganos de poder político, en competencia con los precedentes. Otros surgieron expresamente para entrar en competencia con servicios cuyas funciones se querían burlar, y de este modo, la función-control se ha visto seriamente lesionada. Por su parte, las comunicaciones, a la par que lentas, llegaron a ser generalmente confusas, por la falta de una línea directriz clara y, a menudo, inútilmente repetitivas, por cuanto diferentes jefaturas informaban simultáneamente sobre un mismo asunto.

Las Direcciones de Educación, verdaderos feudos autárquicos, acumulaban poder y atribuciones, aun sin tener la capacidad técnica necesaria para ejercerlos. Caso clásico lo constituyó la Dirección de Educación Secundaria, que tenía jurisdicción sobre un sector de las escuelas básicas (anexas); del mismo modo que la Dirección de Educación Primaria pasaba a invadir el campo de Educación Profesional o de la Secundaria (Escuelas Granjas, Escuelas Consolidadas, Escuelas Normales, etc.).

Esta desarticulación irracional hizo zozobrar excelentes iniciativas y experiencias, como es el caso del Plan Integral Arica; hasta el punto de que, al presente, el término experimental, dentro del Ministerio de Educación, no pasa de ser un adjetivo que sobrevive en el membrete de los certificados de alguna escuela o liceo.

Al asumir el actual Gobierno, se dio como una de sus primeras tareas la de impulsar y llevar a cabo una integral Reforma Administrativa.

Después de un año de estudios, a mediados de Mayo pasado, el Ministro de Educación presentó al Comité Asesor de la H. Junta de Gobierno el proyecto de D.L. que reestructura el Ministerio, racionalizando su hacer, definiendo las líneas de jerarquía, y los canales para dar expedición a su labor. Los principios que se han tenido en vista para esta reestructuración, que promete dar insospechadas proyecciones a la Educación Nacional, pueden sintetizarse así:

— La estructura del Ministerio debe basarse en y estar al servicio del sistema educacional. De allí que se haya partido edificándola desde la base. Surge de la UNIDAD EDUCATIVA (Escuela, Museo, Parroquia, Centro cultural, etcétera); se eleva hasta la AGRUPACION EDUCATIVA (el ente local o comunal que integra a las unidades educativas de una jurisdicción, sin discriminar si son básicas o medias), que viene a ser el tronco dinámico, novedoso y creativo entre la escuela y la comunidad local. Las Agrupaciones Educativas de una provincia son aunadas por un coordinador técnico, el SUPERVISOR O DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACION, el que, a su vez, depende del SECRETARIO REGIONAL MINISTERIAL DE EDUCACION (ex Coordinador Regional), que pasa a ser un verdadero Ministro Regional, asesor del Intendente Regional, y Jefe Superior del Servicio, en su zona. Entre tanto, en el nivel central (Santiago), las Direcciones de Educación se refunden en una, y se crea la Dirección de Cultura, por cuanto el Ministerio asume la doble responsabilidad de constituirse en MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA.

— El Ministerio debe descentralizarse y transferir a las regiones parte de su capacidad de gestión y decisión. De allí que en la reestructuración se reconocen tres niveles de acción: el de EJECUCION, que debe desarrollarse principalísimamente en la región; esto implica que trámites o acciones que antes se desarrollaban de preferencia en Santiago, vg. el perfeccionamiento, deben ser transferidas a las regiones. Implica también que tareas que se realizaban exclusivamente en el nivel central, contarán, en adelante, con la participación activa de los equipos de especialistas de cada región (ej. la planificación o la adecuación de programas). Adelantándose a lo que vendrá, se ha hecho una primera delegación de funciones a los Secretarios Ministeriales y se preparan otras sucesivas.

El segundo nivel es el de NORMAS Y SUPERVISION GENERAL, y corresponde a las Direcciones, bajo la coordinación del Subsecretario. En adelante, pues, las Direcciones (Educación, Cultura, Administración, etc.) no "dirigirán", como hasta hoy, sino que fijarán los criterios por los cuales se guiarán los verdaderos ejecutores, que serán las autoridades regionales.

El NIVEL SUPERIOR, —el que fija las políticas, realiza la alta supervisión del sistema y mantiene la unidad nacional en el sector correspondiente—, estará compuesto por dos personas (el Ministro y el Subsecretario) y un organismo asesor, la Superintendencia de Educación (bajo su nueva denominación de Secretaría de Planificación y Coordinación) que viene a ser el Estado Mayor del Ministro de Educación, manteniendo la información y el control respecto de la existencia y correcta distribución de los recursos materiales, técnicos, humanos y presupuestarios necesarios para el cumplimiento de las políticas adoptadas.

— La función técnico-pedagógica debe ser la distintiva del Ministerio. Lo administrativo debe estar en función, y al servicio de lo pedagógico. La reestructuración liberará a la Dirección de Educación de la carga de preocupaciones de índole meramente administrativa (nombramientos, sumarios, etc.). Los organismos que se han creado o que se transforman, en el nivel regional, están siendo dotados de personal técnico (P.P.S., E.T.R., estadísticos, planificadores, etc.).



Sr. Luis Velasco Yáñez, Secretario Técnico de Superintendencia.

Foto: Gentileza del Departamento de Relaciones Públicas del Ministerio y Departamento de Cultura y Publicaciones.

— El Ministerio debe integrarse al Sistema de Educación Nacional. Si bien el Ministerio tiene la responsabilidad de ejecutar el mandato constitucional (la Educación es una atención preferente del Estado), no resulta ya posible concebir la acción educativa con el estrecho esquema de los estado-docentistas, de la pri-



mera mitad del siglo, o de los estadistas totalitarios, más cercanos; si es la sociedad toda la que educa, y dentro de ella, fundamentalmente la familia, ningún organismo estatal ni de la sociedad puede atribuirse exclusivamente esta función. El Ministerio del ramo, pues, tiene la responsabilidad de señalar las líneas directrices y asegurar las condiciones de estímulo y colaboración entre la iniciativa privada y la pública, para su desarrollo. De allí que parezca necesario concebir un macrosistema, el SISTEMA DE EDUCACION NACIONAL, dentro del cual, y sin perder su personalidad peculiar, los distintos entes que educan, y que no dependen del Ministerio de Educación (medios de comunicación de masas, parroquias, centros culturales, etc.), se vinculen y coordinen con éste, en las tareas que les son comunes. Comienza así a tomar consistencia, en Chile, el concepto de la Ciudad Educativa.

— **El Ministerio de Educación debe desestatizarse.** Dentro de este concepto, la iniciativa privada en el ámbito educacional deja de ser un "mal tolerado", para constituirse en una modalidad meritoria y que el Ministerio debe alentar (ver Decreto Supremo N° 265 del Ministerio del Interior). (1)

Su función, en el futuro, debe dirigirse, más que a la administración de escuelas, a la fijación de políticas, la dictación de normas con base realmente técnica, la supervisión del sistema, la creación de mecanismos que permitan una elevación constante de la calidad de la enseñanza, la investigación educacional y la experimentación.

Mientras una comisión de alto nivel, orientada por Superintendencia de Educación, elabo-

ra el plan que ponga en acción el citado Decreto Supremo, se dan los últimos toques al proyecto de decreto que establece el Estatuto de la Enseñanza Particular. Por su parte, el Decreto 1.008, promulgado a fines de 1974, puso ya término a las humillantes diferencias que subsistían entre educadores fiscales y particulares. Se supera el anacrónico concepto del Estado Docente para dar paso al de Educación Nacional, donde todo educador vale por el hecho de serlo y se diferencia sólo por su calidad académica y no por su patrón; y todo estudiante de la Patria es respetado y es objeto de trato igualitario en el régimen escolar.

Tal es, a gruesos rasgos, la más maciza tarea acometida por los mandos superiores del Ministerio, con el apoyo técnico y la inspiración de Superintendencia de Educación Pública, cerebro y conciencia del Servicio. (2)

(1) Publicado en el Diario Oficial N° 29.092, de 1°-III-75.

(2) El 3 de Junio de 1975 la Superintendencia de Educación Pública cumplió 22 años desde su creación. Es el único órgano del Ministerio de Educación cuya existencia y función constan en la Constitución Política de Chile.

**Luis Velasco Yáñez**  
Secretario Técnico  
Superintendencia

# LA PLANIFICACION

1a. PARTE.—

MARIO ZENTENO C. Ingeniero Jefe Of.  
de Planificación de ENDESA. Prof. U. C.

## I. INTRODUCCION

"Existen ciertas palabras que adquieren, súbitamente, una actualidad injustificada. Todo el mundo las emplea por la fuerza de la costumbre, aunque su significado preciso escape a la mayoría. Se ponen de moda. Planificación, por ejemplo. A lo largo de todo el territorio nacional, el vocablo es pronunciado diariamente, abusiva e inadecuadamente. Se habla de planificación a propósito de todo y nada; se conjuga el verbo planificar en todos sus tiempos. Se planifica el fútbol, se planifica la política, se planifica la exportación de un producto agrícola, se planifica la modificación de una línea ferroviaria, se planifica un aeropuerto, se planifica hasta el tejado de un simple galpón. Diríase que nos hemos convertido en el país del rigor científico, de la metodología más revolucionaria, de la eficiencia total".

"Esta fiebre planificadora no es normal. Ninguna persona responsable discute la necesidad de una

planificación racional, para las sociedades modernas. La nueva revolución científica tiene exigencias que no pueden ser ignoradas. Pero la obsesión de la planificación, entre nosotros, está asumiendo aspectos caricaturescos. La palabra se ha transformado en instrumento y máscara para camuflar una real insuficiencia de planificación. Nunca se planificó tanta cosa con resultados tan pobres. En el diario vivir, la práctica desmiente la teorización. Con raras excepciones, en una segunda etapa, el esfuerzo verbal de planificación y el papeleo que lo expresa, no corresponde a la imagen que la propaganda proyecta de ellos”.

“La obsesión por planificar, insistimos, esconde la ausencia de una mentalidad orientada para la planificación lúcida y global. Esa es la verdad. No debemos temerla”.

En estos términos se expresaba, a comienzos del mes pasado, el editorial del influyente rotativo “O Estado de Sao Paulo”, sobre la situación de la planificación en el Brasil. Refiriéndose a nuestro país, es muy probable que un periodista chileno coincidiera con estas apreciaciones.

No nos pronunciaremos, por el momento, sobre la validez de los conceptos emitidos en el periódico paulista, pero si la opinión pública tiene esa imagen de la planificación, creemos que es conveniente que los técnicos y economistas responsables de su formulación, reflexionemos sobre las causas que han motivado este estado de cosas.

Debemos reconocer que en torno a la planificación hemos alentado, las más de las veces, exageradas ilusiones. Aparece, así, la planificación, como la varita mágica que resolverá, con inusitada eficiencia y rapidez, los más variados y complejos problemas que afectan a nuestra sociedad. El fracaso de los planes propuestos, conduce, inevitablemente, a un escepticismo en la opinión pública y, lo que es más grave, en los propios niveles directivos superiores del Gobierno. Tampoco los planificadores escapamos a un innegable sentimiento de frustración.

El rol fundamental que desempeña la planificación en el proceso de desarrollo económico, hace urgente la necesidad, en la actual etapa que vive nuestro país, de efectuar un análisis crítico profundo de las causas que originan sus fracasos.

Pero antes, efectuaremos algunas consideraciones de orden formal que estimamos útil para una mejor comprensión de los conceptos que enunciaremos más adelante.

La planificación, como importante rama de la economía aplicada, debe recurrir al uso de diversos términos de aparición frecuente en la literatura especializada. Entre otros, podríamos citar como los más comunes: planes, políticas, programas, objetivos, metas, estrategias, tácticas, etc. Es realmente sorprendente, sin embargo, la anarquía que existe en su empleo, en cuanto a su significado. Muchos de estos términos son utilizados por autores de prestigio bajo concepciones totalmente diferentes los unos de los otros; algunos los definen de acuerdo a sus propias ideas o conveniencias, contribuyendo aún más a la confusión reinante. Lo anterior puede ser fácilmente comprobado revisando la abundante literatura especializada que se dispone sobre estas materias. Para nuestros propósitos hemos consultado numerosos autores y diccionarios. Nuestra elección se ha fundamentado principalmente en es-

tos últimos y también por la mayor frecuencia de su empleo en la bibliografía especializada. No pretendemos imponer un criterio definido al respecto, pero, por lo menos, queremos destacar el hecho de que al referirse a estas materias, es de mucha importancia establecer, desde un comienzo, el significado que se le atribuye a los conceptos empleados.

Luego, no podemos dejar de mencionar la complejidad del lenguaje, del cual frecuentemente se hace gala, cuando se analizan los problemas económicos. Este “hablar difícil”, entendible sólo para los iniciados y que algunos han dado en llamar “economés”, aleja a la comunidad, en general, de la comprensión de la ciencia de la economía. Y esto es grave, porque el éxito de los planes depende en gran medida, de la participación activa que en ellos tenga la comunidad que, a la postre, resultará beneficiada por su aplicación. Dicha participación podrá obtenerse siempre y cuando la sociedad toda entienda claramente las premisas y objetivos que han tenido en cuenta los planificadores.

Por último, y siempre dentro de un orden general de ideas, quisiéramos mencionar la exagerada tendencia a presentar la planificación a través de sus técnicas matemáticas de análisis. Debemos recordar que un modelo matemático entrega resultados válidos en la medida que la información de entrada interprete exactamente la realidad objetiva del problema que se pretende resolver. Muchas veces, simples operaciones aritméticas que utilizan datos iniciales correctos, proporcionan resultados de mayor aplicabilidad que sofisticados métodos de análisis matemático con información de base incierta. En este sentido, es necesario reiterar, una vez más, la importancia de disponer de estadísticas confiables. Sin ellas, todo esfuerzo de los planificadores será vano.

Luego de estos preámbulos, entremos en materia. Definiremos la planificación como aquella actividad racional que pretende establecer una asignación óptima de recursos para el logro de objetivos definidos. Dicho de otro modo, como los recursos de que dispone una sociedad son insuficientes para satisfacer todas sus necesidades potenciales, es necesario fijar una determinada prioridad para su utilización, y que esta última se realice con la mayor eficiencia posible. Se ve, entonces, que éste es un problema que afecta desde una humilde dueña de casa hasta los dirigentes máximos de la nación. Es el dilema que la planificación pretende resolver. Su importancia para países en vías de desarrollo, como el nuestro, resulta inútil destacar.

Planteadas así las cosas, la planificación puede realizarse a distintos niveles, a cada uno de los cuales corresponden diversos grados de generalidad. Así, por ejemplo, la planificación a nivel nacional aspira “la obtención de un máximo bienestar para toda la comunidad”. La búsqueda de una solución para alcanzar dicho objetivo tan general constituye, sin embargo, una tarea formidable por la inmensa cantidad de informaciones estadísticas necesaria y la complejidad de las relaciones entre los diversos sectores en que se divide el quehacer nacional. Si no se dispone de dicha información, o es incompleta, será necesario adoptar numerosas hipótesis simplificadoras que, en último término, descalificarán los resultados que se obtengan.

En contraposición a este sistema de “planificación por arriba”, puede emplearse la “planificación por abajo”, que separa el problema en partes, aislando

los diversos sectores de la economía (energía, industria, agricultura, transportes, educación, salud, comunicaciones, etc.). En todo caso, será necesario definir, con la mayor precisión posible las interacciones que existen entre los sectores. Ya nos referiremos a este asunto más adelante. Aunque el problema se simplifica, hay sectores que por su importancia en cuanto a su magnitud, intensidad de sus inversiones y diversificación de sus actividades, plantean un complejo problema de planificación. Tal es el caso, por ejemplo, del sector educacional.

La planificación se expresa en forma concreta a través de los planes. Un plan denota la intención de hacer algo mediante procedimientos y esquemas de acción preestablecidos. Así, la planificación es la antítesis de la improvisación.

La formulación de un plan implica la realización de una serie de actividades, las cuales deben llevarse a cabo, de acuerdo a una secuencia determinada.

Fundamentalmente, un plan debe dar respuesta a dos grandes interrogantes:

— ¿Qué vamos a hacer?

— ¿Cómo lo vamos a hacer?

La respuesta a la primera pregunta la denominaremos PROGRAMA y la segunda, es lo que llamaremos POLITICA.

Sobre el significado que hemos atribuido al vocablo PROGRAMA, y hasta donde hemos podido investigar, habría unanimidad de pareceres. No ocurre lo mismo con el término política, que es empleado dentro de una amplia gama de significados y diversos grados de generalización. El concepto de política adoptado, sin embargo, cuenta con el respaldo de numerosos diccionarios consultados y una cantidad apreciable de tratadistas.

Por lo demás, el Presidente de la República, por Oficio Ord. N° 190/9 de Diciembre de 1974, define para los distintos Ministerios, el concepto de política. En uno de sus acápites, dice textualmente: "Las políticas deben dar significado a los objetivos, ya que por medio de ellas los objetivos deben adquirir una expresión significativa, individual o interna, ya que de las políticas emanarán las directivas que deban seguirse para el logro de los objetivos." En otra parte de este Oficio, el Presidente afirma que "por lo tanto para establecer políticas es requisito previo haber fijado un plan o sistema de objetivos que abarque todas las áreas del respectivo sector".

La POLITICA supone, en consecuencia, la existencia previa de un programa y tiene, como finalidad, su materialización. Ahora bien, la preparación de un programa es un proceso complejo, largo y caro. En este sentido debemos considerar como funesto el hábito, por desgracia bastante frecuente en nuestro país, de tratar de resolver diversos problemas, abocándose de inmediato a la elaboración de la política correspondiente, improvisando rápidamente el programa necesario. Son numerosas las "comisiones" que han sido nombradas en el pasado con la misión de formular una política adecuada para resolver tal o cual problema. Sus conclusiones, generalmente, se encuentran en el trasfondo de numerosas reparticiones fiscales, porque jamás han podido ser aplicadas.

A la inversa, ocurre también, pero con menos frecuencia, que programas bien concebidos no han

podido concretarse por la ausencia de la política correspondiente. O, en el mejor de los casos, la política se va improvisando en la medida que se desarrolla el programa, lo que determina constantes modificaciones que obligan a apartarse de la solución óptima, ocasionando serios perjuicios económicos al país. Es lo que ha ocurrido en los últimos años con los programas de electrificación.

Definiremos en lo que sigue, las tareas que es necesario realizar para la elaboración de un programa y su política correspondiente. Es posible que se nos acuse de ser demasiado esquemáticos; aceptamos la objeción, pero queremos dejar establecido, en descargo, que nos guía un espíritu pragmático. La hora actual nos exige acción. El exceso de análisis dificulta la síntesis. Tal vez ahora, más que nunca, es válido aquel viejo refrán popular: "Lo perfecto es enemigo de lo bueno..."

## 2. EL PROGRAMA

La preparación de un programa supone la realización de dos estudios principales:

— Definición de los objetivos con sus restricciones.

— La búsqueda de la solución óptima.

La definición de los objetivos de un programa puede ser simple para algunos sectores y muy difícil para otros. Así, por ejemplo, el objetivo de un plan energético será el de abastecer la demanda de energía; para la educación, sin embargo, definir los objetivos puede resultar complejo y polémico. En efecto, si bien, en principio, podemos aceptar que el objetivo de un plan educacional es satisfacer la demanda de este importante servicio público, será necesario definir previamente la estructura educacional deseada, en cuanto a la enseñanza básica, media y superior, y estudiar las demandas futuras para cada uno de estos niveles que se pretende satisfacer. Un caso similar ocurre con los planes industriales en los cuales es preciso seleccionar los tipos de industria que se quiere desarrollar: pesada, manufacturera, extractiva, etc.

El período de análisis debe abarcar un intervalo razonable; que no sea tan corto como para impedir la consideración de las alternativas que requieren el mayor tiempo de construcción, ni tampoco tan largo como para que la incertidumbre que, necesariamente afecta a todo pronóstico, introduzca un nivel de improbabilidad demasiado elevado. Como regla práctica, se acostumbra a fijar un horizonte del orden del doble de tiempo requerido por la alternativa de mayor plazo de materialización.

Las restricciones de los objetivos de la planificación se originan en la necesidad de definir la realidad del contexto en el cual se pretende desarrollar el plan. Dicen relación, principalmente, con las condiciones técnicas, económicas y sociales en que se desenvuelve el país. Son de la más variada naturaleza y su enumeración resultaría larga y vaga.

No vale la pena extenderse sobre ellas por cuanto deben ser analizadas para cada caso particular. Tengamos presente, no obstante, que en la medida en que todas las restricciones posibles sean adecuadamente consideradas y ponderadas, puede asegurarse un mejor éxito de la planificación. Ocurre con frecuencia que programas muy bien elaborados

resultan inaplicables por la omisión de alguna restricción que, a la postre, puede ser determinante en la viabilidad del plan.

Es frecuente, sin embargo, que las restricciones provengan de otros sectores; originándose, a menudo, situaciones conflictivas que es preciso resolver. Para ello es necesario recurrir a las esferas de decisión superior que deben, en definitiva, adoptar la solución. En este contexto de ideas es importante destacar algunas funciones que el gobierno debe desarrollar en relación a los diversos planes sectoriales.

En primer lugar, la necesidad de establecer un diálogo entre el Gobierno y los sectores técnicos de base. El Gobierno, no sólo tiene el derecho, sino el deber, de expresar sus intenciones *cualitativamente* a los sectores técnicos de base, ya sean éstos estatales o privados; los técnicos las *cuantifican* y entregan al Gobierno sus resultados para que éste, en virtud de sus superiores atribuciones determine, en definitiva, el camino a seguir. Este diálogo, entre el poder político y los técnicos, se caracteriza por su ausencia en los países en vías de desarrollo, y el nuestro no ha constituido, hasta ahora, una excepción. Son muchas las obras que se han ejecutado por simple decisión política, desoyendo la opinión autorizada de técnicos calificados que documentadamente han expuesto sus argumentos para aconsejar la no ejecución de esos proyectos.

En segundo lugar, deseamos destacar la necesidad de que el Gobierno ejerza su poder de arbitraje. Ante un eventual conflicto de intereses entre sectores o bien entre empresas, es esencial que el Gobierno actúe como árbitro final e inapelable. Es de tanta importancia esta acción que ha llevado a los planificadores franceses a pensar que sin arbitraje no hay planificación posible. Sin embargo, es necesario advertir que para estos fines el Gobierno debe dotarse a sí mismo de las instituciones y personal idóneos que le permitan cumplir eficientemente esta delicada función.

Al respecto, un distinguido planificador francés afirma lo siguiente: "Si se buscan los centros de decisión hay que distinguir la central y las unidades periféricas. En toda planificación del tipo que sea hay intercambios de información y tensiones entre el centro y la periferia. Las modalidades de intercambio y el grado de las tensiones varían. Pero si el centro no realiza ningún arbitraje, no podemos hablar en absoluto de planificación. En lugar de oponer planificación por arriba y planificación por abajo, consideremos mejor los procedimientos que se emplean para realizar la planificación. El poder político dirá lo que desea; es decir, enunciará sus objetivos generales y prioridades. Según nuestra opinión, si el poder político quisiera realmente jugar la partida y supiera comprender los proyectos específicos de cada sector, podría precisar bastante bien, dentro de la imperfección de las cosas humanas, lo que desea y lo que puede."

Por último, es de gran importancia establecer una adecuada coordinación intersectorial. A nuestro juicio, ésta debiera ser función del organismo central de planificación, vale decir, ODEPLAN.

Una vez determinados los objetivos con sus restricciones, es necesario emprender la búsqueda de la solución óptima. En general, el óptimo corresponde a la determinación de la alternativa de mínimo costo. Para estos fines, debemos efectuar los siguientes estudios:

- Proyección de la demanda.
- Evaluación técnico-económica de los recursos.
- Selección de alternativas.

La proyección de la demanda o, en otros términos, la determinación de los requerimientos futuros del servicio o producción del bien que se desea planificar, es de la mayor importancia, por la incidencia que puede tener en el desarrollo económico del país. Dejar satisfecha la demanda de servicios esenciales como educación, salud, energía, etc., es la manera más efectiva de frenar a la economía nacional. Por otra parte, una sobreestimación del consumo conduce a un exceso de inversiones que permanecerán ociosas y que podrían haberse utilizado para otros fines.

Los métodos más frecuentemente empleados para analizar la proyección de la demanda son los globales y los sectoriales.

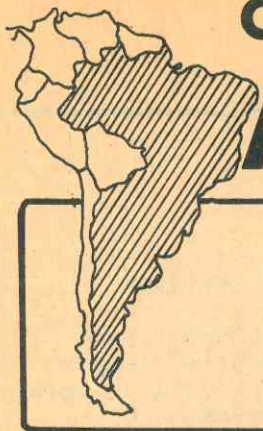
El método global determina la demanda futura en forma integrada, sin diferenciar los crecimientos, eventualmente diferentes, que pueden registrar los diversos usuarios del servicio que se pretende planificar.

El método sectorial separa la demanda de acuerdo a distintas categorías de usuarios y analiza por separado sus tendencias de crecimiento.

Para determinar las posibles demandas futuras, puede recurrirse a la extrapolación de la tendencia histórica; esto consiste en examinar las demandas pasadas y, a través de esos valores, calcular una tasa anual promedio de crecimiento y suponer que dicha tasa se mantendrá en el futuro. Sin embargo, dado el hecho de que la mayoría de los servicios públicos están íntimamente vinculados al crecimiento económico del país, esta filosofía equivale a aceptar que en el porvenir continuarán prevaletiendo las precarias condiciones de desenvolvimiento económico, en las cuales se ha debatido nuestro país en el pasado. Si miramos el futuro con mayor optimismo y confiamos en una aceleración de nuestro proceso de desarrollo, se hace necesario buscar alguna relación entre el crecimiento de la demanda y algún indicador que refleje el grado de avance económico nacional, como el Producto Geográfico Bruto (PGB).

Lo anterior destaca la importancia que tiene el disponer de la información oficial relativo a los crecimientos previstos para el PGB. Creemos que ODEPLAN debiera mantener permanentemente informados de sus pronósticos al respecto a todos los distintos sectores de nuestra economía.





# CONVENIO

# Andrés Bello

DE INTEGRACION EDUCATIVA  
CIENTIFICA Y CULTURAL  
DE LOS PAISES DE LA  
REGION ANDINA.—



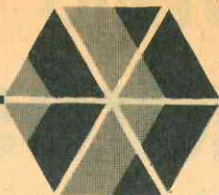
De izquierda a derecha: Sr. Félix Poleo Martín, Dr. Daniel Ceballos Nieto, Contraalmirante Hugo Castro Jiménez, Ministro de Educación, Chile; General Augusto Pinochet Ugarte, Pdte. de la República de Chile; Teniente Coronel Waldo Bernal Pereira, General Ramón Miranda Ampuero, General Guillermo Durán Arcentalles, Dr. Antonio Arellano Moreno.

*“Los Gobiernos de las Repúblicas de Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Venezuela, conscientes de que la educación, la ciencia y la cultura, como factores de progresiva renovación de la sociedad, deben estar orientadas a lograr el bienestar material y espiritual de los pueblos, dentro de un marco de dignidad y justicia social;*

*Animados por la convicción de que es necesario impulsar ese desarrollo a través de un común y dinámico proceso de integración;*

*Inspirados por el deseo de aprovechar los beneficios de las múltiples afinidades espirituales, culturales e históricas de los países de la región, fieles al patrimonio cultural latinoamericano y con el propósito de lograr una efectiva integración entre sus pueblos;*

*Han resuelto suscribir el presente Convenio y para el efecto, han nombrado con carácter de plenipotenciarios a sus respectivos Ministros de Educación”.*



#### NOMBRE Y OBJETIVOS:

En reconocimiento a la obra del insigne humanista americano Don Andrés Bello y como homenaje a su memoria, este instrumento se denominará "Convenio Andrés Bello" de integración educativa, científica y cultural de la Región Andina.

Se propone acelerar el desarrollo integral de los países mediante esfuerzos mancomunados en la educación, la ciencia y la cultura, con el propósito de que los beneficios derivados de esta integración cultural aseguren el desenvolvimiento armónico de la región y la participación consciente del pueblo como autor y beneficiario de dicho proceso.

Son objetivos específicos del presente Convenio:

- fomentar el conocimiento y la fraternidad entre los países de la Región Andina;
- preservar la identidad cultural de nuestros pueblos en el marco del patrimonio común latinoamericano;
- intensificar la mutua comunicación de los bienes de la cultura entre los mismos;
- realizar esfuerzos conjuntos a través de la educación, la ciencia y la cultura, en favor del desarrollo integral de sus naciones, y
- aplicar la ciencia y la tecnología a la elevación del nivel de vida de los pueblos de la región.

#### ORGANISMOS:

Los organismos encargados de velar por el cumplimiento y la aplicación del Convenio son:

- La Reunión de Ministros de Educación;
- La Junta de Jefes de Planeamiento;
- La Secretaría Ejecutiva del Convenio;
- La Oficina de Coordinación que establezca el Ministerio de Educación de cada país sede de la siguiente Reunión de Ministros;
- Los Ministerios de Educación.

#### ORGANISMO MAXIMO:

La Reunión de Ministros es el Organismo Máximo del Convenio y se efectuará en forma ordinaria una vez al año.

#### ANTECEDENTES DEL CONVENIO:

1. Declaración de Puerto España 10-6-1969.
2. Reunión de Jefes de Planeamiento Países Región Andina - 15 al 20 de septiembre de 1969. Quito - Ecuador.
3. Reunión Representantes de las Oficinas de Planeamiento de los Países de la Región Andina —Lima— 21 al 26 de noviembre de 1969.

#### REUNION DE MINISTROS DE EDUCACION:

- 1970 Primera Reunión de Ministros de Educación —Bogotá - Colombia— 26 al 31 de enero.
- 1971 Segunda Reunión de Ministros de Educación —Lima - Perú— 4 al 6 de febrero.
- 1972 Tercera Reunión de Ministros de Educación —Quito - Ecuador— 27 al 30 de mayo.
- 1973 Cuarta Reunión de Ministros de Educación —Caracas - Venezuela— 16 al 18 de abril.
- 1974 Quinta Reunión de Ministros de Educación —La Paz - Bolivia— 27 al 30 de marzo.
- 1975 Sexta Reunión de Ministros de Educación —Viña del Mar - Chile—, abril.

#### JUNTA DE JEFES DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO:

- 1970 Primera Junta de Jefes de Planeamiento —Lima - Perú— 25 al 28 de noviembre.
- 1972 Segunda Junta de Jefes de Planeamiento —Quito - Ecuador— 21 al 25 de febrero.
- 1973 Tercera Junta de Jefes de Planeamiento —Caracas - Venezuela— 7 al 9 de marzo.
- 1974 Cuarta Junta de Jefes de Planeamiento —La Paz - Bolivia— 7 al 13 de enero.
- 1975 Quinta Reunión de Jefes de Planeamiento —Viña del Mar - Chile— abril.

#### REALIZACIONES:

Entre otras realizaciones logradas hasta ahora por el Convenio "Andrés Bello" mencionamos:

— Tabla de Equivalencias de los niveles de Educación Primaria y Secundaria de los Países del Convenio.

— Escuela Empresarial Andina (Lima) a nivel de postgrado.

— Estudio de Factibilidad para un sistema Regional de Teleducación (Educación a distancia).

— Investigación sobre Criterios y Métodos para Armonización de los Sistemas Educativos de los Países Andinos.



Izquierda a derecha: Dr. Daniel Ceballos Nieto, Vice-Ministro de Educación Nacional, Colombia; Teniente Coronel Waldo Bernal Pereira, Ministro de Educación y Cultura, Bolivia; Contraalmirante Hugo Castro Jiménez, Ministro de Educación Pública, Chile; General Ramón Miranda Ampuero, Ministro de Educación, Perú; General Guillermo Durán Arcentalles, Ministro de Educación Pública, Ecuador, Dr. Antonio Arellano Moreno, Embajador de Venezuela ante el Gobierno de Chile, Venezuela.  
De pie: Sr. Félix Poleo Martín, Secretario Ejecutivo.

## DISCURSO PRONUNCIADO POR EL SEÑOR MINISTRO DE EDUCACION PUBLICA DE CHILE, CONTRAALMIRANTE HUGO CASTRO JIMENEZ, CON MOTIVO DE LA APERTURA DE LA SEXTA REUNION DE MINISTROS DE EDUCACION DEL CONVENIO "ANDRES BELLO" E INAUGURACION DEL CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO REGIONAL DEL MAGISTERIO

De acuerdo con la convocatoria cursada por el señor Ministro de Educación de Bolivia, en su calidad de Presidente de la Quinta Reunión celebrada en La Paz, en 1974, abrimos hoy, en Viña del Mar, esta Sexta Reunión de Ministros de Educación de los países signatarios del Convenio "Andrés Bello".

La importancia de un evento de esta naturaleza se evidencia, por un lado, a la luz de los altos objetivos del propio Convenio y, por otro, al tenor de los puntos específicos contenidos en la Agenda de esta Reunión. Unos y otros justifican la presencia y la acción en Viña del Mar de los señores Ministros de los países signatarios del Convenio y, por cierto, subrayan las justas expectativas que esta Reunión despierta en quienes miramos el porvenir de nuestros países, como un proyecto en el que están comprometidos nuestra fe, nuestra voluntad de ser y el laborioso espíritu de nuestros pueblos.

En esta perspectiva, puedo afirmar, como Ministro de Educación de la República de Chile, que en Viña del Mar tendréis, señores Ministros, no sólo el apoyo del Gobierno de mi Patria, representado aquí por S. E. el Presidente de la República, General Don Augusto Pinochet Ugarte, sino también esa fe, esa voluntad y ese espíritu del pueblo de Chile.

El sentido último de esta Sexta Reunión, en efecto, se inserta en el más amplio contexto del fenómeno educativo de América Latina, cuyo desafío histórico no se expresa ni fundamental, ni totalmente en el orden del subdesarrollo económico, cuanto en la esfera de la auto-afirmación de nuestra personalidad nacional y continental. Esta es una empresa de redescubrimiento de los valores que dinamizaron en el pasado nuestra historia común, capaces hoy de desatar todas nuestras energías y proyectarlas hacia un futuro mejor. Es, en el fondo, una empresa educativa. Así lo entiende el Gobierno y el pueblo de Chile que asignan al sector educación la más alta prioridad traducida no sólo en un volumen presupuestario excepcionalmente significativo, sino, sobre todo, en una apertura

espiritual y moral hacia la formación integral de las generaciones jóvenes y en la promoción de una educación permanente de los sectores adultos de la población chilena.

En un mundo extremadamente conmovido por la velocidad y radicalidad de los cambios, la escuela, so pena de marginarse de la historia, debe prefigurar en sus aulas el futuro, porque en ellas se forman hoy los hombres que tendrán que construir y realizarse en ese futuro. Por eso, no concebimos los sistemas educacionales como estructuras decantadas y estáticas, sino como un núcleo vital que se expande y enriquece en función de una realidad en cuyo interior trabajan los gérmenes del porvenir. Corresponde al profesorado promover con espíritu alerta y con un sentido humano de equilibrio el crecimiento espiritual y moral de los educandos que ya en el siglo XXI conducirán los destinos de nuestros países. Esto constituye, en verdad, una tarea de trascendencia histórica.

Los conductores de la educación chilena tenemos clara conciencia de esta enorme responsabilidad. Por eso nuestros esfuerzos para condicionar material y culturalmente al proceso educacional, entendiéndolo que los cambios en el sector no se promueven por decisión arbitraria, sino que van generándose paulatina y constantemente en la base misma del sistema. En este sentido, asignamos un rol fundamental a la política de perfeccionamiento del profesorado, factor humano clave en el desarrollo global de nuestros países.

Se suele insistir con justificada razón en el fenómeno contemporáneo consistente en el incremento exponencial de los conocimientos, particularmente, en las áreas científicas y tecnológicas. En cambio, se descuida señalar con igual énfasis la otra vertiente del mismo fenómeno, vale decir, la rápida obsolescencia de esos conocimientos.

Estas dos circunstancias realmente revolucionarias en el horizonte de la cultura, confluyen en acentuar la necesidad de un continuo perfeccionamiento, de un reciclaje sistemático y, en definitiva, de una educación permanente y este concepto nos lleva de nuevo al rol fundamental del perfeccionamiento del maestro en todos sus niveles.

No podemos eludir las consecuencias concretas que surgen del fenómeno que apuntamos, ni sustraernos a las tareas específicas que ellas nos imponen. Como responsables de la gestión educacional de nuestros respectivos países, nos cabe afrontar esas consecuencias y tareas a nivel del profesorado que sirve en el sistema formal de enseñanza.

Por nuestra parte, hemos tomado y lo seguiremos haciendo, una serie de medidas tendientes a posibilitar el mejoramiento cualitativo del magisterio chileno, a través de una clara política de oportunidades profesionales y culturales radicada hasta ayer en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas de Lo Barnechea en Santiago y que, de acuerdo con las líneas de descentralización y regionalización trazadas por el actual Gobierno se van extendiendo a lo largo y ancho de Chile.

Por una feliz coincidencia que me complace en destacar ante los señores Ministros de los países signatarios del Convenio "Andrés Bello" en el día de hoy, junto con abrir esta Sexta Reunión, inauguramos el edificio del Centro Regional de Perfeccionamiento de Viña del Mar, destinado precisamente, a hacer realidad las oportunidades profesionales y culturales para el magisterio de una vasta e importante región de Chile.

En esta obra se ha conjugado la decisión del Gobierno de Chile y el aporte del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) cuya valiosa colaboración, así como la presencia de altos ejecutivos de él agradecemos públicamente. También destacamos la eficiencia del trabajo realizado por la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos de Chile y de la Empresa y trabajadores participantes a cuyo entusiasmo y capacidad de diseño, de ejecución y supervisión debemos la oportuna entrega de este nuevo Centro de Enseñanza Superior. El edificio del Centro Regional de Perfeccionamiento de Viña del Mar encarnará toda una visión dinámica y moderna del quehacer educativo.

Por estas razones y en este ámbito, el Centro de Perfeccionamiento de Viña del Mar entra desde hoy, y en la singular oportunidad de la apertura de la Sexta Reunión de Ministros de los países signatarios del Convenio "Andrés Bello", a servir a los profesores de esta región precisamente para que ellos cumplan más y mejor con su fundamental tarea de servicio. Aseguro que al igual que el Centro Matriz de Lo Barnechea, este Centro Regional de Viña servirá multinacionalmente los propósitos de colaboración e integración que persigue el Convenio "Andrés Bello".

Señoras y Señores:

Reiterando nuestra cálida acogida a los señores Ministros presentes, a sus asesores y a los observadores de organismos internacionales, permítaseme expresar nuestra fe en los altos fines del Convenio "Andrés Bello" y nuestra confianza en el éxito de los trabajos que hoy emprende esta Sexta Reunión de Viña del Mar.

Los nobles objetivos que nos unen, incentivan y enriquecen en nosotros esa fe y esa confianza. En último término, estamos unidos para construir sobre las bases de nuestra rica tradición y de nuestra potencialidad actual nuestro común destino.

VIÑA DEL MAR, CHILE, 7 de abril de 1975.



## CONVENIO "ANDRES BELLO" VI REUNION DE MINISTROS DE EDUCACION

La Sexta Reunión de Ministros de Educación de los países del Area Andina, celebrada en Viña del Mar, durante la primera quincena del reciente mes de Abril y cuyas conclusiones se extractan a continuación, surge del Convenio de integración educativa, científica y cultural, "Andrés Bello", firmado en enero de 1970 por Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Venezuela.

Este convenio está representado en Chile por el Ministro de Educación, el Jefe de Planeamiento Educativo (Superintendencia de Educación) y la Secretaría Nacional. A ésta le corresponde ejecutar los acuerdos que se preparan a nivel de Jefes de Planeamiento, los que son vetados o aprobados por la Junta de Ministros.

En Chile, la Secretaría funciona en el Departamento de Asistencia Técnica Internacional del Ministerio, desde donde se asesora al Ministro en relación a los diferentes convenios suscritos por Chile en materia relacionada a la educación.

Esta sexta reunión de que es objeto este comentario, resultaba de gran interés para Chile, como para los demás países, puesto que se quería dar al Convenio una eficacia y concreción que lo hicieran extensivo también a los pueblos representados en él.

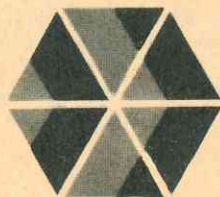
Se logró la adopción de una fórmula de financiamiento que resultará más barata a los países, otorgando dinamismo al Convenio.

Se resolvió dar al Convenio una estructura ágil que le permita coordinar lo que en los diferentes países miembros se realiza, sin duplicación de funciones.

Todos estos logros principales han sido plenamente coincidentes con la política sostenida por el Supremo Gobierno de participar a fondo en el Pacto Andino, en sus diferentes aspectos: económico, cultural, laboral y de salud, de buscar un aprovechamiento mayor de los recursos económicos, y de facilitar la participación de las mayorías en el Convenio.

Junio de 1975.

**CAMILO COBO DE LA MAZA**  
Secretario Ejecutivo de la Secretaría  
Nacional del Convenio "Andrés  
Bello". Ministerio de Educación



### VI Reunión de Ministros de Educación "Convenio Andrés Bello" Conclusiones.

ASUNTO: Fondo de Financiamiento del Convenio  
"Andrés Bello".

RESUELVE:

Artículo Primero.— Créase el Fondo de Financiamiento del Convenio "Andrés Bello", con los aportes de los países signatarios, conforme a la contribución siguiente:

Bolivia	US\$	200.000,00
Colombia		200.000,00
Chile		200.000,00
Ecuador		200.000,00
Perú		200.000,00
Venezuela		5.000.000,00
Total del aporte	US\$	6.000.000,00

*Artículo Segundo.*— Los aportes señalados en el artículo anterior eliminan la obligación de los pagos anuales que hacen los países para el funcionamiento de la SECAB y de los organismos especializados ya existentes.

*Artículo Tercero.*— El aporte de los países a la creación del Fondo de Financiamiento del Convenio no les exime de la obligación de sus aportes especiales a las instituciones del Convenio que tengan sede en ellos.

*Artículo Cuarto.*— Los aportes de Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú se harán en un plazo máximo de cuatro años a partir de 1975, inclusive. Cada país informará a la SECAB su calendario de pago. El aporte mínimo correspondiente a 1975 no podrá ser inferior a la cuota que le hubiere correspondido a cada país para la financiación de la SECAB, de acuerdo con los porcentajes establecidos.

*Artículo Quinto.*— Autorízase a la SECAB para que haga las gestiones ante el Gobierno de Venezuela con el fin de hacer efectivo de inmediato el aporte ofrecido, y para que perciba los aportes de los países, de conformidad con los calendarios de pago que ellos le comuniquen.

ASUNTO: Agradecimiento aporte financiero al Gobierno de Venezuela.

RESUELVE:

*Artículo Unico.*— Expresar público agradecimiento a su Excelencia, el señor Carlos Andrés Pérez, Presidente de la República de Venezuela, por el generoso aporte de US\$ 5.000.000,00, con destino a la creación del Fondo de Financiamiento del Convenio "Andrés Bello", hecho por el Gobierno del hermano país y el particular interés del señor Presidente por contribuir al fortalecimiento del Convenio.

ASUNTO: Créase el Comité Financiero del Convenio "Andrés Bello".

RESUELVE:

*Artículo Primero.*— Créase un "Comité Financiero" del Convenio "Andrés Bello", que estará integrado por un delegado de cada país, presidido por el Ministro de Educación del país sede de la última Reunión.

*Artículo Segundo.*— Será función de este Comité: Preparar los Proyectos de Resolución para decisión de la Reunión de Ministros en lo relacionado con el manejo y asignación de recursos disponibles.

ASUNTO: Presupuesto de funcionamiento de la SECAB, Período 1º de Julio 1975 - 30 de Junio 1976.

RESUELVE:

*Artículo Primero.*— Apruébase el siguiente presupuesto para el funcionamiento de la SECAB durante el período comprendido entre el 1º de Julio 1975 y el 30 de Junio 1976:

*Servicios personales*

*Sueldos*

*Honorarios y asesorías*

*Viáticos, pasajes y gastos de viaje*

*Fondos para relaciones públicas*

*Prestaciones sociales, legales y primas*

Total General US\$ 68.400

Gastos Generales US\$ 16.800

Total del Presupuesto de la SECAB US\$ 85.200

ASUNTO: Reconocimiento de la Comisión Andina de Educación Superior, CANDES.

RESUELVE:

*Artículo Primero.*— Reconocer como organismo Técnico-Asesor del Convenio "Andrés Bello" a la Comisión Andina de Educación Superior, CANDES.

ASUNTO: Proyecto Multinacional de Costos de la Educación.

RESUELVE:

*Artículo Primero.*— Acoger la oferta del Gobierno de Venezuela y participar en la realización de los estudios sobre costos de la educación.

*Artículo Segundo.*— Apoyar las gestiones venezolanas ante la OEA para asegurar la continuidad del apoyo financiero de este Organismo con destino a la terminación de dichos estudios.

ASUNTO: Creación Comisión de Tecnología Educativa.

RESUELVE:

*Artículo Primero.*— La creación de la Comisión de Tecnología Educativa como organismo Técnico-Asesor del Convenio "Andrés Bello".

*Artículo Segundo.*— Dicha Comisión estudiará y coordinará a nivel regional las acciones nacionales que se adelanten en el campo de la Tecnología Educativa para definir proyectos y prioridades con sentido regional.

*Artículo Tercero.*— La reglamentación y funcionamiento de esta Comisión como Organismo "Técnico-Asesor" del Convenio se hará por la SECAB, consultando a las Comisiones Nacionales.

ASUNTO: Becas "Gran Mariscal de Ayacucho" - Convenio "Andrés Bello".

RESUELVE:

*Artículo Primero.*— Aceptar el ofrecimiento de Venezuela que pone a disposición del Convenio "Andrés Bello", 100 (cien) becas dentro del Programa "Gran Mariscal de Ayacucho", a nivel de post-grado, para las áreas de educación, ciencia y tecnología, y cultura, distribuidas por partes iguales entre los restantes países de la subregión.

*Artículo Segundo.*— Autorízase a la SECAB para que sirva de coordinadora del Programa, a nivel del Convenio "Andrés Bello", y establezca las

modalidades a seguir con el Gobierno de Venezuela y con los órganos especializados que señale cada Ministerio.

*Artículo Tercero.*— El Ministerio de Educación de cada país determinará los modos de selección de los candidatos para las distintas áreas e indicará la institución donde desea que se realicen dichos estudios.

*Artículo Cuarto.*— Las becas de que trata esta Resolución se ocuparán en los países de la región signatarios del Convenio.

*Artículo Quinto.*— Este Programa de Becas regirá a partir de Enero de 1976.

---

ASUNTO: Creación de la Comisión de Cultura.

RESUELVE:

*Artículo Primero.*— Reconocer como organismo Técnico-Asesor del Convenio "Andrés Bello" a la Comisión de Cultura, integrada por un representante de la Institución Nacional de Cultura de cada uno de los países signatarios del Convenio "Andrés Bello".

*Artículo Segundo.*— La reglamentación y el funcionamiento de la Comisión de Cultura como organismo Técnico-Asesor del Convenio se hará en coordinación con la SECAB de acuerdo con las normas establecidas para las otras comisiones del Convenio.

ASUNTO: Construcciones Escolares.

RESUELVE:

*Artículo Primero.*— Aprobar el informe presentado por la Comisión Permanente de Construcciones Escolares y asimismo aprobar las resoluciones y recomendaciones de las II Jornadas de Trabajo de esta Comisión.

*Artículo Segundo.*— La asignación de recursos será estudiada y resuelta por la VII Reunión de Ministros, al programarse el presupuesto de ese período.

*Artículo Tercero.*— Lo aprobado se anexa y forma parte de la presente resolución.

ASUNTO: Recopilación de medidas para proteger el Patrimonio Cultural.

RESUELVE:

*Artículo Unico.*— Disponer que la Secretaría Ejecutiva del Convenio "Andrés Bello" efectúe una recopilación y publicación de las normas vigentes sobre esta materia en los seis países, y las distribuya ampliamente entre éstos.

ASUNTO: Homenaje anual a don Andrés Bello.

RESUELVE:

*Artículo Primero.*— Solicitar a los gobiernos signatarios que divulguen y estimulen, principalmente en la juventud, el estudio de la personalidad y obra de "ANDRES BELLO"; y, al mismo

tiempo, difundir lo más ampliamente posible la importancia y misión del Convenio "Andrés Bello".

*Artículo Segundo.*— Crear certámenes y premios con este fin.

*Artículo Tercero.*— Procurar que este conocimiento se haga más extenso a través de los medios de Comunicación Social.

*Artículo Cuarto.*— Organizar cada año la "SEMANA ANDRES BELLO", con la participación de distinguidos intelectuales de los países signatarios del Convenio y fomentar una amplia acción de divulgación en colegios, liceos y Centros Universitarios.

---

ASUNTO: Representación y distribución de libros de los Institutos de Cultura.

*Artículo Primero.*— Los Institutos Nacionales de Cultura u otros organismos equivalentes de los países signatarios del Convenio "Andrés Bello", se constituirán dentro del marco de sus propias legislaciones, en representantes y distribuidores exclusivos de los libros y demás publicaciones propias de los otros Institutos Nacionales de Cultura del Area Andina.

ASUNTO: Desarrollo de la Escuela de Graduados y ampliación de sus servicios a la subregión andina, propuesto por la Universidad Técnica Federico Santa María.

CONSIDERANDO:

Que el proyecto presentado por la Universidad Técnica Federico Santa María puede constituir un medio eficaz para contribuir a hacer más efectiva la integración entre los países de la subregión, mediante la convivencia que se realizaría durante el período de estudios;

Que la Universidad Técnica Federico Santa María posee la infraestructura necesaria para la realización de estudios universitarios a nivel de postgrado en áreas profesionales prioritarias para el desarrollo de los países de la subregión;

Que el ofrecimiento de un número de becas por dicha Universidad significa oportunidades de especialización en condiciones excepcionales.

RESUELVE:

*Artículo Primero.*— Acoger la oferta y darla a conocer a los Gobiernos de los países signatarios del Convenio.

ASUNTO: Concurso Internacional de Ejecución Musical.

La Sexta Reunión de Ministros de Educación de los países signatarios del Convenio "Andrés Bello",

CONSIDERANDO:

Que la música es una de las manifestaciones del arte más cultivadas en la Región;

**RESUELVE:**

*Artículo Primero.*— Realizar como actividad cultural anual del Convenio, un concurso internacional de Ejecución Musical "Andrés Bello", con sede rotativa, que se efectuará en el país en el que se realice la reunión de Ministros.

*Artículo Segundo.*— La organización, reglamentación y gastos que demande el concurso corresponden al país donde se realice.

*Artículo Tercero.*— Créanse para el mencionado concurso los siguientes premios: un primer premio de US\$ 3.000 (tres mil dólares), y un segundo premio de US\$ 2.000 (dos mil dólares).

*Artículo Cuarto.*— La presente resolución entrará en vigencia cuando se otorgue el financiamiento por parte de los órganos decisorios del Convenio.

ASUNTO: Creación Instituto Internacional de Integración.

**RESUELVE:**

*Artículo Primero.*— Crear el Instituto Internacional de Integración del Convenio "Andrés Bello", con sede en La Paz, Bolivia, con la finalidad de realizar investigaciones permanentes sobre los objetos y temas de integración y cursos especiales o actividades de información y promoción de la integración en los países del Convenio.

*Artículo Segundo.*— Acoger la decisión del Gobierno de Bolivia, de financiar el Instituto por el presente año de 1975.

ASUNTO: Encomienda a SECAB preparación de Proyecto de Estructura General de los Organismos del Convenio.

La Sexta Reunión de Ministros de Educación de los países signatarios del Convenio "Andrés Bello",

**CONSIDERANDO:**

Que la diagnosis y evaluación del Convenio ha establecido la necesidad de determinar las relaciones entre sus diversos órganos y fijar los mecanismos y reglamentos que les permitan el eficaz cumplimiento de sus funciones;

Que la Sexta Reunión de Ministros ha creado nuevos organismos que serán interrelacionados con los existentes,

**RESUELVE:**

*Artículo Unico.*— Encomendar a la SECAB la preparación de un proyecto de estructura general de los órganos del Convenio, la revisión de los reglamentos vigentes, y proponer un conjunto de normas que permitan alcanzar la coherencia y coordinación institucionales requeridas para el mejor cumplimiento de los fines del Convenio.

ASUNTO: Becas Universidad Católica de Valparaíso.

La Sexta Reunión de Ministros de Educación de los países signatarios del Convenio "Andrés Bello",

**CONSIDERANDO:**

Que el Convenio "Andrés Bello", en su artículo decimoprimer o propugna el otorgamiento de becas a estudiantes de la subregión andina que deseen realizar estudios o investigaciones científicas, en áreas que sean de interés para los países del Convenio;

Que en el campo de la Ciencia y la Tecnología, el área relacionada con los recursos hidrobiológicos es altamente prioritaria para los países de la subregión;

Que la Universidad Católica de Valparaíso ha formulado oficialmente una oferta de veinticinco becas en su programa de Investigación y Formación Profesional,

**RESUELVE:**

*Artículo Primero.*— Aceptar el ofrecimiento de la Universidad Católica de Valparaíso que pone a disposición del Convenio "Andrés Bello" 15 vacantes anuales en su programa de Formación Profesional, y 10 en el Programa de Investigación en los campos relacionados con la oceanografía, la biología marina y las pesquerías, para ser distribuidas por partes iguales entre los otros países de la subregión.

*Artículo Segundo.*— Autorízase a la SECAB para que sirva de coordinadora del Programa, a nivel del Convenio "Andrés Bello", y establezca las relaciones necesarias con la Universidad y los órganos especializados que señale cada Ministerio.

*Artículo Tercero.*— Este Programa de Becas regirá a partir del 1º de enero de 1976.

ASUNTO: Reconocimiento al Gobierno de la República de Chile.

La Sexta Reunión de Ministros de Educación de los países signatarios del Convenio "Andrés Bello",

**CONSIDERANDO:**

Que las autoridades y el pueblo de Chile han colmado de atenciones a las delegaciones visitantes, y hecho grata su permanencia y fácil su trabajo en Viña del Mar, sede de la Sexta Reunión de Ministros del Convenio,

**RESUELVE:**

*Artículo Unico.*— Expresar su reconocimiento más comedido al Gobierno de la República de Chile, y en la persona de sus dignatarios a la nación chilena, por la cordial acogida que dieron a la Sexta Reunión de Ministros de Educación del Convenio "Andrés Bello". La hospitalidad generosa con que Chile distinguió a las delegaciones visitantes fue sin duda un aporte invaluable al éxito de la Reunión.

# Instituto Chileno de Cultura Hispanica

## CONVENIO CULTURAL



Directorio del Instituto de  
Cultura Hispánica.

## entre CHILE y ESPAÑA



El Convenio Cultural entre dos países amigos es el vínculo que oficializa la comunicación de los valores culturales entre ellos y asegura una vivencia en lo más perdurable, de uno en el otro.

Crea compromisos de acciones comunes en el ámbito cultural y promueve desarrollo de áreas que generalmente requieren de estímulo y apoyo para su fomento.

Actúa como un sistema de vasos comunicantes donde se trata de lograr una igualación de niveles, o aproximarse a ello, con la diferencia que la fuerza que promueve físicamente este proceso tiene una admirable independencia de las circunstancias y condiciones ambientales y se genera, podría decirse ciegamente, sin atender a consideración alguna sobre el alcance o trascendencia de sus resultados. En cambio la comunicación cultural genera, además del conocimiento mutuo, la aspiración de compartir todo aquello que por su valor intrínseco mantiene vigencia cualquiera que sea el lugar, el idioma, la raza u otro atributo que lo conforme, y que por lo tanto constituye un bien universal.

Si pensamos que nuestro país, por su posición geográfica, está en situación desmedrada para recibir esa influencia directa que fluye de la vecindad de otros centros culturales es manifiesta la necesidad de ampliar el espectro de vinculaciones a través de convenios o tratados. Pero no sólo

hay que pensar en recibir o captar estas manifestaciones que nos pueden entregar centros de avanzada cultura tradicional, también hay que pensar en lo necesario que es, por las mismas razones comentadas, que Chile se haga presente fuera de sus fronteras, imponiendo sus valores culturales, no a través de propagandas convencionales, sino con la presencia de sus manifestaciones más relevantes y auténticas.

Está muy claro que la comunicación más fácil para estos fines se da con la familia de naciones iberoamericanas y España. Chile mantuvo, desde su nacimiento como nación independiente, una influencia cultural en nuestro Continente, que estamos obligados a mantener. Esto implica, en cierto modo, intensificar nuestras relaciones culturales con España, ya que resulta bastante difícil separar nuestros valores de ese patrimonio que, al igual que el resto de los países iberoamericanos, recibimos de España. Además, el problema cultural tiene hoy un enfoque distinto que en décadas anteriores. Ya no se habla de la cultura como un bien que deleita a grupos selectos que están preparados para apreciarla e incorporarla en sus personales bagajes; hoy envuelve como en un contexto el arte, la ciencia, la literatura y otras

manifestaciones. Y la tecnología las combina y recombina sirviéndose de ellas y también sirviéndolas y ayudándolas a desarrollarse en plenitud. Y son estos resultados los que llegan hoy al hombre común, con los maravillosos avances de las comunicaciones.

A nada de esto puede sustraerse un país como Chile, que hace esfuerzos importantes por incorporarse a los nuevos avances.

Es por esto que el Convenio Cultural entre Chile y España, estudiado entre 1967-69, y publicado en el Diario Oficial el 19-VI-1969, debe responder en la práctica a los principios e ideales que lo inspiraron y que en él se expresan textualmente:

"Los Gobiernos de Chile y España, convencidos de que las relaciones culturales entre ambos países deben merecer la máxima atención y el más preferente trato, dado el profundo vínculo que existe entre ellos, y teniendo en cuenta que el fomento de la cultura que a ambos pertenece, ha de redundar en beneficio recíproco y de la comunidad espiritual de la que forman parte;

animados del propósito de poner a contribución todos los medios posibles para el mejor conocimiento mutuo y el contacto cultural más estrecho;

considerando que el común idioma español de sus pueblos es fundamental e insustituible instrumento de cultura y lazo de unidad entre ellos y la comunidad de la lengua española;

han decidido concluir un Convenio Cultural y a tal efecto han designado sus respectivos plenipotenciarios, a saber..."

El Instituto Chileno de Cultura Hispánica, cuya fundación, hace 27 años, respondió esencialmente a esos mismos propósitos, que fueron exclusivamente manifestados en su Acta de Fundación por un grupo de chilenos amantes de su patria y de su tradición, ha visto en este tratado un respaldo a lo que ha sido su labor durante todo este período. Sería largo enumerar la forma en que nuestro Instituto ha contribuido a destacar la necesidad de que los naturales vínculos culturales entre ambos países tomen un cauce oficial y que las relaciones estén avaladas con el concurso de los gobiernos de Chile y España. Por eso ha seguido con interés este proceso de afianzamiento y avance de la vinculación cultural entre ambos países, que nació con el Tratado mismo, y que continúa implementándose para lograr una validez efectiva.

Así en marzo de 1971, en un Protocolo adicional al Convenio, se crea una Comisión Mixta Permanente, compuesta por una Sección Chilena con sede en Santiago, y una Sección Española con sede en Madrid.

El cometido de dicha Comisión Mixta Permanente consistirá en la redacción y aprobación de "programas ejecutivos", en los que se especificarán todas las actividades e intercambios que hayan de realizarse en el curso de los tres años siguientes.

Con motivo de la visita a España de la Misión Chilena, presidida por el miembro de la Junta de Gobierno, el Almirante Toribio Merino Castro en enero último, se reunió en Madrid, la Comisión Mixta Permanente en Sesión Plenaria, y obtuvieron interesantes acuerdos sobre medidas concretas de intercambio cultural entre ambos países

que permitan una aplicación plena del Convenio Cultural.

Creemos que es interesante referirnos al aspecto educacional por constituir, a nuestro juicio, la base de todo otro desarrollo posterior de la vinculación cultural.

Varios artículos del convenio se refieren básicamente a materias educacionales y la casi totalidad del articulado alude a ellas en aspectos significativos.

Relevante importancia tiene el reconocimiento de estudios cursados y de grados y títulos de nivel primario, medio, superior universitario y técnico de centros docentes del Estado oficialmente reconocidos para continuar estudios de cualquier grado, iniciar estudios superiores y optar al ejercicio de las profesiones y funciones para las que dichos estudios, diplomas y títulos habiliten, con sujeción a la exigencia de requisitos no académicos previstos por la legislación interna de cada país.

Siendo éste uno de los temas que más interés despierta, es también el que ofrece mayor dificultad para su plena aplicación. Por esta causa, la Comisión Mixta anotó los obstáculos con que se ha tropezado desde la vigencia del Convenio y una de las tareas inmediatas a que se encuentra abocada es resolver la vía preparatoria para una convalidación automática de los grados y títulos entre ambos países. Esto no ha impedido que en algunos casos, en este período, se haya llegado a la convalidación de estudios universitarios de las carreras de Derecho y Medicina y que los interesados hayan obtenido el permiso de los respectivos colegios profesionales para el ejercicio de sus profesiones.

Otros artículos del Convenio que tocan directamente a materias educacionales, se refieren al intercambio y asistencia técnica. En este aspecto, los artículos VIII y IX del Convenio señalan la intención e interés de las dos partes firmantes de fomentar el intercambio sistemático de especialistas en diversas ramas de la enseñanza y de establecer programas de becas y visitas de profesores, profesionales, graduados y estudiantes universitarios y secundarios, para desarrollar su perfeccionamiento en los centros de enseñanza correspondientes.

En esta misma línea de cooperación técnica, el Ministerio de Educación y Ciencia de España ha ofrecido el envío de material educativo audiovisual para ser usado en establecimientos experimentales y establecer becas que permitan a los profesores chilenos la especialización en técnicas pedagógicas modernas. Un asunto señalado preferentemente en el Acta de la Sesión Plenaria de la Comisión Mixta para la aplicación del Convenio se relaciona con el asesoramiento de expertos españoles y el otorgamiento de medios didácticos para las actividades pedagógicas dirigidas a subnormales, materias de gran significación y que constituyen valioso aporte a ese importante nivel de nuestra educación.

También en el campo educacional, España ha propuesto a Chile el estudio de posibilidades para aplicar en nuestro país el sistema de la Universidad a la Distancia que favorece la integración masiva de amplios sectores en el campo de conocimientos y especializaciones de diversas disciplinas culturales y profesionales.

El Convenio favorece también a la educación

chilena en todos aquellos aspectos que dicen relación con el incremento de recursos didácticos: material bibliográfico, audiovisual, información, etcétera, favoreciendo canjes, envíos, distribución, intercambio y venta de esos materiales, liberándolos de impuestos y requisitos de internación. Con lo cual profesores y alumnos tendrán la oportunidad de contar con los elementos básicos para desarrollar en forma más adecuada el proceso de enseñanza-aprendizaje y estar al día en las informaciones culturales, científicas y técnicas.

La labor docente y la formación de los estudiantes, además, se verá favorecida por el desa-

rollo interno de la difusión a través de cine, radio y T.V. de programas culturales y obras artísticas de interés y valor permanente, como asimismo por las posibilidades de conocer directamente importantes realidades culturales, lo que se concretará en la presencia de artistas, conjuntos o compañías artísticas, exposiciones, etc.

El Instituto Chileno de Cultura Hispánica hace votos porque el trabajo de la Comisión Mixta Permanente del Convenio Cultural, encuentre las vías más expeditas para la marcha de este Tratado.

Elena Martínez Chacón  
UNIVERSIDAD DE CHILE  
Directora del Depto. Educación Media  
Fac. Educación - Sede Oriente

# LA FORMACION DE PROFESORES DE LENGUA MATERNA

*"La educación conduce a la comprensión; no tiene ningún otro fin "práctico". Su objeto no es la "producción" de cristianos, demócratas, comunistas, ciudadanos, trabajadores, franceses u hombres de negocios. Se interesa por el desarrollo de seres humanos a través del desarrollo de sus mentes. Su objetivo no es producir recursos humanos, sino hombres."*

ROBERT M. HUTCHINS

Todavía, por desgracia, es más o menos corriente encontrar la figura del antiguo "profesor de Castellano", al que tradicionalmente se le encargaban los discursos de aniversarios patrióticos, se le consultaba, como a autoridad irrefutable, frente a cualquier duda ortográfica y se le "hojeaba" como a un diccionario ambulante, cuando los colegas —y a veces también los alumnos— se encontraban con una palabra cuyo significado desconocían. Era el profesor que se había especializado en "algo" dentro de su misma asignatura, y así, era tenido por "gramático", "literato", sabio en las normas académicas de ortografía o perito en versificación. En sus clases hacía objeto a sus alumnos de la recepción de su especial sapiencia y no era raro que fuera un persecutor de los educandos en esa materia, que le temían, pero gente joven avisada, era esa parte del conocimiento la única que estudiaban, como medio de asegurarse una buena calificación, aunque en los demás aspectos de la asignatura fueran ignaros absolutos. Era, además, el tipo de profesor que sólo se preocupaba del alumno "bueno" para la literatura, la gramática, composición o lectura, descuidando a los otros, otorgando su enseñanza sólo a aquellos que podían seguirlo en sus lucubraciones. Profesor que conversaba en los pasillos con los chicos que, sinceramente o por estudiada conveniencia, le consultaban por tal novela, o por el origen de aquella palabra... Era, también, el catedrático que separaba cuidadosamente en el horario escolar, las horas para literatura, para gramática, para leer y copiar, dando más importancia

a la materia que a él le interesaba, trabajando los otros aspectos del idioma como un mal necesario. Y es posible que, hasta alguna vez, empleara métodos que no eran la conferencia, como por ejemplo, hacer grupos de alumnos, unos para que hicieran largas listas de vocabularios, otros, para que copiaran con buena caligrafía algunos trozos selectos, destinando el tratamiento de "su" materia al escaso número de alumnos restantes, ese mencionado grupo de los "buenos para"...

El resultado de ese tipo de enseñanza y la complejidad de la vida actual, han hecho variar sustancialmente el concepto de lo que debe ser un profesor de lengua materna. Sin embargo, el cambio acelerado de nuestra época, obliga a nuevas exigencias, a rápidas adaptaciones, a la necesidad de formar un profesor que sea capaz de formarse, en gran medida, a sí mismo, puesto que la Universidad o la escuela especializada, ya no alcanzan, en un lapso de cinco años más o menos, a dotarlo del bagaje necesario para que "sirva" como profesional eficiente por todo el largo de su vida de docencia. Si, como han determinado los estudios estadísticos y técnicos al respecto, el conocimiento se duplica, en la actualidad, cada ocho años, resulta evidente que el profesional que estamos formando, cuando el organismo encargado de ello estima que ha terminado con su preparación y le da un título que lo autoriza a ejercer, debería, de inmediato, comenzar de nuevo, porque se ha quedado atrasado en conocimientos y estrategias de su especialidad. No significa esto, por supuesto, que se suponga que el profesional que

se acaba de formar sea incapaz de habilitarse a sí mismo con los nuevos métodos y los recientes contenidos, sólo significa que la enseñanza que se le ha impartido es anticuada, obsoleta, con respecto a lo que está aprendiendo su compañero de universidad que ingresa al primer año de esa misma formación profesional. No hace aún dos décadas, el conocimiento se duplicaba cada veinticinco años, lo que daba cierto "margen de seguridad" respecto a la formación del profesor, arquitecto, médico, ingeniero o lo que fuese; con un perfeccionamiento no acelerado, con el estudio sistemático, pero reposado, personal y voluntario, el especialista podía seguir siéndolo sin que la sociedad resintiera su formación. En la actualidad no es así, y esto nos lleva a repensar en los contenidos y los métodos con que se forman nuestros profesores. De hecho, queda desvirtuada toda posibilidad de enseñar contenidos como un fin en sí mismos, excluyentes de otro objetivo, puesto que sabemos que ese contenido puede dejar su vigencia en corto plazo. El regreso del Skylab, por ejemplo, y el conocimiento de las fotografías analíticas de explosiones solares, no sólo pueden cambiar, en unas horas, conceptos de la química, también lo harán con el lenguaje: nuevas palabras nacerán a todos los idiomas y el profesor de lengua materna encontrará en su clase reflejada las nuevas ideas, los términos recientes, la ampliada cultura que debe manejar con y para sus alumnos.

Esto quiere decir, que el profesor debe ser un individuo alerta a los cambios, capaz de comprenderlos y de promoverlos. Quiere decir que no va a ser plenamente útil a la sociedad en que vive si es un especialista en "el Poema del Cid", o sólo puede manejar una morfología muy científicamente estudiada y enseñada, pero le son ajenos la literatura en sí, la lingüística en sí, como grandes concepciones de la cultura, del hombre.

Si la imagen del antiguo "profesor de Castellano" ha caducado definitivamente, ¿cuál es el tipo de profesor que debe reemplazarlo hoy, no ayer, que ya es añejo, sino hoy y mañana?

Creemos que, en primer lugar, el profesor de lengua materna debe ser un PROFESOR DE LENGUAJE, estableciendo así, de partida, que su especialidad va más allá de los lindes de un solo idioma, que se habla y se escribe, que tiene una literatura y una estructura lingüística, que nos fue legado y que conocemos como castellano o español. Hagamos notar de paso, aquí, que la verdadera lengua materna, para una enorme cantidad de hispanohablantes es, realmente, el mapuche, el quechua, el maya, etc. El profesor de lenguaje deberá ser un profesor de *comunicación*, entendiendo que tanto es comunicación una pantomima como la palabra oral o la obra lírica del más actual de nuestros poetas.

El profesor de lenguaje enseñará a sus alumnos a establecer una comunicación eficiente, a comprender lo que expresan los demás y a decir, ya sea con la palabra, la letra, el gesto o la imagen, lo que él siente, piensa, quiere, con claridad, exactitud y personalidad. Enseñará a sus alumnos a encontrarse a sí mismos en la expresión afectiva y a comprender a los demás. A comprender, entender, aprehender el mundo, el área geográfica a que pertenece, su país, su comunidad, y a vivir en ellos, integradamente, promoviendo los cambios necesarios, siendo capaz de entender qué es cam-

biar, para qué se debe cambiar y cuándo es necesario hacerlo. La literatura, el conocimiento de las otras disciplinas, el arte en general le serán comunicados a través del lenguaje. El profesor aprenderá lenguaje y enseñará comunicación.

¿Y qué es aprender una lengua, aprender comunicación? La lengua objeto de enseñanza preferente, es la materna, es el idioma oficial de la nación que forma profesionales para enseñarla. Para D. P. Gorski, el proceso a través del cual se llega a conocer, a dominar un idioma, "estriba en llegar a dominar el léxico del idioma, la estructura gramatical y las particularidades fonéticas del mismo." (1) Dicho así, parecería fácil la tarea de formar un buen profesor de idioma materno, bastaría con adiestrarlo en ser un buen lector y un acusado conocedor de la lingüística. Sin embargo, el problema surge cuando se hace necesario entregar las formas lingüísticas, el léxico y las particularidades fonológicas en estructuras, fuera de las cuales ninguna de las partes de esta trilogía tiene sentido. Para aprender lenguaje, el profesor deberá pues, aprender literatura —en diacronía y sincronía—, saber folklore, leer los diarios, hablar con los padres de sus alumnos, saber cómo dice y qué dice la comunidad en la que vive, conocer científicamente las estructuras lingüísticas, ser capaz de analizar la lengua que habla y el idioma que escribe y lee, y, en lo posible, ser capaz, también, de ser un creador en el campo de ese mismo idioma, ya sea en la investigación o en lo artístico. No podrá aprenderse vocabulario si la palabra está fuera de una estructura. Y la estructura lingüística, a su vez, dará a cada palabra su verdadero sentido. No habrá particularidad fonológica que no se relacione con un sentido y no se articule en una estructura. Y ninguno de estos asuntos puede estudiarse separadamente, su integración se da desde la partida, aunque, en determinados momentos, se aísle en un tipo de estudio para analizarlo mejor, para desentrañarlo, pero siempre volviéndolo a su contexto de origen. Entendida así, la afirmación de Gorski sería una excelente base para organizar los contenidos de estudio de la formación del profesor de lengua materna, especialmente si consideramos el hecho de que el papel que corresponde a un moderno profesor de lenguaje es no sólo guiar a sus alumnos de aula sino a la comunidad toda a través de los medios masivos de comunicación, que deberán ser, en sus manos, el mejor medio de educación a grandes y distantes grupos especialmente de adultos, que no puedan cumplir con una escolaridad sistemática. La educación es la vía del desarrollo, y la educación debe dar el conocimiento y la estrategia últimos para que el obrero, el campesino, el niño, el adulto, la mujer en su casa o en el laboratorio estén comprensivamente informados y sean capaces de utilizar lo que una era tecnológica multitudinaria pone a diario en sus manos. Pero no podrá hacerlo si no entiende, si no lee, se informa, mira y escucha comprensivamente. Y ésta es labor para el profesor de lenguaje.

En el impactante Informe Faure, se lee: "El hombre de la civilización moderna sólo puede participar en la producción si es capaz, no sólo de aplicar un cierto número de procedimientos científicos, sino, además, de comprenderlos. Más aún: no puede captar y comprender bien el universo donde está situado sino en la medida en que po-



sea las claves del conocimiento científico. El dominio del pensamiento científico y de los lenguajes de la ciencia deviene tan indispensable al hombre medio como el dominio de los demás medios del pensamiento y de la expresión. Por lo cual interesa menos poseer un acervo de conocimientos que hallarse iniciado en la metodología científica." (2).

Además de educador, el profesor de lengua materna debería ser, casi, un tecnólogo de la comunicación. Si bien en nuestros países subdesarrollados los medios de expansión masiva de la información y la enseñanza no están al alcance de todos los maestros y sólo de pocas escuelas, es evidente que el futuro vendrá más rápido a subsanar esta deficiencia que la capacitación del profesor para usar dichos medios. Es urgente enseñar al futuro maestro cómo puede hacer una clase para circuito cerrado de televisión y cómo se confecciona un libreto radial, de qué modo se maneja una proyectora y cómo se fotografía, se filma o se graba un aspecto interesante del proceso enseñanza-aprendizaje en el que él pueda participar. De pronto la cibernética va a entrar a nuestras escuelas, y es bueno que salgan profesores preparados a recibirla; de otro modo, corremos el riesgo de una penosa alternativa: o las máquinas no rinden el beneficio que se espera de ellas, o las máquinas se devoran al hombre-profesor en su complejo funcionar, con lo cual tampoco cumplirían con el cometido a que se destinan: auxiliares indispensables, pero auxiliares de la enseñanza y no objetivos de ella.

Y aquí surge otra interrogante: bien, pero, ¿qué va a enseñar este profesor a través de los medios auxiliares y masivos de comunicación? Va a enseñar lo que él ha aprendido en su formación, adaptado, adecuado, actualizado e idóneamente circunscrito al nivel en que enseña, a las personas a quienes enseña y al medio en el cual enseña. Porque la Universidad y la escuela básica media o especial, no pueden seguir siendo consideradas por los profesores como vasos comunicantes en los que lo que se aprendió en una se enseña en la otra, como un trasvasije en el que el profesor de escuela o liceo resulta un simple vicario del catedrático que, a su vez, le impartió a él una determinada enseñanza. Estamos abogando aquí porque no se transmitan contenidos sin ser reestructurados, reelaborados, desde la escuela profesionalizadora a la escuela media o primaria. Estamos abogando, además, porque no se transmitan contenidos. Así, en seco, contenidos por sí mismos. La Universidad debe dar, al futuro profesor de lengua materna, dos aspectos esenciales: *enseñar a aprender* y *enseñar a enseñar*, para utilizar formas parecidas a las que el Informe Faure ha dado vigencia. Si se postula que el alumno, el escolar en edad de recibir enseñanza debe "aprender a ser", no hay otro modo de lograrlo que preparando profesores idóneos para ello, no "pasadores de materia" ni esotéricos especialistas, sino educadores, los que guían, conducen, el aprendizaje del individuo, personal e intransferible como proceso, pero susceptible de ser dirigido.

Entendemos por *enseñar a aprender* el que la universidad, o la escuela que prepare profesores, transfiera a éstos la capacidad para abastecerse culturalmente a sí mismos. Que enseñe "los lenguajes de la ciencia" y los métodos científicos que permitan al profesor comprender y racionalizar esa

ciencia, manejarla, investigarla y difundirla. Debe enseñarla, además, de tal modo, que ella no quede aislada del contexto cultural en que está inmersa, que no sea su objeto el formar un lingüista puro, sino un comunicador, interpretador y recreador de la lingüística para los demás; que no tenga por finalidad formar un crítico literario o un analista de laboratorio frente a la literatura, sino un comunicador de los valores literarios, y, si es posible, un creador de literatura. Que no forme un retórico, ni un ortógrafo en celdillas separadas, concedores a profundidad de detalles, sin visión amplia y generalizadora de la ciencia que han estudiado. Que no sea el estudiante el blanco de la especial sabiduría de un catedrático en desmedro de la cátedra en conjunto, y que no sea, tampoco al final, un hombre que aprendió muchas materias, pero es incapaz de integrarlas entre sí y de llevarlas de lo específico de ellas a lo general de la cultura.

Desde el punto de vista de la formación superior de los profesores de lengua materna especializados en niveles básico, medio y otros, no debería hacerse, inicialmente, una diferenciación en los contenidos de enseñanza que recibieran entregando menos a los profesores de niveles primarios so pretexto de que no enseñan tanto. Por lo contrario, si en esos cursos básicos se forma realmente al hablante, al escuchante, al redactor y al lector, es para esos cursos para los que el profesor debe estar más altamente preparado en el lenguaje y en la estrategia adecuada a su enseñanza. Incluso más, pensamos que no debería haber un profesor general de enseñanza básica que igual enseña matemática que español, artes plásticas y educación física, música y artesanías, inglés que ciencias naturales. Los conocimientos, la cultura de cada disciplina, hacen imposible un ser tan superdotado y que tiene a su haber la fina y determinante función de educar niños pequeños. Un buen sistema de enseñanza impartida por profesores de asignaturas afines solucionaría, en parte, el problema, pero no profesores que tomaran después horas de ciertas asignaturas en las escuelas a su arbitrio, sino que desde sus inicios fueran formados profesionalmente para ello, luego de haber pasado por un severo examen de sus condiciones no sólo para la docencia sino para las áreas que seleccionaran. Es muy difícil que un maestro de escuela básica, en la actualidad, enseñe algo más que la Canción Nacional y alguna melodía popular a sus alumnos si él jamás fue adiestrado en las artes musicales, si no sabe tocar algún instrumento, o si no tiene una buena disposición artística. Es punto menos que imposible pedirle al excelente profesor deportista, que logra los mejores éxitos en competencias de atletismo con sus alumnos, que tenga tiempo para leer toda la novela hispanoamericana actual y la española y la europea, para meditarlas, para seleccionar de ellas lo que deba llegar a los niños como modelo de estructura de lenguaje y ejemplo de estudio de buena comunicación. Sería preferible que, sin descuidar "su" lectura personal, no tuviera ese maestro que preocuparse de enseñar lenguaje si no tiene el gusto y la disposición para ello.

Esta formación especializada en asignaturas específicas, sería dada como una base común, tanto al profesor de primeros niveles como a los de grados superiores. Debiera ser, además, breve. No tan-

to que no diese lugar a la solidez de conocimientos que deben adquirirse ni tan extensa como actualmente es, cinco años que se transforman, en la realidad del estudiante, en seis o más hasta la obtención del título. Pero, tres años de estudios, por ejemplo, solamente serían esa base para comenzar a ejercer la profesión, sin ninguna especialidad que no fuera la general de la asignatura, y significarían un compromiso de continuar estudiando y alcanzando grados superiores —y los títulos correspondientes— a lo largo de la vida docente del profesor. Así, quien quisiera pasar a ser un especialista en literatura, además de ser profesor de español, de lenguaje, podría continuar estudios en períodos de verano, vespertinos, sistemas de años sabáticos destinados a perfeccionamiento, etc., y llegar a ser licenciado o doctor en literatura. El profesor de enseñanza básica podría completar su formación con los cursos necesarios que lo habilitasen como profesor de enseñanza media, y éste, a su vez, podría obtener el título de profesor de lenguaje especialista en enseñanza comercial, industrial, etc. Caben aquí muchas especialidades en el campo docente, pero, esencialmente se trata de evitar que el profesor de enseñanza media “complete horario” haciendo clases, sin ninguna preparación previa específica, en los primeros grados de la enseñanza básica y, por supuesto, a la inversa. Otra posibilidad necesaria al rol actual del profesor de lenguaje sería la de graduarse en medios de comunicación especialmente destinados a educación de la comunidad, con distintas ramas, educación radial rural, televisión de circuitos cerrados, para algunos cursos o algunos establecimientos, de transmisión por canales universitarios comerciales o estatales de teleclases para difusión nacional de temas atinentes al lenguaje: literatura, redacción, manejo de foros, debates, asambleas y el lenguaje oral necesario, etc.

La ventaja de un sistema de esta naturaleza es evidente: se obtiene desde la partida un profesor bien preparado para aquello que va a enseñar y se le da a ese individuo un constante estímulo de superación, al mismo tiempo que se empareja la carrera desenfrenada del avance de los conocimientos con la adquisición de los mismos.

Todo esto no es nuevo. Y ni siquiera es difícil de lograr, al menos en nuestro país. La Universidad de Chile ha propuesto, en acucioso documento emanado de su Rector y aprobado en abril del presente año por el Comité Directivo Superior, la creación de carreras de formación superior general de mandos medios que formarían técnicos profesionales aptos en tiempo breve para ejercer su especialidad y con todas las posibles gamas de perfeccionamiento. (3)

La educación permanente entra a jugar aquí un importante papel doble: el profesor de lenguaje se beneficia de ella para su propia formación y sirve a ella como agente de educación de adultos, de adolescentes, de niños, fuera de la escolaridad sistemática y en las edades que correspondiera hacerla.

Pero lo que interesa no es tanto la novedad de lo propuesto sino el hacer conciencia de que, aún ideas viejas, son una urgencia de realizaciones, ahora.

Interesa, también, insistir en que lo importante no es “rellenar cabezas”, sino “formar cabezas”.

No son las materias en sí, las que deben enseñarse primordialmente, sino la transferencia de métodos, técnicas, procedimientos adecuados a cada ciencia, a cada arte, de tal modo que el profesor en formación aprenda a aprender. Toda su vida deberá estar ejerciendo este conocimiento: cómo aprender. Eso es, entonces, lo que es imperioso darle: la forma de hacerlo.

La especialidad, en este sistema, sería dada en etapas, o mejor dicho, la especialización dentro de la especialidad. Y el alumno aprendería a aprender. Por supuesto tan importante como esto es que el futuro profesor *aprenda a enseñar*, y este aspecto constituiría la otra parte de su formación como docente. Hemos dicho “tan importante” y no menos ni más importante que el conocimiento de los contenidos de la asignatura y las formas mejores de aprenderlos permanentemente. Es lamentable que aún se menosprecie, en muchos sectores universitarios, la formación docente, minusvalorando su significado, quizás por desconocimiento de su contenido. Algunos catedráticos de materias altamente científicas —que las enseñan como si el futuro profesor fuera a dedicarse de por vida a su investigación exclusiva—, piensan que estas técnicas llamadas, en general y despectivamente, “la pedagogía”, son innecesarias, que en impartirlas se ocupa un precioso tiempo que se resta a la literatura, a la gramática o a la estética o, simplemente, que no debieran enseñarse. Es, en general, muy difícil coordinar una buena relación de estudios de especialidad y de pedagogía y, en la mayoría de los casos, sucede que el profesor que enseña una disciplina de especialidad no recuerda jamás que está formando profesores; en cambio, los pedagogos deben tener presente que tratan de guiar el aprendizaje de sus alumnos como el salmón de río que regresa al remanso primitivo, a contrapelo, a través de una avalancha de conocimientos de especialidad, que deben ser integrados a última hora, con resultados poco satisfactorios. Las Facultades profesionalizadoras de Educación, separadas de las que otorgan las disciplinas bases de asignaturas y que no logran una perfecta articulación entre sí, son más bien un elemento contrario a la buena formación del profesional docente. Es preciso que, para ejercer eficientemente el acto de enseñar a enseñar, la coordinación con quienes han enseñado a aprender sea perfecta, armónica, mutuamente comprensivas de las funciones que les corresponden y de la importancia que cada una tiene en su misión primordial.

No cabe duda alguna acerca de que la universidad debe impartir el conocimiento de la ciencia como tal, pero es preciso acordar a quién se va a dar ese aprendizaje y para qué va a ser impartido. Quien haya decidido ser profesor y quien desee ser un investigador en la misma materia elegida deben tener bases comunes en su iniciación, pero divergentes en sus lineamientos posteriores.

Es recomendable en alta medida que quien eligió ser profesor, sea incorporado a lo que va a ser su campo de trabajo lo más tempranamente posible. No en pleno ejercicio de su disciplina, pero sí en conocimiento de lo que ella es en su ambiente natural. Conviene la simultaneidad de la enseñanza de la asignatura y de su estrategia pedagógica, de tal modo, que el alumno pueda, realmente, elegir en definitiva su destino con conocimiento de causa, y que no se vea, en el último año



Elena Martínez Chacón  
UNIVERSIDAD DE CHILE  
Directora del Depto. Educación Media  
Fac. Educación - Sede Oriente

de estudios, forzado a ser profesor porque los estudios pedagógicos rematan el proceso en lugar de iniciarse con él. Es aconsejable, igualmente, que las posibilidades de especialización dentro de la especialidad se den tempranamente, para que aquel que no tiene una clara vocación, o una clara decisión de ser docente, y no desea o no puede ser investigador o creador en la disciplina, pueda elegir otros campos de acción sin frustraciones tardías que marcan una impronta nefasta para que el que elige sin elegir y termina por ser profesor sin desear serlo.

Una iniciación oportuna en el conocimiento de lo que es la docencia servirá para asegurarse un buen material humano, con menos riesgos de fracaso y mejores perspectivas de término de la carrera profesional en el tiempo normal para hacerlo. Paulatinamente, la incorporación al trabajo docente, no sólo a su observación, propiciará una segunda ocasión de medirse a sí mismo para el alumno, y un excelente medio de evaluación para el profesor que dirige la enseñanza. Por último, la práctica docente intensa, y posteriormente la posibilidad de seguimiento del alumno para ayudarlo, permitirle el perfeccionamiento y la consecución de metas más altas que el grado inicial con que se titule, darán cima a la función de enseñar a enseñar.

Sin embargo, queda aún otra pregunta evidente: ¿qué va a enseñarse para que el alumno aprenda a enseñar? No hay fórmula pedagógica alguna que funcione siempre, vale decir, para aquellos que aún creen que la pedagogía es un recetario de fácil manejo y poca ciencia, tampoco puede darse, en la docencia, el contenido fijo, la ecuación magistral del método o los recursos infalibles.

Hoy día se impone en forma perentoria una revisión y un cambio en la programación de contenidos que deben darse a los jóvenes que se forman como profesores. Si bien es cierto que no hay fórmulas mágicas, creemos que las hay de cierta

eficacia. En primer lugar, no enseñar, en este campo, tampoco, contenidos con finalidad en sí mismos. No enseñar historia de la pedagogía, ni refinamientos filosóficos acerca del método. Para cursos de tres años que se comparten con la formación en la asignatura de especialidad, la elección de unidades deberá ser cuidadosamente pensada: qué es lo necesario, lo indispensable ahora y qué es lo que debe darse después, en los cursos subsiguientes de perfeccionamiento o para la obtención de grados superiores o diferentes. No parece preciso recordarlo, pero hagámoslo igualmente en virtud de la claridad, que en la formación de profesores y en su "estatus" social, académico, económico, etc., se consideran por igual a todos los profesores, sean ellos de enseñanza básica, media, especial o universitaria. La formación académica deberá tener, para todos, la misma seriedad, profundidad y altura. La especialización será una forma de crecimiento más, sobre la misma base inicial. En esta primera instancia de formación-base, será ineludible enseñarle a aprender, también al futuro profesor. Las materias específicas, los métodos de investigación, las formas de aprendizaje, requieren de una estrategia específica y el alumno deberá conocerla a fondo como una manera de poder seguir estudiando, aprendiendo y perfeccionándose.

La parte final de esta formación estaría sindicada en lo que hemos llamado *aprender a enseñar*. La pedagogía, como ciencia humana por esencia, se enriquece con todo lo humano. No le es ajena ninguna disciplina, y es más, el aporte de todas ellas la modifica al mismo ritmo acelerado que al resto del saber. Se sabe, por ejemplo, que las más recientes investigaciones lingüísticas están iluminando nuevos ángulos en la investigación del aprendizaje y en la formación de conceptos en el niño y se piensa cada día con mayor seguridad que la educación futura podrá acelerarse, y con buenos resultados, gracias a la cibernética adaptada a la enseñanza, o por lo menos, a la instrucción.

También en la docencia hay, cada vez más que enseñar y más que estudiar. Se impone, pues, la necesidad de que al alumno se le transfieran estrategias utilizables en su campo de trabajo y se dejen de lado temas tradicionales, "cómo se enseña gramática en el Primer Año Medio", "cómo se enseña la composición de tema único a niños de ocho años", etc. Se enseñarán los mejores métodos para que los alumnos del liceo aprendan el manejo eficiente de su lengua, las técnicas para que sean capaces de analizarla, comprenderla, sentirla y llegar con y a través de ella, a la creación personal. Naturalmente que debe haber una metodología específica del lenguaje escrito, de la lectura comprensiva, de la adquisición y uso del léxico, pero tendrán siempre una base general desde la cual el profesor, ya en ejercicio, hará las adaptaciones inteligentes y necesarias al alumno a quien va a guiar en su aprendizaje, al medio, a los recursos humanos y materiales con que cuente, etc.

Es evidente que no puede darse una técnica única para motivar la composición, por ejemplo, si pensamos en que el profesor deberá, en su vida de trabajo, procurar que escriban con claridad, personalidad y adecuación, niños de diez años, jóvenes de quince y adultos de cuarenta. Que deberá hacerlo en medios rurales en los que la escuela o liceo son el centro de la vida cultural y en otros lugares donde el liceo o escuela son el sitio en que esa cultura se recoge y organiza para ser enseñada, pero ella está, multifacética y rica, afuera, motivando a los alumnos y dándoles experiencia de variada índole.

En el mundo de hoy, el profesor de lenguaje deberá enseñar no sólo a niños. Quizás si su misión más perdurable sea la de enseñar a adultos, colaborando en la educación permanente, ya sea en cursos sistemáticos de primera instancia, de nivelación o de difusión. Deberá utilizar no sólo su presencia, sino a veces, solamente su voz o sus manos para la enseñanza a través de los medios masivos de comunicación. Enseñar lenguaje a la comunidad es importantísimo: es enseñar a entender, enseñar a pensar; la lengua es el mundo, y en la medida que ésta se perfecciona, se comprende mejor, se usa con mayor adecuación, el mundo del hombre crece, tanto en profundidad como en expansión. Y no nos estamos refiriendo con exclusividad a la alfabetización. Más que eso, al perfeccionamiento en el uso del lenguaje, sin que por ello se piense que lo perfecto en lenguaje es únicamente el modo de escribir de los clásicos o, aun, de la Academia.

El doctor Günther Bohme anota: "Particular atención se debería poner en lo mucho que el hombre está sujeto al influjo de la lengua. Quien ponga atención a los procesos de la lengua, quien sepa escucharla, pondrá también atención a los procesos en sí mismo. El trato descuidado de la lengua es siempre el trato descuidado del "ego" propio. Pero la responsabilidad frente a sí mismo implica siempre la responsabilidad frente a otro. En el cultivo de la lengua, a través de una elevada conciencia lingüística puede, por tanto, iniciarse de un modo óptimo aquella tarea que ha de ser considerada como la más noble en la formación de adultos: la educación para la responsabilidad. En los adultos, el trato cuidadoso de la lengua forma la personalidad." (4)

Y agreguemos a las responsabilidades que le caben al profesor, otra más, si pensamos que el profesor educa no sólo para el momento sino para el futuro. Tanto en la educación del grupo-curso que sea su responsabilidad inmediata como la que adquiere frente a la comunidad en que vive, el profesor deberá prever que, en lapso largo para nosotros, los subdesarrollados, pero deviniendo al fin, la máquina computadora, la organización mecánica, irán dejando al hombre, cada vez más, un tiempo libre, quizás si un enorme "tiempo libre". El profesor de lenguaje deberá, en consecuencia, preparar a todos sus alumnos para ello, hacer una educación para el ocio. Tiempo maravilloso para leer y meditar. Tiempo excelente para preocuparse de sí mismo en diálogo interior: diálogo con palabras no dichas. Tiempo de lectura de libros. Tiempo admirable para la charla. Tiempo disponible para investigar y crear. Tiempo para el lenguaje, que será entonces, con mayor razón, el vehículo fundamental del hacer y el pensar del hombre futuro.

Esto nos conduce a otra reflexión. Cada vez con mayor ahínco, la ciencia pedagógica pone el acento en la excelente formulación de objetivos educacionales. Se precisan, revisan y enuncian con acuciosa técnica. Se respaldan en una honda filosofía. Se proyectan a plazos largos y sociedades extensas. El profesor que vamos a formar, entonces, ¿debe educarse para que sirva a esos objetivos cuya formulación es el resultado de una alta e idónea investigación? La comunidad necesita, en su programa de desarrollo y crecimiento, de individuos con determinadas características. Los profesores deberán "crear" esos individuos. Esto es cierto. La educación obtiene su mensaje en la sociedad que se la encarga. Pero —y gran pero— ¿no es preferible formar, además, profesores que sean capaces de formular ellos mismos, objetivos alcanzables, inmediatos o mediatos, que, sin lesionar lo que la comunidad necesita, atiendan mejor al grupo que manejan?

El profesor debe estar interiorizado de todo el proceso de la educación y no pasar a ser un mero robot que echa a andar lo que se le indica. Especialmente en lenguaje, donde ya va resultando común que por negligencia, comodidad, o falta de preparación, el profesor hace leer a sus alumnos "el libro" que recomienda el programa de asignatura, sin detenerse a pensar si los objetivos perseguidos con esa lectura no se cumplirían mejor, para su grupo, con "otro libro", más adecuado a ellos. Si los profesores de lengua materna siguen preparando a sus alumnos para que obtengan buenas calificaciones en las pruebas de nivel nacional, no están cumpliendo el cometido que les compete y están dejando fuera de una verdadera formación a sus alumnos. Si el profesor sólo recibe órdenes del programa y no discrimina, más valdría programar buenas computadoras y suprimir el elemento humano que no ejerce función de tal. Pero si queremos realmente formar un buen profesor de lengua materna, tendremos que exigir de él que sea, ante todo, el HOMBRE que debe formarse en la universidad o la alta escuela. Pensante y actuante, creador e investigador, difusor de lo que sabe, enseñador para que otros aprendan.

Sería larguísimo enumerar las condiciones que estimamos debe tener un profesor de lenguaje. Pe-

ro sí podemos decir qué se le exigiría desde el primer momento en que anunciara su deseo de ser profesor, una clara vocación o firme decisión de serlo, en voluntaria elección; personalidad suficiente como para que evolucione y se perfeccione; capacidad de trabajo para hacerlo; condición de creador inteligente; espíritu de investigación, inquietud intelectual. Y no agregamos el tradicional "amor a los niños" porque deberíamos escribir sólo "amor" al niño, al joven, al adulto, al vecino y al extranjero, y esa no es solamente condición "sine qua non" para el profesor, la es para todo hombre.

Luego, en su formación, necesitaría la capacidad para aprender a estudiar por sí mismo y el deseo de realizarlo. Y por último, debería aprender a enseñar lo que aprendió o va aprendiendo, en forma adecuada, a aquellos que elija como especialidad, primeramente, y a todos, porque recibir educación es uno de los derechos del hombre, y es deber del hombre ejercerlo cuando está en condiciones de hacerlo. Y si el lenguaje es el mun-

do, nuestro profesor debe tener ese mundo en su perspectiva. Necesitamos un ser culto encargado de enseñar la lengua, porque ya no enseñará, nunca más, los lunes, lectura; los martes, historia literaria; los jueves, composición, y los viernes, oratoria. Porque transmitirá cultura, la capacidad de cultivarse, la ciencia de crecer por dentro, a cada uno de sus alumnos. Porque enseñará lo que le enseñaron: a ser Hombres para el mundo de hoy, a proyectarse hacia el mundo de mañana. El profesor tiene la misión de educar en la perspectiva de otros mundos, de planetas hoy en vías de exploración, pero realidades próximas. Su función es educar al niño que va a la escuelita rural cruzando cercos y caminos destartalados, descalzo, y a veces hambriento, para que este mundo de hoy no conozca más niños con hambre y sin zapatos y caminos agrietados. Y su misión es entregarle, a ese mismo niño, el mundo futuro: deberá educarlo, también, para las estrellas.

Viña del Mar, agosto 1973.

#### OBRAS CITADAS:

HUTCHINS, Robert M.: *Aprendizaje y Sociedad*. Monte Avila editores, C. A. Venezuela, 1969.

(1) GORSKI, D. P.: en páginas 73 y ss. de *Lenguaje y Conocimiento, En Pensamiento y Lenguaje*, por D. P. Gorski y otros. Academia de Ciencias de la U.R.S.S. Instituto de Filosofía. 2a. ed. en español, Editorial Grijalbo, S. A. México, 1962.

(2) FAURE, Edgard y otros: en pág. 225 de *Aprender a Ser*. La Educación del Futuro.

Alianza/Unesco. Alianza Editorial, Madrid, 1972.

(3) CENTRO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO DOCENTES, Universidad de Chile: Acta de la Sesión del 11 de abril de 1973 del Comité Directivo Superior. *Medidas de Acción Inmediata en Materia Docente*. Santiago de Chile, documento mimeografiado, 1973.

(4) BOHME, Günther: en pág. 73 de *Psicología de la Instrucción en la Escuela de Extensión Cultural*, en revista *Educación*, Colección semestral de Aportaciones Alemanas Recientes en las Ciencias Pedagógicas. Volumen 4, Tübingen, República Federal Alemana, 1971.



## MENSAJES Y SEÑALES

INTRODUCCION.—

## HOMBRE Y SEÑAL

Hay razones para creer que hombre e instrumento son dos fenómenos indisolublemente ligados y que, si bien ha sido necesario el hombre para crear el instrumento, no es sino creándolo que el hombre ha llegado a ser lo que es. Todo lo que hay en el hombre y que puede considerarse como lo más característico de su condición, en efecto, se relaciona de una manera u otra con el empleo de instrumentos. Sobre todo la actitud que asume el hombre frente a la naturaleza, separándose de ella y transformándola en un objeto del cual él es el sujeto, actitud que define quizá mejor que cualquier otro rasgo qué es lo "humano", depende en definitiva, verosímelmente, de la existencia del instrumento y en especial de algunas particularidades de su utilidad.

Examinemos, pues, estas particularidades y digamos en primer lugar que la utilidad de un instrumento puede ser definida como una clase de objetos, a saber, como la clase de las operaciones que se pueden ejecutar con el instrumento de que se trata. Si, en efecto, dos instrumentos son tales que toda operación que puede ser ejecutada con

el uno puede serlo igualmente con el otro y recíprocamente, es decir, si toda operación que es miembro de la clase de operaciones realizables con uno de esos instrumentos es también miembro de la clase de operaciones realizables con el otro y viceversa, estos instrumentos tienen, evidentemente, la misma utilidad. Por el contrario, basta que una operación que puede ser ejecutada con uno de los instrumentos no pueda serlo con el otro, para que las utilidades respectivas sean diferentes. El instrumento, por lo tanto, no sólo confiere al hombre la posibilidad de actuar sobre el mundo exterior y someterlo a sus necesidades o intereses (lo que constituye sin duda la razón de ser del instrumento), sino que le suministra además clases de objetos, es decir, conceptos, de los cuales su inteligencia se sirve para aprehender el mundo exterior, para concebirlo.

Antes de continuar nuestro análisis es preciso hacer notar, sin embargo, que ninguna de estas conclusiones es aplicable exclusivamente al instrumento o a su utilidad. El instrumento, por una parte, no es el único medio de que se puede

servir un ser para actuar sobre el mundo que lo rodea: los "instrumentos naturales", como las manos, los dientes, los pies, sirven igualmente para ese fin; y, por otra parte, no es sólo en tanto que un ser posea instrumentos que su inteligencia dispone de conceptos que le permiten aprehender el mundo exterior: los mencionados "instrumentos naturales", por ejemplo, tienen también una utilidad, constituida igualmente por una clase de operaciones, es decir, por un concepto. Es conocida asimismo la experiencia del mono al que se coloca frente a cartones de diferentes formas y colores: en un comienzo el mono levanta todos los cartones, pero en cuanto se da cuenta, por ejemplo, de que sólo los cartones rojos, cualquiera sea su forma, ocultan una golosina, no se ocupa sino de estos últimos. Ahora bien, el mono de la experiencia maneja verosímilmente dos clases de objetos: por una parte, la clase que forman los cartones rojos y, por la otra, la clase que forman los cartones no rojos, y estas clases no tienen, por cierto, nada que ver con el empleo de instrumentos. Para lo que nos interesa el ejemplo del mono no difiere esencialmente del caso del hombre cuando éste descubre, sea con propósitos científicos o con propósitos simplemente prácticos, "leyes de la naturaleza". El campesino, por ejemplo, distribuye en clases, por una parte, los diferentes colores que puede mostrar el cielo y, por la otra, los diferentes estados que puede presentar la atmósfera. Ahora bien, el campesino lo hace teniendo en cuenta exclusivamente las relaciones que existen entre esos colores y esos estados, es decir, sin referencia ninguna a instrumentos o a utilidades. En principio, pues, no ha sido necesario esperar la invención del instrumento para que seres inteligentes dispusieran de conceptos.

Es preciso mencionar, a esta altura de nuestra exposición, un problema que escapa, sin duda, a los límites de la materia que tratamos, pero que no es posible eludir si queremos comprender la importancia fundamental de la novedad que ha constituido el uso de instrumentos. Lo que caracteriza a una clase de objetos sería sobre todo, a nuestro parecer, la equivalencia perfecta de todos sus miembros con respecto a un hecho que, cuando se determina la clase en cuestión, no entra en consideración como posible miembro de ella; con respecto, por lo tanto, a un hecho que se halla fuera del universo del discurso al que pertenece dicha clase. Cuando el mono, por ejemplo, distribuye los cartones en dos clases, lo hace teniendo en cuenta la presencia o la ausencia de una golosina escondida debajo de ellos, es decir, teniendo en cuenta hechos que no son cartones y que no podrían por consiguiente ser tomados en consideración como posibles miembros de dichas clases. Lo que confiere su carácter de clases a la clase que forman los cartones rojos, y la que forman los cartones no rojos sería en nuestra opinión la relación idéntica en que se encuentran los miembros de cada una de ellas, cualquiera sea la forma, con respecto a la presencia o a la ausencia de golosina. Lo mismo ocurriría, naturalmente, en los otros ejemplos y en particular con el que más nos interesa aquí: la utilidad de un instrumento, ya se trate de un instrumento propiamente dicho o de un "instrumento natural", es una clase de operaciones establecida en relación con ese instrumento, es de-

cir, en relación con algo que no es una operación. Una clase, por consiguiente, resultaría siempre de relaciones biuniversales como las que hay, por ejemplo, entre el color de los cartones y la presencia o ausencia de golosina, o entre ciertas operaciones y un instrumento determinado, etc.<sup>1</sup>

Podemos ahora continuar la consideración del instrumento y de su utilidad. Acabamos de ver que las clases manejadas por un ser inteligente y que le permiten hacerse una concepción del mundo exterior no resultan necesariamente del empleo de instrumentos. Pero cuando el empleo de instrumentos no es el fundamento de una clase, ésta se encuentra, por así decir, en estado latente en la naturaleza, hasta cierto punto está dada, y la inteligencia no hace en realidad sino descubrirla. El hombre, en efecto, no interviene para nada en el establecimiento de las relaciones biuniversales que constituyen el fundamento de clases tales como la utilidad de un "instrumento natural" o las que supone el descubrimiento de una "ley de la naturaleza": las relaciones entre la mano y determinadas operaciones, por ejemplo, o entre los colores del cielo y el tiempo que hará, son tan independientes del hombre como lo son del mono las relaciones entre el color de los cartones y la presencia o la ausencia de golosina. Ante un caso muy distinto nos hallamos, por el contrario, cuando la clase de que se trata es la utilidad de un instrumento, de un instrumento artificial. Un instrumento es producido expresamente para que posea una utilidad determinada, es decir, para que sirva para la ejecución de determinadas operaciones. Ahora bien, estas operaciones no forman una clase sino en relación con el instrumento de que se trata; en relación, por lo tanto, con algo de que el hombre es autor y, por consiguiente, no sólo el instrumento, sino también la clase que constituye su utilidad, son productos del hombre. Las utilidades de los distintos instrumentos que ha creado son así las únicas clases inventadas por el hombre. Ellas determinan la única ordenación del universo que no tiene otro fundamento que el hombre mismo, y por lo tanto sólo en la medida en que el universo es concebido por su intermedio puede decirse que lo es de manera verdaderamente humana. Para la rudimentaria inteligencia de nuestros más antiguos antepasados debió constituir un espectáculo deslumbrante ver cómo la ordenación del universo no estaba ya decidida de una vez por todas y sin su intervención, sino que cambiando el instrumento se modificaba a la vez su utilidad y, por intermedio de ésta, la concepción, la idea que podían hacerse del mundo. Desde el momento en que esto fue posible, el universo se convirtió en la cosa del hombre, ya que pudo ser concebida —y por lo tanto pudo, en cierta manera ser— tal como convenía al hombre que fuese. Y se dio en adelante la posibilidad de una historia, distinta de la historia natural.

Hay un tipo particular de instrumentos, cuya aparición se produjo al parecer bastante tarde, cuando la vida social —debido, en parte, al hecho mismo de que se empleaban instrumentos— había alcanzado un grado de evolución considerable. Nos referimos a los instrumentos llamados "señales", cuya función consiste en transmitir mensajes. To-

<sup>1</sup> La solución de este problema podría contribuir de manera decisiva, nos parece, al esclarecimiento de las relaciones entre lengua y pensamiento.

do lo dicho para los instrumentos en general es, por supuesto, válido también para las señales. Estos instrumentos permiten al hombre ejercer una influencia sobre lo que lo rodea: se trata en este caso de la transmisión de mensajes a los otros miembros del grupo social. La clase que forman las operaciones que pueden ser ejecutadas por medio de una señal determinada, es decir, los mensajes que pueden ser transmitidos por medio de esa señal, constituye la utilidad de ésta y recibe la designación especial de "significado": como cualquier otro instrumento una señal, suministra, pues, un concepto a la inteligencia del hombre, constituido por su significado.

Ahora bien, el desarrollo de la vida social del hombre acarreó el de los sistemas en que necesariamente se agrupan las señales, y hasta tal punto, que todo lo que en el universo posee una significación para el hombre ha entrado en los significados de las señales y ha sido ordenado por ellos. De este modo las señales, por medio de sus significados, han llegado a ser los auxiliares más preciosos de la inteligencia del hombre<sup>2</sup>: es ante todo a través de los significados de las señales que el hombre concibe el mundo exterior. No hay que olvidar, sin embargo, que la ordenación del universo en las clases que son los significados de las señales ha sido impuesta por el hombre, que de ningún modo estaba dada de antemano, en "estado latente", en el universo mismo: ella no depende sino de la utilidad que conviene al hombre atribuir a las señales para que éstas satisfagan en la mejor forma posible sus necesidades en materia de transmisión de mensajes. Sí, pues, es posible decir, a propósito del instrumento en general, que impregna de humanidad la naturaleza", esto es especialmente válido cuando se refiere a las señales.

\* \* \*

Es de las señales que trata el presente libro. En él nos proponemos exponer los fundamentos de la ciencia que estudia estos instrumentos y que se designa, a partir de Ferdinand de Saussure, con el nombre de "semiología".

<sup>2</sup> Y también para cada individuo en particular, el medio a través del cual se manifiesta de manera más apremiante la influencia del grupo sobre él.

## PRIMERA PARTE

### F U N C I O N

#### CAPITULO I

##### El Acto Sémico

1.1. Cuando se pronuncia o se escribe una frase, cuando se escribe en la pizarra una fórmula matemática, cuando se enciende el guño de un automóvil, cuando se lleva el bastón blanco de los ciegos, cuando se izan banderas en el mástil de un navío, cuando se golpea a una puerta, cuando se toca la bocina en una encrucijada, cuando se lleva un brazaletes de la Cruz Roja, incluso se anota una cita en agenda, se produce una señal. En la "Introducción" se ha dicho ya que una señal es un instrumento que sirve para transmitir mensajes. Ahora bien, transmitir un mensaje quiere de-

cir establecer alguna de las relaciones sociales denominadas "información", "interrogación" u "orden": el emisor de una señal, es decir, el que la produce dando así lugar a lo que se llama "acto sémico", lo hace para informar de algo a un receptor, para interrogarlo sobre algo o para ordenarle algo y esta información, esta interrogación o esta orden constituye el mensaje que el emisor trata de transmitir sirviéndose de la señal. Al encender el guño, por ejemplo un automóvil, que se convierte en el emisor de un acto sémico, trata de informar a los automóviles que lo siguen, y que son los receptores, que va a modificar su dirección. Por medio de la señal fónica (¿ké óra és?) que una persona produce al pronunciar la frase ¿Qué hora es?, dicha persona trata de interrogar a otra acerca de la hora que es. La policía caminera utiliza la señal que muestra la figura 1 para ordenar que se siga la dirección de la flecha.

Por medio de una señal el emisor puede también tratar de prohibir algo al receptor. Pero en realidad no se trata en este caso de una relación social de un tipo distinto de los tres ya mencionados, ya que una prohibición no es sino una orden negativa. Por medio de la señal que muestra la figura 2, por ejemplo, la policía caminera trata de prohibir que se circule a más de 80 km/h., pero esto quiere decir simplemente que ordena no superar la velocidad mencionada.

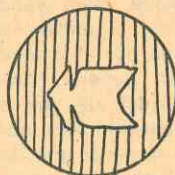


FIG. 1



FIG. 2

Hay que tener en cuenta, por otra parte, que el término "orden" es empleado aquí para designar una relación social que se sitúe en un punto cualquiera de la gama que va de la súplica más humilde a la prescripción más severa.

1.2. Para que la transmisión del mensaje que el emisor intenta transmitir tenga lugar efectivamente, es decir, para que el objetivo que el emisor se propone al desencadenar el acto sémico sea alcanzado, es necesario —y suficiente—, por una parte, que el receptor se dé cuenta del propósito del emisor de transmitirle un mensaje determinado y, por otra parte, que reconozca cuál es ese mensaje determinado. Supongamos, por ejemplo, que el emisor se propone informar al receptor que llueve: es necesario y suficiente, para que este propósito del emisor se realice: 1º que el receptor se dé cuenta de que el emisor se propone transmitirle un mensaje determinado, y 2º, que el receptor reconozca que ese mensaje determinado es "información de que llueve". Del momento que el receptor reconoce cuál es el mensaje que se le intenta transmitir, el mensaje está transmitido.

Si la señal debe, pues, servir para transmitir el mensaje, es preciso que gracias a ella el receptor, por una parte, se dé cuenta del propósito del emisor de transmitirle un mensaje determinado, y por otra, pueda seleccionar entre todas las informaciones, todas las preguntas y todas las órdenes imaginables, una información determinada, una pregunta determinada o una orden determinada que reconoce como el mensaje que el

emisor trata de transmitirle. El problema que nos proponemos es determinar cómo la señal se desempeña en esta doble tarea y podemos, en consecuencia, descomponerlo en dos partes.

1.3. La primera consiste en preguntarnos de qué manera la señal logra hacer que el receptor se dé cuenta de que el emisor se propone transmitirle un mensaje. La respuesta es muy simple: la señal, por el hecho mismo de que es producida, indica al receptor ese propósito del emisor.

La segunda parte del problema exige, en cambio, una consideración más detenida. Se trata de mostrar cómo la señal permite al receptor reconocer cuál es el mensaje determinado que el emisor intenta transmitirle. En lo sucesivo diremos que el mensaje que el receptor reconoce como aquel que el emisor intenta transmitirle es "atribuido" por el receptor a la señal: la cuestión que nos planteamos es, pues, la de determinar la forma en que el receptor selecciona el mensaje que atribuye a la señal.

Ahora bien, hay ciertos mensajes que una señal dada "admite" y otros que, por el contrario, "excluye", lo cual quiere decir que hay ciertos mensajes que pueden ser el que el emisor, mediante la señal de que se trata, intenta transmitir, y otros que por el contrario no podrían serlo en ningún caso. Supongamos, por ejemplo, que se pronuncia la frase Déme su lápiz y se produce así la señal fónica (déme su lápiz): esta señal admite los mensajes "orden de dar al emisor el lápiz negro del receptor", "orden de dar al emisor el lápiz rojo del receptor" y, en general, todo otro en el que se trata de una orden de que el receptor dé al emisor un lápiz determinado perteneciente al primero. En cambio, la señal mencionada excluye por ejemplo, los mensajes "orden de dar al emisor el lápiz negro del receptor", "orden de dar al emisor el cuaderno del receptor", etc. De igual modo la señal que muestra la figura 3 admite, por ejemplo, los mensajes "prohibición de cruzar el puente a los vehículos cuyo peso exceda las 5 toneladas", "prohibición de tomar la ruta a los vehículos cuyo peso exceda las 5



FIG. 3

toneladas", etcétera, pero excluye, por ejemplo, el mensaje "prohibido circular a más de 80 km/h.", o el mensaje "información de que está próxima la intersección de dos caminos", etc. Puesto que nunca el mensaje que el emisor trata de transmitir podría ser uno de los que la señal excluye, podemos decir que la señal indica que el mensaje que se intenta transmitir es uno de los que admite. Así, en los ejemplos considerados arriba, la señal (déme su lápiz) indica al receptor que el mensaje que el emisor trata de transmitir es "orden de dar al emisor el lápiz rojo del receptor", u otro cualquiera de los que dicha señal admite, y lo mismo la señal de la figura 3 indica el mensaje que el emisor intenta transmitir con ella es "prohibición de cruzar el puente a los vehículos cuyo peso exceda las 5 toneladas" u otro cualquiera de los que admite.

1.4. Es evidente que la indicación que el receptor recibe de la señal, referente al mensaje que

el emisor intenta transmitirle, no podría bastarle para determinar cuál es este mensaje: en efecto, el número de mensajes diferentes que admite una señal es prácticamente infinito, y si bien la señal indica que el mensaje que se trata de transmitir es uno de ellos, no indica, por cierto, cuál de ellos es. Si no obstante el receptor logra seleccionar un mensaje determinado, que atribuye a la señal es porque ésta es producida siempre en relación con determinadas "circunstancias", las cuales suministran al receptor una indicación suplementaria. Hay que entender por "circunstancias" todos los hechos conocidos por el receptor en el momento en que el acto sémico tiene lugar e independientemente de éste. Supongamos, por ejemplo, que una persona está escribiendo en su cuaderno con un lápiz negro que le pertenece, que posee también un lápiz rojo, que éste se encuentra en el cajón del escritorio, etc., y en que en ese momento otra persona emite la señal fónica ya mencionada (déme su lápiz): la persona que está escribiendo, y que se ha convertido en el receptor del acto sémico desencadenado con la producción de esa señal, sabe en el momento en que la oye, que está escribiendo, que lo hace en su cuaderno y con un lápiz negro, que este lápiz es suyo, que posee también un lápiz rojo, el cual se encuentra en el cajón, etc. Estos hechos, puesto que el receptor los conoce independientemente del acto sémico que se está desarrollando, constituyen las circunstancias en relación con las cuales la señal es producida. De igual modo, el hecho de que la señal que muestra la figura 3 se encuentra, por ejemplo, 50 m. antes del acceso a la ruta, constituye una de las circunstancias en relación con las cuales esa señal es producida: el receptor, en efecto, conoce la posición de la señal en el momento del acto sémico, y la conoce independientemente del mensaje cuya transmisión constituye la finalidad de dicho acto.

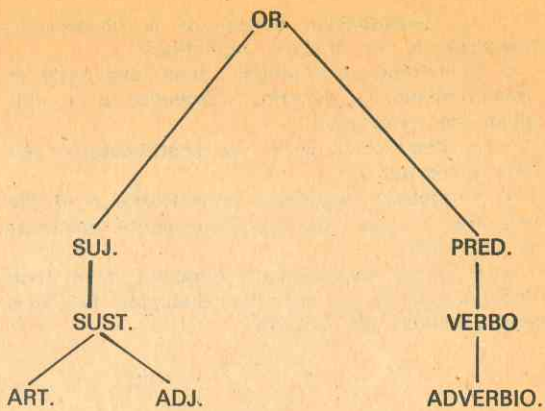
Las circunstancias "favorecen" diferentemente a los distintos mensajes admitidos por la señal, lo cual quiere decir que los presentan en forma más o menos directa a la atención del receptor, y éste, lógicamente, concluye que el mensaje que el emisor trata de transmitirle es aquel, de los mensajes admitidos por la señal, que más favorecen las circunstancias. Las circunstancias en relación con las cuales hemos supuesto arriba que se produce la señal (déme su lápiz), por ejemplo, favorecen el mensaje "orden de dar al emisor el lápiz negro del receptor" más que a cualquier otro igualmente admitido por la señal (más, en particular, que el mensaje "orden de dar al emisor el lápiz rojo del receptor"), y de este modo indican al receptor que es aquél, y no éste u otro cualquiera de los mensajes admitidos por la señal, el que el emisor trata de transmitir. De igual modo, el hecho de que la señal de la figura 3 se encuentre cerca del acceso de la ruta —y, por ejemplo, a tres kms. de un puente determinado— indica al receptor que, de todos los mensajes que admite dicha señal, el que el emisor trata de transmitir es la prohibición, dirigida a los vehículos de más de 5 toneladas —de tomar por dicha ruta y no otro— como, por ejemplo, la prohibición dirigida a los mismos vehículos de cruzar el puente.

PRIETO, LUIS J.: Mensajes y Señales. Barcelona, Seix Barral, 1967.



# LINGÜÍSTICA GRAMÁTICA

1a. PARTE.—



## 1.—¿Qué es la Lingüística?

Durante estos últimos 60 años, los estudios, destinados a conocer qué es el lenguaje y cómo funcionan las distintas lenguas, han tenido un desenvolvimiento muy importante. Este avance ha resultado tan enorme y significativo que aquellas investigaciones lograron constituir una ciencia con métodos de gran calidad, con un objeto claramente delimitado y con una finalidad muy específica. Esta ciencia nueva es la Lingüística o la "ciencia del lenguaje y las lenguas".

Las postulaciones teóricas esenciales de esta nueva disciplina son las siguientes:

### I.—La lengua, objeto de estudio lingüístico, es primordialmente la forma oral y no la lengua escrita.

Corrientemente se cree que la forma escrita es una forma más digna de estudio que la lengua oral. Se olvida que el hombre se expresa preferentemente a través de la conversación oral y que este instrumento es el medio primario de comunicación con los demás miembros de su comunidad.

La escritura, por su enorme prestigio cultural y social, oculta y opaca los hechos lingüísticos verdaderos, los hablados; aquella es un subsistema gráfico sustitutivo y dependiente del oral: sustitutivo, porque reemplaza los sonidos distintivos de un idioma (fonemas) por letras o dibujos para hacerlo perdurar en el tiempo y en el espacio, y dependiente, pues para comprender, leer y escribir un idioma es necesario hablar la lengua oral en cuestión.

<sup>1</sup> "El lenguaje, objeto de estudio de la Lingüística General, es una abstracción pues éste no existe más que en la forma de lenguas diversas". (Martinet, André, Elementos de Lingüística General, pág. 38).

### AL ANALIZAR UN IDIOMA DEBE COMENZARSE POR SU FORMA ORAL

## II.—El lenguaje es un sistema.

Al concebir como sistema el lenguaje y, por ende, las lenguas, se afirma que éste es un conglomerado o conjunto orgánico de elementos (fonemas, palabras, oraciones, significados, etc.), los cuales están regidos por una organización interna. Todas las unidades constituyentes de un idioma están interrelacionadas unas con otras. Cada unidad por sí misma no tiene existencia autónoma; por ejemplo, las "partes de la oración no pueden definirse sin considerar la totalidad de ellas y las relaciones que las ordenan".

Las lenguas no son sumas de sonidos, palabras o construcciones inconexas; el valor de cada elemento está condicionado por las relaciones de aquél con los otros que integran el sistema analizado.

El sistema lingüístico puede compararse con un rompecabezas en el cual cada una de las partes encaja en un lugar preciso. El lugar que ocupa un elemento en la totalidad es consecuencia de la ubicación de todas las piezas en el conjunto.

En términos más generales y abstractos, todo sistema lingüístico es una "estructura", es decir, posee un número de unidades y una red de relaciones que organizan y definen a las primeras.

Analizar científicamente un idioma consiste en dar a conocer sus unidades y relaciones que las conectan.

## III.—Una lengua no es una realidad uniforme.

Contrariamente a lo que se sustenta, de manera apriorística, un idioma es una realidad variable y mutable.

Los miembros de una comunidad lingüística no hablan de igual forma. Siempre se constatan divergencias o variaciones en el uso del sistema lingüístico. Estas variaciones pueden ser las siguientes:

A) Diferencias de una región a otra del territorio nacional; por ejemplo:

	STGO.	Chillán
Niño:	Cabro	Guachito

B) Diferencias sistemáticas de un estrato social a otro en una misma región; por ejemplo:

	E. MEDIO	E. BAJO
Amigo:	Amigo	Cotirril o corril

C) Diferencias sistemáticas en la modalidad o estilo en el hablar; por ejemplo:

	Est. Formal	Est. Familiar
Esposa:	Esposa	Mujer
	Cónyuge	Señora

Al analizar un idioma, debe tenerse en cuenta estas tres fuentes de variaciones constantes:

Lugar, Estrato y Estilo

## IV.—Una lengua debe ser descrita por un método apropiado a su naturaleza.

La lengua es un sistema en cuyo interior subyace una estructura. La descripción de esta estructura requiere el empleo de un método que se oriente según los siguientes principios:

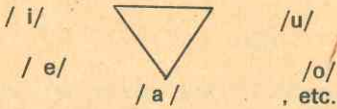
1º La investigación partirá de la observación imparcial de los hechos lingüísticos;

2º El método se entenderá como una serie de procedimientos y criterios adecuados a la definición de estructura;

3º La descripción será: "no contradictoria, sencilla y exhaustiva";

4º El método lingüístico considerará, a lo menos, tres niveles que simultáneamente funcionan en la lengua:

a) Nivel de los sonidos y fonemas, (nivel fonético-fonológico); por ejemplo: distinguir los fonemas vocálicos del Español...



b) Nivel de las variaciones de las palabras:

/ perr- o - φ /  
/a/ - /φ /  
/o/ - /s /  
/a/ - /s /

y de las combinaciones de las mismas en unidades mayores, (Nivel morfosintáctico):

/ el perro /  
/ el perro se come la torta /

c) El nivel de los significados, (nivel semántico), en el que se determina las diversas relaciones que los significados suponen:

- A) Sinonimia: "ligero" - "ágil"
- B) Antinomia: "lento" - "rápido"
- C) Reciprocidad: "vender" - "comprar"
- D) Inclusión: "árbol" - "vegetal" - "leñoso", etc.

La noción del nivel es fundamental para determinar el sistema de un idioma; es la única que se ajusta a la naturaleza estructural de la lengua, ya que permite reconstruir, en la complejidad del lenguaje, la ubicación de las partes y del todo.

El método de análisis, con el fin de construir una descripción coherente, clasificará los hechos del lenguaje según los principios anotados.

#### V.— Para investigar el sistema de una lengua, debe estudiarse según su forma actual.

El castellano es una lengua que se deriva del latín vulgar, forma hablada en la antigua Roma. Podríamos ver de qué manera el latín fue evolucionando hasta que se transformó en Español; de igual manera, podemos estudiar también la evolución del Español de los conquistadores hasta el de nuestros días. Estudiar la evolución o el cambio lingüístico, es legítimamente científico. Pero a través de este medio no nos percataremos cómo funciona nuestra lengua.

El examen lingüístico otorga prioridad al análisis de la lengua actual, pues es la que presenta las unidades lingüísticas coexistentes e interrelacionadas en un sistema.

Toda investigación debe basarse en el sistema lingüístico que hoy tiene vigencia en una comunidad específica.

#### VI.— La Lingüística persigue una finalidad científica: conocer el lenguaje y describir las lenguas.

Las ciencias son disciplinas cuya finalidad es la de conocer los fenómenos, seres, procesos, que existen en nuestro medio a través del análisis coherente y comprobado.

La lingüística es la ciencia que estudia el lenguaje y las lenguas; por lo tanto le interesa describir y clasificar todos los hechos de la lengua que se investiga, apoyándose en una observación completa y precisa. Por otra parte, a partir de los análisis particulares de las diferentes lenguas esta ciencia formula principios de alcance general, los que constituyen el análisis del lenguaje.

La lingüística, entonces, no tiene por propósito abordar aspectos prácticos, tales como enseñar lenguas, mejorar las aplicaciones de reglas de uso, reformar la escritura, recomendar un estilo, etcétera. Si las conclusiones lingüísticas sirven de líneas directrices en materia de lenguaje, no es otra cosa que una función anexa, que no debe desestimarse. Estas originan la lingüística aplicada, cuya meta es la de resolver eficazmente problemas vinculados al lenguaje.

La lingüística tiene por objetivo: "El estudio sistemático de los elementos constitutivos: fonemas, morfemas, palabras, construcciones y las relaciones que los rigen."

#### 2. ¿Qué es la Gramática?

##### 2.1 La gramática científica:

Dentro del campo científico, el término "gramática" tiene dos acepciones con distintos grados de extensión:

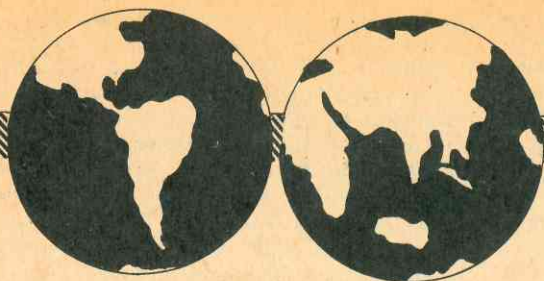
a) en sentido amplio y más general, la "Gramática" estudia lo sistemático de las lenguas y del lenguaje, es decir, el término "gramática" es sinónimo de "Lingüística general y descriptiva"; sus principios teóricos no son otros sino aquellos que ya esbozamos en el capítulo anterior;

b) en sentido restringido y más estricto, la "Gramática" se identifica con la morfosintaxis, o sea, se la concibe como una disciplina que se preocupa de las variaciones de las palabras y de sus relaciones en un enunciado. En este caso el término "gramática" nomina una parte de la Lingüística científica que describe la organización sistemática que subyace en el nivel morfosintáctico (ver nivel b).

Actualmente la tendencia generalizada es la de llamar a la ciencia del lenguaje y de las lenguas como "Lingüística" y por "gramática", al análisis del nivel b del sistema de una lengua particular, sobre bases funcionales. De ninguna manera, se piensa que la "gramática" es la forma prioritaria y tampoco que ésta, por sí, agota el estudio lingüístico. Es necesario que sus conclusiones sean correlativas a las del análisis fonético-fonológico (Nivel a) y a las del examen semántico (Nivel c).

La "Gramática no agota, por sí, el estudio lingüístico".

**FRANKLIN SANTIS BAHAMONDES**  
Profesor de Gramática Estructural.  
Departamento de Educación  
Diferencial - U. de Chile.



## ALGUNAS REFLEXIONES EN RELACION CON EL

## VALOR PRACTICO DE LA GEOGRAFIA

El presente siglo ha visto surgir el estudio moderno de la Geografía, como una disciplina esencialmente dinámica que abandona su posición estática y observante para comprometerse en la búsqueda de soluciones para los numerosos problemas que surgen en relación al hombre y su medio,<sup>1</sup> lo que le ha valido ocupar un lugar importante entre las ciencias.

Este gran impulso ha llevado a una mayor especialización y al surgimiento de escuelas y tendencias que en forma rápida e innovadora están mostrando este nuevo enfoque de la Geografía; sin embargo, no siempre se dispone del tiempo necesario para meditar sobre algunas de ellas.

Es tiempo de reflexionar. Es necesario descubrir, con calma y objetividad, el verdadero valor de esta disciplina.

Estas líneas pretenden invitar a esa reflexión y no entregar "la solución"; por esto se analizan conceptos, criterios, puntos de vista, que permitan disponer de algunos elementos de juicio para comprender el valor práctico de la Geografía.

Es indudable que el rol que juega actualmente la Geografía se debe al reconocimiento de la íntima y directa relación que existe entre el hombre y su medio, y del hecho de que no hay otra disciplina que como ella trate de entender o interpretar esta relación en su conjunto, tanto en el espacio como en el tiempo.<sup>2</sup> Es indudable que el campo es muy amplio, pero no por eso imposible de lograr conocerlo, de ahí que la Geografía deba buscar la mejor forma de alcanzar esta relación hombre-medio. Una de ellas consiste en limitar el área de estudio, es decir, realizar un estudio intensivo de los factores de una región reducida; otra, limitar el campo a una parte y su influencia, o bien, a un período definido y breve. Pero es indudable que la verdadera contribución del geógrafo radica en el enfoque holístico (global) con que encara como un todo la relación entre el hombre, su ambiente y sus problemas.

Planteada así la labor y trascendencia de la Geografía, surge la necesidad de conocer la forma de obtener esa visión, tan propia de esta ciencia. El método de investigación y análisis orientado a un trabajo de observación directa, mediante el estudio en terreno y la recopilación sistemática y objetiva de hechos son herramientas vitales para el logro de dicha visión. En esta labor el geógrafo recurre a resultados obtenidos por numerosos especialistas en campos para los cuales

no tiene una formación tan especializada. Esta acción es totalmente lícita e interesante y no disminuye en absoluto su valor científico; por el contrario, es altamente positiva esta comunicación interdisciplinaria como una forma de obtener una descripción completa del hecho que se está estudiando.

Este método de investigación y análisis adquiere su real significado al representar cartográficamente la situación. La visión se amplía y el problema se observa en su real dimensión; es, tal vez, uno de los aportes más interesantes que hace el geógrafo al trabajo en equipo. Muchos son los ejemplos en los que surge, con un sentido práctico, el aporte de esta disciplina; bastaría recordar el trabajo de Regionalización de Chile emprendido por CONARA. Luego de una etapa de recopilación de informaciones de variada índole, emprendida por diferentes especialistas, se logró obtener un conjunto de antecedentes que era necesario analizar con el fin de establecer criterios suficientemente válidos para llegar a una adecuada división regional. El análisis, las interrelaciones y la presentación con una visión de conjunto fueron aportes importantes en el diagnóstico de una realidad, pero la labor se proyectó en el logro de soluciones que hicieran posible definir verdaderos nudos regionales de vital importancia para la factibilidad de planes de desarrollo integral, destinados a un real y racional aprovechamiento de sus recursos.

Esta labor y muchas otras contribuyen a la comprensión del verdadero significado de la Geografía, que deja de ser contemplativa y estática para comprometerse con el medio y el hacer del hombre, nueva perspectiva de estudio que aplicada a situaciones concretas, concurre en la solución de problemas que no pueden ser resueltos en forma eficaz con un enfoque unilateral.

Al plantear la nueva dimensión geográfica como el estudio del ambiente humano, cabe preguntarse, ¿cuáles son los factores fundamentales que constituyen ese ambiente?

Uno de los primeros factores es su ubicación, ya sea absoluta o relativa. Para muchos no pasa de ser un simple dato que nos dice dónde queda un país; para otros, es un punto en un mapa. Sin embargo, la ubicación, que debemos aceptar como fija e inevitable, juega un importante papel en las relaciones ya sean estas internas o proyectadas más allá de las fronteras.

Chile sabe muy bien el significado de la ubicación, ya que por largo tiempo constituyó una isla en el cono sur del continente; nuestra posición nos aplastaba en el último rincón del mundo. Sin embargo, esto constituyó un desafío y Chile, igual que otros países, emprendió la lucha para termi-

<sup>1</sup> P. George. Geografía Activa.

<sup>2</sup> L. Dudley Stamp. Geografía Aplicada.

nar con este aislamiento; como primer paso en el contexto de América Latina y hoy en el del Pacífico, ya se comenzó a producir el cambio... transportes y comunicaciones lo hacen posible.

En un mundo que cambia con una rapidez insospechada, donde la técnica revoluciona minuto a minuto las comunicaciones, se ha producido un impacto que ahora más que nunca hace necesaria esa visión global y sintética que entrega la Geografía y que permite situar y relacionar acontecimientos que no se dan en forma casual en un lugar y tiempo determinado.

Otro de los factores es el relieve, entendido como el resultado exterior y visible de la estructura geológica, subyacente y de prolongados procesos de evolución de las formas superficiales. Ambos, los internos y externos, se conjugan para influir directamente en la relación del hombre con su medio. Al observar el aprovechamiento de las quebradas y valles del Norte de Chile o de los terrenos de la Depresión Intermedia en el centro y sur del país, se comprende el papel de este factor; pero con mayor claridad se aprecia cuando el hombre ha tratado de ignorarlo y ha pretendido cultivar terrenos con excesiva pendiente, sin medida preventiva alguna y sólo ha logrado desnudar la montaña y anegar las aguas cristalinas de los ríos que raudos han arrastrado el suelo fértil para ir a depositarlo en el mar.

El subsuelo también tiene una importancia trascendental, así lo confirman las prospecciones de recursos mineros y energéticos, donde la estructura y disposición de los materiales juegan un papel fundamental en la instalación y aprovechamiento de dichos recursos.

Un tercer factor lo constituye el tiempo y el clima; su acción se observa diariamente, incluso en actividades tan domésticas como la elección de la ropa que se debe usar. Quién no se ha preguntado alguna vez, ¿cómo irá a estar el tiempo mañana? Los cultivos también sienten la influencia climática, una lluvia a desépoa o una sequía prolongada dejan profundas huellas en el paisaje y afectan la economía de un país.

En suma, estos son algunos de los factores del ambiente que en forma individual o interrelacionada influyen en la vida de los hombres. Sin

embargo, por muy importantes que sean, no podemos dejar de reconocer la capacidad del hombre para luchar y superar los obstáculos que el ambiente pone ante él. No se trata de asumir posiciones deterministas o posibilistas, más bien ponderar la influencia recíproca hombre-medio en un esfuerzo conjunto destinado a lograr un uso racional de los recursos, que haga posible la satisfacción de necesidades cada vez mayores.

Al comenzar, señalamos el dinamismo geográfico aplicado a la relación que existe entre el hombre y su medio como una de las características de la Geografía; sin embargo, es necesario insistir en que ese estudio no se queda solamente en un análisis estático del presente, pues es vital ver este presente como una etapa del proceso natural de evolución cultural.

Cuando nos enfrentamos al planeamiento del espacio, la Geografía adquiere una dimensión diferente; trabaja con una serie de tendencias que en el transcurso del tiempo han resultado beneficiosas y que es necesario considerar por el grado de influencia que tienen en el medio como una forma de abrigar esperanzas de éxitos en la planificación.

Pero el trabajo del geógrafo, en relación con el tiempo, no se limita sólo a considerar el pasado; se proyecta más allá del presente y asume una perspectiva de proyecciones en el inteligente aprovechamiento del medio, como una forma de aproximarse a la satisfacción de las necesidades presentes y futuras.

Tal como señalamos al comenzar estas líneas, sólo se entregan algunos antecedentes que puedan resultar valiosos en una labor reflexiva y que, al mismo tiempo, sirvan de base para una discusión constructiva a la que toda disciplina científica debe recurrir para definir, con mayor claridad cada vez, su rol y su campo de acción.

**Profesor: HUMBERTO ALDAY AGUIRRE**

Jefe de la Sección de Geografía - Departamento de Ciencias Sociales del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.



# LOS PROBLEMAS DE DESARROLLO DE LA

## ORIENTACION ESCOLAR



UNIVERSIDAD DE CHILE  
Centro de Estudios y Desarrollo Docentes

Emma. S. Salas N.

La Orientación Escolar, definida en líneas generales, es un proceso de desarrollo que permite al alumno conocer sus capacidades y encontrar un camino de vida utilizando las oportunidades que el medio le ofrece, permitiéndole aprovechar sus potencialidades para su propia realización como ser humano y para beneficio de la sociedad en que vive.

Los cambios normales derivados del avance científico y tecnológico y del desarrollo económico y social, afectan a la educación y a la orientación. Esta última requiere ir adaptándose en su contenido específico para cumplir su función y prestar la colaboración que le corresponde para que la escuela logre, a su vez, sus objetivos.

Esta adaptación de la orientación a su momento histórico y a las necesidades del desarrollo es especialmente importante ya que el orientador, o mejor dicho la orientación, tiene, a través del cumplimiento de su función permanente, un papel de importancia para colaborar a una mejor y más adecuada distribución y aprovechamiento de los talentos en función de las necesidades del país y las particulares aptitudes e intereses de los alumnos. A la orientación no sólo le corresponde ayudar al estudiante a un mejor desarrollo de su personalidad y adecuada convivencia en su época escolar, como asimismo a lograr un óptimo rendimiento académico; sino, muy especialmente, a encontrar un área o actividad de trabajo que le permita, más tarde, contribuir positivamente al desarrollo del país y a encontrar, él mismo, su realización personal.

Este proceso que conduce a los objetivos señalados adquiere características especiales si tomamos en cuenta que este niño o joven que ahora está en la escuela se encuentra enfrentando un mundo de cambios, el que, por efecto de los avances científicos y tecnológicos, variará en el futuro en una forma y grado difíciles de precisar hoy, pero que sin embargo, constituirá su mundo en el futuro. Esta situación obligará a estos niños y jóvenes de hoy a realizar adaptaciones en el curso de su vida de trabajo, su vida de grupo y su vida personal con mucho mayor frecuencia que la que, hasta ahora, ha requerido el ser humano. Por lo tanto, este joven de hoy debe desarrollar y conservar, como una característica de personalidad, la flexibilidad, que le permita adaptarse a los cambios con la mayor facilidad y menos desgaste emocional posible.

La educación trata de enfrentar esta situación a través de la aplicación del concepto de educación permanente en oposición al de educación terminal que hemos manejado hasta ahora. Esta aspira a que los alumnos "aprendan a aprender", lo cual les permitiría cambiar su conducta con cierta facilidad y superar las situaciones diversas que les plantea la vida, es decir, absorber positivamente el cambio.

La orientación escolar es un proceso íntimamente relacionado con la educación y podríamos decir, usando el lenguaje de la administración, que es una "unidad de apoyo" interno de la educación. En consecuencia, su enfoque debe tomar las características que tiene la educación permanente por las

mismas razones que hemos adoptado este enfoque para la educación.

La orientación escolar ha tendido a ser terminal en cada tramo del sistema escolar regular, cuando debió ser siempre un proceso continuo que durara, por lo menos, mientras el estudiante permaneciera dentro del sistema escolar. Esta segunda tendencia determinó el desarrollo, en medida limitada, de la orientación en la Educación Superior, de modo que no se le diera término a este proceso con el ingreso de los alumnos a la Universidad.

La aplicación del concepto de educación terminal ha sufrido modificaciones por la exigencia de los hechos y es así como, sin existir formalmente la educación permanente, encontramos actividades de perfeccionamiento y capacitación de todo tipo y nivel que pueden considerarse como etapas de transición hacia una aplicación más integral de la continuidad de la educación. La orientación, como unidad de apoyo de la educación, y también por la exigencia de los hechos, deja de ser terminal, sobre todo en lo que se refiere al aspecto vocacional o profesional. Llegará el momento en que el individuo, como parte de un proceso normal, deba cambiar de actividad de trabajo durante su vida profesional o, por lo menos, adaptarse a muy diferentes características de la misma.

Es así como la orientación dentro y fuera del sistema escolar regular, no sólo debe reenfoque su contenido sino atender nuevos campos muy poco desarrollados. Uno de ellos es la orientación de los adultos que estudian regularmente o que vuelven a algunas actividades de perfeccionamiento después de estar alejados de las exigencias y rutinas académicas por largo tiempo.

En los últimos años, la orientación escolar en nuestro medio ha sufrido algunas distorsiones; pero, sobre todo, no ha cambiado su enfoque para satisfacer las nuevas exigencias que la educación y el desarrollo le imponen. Estas causas y otras menores son responsables de una desorientación de los orientadores con respecto a sus tareas y campos de acción, lo que ha llevado a la orientación escolar a un peligroso punto muerto sin que se vislumbre un liderazgo profesional que la rescate de la nebulosa en que se debate.

Las Universidades, que forman la mayor parte del personal destinado a la orientación escolar, se preguntan, por su parte, qué tipo de orientador o personal de orientación deben formar. Los planes de estudios que se han aplicado en el pasado no

se consideran ya adecuados, de modo que los institutos formadores, al enfrentar una renovación curricular, deben decidir acerca del mejor programa de formación que permita a los egresados desempeñar las tareas y satisfacer las necesidades que les correspondan.

No obstante esta preocupación por los programas de formación, las Universidades no han hecho aportes significativos que contribuyan a reenfoque la orientación escolar requerida para atender las necesidades que presenta el contexto histórico cultural en que está inserta, dejándola huérfana del liderazgo intelectual de apoyo que le corresponde en la disciplina, a los institutos de educación superior.

Es posible que la orientación haya llegado a este punto crítico porque ha estado concebida como proceso terminal en el sistema escolar y, consecuentemente, a los orientadores se los ha formado dentro de esta concepción. La preparación que recibieron no les ha dado, ni la flexibilidad, ni la perspectiva del cambio y de cómo éste se refleja en la vida diaria, en el mundo del trabajo y en la cambiante problemática típica de la orientación. Las características de los problemas han rebasado los esquemas más o menos fijos que aprendieron para enfrentar las diversas situaciones, y como su marco de referencia no tiene toda la perspectiva del desarrollo deseable, han perdido la senda en la búsqueda de nuevos cambios.

A los orientadores escolares se les ha ofrecido algunas oportunidades de perfeccionamiento de corta duración con relación a problemas que tienen un interés inmediato para la programación educacional del momento. Pero sólo algunas les han ayudado a enfrentar mejor situaciones de su diario quehacer, otras, han contribuido a la desorientación por referirse a temáticas marginales a la orientación. Sin embargo, ninguna les ha proporcionado la perspectiva que tan urgentemente requieren para reencontrar su camino profesional.

Creo, en consecuencia, que para que esta situación de crisis varíe se requiere buscar el camino perdido de la orientación que se debe reflejar en un replanteamiento de las características que debe tener ésta en el momento actual y en su perspectiva futura, de modo que pueda apoyar los logros que requiere el país de la educación; reorientar a los orientadores a través de adecuadas actividades de perfeccionamiento, y revisar los programas de formación de orientadores de las Universidades acentuando en los nuevos su sentido interdisciplinario.

# LA EVALUACION EN LA EDUCACION CHILENA

## UN EPISODIO ESCOLAR VERIDICO

Verónica, de 13 años de edad, fue alumna del 7º Año de Educación Básica en 1973. Ella es la mayor de 5 hermanos, y desde hace algunos años ayuda a su padre a hacer "cacharritos" de greda, que es la industria en que trabaja la familia. A mediados de septiembre, Verónica fue notificada por su Profesor Jefe que debería repetir curso, porque sus notas en Castellano y Matemáticas eran deficientes. Marcia, compañera de curso y amiga de Verónica, consideró que era injusto que, a esa altura del año escolar, se pudiera tomar una medida tan drástica. Se propuso, entonces, ayudar a Verónica a mejorar sus notas, especialmente en esas dos asignaturas, porque no era

posible que "repitiera" el año. La primera dificultad que Marcia detectó, ayudando a su amiga, fue que ésta no sabía las tablas de multiplicar, con toda la seguridad que necesitaba en ese nivel, y que, a causa de ello, se debía el fracaso en Matemáticas. Aprendidas las tablas de multiplicar, el rendimiento de Verónica en Matemáticas fue notoriamente mejor. En Castellano, Marcia y Verónica comenzaron por revisar todas las tareas que la profesora les había dado, desde principios de año. Una a una fueron haciéndolas y muy pronto Verónica aumentó sus calificaciones. Una nota seis en Matemáticas y un cinco en Castellano fue el primer aviso para las respectivas profesoras de que algo estaba ocurriendo con Verónica. Conocedoras de la situación, ambas comenzaron también a ayudarla y a preocuparse en forma especial de ella. Verónica obtuvo promedio final cuatro en los dos ramos y "salvó" su año escolar. Marcia está feliz, pues Verónica y ella estarán nuevamente juntas, ahora en Octavo Año.

¿Cuántas Verónicas habrá a través de todo Chile?

## LA EVALUACION EN LA EDUCACION CHILENA

### INTRODUCCION.

"La evaluación es indispensable e importante". Esto es una afirmación que nadie duda y en lo que todos parecen estar de acuerdo. Sin embargo, la evaluación ha sido utilizada para efectuar selecciones extrañas al proceso educativo mismo o bien se le ha hecho actuar fuera del proceso de aprendizaje, en forma parcelaria e improvisada.

Nuestra intención es efectuar una revisión de la evaluación en la educación chilena, y aunque es una tarea delicada y difícil creemos conveniente intentar el esfuerzo.

Nos asisten algunas razones para abordar esta tarea, tanto del punto de vista teórico, como del punto de vista de lo que se practica. Teóricamente, la educación chilena ha venido realizando ímprobos esfuerzos en los últimos siete años para encarar la evaluación con un carácter científico, basado en nuevos sistemas y bajo la dirección de especialistas. Ello invita a mirar retrospectivamente, observar los hitos clavados en el camino y las etapas que se han ido cumpliendo. Valiosas informaciones, en relación a lo que es nuestra Evaluación, se obtuvieron en los dos Encuentros Nacionales de Evaluación, que se realizaron en Lo Barnechea, en los años 1970 y 1972. La preocupación constante de un número cada vez más numeroso de maestros chilenos por el complejo problema de la evaluación, así como su afán de superación, y su deseo de enfrentarlo en forma cada vez más técnica, ha permitido que haya una mayor conciencia de todo el profesorado para buscar una mejor solución a todas las dificultades e inquietudes que se presentan en esta área del proceso educacional.

En Chile se inició a partir de 1965, una reforma educacional en la educación básica y en la educación media. Las universidades del país, por su

parte, han estado viviendo también un largo proceso de reforma. Estos sucesos impulsan la conveniencia de examinar en forma crítica o constructiva el sistema educacional chileno.

La educación es un proceso que debe estar integrado al planeamiento del desarrollo social y económico del país. Es necesario establecer en términos generales y con sentido realista, los objetivos que se han alcanzado en el plano educacional, con el propósito de determinar las nuevas metas, dentro de una perspectiva para un programa nacional de una vida futura. Es la Evaluación, en nuestra opinión, la palanca fundamental que debe impulsar los nuevos cambios y orientar el trabajo futuro.

Toda enseñanza tiende hoy en día a ser concebida como un sistema tecnológico en que, habiendo definido los objetivos, se consideran sucesivamente la entrada al sistema, el tratamiento y el producto. Esta forma de encarar la enseñanza muestra la necesidad y la urgencia de realizar una evaluación. Esta necesidad la hallamos no solamente en la voluntad de conocer la calidad y la cantidad de los efectos educativos al término de la acción, sino también en el deseo de un mejoramiento constante de estos efectos, resultado que no es posible alcanzar sino a través de la optimización de cada uno de los componentes del sistema. No obstante, no se puede afirmar haber mejorado una cosa sin que se haya evaluado su estado anterior. Siempre serán necesarios balances iniciales.

Puesto que la educación debe estar concebida en el proceso de formación humana, la evaluación debe estar inmersa en dicho proceso, a fin de promover e incrementar su progreso cualitativo.

### I.— Una visión panorámica educacional.

Para su mejor estudio al enfocar la evaluación en el sistema educacional, la desglosaremos en sus tres niveles: básico, medio y superior. Cada uno de ellos presenta, obviamente, características diferenciales que hacen necesario un examen particular. Al analizar la situación, en una visión panorámica, podemos detectar características generales que se presentan en los tres niveles. Por esta razón analizaremos, en primer lugar, los problemas generales de la evaluación en el sistema educacional chileno, para luego enfocar, en particular, cada uno de estos niveles.

Dentro del profesorado, como asimismo entre los padres y apoderados, parece ser una opinión muy frecuente que la evaluación se refiere sólo a los alumnos, y que "colocar notas" es sinónimo de "evaluar". Parece también, que para una gran cantidad de profesores, evaluar es asignar una nota. Este significado del concepto de evaluación, por demás restringido, ha distorsionado, desde hace mucho tiempo, la real y verdadera labor que le compete a la evaluación. La tarea de evaluar ha sido, para muchos profesores, clasificar a los alumnos en una dicotomía: aquellos que deben ser promovidos y aquellos que deben ser reprobados o aplazados. No ha habido, en consecuencia, por parte del sistema, la preocupación por evaluar la labor del profesor, evaluar el medio ambiente en que se entrega la instruc-

ción, evaluar el aprendizaje obtenido, evaluar los programas de instrucción, evaluar los procedimientos de instrucción, evaluar los materiales curriculares, evaluar el sistema mismo. Fácil es comprobar que las reuniones de evaluación que se realizan en nuestros planteles educacionales están, primordialmente, dirigidas a examinar lo que ha ocurrido con dos aspectos del alumno: el rendimiento académico y el comportamiento en la escuela. Por otra parte, los informes que ha venido entregando la escuela en estos últimos años se han referido, casi en su totalidad, a las "notas" de los alumnos y a la "conducta" observada.

Los reglamentos sobre calificaciones y promociones, que ha tenido nuestra educación, podría decirse que han actuado como un "freno", y un impedimento, para una preocupación integral del alumno.

Y cuando decimos "integral", queremos decir su rendimiento académico, físico, intelectual, social y emocional. Las exigencias añejas de los reglamentos y un concepto erróneo del verdadero significado del concepto de evaluación, han llevado a que en nuestro sistema educacional se midan, preferentemente, rendimiento académico, cognatos mediante notas educacionales, en una escala de uno a siete, y con una nota mínima de aprobación cuatro. Esta escala numérica invita a realizar malabarismos aritméticos, sumando, restando, ponderando y trabajando con decimales que no tienen ninguna significación pedagógica. Esta escala numérica, que tiene un significado conceptual diferente para cada profesor, invita a una calificación central asignando una nota que oscila, en la mayoría de los casos, alrededor de la nota mínima de aprobación, es decir, entre la nota 3 y la nota 5.

Al realizar un somero análisis de los objetivos educacionales, formulados para cada nivel educacional, se observa que existe una "incongruencia notoria entre los objetivos educacionales de los programas de estudios y las normas de evaluación establecidas en los reglamentos vigentes". Esto significa que se enseñan al alumno determinadas habilidades o destrezas y luego se evalúan otras.

La evaluación que se ha venido realizando hasta ahora, en las escuelas chilenas, ha tenido un carácter de control, más que diagnóstico. El profesorado se ha sentido presionado, por los reglamentos, para realizar una labor más bien de calificación, es decir, colocar en un período determinado un número dado de notas. Ocurre entonces que cada vez que el profesor estima conveniente realizar una evaluación se siente presionado para colocar una nota. Si esta nota es deficiente, no siempre hay una preocupación, por parte del profesor y de la dirección del establecimiento, para "ayudar" a superar la dificultad que tuvo el alumno en su aprendizaje, como lo indica la nota deficiente asignada por el profesor.

En algunas asignaturas, como Educación Física y las Artístico-Plásticas, la calificación que realizan algunos profesores está basada, fundamentalmente, en la mayor o menor aptitud demostrada por los alumnos en la asignatura y, además, hasta hace poco, atendiendo a la presentación de

los materiales llevados a la clase, tales como útiles, equipo, etc. No se consideran, ni se evalúan, directamente, los cambios conductuales, producidos en los alumnos, ni se consideran las diferencias individuales.

Detengámonos a reflexionar en lo referente a las diferencias individuales. Todos los maestros creemos tener claridad en las muchas diferencias individuales que existen en nuestros alumnos. Pero, llegado el momento supremo en que es necesario evaluar, pareciera que nos olvidamos de estas "diferencias" de edades, de madurez, de situación económica, y todo ello lo reducimos a un común denominador y lo medimos, o intentamos medirlo, mediante un mismo instrumento de medición. Nos olvidamos de considerar el punto de partida en el aprendizaje de cada uno de los alumnos y la potencialidad mostrada por cada uno de ellos. Ocurre una situación similar a una carrera de 100 metros planos, en la que participan niños y jóvenes de diferentes edades, y al término de la cual, siendo nosotros los jueces, debemos asignar notas de acuerdo con el orden de llegada a la meta de cada uno de ellos...

Otro hecho que se puede detectar nítidamente, en el profesorado chileno, en todos sus niveles, es el conocimiento parcial de los objetivos generales y específicos de la escuela, y de los objetivos específicos de la asignatura que se atiende. No todos los profesores conocen cabalmente cuáles son los objetivos que deben preocuparse por lograr. También existe un gran desconocimiento de los objetivos primordiales que persigue una sana y positiva Evaluación y Medición Educacional.

Finalmente, es de importancia destacar que, los procedimientos de evaluación a que han sido sometidos los alumnos han presentado un carácter marcadamente "subjetivo y discriminatorio". Se ha comentado con sutileza, que uno de los instrumentos que más utilizamos los profesores es el "ojímetro". Esta aseveración lleva envuelta una terrible realidad: la de evaluar subjetivamente, es decir, sin patrones de referencia, sin punto, de origen. Como resultado de una evaluación subjetiva se llega a una discriminación, que puede ser inconsciente, pero que, en todo caso, realiza una separación entre un individuo y otro, sobre la base de sentimientos y no de hechos.

Surgen, en forma inmediata, algunos problemas que inciden directamente en un análisis de la evaluación del sistema educacional, problemas que abordaremos separadamente.

## 2.— SISTEMA DE CALIFICACIONES Y DE PROMOCIONES.

El profesorado chileno, con voz unánime, ha manifestado categóricamente que los reglamentos SOBRE Calificaciones y Promociones de nuestro sistema educacional no se compadecen con nuestra realidad educacional, ni tampoco con una concepción actualizada de Evaluación Educacional.

Se han realizado varios estudios tendientes a actualizar los Reglamentos sobre Calificaciones y Promociones en Educación Básica y Media. Estos trabajos han visto compensados sus esfuer-



zos en varias modificaciones positivas, considerando diversos aspectos para la evaluación de los alumnos.

Revisemos, brevemente, cuál es el panorama actual en educación básica, media y universitaria, en relación con calificaciones y promociones.

## 2.1. Las calificaciones.

Calificar, desde el punto de vista educacional, es la acción de asignar notas a los alumnos expresados en una escala numérica y/o conceptual. Las calificaciones se utilizan para expresar, generalmente, el rendimiento académico.

En la práctica, la nota educacional se ha utilizado para evaluar muy diversos aspectos, tales como: asistencia a clases, presentación personal, atrasos, y una mezcla de estos factores con el rendimiento académico. En una prueba escrita o en una interrogación oral, si un alumno no responde a ninguna pregunta se le asigna nota 1. Si ha faltado a la prueba o interrogación, y no ha presentado oportunamente certificado médico, también puede obtener nota 1.

Como ya se sabe, el sistema educacional chileno presenta tres niveles: básico, de ocho años de duración; medio, de cuatro años, y superior, con tres o más años de estudio. En Educación Básica, el primer ciclo corresponde de primero a cuarto año, y se imparte una enseñanza globalizada. El segundo ciclo comprende el tramo de quinto a octavo año. En quinto y sexto la enseñanza es por área y en séptimo y octavo por asignaturas.

Según la actual reglamentación, la calificación se expresa en la siguiente forma:

- Muy bueno: 6 a 7
- Bueno : 5 a 5,9
- Suficiente : 4 a 4,9
- Insuficiente: 1 a 3,9.

Los alumnos de Educación General Básica serán calificados de la siguiente forma:

- a. De 1º a 4º Año Básico, en forma globalizada.
- b. En 5º a 6º Año Básico, con nota por área.
- c. En 7º y 8º Año Básico, con notas por asignaturas.

Los alumnos de Educación Media serán calificados por asignaturas. Las asignaturas optativas y la actividad de Consejo de Curso no tendrán calificación oficial.

El año escolar comprenderá dos semestres lectivos y habrá las siguientes calificaciones: parciales, semestrales, finales y de áreas.

- a — **Parciales.** Serán las que el alumno obtenga durante el semestre en la respectiva asignatura.
- b — **Semestrales.** Serán el promedio ponderado de las notas parciales.
- c — **Finales.** Serán el promedio ponderado de las notas parciales.
- d — **De Área:** Serán el promedio aritmético de las calificaciones finales de las asignaturas del área respectiva.

El actual reglamento establece que "Para los efectos de evaluación y promoción de los alumnos, las asignaturas de los respectivos planes de

estudio se agruparán en las áreas que se indican a continuación:

- a — 1º a 4º Años de Educación General Básica: área globalizada.
- b — 5º y 6º Años de Educación General Básica: área humanista: Castellano y Ciencias Sociales; área científica: Matemáticas y Ciencias Naturales; área técnico-artística: Artes Plásticas, Educación Física, Educación Musical, Técnicas Especiales.
- c — 7º y 8º Años de Educación General Básica y Enseñanza Media Científico-Humanista: área científico-humanista y técnico-artística. En esta última área se incluyen: Educación Musical, Artes Plásticas, Educación Física y Técnicas Especiales. En el área científico-humanista se incluyen todas las demás asignaturas del Plan de Estudios, con excepción de Religión, disciplina optativa.

En la Educación Superior, la escala de calificaciones es de siete puntos. En la Universidad Católica las calificaciones son las siguientes:

7, Sobresaliente; 6, Muy Bueno; 5, Bueno; 4, Suficiente; 3, Menos que Suficiente; 2, Deficiente; 1, Malo. En la Universidad de Chile las calificaciones son las siguientes: La nota mínima de aprobación es el cuatro, al igual que en la Educación Básica y Media. Cada Universidad, y cada Facultad de las distintas Universidades posee su propio Reglamento sobre Calificaciones.

## 2.2. Las promociones.

Promoción, desde el punto de vista educacional, es la acción por la cual se sanciona el cumplimiento de ciertas exigencias pre-establecidas por un sistema de normas de un alumno. La promoción se refiere, generalmente, al paso de un alumno de un grado al inmediatamente superior, realizado al término de un año escolar. En los diversos tramos del sistema, la promoción se realiza en la siguiente forma, en la Educación Básica y Media científico-humanista:

- a — Se considerarán dos rubros básicos: asistencia y rendimiento.
- b — Para ser promovidos los alumnos deberán asistir, a lo menos, al 80 por ciento de las clases y las actividades que consultan los planes de estudio y el actual reglamento. Sin embargo, el jefe del establecimiento, previo informe del Consejo de Profesores de Curso y del Departamento de Orientación, si lo hubiera, podrá eximir del requisito de asistencia a los alumnos que hayan faltado por enfermedad o fuerza mayor, debidamente comprobados.
- c — Serán promovidos definitivamente:
  1. Los alumnos de 1º, 2º, 3º y 4º de Educación General Básica que alcanzaron promedio de calificación final, a lo menos, suficiente.
  2. Los alumnos de 5º y 6º Año de Educación General Básica que obtuvieron calificación, a lo menos, suficiente en cada área del respectivo Plan de Estudio.
  3. Los alumnos de 7º y 8º Año de Educación General Básica y de los cursos de

Enseñanza Media científico-humanista que cumplan con algunos de los siguientes requisitos:

- a) Calificación final igual o superior a 4, o en cada una de las asignaturas del Plan de Estudios del curso respectivo.
- b) Promedio mínimo 4,0 en cada área y hasta una asignatura fracasada, siempre que ésta no corresponda al área científico-humanista, y la calificación de la asignatura fracasada no sea inferior a 3,0.
- c) Promedio mínimo de 5,0 en cada área; calificación, a lo menos, 4,0 en castellano y no más de una asignatura fracasada, por área.
- d) Promedio mínimo de calificaciones finales 4,5 y hasta una asignatura fracasada con calificación a lo menos 3,0, siempre que ésta no sea castellano o matemáticas en 7º y 8º de Educación General Básica o Castellano en Educación Media.

En el cálculo de los promedios señalados en las letras b), c) y d) del presente artículo deberán incluirse la(s) calificación(es) de la(s) asignatura(s) fracasada(s).

d — Serán promovidos condicionalmente:

- a) Los alumnos de 5º y 6º Año de Enseñanza General Básica que hubieren fracasado sólo en una de las áreas consultadas en la letra b) del artículo 2º del actual Reglamento.
- b) Los alumnos de 7º y 8º Años de Educación General Básica y los alumnos de Enseñanza Media científico-humanista que hubieren fracasado en un máximo de dos asignaturas del respectivo Plan de Estudios, excepto aquellos promovidos definitivamente, según lo dispuesto en la letra c) del artículo precedente.

Cada una de las Universidades chilenas presentan un sistema de promoción específico, con su propio reglamento. En algunas Universidades como la Universidad de Chile, algunas Facultades presentan sistemas de promoción diferentes.

Esta visión, aunque sinóptica, sobre la calificación y promoción en nuestro sistema educacional, pone en evidencia los diversos criterios con que se toman decisiones en educación. Los procedimientos utilizados para calificar y promover a nuestros educandos muestran en sus distintos niveles, un carácter marcadamente "heterogéneo". Se hace urgente, entonces, estudiar criterios racionales, de carácter general y de carácter específico, para llevar a cabo la delicada tarea de calificar y promover. El alumno, a través de su trayectoria por los distintos niveles del sistema, parvulario, básico, medio y universitario, es obviamente el mismo. Por esta razón los criterios generales deberían ser los mismos para calificar y promover a los alumnos, atendiendo a su edad y a las exigencias del nivel en que se encuentre el alumno. En su aspecto integral, el proceso de enseñanza-aprendizaje debería ser único, continuo, permanente, dinámico y flexible. Además,

los procedimientos utilizados para dar a conocer los resultados obtenidos por el alumno en este proceso no pueden ser rígidos, limitados ni diferenciadores.

Existe consenso en el profesorado de todos los niveles, acerca de que "las reglamentaciones sobre calificaciones y promociones vigentes en nuestro sistema educacional han dirigido el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia el alienante objetivo de la nota". Ejemplos para demostrar esta delicada aseveración se podrían dar muchos; cada profesor podrá dar más de uno. El alumno, en su labor escolar, trabaja en función de una nota y, por lo general, no es la nota máxima. A veces se realizan esfuerzos, por parte del alumno, para lograr un punto o un medio punto, hasta alcanzar la nota mínima de aprobación. El profesor, tratando de dar fielmente cumplimiento al Reglamento, se esfuerza por dejar constancia en el libro de Clase, del mínimo de notas exigidas. También tratando de ser más justo, procede a decimalizar los resultados obtenidos, creyendo que al decimalizar se da mayor precisión a la medición educacional. El padre o apoderado observa las notas de su hijo o pupilo y a partir de ellas trata de intuir el éxito o el fracaso en los estudios. Los Reglamentos sobre Calificaciones y Promociones no ha considerado hasta ahora factores importantes, tales como jerarquización de aprendizajes, ni la secuencia lógica que allí debe darse, ni la velocidad de aprendizaje, ni el tiempo requerido para lograrlo.

Por otra parte, en el sistema no se dispone de información de los logros obtenidos por cada alumno en relación a su propio rendimiento, ni tampoco de las deficiencias o vacíos que aún persisten en los Programas de Estudio.

Resumiendo, podemos afirmar que las calificaciones y promociones que ocurren, en general, y a todo nivel, son discriminatorias, no son objetivas, y son de un carácter individualista, competitivo, selectivo, produciendo una limitación frustrante. Por ejemplo, resultará frustrante para un alumno, que ha desplegado un cierto esfuerzo para lograr un aprendizaje, obtener por parte de su profesor una calificación de "deficiente"; y quizás, más conveniente sería usar el vocablo "insuficiente".

Los Reglamentos sobre Calificaciones y Promociones no indican claramente algunas de las múltiples variables que influyen en el rendimiento del alumno y, en consecuencia, no entregan instrucciones para su calificación.

El profesorado tiene la inquietud de efectuar una verdadera y positiva evaluación, pero se ha visto enfrentado a una maraña de disposiciones reglamentarias, obsoletas, que representan criterios caducos y antipedagógicos.

### 3.— INSTRUMENTOS DE MEDICION EDUCACIONAL.

Una evaluación, científicamente concebida, requiere de un aporte constante de la medición educacional. La medición, sea de las ciencias de la naturaleza o sea de las ciencias humanas, requiere de instrumentos. En educación, como sabemos, es posible utilizar una variedad de ins-

trumentos para medir aspectos psicológicos. ¿Qué instrumentos utilizamos actualmente en nuestro sistema educacional?

Las **Pruebas Objetivas** han experimentado un considerable incremento en su utilización, en nuestra educación. Motivación importante ha sido el hecho que se han administrado, a nivel nacional, pruebas objetivas estandarizadas. Así, ha ocurrido con la Prueba de Aptitud Académica y con las Pruebas de Conocimientos Específicos que comenzaron a administrarse, al término de la Educación Media, en 1966. En 1967 se comenzó a administrar la Prueba de Habilidad Verbal y Matemática al término de la Educación Básica. Una difusión acentuada, por parte de algunos organismos universitarios, en la Educación Básica y Media, ha permitido que el número de profesores que utilizan este tipo de pruebas en estos niveles, haya aumentado. Se ha comprobado este hecho en los instrumentos construidos en las Pruebas Locales.

La **Prueba de Ensayo** tradicionalmente ha tenido una gran aplicabilidad para medir rendimientos escolares. La prueba de seis preguntas, y un punto de base, ha imperado por mucho tiempo en nuestras escuelas. El estudio cada vez más serio de la prueba de ensayo, sus alcances y sus proyecciones, así como procedimientos para corregirla, dados a conocer profusamente por distintos organismos, ha permitido racionalizar su empleo.

La **Interrogación Oral** es un instrumento que es utilizado ampliamente por todos los profesores, en todos los niveles. Desgraciadamente, su utilización no ha correspondido a lo que debe ser un instrumento de medición que proporcione información válida y confiable. Se ha dado, también, más importancia y mayor cuidado al empleo de la "**Observación**", especialmente, en los primeros años de Educación Básica.

En los últimos años se ha venido impulsando la utilización de otros instrumentos de medición educacional, tales como escalas de apreciaciones, listas de comprobaciones sociodramas. Instrumentos tales, como inventarios, cuestionarios, entrevistas, a pesar que algunos profesores lo utilizan, no han tenido toda la aplicación que deberían tener en educación.

En Educación Básica, los profesores, tanto rurales como urbanos, se han interesado manifiestamente por aprender nuevas técnicas de medición. Es cierto que aún se trabaja, en este nivel, sobre una base de apreciación subjetiva, lo que teóricamente es conveniente, siempre que sea realizada en forma racional y no por mera intuición.

Se puede afirmar que, en Educación Básica, se utilizan, primordialmente, pruebas de ensayo e interrogaciones orales, así como también la observación. Se comienzan a utilizar pruebas objetivas con mayor asiduidad, especialmente en los cursos superiores.

En Educación Media, el profesorado emplea los mismos instrumentos que en Educación Básica: pruebas de ensayo; interrogaciones orales y pruebas objetivas. La utilización de pruebas objetivas es de uso más frecuente en los establecimientos de Educación Media, al término del semestre y del año escolar. Esto ocurre, especialmente, en la rama científico-humanista.

En la Universidad, el empleo de una mayor variedad de instrumentos educacionales, ha ido cada vez en aumento. Es cierto que, en algunas escuelas universitarias, se continúa con ciertas tradiciones de evaluación, como lo es la prueba escrita, en que hay que resolver problemas, en el ámbito científico, y la interrogación oral, en las escuelas de carácter verbalista. Debe destacarse que son muchas las escuelas universitarias que, inquietas por el problema de la evaluación, ha pedido la colaboración a Escuelas de Educación para adquirir nuevas técnicas en esta área.

#### 4.— LOS ESPECIALISTAS EN EVALUACION EDUCACIONAL.

Todo estudiante de pedagogía recibe conocimientos generales y específicos de pedagogía, en conformidad al programa del Instituto formador de maestros. En su formación se contemplan estudios de psicología, de filosofía, de metodología, de orientación. Algunos institutos formadores de maestros comienzan a incluir, en sus programas de estudios, contenidos de evaluación. El profesor, al enfrentarse con su tarea de educar y de instruir, se percata que la exigencia como profesional es cada vez mayor. El maestro es, fundamentalmente, un educador. Pero también es un generalista, y también es un especialista, es un psicólogo, es un orientador, es un evaluador. Queremos llamar la atención justamente en esta última tarea: la de evaluar, pues no siempre recibe una capacitación adecuada para realizarla. Es necesario, entonces, que el profesor reciba una ayuda técnica de carácter sistemático que le permita abordar los problemas de medición y evaluación, especialmente, para todo aquello que ocurre dentro de la sala de clase.

La necesidad de especialistas en evaluación se puede observar en todos los niveles educacionales. El profesor que trabaja en Educación Básica se reúne en los Consejos Técnicos para discutir y estudiar etapas de la actividad educativa. Lo mismo ocurre en Educación Media con los Departamentos de Asignaturas en que profesores de la misma especialidad abordan problemas pedagógicos. Por lo general, en la educación universitaria, el profesor no tiene la oportunidad de reunirse con sus colegas para tratar asuntos generales o de la especialidad.

En Educación Básica y Media se hace necesario que haya un técnico en evaluación que pueda entregar líneas directrices y técnicas de trabajo en evaluación. Las pruebas han venido, por otra parte, a poner aún más de manifiesto la necesidad de disponer de técnicos que puedan asesorar a los profesores a construir instrumentos de cierta validez.

En las Unidades Técnicas, adscritas a las Direcciones Provinciales Departamentales y Locales de Educación General Básica, han funcionado equipos encargados de orientar, asesorar, supervisar, y de estar en contacto directo con los Comités de Acción para enriquecer el bagaje pedagógico del profesional. Esporádicamente, en estas Unidades Técnicas han actuado profesores que han realizado cursos de perfeccionamiento en evaluación. La experiencia muestra la necesi-

dad de incluir en estos equipos de trabajo un "evaluador".

El Servicio Nacional de Evaluación fue creado de hecho por la dictación de la ley 16.526, de noviembre de 1966. Esta ley eliminaba el Bachillerato al finalizar los estudios de enseñanza media, y lo remplazaba por un sistema de pruebas que debían administrarse al término de cada ciclo de educación dentro del sistema educacional. En este Servicio se vio la necesidad de disponer de especialistas que se abocaran a la tarea de construir, a nivel nacional, provincial y local, instrumentos de medición educacional. Estos instrumentos deberían proporcionar datos importantes para la toma de decisiones en el sistema.

La Prueba Nacional de Habilidad Verbal y Matemática, administrada al término de Octavo Año de Educación Básica, requirió los servicios de personal especializado capaz de construir pruebas estandarizadas. Lo mismo ha ocurrido con la construcción de la Prueba de Aptitud Académica y de las Pruebas de Conocimientos Específicos, requisitos de ingreso para algunas universidades del país.

Si se acepta la necesidad de disponer de profesionales. Hasta ahora ha habido esfuerzos esporádicos por parte de algunas universidades para formar "evaluadores". El Ministerio de Educación, a través del C.P.E.I.P., ha tenido a su cargo la preparación de este tipo de especialistas, mediante Cursos de Evaluación, tanto nacionales como internacionales. La Facultad de Educación, de la Universidad de Chile, preparó en 1967 un grupo de profesores para trabajar en evaluación. El Instituto de Investigaciones Estadísticas, de la Universidad de Chile, ha realizado también esfuerzos en este sentido.

Los cursos ofrecidos en el país para preparar especialistas en evaluación han sido dados a nivel de post-grado. Las Facultades de Educación, de algunas universidades, son los organismos más indicados para impartir el título de "Evaluador Educacional". El Ministerio de Educación, mediante convenios con las Universidades, podría tomar a su cargo esta tarea específica. Nuestro país dispone de profesionales idóneos para dictar estos cursos de especialización a nivel de post-grado.

Un crecido número de maestros, por otra parte, con estudios en la especialidad, están ya desempeñándose en este campo y tienen una adecuada preparación tanto teórica como práctica.

## 5.— LA EVALUACION EN LOS PROGRAMAS DE FORMACION DE MAESTROS.

En la mayoría de los institutos formadores de maestros la evaluación no se enseña como una disciplina de las Ciencias de la Educación.

Ello constituye, en nuestra opinión, una seria omisión. Pero, felizmente, existen experiencias valiosas, en la educación superior, que indican que es posible, en un plazo breve, abordar este problema en forma que se obtenga una solución racional.

Examinaremos, someramente, lo que ocurre en los planteles nuestros formadores de maestros en relación a la enseñanza de la evaluación.

— Escuela de Educación de la Universidad Católica de Chile de Santiago:

Se dictan Cursos de Evaluación, con carácter de obligatorios, a través del año escolar. Este mismo curso se ofrece en la temporada académica de verano y en los Cursos de Regulación de Profesores de Educación Básica en Servicio. En carácter optativo se ofrece un curso avanzado sobre evaluación.

— Universidad Técnica del Estado:

No existe un organismo central encargado de investigar en este campo o de dictar normas para unificar criterios y orientar la acción de los docentes. La enseñanza de la Evaluación Educacional como disciplina, sólo se ha realizado en los Cursos de Regularización Docente de Profesores de la Enseñanza Industrial, y también en las especialidades de Alimentación y Publicidad del Instituto Pedagógico Técnico. También se han dictado Cursos en las temporadas de vacaciones de invierno y de verano, destinados a los profesores de todas las ramas de la enseñanza, comprendida la enseñanza superior.

— Universidad de Chile de Osorno:

Se han dictado Cursos intensivos sobre técnicas de evaluación, a cargo de la Secretaría de Estudios de la Sede. También se han dictado Cursos, fuera de la Sede, a profesores de Enseñanza Básica y Media. No existe en esta Sede, un Departamento o Sección de Evaluación.

— Universidad de Chile de Temuco:

El Departamento de Educación de la Sede ha ofrecido al Magisterio de la zona Cursos de Evaluación en Escuelas de Verano-Primavera-Invierno. En las carreras del área de la educación de todos los niveles se estudia evaluación, cuya asignatura es obligatoria.

— Universidad Austral de Valdivia:

El Departamento de Educación adscrito a la Facultad de Filosofía y Letras, contempla en su currículum el Curso de Evaluación y Estadística para los estudiantes de Pedagogía que imparte la Universidad.

— Universidad de Concepción:

Se han realizado Cursos de Evaluación, a nivel de postgrado, a docentes de Escuelas, Institutos y Centros de la zona, dictados por profesores de la Escuela de Educación. En la Escuela de Educación, la Evaluación está incorporada al plan de estudios como parte integrante del Curso de Dirección del Aprendizaje y se complementa con el Curso de Estadística Educacional. Ambas asignaturas son comunes para los tres niveles.

— Universidad de Chile de Chillán:

El Departamento de Educación ha ofrecido Cursos de Evaluación para profesores de Educación Básica y Educación Media, y Cursos para profesores que laboran en la Universidad de Chile.

— Universidad Católica de Valparaíso:

El currículum de formación de futuros profesores de la Educación Básica y Media, contempla la asignatura de Evaluación Educacional. Se dictan cursos obligatorios y optativos. El Departamento de Evaluación realiza una amplia labor de extensión hacia la enseñanza media y universitaria a través del ofrecimiento de charlas, mesas redondas y cursillos, esencialmente centrados en fundamentos, técnicas y procedimientos evaluativos.

— Universidad Técnica Federico Santa María de Valparaíso:

El concepto de evaluación tiene, para los profesores de la Universidad Técnica Federico Santa María, un contenido esencialmente práctico y de aplicación directa: no existe una cátedra ni se enseña como disciplina, puesto que no se forman profesionales docentes ni pedagogos.

— Universidad de Chile de Valparaíso:

La cátedra de Evaluación y Estadística Educacional, en el área de Humanidades, se imparte desde 1960 a los alumnos de la carrera de Consejeros Educativos como un Curso de Postgrado. El Departamento de Educación ha incorporado en el Currículum de Pedagogía en Básica y Media, desde 1970, los Cursos de Evaluación y Estadística Educacional. El Departamento de Evaluación, en sus labores de extensión, ha realizado Cursos de Evaluación, tanto a los docentes universitarios de la sede, como a la comunidad de Valparaíso.

— Universidad de Chile de Santiago:

En los Programas de Educación General Básica no existe una cátedra de Evaluación, aunque existe la de Estadística Educacional. A nivel del programa de Educación Media tampoco existe la cátedra de Evaluación, pero sí la de Estadística Educacional. En el programa de Graduados existe desde 1947 la cátedra de Técnicas de Evaluación, obligatoria para el curso de Profesores de Educación (con mención en Formación y Perfeccionamiento del Profesorado) y como Curso Selectivo para el de Consejeros. Como especialidad se ha dado por una sola vez un Curso de Formación de Especialistas de Evaluación en 1966. Se ha ofrecido, también a los alumnos de Pedagogía en Educación Media, un curso optativo de Evaluación en 1972,

— Universidad del Norte de Antofagasta:

En el aspecto docente, regular o sistemático, podemos mencionar las actividades de cursos y seminarios de Evaluación Educacional y Educación Psicológica para los programas de formación de Orientadores y Consejeros y para los programas de formación de profesores de Educación Básica y Media. En cuanto a perfeccionamiento académico interno, se ofrecen circunstancialmente, cursillos a profesores de las distintas unidades, como también asesoría individual en cuanto a preparación de pruebas, interpretación de resultados y transformación de los puntajes a calificaciones según los objetivos planteados.  
(Esta información ha sido proporcionada por personeros de las respectivas instituciones).

Como resumen de lo que ocurre en evaluación en nuestros planteles formadores de maestros, podemos indicar que:

- 1.— Existe una cátedra de Evaluación solamente en algunas universidades del país.
- 2.— La evaluación se considera, por lo general, como una unidad temática de las cátedras de Metodología o de Didácticas Especiales.
- 3.— Las instituciones ofrecen cursos de temporada y cursos internos de evaluación, destinados especialmente a profesores de Educación Básica y Media.
- 4.— Las instituciones ofrecen cursos optativos que entregan técnicas de evaluación.
- 5.— En todas las instituciones formadoras de maestros existe un deseo manifiesto de contar con una cátedra de Evaluación.

Las instituciones que se mencionan a continuación cuentan con una cátedra de Evaluación:

- Universidad del Norte de Antofagasta.
- Universidad de Chile de Valparaíso.
- Universidad Católica de Valparaíso.
- Universidad de Chile de La Serena.
- Universidad de Chile de Santiago.
- Universidad de Chile de Chillán.
- Universidad de Concepción.
- Universidad de Chile de Temuco.
- Universidad Austral de Valdivia.

En las Universidades que se indican no existe una cátedra de Evaluación, pero debe destacarse que todas ofrecen cursos esporádicos de esta especialidad, en escuelas de temporada o cursos selectivos. Además, la evaluación figura como tema de algunas especialidades. Estas Universidades son:

- Universidad de Chile de Antofagasta.
- Universidad Técnica Federico Santa María de Valparaíso.
- Universidad de Chile de Osorno.
- Universidad Técnica del Estado.

La inclusión de la cátedra de Evaluación en los programas de estudios de los institutos for-

madores de maestros aparece como una inquietud de todos los profesores que laboran en ellos. El egresado de un instituto formador de maestros necesita, categóricamente, tener los conocimientos básicos de medición y evaluación; no pueden ofrecerse solamente a nivel de postgrado, sino que deben impartirse, en nuestra opinión, a todos los futuros maestros, cualquiera que sea el nivel en que vayan a trabajar.

## 6.— EL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ESTADÍSTICAS.

Este Instituto, dependiente de la Universidad de Chile, ha realizado una labor pionera en el campo de la evaluación. En primer lugar, el Instituto ha estado entregando a la Universidad de Chile y luego a las restantes universidades del país, informaciones básicas de diversos aspectos. Útiles para la toma de decisiones.

Las tareas que efectúa el Instituto son diversas. Algunas de ellas son las siguientes:

- Estadísticas Universitarias: Se recopila, elabora y publica informaciones estadísticas de la Universidad de Chile y, al mismo tiempo, se mantienen al día las estadísticas de todas las universidades del país. Se dan a conocer, a través de las publicaciones del Instituto, los aspectos fundamentales de la Universidad de Chile relacionados con su organización general, su personal y alumnado. Además, los títulos y grados conferidos por todas las universidades del país. Otra tarea importante, en las estadísticas universitarias, es la elaboración y presentación del alumnado total de la educación superior.
- Evaluación Educacional: La tarea más importante, en este aspecto, ha sido construcción, y análisis de la Prueba de Aptitud Académica y preparación anual de formas paralelas de ellas, a fin de garantizar su continuidad, regularidad y uniformidad. Lo mismo ha ocurrido con las Pruebas de Conocimientos Específicos en determinados contenidos. Preocupación del Instituto también ha sido la construcción, asesoría y análisis de pruebas de conocimientos, de aptitudes y de personalidad. Participación en proyectos internacionales de Evaluación Educacional. El Instituto elabora y publica periódicamente investigaciones sobre diferentes problemas de la educación, tales como crecimiento y pérdida del alumnado en las distintas escuelas y carreras, duración real de los estudios, producción de profesionales, demanda de plazas en la educación superior y exámenes que se aplican, etc.
- **Docencia:** La actividad docente del Instituto, en lo referente a docencia, ha sido la siguiente:
  - Cursos y Seminarios destinados a profesores y agregados a la docencia de las Facultades interesadas en mejorar los métodos de evaluación de sus alumnos.
  - Seminarios destinados a profesores universitarios, secundarios y primarios, psicólogos, etc., tanto chilenos como extranjeros.

- Cursos efectuados por personal del Instituto como profesores regulares en diferentes facultades de la Universidad de Chile (Filosofía y Educación, Medicina) y en las Universidades Católica de Chile y de Valparaíso.
- Asesoría de Memorias a alumnos de la Facultad de Filosofía y Educación.
- **Extensión:** Las actividades en extensión, realizadas por el Instituto, han sido las siguientes:
  - Publicaciones de Manuales sobre Pruebas de Aptitud Académica, Boletines e Informativos.
  - Conferencias a alumnos, profesores y orientadores de Educación Secundaria, destinadas a divulgar diversos aspectos de la Prueba de Aptitud Académica y del Examen de Selección a la Universidad.
- **Prestación de Servicios:** La prestación de servicios realizadas por el Instituto a la Universidad de Chile y a otras Instituciones han sido las siguientes:
  - Asesoría en la construcción de pruebas de rendimiento y de aptitudes específicas.
  - Asesoría estadística a profesores investigadores y alumnos de las Universidades.
  - Procesamientos mecanizados de informaciones para trabajos e investigaciones realizadas en la Universidad de Chile, otras universidades y otras instituciones.
  - Ayuda bibliográfica en materia de Estadística Educacional, la que es materializada a través de su biblioteca especializada.
  - Uso de la Prueba de Aptitud Académica como instrumento de selección a las Universidades Chilenas a partir del año 1967 y también en el extranjero.
  - Participación de investigadores del Instituto de Investigaciones Estadísticas como docentes en centros de educación superior del extranjero.

## 7.— EL CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACION E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS.

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas ha realizado, a partir de 1967, una amplia labor en el plano de la Evaluación Educacional. Esta acción se ha proyectado en varias direcciones, las que comentaremos brevemente a continuación. La labor se ha desarrollado, fundamentalmente, a través del Departamento de Evaluación y ha consistido en una amplia difusión de nuevas técnicas de medición educacional y, muy especialmente, de llevar una inquietud a todo el profesorado chileno para comprender el real significado del concepto de evaluación. Analizaremos cinco rubros de esta labor: docencia, construcción de instrumentos y manuales, investigación, extensión y publicaciones.

### **Docencia.**

El C.P.E.I.P. ha dedicado sus mejores esfuerzos en recursos humanos y económicos para

cumplir la tarea de docencia en evaluación. En estos últimos años se han venido realizando Cursos y Seminarios, de distinta duración, tanto nacionales como internacionales, a través de todo el país. A estos cursos se ha invitado a participar, en calidad de alumnos, a profesores de todos los niveles que se desempeñan en Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Media y Educación Superior.

### Cursos Nacionales.

La docencia en Evaluación se ha impartido a profesores que trabajan cumpliendo diversas funciones:

- Profesores Guías de Escuelas Normales.
- Interinos.
- Paradocentes.
- Educación Básica.
- Científico-Humanista.
- Técnico-Profesional.
- Supervisores.
- Directores de Escuelas de Educación Básica.
- Rectores y Directores de Establecimientos de Educación Media.
- Orientadores.

Se han dictado Cursos de Evaluación para profesores de diversas especialidades: Español, Ciencias Sociales, Inglés, Francés, Matemáticas, Ciencias Naturales, Filosofía, Técnicas Especiales, Orientación, Técnico Profesional, Artes Plásticas, Educación Física. En cada una de estas especialidades se han tratado de adecuar los contenidos del Curso a la especialidad, construyendo instrumentos diseñados especialmente para ella.

El C.P.E.I.P. ha ofrecido Cursos de Evaluación a otras instituciones, tales como: Universidad de Chile, en la Facultad de Ciencias Jurídicas o Sociales, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Facultad de Medicina, Escuelas para Formación de Oficiales de las Fuerzas Armadas: Escuela Naval, Escuela Militar y Escuela de Aviación; Servicios Nacionales, tales como Servicio Nacional de Evaluación, Servicio Nacional de Orientación, Escuela Nacional de Adiestramiento.

### Cursos Multinacionales.

El C.P.E.I.P. ha organizado tres Cursos Multinacionales de Evaluación, auspiciados por la Organización de Estados Americanos, en los años 1971-1972 y 1973. A estos cursos han asistido profesores de nivel básico, medio y universitario, proveniente de los siguientes países: Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Perú, Paraguay, Uruguay, Venezuela y Chile. Cada curso Multinacional ha tenido una duración de tres meses. El propósito fundamental de estos Cursos Multinacionales ha sido el preparar especialistas en Medición y Evaluación Educativa para que puedan prestar sus servi-

cios técnicos en el sistema educacional de sus respectivos países.

Los Cursos Multinacionales de Evaluación han sido dictados por especialistas chilenos y por destacados pedagogos extranjeros, tales como: Anna Bonboir, Benjamín Bloom, Gastón Mialaret, John Hanitchak, William Mehrens, Protase Woodford, Robert Jones, John Farrell. Estos educadores dictaron, además, charlas en su especialidad en algunas universidades del país.

### Construcción de instrumentos de medición y de manuales.

El Departamento de Evaluación del C.P.E.I.P. ha tenido a su cargo la construcción de diversos instrumentos de medición educativa. Otros Departamentos del C.P.E.I.P. han construido instrumentos educativos con la asesoría del Departamento de Evaluación. Entre los instrumentos construidos por el Departamento de Evaluación podemos nombrar los siguientes:

- Pruebas Nacionales de Habilidad Verbal y Matemáticas. Estas pruebas fueron administradas a los alumnos que terminaban el 8º Año de Educación Básica. Estas pruebas estandarizadas se administraron en los años 1967-1968-1970 y 1973.
- Baterías de tests para distintos niveles y grados.
- Pruebas de rendimiento en contenido específicos.
- Pruebas globalizadas para el primer ciclo de Educación Básica.

Paralelamente a la tarea de construir instrumentos hubo que trabajar en la redacción de manuales para la Administración de los tests. Se han redactado Manuales dirigidos a los alumnos y a los profesores.

- **Investigaciones.** En el C.P.E.I.P. se han realizado varias investigaciones específicas en Evaluación, en las que han participado miembros de los Departamentos del C.P.E.I.P. Estas investigaciones se han dado a conocer en los Encuentros Nacionales de Investigaciones de Educación que ha organizado también el C.P.E.I.P. Algunas de estas investigaciones son:

- Aplicación de programas en Enseñanza Media.
- Los Departamentos Locales de Asignaturas.
- Evaluación del Programa de Escritura y de Lectura Adelante.

En el C.P.E.I.P. se ha realizado un Seminario Interno sobre Investigación en Educación, con participación de profesores de todos los Departamentos.

- **Extensión.** La labor de extensión realizada por el C.P.E.I.P. se ha efectuado a través de Cursos, Conferencias, Seminarios, Encuentros Talleres, Construcción de Instrumentos. Así, profesores especialistas en Evaluación han dictado charlas, seminarios, cursos en algunas

Universidades, tales como la Chile, Católica, Austral, del Norte, Técnica del Estado, de La Frontera. Los documentos de Evaluación, preparados por el C.P.E.I.P., se han hecho llegar a diversas instituciones educacionales.

La realización de Encuentros Nacionales de Evaluación ha dado oportunidad para que profesores, especialistas en Evaluación, pudieran conocer lo que se estaba realizando en esta área en el país. En 1970 se realizó el Primer Encuentro Nacional de Evaluación y en 1972 el Segundo, con participación de especialistas de todas las Universidades del país. Para cada uno de ellos se publicaron las conclusiones respectivas.

Algunos expertos extranjeros que han venido a dictar clases en los Cursos Multinacionales de Evaluación han dictado charlas en la Universidad de Chile, Católica y Técnica del Estado.

En 1973 se realizó un Taller de Evaluación para profesores de Lenguas Extranjeras de las Universidades del país. Asistieron representantes universitarios de la zona central, en la especialidad de inglés y francés, alemán.

Se ha realizado también una labor de extensión en la construcción de instrumentos de medición educacional solicitados por otras instituciones, tales como la Escuela de Especialidades de la Aviación, Contraloría General de la República.

— **Publicaciones.** El C.P.E.I.P., en el rubro de publicaciones, ha entregado, como aporte a la evaluación educacional, una serie de documentos técnicos. Estos documentos se pueden clasificar en tres rubros:

- a — Informes, sobre aspectos tales como: Prueba Nacional de Habilidad Verbal y Matemática, Encuentros Nacionales, Cursos Multinacionales de Evaluación.
- b — Instrumentos de medición y manuales.
- c — Técnicos.

La Biblioteca del C.P.E.I.P. cuenta con una sección especializada en Evaluación, que se ha visto acrecentada con adquisiciones realizadas en los Cursos Multinacionales de Evaluación.

## 8.— ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACION EN EL SISTEMA EDUCACIONAL.

En el sistema educacional chileno la evaluación muestra algunas características que podemos clasificar como positivas y negativas:

### Aspectos positivos:

- 1.— Los Cursos de Perfeccionamiento ofrecidos por los Departamentos de Educación en la mayoría de las Universidades del país y del Centro de Perfeccionamiento. A partir de 1968 se han venido ofreciendo Cursos de Perfeccionamiento en Evaluación, de carácter nacional e internacional, al profesorado del país.
- 2.— La literatura especializada en Evaluación que ha tenido un incremento considerable en

estos últimos años y que las autoridades del Ministerio de Educación han hecho llegar al profesorado del país.

- 3.— La administración de la Prueba de Aptitud Académica, a partir de 1966, a los alumnos egresados de la educación media.
- 4.— La administración de la Prueba de Habilidad Verbal y Matemática a partir de 1967 y hasta 1971, a los alumnos egresados de la educación básica.
- 5.— La labor de "observación" a los alumnos, en forma cada vez más científica, por parte del profesorado de Educación Básica. Aquí se ha visto la positiva influencia de las Ciencias Naturales a través de la enseñanza de procesos científicos, cuyo primer proceso es el de "observación".
- 6.— Un mejoramiento ostensible en la construcción de pruebas de ensayo en educación Básica y Media, observado en los Consejos Locales y Unidades Técnicas.
- 7.— El trabajo sistemático de multiplicación de los conocimientos de medición y evaluación educacional por parte de los profesores que han realizado Cursos Nacionales e Internacionales. Esta labor de multiplicación se ha visto reflejada en los Consejos Técnicos de cada escuela. En Educación Básica, en los cuales especialistas en evaluación, trabajando en las Direcciones Provinciales, Departamentales y Locales, han efectuado una acción muy positiva.
- 8.— La seriedad profesional y el espíritu de superación del profesorado que se manifiesta en su interés por asistir a Cursos, Seminarios, Jornadas, Charlas sobre Medición y Evaluación Educacional.
- 9.— La organización académica que ha venido impulsando el profesorado para discutir y adoptar criterios de evaluación. Evidencia de esto último son las múltiples reuniones a nivel de Coordinaciones Regionales, Direcciones Provinciales, Departamentales, etc. Dos jornadas realizadas a nivel nacional de profesores que trabajan en Evaluación reunieron especialistas en esta área, obteniendo conclusiones valiosas.
- 10.— La preocupación de las autoridades educacionales por impulsar cambios positivos en las Reglamentaciones vigentes. Instituciones técnicas tales como Superintendencia, CPEIP, Servicio Nacional de Evaluación, Servicio Nacional de Orientación, han realizado ímprobos esfuerzos examinando temas que indican con la Evaluación Educacional. Se han formado comisiones que han estudiado el problema de la Evaluación y dando origen a la dictación de nuevos Reglamentos en la materia.
- 11.— El esfuerzo realizado por algunas Universidades para ofrecer Cursos y Seminarios a nivel de postgrado, con el propósito de formar nuevos especialistas.
- 12.— En los últimos seis años se ha observado una gran preocupación por parte del profesorado por utilizar nuevas formas de evaluación. Como una consecuencia se han comenzado a utilizar pruebas objetivas en to-



dos los niveles del sistema, especialmente en Educación Media.

#### Aspectos negativos.

- 1.— En nuestro sistema educacional y en relación con los alumnos se puede afirmar que hasta ahora no ha habido una evaluación, sino más bien una medición de conocimientos, cuya información se ha utilizado para calificar el rendimiento académico.
- 2.— La evaluación que se ha desarrollado en nuestro proceso educativo no ha permitido que el alumno pueda desarrollar positivamente su personalidad en la sociedad en que actúa.
- 3.— La Evaluación no ha mostrado con claridad la situación real de aprendizaje del "niño limitado". Por esta razón, el sistema no ha ofrecido al niño limitado los medios, caminos y oportunidades para superar sus dificultades, y obtener un niño íntegro en sus diversos aspectos, tales como personalidad, aptitudes, intereses, habilidades, etc.
- 4.— La evaluación que se realiza en todos los niveles del sistema, en general, carece de una base científica, porque:
  - no responde a objetivos previamente señalados.
  - no se construyen instrumentos adecuados.
  - no hay estudios posteriores que se generen de este proceso.
- 5.— La evaluación, tal como se realiza actualmente, parece corresponder más bien a un mero control de los alumnos, que a un proceso con objetivos formativos claramente delineados.
- 6.— La evaluación no ha estado al servicio de los cambios o reformas que ha experimentado la educación en todos sus niveles. No ha hecho ningún aporte serio a todas las readecuaciones o modificaciones de los programas educacionales.
- 7.— La evaluación que se realiza en el sistema es casi fundamentalmente en el dominio cognoscitivo, y en ésta en los niveles más bajos, tales como conocimientos en sus diversas formas.
- 8.— Falta de personal especializado que ayude a realizar un trabajo técnico de Evaluación en los distintos niveles.
- 9.— Falta de normas de evaluación en el sistema educacional que den líneas directrices para realizar un trabajo de equipo.
- 10.— Falta de un Servicio Nacional de Evaluación que preste verdaderamente un "servicio" a la comunidad docente.
- 11.— Las calificaciones y promociones existentes en nuestro sistema educacional no se ajustan a nuestra realidad nacional ni tampoco a una concepción actualizada de la evaluación educacional.
- 12.— Existe aún un grupo de profesores que consideran que la evaluación consiste en la asignación de notas a los alumnos.
- 13.— La evaluación realizada en el sistema educacional tiende, casi fundamentalmente, a preocuparse del rendimiento académico, con el propósito de cumplir con exigencias del Reglamento de Calificaciones y de Promociones.
- 14.— Las normas de evaluación dadas en los Reglamentos de Calificaciones y de Promociones no miden los objetivos educacionales en cada uno de los niveles del sistema.
- 15.— Se realiza una labor educacional cuya meta, en algunos casos, es el examen de ingreso o el examen terminal.
- 16.— La evaluación ha tenido hasta ahora un carácter de obligatoriedad para cumplir con el Reglamento, que exige un mínimo de notas en un determinado período.
- 17.— Existe una notoria carencia de instrumentos de medición educacional apropiados para cada una de las asignaturas y en cada uno de los niveles.
- 18.— Existe en el profesorado, en general, una carencia de conocimientos especializados en aspectos básicos de Medición Educacional, tales como:
  - construcción de instrumentos,
  - procedimientos sencillos para transformar puntajes de notas,
  - análisis de ítemes y de instrumentos, en general;
  - utilización adecuada de la información que arrojan dichos instrumentos.
- 19.— Carencia de instrumentos para medir aspectos psicológicos, hábitos de estudios, carácter, y utilización de la información obtenida por el profesor.
- 20.— Los instrumentos de medición se reducen única y casi exclusivamente a la utilización de pruebas de ensayo y de pruebas objetivas que en repetidas ocasiones están mal elaboradas o incompletas, por ser construidas sin la preparación técnica pertinente.
- 21.— Un alto porcentaje de profesores desconoce los principios fundamentales para interpretar correctamente los resultados en las pruebas estandarizadas que se administran en el país. Así, por ejemplo, no se sabe exactamente qué significa que un alumno haya obtenido 400 puntos en la parte Matemática de la Prueba de Aptitud Académica.
- 22.— La evaluación ha tenido un "carácter mecanicista", ya que las preguntas formuladas por los profesores, para ser contestadas por los alumnos, miden sólo contenidos, sin preocuparse de conductas adquiridas. Además, los profesores, casi en su totalidad, no efectúan estudios posteriores de los resultados de las preguntas, en forma individual, ni del conjunto total de ellas. Los contenidos que se controlan son, en general, aislados.
- 23.— No se ha producido, en forma amplia y total, una labor integradora en la evaluación que realizan los profesores en relación al rendimiento académico de un alumno. Cada profesor pregunta, examina, mide, emite una apreciación en relación a un niño, de acuerdo con su propio y particular criterio, de aquello que estima que hay que evaluar. Nunca, o casi nunca, hay reuniones para examinar criterios en conjuntos.
- 24.— La información obtenida a través de los distintos instrumentos de medición y toda la

información proveniente de la evaluación educacional realizada no se aprovecha para:

- **ayudar** al alumno a superar sus dificultades de aprendizaje,
  - **mejorar** el quehacer pedagógico del profesor,
  - **revisar** los objetivos formulados a nivel de alumno y del sistema.
- 25.— La evaluación efectuada a nivel de sala de clases no guarda relación con las actividades que se programan dentro de ellas.
  - 26.— La evaluación que se realiza en las diferentes asignaturas se efectúa casi, por lo general, al término de los períodos escolares; es decir, del semestre y del año. No se realiza una evaluación permanente. En consecuencia, no hay constancia alguna de los cambios que se van produciendo en el aspecto conductual de los alumnos.
  - 27.— Carencia de objetivos claros que orienten el quehacer pedagógico en la sala de clases.
  - 28.— Falta de recursos materiales para la construcción de instrumentos y para su oportuna administración en los establecimientos educacionales.
  - 29.— Falta de trabajo de equipo, por parte de los profesores, para estudiar problemas y dificultades de evaluación.

Se suscitan, por lo general, los mismos problemas para cursos paralelos en establecimientos ubicados en un mismo sector, en establecimientos de una misma zona geográfica, etc. Las razones de esta falta de trabajo de equipo son diversas. Dos de las más importantes son:

- la ninguna planificación horaria para el trabajo de equipo,
- la falta de tiempo del profesor para realizarlo.

- 30.— Existe una marcada tendencia, por parte de algunos profesores, de utilizar la prueba objetiva como el instrumento fundamental de medición en desmedro de otros tipos de instrumentos de medición.
- 31.— A pesar de los Cursos de Perfeccionamiento dados y la literatura existente es grande, la cantidad de profesores que desconoce las técnicas fundamentales para construir instrumentos de medición.
- 32.— La labor evaluativa que realiza el profesor, una vez administrados los instrumentos de medición, se centra en la asignación de una "nota final". Colocada la nota final, la labor evaluativa finaliza, sin que haya preocupación por parte del sistema para tomar decisiones en todos aquellos rubros que sea necesario, una vez conocida dicha información.

Algunos capítulos de un trabajo del profesor Sr. Moisés Moya Bernales, profesor del curso de Evaluación Educacional Media, Facultad de Educación, Universidad de Chile, Sede Oriente.



**EL DEPARTAMENTO DE  
EDUCACION DIFERENCIAL  
DE LA U. DE CHILE  
SEDE SANTIAGO ORIENTE  
FACULTAD DE EDUCACION**

**Jean Cizaletti Dureux, Director**

Este Departamento, que pertenece a la Facultad de Educación de la Sede Oriente, tiene por misión la formación de Profesores Especialistas en Educación Diferencial, la investigación y extensión en relación con la Educación del infradotado. Inició sus actividades con el primer curso de formación de Especialistas en Deficientes Mentales, en el año 1964, por convenio con el Ministerio

de Educación, siendo las primeras promociones de alumnos becados por dicho Ministerio (Profesores de Educación Básica y Educadoras de Párvulos). Los estudios, cuya duración original era de 3 semestres, fueron luego aumentados a 4 semestres. En 1967, se creó el Curso de Formación de Especialistas en Educación de Sordos, gracias a un convenio entre el Gobierno de Chile y la O.M.S. Finalmente, en 1970, la especialización en Educación de Ciegos se agregó a las otras dos, dando al conjunto la configuración de un Departamento, creado como Centro Universitario en 1970, y elevado a la categoría de Departamento en 1973. Simultáneamente, a partir de Marzo de 1970, fueron admitidos egresados de la Enseñanza Media, con un plan de 3 años, junto con los becarios del Ministerio de Educación, transformándose así las Carreras en regulares dentro de la Universidad. Esta decisión fue tomada en razón de que la Educación del infradotado no constituye una adaptación de las técnicas aptas para el escolar normal, sino una Carrera en sí, cuyas características en cuanto a diagnóstico, observación, niveles, tratamiento, habilitación y rehabilitación no guardan sino una lejana relación con las técnicas de escolarización y educación del niño llamado normal e insertado en el sistema escolar vigente.

A fines de 1973, este Departamento se reorganizó, con un plan de estudios de 4 años de tiempo completo, cuyos estudios conducen al título de "Profesor de Educación Diferencial", con una de las menciones siguientes:

- a) Deficiencia Mental,
- b) Trastornos de Audición y Lenguaje,
- c) Trastornos de la Visión, y
- d) Trastornos del Aprendizaje.

Esta última mención fue creada durante el proceso de reorganización, en vista del gran número de niños afectados por trastornos de toda índole que dificultan su aprendizaje escolar, y necesitan de técnicas especiales para mantenerse en el circuito escolar común. Es esta mención que hace el objeto del artículo que se presenta a continuación.

Después de su reorganización, el Departamento amplió notoriamente su campo de acción, gracias a convenios con el Ministerio de Educación y de Salud, que permitieron crear el Centro de Investigación, Experimentación y Práctica en Deficiencia Mental y Trastornos del Aprendizaje, ubicado en Lord Cochrane 1819, en forma conjunta con la Escuela Especial N° 79, al servicio de dicho plan, Centro piloto que atiende muestras representativas de niños infradotados de todos los niveles, inclusive el preescolar, y cuyas investigaciones y resultados metodológicos se darán a conocer a todo el país a través de esta publicación. En igual forma se creó el Centro de Investigación y Experimentación en Trastornos de la Audición y Lenguaje, ubicado en Carrión 1790, que desarrolla su labor de investigación con niños de 18 meses a 5 años de edad, y el Programa de Investigación y

Rehabilitación en Trastornos de la Visión, centralizado en el propio Departamento, con programas pilotos en la Escuela Especial N° 3 de Ciegos que coopera entusiastamente con el proyecto, y otras escuelas comunes donde niños ciegos y ambliopes reciben una habilitación por parte de equipos volantes, sin dejar el ambiente escolar ordinario.

Debe destacarse que la finalidad de la Educación Diferencial es justamente tratar, sobre la base de un diagnóstico diferencial y de una terapia precoz, reinsertar al niño lo más tempranamente posible a un ambiente normal, para que se integre verdaderamente, siempre que su implementación lo permita. Por ejemplo, no hay ninguna razón para que un niño sordo termine a los 18 años de edad en una Escuela de Sordos, si la estructuración del lenguaje oral y la implementación comprensiva le pueden permitir una reintegración a la escolaridad común después de algunos años de preparación especializada. Es un problema de precocidad terapéutica, es un problema de educación familiar, es un problema técnico, pero, en muchos casos, no es un problema inventible.

No ganaremos nada en segregar a los infradotados, en hacerlos vivir en un mundo aparte, hecho a su medida. Sólo daríamos razón al prejuicio milenarista que consiste en afirmar que el limitado "no sirve" porque no es la "copia fiel" de los demás. Es cierto que la sociedad debe tenderle la mano, pero no es menos cierto que debemos hacer de él un hombre digno y preparado; si no, cabe la caridad, y la caridad alivia sin solucionar nada, porque, con las buenas intenciones y a veces una abnegación a toda prueba, reconoce que "no hay nada que hacer", y por eso ayuda.

Para la posición científica, todo queda por hacer. Es la razón por la cual hemos incluido en nuestros Centros a grupos de niños cuya reintegración a la vida normal es más que problemática, léase poco menos que imposible, y que ninguna escuela especial aceptaría. Pero, si se logra un primer peldaño, una habilitación, un comportamiento, una comunicación, por pequeña que sea, ¿no es acaso un avance, un logro, algo impagable que constituye la prueba de que "algo podría hacerse"? La investigación y la experimentación es impersonal, no tiende la mano a nadie, no progresa por sensiblería, pero sus resultados son suficientes cuando, después de esfuerzos que muchos consideran como inútiles, se concluye que, en lugar del consabido "no hay nada que hacer", se puede expresar "algo se puede hacer". Es lo que deben meditar los profesores, especialistas o no, pues, en este último caso, deben poder ayudar al reconocimiento precoz de los problemas, tomar su parte en el equipo que trabaja en pro del niño, cualquiera sea la limitación que sufre.

Por las razones expuestas, este Departamento colaborará regularmente en la Revista de Educación, y, si bien se inicia hoy con una publicación sobre la nueva mención que ofrece, realizará publicaciones periódicas sobre su especialidad, para que todos los profesores del país tengan acceso a los modestos aportes que puedan surgir de estas líneas,



## LOS TRASTORNOS EN EL PROCESO de APRENDIZAJE

Iniciamos una serie de publicaciones que tienen como propósito fundamental ir en apoyo de la tarea de los maestros, de los padres y de toda la comunidad, como es la de abordar la solución de los problemas de la Educación Diferencial.

Consideramos que la tarea que vienen cumpliendo especialistas y organismos en esta área del proceso enseñanza-aprendizaje, es de trascendental importancia. Las páginas de la Revista de Educación acogen, con real interés, los aportes que conduzcan a la superación de problemas de esta índole y de otras que se nos presentan en el campo de la educación.

### ESQUEMA:

- I.— Delimitación del Problema a Nivel Nacional (Definiciones y fundamentación).
- II.— Objetivos y Estructura Académica de la mención:
  - 1.— Docencia
  - 2.— Investigación
  - 3.— Extensión.
- III.— Estructura y Organización del Área de Trastornos del Aprendizaje del Centro de Experimentación, Investigación y Práctica:
  - 1.— Selección y Diagnóstico
  - 2.— Organización de grupos o niveles
  - 3.— Programas de trabajo y orientaciones de tratamiento
  - 4.— Trabajo con los padres
  - 5.— Orientación y seguimiento.

#### I.— Delimitación del Problema. (Definición y Fundamentación).

Sabido es que año a año se producen en nuestras Escuelas de Educación Básica un alto porcentaje de repitencia en niños que aparentemente presentan un buen potencial intelectual y en general una aceptable adaptación al nivel de exigencias de los programas escolares.

Sin embargo, este alto porcentaje que alcanza según algunos estudios estadísticos una proporción entre 20% a un 30%, no logran superar las primeras etapas del aprendizaje, especialmente, aunque no exclusivamente, en el ámbito de la lecto-escritura.

Otras veces, logran gracias a su buen potencial general, un aceptable éxito escolar en estos primeros tramos de la enseñanza, pero terminan tarde o temprano fracasando ante el aumento de las exigencias escolares, sobreviniendo toda una gama de conductas desadaptadas que terminan en el abandono de la Educación Básica.

La falta actual de profesores idóneos y métodos especiales adecuados para este tipo de niños, trae como consecuencia un aumento paulatino del problema y por consiguiente una pérdida sistemática de recursos económicos que bien orientados podrían utilizarse correctamente en el tratamiento idóneo que a estos niños les corresponde.

De esta manera podrían llegar a ser ciudadanos útiles a sí mismos y en el quehacer nacional general.

Estos niños, en el estado actual de la psicología educacional y de la pedagogía correctiva, suelen ubicarse en la gran gama que presentan los llamados **Trastornos del Aprendizaje**. Se contemplan en este grupo a los menores portadores de déficits funcionales y/o conductuales más o menos moderados que podrían constituir el cuadro llamado Disfunción Cerebral Mínima o de los niños con retardo maduracional simple. También forma parte de esta categoría el gran grupo de niños portadores de dificultades en el plano del lenguaje lecto-escrito, constituyendo los así llamados dislexias, alexias, retardos lectores simples, etc.

## II.—Objetivos y Estructura Académica de la Mención.

Al encarar el problema que nos preocupa en su verdadera dimensión, surgió la idea de llenar un vacío importante que hasta el momento presentaba el abanico de subespecialidades de la carrera de Profesor Especialista en Educación Diferencial.

El Departamento de Educación Diferencial determinó, en 1974, crear una nueva mención llamada "Trastornos del Aprendizaje". Esta mención, junto a las de Deficiencia Mental, Trastornos de la Audición y Lenguaje y Trastornos de la Visión constituyen las sub-especialidades del Departamento.

La mención que ahora nos preocupa tiene entre sus objetivos básicos, tal como las demás menciones, los siguientes:

1° **La Formación Docente Especializada** en el tratamiento de tales niños funcionando, para lo cual como Área de Trastornos del Aprendizaje dentro del Centro de Experimentación, Investigación y Práctica, que el Departamento tiene en convenio con el Ministerio de Educación.

2° **La Investigación y Experimentación** en Técnicas de Diagnóstico y Tratamiento de niños con Trastornos de Aprendizaje.

3° Promoción y divulgación del problema para su comprensión, como también de las posibilidades evidentes de recuperación que estos niños presentan; esta labor se da en el campo de la salud, de la educación y de la comunidad en general.

### Docencia.

Para el logro de estos objetivos la mención de Trastornos de Aprendizaje, se ha dado la siguiente estructura académica:

Cuatro Semestres de Formación Académica General, común a las cuatro menciones; cuatro Semestres de Formación Académica Específica, diferente para cada mención a desarrollarse a partir del 5° Semestre, en esta área, con los siguientes contenidos:

**Área Psicológica.**— Patología del Lenguaje — Lingüística — Psicolingüística — Evolución y Patología del Pensamiento Matemático — Psicopatología del Aprendizaje — Patología del Lenguaje Lecto-escrito — Diagnóstico Diferencial en los Trastornos del Aprendizaje — Técnicas Psicopedagógicas de manejo de Grupo.

**Área Pedagógica.**— Técnicas correctivas de Lecto-escritura — Metodologías de la reeducación perceptivo motriz — Técnicas correctivas de las dificultades aritméticas — Técnicas de Estimulación del Desarrollo Verbal — Técnicas de Expresión Musical — Técnicas de Expresión Plástica — Taller de Material Didáctico.

En el Quinto Semestre los contenidos académicos se entregan, tanto en la Formación Académica General como Específica de la mención.

Los contenidos comunes a todas las menciones no se incluyen en el presente informe por estar detallados en la parte introductoria general. Ellos contemplan también una Área Médica, que finaliza al empezar la mención, razón por la cual no aparece esta parte del programa.

Se cierra este ciclo con una Práctica Profesional Integrada y con un Seminario de Educación Diferencial, en relación con la mención. El profesional egresa con el título de **Profesor de Estado Especialista en Educación Diferencial con Mención en Trastornos del Aprendizaje.**

### Investigación.

Como uno de los objetivos básicos de la mención, es tal como lo señalamos, la investigación en técnicas de tratamiento y diagnóstico en Trastornos de Aprendizaje, el área ha puesto en marcha un programa de investigación para el período 1975-1976 que contempla algunos temas en su etapa inicial, los que forman parte del proyecto presentado al III Encuentro Nacional de Investigación en Educación, del Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación.

Esta etapa inicial se refiere a la construcción de los siguientes instrumentos:

**Proyecto N° 1.**— Construcción de un programa de Desarrollo Perceptivo-Motor.

**Proyecto N° 2.**— Construcción de un programa de Lectura Correctiva en base al Método Gestual.

### Extensión.

Su objetivo en esta Área es entregar información a todos aquellos profesionales afines al proceso educativo del niño con Trastornos de Aprendizaje; difundir las experiencias realizadas; promover el conocimiento de este problema a nivel comunitario general.

Para cumplir estos objetivos se organizan permanentemente charlas, cursillos y exposiciones a grupos que los soliciten y se establecen contactos con carreras afines, facilitando el Área como lugar de práctica y de formación para los futuros profesionales de dichas carreras.

## III.—Estructura y Organización del Área de Trastornos de Aprendizaje.

El área funciona en base a la selección de niños portadores de dos grupos de deficiencia básica:

— Inmadurez funcional o Disfunción Cerebral Mínima definida.

— Déficits en el área del lenguaje lecto-escrito.

Ambos grupos se caracterizan por poseer un nivel intelectual normal o cercano a lo normal.

### 1.—Selección y Diagnóstico

La selección de los niños se realiza en base a dos etapas:

a) **Proceso de Diagnóstico** (realizado por el equipo multiprofesional), que contempla:

— Estudio del ámbito Socio-económico cultural del niño.

— Estudio de la historia personal y familiar.

— Diagnóstico psicológico.

— Diagnóstico psicopedagógico.

— Diagnóstico médico,

- Exploración del lenguaje.
- Exploración de la Psicomotricidad.

### b) Período de Observación

Los niños diagnosticados en un estudio individual pasan a integrar un grupo que, a través de la hipótesis diagnóstica, se ha considerado el más adecuado para sus dificultades. No obstante, este diagnóstico puede ser modificado, en alguna medida, dada la influencia que puede ejercer el ambiente en casos en los cuales los componentes emocionales y conductuales juegan un papel fundamental. Este período permite al profesor verificar en la realidad-grupo, si las características del niño evidenciadas por el diagnóstico individual, corresponden realmente a lo que el niño hace y cómo lo hace.

## 2.— Organización de Grupos o Niveles.

Para los efectos del tratamiento más adecuado el área se ha dado la siguiente estructura:

### — Nivel Pre-lector

Formado por niños entre los 5 y 8 años, que han fracasado ya en el nivel de pre-kinder o transición, sin ser deficientes mentales.

Estos niños se caracterizan por una inquietud motora exagerada; dificultades para perseverar en una tarea, para seguir instrucciones, etc., y un déficit maduracional-funcional más o menos significativo.

El tratamiento está orientado hacia la **estimulación de funciones básicas**, desarrollo y estimulación del **lenguaje**, desarrollo de las **nóciones de pre-cálculo y pensamiento matemático**, en ejercitación de la **psicomotricidad**, desarrollo de la **capacidad de adaptación**, estimulación y desarrollo de la expresión plástica y musical.

### — Nivel Aléxico

Formado por niños entre los 8 y 14 años, con dificultades severas en el aprendizaje del lenguaje lecto-escrito, repitiendo por ello el 1º y/o el 2º año básico.

Estos niños se caracterizan por la presencia de déficits funcionales significativos, especialmente en aquellas funciones relacionadas directamente con el aprendizaje de la lecto-escritura, por incapacidad para iniciar y lograr dicho aprendizaje con métodos comunes, por fallas severas en el desarrollo del pensamiento y conceptos matemáticos y secundariamente por alteraciones conductuales y emocionales que interfieren las posibilidades de aprendizaje.

Dado que su nivel lector general es nulo o casi nulo, limitándose en algunos casos al conocimiento de las vocales y algunas consonantes y en otras al uso de sílabas directas en la sistemática de la fonética castellana, el tratamiento está orientado básicamente a la adquisición del mecanismo lecto-escrito a través de métodos especiales (adaptación al método Gestual de Mme. Borel Malssony); paralelamente se consideran: la **ejercitación de las funciones** significativamente deficitarias, el **desarrollo del lenguaje expresivo-comprensivo**, **desarrollo del pensamiento y con-**

**ceptos matemáticos**, ejercitación de la **psicomotricidad**, **escritura correctiva** especialmente en relación con las dificultades grafo-motoras, **estimulación y orientación** de la expresión plástica y musical.

### — Nivel Disléxico

Formado por niños entre los 9 y 15 años que presentan un retraso muy significativo en relación con el nivel y capacidades lectoras, exigidas para su edad y experiencia escolar.

Se caracterizan por una dificultad severa para desarrollar y manejar el lenguaje lecto-escrito, aun cuando han adquirido medianamente la mecánica misma del proceso lector. Su lectura se define como vacilante, analítica, lenta y trabajosa, estando presente una gran cantidad de errores específicos de lectura, tales como confusiones de letras (b por d; n por m; g por p, etc.), omisiones y agregados de letras, inversiones, distorsiones, etc., que determinan una muy mala calidad lecto-escrita, así como serias dificultades en la comprensión y expresión lectora.

Están presentes también los déficits funcionales señalados en los otros niveles, pero en general éstos se dan más en aquellas funciones que, por su complejidad, aparecen en los últimos estadios del desarrollo.

El tratamiento se centra en la **Lectura Correctiva**, en la ejercitación de las **Funciones Específicas deficitarias**, en el desarrollo del lenguaje comprensivo-expresivo, en la **Matemática Correctiva**, en la ejercitación psicomotriz y en el desarrollo de la expresión plástica y musical.

### — Nivel Retardo Lector

Formado por niños entre 9 y 13 años que presentan dificultades en la lecto-escritura, pero con un menor grado de severidad: por esta razón, a pesar de que existe un buen potencial general para adquirir los demás aprendizajes y contenidos académicos, éstos se ven interferidos por la menor habilidad lectora general.

Se caracterizan por una falta de afianzamiento general de la fonética castellana, por la presencia de algunos errores específicos de lectura, no sistemáticos y de baja frecuencia, por dificultades más severas en la comprensión-expresión lectora, en la velocidad de la lectura y en el manejo de las nociones categoriales. No se presentan excesivamente alteradas las funciones específicas, pero se observan dificultades grafo-motoras y la presencia de algunas conductas desadaptadas que estén interfiriendo el aprendizaje general.

El tratamiento se centra en la **lectura correctiva**, a igual que en el grupo disléxico, pero con una orientación diferente; en la ejercitación de algunas funciones específicas, en el desarrollo del lenguaje comprensivo-expresivo, en la **matemática correctiva**, en la ejercitación psicomotriz y en la expresión plástica y musical.

## Trabajo con Padres

Dado que gran parte de la problemática que presentan los niños con Trastornos de Aprendizaje, está en íntima conexión con la dinámica que se da entre la relación padres-hijo, es que

consideramos indispensable el trabajo con éstos en el sentido de:

— Dar una información más o menos sistemática acerca de lo que constituye cada tipo de trastorno o cada nivel de tratamiento que ya hemos descrito y que constituyen la población escolar del área.

— Orientarlos en el manejo de aquellas conductas infantiles desadaptadas, a fin de que, con una mayor comprensión de las mismas y con conocimiento más o menos simple de técnicas de manejo, puedan contribuir al tratamiento integral de sus propios hijos.

— Organizar el funcionamiento de grupos de discusión, que permitan y faciliten la extraversión de conflictos personales que, de alguna manera, interfieren en la relación padre-niño, y tender a través de esta modalidad a su superación.

#### Orientación y Seguimiento

Dado que la característica básica de los menores con trastornos de aprendizaje, tal como lo

hemos señalado, está constituida por una capacidad intelectual normal, su orientación está centrada, no en una preparación directa para la vida del trabajo, sino en una adaptación adecuada al ambiente escolar normal hacia donde son promovidos, una vez superadas sus dificultades iniciales.

En la mayoría de los casos esta labor se realiza por etapas, de tal modo que el niño puede, si así lo estima necesario el equipo multidisciplinario, pasar a un grupo superior o reintegrarse directamente a la Educación Básica Común. Pero en un comienzo este reintegro es parcial, en la medida que el niño sigue con controles y asistencia periódica al Centro, a fin de orientarlo en este primer despegue, tutela de la cual se liberará solamente cuando el equipo lo considere capaz de enfrentar exitosamente la vida escolar normal y su futuro como individuo útil a la nación.

Yolanda Navarrete, Psicóloga de la mención "Trastornos del Aprendizaje" - Depto. de Educación Diferencial - U. de Chile.

## GABRIELA MISTRAL

# RECADOS...

### BREVE DESCRIPCIÓN DE CHILE

De una conferencia dada en Málaga, España.

*Nuestra historia puede sintetizarse así: Nació hacia el extremo sudoeste de la América una nación oscura, que su propio descubridor, don Diego de Almagro, abandonó apenas ojeada, por lejana de los centros coloniales y por recia de domar, tanto como pobre.*

*El segundo explorador, don Pedro de Valdivia, el extremeño, llevó allá la voluntad de fundar, y murió en la terrible empresa. La poblaba una raza india que veía su territorio según debe mirarse siempre; como nuestro primer cuerpo que el segundo no puede enajenar sin perderse en totalidad. Esta raza india fue dominada a medias, pero permitió la creación de un pueblo nuevo en el que debía insuflar su terquedad con el destino y su tentativa contra lo imposible.*

*Nacida la nación bajo el signo de la pobreza, supo que debía ser sobria, super-laboriosa y civilmente tranquila, por economía de recursos y de una población escasa.*

*El vasco austero le enseñó estas virtudes; él mismo fue quizá el que lo hizo país industrial antes de que llegasen a la era industrial los americanos del Sur.*

*Pero fue un patriotismo bebido en libro nuestro, en el poema de Ercilla, útil a país breve y fácil de desmenuzarse en cualquier reparto, lo que creó un sentido de chilenidad en pueblo a medio hacer, lo que hizo una nación de una pobrecita capitania general que contaba un virreinato al norte y otro al este.*

*En una serie de frases apelativas de nuestros países podría decirse: Brasil, o el cuerno de la abundancia; Argentina, o la convivencia universal; Chile, o la voluntad de ser.*

Anales de la Universidad de Chile, 2º trimestre de 1934.  
Santiago de Chile. (De "Recados..." Pág. 121-122).

### LA ANTARTIDA Y EL PUEBLO MAGALLANICO

*El tema de la Antártida, que es para muchos americanos un dado sorpresivo de ajedrez en el tapete del mundo, y para otros, cosa de periodistas asparentos, este asunto pardo hasta ayer y aupado hoy a suceso mundial, existe en mí como una vivencia de la memoria desde hace treinta años.*

*Cuando la Antártida sacó su busco como la Sirena, y fue aprendida de golpe por el mundo, como las "anticipaciones" de Wells, me acordé de aquellas conversaciones que fueron las mayores fábulas y las mejores "veras" que me regalaría el país del viento y de la hierba.*

*Era aquello un mundo casi rebanado por la indiferencia de las geografías primarias y a la vez poseído y virgíneo para nosotros; la posesión venía de la legalidad de nuestra posesión, y la virginidad, del olvido que le dábamos los chilenos de Llanquihue arriba... Y no digo "Chiloé, porque también andaban los chilotes corta-mares en la persecución de la noche austral y de la "aurora austral", que, aunque valga menos que la boreal, harto espléndida fue para mis ojos que la gozarían muchas veces.*

*Sí, Chile vivió siempre la esquivada y hoy zarandeada Antártida. La ha hurgado y trajinado, no a lo pirata ni a lo descubridor que otea y deja, que toma y suelta, sino en ruta sabida, en explotación pequeña y constante y en una convivencia que daría para libros de muchos Conrads o Sven Hedins del océano.*

La Nación, 24 de Octubre de 1948, Santiago de Chile.  
(De "Recados..." Pág. 256-262).

# CANTO A CHILE

*EN ti he nacido frente a tu montaña  
y me persigue el corazón tu rostro  
y los valles se acuestan en mi vida  
y mueven el murmullo de mi sangre.*

*De norte a sur como una caravana  
el mar te grita con sus amazonas,  
y tú, adormido escuchas tus canelos,  
tus robles y la flauta de tus álamos.*

*Pasan los ríos destrenzando el Tiempo  
y en ellos gime la montaña sola.  
El sol del Norte te quemó los pulsos  
y ardiste como el ojo de los ciclopes.*

*Calcinada región donde la tierra  
se comba para recibir el agua  
que suspira en la fronda y en el pájaro.*

*País de cobre, de jazmín, de cera,  
asordan en el sur todas las islas  
que en la noche parecen los escudos  
de los dioses marinos desterrados.*

*Islas de los pájaros del viento,  
doncellas puras de los pescadores  
suave milagro de los vagabundos.*

*Tierra del indio con olor a lluvia,  
a hierba, a soledad, olor a sangre.  
Tierra con llanto de montañés, teñida  
con el humo fragante de la ruca  
en donde aún persiste la epopeya.*

*—Hondas, lanzas, caballos al galope  
y gritos que penetran en la muerte  
en el metal, en el rumor del agua.*

*¡Oh tierra del espino que perfuma  
hasta el delirio de vencer el cielo  
y entrar en el influjo de los ángeles!*

*Álamos sobre la casa del labriego,  
campos de correhuela y amarillo  
matiz del yuyo que sus flores mueve  
hasta un límite azul de golondrina.  
Álamos sobre la casa del labriego  
que ara en el sol y afirma la manquera  
como en tiempo de Job ¡Celeste hermano!  
dueño del agua, dueño del caballo  
que resopla a la estrella detenida  
en el sauce nocturno.*

*Campo de trigo donde la esperanza  
es un pecho de bronce que fulgura  
en el ardor ferviente de la espiga.*

*Tierra del vino, del lagar jocundo  
donde llora el racimo su fragancia,  
donde danzan los ebrios de la mano  
como para entrar en el infierno.*





*¡Oh tierra de los álamos dormidos  
como en la magia de los surtidores!  
Tierra donde el mar pule cristales  
y se rapta la niña de la costa.  
En ti he nacido frente a tu montaña  
y me persigue el corazón tu rostro.*

“Rostro de Chile”.

Escuela Nac. de Artes Gráficas.  
Santiago 1955.



## DESPEDIDA A MARIANO LATORRE

*"Este día frío en medio del verano es como su partida, como su desaparición repentina en medio del regocijo multiplicado de su obra.*

*No voy a hacer un discurso funerario para Mariano Latorre.*

*Quiero dedicarle un vuelo de queltehués junto al agua, sus gritos agoreros y su plumaje blanco y negro levantándose de pronto como un abanico enlutado.*

*Voy a dedicarle una queja de pidenes y la mancha mojada, como sangre en el pecho, de todas las loicas de Chile.*

*Voy a dedicarle una espuela de huaso, con rocío matutino, de algún jinete que sale de viaje en la madrugada por las riberas del Maule y su fragancia.*

*Voy a dedicarle, levantándola en su honor, la copa de vino de la patria, colmada por las esencias que él describió y gozó.*

*Vengo a dejarle un rosario amarillo de topatopas, flores de las quebradas, flores salvajes y puras. Pero él también se merece el susurro secreto de los maitenes tutelares y la fronda de la araucaria. El, más que nadie, es digno de nuestra flora y su verdadera corona está desde hoy en los montes de la Araucanía, tejida con boldos, arrayanes, copihues y laureles.*

*Una tonada de vendimias lo acompaña y muchas trenzas de nuestras muchachas silvestres en los corredores y bajo los aleros, a la luz del estío o de la lluvia.*

*Y esa cinta tricolor que se anuda al cuello de las guitarras, al hilo de las tonadas, está aquí; ciñe como una guirnalda su cuerpo y lo despide.*

*Oímos junto a él, los pasos de los labriegos y pampinos, de marineros y de pescadores, de los que trabajan, rastrean, socavan, fecundan nuestra tierra dura.*

*A estas horas está cuajando el cereal y en algún tiempo más los trigales maduros moverán sus olas amarillas en honor del ausente.*

*De Victoria al sur, hasta las islas verdes, en campos y caseríos, en chozas y caminos no estará con nosotros, lo echaremos de menos. Las goletas volarán sobre las aguas, cargadas con sus frutos marinos, pero ya Mariano no navegará entre las islas.*

*El amó las tierras y las aguas de Chile, las conquistó con paciencia, con sabiduría y con amor, las selló con sus palabras y con sus ojos azules.*

*En nuestras Américas, el gobernante de un clima a otro, no hace sino entregar las riquezas originales. El escritor, acompañando la lucha de los pueblos, defiende y preserva las herencias. Se buscará más tarde si nuestras costumbres y nuestros trajes, nuestras canciones y nuestras guitarras, han sido sacrificados, si ha desaparecido el tesoro que resguardaron hombres como Mariano Latorre, irreductible en su canto nacional.*

*Iremos a buscar en la enramada de sus libros, acudiremos a sus páginas preciosas a conocer y defender lo nuestro.*

*Los clásicos los produce la tierra, o más bien, la alianza entre sus libros y la tierra, y tal vez hemos vivido junto a nuestro primer clásico, Mariano Latorre, sin estimar en lo que tendrá de permanente su fidelidad al mandato de la tierra. Los hombres olvidados, las herramientas y los pájaros, el lenguaje y las fatigas, los animales y las fiestas, seguirán viviendo en la frescura de sus libros.*

*Su corazón fue una nave de madera olorosa, salida de los bosques del Maule, bien construida y martillada en los astilleros de la desembocadura, y en su viaje por el océano seguirá llevando la fuerza, la flor y la poesía de la patria".*



En la obra "América Latina en escena", el escritor francés Tibor Mendé nos entrega una visión muy original y pintoresca acerca de la geografía de Chile.

"Después de la creación del mundo", dice la Biblia, "acabó Dios en el día sexto su obra que hizo y reposó el séptimo de toda su obra que había hecho". Pero, lo que la Biblia no dice es que en el momento preciso en que Dios se disponía a tomar un bien merecido descanso, un arcángel muy alterado, vino a avisarle que algo imprevisto ocurría en la creación: habían quedado pequeñas cantidades de todos los elementos empleados en la formación del mundo.

¿Qué hacer con todo eso? ¿Qué hacer con toda esa arena y esos hielos? ¿Qué hacer con los volcanes, los metales, los árboles, los ríos, el calor y el frío, los jardines y los desiertos, los trópicos y los témpanos, los fiordos y los valles? ¿Qué hacer con todos esos animales y todas esas flores? El Todopoderoso, justamente contrariado por semejante error de cálculo de parte de sus subordinados, y resuelto a no dejar turbar su reposo, ordenó al mensajero que lo arrojara todo, en un solo montón, a cualquiera parte del extremo del mundo que acababa de crear. El arcángel deliberó con sus colegas de las falanges celestiales: en apresurado vuelo inspeccionaron el mundo. Después de un rápido cambio de ideas, decidieron que los Andes, que formaban una barrera a lo largo del continente sudamericano, parecían corresponder, en cierta forma, al sitio designado por el Señor. Tomaron entonces todo lo que quedaba y lo dejaron caer detrás de la enorme cadena de montañas. Fue así cómo entre la Cordillera de los Andes y lo infinito del Océano Pacífico, surgió una estrecha faja de tierra que contenía todos los elementos que habían servido para hacer el resto del mundo; y Dios dejó a sus criaturas favoritas el cuidado de reunirlos en un todo, capaz de formar un país y una nación.

Volando sobre las cumbres de los Andes, e inspirado por lo que tienen de sublime, así me imaginé la creación de Chile".



## el Copihue Chileno

La trepadora clasificada con el nombre galo-latino de *Lapageria Rosea* es primero la sorpresa, luego el deleite, de exploradores y turistas que alcancen los bosques del sur de Chile.

Los geógrafos llaman Trópico Frío a la región, y aunque el mote sea contradictorio, corresponde a esas verdades que llevan cara de absurdo; la australidad chilena es húmeda y helada; pero se parece al trópico en la vegetación viciosa y en el vaho de vapor y de aromas. Por esto no hay viajero que alcance a Chile y se quede sin conocer nuestra selva austral, y ninguno tampoco deja la región sin buscar el copihue araucano hasta dar con él.

La flor del copihue sube en tramos bruscos de color, desde el blanco búdico hasta el carmín. Las flores rojas llaman a rebato; las rosadas no alcanzan al sonrojo y las blancas penden de la rama en manitas infantiles. La popularidad se la arrebató el primero, en un triunfo que parece electoral; pero yo me quedo con el vencido, es decir, con el copihue blanco y su pura estrella vegetal. La preferencia torera del rojo es la misma que ganan el clavel reventón y la rosa sanguinolenta, sólo por el guiño violento.

La Nación, 5 de Septiembre de 1943, Buenos Aires.  
("Recado sobre el copihue chileno", págs. 224-227  
en "Recados...").



BENJAMIN SUBERCASEAUX.

## FORMA DE Chile

La Escritura dice que Dios, después de haber creado los animales, los llevó a la presencia de Adán para que les diera un nombre. Y agrega: "Todo lo que el hombre decía de cada alma viviente, tal era su nombre". (Génesis, 2:19.)

La humanidad tiene la tendencia a identificar el nombre de las cosas con su existencia: aquello que no lleva una palabra que lo designe, prácticamente no existe.

Sabemos la historia de aquel niño que preguntó a su padre el nombre de una estrella; y al responderle el padre que era Sirius, el niño volvió a porfiar, preguntando *cómo habían sabido que se llamaba así*.

Es una historia menos tonta de lo que parece. Que nos señalen a una persona sin indicarnos su nombre o actividad, y nos sentiremos desorientados. Por algo en la vida social existe la "presentación", que, a fin de cuentas, no es otra cosa que enunciar el nombre.

Chile no tenía un nombre. Así, pues, esta tarea de presentarlo al lector no será fácil.

Nada sabemos sobre el lenguaje del hombre primitivo, y es poco probable que tuviera una palabra para designar esta región. La tierra está formada por valles, ríos y montañas que no difieren mucho cuando cruzamos de una frontera a otra. El nombre florece en los labios cuando nos vemos obligados a precisar y a diferenciar: los árboles de un bosque no

llevan un nombre propio que los distinga de los demás. Es necesario venir "de afuera" para poder apreciar un nuevo estado de cosas que nos permita designar por una particularidad el país adonde llegamos.

Fue, tal vez, en el período de las invasiones parciales cuando se habló por primera vez de la Tierra del Chili. ¿Era un ave —como creen algunos— la que articulaba esas dos sílabas en su canto? ¿Era una planta la que se llamaba así, o alguna costumbre extraña de los pobladores que atrajo la atención de los invasores? O bien, ¿se trataba de algún apodo burlesco (los primitivos se designan entre ellos por sus particularidades risibles) para indicar una interjección frecuente o una modalidad local?

No sabemos, pero hay tres datos que nos parecen dignos de atención: este nombre va precedido siempre de la preposición *de* o de la contracción *del*: Gente del Chili, tierra de Chili, lo que parece indicar una particularidad propia de la región. Por otra parte, este nombre se aplicaba en los primeros tiempos de la Conquista a la zona comprendida entre el valle del Aconcagua y Curicó. Más tarde cuando Santiago pasó a ser el centro más importante de la Colonia, se identificó la palabra *Chile* con la capital, según cuenta Vicuña Mackenna. Por fin, la palabra *Chilli* en lengua aimará quiere decir: "donde se acaba la tierra"; *terminus*, diría un francés. En quechua, *Chiri* significa frío.

Si consideramos el espíritu grave y poco imaginativo del indígena americano, es posible que la barrera que les opuso el mar, o las molestias que les ocasionó el clima austral, influyeran más en la denominación de Chile que el canto de los pájaros o las particularidades psicológicas de sus habitantes.

Como sea, el nombre que recibió este país fue el de *Chili* o *Chile*, como lo llamaron después.

No nos podemos quejar; la palabra es fresca, matinal. No hay razón para decirlo, pero lo sentimos así. Por la misma causa que *Brasil* nos evoca algo espeso, oleoso; *Perú*, un nombre que huele a cosa antigua, a madera exótica; *Argentina*, un nombre de *vedette* o de primera hija de inmigrante nacida en América.

La palabra *Chile* tiene un sabor infantil, irresponsable, como el primer rayo de sol que pasa acariciando nuestra tierra en un amor rápido de amanecida, y que, de un vuelo, alcanza hasta el mar.

Porque la tierra de Chile es angosta. Hay regiones en que basta subir a un monte para poder abarcarla con la vista desde la cordillera hasta el océano.

Si el mar quedara en seco, podríamos bajar desde una altura de cuatro mil metros, en la cordillera, hasta una profundidad de tres mil metros, en el mar, sin haber recorrido más de ciento veinte kilómetros en proyección recta, entre la frontera y el fondo del Pacífico (a la altura de Illapel).

Luego, esta tierra, a más de angosta, es larga: se prolonga interminablemente hacia el sur; oscila un poco, tan pronto al oeste como al este; se quiebra más abajo en forma inverosímil; se inclina un tanto al oriente, y después de una carrera enloquecida a través de 38 paralelos, se agudiza y termina en un punto: *Horn*; una pequeña isla negra y rocosa azotada por las tempestades en el extremo más austral del mundo.

Visto en el mapa de América, Chile aparece como un largo ribete amarillo que bordea a la Argentina por el oeste. Se diría una simple coquetería cartográfica para que las fronteras de ese país no mojen en las aguas heladas del Pacífico.

Mirando en un mapa regional, Chile aparece un poco más ancho y dividido en provincias de diferentes colores. Esto lo que llaman un mapa político. Su aspecto es deplorable y confuso. Su estudio también. Desde la primera mirada dan deseos de evitar tanta complicación y de limitarnos a "la larga y angosta faja" que nos enseñaron desde la niñez. Solemos dar una mirada a la línea más oscura de la cordillera, y nos decimos que basta con esa referencia; lo que va de ella al mar, debe ser Chile. Porque ¿vale, acaso, la pena de quemarnos los ojos en el estudio de un país tan pequeño?

Esta es la geografía de muchas personas decentes. Parecen ignorar que Chile tiene una extensión mayor que cualquier país de Europa, excepto Rusia (me refiero al "legítimo" mapa de Europa). No saben que sus montañas son las más altas del mundo, después del Himalaya; que sus costas están entre las más extensas y complicadas que existen; por fin,

que su extraña configuración a lo largo de 4.200 kilómetros, hace de nuestro país un pequeño mundo escalonado en los más variados climas y tipos que posee la tierra.

Si en vez de este carácter indolente y apático, que es el nuestro, hubiéramos nacido con el espíritu entusiasta e imaginativo de los americanos del Norte, ya tendríamos Geografía, películas y novelas de aventuras, donde alternaran en el ambiente tórrido y desértico, los morenos pampinos con los hieráticos indios de los salares atacameños; en el Pacífico, los canacas polinesios de la Isla de Pascua, y los pescadores del Valle de Lord Anson, hijos de algún naufrago perdido en las playas de la Isla de Robinson. Veríamos a los araucanos combativos y a las robustas mujeres que reman en los mares de Calbuco; a los chilotes, pequeños y locuaces, con sus caras de japoneses, a los alacalufes de los canales sombríos, navegando en sus canoas primitivas; a los cowboys de la pampa magallánica, con sus altas botas, su chaquetilla azul de mecánico y la gorra con la visera puesta atrás, luchando contra las ráfagas del Pampero; seguiríamos a los buscadores de oro a través de la Tierra del Fuego, y en el Canal de Beagle, nos contarían las historias de los loberos, mezcla de pescadores, contrabandistas y piratas, que recorren en sus cutters los canales del Lejano Sur imponiendo su querer, sin otro freno que el de su propia ley.

Pero nosotros, los chilenos, nos pasamos la vida mirando el ombligo agrícola y administrativo del país. Hasta las películas, cuando quieren dárseles de nacionales, nos muestran campos y trillas, como si las trillas de todo el mundo no fueran iguales... Todo hombre debe tener algo de artista para comprender su patria, para comprender el mundo, para comprender algo de cada cosa.

Chile es algo más que una simple Capital en vías de construcción que une reducido centro agrícola, o un conjunto de comunas que oímos nombrar por primera vez en algún cómputo electoral. Hay un país vasto, imponente, que es el orgullo del geógrafo, del naturalista, del viajero. Un país, en una palabra, que es la satisfacción del hombre en su sentido más legítimo, y con más razón del artista que, a fin de cuentas, es el hombre en su máxima potencia de captación y sensibilidad.

CHILLI, "donde se acaba la tierra", decían los aimaraes, y tenían razón: a menos que sea donde comienza...

Chile o una loca Geografía.  
Editorial Ercilla. Stgo., 1961.

— o O o —

# EL MAR DE LOS CHILENOS

AL amparo de viejas velas cangrejas húmedas de Chiloé o cuadras parchadas del Maule, he cruzado tu salvaje soledad, mar de los chilenos, y he bebido tu hálito salobre, hermano del puelche, de las nieves y del acre aliento de los pehuenes.

Mar de Chile, inmenso y virgen, que no hendieron griegos mascarones, ni supo de velas de púrpura ni de gavieros expertos, sino de balsas de cueros o trezadas velas de totora, pero bebió el alma multisonora de los vientos primitivos.

Piraguas de centenarios troncos, rápidos bongos de las islas o canoas de cueros de los mares australes, fluctuantes como el pensamiento de sus pilotos, rompiendo tus olas, huyendo del trueno, bajo la cabalgata de las nubes; y vientos de aventura, desde el otro extremo del mundo, empujaron las velas rapaces de los piratas de Inglaterra y Holanda, trágicamente incorporados a la leyenda del mar chileno.

Mar del Norte, hijo del sol, cuya verde entraña se torna nieve espumosa al romperse en los grises acantilados, muros del desierto ubérrimo.

Mar rayado por el vuelo negro de los yecos y el pestañeo de las garumas y roto por la daga de la albacora.

Mar del centro de Chile, blanco de gavio-tas, hirviente de congrios atigrados, de róbalos de plata, y cabinzas de ojos sajones. Mar de los viejos pescadores coloniales, ingenuos y supersticiosos.

Mar amigo de la cordillera que baja en las venas de sus ríos, empapados de altura, a teñir el verdor de las olas de azules transparencias.

¡Mar del Maule, destrozado como un cristal en las aristas de las peñas, forradas de algas, erizadas de moluscos como cascos muertos!

Del corazón de sus cerros bravíos, tierra hecha piedra, bajan las ruedas del roble en carretas minúsculas, y sobre ellas, el serrano mudo, piedra hecha carne, vuelto marino ante el estupor del mar nunca soñado, heroico en la caña que acaba de empuñar como en la mancera de sus viejos arados de hualle.

Mar de Chiloé, extraviado entre islotes de esmeraldas, espejo ávido de las selvas oscuras, de los verdeantes papeles y de los villorrios grises, sumisos en torno a un campanario de madera. Mar amado del gran mar, que en las violentas crecientes, tarde y mañana, derrama su sangre salobre en la pasiva quietud de los canales.

Una mortaja de niebla espesa arrebujada en los inviernos los cerros ateridos y las aguas muertas, donde navega el Caleuche, hinchadas de aire las velas espectrales y su casco acribillado de luces; allí la imaginación del chilote, niebla y estupor, inmortalizó a los ahogados, a los piratas vencidos, a todos los que murieron en lucha con el mar.

Lanza de oro, el sol quiebra en los estíos tu cristal, hecho ascuas, y va a teñir, empapado de sangre de auroras o púrpuras de arboles, la coraza de las centollas, dormidas en la penumbra del remanso submarino.

La paleta de ciprés del huilliche partió, en lejanas edades, tu espejo dormido, ebrio de cielo; era, en manos del indio de las islas, la aleta de un lobo de mar; hoy, la vela ávida de viento y la caña triunfadora.

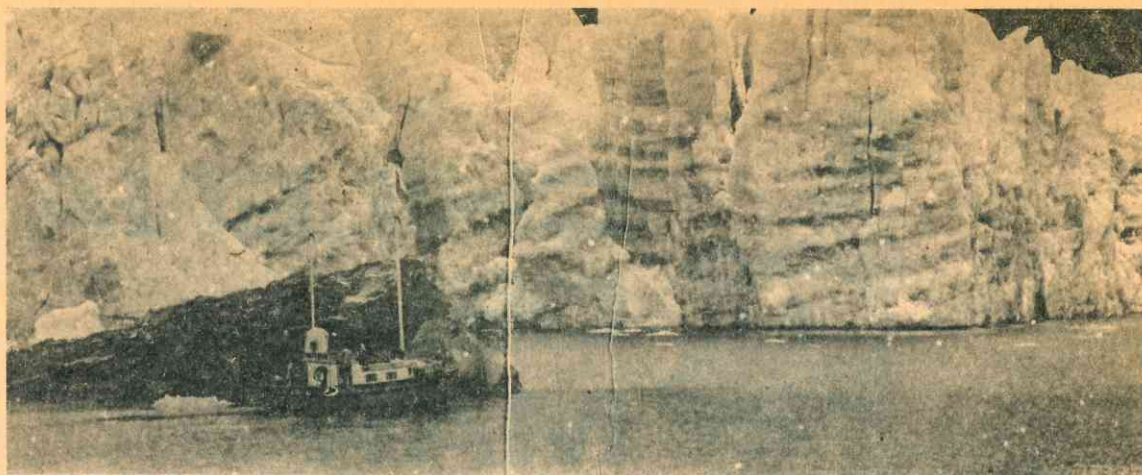
¡Maulinos y chilotes, marineros del mar chileno, duros como los cerros y ágiles como las olas, vuestra es el ala de viento y vuestra el alma del mar!

Mares del sur, blanqueados por la nieve de antárticos plenilunios, mares de frías corrientes, ceñidos ventisqueros, y de islas, por donde cruzan a la deriva témpanos errantes, trozos de polo, y donde asoman su lomo las ballenas, pedazos de continentes.

Mar de los alacalufes y de los lobos bramadores, cuna de los vientos del polo que rompen el vuelo vencedor de los albatros y obligan al pingüino rey, inmovilizado en el hueco de las peñas, a apretar su huevo gris, en un trágico gesto de defensa, contra su pecho de seda, envoltura tibia de su corazón.

Al amparo de viejas velas, cangrejas húmedas de Chiloé o cuadras parchadas del Maule, he cruzado tu salvaje soledad, mar de los chilenos, y he bebido tu hálito salobre, hermano del puelche, de las nieves y del acre aliento de los pehuenes.

\* MARIANO LATORRE COURT. Nació en Cobquecura el año 1886 y murió en Santiago en 1955. Notable novelista y admirable pintor de la vida criolla de Chile y descriptor máximo de su paisaje. El año 1944 fue distinguido con el Premio Nacional de Literatura. Alternó su vida literaria con la docente. Fue catedrático de Literatura Chilena en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, plantel que dirigió durante algunos años. Obras: *Cuentos del Maule, Cuna de Cóndores, Zurzulita, On Panta, Uly, Chilenos del Mar, Mapu, Hombres y Zorros, Viento de Mallines, Puerto Mayor. El Choroy de Oro, Chile, país de rincones*, y varias otras del género novelístico. Escribió, asimismo, ensayos que se hallan en revistas extranjeras y nacionales, particularmente en *Atenea*, de la Universidad de Concepción.



Jacobo Danke \*

CORNUCOPIA DEL

## Mar de Chile

DESDE inmemoriales centurias, este cuerno de la abundancia lame golosamente los flancos de nuestra patria. De lo recóndito de su opulento cofre, no brotan inopinadamente doblones de oro, sino la rica fauna de los peces y de los mariscos, para la glorificación de los paladares de la ciudadanía.

Siempre al alcance de nuestra mano, se extiende este imperio de yodadas aguas, de Norte a Sur, de Este a Oeste, y hasta nos entrega una porción de tierra de la Oceanía: la lueñe Isla de Pascua. Y cada vez que él nos atrapa lo fugaz de la visión, nuestra retina se tiñe de viejas expediciones, pasa por ella la sombra del primer navío que unió a Valparaíso con la India, cuando todavía temblaban en la faz del firmamento los bermellones homéricos de la lucha por la Independencia: la fragata "Carmen", enviada en 1820 con destino a Calcuta, llevando en sus bodegas 3.200 quintales de cobre; vemos el despliegue de los velámenes que transportaban la prosperidad del país de costa a costa y lo convertían en la potencia marítima de América, en el dueño y señor de una flota de 257 barcos, allá por el año 1865.

¡Oh, Mar Océano! A través de la distancia nos dicen adiós fantasmas capitaneados por los contra maestres y los serviolas que a toca penoles entraron en el Callao, asomándose con cautela de lobos a los portalones, aterciopelados de silencio, de la Expedición Libertadora del Perú: cuarenta quillas y cinco mil pechos del pellín más duro. Y en la noche profunda que viene desenvolviéndose por la boca sonora de los arrecifes, nos alcanzan el oído las canciones de los chilenos que, como

Juan Evangelista Reyes, se apresuraron a emigrar a California, en pos de la magia del imán amarillo descubierto por Sutter, todos, ellos, calafates y guanayes que llevaban prendidos en la oreja un clavel punzante arrancado de las riberas del Maule o del Río Valdivia. Y en esta misma noche que la prosodia del lenguaje vernacular ha dado en denominar la noche de los tiempos, atruenan el espacio los postreros golpes de parche del grumete Gaspar Cabrales, marinero-niño engarzado con el laurel y con la muerte, el día en que se universalizaba el nombre de la rada de Iquique.

Es decir, tu espíritu se mantiene perennemente intacto; tus sales están prontas a bautizar de nuevo a los que quieran abandonarse en lo muelle de tus brazos, en un conubio fecundo de donde puedan surgir el astillero gigante, las grandes factorías balleneras y pesqueras, la faena industrializada de la red y del anzuelo. Nos llamas hacia ti, con lengua polifónica, inmarcesible y promisoría, nos invitas a dejar nuestra morosidad por las actividades del remo y de la hélice, del gobernalle y de la cofa.

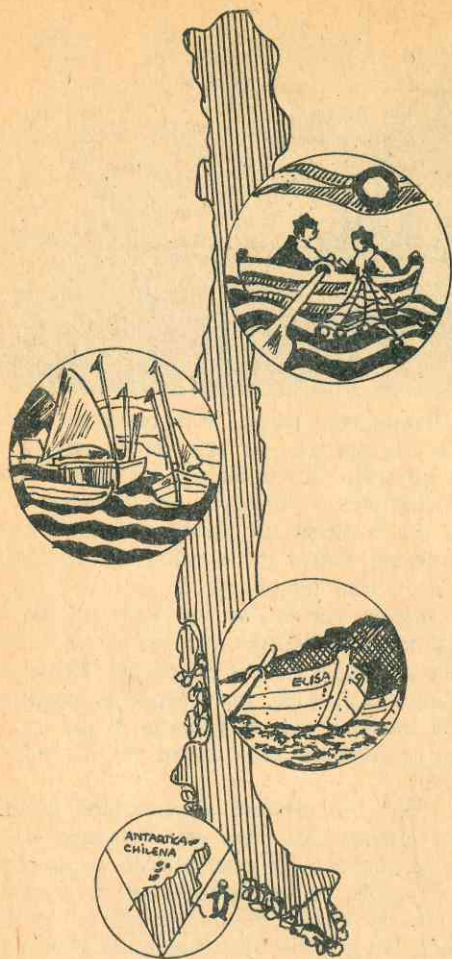
Tu duro desafío a la altivez de las cordilleras, será escuchado por nuestros hijos y ellos sí que sabrán acoger el ritmo de la grandeza que nos brindas. Porque, para entonces, una luz nueva estará destilándose sobre la techumbre de nuestras ciudades y de nuestros puertos, y lo que la ceguera de hoy no ha querido ver, la preclara disposición de los hombres del mañana, convertirá en magnífica realidad, para el propio usufructo de su cuerpo y de su alma.

Así sea, abolengo protector de esta República.

VILCHES A., ROBERTO: "Chilenidad". Ediciones Encina. Stgo, 1974.

\* JACOBO DANKE, periodista, novelista, ensayista, dramaturgo y poeta chileno contemporáneo que ha obtenido varios premios literarios. Entre sus obras hallanse las tituladas: "Las Barcarolas de Ulises", "Angel Cruchaga Santa María y su pasión poética" y otras.

# CHILENA DEL MAR



Las autoridades han iniciado una campaña destinada a llamar la atención hacia el mar. Esta campaña debió haberse iniciado hace mucho tiempo. Nosotros los chilenos, pese a tener una costa de más de cuatro mil kilómetros de extensión, y frente al más vasto de los océanos, no nos sentimos verdaderamente motivados por el mar. Nos acordamos del mar en verano, cuando podemos ir a tomar sol a la playa. Nos acordamos del mar el día de Viernes Santo, cuando consumimos pescado —a veces haciendo grandes sacrificios para conseguirlo—. Nos falta una conciencia marítima. Por imperativo geográfico, deberíamos ser una gran potencia marítima, con una marina mercante que llevara nuestra bandera y nuestros productos a todos los puertos del mundo, una industria pesquera de rango mundial y un turismo playero de gran envergadura. Todo esto cuesta, no cabe duda, pero debemos empezar por orientar a nuestra juventud hacia el mar. Después de conocer vendrá el desear y, a la postre, el realizar.

Como una manera de contribuir a orientar a la juventud hacia un destino oceánico, me permitiré hacer un breve recuento de los escritores chilenos que se han preocupado del mar. Necesariamente tendrá que ser una enumeración incompleta y superficial. Muchas veces he recibido consultas al respecto, y debo declarar que me asombra saber que muchas personas desconocen nuestra literatura marítima. No discuto que aún no hemos tenido novelistas de la categoría de Joseph Conrad, Herman Melville, Pierre Loti, Jack London, G. Stevenson y tantos otros; pero sí hemos tenido excelsos poetas que se han inspirado en el mar.

El primer poeta que cantó al mar chileno, en todo caso, el primero en mencionarlo, fue don Alonso de Ercilla. Luego viene un prosista que supo darle vuelo poético a su pluma: el P. Alonso Ovalle. En su sabrosa y atrayente "Histórica Relación", nos ha dejado muy animadas descripciones del litoral chileno, a la vez que se refiere con entusiasmo a la riqueza del mar, lo que hace que la "cuaresma sea muy regalada". Pero después viene un largo silencio. Nuestra vida económica es esencialmente agrícola y más tarde minera. Los escritores se preocupan de la vida y costumbres en las ciudades y, más tarde, de la oscura y tranquila existencia de los campesinos y del sino trágico de los mineros. Es un poeta extranjero, Rubén Darío, el que nos enseña a cantar a las glorias del mar. En efecto, su "Canto Epico a las Glorias de Chile", escrito para un concurso, es el más vibrante himno en homenaje a los héroes de Iquique.

Con el alborear del nuevo siglo, comienza también una nueva orientación en nuestra literatura. La mirada de nuestros escritores se dirige hacia otros ámbitos. Uno de ellos es el mar. Algunos cuentistas y novelistas amplían la gama de los asuntos y quieren tantear varios terrenos. Es así como Baldomero Lillo,



junto con escribir cuentos relativos a la trágica existencia de los mineros del carbón, escribe también sobre temas marinos: "El Ahogado", "El Anillo", "El Remolque" y algunos otros. Augusto D'Halmar, el eterno soñador del mar, también nos ha dejado bellas páginas sobre un mar más imaginario que real, más soñado que vivido: "Capitanes sin Barco", "Mar" y numerosas otras páginas. Marinistas circunstanciales fueron también Guillermo Labarca, Manuel Rojas, Benjamín Subercaseaux y Mariano Latorre. El primero nos dejó un simpático, aunque breve libro, sobre su servicio militar: "Mirando el Océano". El segundo, un libro que un tiempo leyeron mucho nuestros alumnos, antes de que nos invadiera la avalancha extranjerizante: "Lanchas en la Bahía". También en su célebre "Hijo de Ladrón" hay admirables descripciones del mar y de los barrios de Valparaíso. No debemos olvidar tampoco su cuento maestro, "El Vaso de Leche", ambientado en un puerto. Subercaseaux nos habla de varios puntos de nuestro litoral en su "Loca Geografía"; en su "Tierra de Océano" nos revive trozos legendarios y heroicos de nuestra historia naval y en dos novelas, "Y al Oeste limita con el mar"; y en "Jemmy Button", nos narra historias vinculadas estrechamente con el mar. Mariano Latorre, el gran ruralista, el enamorado del paisaje campesino, el hombre que supo encontrar poesía en cada árbol, en cada pastizal y hasta en cada piedra del Valle Central, también quiso dejar su visión del hombre "hecho marino ante el estupor del mar nunca soñado". Sus "Chilenos del Mar" son hombres tan anónimos como sus campesinos, pero que sobre las olas adquieren una indudable grandeza, un heroísmo inusitado. Inolvidable nos resulta, por ejemplo, su piloto Oyarzo. Muchas veces hemos leído y comentado el pórtico de este libro —"Mar de los Chilenos"— y nunca ha dejado de admirarnos y emocionarnos. Qué riqueza en el verbo, qué agudeza en la visión, qué amor en la actitud.

Vamos ahora a los marinistas propiamente tales, a los que han tenido al mar como motivo central de su creación literaria. El primero, indudablemente, es Salvador Reyes. En sus comienzos, ensayó la expresión en verso —"Barco Ebrio", como el de Rimbaud— pero luego se orientó definitivamente hacia la novela y el cuento y también el libro de viajes. Para muestra, algunos títulos: "El Último Pirata", "Mónica Sanders". "Valparaíso, Puerto de Nostalgia", "Lo que el Tiempo Deja" y "El Continente de los Hombres Solos". Luego viene Juan Marín, médico de la Armada y diplomático. Tiene varias novelas de ambiente marino. Recordamos una en forma especial: "Naufragio". Francisco Coloane, al escribir sobre puntos bien concretos del territorio austral, tiene forzosamente que referir

se al mar, a ese mar que es vínculo con la civilización, que es camino hacia lo desconocido, que es lugar de lucha y de muerte; ese mar que quedó fijo para siempre en su mente y en su corazón cuando runruneaba debajo de su casa en Quemchi y que lo vio ser el último grumete de la "Baquedano" Leoncio Guerrero también habla de pescadores en "Faluchos" y "La Caleta", mientras que Carlos Rozas Larrain nos invita a navegar en su "Barco Negro". El enigmático Juan Negro nos ha dejado unos simpáticos relatos marineros en "Niño de la Costa". Marta Jara, en su libro "Surazo", también nos habla del Chile austral, con sus canales, sus islas y su soledad. También hay otros escritores menos conocidos: María Elena Aldunate, Pierre Chilli, M. Rodríguez Mendoza ("La Estrella Sobre los Mástiles"); A. Santelices ("En la Ruta de los Parásitos", apasionada defensa de la labor que cumple nuestra Armada en la zona de los canales); Fco. Javier Díaz Salazar, autor de una obra biográfica de Arturo Prat: "Y ese mar que tranquilo te baña", y algunos otros. En todo caso, es necesario insistir en que deberíamos tener una más abundante y mejor literatura del mar, sobre todo en novela.

Muy distinto es el caso de la poesía. Son pocos los poetas chilenos de este siglo que no le han dedicado, por lo menos, un poema al mar. Mario Ferrero, con su acostumbrada acuciosidad e información, ha recopilado una interesante Antología con el sugestivo título "De Ola en Ola", cuya consulta es obligatoria. Allí está reunido con bastante acierto un riquísimo aunque heterogéneo material poético. Decimos con bastante acierto, porque bien sabemos que es muy difícil que una antología satisfaga a todo el mundo. Siempre uno piensa que allí falta tal o cual poema o poeta y que, en cambio, sobra este otro. En todo caso, se trata de una obra muy útil e indispensable en la biblioteca de un profesor.

En mi opinión, uno de los primeros poetas que se inspiró en el mar fue don Samuel Lillo, poeta que se conoce más por sus poemas inspirados en el heroísmo araucano; sin embargo, también nos dejó un "Romancero del Mar". Claro que se trata de un poeta a la antigua, con mucho vocablo empolvado por el tiempo, mucha figura y mucho verso sonoro, al estilo de Zorrilla o de Núñez de Arce. Después viene el tierno y delicado Manuel Magallanes Moure. En su libro "La Casa Junto al Mar" encontramos poemas dignos de figurar en cualquier antología. Al igual de lo que sucede con los prosistas, también ha habido poetas que accidentalmente se han referido al mar y hay otros que son esencialmente marinistas. Gabriela Mistral, por ejemplo, escribió unos pocos poemas de tema marino; pocos, pero excelentes. Basta citar sus "Canciones en el Mar" ("Desolación"). Jorge Gon-

zález Bastías y Oscar Castro, poetas del campo, también escribieron sentidos poemas de raíz marinera. Vicente Huidobro, con su solo "Monumento al Mar", ocupa un lugar preponderante en este catálogo. María Silva Ossa nos habla de la "Natividad del Mar" con ternura y con lejanas reminiscencias bíblicas. Nicanor Parra se despoja de su ironía y humorismo para contarnos con emoción y realismo cómo conoció el mar y qué impacto le produjo para siempre. Su poema "Se Canta al Mar" expresa muy bien la ignorancia del mar de que adolece el hombre del Valle Central y de cómo este hombre se transfigura cuando conoce a "ese gran señor de las batallas".

Habría que mencionar otros muchos poetas, algunos muy poco conocidos o ya olvidados: Romeo Murga, Oscar Lanas, Modesto Parera, Agustín Zumaeta, Fernando Durán. Cerramos este breve bosquejo con un nombre grande: Pablo Neruda. El mar estuvo siempre en el mundo de los afectos del gran poeta. Lo dicen claramente sus colecciones de caracoles, sus mascarones de proa y los infinitos objetos reunidos en su casa de Isla Negra. Pero es en su poesía donde el mar está siempre más presente, ya sea como motivo, como símbolo, como término de comparación, como metáfora. Desde su lejano "Crepusculario" hasta los últimos libros, toda su obra está impregnada de aire salino. Conocidísimo es su concepto del "amor de los marineros que besan y se van". Poemas muy significativos son "El Fantasma del Buque de Carga", "Oda al Mar", "Oda a una Estatua de Proa", "Las Piedras de la Orilla", "La Ola", "Recuerdo el Mar", "Mares de Chile"

y el poema en prosa "Imperial del Sur". Su única novela, "El Habitante y su Esperanza", transcurre en un ambiente costero.

Mucho más podría decirse en torno a este tema tan apasionante. Sólo nos hemos limitado a hacer una simple enumeración de los escritores y poetas chilenos que se han preocupado del mar. Hace algunos años, intenté un estudio más detenido, el cual, como obra de juventud, tenía muchos defectos. Algún día esperamos rehacerlo debidamente corregido y aumentado. Tanto entonces como ahora, nos guía el propósito de llamar la atención sobre este filón de nuestra literatura, a la vez que despertar en nuestra juventud el interés por el mar. Chile debe convertirse de hecho en una nación marítima, con todas las ventajas que ello significa. Para eso, es imperativo que las nuevas generaciones tengan plena conciencia de que Chile no es donde termina la tierra sino donde comienza el mar. Sólo así se hará realidad lo que otro poeta pronosticara en versos que todos cantamos con patriótica unción: "ese mar que tranquilo te baña te promete un futuro esplendor".

*Prof. Manuel MONTECINOS Caro, profesor de la Escuela Naval "Arturo Prat", de la Universidad Católica de Valparaíso, y ex profesor del Liceo de Hombres N° 1 "Eduardo de la Barra"; autor del libro "El Mar en la Literatura Chilena" (Ed. del Pacífico, 1958), y varios textos de estudio.*

## Cervantes y Pirandello

"La comedia de Pirandello "Seis personajes en busca de autor" es bella y original. En Europa y en América, "Seis personajes..." ha logrado sacudir la indiferencia en torno al espectáculo escénico, que como tal dista de haber extinguido sus posibilidades estéticas. Con placer han observado aun los más escépticos que el sesgo tomado por Pirandello daba a la comedia perspectivas y posibilidades nuevas. Para la fantasía y la genialidad artísticas no hay género viejo ni gastado..."

"Pero ¿carece de precedentes la técnica usada en este caso por Luigi Pirandello? En artículos y conferencias se ha hablado de Unamuno, que en su novela "Niebla" —que él califica de "novela"— hace que el protagonista se alce frente al autor, y proteste de su deseo de "suicidarlo". El dato es ciertamente importante, y otros lo han analizado. Azorín mencionó el auto de Calderón "El gran teatro del mundo". En cambio, no conozco ningún estudio en que se hable de algo muy anterior a Calderón, Unamuno y Pirandello; y es extraño, porque el Quijote de Miguel de Cervantes pasa por ser actual, y que Cervantes es autor sólo para pasar el rato, lleva a olvidar las calidades íntimas de sus creaciones, y a no observar las infinitas posibilidades manifiestas o latentes en el más importante libro de la lengua española. A fuerza de eliminar problemas de técnica literaria en la obra cervantina, se llega a la ingenuidad de considerar el Quijote como mero pasatiempo o como arsenal de misterios. Y el libro admirable se cierra enojado, y no nos dice su verdad.

¿Cuál es la innovación fundamental de Seis personajes? Las obras de arte usuales aspiran a

darnos seres y realidades perfectamente conclusos, de ámbito estricto. Ese logro y redondeamiento que el autor presta a su novela o drama se expresa en el lenguaje corriente, diciendo que son producciones "acabadas". Antes se exigían del artista acciones del todo concluidas. Recordemos el folletín, encanto de la niñez, en que nos explicaban el destino de cada personaje en la última página: éste se casó, aquél logró su anhelo. Más tarde comenzaron la novela o el drama a ser menos explícitos y a no decirnos en qué paraba aquello. A la impresión de verosimilitud se sustituye la sacudida emocional. Pero los personajes quedaban al menos completo y ultimados, y si no nos decían el detalle de su conducta posterior, no era difícil barruntarla. Ahora, Pirandello da un paso más, y tiene la gentil audacia de arrojar a las tablas del teatro a unos sujetos sólo medio cocidos en la fantasía del autor, que esgrimen agresivamente sus inconclusas personalidades. Asistimos a la elaboración de las sustancias artísticas, penetramos en el subsuelo, donde las raíces forman planes de arboleda.

Seis personajes presenta múltiples facetas, como toda obra realmente estimable; las más brillantes proceden del juego continuo en que nos hace intervenir el autor entre lo que es continente y lo que es contenido. Al leer una novela no solemos darnos cuenta de su armazón interna; nos dejamos llevar por la maestría del novelista, que supo formar la fábula que nos divierte. Mas este Pirandello nos obliga a estar viendo el cuadro y justamente la paleta y pinceles con que se pinta. Y no sabemos qué nos interesa en mayor grado. El acontecimiento mismo que une a los seis brumosos sujetos en lazo por demás incómodo, bastaría como supuesto para un drama corriente. Confesemos, sin embargo, que eso sólo nos valdría el trabajo de hacer marchar la pluma. Lo importante es el medio en que se desarrolla aquel patético suceso, y su enlace con el resto de la complicada trama de la comedia. El momento en casa de madama Paz o la niña en el pozo guardan con el conjunto la misma relación que la escena de los cómicos en Hamlet, o en Un drama nuevo, de Tamayo. Pero el conjunto de Seis personajes es ante todo los personajes, cuyas andanzas y pasiones son el pretexto de su existencia; el venir a buscar autor es consecuencia del hecho esencial de que se sientan como tales personajes. Ese es el punto fundamental en que puede establecerse una relación de semejanza entre Cervantes y Pirandello.

Conviene aislar bien este tema del personaje consciente de su existencia dentro de la obra de arte. A veces, algún poeta romántico hizo descender del marco de sus cuadros las figuras representadas en él, e hizo conversar a los personajes unos con otros. Pero aquí falta la conciencia de ese existir de segundo grado; el callero noble recobra su existencia real, y no tiene más que ésa. Es un muerto resucitado, como aquellos del cuento de Mark Twain, que deciden mudarse de cementerio porque sus parientes y deudos los tienen en deprimente olvido.

Falta la trasvasación entre el aspecto hacia afuera de la obra y su mundo interior, dándonos ambos plena noticia sobre ese distinto modo de existir.

No creo que de modo voluntario Pirandello haya imitado a Cervantes. Después de todo, ello es inesencial; luego que una forma de arte es lanzada genialmente por su inventor, el medio se impregna de su virtud, y donde menos se esperaría surge el reflejo eficaz del tema o del procedimiento. La literatura moderna debe a Cervantes el arte de establecer interferencias entre lo real y lo quimérico, entre la representación de lo sólo posible y la de lo tangible. Se halla en él por primera vez el personaje que habla de él como tal personaje, que reclama para sí existencia a la vez real y literaria, y exhibe el derecho a no ser tratado de cualquier manera. Y ése es el punto central de Seis personajes, del que todo lo restante es mera consecuencia.

Desde el final del capítulo II de la Segunda Parte, los personajes capitales del Quijote comienzan a mostrar ante nosotros la doble personalidad de seres reales, que viven y andan de acá para allá, y de figuras literarias, a la merced de la "segunda" existencia que a un escritor plugo concederles. "Anoche —dice Sancho— llegó el hijo de Bartolomé Carrasco, que viene de estudiar en Salamanca, hecho bachiller, y yéndole yo a dar la bienvenida, me dijo que andaba ya en libros la historia de vuesa merced, con nombre de El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha; y dice que me mientan a mí en ella con mi mismo nombre de Sancho Panza, y a la señora Dulcinea del Toboso, con otras cosas que pasamos nosotros a solas, que me hice cruces de espantado cómo las pudo saber el historiador que las escribió."

Henos, pues, con el teatro metido dentro del teatro, de manera tan sutil que deja en el lector la inquietud de no saber hasta dónde llega uno y otro plano. Los personajes de la Segunda Parte de la novela llevan sobre sí la elaboración literaria de que han sido objeto en la Primera; los duques conocerán a nuestros extraordinarios sujetos por lo dicho acerca de ellos en la Primera Parte del Quijote; otros, en cambio, sólo saben de Don Quijote lo que permite conocer la visión directa de su estafalaria figura. Sancho y su amo no podrán prescindir ya de la idea de que su vida es al mismo tiempo materia que suministran a otro futuro Cide Hamete Berenjena, y que un día tornarían a sacarlos de molde.

Mas prosigamos. Don Quijote se inquieta terriblemente al saber que su vida anda escrita no sabe él por quién:

"Pensativo además quedó Don Quijote esperando al bachiller Carrasco, de quien esperaba oír las nuevas de sí mismo puestas en libro, como había dicho Sancho; y no se podía persuadir a que tal historia subiese, pues aún no estaba enjuta en la cuchilla de su espada la sangre de los enemigos que había muerto, y ya querían que anduviesen en estampa sus altas caballerías... Desconsolóle pensar que su autor era moro, según aquel nombre de Cide, y de los moros no se podía esperar verdad alguna, porque todos son embelecadores, falsarios y quimeristas. Temfese no hubiese tratado sus amores con alguna indecencia, que redundase en menoscabo y perjuicio de la honestidad de su se-

\* El presente estudio apareció en La Nación, de Buenos Aires, el 16 de noviembre de 1924. Ver sobre esta cuestión "La comedia de la personalidad", por Luis Rosales, en Cuadernos Hispanoamericanos, Madrid, octubre, 1959, páginas 249-284.

hora Dulcinea del Toboso; deseaba que hubiese declarado su fidelidad y el decoro que siempre le había guardado, menospreciando reinas, emperatrices y doncellas de todas calidades, teniendo a raya los ímpetus de los naturales movimientos; y así, envuelto, y revuelto en estas y otras muchas imaginaciones, le hallaron Sancho y Carrasco, a quien Don Quijote recibió con mucha cortesía."

Henos, pues, ante el miedo del personaje a no ser comprendido por el autor, aspecto que en Cervantes aparece fundido con la misma creación novelesca, y que Pirandello destaca y explica al espectador, dando así a su obra vago dejo de comedia de tesis. Dice el Padre: "Mi realidad de personaje, creación del ingenio humano, no puede cambiar ni ser jamás otra, porque está forjada en mí como soy, para siempre. ¡Y esto es lo cruel! Esta eternidad que hace eterno mi dolor." El Director de la compañía replica: "¿Quiere usted decirme si ha visto alguna vez a un personaje que se destaque de su propio papel para explicarlo, defenderlo y ofrecerlo como está usted haciendo? ¡Porque yo no he visto nunca semejante cosa!

Estas explicaciones es probable que no añadan finura a la comedia de Pirandello. Tal vez las puso por miedo a la bobería de alguna parte del público, y expuso la técnica de su obra como el "raisonneur" de la comedia neoclásica aclaraba en largos monólogos el sentido de la tesis desarrollada. Hay más malicia en Cervantes; lo que es preferible, aún corriendo el riesgo, no "interpretado".

El personaje se defiende ante la interpretación de su carácter. El necesita "ser", vivir plenamente, no "interpretado"/

"Digo, señores, que lo que para ustedes es una ilusión que han de crear, es ya para nosotros una realidad creada, la única, la nuestra. Y no sólo sabemos nosotros que esta realidad es nuestra y no suya, sino que ustedes también lo saben... ¡Si les sobra razón para reírse! ¡Como que sobre estas tablas todo es ficción y juego! Y usted puede argüirme que sólo por juego aquel señor (indicando al primer actor) que es él, debe ser otro, ser yo! Cuando, por el contrario, mi realidad es exclusivamente mía, como afirmaba usted de la suya hace un instante, llamándome loco, sin imaginar que caía en la ratonera." Y más adelante: "Un personaje posee una vida verdaderamente suya, impresa con caracteres propios, por los cuales es siempre alguien; mientras que un hombre, conste que no lo digo ahora por usted..., un hombre así, genéricamente, ¡puede no ser nadie!"

Hay, quien lo duda, diferencias considerables entre la manera de enfocar el tema Pirandello y Cervantes. En Seis personajes, la angustia de aquellos absurdos seres consiste en no haber sido acabados de trazar por el autor: "Imagínese usted cuál no será la desgracia de un personaje, como ya le he dicho, que después de haber brotado vivo de la fantasía de un autor, ha visto que le niegan la vida; y dígame si este personaje, abandonado de tal modo, vivo y sin vida, no tendrá derecho a buscar, como lo hacemos nosotros entre ustedes, forma corpórea después de haber agitado inútilmente la imaginación de quien nos forjó."

En el Quijote, los personajes tienen conciencia de poseer como entes reales una vida plena (vida, empero, en gestación, ya que está inconclusa);<sup>1</sup> lo que les inquieta es conocer si el autor interpretó o no exactamente sus realidades respectivas y las de quienes mantuvieron relación con ellos;

"Callad, Sancho —dijo Don Quijote—, y no interrumpáis al señor Bachiller, a quien suplico pase adelante en decirme lo que se dice de mí en la referida historia.

"—Y de mí —dijo Sancho—; que también dicen que soy yo uno de los principales personajes de ella.

"—Personajes, que no personajes, Sancho amigo— dijo Sansón."

Salvo pequeños detalles. Don Quijote y Sancho se conforman con la interpretación de Cide Hamete, aunque siempre se mantienen colindantes la noción del personaje real (¡dentro del libro!) y la del interpretado. ¡Maravillosa y sutil invención que hace girar en redondo el concepto de novela! Pero la desesperación de nuestros amigos es casi tan grande como la de los Seis personajes al verse metidos en el escenario del licenciado Alonso Fernández de Avellaneda, que tuvo la sandia audacia de fraguar un complemento a las vidas auyas, impenetrables para un ingenio que no fuese el de Cervantes.

Prescindiendo de otros momentos en que Don Quijote protesta del atrevimiento de Avellaneda, vamos a fijarnos en un pasaje culminante, en el capítulo LXXII de la Segunda Parte. Se reproduce aquí una escena análoga a otra del capítulo I del Quijote de Avellaneda: "Entretanto que la cena se aparejaba, comenzaron a pasearse el caballero y Don Quijote por el patio, que estaba fresco; y entre otras razones, le preguntó Don Quijote la causa que le había movido a venir de tantas leguas a aquellas justas y cómo se llamaba; a lo cual respondió el caballero que se llamaba don Alvaro Tarfe, y que descendía del antiguo linaje de los moros Tarfes de Granada."

Pues bien, don Alvaro Tarfe saldrá de su libro, continuará su vida como personaje, y viene a encontrarse con Don Quijote en este capítulo del auténtico Quijote cervantino:

"Púsose el recién venido caballero a lo de verano, y saliéndose al portal del mesón, que era espacioso y fresco, por el cual se paseaba Don Quijote..." El recién llegado declara su nombre: "Mi nombre es don Alvaro Tarfe".

"A lo que replicó Don Quijote:

"—Sin duda alguna que vuesa merced debe ser aquel don Alvaro Tarfe que anda impreso en la segunda parte de la Historia de Don Quijote de la Mancha, recién impresa y dada a la luz del mundo por un autor moderno.

1 No vaya a pensarse que Cervantes descubre esa técnica en la Segunda Parte de su novela; ya va implícita en la misma concepción del Quijote y en el invento de Cide Hamete Benengeli. Cervantes fragua los episodios y los personajes secundarios en forma homogénea a la del conjunto mayor (técnica que señaló por primera vez en El pensamiento de Cervantes, 1925); y así halló ahora la representación de Ginés de Pasamonte (Quijote, I, 22) es análoga a la de Don Quijote en la Segunda Parte. Ginés es él y además el personaje de su autobiografía: "Sepa que yo soy Ginés de Pasamonte, cuya vida está escrita por estos pulgares. "Dice verdad —dijo el Comisario—; que él mismo ha escrito su historia. . . "—Y ¿está acabado (el libro)? —preguntó Don Quijote. "—¿Cómo puede estar acabado —respondió él— si aún no está acabada mi vida?"

—El mismo soy —respondió el caballero—, y el tal Don Quijote, sujeto principal de la tal historia, fue grandísimo amigo mío, y yo fui el que le sacó de su tierra, o, a lo menos, le moví a que viniese a unás justas que se hacían en Zaragoza, adonde yo iba...

—Y dígame vuesa merced, señor don Alvaro, ¿parezco yo en algo a ese tal Don Quijote que vuesa merced dice?

—No, por cierto —respondió el huésped—: en ninguna manera.

—Y ese Don Quijote —dijo el nuestro—, ¿traía consigo a un escudero llamado Sancho Panza?

—Si traía —respondió don Alvaro—; y aunque tenía fama de muy gracioso, nunca le oí decir gracia que la tuviese.

—Eso creo yo muy bien —dijo a esta sazón Sancho—, porque el decir gracias no es para todos; y ese Sancho que vuesa merced dice, señor gentil-hombre, debe de ser algún grandísimo bellaco, frión y ladrón juntamente; que el verdadero Sancho Panza soy yo, que tengo más gracias que llovidas."

En fin, Don Quijote observa: "Para prueba de lo cual quiero que sepa vuesa merced, mi señor don Alvaro Tarfe, que en todos los días de mi vida no he estado en Zaragoza; antes por haberme dicho que ese don Quijote fantástico se había hallado en las justas desa ciudad, no quise yo entrar en ella, por sacar a las barbas del mundo su mentira."

El personaje se nos ha rebelado contra el autor, y aspira a vivir a su guisa la vida suya.

Pero ¿cuál es la vida suya? ¿La que el autor le presta, la que él se imagina que debe ser suya en vista del germen vital que el autor depositó en él? Es todo el problema de la autonomía ideal en el arte, que, como vemos, está planteado de una vez en la obra inmortal de Cervantes. Y no se diga que tal técnica surge como mera protesta contra la intromisión de Avellaneda en la vida quijotil, en primer lugar porque ya hemos visto cómo los personajes se conducen de la misma forma frente a la elaboración librería que al mismo Cervantes les dio en la Primera Parte de la obra; y, sobre todo, porque abundan en el Quijote, parcialmente, los mismos efectos de ilusión. Momento culminante es aquel del retablo de maese Pedro, cuando Don Quijote arremete contra las figurillas de pasta, que han ido vivificándose en la fantasía del Ingenioso Hidalgo tanto como en la nuestra. ¿Quién no aspiraría a salvar a la bella Melisenda del poder de los bárbaros moros que corren a arrancarla de junto a su esposo, el valiente Gaiferos? "¡Detenos, mal nacida canalla; no le sigáis ni persigáis; si no, conmigo sois en la batalla!", dice Don Quijote a la imaginaria tropa que sale de Sansueña en pos de los amantes. "¿Se ha herido, se ha herido de veras?", dice el Director de la compañía en Seis Personajes, al oír el disparo de revólver y el grito desgarrador de La Madre. "¡Todo ha sido una ficción!" "¡No lo crea usted! ¡Ficción, pura ficción!", exclaman los Cómicos.

Castro, Américo: "Hacia Cervantes".  
Edit. Taurus - Madrid, 1960.

# AL MARGEN DEL QUIJOTE



Don Quijote hállase paseando por el porche —fresco y espacioso— de una venta. Una vaga melancolía baña su espíritu. Hoy, en nuestra vida moderna, al cabo de tres siglos, experimentamos una sensación análoga a ésta de Don Quijote. Cuando el caballero se ha aseado en su cuarto, —nosotros, políticos o literatos— esperamos en una estación para marcharnos, dentro de un momento, a un pueblecillo, al campo, de donde no hemos de volver. Atrás, en la gran ciudad, quedan todos nuestros afanes, nuestras angustias, nuestros anhelos, nuestras esperanzas. La juventud se

ha desvanecido; en las lejanías de lo pretérito se han esfumado las ilusiones de la mocedad. El tren va a alejarnos dentro de la gran ciudad. No volveremos más a estos sitios en que tanto hemos trabajado y tanto sufrido... Don Quijote se pasea por el ancho pórtico de la venta. Hace un momento ha llegado un caballero acompañado de tres o cuatro fámulos. A uno de ellos ha oído llamar don Alvaro Tarfe, al viajero recién venido. El nombre de don Alvaro Tarfe lo ha leído el gran hidalgo en la historia apócrifa que de sus hechos corre, cuando, después de años de batallar incesante

ha salido al portal y ha reparado en la singular figura —magra y larga— de Don Quijote. Su curiosidad se ha despertado.

—¿Adónde bueno camina vuesa merced, señor gentilhombre? —ha interrogado don Alvaro a Don Quijote.

—A una aldea que está aquí cerca, de donde soy natural —ha contestado el inmortal manchego.

—Yo, señor —ha replicado don Alvaro—, voy a Granada, que es mi patria.

—Y buena patria —ha loado Don Quijote.

La cordial conversación está trabada. Al ingenioso hidalgo le escarabajea el ánimo una duda. Este don Alvaro Tarfe —piensa Don Quijote—, ¿será, en efecto, el mismo don Alvaro Tarfe que aparece en esa historia apócrifa de mis gestas? Así se lo pregunta al cabo al incógnito viajero. El mismo soy —responde Tarfe—, y el tal Don Quijote, sujeto principal de la tal historia, fue grandísimo amigo mío. Don Quijote queda perplejo, estupefacto, al escuchar estas palabras. A la sorpresa sigue una íntima indignación. Apenas puede reprimir unas palabras de cólera; la cortesía —su irreprochable cortesía— pone mesura en su lengua. Y dígame vuesa merced, señor don Alvaro —exclama al fin— ¿parezco yo en algo a ese tal Don Quijote que vuesa merced dice? No, no se parece en nada. El interrogado caballero no se explica la pregunta de su interpelante; pero a poco Don Quijote va aclarando el misterio. Al cabo se declara con entera franqueza: Finalmente, señor don Alvaro Tarfe, yo soy Don Quijote de la Mancha. A ello accede don Alvaro Tarfe de muy buen grado. La declaración se hizo con todas las fuerzas que en tales casos debían hacerse, con lo que quedaron Don Quijote y Sancho muy alegres, como si les importara mucho semejante declaración...

Esa declaración era el último acto trascendental en la vida del insigne manchego. Caminaba Don Quijote a su aldea, de vuelta de su vencimiento de Barcelona. No era ya caballero andante; determinado tenía consagrarse a la vida apacible de las florestas y los oteros. Su nombre poético de la pastor tenía ya elegido. La estada de ahora en la venta era la postrera etapa de su vida heroica por los caminos. Atrás iban a quedar las aventuras, los castillos, los hechos de caridad y de justicia, el rudo batallar por el ideal. Don Quijote veía que ese pasado no iba a volver para él. Una íntima melancolía bañaba su espíritu. Esta solemne declaración de ahora, era la afirmación de su personalidad. Hemos vivido largos años de trabajos y anhelos; otras generaciones van pasando sobre nosotros —políticos o artistas—; nuevos hombres asoman con más energía, más brío, más inspiración que nosotros. Nuestro entusiasmo, nuestra fuerza, han desaparecido. En este crepúsculo vespertino de nuestra personalidad, al entrar en la región de las sombras, nos detenemos un instante —última parada— y consideremos

nuestra obra, modesta o brillante. Hemos cumplido con nuestro deber; hemos trabajado; la sinceridad y el amor a la belleza y a la justicia ha guiado nuestra pluma. Podrá pasar por encima de nosotros otra generación; no podrá arrebatar nos nuestra personalidad, lo trabajad, lo ansiado y lo sufrido.

A la tarde del mismo día en que ocurrió tal escena en la venta, Don Quijote y don Alvaro reanudaron el viaje. A obra de media legua, se separaban los caminos. Se abrazaron los dos caballeros y alejaronse por las dos vías distintas.

(El día 23 de abril de 1623 moría Cervantes. El 19 del mismo mes, escribía sus últimas cuartillas: la dedicatoria de su novela *Persiles y Segismuda*. Hasta éstos sus postreros días había tenido Cervantes la obsesión de los caminos. A lo largo de las vidas humanas se ofrecen distintos cruces de caminos. ¿Por dónde guiaremos nuestros pasos? De estos dos caminos que se abren ante nosotros, ¿cuál será el de la felicidad y cuál el del infortunio? Del camino de Esquivias a Madrid habla Miguel en su último escrito. Adiós gracias, adiós donaires, adiós regocijados amigos —escribe Cervantes al final del prólogo—, que ya me voy muriendo, y deseando veros presto, contentos y en la otra vida. Don Quijote y don Alvaro ha seguido cada uno por uno de los dos caminos que ante ellos se abrían. Poco tiempo después de este encuentro moría Don Quijote).

Don Alvaro Tarfe tenía en Granada su casa. Era una casa ancha, tranquila y limpia. A poco de llegar a su ciudad, don Alvaro compró un ejemplar de la primera parte del Ingenioso Hidalgo. Leía el caballero continuamente este libro; prendóse de esta honda y humana filosofía. Todas las noches; antes de entregarse al sueño don Alvaro abría el libro y se abstraía en su lectura. Había en la casa de don Alvaro unas diligentes y amorosas manos femeninas. Desde la casa, situada en alto, se veía el panorama de la ciudad, la vega verde. La pincelada azul de las montañas. Al año, esas manos blancas y finas que arreglaban la casa, habían —para siempre— desaparecido. Algo más tarde, un incendio destruyó una granja de don Alvaro. La fortuna de nuestro caballero menguaba. Todo amor y solicitud era don Alvaro para los desgraciados. Nadie se acercaba a su persona que no viese aplacados sus dolores. Ya no tenía apego a nada. Su único consuelo era la lectura de este libro sin par. Su amigo, su compañero inseparable, su confidente, era el ejemplar en que leía las hazañas del gran Don Quijote.

Tres años después del encuentro en la venta, don Alvaro estaba completamente pobre. Los últimos restos de su fortuna los había empleado en remediar el dolor ajeno. No le quedaba al caballero más que su ejemplar del Quijote. Con él, pasó a Córdoba. De Córdoba, don Alvaro marchó a Sevilla. Vivía de caridad, en una casilla de un barrio extremo. Se había quedado casi ciego; no podía leer. Su íntima angustia era no poder posar los ojos en las páginas del Quijote. Algunas veces, alguien le leía unas páginas. Pero él apretaba contra su pecho, henchido de ternura, el ejemplar de este libro que con tanta espiritual fruición había leído.

Un día, al cabo del tiempo, unos señores paisanos de don Alvaro, que anduvieron buscándole

por Sevilla, llegaron a la casa donde había vivido y preguntaron por él. Una viejecita, que se asomó a una ventana, les dijo que no sabía nada. Una tarde —después de un año— un transeúnte que pasaba por delante de un puesto de libros situado en las gradas de la catedral, compró un ejemplar de la primera parte del Quijote. Cuando llegó a su casa raspó con una navajita un rótulo manuscrito que estaba puesto en una hoja de la

guarda y que decía: Soy de don Alvaro Tarfe. En su lugar puso: Soy de don Antonio Díaz.

A Z O R I N

AL MARGEN DE  
LOS CLASICOS

EDITORIAL LOSADA.

# EL CANTOR DEL CID



No necesitamos hoy hacer grandes esfuerzos para imaginarnos, remontando los siglos pretéritos, allá en tiempos medioevales, la figura de este poeta y el medio en que vivió y escribió sus versos. Era seguramente en un pueblecillo castellano; todo está hoy como entonces; todo, salvo que todo está mucho más viejo, ruinoso, y que cerca de allí, al volver de un montecillo, se ven en medio del campo, alargándose misteriosamente hasta perderse de vista, dos brillantes y paralelas barras de hierro... En el pueblo hay callejuelas tortuosas y sombrías; un hombre de faz aguileña y de ojos luminosos se inclina sobre unos libros y amontona, junto a una balanza, montoncillos de áureas monedas; otro hombre tiene en su cámara armaduras bruñidas, pesadas espadas, mazas ricas llenas de agudas puntas; otro hombre guarda en su estancia unos libros de pergamino, y va y viene —por un corredorcillo estrecho— de su casa a la paredaña iglesia, y de la iglesia a su casa. Y, en fin, perdido entre la turba de los labriegos, los pelaires, los modestos regatones, aparte de todos, ignorado de todos, un hombre deambula por el pueblo, pasea por el campo, se encierra en su casa —largas horas— y escribe misteriosamente sobre unos blancos cueros. No es pobre este personaje; tiene unas tierras; vive con cierta holgura; los ratos que le dejan libre sus estudios, él los dedica a charlar con los labriegos y con los oficiales de mano. En su casa tiene un ancho patio; y unos gallos diligentes y petulantes le avisan todos los días la hora en que va a romper el alba. Los gallos son una de las aficiones de este señor de pueblo; los ve devanear por el patio desde su ventana, y pasada la ruidosa diana de la madrugada, continuamente, a lo largo del día, los oye lanzar al aire su estridente cacareo.

Lo que este hombre va escribiendo, entre el trajín de las faenas agrícolas, son unos versos; en estos versos se cuentan las hazañas portentosas de un héroe. Nuestro poeta va relatando, llana

y apaciblemente, los hechos de este personaje. Los gallos cantan. (Apriesa cantan los gallos é quieren quebrar albores). Todo está tranquilo en esta hora del día. Por el poeta cruzan los guerreros en su formidable encuentro con sus enemigos; los pendones salen tintos en sangre; el más valiente de todos estos paladines se nos muestra con una larga y bella barba... Deja su labor el poeta; se entretiene un poco por el pueblo y el campo, y más tarde a su tarea. Los gallos cantan. (Ellos mediablos gallos piensan cavalgar). Con la misma apacibilidad y sencillez de siempre va escribiendo nuestro poeta; nombra los pueblecillos, lugares, campiñas y ríos por donde pasan sus personajes. No se olvida de que los caballeros echen el pienso a sus caballos: temprano dat cebada; fizo mío Cid posar é cebada dar; agora daban cebada, ya la noche era entrada. Cuando ha estado un rato escribiendo, de nuevo se ocupa en los cuidados de la casa y del campo, y más tarde torna a estos pergaminos que él no puede dejar. Ya está otra vez rasguéando con su pluma sobre ellos. Los gallos cantan. (A los mediados gallos antes de la mañana). Los personajes que el poeta pinta en sus versos van corriendo por los campos, tienen fieros encuentros...

En el pueblo ven pasar por las calles a este hombre con cierta simpatía en que hay extrañeza, un poco de conmiseración y otro poco de indulgencia. No sabe nadie a punto fijo lo que cuando se encierra en su cámara; desde luego serán cosas absurdas; dicen que es poeta; pero, en fin, tiene una saneada hacienda, y en su corral están los más espléndidos gallos del pueblo.

A Z O R I N

AL MARGEN DE LOS  
CLASICOS.

EDITORIAL LOSADA, S. A.  
BUENOS AIRES.



# LA INVESTIGACION Y SUS METODOS

## El problema metodológico

Debido quizás al prestigio actual de la lógica y de la epistemología, se ha difundido el criterio de que basta una correcta metodología para asegurar el éxito de una investigación. Si bien hay que admitir que esta afirmación es inexacta, fuerza es que reconocamos la importancia del método en todo trabajo científico. Antes de definir qué es la metodología, conviene especificar que esta palabra se puede usar con dos significados y, en ambos casos, su sentido tiene relación con el estudio del método. En efecto, hay una disciplina llamada metodología que es, en realidad, una rama de la pedagogía, pues se ocupa del estudio de los métodos adecuados para la transmisión del conocimiento. Así, por ejemplo, esta metodología expone, analiza y valora los distintos métodos usados en la enseñanza de la matemática, la gramática o la música, en los distintos niveles docentes (primario, secundario, universitario y especial).

Un problema metodológico, en el sentido indicado, sería, verbigracia, el de determinar cuál es el procedimiento más apropiado para enseñar la matemática en la escuela primaria, secundaria o universitaria. Así, es fácil ver que la noción de número natural deberá presentarse por distintos medios pedagógicos cuando se transmite esa noción a niños en edad escolar que cuando se enseña a jóvenes del bachillerato. Si atendemos a los aspectos psicopedagógicos pertinentes habrá que usar la intuición sensorial (e incluso el juego) en la escuela primaria, en cambio, en la enseñanza secundaria, el método aconsejado será un adecuado equilibrio entre la intuición y la lógica; finalmente, en la universidad conviene utilizar extensamente el método deductivo, la formalización más estricta. Incluso en el más alto nivel de la enseñanza, hay que distinguir la finalidad de la enseñanza de esta ciencia para adecuar la metodología. Por ejemplo, en las escuelas técnicas, interesa, fundamentalmente, el manejo de algoritmos fácilmente aplicables, así como resulta conveniente formular problemas y ejercicios en gran cantidad.

Otro ejemplo de problema de metodología de la enseñanza es el de estudiar los métodos y las técnicas adecuadas, en especial para enseñar una lengua extranjera. Dos nuevos procedimientos deberán ser evaluados por los metodólogos; el uso del laboratorio y los métodos estructuralistas. Incluso si la investigación metodológica estuviera suficientemente desarrollada, debería estar en condiciones de opinar autorizadamente acerca de

la validez de las técnicas subliminales en la enseñanza de los idiomas. Para saber si es posible aprender una lengua extranjera mientras se duerme no sólo hay que conocer esa lengua, hay que dominar, además, ciertos problemas didácticos y estar informado de los resultados de las investigaciones neuropsicológicas acerca del sueño.

Hay una segunda manera de entender la palabra metodología y ésta es la que aquí nos interesa especialmente: el estudio analítico y crítico de los métodos de investigación y de prueba. Desde este punto de vista podemos definir la metodología como la descripción, el análisis y la valoración crítica de los métodos de investigación. La tarea fundamental de esta disciplina será evaluar los recursos metodológicos, señalar sus limitaciones y, sobre todo, explicitar sus presupuestos y las consecuencias de su empleo. Podría afirmarse que si bien la metodología no es una condición suficiente para el éxito de la investigación, resulta, sin duda, una condición necesaria (en el sentido matemático del término).

Sin embargo, sólo se habrá delimitado perfectamente el sentido de la expresión si distinguimos dos expresiones de significaciones vecinas: técnica y método. Entre el método y la técnica hay una diferencia semántica análoga a la que distingue el género de la especie. Puede definirse el método como un procedimiento, o un conjunto de procedimientos, que sirve de instrumento para alcanzar los fines de la investigación; en cambio las técnicas son medios auxiliares que concurren a la misma finalidad.

El método es general, las técnicas son particulares; por eso, algunos autores definen primero las técnicas y luego, generalizando, llegan a la noción de método. Veamos algunos ejemplos: en biología, la observación y la experiencia son métodos, pero la coloración del tejido nervioso con sales de plata es una técnica (creada por Ramón y Cajal). En el campo de las ciencias del hombre, puede considerarse métodos al psicoanalítico o al reflexológico; en cambio el uso de palabras inductoras (Jung) en la psicoterapia o de luces y sonidos en reflexología son simplemente técnicas. Así, pues, el método es un procedimiento general, basado en principios lógicos, que puede ser común a varias ciencias; una técnica es un medio específico usado en una ciencia determinada, o en un aspecto particular de ésta. Ejemplo: el método deductivo se usa tanto en la lógica como en la matemática o la física teórica; en cambio las técnicas observacionales usadas en la psicología social son propias de este aspecto especial de la investigación.



En síntesis, la metodología sólo puede ofrecernos una comprensión de ciertos métodos y técnicas que han probado su valor en la práctica de la investigación, pero de ningún modo nos asegura el éxito de la misma; sirve para desbrozar el camino de los obstáculos que pueden entorpecer el trabajo científico.

### Qué es la investigación

El significado de la palabra "investigación" no parece ser muy claro o, por lo menos, no es único, ya que desde el presidente de la "General Motors" hasta los miembros de la "Phi Delta Kappa Fraternity" han intentado definirla.

Hace algunos años (en 1929) se propusieron cuatro definiciones de la palabra "investigación" para que varios estudiosos eligieran una de ellas. El resultado fue que las cuatro definiciones tuvieron votos, e, incluso, hubo quienes expresaron que el concepto de investigación es indefinible.

Quizás debiéramos empezar por preguntarnos ¿qué es lo que mueve al hombre a investigar? Einstein dijo una vez que la ciencia consiste en crear teorías: "Ideamos una teoría tras otra —dijo—, y lo hacemos porque gozamos comprendiendo". La comprensión, para Einstein, se alcanza cuando reducimos "los fenómenos, por un proceso lógico, a algo ya conocido o (en apariencia) evidente".

Copi cree que el valor esencial de la investigación científica reside en que satisface nuestra curiosidad al realizar nuestro deseo de conocer, y recuerda que ya Aristóteles había escrito: "... Aprender es el más grande de los placeres no solamente para el filósofo, sino también para el resto de la humanidad, por pequeña que sea su capacidad para ello..."

Rodolfo Mondolfo afirma que la investigación surge cuando se tiene conciencia de un problema y nos sentimos impelidos a buscar su solución.

La indagación realizada para alcanzar esa solución constituye, precisamente, la investigación propiamente dicha.

El empleo no siempre riguroso de la palabra "investigación" ha conducido a algunas identificaciones abusivas: a) investigación es igual a ciencias positivas, y b) investigación equivale a indagación empírica. Quienes así piensan olvidan que no sólo se puede investigar en el terreno de las ciencias positivas: hay una investigación humanística también. Se investiga —y se ha investigado desde hace más de dos mil años— tanto en el terreno científico como en el filosófico.

Por otra parte, la reducción de la investigación a la mera búsqueda experimental de hechos o de datos es invalidada por las mismas ciencias fácticas. Desde el punto de vista histórico, la evolución del pensamiento científico muestra el tránsito de la fase descriptiva a la experimental primero y a la deductiva luego. No obstante, cabe destacar que la teoría constituye el núcleo esencial de la ciencia, sin la cual perderían sentido la descripción y la experiencia, como veremos más adelante.

Incluso algunos hombres de ciencia nos han explicado el contenido especulativo de la tarea científica en el terreno experimental. Rapoport ha demostrado que la zoología del siglo XVIII —tildada, generalmente, de ciencia puramente descriptiva— formulaba descripciones de "clases" de

animales, es decir, de especies. En realidad, no eran estudiados más que unos pocos ejemplares, desconociéndose la progenie y los antecesores de determinados animales; sin embargo, noción de especie era extendida a esos antecesores. Esa actitud implicaba una tácita presunción, es decir, una teoría.

Asimismo, la teoría evolucionista también implica la hipótesis de que sucesivas generaciones de animales tienden a modificarse en el sentido de una mejor adaptación al medio. Muchos autores la aceptan como un dogma, a pesar de que algunos biólogos han insistido en que más que una teoría es una hipótesis: Jean Rostand, biólogo evolucionista de prestigio universal, ha reconocido que la única razón por la cual hay que aceptar la teoría de la evolución es que se trata de una "hipótesis racional" —la única— que nos permite rechazar la creación directa e independiente de las especies o su formación directa por generación espontánea.

De todo ello, es fácil concluir que la investigación experimental depende de la existencia de teorías. Además, antes de realizar un experimento, éste debe ser planeado y diseñado teóricamente porque toda experiencia debe tener un propósito que es, justamente, lo que confiere sentido a la investigación científica.

La universidad actual tiende a aunar la teoría y la práctica formando, a la vez, profesionales e investigadores. Nuestras facultades e institutos de enseñanza superior no son sólo fábricas de técnicos prácticos, sino, asimismo, son centros de investigación. En la antigüedad griega la investigación teórica y la actividad profesional estaban separadas; más aún, los griegos despreciaban la praxis, en especial, el trabajo manual. Y ello hasta tal extremo que llegaron a desterrar de la medicina toda práctica quirúrgica, cuyo ejercicio quedaba relegado a los practicantes incultos, como los barberos y los masajistas. La correlación entre la investigación y la profesión, entre la teoría y la praxis que caracteriza a la universidad contemporánea, es una herencia medieval, no solamente renacentista, como se suele afirmar: el proceso se inicia con la creación de los gremios culturales de estudiantes (*Universitas scholarium*) y de maestros (*Universitas magistrorum*). La exigencia de progreso expresada por Bernardo de Chartres en el siglo XII "se hace más honda luego en Santo Tomás de Aquino por influjo de Aristóteles, y adquiere la plenitud de su fuerza en el Renacimiento; se impone a la cultura en general y a la enseñanza universitaria en particular la obligación de no limitarse a la conservación de lo antiguo, sino de elaborarlo en nuevas formas, de explorar nuevos terrenos, profundizar y extender las investigaciones, hacer progresar la ciencia. La investigación, por cierto, como se ha indicado, no había sido extraña a la cultura medieval y a las universidades, ni siquiera mientras trataban de conservar y recuperar la herencia de la antigüedad; pero cobra nuevo impulso y más poderosa energía cuando el Renacimiento introduce la exigencia de imitar a los antiguos en su misma dependencia espiritual y originalidad creadora".

El punto de partida de la investigación es, pues, la existencia de un problema que habrá que definir, examinar, valorar y analizar críticamente, para poder luego intentar su solución. El

primer paso, será, entonces, delimitar el objeto de la investigación —el problema— dentro de los temas posibles. Platón, en su diálogo Menón, lo estableció con meridiana claridad: "¿Y cómo buscarás, oh Sócrates, lo que tú ignoras totalmente? Y de las cosas que ignoras, ¿cuál te propondrás investigar? Y si por ventura llegaras a encontrarla, ¿cómo advertirás que ésa es la que tú conoces? — "Entiendo qué quieres decir, Menón... Quieres decir que nadie puede indagar lo que sabe ni lo que no sabe; porque no investigaría lo que sabe, pues lo sabe; ni lo que no sabe, pues ni tan siquiera sabría lo que debe investigar."

En la actualidad sólo hay un acuerdo bastante generalizado para aceptar la división de las ciencias en dos grupos: a) formales, y b) fácticas. La clasificación se basa en la naturaleza de sus objetos, métodos y criterios de verdad.

Los objetos de las ciencias formales son ideales, su método es la deducción y su criterio de verdad la consistencia o no contradicción de sus enunciados. Todos sus enunciados son analíticos, es decir, que se deducen de postulados o teoremas.

Los objetos de las ciencias fácticas son materiales, su método es la observación y la experimentación (y, en segundo término, también la deducción) y su criterio de verdad es la verificación. Los enunciados de las ciencias fácticas son predominantemente sintéticos, aunque hay también enunciados analíticos.

Toda clasificación es convencional; además, como supone un punto de partida restrictivo —la dicotomía de las ciencias— debe afrontar el problema de la ubicación de las denominadas ciencias de la cultura. En la medida en que éstas cumplen las exigencias que supone la teoría de las ciencias positivas, son incluidas en una u otra clase. La tendencia predominante consiste en incluirlas en el grupo de las ciencias fácticas.

A nuestro juicio, esta clasificación es extremadamente esquemática e implica una actitud previa de carácter doctrinario, condenando a las ciencias de la cultura a una continua oscilación entre el grupo de las ciencias fácticas y de las ciencias formales, como prueba la historia de la ciencia. En efecto, la lingüística fue, durante el siglo pasado, una ciencia fáctica; en la actualidad, es una ciencia formal (lingüística estructural). Consideraciones análogas se podría hacer del derecho, la psicología y la sociología.

Un procedimiento más adecuado sería el de aceptar un tercer grupo c) integrado por las ciencias de la cultura, que convendría llamar "ciencias del hombre", evitando los rótulos —poco convenientes, pero también usados— "ciencias del espíritu" (por sus implicaciones metafísicas) y "cien-

cias del comportamiento" (porque supone una ideología conductista). Incluso podría agregarse un cuarto grupo d) ciencias interdisciplinarias, como la biología matemática y la cibernética, y hasta un quinto e) ciencias nuevas, como la parapsicología y la semiótica.

Las ciencias humanas son, en cierto sentido, fácticas, pero los hechos (datos) de los cuales parten, pertenecen a la cultura creada por el hombre.

Verbigracia, los "hechos" lingüísticos pertenecen a la cultura, no a la naturaleza física. Una piedra cualquiera puede ser objeto de investigación física o química (ciencias fácticas), pero si hay en ella pictografías o petroglifos se convierte en un objeto cultural. Las ciencias humanas estudian una cierta experiencia (histórica, psíquica, social) y, por ello, se aproximan a las ciencias de hechos, pero difieren de éstas por el carácter de sus objetos, por la manera de considerarlos (enfoque o perspectiva) y por los métodos de investigación y de prueba.

1. En nuestro libro *Fundamento de la Filosofía de la Ciencia*, Buenos Aires, Nova, 1967, nos hemos ocupado, con el debido detalle, de las relaciones de la metodología científica con la lógica, la filosofía de las ciencias y la historia, psicología y sociología de las ciencias.
2. EINSTEIN, A., *On the generalized theory of gravitation*, *Scientific American*, vol. 182, N° 4, Abril de 1950.
3. ARISTOTELES, *Poética*, 1448b 14.
4. MONDOLFO, R., *Problemas y métodos de investigación en la historia de la Filosofía*, Tucumán, Instituto de Filosofía, 1949, pág. 28. [Hay una reimpresión editada por Eudeba.]
5. MONDOLFO, R., *Preparación profesional e investigación científica*. Separada del volumen *La universidad del siglo XX*, Lima, Universidad Nacional de San Marcos, 1951, pág. 336 y siguientes.
6. Citado por Mondolfo en su obra *Problemas y Métodos de la Investigación en Historia de la Filosofía*.
7. Nos hemos ocupado analíticamente de este problema en nuestro libro, ya citado, *Fundamentos de la Filosofía de la Ciencia*.
8. VERA, ASTI, *Metodología de la Investigación*, B. Aires, Kapelusz, 1968.



**A SU  
DISPOSICION:**

**3-4-6-7-8-12-19  
20-25-30-47-48**



# PREFERENCIAS MUSICALES DE LA JUVENTUD ESCOLAR DE SANTIAGO

1.ª PARTE

## I INTRODUCCION

Como producto de la dinámica cultural cambiante y conflictiva de la vida contemporánea, los jóvenes han sido invadidos por los estímulos musicales absorbentes de la música popular predominantemente foránea, regida por el cambio efímero de la moda actual. Los adultos, en cambio, se han mantenido relativamente al margen de este fenómeno, conservando sus gustos tradicionales. No es difícil identificar las siguientes tendencias generales en las preferencias musicales de la población urbana de Santiago: 1) un choque generacional que dividiría los gustos musicales de las generaciones adulta y joven; 2) una coincidencia aproximada de preferencias juveniles en los distintos estratos sociales; 3) una inclinación por una nueva estética juvenil regida, primariamente, por modelos populares foráneos del género internacional y, sólo secundariamente, por modelos de su propia cultura —latinoamericana o chilena— o por los valores de la música docta europea; y 4) una marcada afición juvenil por la música ligada a la actividad motora de la danza en contraste con la afición por contenidos sentimentales o melodramáticos de la canción popular no danzada preferida por los adultos.

Las causas fundamentales de esta situación radican en la profunda influencia ejercida por los medios de comunicación —radiotelefonía, televisión, discos, revistas juveniles y cine—, puesto que son ellos los principales responsables de canalizar la sensibilidad artística y musical de los chilenos por tener acceso a todos los estratos y regiones del país. No obstante, su enfoque predominantemente comercial los induce a entregar no lo mejor sino lo más vendible.

Todo lo expresado permite señalar la necesidad urgente de lograr una reorientación musical. En ella, la escuela y los medios de comunicación deberían coordinar sus objetivos, pudiendo favorecer así tanto el desarrollo como la maduración y definición artístico-musical de la juventud chilena.

Existen en Chile algunos antecedentes bibliográficos del tema que tratamos. Si bien es cierto que se han elaborado numerosas encuestas de opinión en distintos lugares del país, incluyendo Santiago, una escasa cantidad de ellas ha incluido aspectos relativos a las preferencias musicales de la comunidad chilena en general y de su juventud en particular. Entre ellas cabe mencionar en primer término a aquellas que focalizan dicho tópico abordándolo ya sea en su totalidad o en una de sus partes<sup>2</sup>; y, en segundo término, a aquellas otras que analizan diversos aspectos relacionados con la Educación Musical, las cuales, si bien no contienen datos sobre preferencias musicales, ofrecen otras informaciones de interés para el educador<sup>3</sup>. Las ideas expresadas en estos trabajos apuntan hacia un estado crónico de los problemas que aquejan a esta disciplina. Los problemas básicos son dos: la deficiente preparación profesional del educador musical y la canalización auditiva excesiva de la juventud hacia la música popular. Ya en 1946, Domingo Santa Cruz expresaba su preocupación "por atraer a las masas hacia la cultura artística" (1946:16), destacando, asimismo, la importancia de la educación musical escolar en dicha ardua tarea. Un año después, el mismo autor señalaba la presencia de agudas dificultades en el plano de la educación del auditor, abogando por una supervigilancia estatal de la difusión musical a través de la radiotelefonía (1947:4-5). Había que evitar la destrucción del "tesoro de nuestra expresión genuina y de nuestra tradición popular" (*loc. cit.*) puesto que "la explotación comercial de la radio, estimulada por la masa... ha producido en todos los géneros estilos peculiares, al gusto de la generalidad, exagerando lo ordinario, lo llamativo y cuanto tiende a producir un efecto barato" (*loc. cit.*).

El presente trabajo se desprende de un proyecto matriz del cual deriva tanto su marco teórico como sus orientaciones metodológicas y técnicas, incluyendo los instrumentos de terreno. Dicho proyecto matriz tuvo su origen en 1968, año en el cual la presente profesora-guía concibió y

<sup>1</sup> El presente trabajo es un resumen de una investigación pedagógica realizada entre 1972 y 1974 en calidad de Seminario para optar al título de Profesor de Estado en Educación Musical (Facultad de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación, Universidad de Chile). Dicho Seminario de Título fue guiado por la profesora María Ester Grebe, quien tuvo a su cargo la concepción, planificación y realización del proyecto.

<sup>2</sup> Revisese al respecto los estudios de Cortés (1951), Silva (1965), Mattelart (1970), Pierret (1970-1972), Muñozaga (1971), Ubilla (1971), Miró et al. (1972) y *Revista del Domingo* (1974).

<sup>3</sup> Se destacan, en este sentido, los trabajos de Margaño (1945), Cartes (1964), Bindhoff (1964) y Pierret (1972); Muñoz (1964) y Bindhoff (1966); Seeger (1964) y Lawler (1964).

organizó un diseño inicial titulado **Preferencias Musicales de la Comunidad Mayoritaria de Santiago**, el cual estaba destinado a explorar las inclinaciones musicales de los sectores representativos de la población santiaguina con el fin de racionalizar la extensión musical para dichos sectores. Aunque orientada específicamente a los escolares santiaguinos, la presente investigación comparte una génesis conceptual y diversos aspectos metodológicos y técnicos con el proyecto matriz.

Tomando en consideración las ideas y orientaciones generales expuestas en los párrafos precedentes, el objetivo general de la presente investigación consiste en identificar y evaluar las preferencias musicales de la comunidad escolar de Santiago, con el propósito de efectuar un diagnóstico de la realidad actual. Por su parte, los objetivos específicos se orientan a: 1) detectar las preferencias musicales en relación a repertorios específicos que sirvan de punto de referencia: el docto, el popular, el folklórico y el aborigen. Y 2) aportar una visión realista de los gustos musicales de la juventud y su correspondiente motivación para que los profesores de Educación Musical se orienten y elaboren una estrategia didáctica más efectiva.

Consecuentemente, nuestro universo de estudio se circunscribe a una muestra de 322 alumnos pertenecientes a planteles de enseñanza fiscal de la provincia de Santiago. Con el propósito de abarcar liceos y colegios de distintas comunas pertenecientes a sectores representativos del Gran Santiago y sus zonas adyacentes de la provincia, se seleccionaron establecimientos correspondientes a las siguientes comunas: Santiago-Centro, Renca, La Cisterna, Ñuñoa y Quinta Normal. A éstos, se agregaron posteriormente algunos otros de Malloco, Peñaflo, Talagante y Melipilla; Puente Alto y La Pintana; San Miguel y San Bernardo. Los alumnos correspondientes a estos últimos establecimientos educacionales de pueblos o lugares cercanos a Santiago son, en todo caso, una minoría ubicada casualmente en el transcurso de nuestro trabajo de terreno en uno de los campamentos veraniegos de El Tabo. La totalidad de los establecimientos educacionales a los cuales pertenecen nuestros alumnos encuestados son:

1. Internado Barros Arana: 25 alumnos encuestados.
2. Liceo N° 3 de Niñas: 39 alumnas encuestadas.
3. Liceo N° 23 Mixto: 51 alumnos encuestados.
4. Liceo N° 7 de Hombres: 32 alumnos encuestados.
5. Liceo Municipal Mixto de La Cisterna: 93 alumnos encuestados.
6. Instituto Nacional (Campamento Veraniego de El Tabo): 40 alumnos encuestados.
7. Colegios urbanos y suburbanos varios (Campamento Veraniego "Ciudad del Niño" de El Tabo): 42 alumnos encuestados.

Tres variables o parámetros básicos fueron utilizados en la elección de la muestra de 322 es-

colares: edad, sexo y nivel educacional, a las cuales se agregaron dos variables complementarias: el origen y residencia de los alumnos y su acceso a los medios de difusión musicales.

1. **Edad.** El rango total de edades se distribuye entre un mínimo de 12 años y un máximo de 23, observándose que la mayor cantidad de encuestados (92,5%) corresponde a adolescentes entre 14 y 18 años. Una minoría se dispersa en edades extremas, bajas y altas, las cuales están representadas respectivamente por alumnos de 12 y 13 años (4,34%) —agregados debido a su deseo explícito de participar en nuestra prueba musical—; y por alumnos de 19, 20 y 23 años (2,79%), correspondientes en su mayoría a casos de estudiantes en situación irregular. La suma de dichos casos alcanza el total poco significativo de 23 alumnos (7,13%). Deducimos, por tanto, que la muestra de edades satisface los objetivos de nuestro trabajo.

2. **Sexo.** La muestra se divide en dos bloques relativamente equilibrados correspondientes a 54,66% de varones y 45,34% de mujeres. Esta proporción indica que se han tomado en cuenta las opiniones de ambos sexos en forma más o menos paritaria.

3. **Nivel educacional.** La muestra incluye alumnos de Enseñanza Fiscal ubicados entre 6° Básico y 4° Medio, concentrándose el porcentaje mayor entre los 1°s. y 2°s. medios (72,98%) y difundiéndose el menor en los niveles restantes (27,01%). Estos últimos son, en orden decreciente: 3° Medio, 8° Básico, 7° Básico, 4° Medio y 6° Básico. En suma, a pesar de la amplia dispersión de niveles educacionales se observa una fuerte gravitación hacia cursos de Enseñanza Media (84,78%), con especial énfasis en sus primeros y segundos años; contrariamente, los cursos de Enseñanza Básica aportan un número minoritario de alumnos encuestados (13,04%).

4. **Origen y residencia.** Del total de los encuestados, se nos presenta un 86,02% de alumnos de origen santiaguino. La minoría restante (13,56%) es, ya sea, de origen provinciano (9,32%) o campesino (4,04%). Un 91,93% de la muestra corresponde a alumnos de residencia urbana; o sea, que han vivido durante toda su vida en una ciudad; sea ésta Santiago (86,02%) o ciudades de provincia (9,32%). A éstos se agrega un grupo pequeño de alumnos de residencia predominantemente urbana y secundariamente rural (7,45%); y dos casos de alumnos que han migrado de zona rural a urbana (0,62%). El alto porcentaje de escolares de origen santiaguino y residencia urbana satisface plenamente los fines propuestos.

5. **Acceso a los medios de difusión musicales.** Un alto porcentaje de los escolares encuestados posee uno o más receptores de radio en su hogar (99,07%) y un televisor (85,09%), lo cual indicaría que la experiencia auditiva de los niños en su medio familiar deriva, en primer término, de la programación radial y de la televisión; y, en segundo término, del tocadiscos (69,25%), hecho que responde a intereses e inquietudes propios de la adolescencia y de sus frecuentes reuniones juveniles. Estas características señalan el alto

Cabe señalar que el equipo de trabajo encontró, en todo momento, una amplia colaboración de parte de directivos, profesores y alumnos en dichos establecimientos. Las autoras suscritas agradecen dicha gentil y generosa cooperación, la cual hizo posible el desarrollo expedito y adecuado de la presente investigación.

grado de acceso de este alumnado a los medios de difusión, los cuales fomentan un aprendizaje musical informal, no planificado, heterogéneo y contradictorio a los fines específicos de la Educación Musical.

El presente trabajo se ha orientado de acuerdo a una ordenación metodológica inductiva, siguiendo un propósito fundamentalmente exploratorio por existir escasos antecedentes inmediatos de trabajos de esta naturaleza en el área musical chilena. En efecto, a partir de la variada gama de datos empíricos recolectados mediante una entrevista estructurada y una prueba musical, se procedió a clasificar, cuantificar, describir y evaluar dichos datos con el fin de enunciar los principios generales que gobernarían las preferencias musicales de los escolares. Los resultados numéricos y sus correspondientes datos porcentuales fueron ordenados en cuadros que derivan de las respuestas a cada una de las preguntas o ítemes de la ficha.

En la elaboración de la entrevista estructurada se consideró su duración en relación a la capacidad de concentración de los alumnos y a la exhaustividad de su contenido. En este último sentido, la ficha se dividió en dos partes: datos generales y especiales, subdividiéndose estos últimos, a su vez, en dos rubros: a) preferencias musicales con y sin audición; y b) nuevas actividades musicales de la juventud escolar. Durante la aplicación de la prueba musical se utilizó una pauta-guía de observación complementaria para controlar la validez de las respuestas escritas mediante observaciones del comportamiento general y reacciones específicas frente a la audición.

En dicha prueba musical, se incluyeron cinco fragmentos musicales cuya longitud permitiese captar en forma cabal el estilo y la estructura de cada género en referencia. Los trozos incluidos son: el 2º movimiento de la *Sinfonía Pastoral* de Beethoven, una *cumbia*, un *soul*, la *danza del llamero* (Bolivia) y una *canción de amor* mapuche. Para elegir estos trozos, se consideró: a) su vigencia en el momento de aplicarse la prueba (año 1972); b) su representatividad en relación a los correspondientes cuatro estratos musicales; c) su calidad estético-musical; y d) la autenticidad de las versiones elegidas; esto último, en forma muy particular, en los casos de las músicas folklórica y aborígen.

En la selección de estos trozos, se adoptó como punto de partida una división de estratos musicales que se fundamentan en las siguientes definiciones<sup>5</sup>:

1. **Música docta o selecta:** Es música de transmisión escrita, erudita, regida tanto por procedimientos y técnicas elaboradas de composición como por sistemas teóricos, estéticos y notaciones musicales complejas; y con funciones artísticas carentes de valores utilitarios directos.
2. **Música popular:** Es música de transmisión escrita ligada a una moda efímera, des-

prendida de criterios comerciales y difundida masivamente.

3. y 4. **Música folklórica y aborígen:** Son ambas músicas de transmisión oral, anónimas, colectivas y funcionales, asociadas frecuentemente a valores utilitarios, y carentes de teoría musical. Ambas se diferencian en sus respectivos niveles culturales y lingüísticos. Es así como la música folklórica está integrada a la cultura dominante o mayoritaria, con la cual comparte un idioma común. En cambio, la música aborígen es relativamente independiente y autónoma, con respecto a la cultura dominante o mayoritaria, por pertenecer a grupos étnicos enclavados, por lo general, en el seno de una sociedad moderna. Dichos grupos étnicos poseen una lengua diferenciada y una identidad que les permite lograr una cohesión, integración y permanencia culturales.

## II RESULTADOS

### 1. EXPLORACION PRELIMINAR

Se incluyeron tres preguntas preliminares. La primera de ellas pretendió ubicar la preferencia máxima de cada alumno encuestado para captar el arquetipo ideal de la juventud escolar. Por su parte, las preguntas segunda y tercera pretendieron indagar acerca de las relaciones históricas o estratificación cronológica de los repertorios que prevalecen en el medio juvenil.

#### Primera pregunta:

De todos los tipos de música que conoces, ¿cuál prefieres sobre todas?

#### Respuestas:

Música clásica o selecta:	14,91%
Música popular	: 73,29%
Música folklórica	: 10,87%
Música aborígen	: 0,00%
Otras	: 4,66%
Abstención	: 4,97%

La música es una necesidad del ser humano. Cabe a la educación cultivar el gusto y capacidad valorativa por las diferentes formas y estilos en que ella se desarrolla a través de la historia, de las diversas regiones geográficas y condiciones socio-culturales. Esta es la meta ideal de la Educación Musical. Sin embargo, los datos objetivos de nuestra encuesta muestran otra realidad. Es evidente que los alumnos vibran con la música popular; pero dicha vivencia no se proyecta del mismo modo a otros estratos musicales, relegando, a su vez, nuestras raíces culturales chilenas y latinoamericanas.

Al hacer un análisis objetivo de las preferencias musicales de nuestros adolescentes, queda al descubierto un desequilibrio en las tendencias, las cuales sugieren la revisión de algunas causas predominantes que es preciso señalar:

<sup>5</sup> Estas definiciones provienen de ideas contenidas en los Apuntes mimeografiados del *Curso de Introducción a la Etnomusicología*, de la profesora María Ester Grebe (Facultad de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación, Universidad de Chile), 1973, 2ª serie, pp. 1-2.

- a) **Cultura:** Existe una barrera cultural que impide comprender y apreciar repertorios musicales diversificados, lo cual se refleja en la escasa o menor preferencia por obras selectas, folklóricas y aborígenes.
- b) **Vivencias:** Respecto a la música folklórica, los jóvenes de los sectores urbanos se encuentran un tanto marginados de las experiencias de la música tradicional que emerge a raudal en los sectores rurales.
- c) **Experiencia:** Los jóvenes se encuentran enfrentados a diario con los medios de comunicación, los cuales influyen los gustos por la música popular desde los primeros albores de su existencia.

Al revisar la realidad de la Pedagogía Musical en las instituciones educacionales, encontramos que:

- a) Existe un alto porcentaje de establecimientos educacionales privados de profesores de Educación Musical.
- b) Debido a la escasez de profesionales, las autoridades han tenido que contratar personal sin preparación adecuada.

#### Análisis y evaluación de las respuestas:

1. Llama la atención, en primer lugar, el alto porcentaje de preferencias asignadas a la música popular. Esto puede interpretarse, quizás, por el influjo de los medios de comunicación y la moda juvenil, respaldados por la mentalidad imitativa del adolescente y por su necesidad de integración a los grupos juveniles; o bien, por el uso de esta música como medio de evasión de los problemas cotidianos por parte de la juventud.

2. En segundo lugar, llama la atención que la música selecta ocupa sólo un 14.91% en las preferencias totales, lo cual nos sugiere los siguientes comentarios:

- a) El esfuerzo desplegado por el profesor por educar a los alumnos en la comprensión de este tipo de música. Sin embargo, los alumnos parecen no haber sacado provecho ni motivación suficiente.
- b) A pesar de la diferencia existente entre el porcentaje de preferencias entre música popular y selecta (73.29% y 14.91%, respectivamente), esta última ocupa un segundo lugar indicando un resultado explícito y modesto de los fines fundamentales de la Educación Musical orientada hacia este tipo de repertorio.
- c) Faltan medios materiales y métodos adecuados para lograr una mejor asimilación de este tipo de música.
- d) Se puede detectar una desvinculación cultural del alumnado con respecto a este repertorio.

3. Con respecto a la música folklórica, esta denota un 10.87% de preferencias, influyendo sobre ellas tanto los festivales folklóricos y la TV como el trabajo del profesor. Por otra parte, esta modesta cantidad de preferencias está determinada por los siguientes factores: a) el mínimo de posibilidades con que cuenta un niño

urbano para formar parte en un conjunto folklórico; b) la desvinculación del niño urbano con respecto a la vivencia del repertorio rural; c) la falta de continuidad de las materias de los programas en relación con el folklore musical, lo cual influye, en los últimos años, en la escasa inclinación del alumno por la música folklórica; d) la falta de una mayor profundización de las materias folklórico-musicales en la formación del profesor; y e) la carencia de materiales didácticos apropiados para enseñar la música folklórica.

4. La música aborígen, con 0% de preferencias, no es conocida ni estudiada en ningún caso. Y su difusión no se da en medio alguno fuera de su propio ámbito cultural. Esto revela una falta total de conocimientos sobre esta música, debido, en gran parte, a la no integración de las culturas aborígenes a la nuestra; y un rechazo de esta música como consecuencia de una discriminación en la convivencia social con el aborígen que sitúa a estas culturas en un nivel inferior.

#### Segunda y Tercera Preguntas:

¿Qué tipos de música llamas tú "música antigua"?

¿Qué tipos de música llamas tú "música moderna"?

#### Respuestas:

"Música antigua"		"Música moderna"	
tango	: 54.66%	soul	: 63.66%
vals	: 34.47%	blue	: 25.47%
bolero	: 34.16%	cumbia	: 14.06%
"clásica"	: 9.94%	beat	: 14.29%
"mexicana"	: 7.45%	rock-roll	: 9.00%
charleston	: 7.14%	rock progres.	: 2.48%
otros	: 31.06%	otros	: 14.06%

#### Análisis y evaluación de las respuestas:

1. La "música antigua" no se asocia con los periodos históricos de la música culta o docta. En el total de las respuestas, la música clásica es un rubro minoritario que, paradójicamente, comparte —en calidad de "música antigua"— un mismo nivel jerárquico con géneros populares tales como el tango, vals, bolero, "mexicana" y charleston, mencionados con mayor frecuencia. Esto puede explicarse desde los siguientes puntos de vista:

- a) El alumnado opina actualmente en un nivel exclusivamente empírico, aprovechando el concepto popularizado de "lo antiguo" y "lo moderno" difundido por los diversos medios de comunicación, sin hacer uso de los conocimientos de Historia de la Música impartidos por la asignatura. Se evidencia una incapacidad para establecer relación y proyecciones a partir de distintos estímulos auditivos.
- b) Una aclaración de categoría o niveles de repertorio en el cual se incluyan todos los tipos de música vigente —o sea, la música

ducta, popular, folklórica, aborígen e híbridos— ayudaría al maestro de Educación Musical a aclarar a sus alumnos la presente confusión de conceptos y a prepararlos para que proyecten funcionalmente los conocimientos de la asignatura.

2. La "música moderna" se relaciona exclusivamente con géneros populares en boga, sin identificarse con la música contemporánea docta, cuya escasa difusión y conocimiento son agravados por su difícil comprensión, debido a su estética y lenguaje complejos.

3. Las asociaciones surgidas en torno a los conceptos polares de "música antigua" y "moderna" derivan de un choque generacional producido en muchos momentos de la historia, el cual es, quizás, realzado por la libertad y desinhibición de la juventud actual.

## 2. GENEROS MUSICALES.

### 2.1 EXPLORACION DE PREFERENCIAS MUSICALES CON AUDICION Y REACCIONES PSICOMOTORAS DE LOS ALUMNOS.

Los resultados descritos a continuación son producto de la aplicación de una entrevista que se complementó con una prueba musical sencilla. Esta última sirvió de estímulo auditivo y permitió la orientación y objetivación de las respuestas de los entrevistados.

La observación directa de las reacciones de los alumnos durante la audición de la prueba musical permitió apreciar los siguientes aspectos:

1. No se advirtieron diferencias significativas en las actitudes y comportamientos de niñas y de varones. En ambos grupos primó un ambiente de relajación e interés.

2. La presencia de reacciones psicomotoras —tales como marcar el ritmo con movimientos corporales— y expresiones faciales de agrado acompañaron a la audición de trozos populares preferidos —*beat-soul* y *cumbia*— y, en menor grado, del trozo folklórico boliviano.

3. Frecuentes manifestaciones verbales de rechazo, sumadas a gestos y actitudes faciales de disgusto, surgieron en la audición del trozo musical mapuche.

4. La ausencia de reacciones psicomotoras fue una característica general de la recepción pasiva del trozo clásico.

Existe coherencia y correlación entre las antedichas reacciones espontáneas de los alumnos y las respuestas escritas por cada uno de ellos en la ficha de audición. Este hecho otorga mayor validez a los resultados de la encuesta, puesto que la observación directa del comportamiento de los alumnos controla la validez de su correspondiente material escrito, pudiendo apreciarse la veracidad y pureza de las respuestas.

En forma muy sucinta, analizaremos la apreciación de los cinco trozos que componen la prueba musical, ofreciendo los contenidos generales de las respuestas que dicen relación con las cuatro preguntas siguientes:

1. ¿Qué nombre le pones tú a esta música?
2. Si tú la oyes en la radio, ¿la dejarías o la cambiarías?

3. ¿Qué gente oye más esta música?

4. ¿Cuándo la escuchas, piensas en...?

Algunos aspectos sobresalientes en los contenidos de las respuestas son:

a) Los alumnos encuestados ubican con facilidad denominaciones correctas para los trozos musicales, lo cual indica un reconocimiento auditivo normal.

b) Emerge una marcada tendencia de tipo peyorativo con respecto a ciertos tipos de música como la mapuche y, excepcionalmente, la *cumbia*.

c) Surgen asociaciones entre ciertos tipos de música con determinados niveles socio-económicos y ubicación generacional. Esto ocurre en los cinco trozos musicales de la prueba auditiva.

d) La abstención aumenta en la música clásica y mapuche, en las cuales se evidencia mayor desorientación en los alumnos, dada la menor capacidad que revelan para su ubicación musical.

#### Primera Pregunta:

¿Qué nombre le pones tú a esta música?

#### Análisis y evaluación de las respuestas:

1. Las denominaciones de la *cumbia* denotan una ubicación y reconocimiento masivo (92.55%) por parte de los alumnos, existiendo una abstención escasa (2.79%) y un mínimo de denominaciones incorrectas (0.62%). Este género denota mayor apreciación, identificación y conocimiento, lo cual no parece ser producto de un cambio efímero de la moda imperante sino de una mayor estabilidad, puesto que este género ha permanecido en boga por un número prolongado de años a través de los cuales su popularidad se ha acrecentado.

2. El trozo folklórico boliviano recibió, en general, denominaciones correctas, aunque no se evidenció una ubicación específica en relación a su país de origen —Bolivia— sino al norte de Chile. Existe una gama moderada de denominaciones regionales de este último tipo (33.23%); a ellas se suma una minoría de calificativos funcionales correctos (1.55%). No obstante, las denominaciones incorrectas (7.14%) y las abstenciones (5.9%) nos indican una falta de experiencia auditiva de un sector de la juventud.

3. No sorprende que el *beat-soul* logre un total de 69.88% de denominaciones específicas correctas, debido al contacto directo que tiene con la juventud y a su identificación como música alegre, "en onda" y agradable. No obstante, reúne diversas otras asociaciones correspondientes a la música de una sociedad de consumo. Las abstenciones ascienden a 6.52%; y el grupo de calificativos que no aportan conceptos específicos a 2.17%, sumándose a 1.55% de respuestas que indican desconocimiento del género e igual porcentaje de denominaciones incorrectas.

4. El trozo *clásico* arroja un resultado homogéneo. La presencia de un 83.54% de denominaciones específicas correctas denota que no hay un desconocimiento de esta música sino una falta de identificación con ella. O sea, prima el aspecto cognitivo sobre el afectivo en su apreciación. Los calificativos funcionales atribuyen a esta música efectos sobre el estado de

ánimo, tales como relajación, descanso y apaciguamiento, lo cual estaría indicando, no una apreciación de la música por la música, sino un sentido utilitario de la misma. Se advierte un respeto hacia ella desde el punto de vista del conocimiento sistemático. No hay un rechazo como tampoco una aceptación entusiasta, como producto de la labor desarrollada por la escuela, la que se enfrenta a un prejuicio mantenido por parte de la juventud que relaciona esta música con "música para adultos".

5. A pesar del gran desconocimiento actual de la música mapuche debido a su falta de difusión, hay una ubicación adecuada de denominaciones genéricas específicas (78.57%). Sin embargo, surgen denominaciones incorrectas (5.9%) y juicios negativos (1.86%), a través de los cuales podemos captar una desorientación de un sector de los alumnos en cuanto a sus opiniones, a lo que a veces se suma una actitud discriminatoria. En algunas oportunidades, la música mapuche se confunde con géneros exóticos o ajenos al marco de referencia cultural. La falta de preparación auditiva y cultural de los alumnos para apreciar esta música se refleja en algunos calificativos, tales como: desafinada, tonta, extraña, estúpida, etc. La abstención (9%) y el desconocimiento (3.11%) arroja cifras altas en relación a los demás géneros encuestados.

#### Segunda Pregunta:

¿Si tú la oyes en la radio, la dejarías o la cambiarías?

#### Respuestas:

Cuadro Comparativo N° 1.—

Géneros	La dejaría	La cambiaría	Abstención
cumbia	58.07%	32.92%	5.59%
folklórica			
boliviana	60.25%	32.61%	7.45%
beat-soul	82.61%	11.80%	5.90%
clásica	58.07%	36.65%	13.35%
mapuche	15.84%	74.84%	9.94%

#### Respuestas:

Cuadro Comparativo N° 2.—

Porcentaje	Jóvenes	Adultos	Pobres	Ricos	Hombres	Mujeres	Todos	Abstención
cumbia:	25.47	43.48	31.68	3.73	23.60	17.70	20.19	2.79
folklórica								
boliviana:	20.81	45.65	24.84	4.97	21.12	17.39	16.77	8.38
beat-soul:	77.02	14.60	12.42	18.01	25.78	26.40	12.42	2.48
clásica:	15.84	79.19	4.66	31.06	27.02	25.16	5.90	2.17
mapuche:	3.11	27.64	18.63	3.73	18.01	13.98	3.11	29.50

#### Análisis y evaluación de las respuestas:

1. La **cumbia** se asocia predominantemente con adultos de bajo nivel socio-económico. Parecería existir una connotación negativa o peyorativa de este género por parte de los sectores más acomodados; y, a la inversa, una aceptación por parte de los sectores más modestos debido, quizás, a su sencillez, lenguaje directo y picaresco, ritmo alegre e idioma español. Al ser nuestros encuestados jóvenes pertenecientes mayoritariamente a la clase media, ellos proyectan la

#### Análisis y evaluación de las respuestas:

1. Advertimos que las cifras más altas se dan en la columna de las respuestas afirmativas. Se excluye la música mapuche, cuyo resultado es inverso: las respuestas negativas ocupan el primer lugar (74.84%). Podemos deducir que la música mapuche es siempre la menos aceptada por causas analizadas en otros resultados del presente trabajo.

2. En orden decreciente, las preferencias marcan los siguientes géneros: beat-soul (82.61%), folklórico boliviano (60.25%), cumbia (58.70%), clásica (58.07%) y mapuche (15.84%).

3. El orden decreciente de las abstenciones nos revela que los escolares encuestados evidencian explícitamente una carencia de opiniones frente a los estímulos musicales elegidos para ellos en la prueba musical; o bien, puede interpretarse esto también como la inseguridad que sienten los alumnos no sólo en este campo sino en otros propios de la etapa adolescente.

4. Por tanto, queda claro que los alumnos necesitan recibir estímulos musicales más variados y acumular una experiencia auditiva de todo tipo de música que les permita escuchar, entender y opinar en forma espontánea y segura.

#### Tercera Pregunta:

¿Qué gente oye más esta música?

Esta pregunta cerrada se formuló para captar la existencia eventual de polarizaciones en las respuestas en relación a tres niveles principales: a) diferencias de edades (jóvenes-adultos); b) diferencias socio-económicas (pobres-ricos); c) diferencias de sexo (masculino-femenino). Las respuestas computadas en el siguiente cuadro comparativo nos indican que las respuestas se polarizan marcadamente en los antedichos niveles a) y b), asociándose ciertos trozos ya sea a jóvenes o a adultos, a pobres o a ricos.

preferencia por la cumbia a los adultos disociándola de la juventud, con excepción de los alumnos pertenecientes a escuelas en donde están mejor representados los sectores modestos. La alta cantidad de preferencias asignadas a todo tipo de personas y la baja abstención indican la popularidad del género.

2. El trozo **folklórico boliviano** se asocia a adultos de bajo nivel socio-económico. Las tendencias observadas en las dos primeras dicotomías del rubro de la cumbia se repiten: primero desde el punto de vista generacional (adultos



45.65%, jóvenes 20.81%) y, luego, socio-económico (pobres 24.84%, ricos 4.97%).

3. El **beat-soul** se asocia preferentemente con la gente joven (77.02%) de cualquiera condición, indicándose el consumo predominantemente juvenil de esta música. El descenso de las inclinaciones asignadas a todo tipo de personas (12.42%) evidencia su falta de aceptación por parte de los adultos.

4. El trozo **clásico** se relaciona, en general, con adultos de alto nivel socio-económico, lo cual incide en un mayor nivel educacional y mejor preparación intelectual que posibilita la comprensión de este repertorio. A la inversa, la educación básica incompleta, propia de los sectores más modestos, dificulta su apreciación cabal. Paradójicamente, a pesar de que los jóvenes encuestados están cursando la Educación Media, no se identifican con este repertorio. Se asigna un bajo porcentaje a su adición por cualquier tipo de personas (5.9%), lo cual es inmerecido para un repertorio de la calidad del selecto, al cual se atribuye frecuentemente el calificativo de "universal".

5. En el trozo **mapuche**, llama la atención su alta abstención (29.5%), lo cual revela nuevamente la dificultad de los alumnos para establecer relaciones entre la música mapuche y el contexto humano y socio-cultural del cual se desprende. Reaparecen asociaciones con adultos de bajo nivel socio-económico, aunque en el caso de este repertorio indígena dichas asociaciones se presentan mucho más polarizadas. Además, los escolares presuponen que esta música la escuchan y aprecian los propios indígenas, o bien, los intelectuales o estudiosos dedicados a su investigación.

#### Cuarta Pregunta:

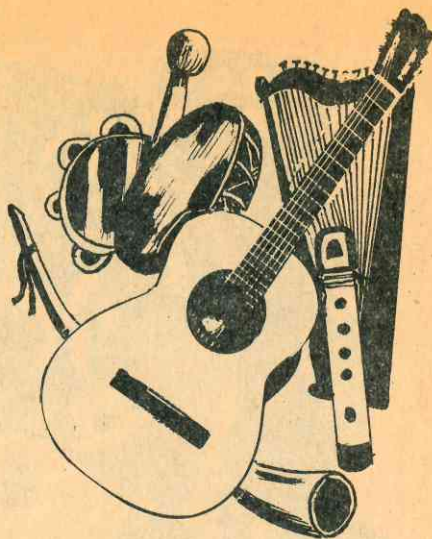
¿Cuándo la escuchas, piensas en ...?

La audición de los cinco trozos seleccionados despierta distintos tipos de asociaciones; mencionaremos sólo las más relevantes: el soul-beat y la cumbia se relacionan con actividades y ambientes festivos; la música folklórica boliviana y mapuche reflejan asociaciones regionales y étnicas, respectivamente. La música clásica despierta relaciones de tipo funcional utilitario.

#### Análisis y evaluación de las respuestas:

1. Las asociaciones más frecuentes de la **cumbia** convergen en una idea central positiva: la fiesta o baile alegre. Su homogeneidad la representa la alta cifra de menciones (53.73%), apoyada por diversas relaciones positivas (12.11%). A pesar de que la abstención es relativamente baja, existe una apreciable cantidad de respuestas neutras (28.57%), que revelan ya sea una carencia de respuestas o bien una recepción pasiva de esta música. En general, las connotaciones negativas son bastante bajas (8.7%).

2. Las asociaciones positivas del trozo **folklórico boliviano** sugieren su alta aceptación por una mayoría de la juventud. Sin embargo, existe también un desconocimiento o falta de opinión en un grupo minoritario. En efecto, las abstenciones sumadas a las asociaciones neutras, ambiguas y el desconocimiento (37.58%) son relativamente



altas, mientras que los rechazos son muy reducidos (5.9%).

3. Las asociaciones positivas del **beat-soul** evidencian una idea central estrechamente relacionada a las actividades recreativas juveniles: juventud, amor, baile y fiesta (49.07%). Las asociaciones negativas no son significativas (2.48%); en cambio, aquellas de tipo neutro, ambiguo y abstenciones totalizan una cantidad mayor (33.54%). Esto último llama la atención, puesto que se considera esta música como un prototipo de la juventud de nuestros días. Podría interpretarse como una recepción meramente pasiva de esta música en calidad de préstamo cultural foráneo o contagio del medio ambiente urbano y la vida moderna.

4. Las asociaciones despertadas por la música **clásica** indican que la juventud no se identifica con este tipo de repertorio, considerándolo, desde un punto de vista utilitario, como música ambiental que acompaña al descanso. Las abstenciones y respuestas neutras, ambiguas o negativas son altas (52.17%) en relación al total. Esto indica que la juventud necesita ser reorientada positivamente para comprender mejor la música docta, no sólo en la escuela sino también en el hogar.

5. Las asociaciones que emergen de la audición del trozo mapuche indican la existencia de un desconocimiento de esta música, dada la gran proporción de relaciones neutras y abstenciones (59%). Asimismo, se evidencia una falta de reconocimiento de la cultura musical mapuche de Chile, puesto que sólo un 23.91% de asociaciones indican la ubicación cultural precisa de este patrimonio. Si se confrontan los calificativos positivos (35.4%) y los negativos (8.38%), es posible deducir que esta música no es rechazada por la juventud, sino más bien desconocida. Podríamos suponer que una mayor divulgación de la música mapuche podría favorecer su mayor arraigo.

**Profesoras-autoras:** María Ester Grebe, Alicia Aguilera, Néida Fideli, Ninfa Miranda, Gloria Peña, Luz Silva, Juana Zepeda.



LA

# DROGADICCION ESCOLAR



*Una Visión General al mundo escolar  
adolescente de la Provincia de San-  
tiago.*

*(SINTESIS del Informe publicado por la  
Dirección de Educación Secun-  
daria en Marzo de 1975. —  
Profesor Carlos Aguilera Me-  
lla).*

La Dirección de Educación Secundaria realizó, a fines de 1973 y comienzos de 1974, actividades de supervisión en diferentes establecimientos de Educación Media. Fue así como el personal que asumió dicha responsabilidad pudo detectar el problema de la adicción a drogas por parte de los estudiantes.

Por iniciativa de dicho servicio y con la colaboración del Colegio de Rectorés se realizó un Seminario para Docentes-Directivos de la provincia de Santiago, como un primer intento de abordar el problema. Esto ocurría en agosto de 1974 y participaron en dicho Seminario ochenta profesionales, aproximadamente.

Una de las decisiones importantes de este evento fue la de realizar un encuentro provincial de Profesores-Jefes, el que analizará con más detalles la situación en cada establecimiento dependiente de la Dirección. En octubre de 1974 se efectuó el Seminario sobre Drogadicción Escolar. Participaron en él alrededor de 2.400 Profesores-Jefes, quienes trabajaron 13 horas pedagógicas en sus propios establecimientos. El Seminario recibió la orientación y supervisión del personal Docente-Directivo de cada Liceo y contó con la asesoría de la Dirección.

Los Profesores-Jefes de cada Liceo elaboraron un Informe acerca del trabajo realizado durante el Seminario. Dichos Informes fueron estudiados, tabulados, sintetizados e interpretados por una Comisión formada por Josefina Olivares, Asesora de Biología; Dagoberto Gallardo, Asesor de Matemáticas; Héctor Durán, Profesor adscrito a la Visitación Científica, y Carlos Aguilera Mella, Visitador Científico.

Producto del trabajo de dicha Comisión y con la autorización de la señora Irma Saavedra M., Directora de Educación, se publicó un Informe general de distribución muy restringida.

Se presenta ahora, y consecuente con las conclusiones del Seminario último, una síntesis de dicho Informe basada especialmente en las minuciosas tablas que contiene el original.

**"CAUSAS O AGENTES EXTERNOS E INTERNOS QUE CONDUCE AL ADOLESCENTE AL CONSUMO DE DROGAS, INCLUIDO EL ALCOHOL"**

a. — **Agentes Externos.**

Las opiniones-respuestas se agruparon en cuatro grandes áreas que se resumen a continuación:

— **DEL AMBIENTE FAMILIAR.**

Las opiniones-respuestas hacen un **26,88%** del total.

— **DEL MEDIO ESCOLAR.**

Constituyen en total el **7,56%** del total de las opiniones-respuestas.

— **DE LOS MEDIOS DE COMUNICACION MASIVA.**

Considerando T.V., Cine, Revistas, Diarios y Radio corresponde a un **8,82%**.

— **DEL MEDIO SOCIO-CULTURAL.**

Constituyen el **56,70%** del total de las respuestas-opiniones y se pueden subdividir en dos áreas, según la factibilidad que tienen para ser atacados desde el Ministerio de Educación a corto plazo;

— **De más fácil acción por parte del Mineduc:** Constituyen el **29,42%** del total de respuestas.

— **De muy difícil acción por parte del Mineduc:** **27,30%** de las respuestas.

b. — **Agentes Internos.**

Las opiniones-respuestas entregadas por los diferentes establecimientos pueden agruparse de distintas maneras. Es así, por ejemplo, que puede destacarse un grupo de opiniones que corresponde **42%** del total y en que se destaca la idea de evasión y búsqueda. En el resto del porcentaje hay las más variadas opiniones predominando problemas íntimos del adolescente.

Otra manera de clasificar las opiniones-respuestas en lo referente a agentes internos que conducen a la drogadicción escolar es la que damos a continuación y que es más fácil de manejar prácticamente:

— **DEL AMBIENTE FAMILIAR.**

Se refiere a aquellas opiniones que pueden ser, en su carácter de causas, atacadas **principalmente** por el hogar, que constituyen el **89,70%** del total de los agentes internos.

— **DEL MEDIO ESCOLAR.**

Constituyen el **4,18%** del total de las opiniones-respuestas.

— **DEL MEDIO SOCIO-CULTURAL.**

Constituyen el **6,10%** del total de las opiniones-respuestas. Por lo tanto, la inmensa mayoría de las causas o agentes internos que conducen a la drogadicción escolar deben ser atacados por el hogar fundamentalmente. El **10,28%** restante corresponde a la influencia extra-hogar (Escuela, Sociedad, otros factores).

CAPITULO II

**"METODOS PARA DETECTAR LA ADICCIÓN A LAS DROGAS EN EL AMBITO ESCOLAR"**

**"USO Y ABUSO DE DROGAS Y SUS CONSECUENCIAS EN EL ADOLESCENTE"**

A. — **Métodos.**

A pesar que el título está indicando que se trata de detectar en el ámbito escolar, por haber considerado en este capítulo también el Uso y Abuso de Drogas y sus Consecuencias, se ha hecho la sub-división que a continuación entregamos en que también se incluye la participación del hogar.

a. — **Observación Directa.**

Las opiniones-respuestas se han agrupado en manifestaciones que pueden ser detectadas fundamentalmente en el ámbito escolar. Desde este punto de vista hemos usado la siguiente clasificación:

— **Manifestaciones muy Evidentes.** Se incluyen aquí desmayos, ojos desorbitados, ojos irritados y/o enrojecidos, vómitos y/o náuseas y constituyen en general el **12,45%** del total.

— **Manifestaciones detectables con una observación dirigida.** Constituyen el **33,09%** del total.

— **Manifestaciones de difícil detección,** que constituyen en total el **38,08%**.

— **Manifestaciones detectables con especialidades.** Suman en total el **16,12%** de las manifestaciones.

b. — **Observación Indirecta.**

Se refiere a las manifestaciones derivadas del consumo de drogas pero que no corresponde a un efecto directo de la drogadicción. Por razones de operatividad educacional se han clasificado en dos grupos:

— **Detectables por el Hogar.** Constituyen el **54,29%**. Muchas de estas características pueden también detectarse por la vía escuela, pero es más probable que sea por parte del hogar.

— **Detectables por la Escuela.** Corresponde a los números 2-4-7-8-11 de la tabulación en el capítulo II y suman el **45,66%** de las observaciones indirectas. Como en el caso anterior, muchas de estas manifestaciones pueden ser también detectadas por el hogar.

## "TRATAMIENTO MEDICO Y SICOLOGICO DEL DROGADICTO"

## 2.3.1. Tabulación.

Opinión-respuesta	Nº Liceos	Dam-Var-Mix	%	% proporcional del contexto
No abordaron el Tema				57,31
Consultar especialistas.				8,53
Educadores deben colaborar con especialistas.				8,53
Etc.				Etc.

NOTA: Algunos tratamientos médicos y terapéuticos dados a conocer por especialistas a profesores de liceos son:

- Reflejos condicionados
- Antabus
- Carbimida.

nativas de actividades son un quehacer fundamental de la escuela.

\* \* \*

El 10,99% de todas las opiniones cree que el Departamento de Orientación de los Liceos tiene una responsabilidad importante en la prevención y terapia de la drogadicción.

\* \* \*

## CAPITULO IV

## "TERAPIA PEDAGOGICA DE LOS DROGADICTOS (PREVENCIÓN) Y ALTERNATIVAS DE ACTIVIDADES (PLAN 1975) QUE SUSTRAYAN A LOS ADOLESCENTES PARA LA OCASION DEL CONSUMO DE DROGAS".

Por estar íntimamente relacionado el tema "La Terapia Pedagógica y Alternativas de Actividades" se tabularon en conjunto y esa es la razón, entre otras, por la que las opiniones globales de casi todos los liceos, 93,75% de ellos, estuvieron de acuerdo en que la mejor terapia y prevención estaban en "promover la creación y efectivo funcionamiento de clubes, academias y talleres".

Tratando de sintetizar la tabulación ya conocida se trató en este capítulo de agrupar las opiniones respuestas de una manera tan funcional que permitiera posteriormente operar también con facilidad. De esta manera se destacan las siguientes situaciones, cada una de ellas sacadas del total:

\* \* \*

SOLAMENTE UN 5,82% DEL TOTAL DE LAS OPINIONES-RESPUESTAS CREE EN LAS MEDIDAS REPRESIVAS COMO UNA MANERA DE PREVENIR Y CURAR PEDAGOGICAMENTE A LA DROGADICCIÓN.

Los educadores no creen en las medidas coercitivas como una forma de contribuir a solucionar el problema. Aún más, la inmensa mayoría de las opiniones se inclina por una metodología más bien persuasiva, con diálogo, con tratamiento técnico, con modificaciones del sistema educativo, etc., pudiendo destacarse que un 26,55% cree definitivamente en un tratamiento más bien pedagógico, recatado y en una atmósfera de pacifismo.

Lo más probable es que los profesores jefes que participaron en el Seminario hayan pensado que la palabra "pedagógica" se refería sólo a la acción de la Escuela y/o Liceo sobre el educando, ya que el 67,16% de las opiniones-respuestas se refieren a que la prevención y terapia y las alter-

Descartando a la Escuela y el hogar, un 35,88% de las opiniones cree que es un compromiso de la sociedad en general el resolver el problema de la drogadicción escolar.

\* \* \*

A pesar de que el profesor jefe pudo haber pensado al hablar de terapia pedagógica, solamente en la Escuela un 20,75% de las opiniones cree que el hogar en forma directa debe prevenir y curar la drogadicción escolar.

\* \* \*

Con la misma advertencia del punto anterior se destaca un 10,01% del total de las opiniones que cree en la intervención de los Medios de Comunicación Masiva como los instrumentos de prevención y terapia pedagógica anti-drogadicción.

\* \* \*

El 43,07% del total de las opiniones y más del 90% de los Liceos cree que el mejor modo de prevenir la drogadicción es mediante el fomento sustantivo de las actividades escolares con carácter de para, co o extraprogramáticas.

## CAPITULO V

## "POSIBILIDADES Y LIMITACIONES PARA INCORPORAR A LOS PROGRAMAS DE ESTUDIOS EL PROBLEMA DE LAS DROGAS".

Una manera de sintetizar podría ser la siguiente:

- Los que no están de acuerdo en incorporarlos a los Programas. El 7,56% del total de las opiniones-respuestas de todo el capítulo;
- Los que están de acuerdo en incorporarlos. El 59,75% del contexto del capítulo.

- Los que ponen condiciones. Con el 3,11% del total de las opiniones-respuestas.
- Los que acentúan las limitaciones. Hacen el 20,56% del total.
- Los que no abordaron el tema: el 8,48% del total.

\* \* \*

Otra manera es:

- Opinar por Asignaturas del Plan: 45,93% del total.
- Otras posibilidades: 45,50% del total.
- No abordaron el tema: 8,48% del total.

23 establecimientos opinaron que las Asignaturas de Ciencias Naturales y/o Biología deben tratar el problema de las drogas, lo que constituye sólo un 30%, aproximadamente, de las opiniones por Liceo.

16 Liceos opinan porque sea la Asignatura de Filosofía y/o Psicología, lo que constituye casi un 24%, aproximadamente, de las opiniones por Liceo.

12 Liceos opinan porque sean todas las asignaturas. (Casi 20%, aproximadamente). (Válida y necesaria: Un mismo Liceo a veces dio más de una opinión.

El total de Liceos diurnos es: 67).

## CAPITULO VI

### "ESTIMACION CUALITATIVA Y CUANTITATIVA DEL PROBLEMA"

Por tratarse de un tema de contenido netamente estadístico la síntesis se ha referido especialmente a la Tabla que se acompaña.

El número de Establecimientos considerados es de 65 Liceos de la Provincia de Santiago. En cuanto a Cursos, son más de 2.000 los cursos cuyos Profesores Jefes participaron en el Seminario. La cobertura de alumnos pasa de los 80.000.

Pero además de la Tabla propiamente tal hemos destacado una serie de datos que son fundamentales para la interpretación de datos y la aplicación de medidas.

LO DE CUALITATIVA SE REFIERE A:

- Diferenciación Sexual.
- Tipo de Droga.
- Evidencia o Presunción.

El formulario fue la síntesis de los datos parciales que cada profesor jefe dio a lo consultado. Si consideramos que en la Provincia de Santiago hay aproximadamente 2.400 profesores jefes que han dado su opinión frente al cuestionario y que esos profesores jefes lo son de Liceos que cobijan a más de 80.000 escolares, entonces se comprenderá que los resultados obtenidos, y que a continuación presentamos, tienen un buen grado de confiabilidad, especialmente para los fines que nosotros pretendemos.

### RESUMEN SOBRE DATOS ESTADISTICOS

—En Liceos de Santiago con alumnado solamente masculino de un total de 14.928 alumnos.

Consumen marihuana	332 alumnos (2,23%)
Otras Drogas y Alcohol	413 alumnos (2,76%)

Total de casos detectados y sometidos a terapia pedagógica y/o médica.	745 alumnos (4,99%)
--	---------------------

—En Liceos con alumnado femenino de un total de 27.465 alumnos

Consumen marihuana	232 alumnos (0,84%)
Otras Drogas y Alcohol	392 alumnos (1,43%)

Total de casos detectados y sometidos a terapia pedagógica y/o médica.	624 alumnas (2,27%)
--	---------------------

—Liceos con alumnado mixto.

Total de alumnos	41.710 alumnos.
Consumen marihuana	865 alumnos (2,07%)
Otras Drogas y Alcohol	2.449 alumnos (5,94%)

Total de casos detectados y sometidos a terapia pedagógica y/o médica	3.314 alumnos (8,01%)
---	-----------------------

**Nota:** El formulario de vaciado de datos enviados por Liceo N° 11 de Niñas "Juana de Ibarbouro" registra solamente 5 casos presumibles de consumo de marihuana. Con posterioridad al envío de dicho documento, evacuado de un seminario de profesores jefes, la Directora del Establecimiento comunicó a esta comisión, que una investigación policial efectuada hasta el momento ha detectado 30 casos de consumo de marihuana y píldora.

## DIRECCION EDUCACION SECUNDARIA

ESTABLECIMIENTOS. — 65 Liceos

N° TOTAL DE ALUMNOS: 84.103.

ADICCION A:	CASOS DETECTADOS	%	CASOS PRESUMIBLES	%	TOTALES DETEC. Y PRESUM.	% DETECTADOS Y PRESUMIBLES
Fumar marihuana	1.429	1,699	3.109	3,696	4.538	5,395
Inhalar:						
Bencina	24	0,028	11	0,013	35	0,041
Parafina	—	0	—	0	—	0
Cloroformo	—	0	—	0	—	0
Tetracloruro de Carbono	4	0,004	5	0,005	9	0,010
Cocaína en Polvo	5	0,005	—	0	5	0,005
Eter	—	0	3	0,003	3	0,003
Otros	12	0,014	52	0,061	64	0,076
Consumir:						
Debutal	78	0,092	125	0,148	203	0,241
Romilar	86	0,102	194	0,230	280	0,332
Valium	307	0,365	408	0,485	715	0,850
Libriun-Libraxin	36	0,042	192	0,228	228	0,271
Alipid	13	0,015	11	0,013	24	0,028
Sacin	18	0,021	24	0,028	42	0,049
Optalidón	31	0,036	60	0,071	91	0,108
LSD (AC. Lisérgico)	20	0,023	23	0,027	43	0,051
Serepax	11	0,013	52	0,061	63	0,074
Otros	17	0,020	339	0,403	356	0,423
Inyectarse:						
Morfina	3	0,003	—	0	3	0,003
Mezcalina	1	0,001	—	0	1	0,001
Sosegón	1	0,001	3	0,003	4	0,004
Novocaína	—	0	—	0	—	0
Pisco Endovenoso	4	0,004	—	0	4	0,004
Otros	40	0,047	1	0,001	41	0,048
Beber Alcohol	2.538	3,017	4.777	5,679	7.315	8,697
Otros	8	0,009	1	0,001	9	0,010
<b>TOTALES:</b>	<b>4.686</b>	<b>5.571</b>	<b>9.390</b>	<b>11.164</b>	<b>14.076</b>	<b>16.736</b>

## CAPITULO VII

## "ACCION DOCENTE SOBRE LOS CENTROS DE PADRES"

## Tabulación.

Opinión-respuesta	N° Liceos	Dam-Var-Mix	%	% proporcional del contexto
1.— Charlas y foros para que apoderados tomen conciencia de los daños provocados por la drogadicción, indicándoles métodos para la detección . . .	48	(19 6 23)	75	29,09

En síntesis,

“LOS CENTROS DE PADRES Y/O APODERADOS NECESITAN DE UNA ACCION DOCENTE PARA MEJOR FORMARSE Y/O CAPACITARSE PARA RESPONDER A LA EDUCACION DE SUS HIJOS”.

IV. CONCLUSIONES INFERIDAS

“No puede afirmarse tan simplemente que la drogadicción escolar es un vicio producto de la flojera”.

“Puede afirmarse que el Hogar y/o la Familia es el agente educacional más importante para la formación de los adolescentes. Sólo la Sociedad y/o Cultura ambiental en general es tan importante”.

“La Escuela ha dejado de tener tanto poder sobre la formación de los adolescentes”.

“El Ministerio de Educación parece ser que es el organismo que tiene la primera responsabilidad en la orientación por lo menos de la solución o prevención de la drogadicción escolar”.

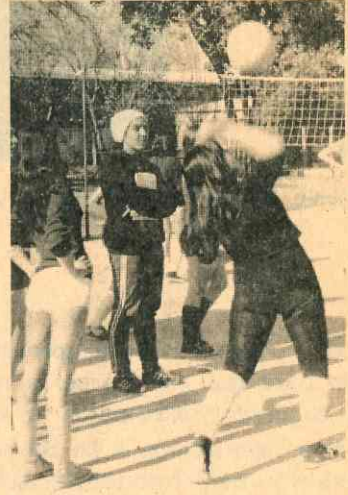
“Tanto en el Hogar como en la Escuela está faltando diálogo y/o comunicación con los adolescentes. Diálogo no significa mera conversación ni tampoco conducta permisiva”.

“En general, los profesores jefes no creen mucho en la acción de los Orientadores y/o sus Departamentos”.

“El Profesorado no conoce, no tiene información acerca de la drogadicción en general”. No tiene la significación que debiera tener en su calidad de educador”.

“Los profesores jefes no creen en las medidas represivas como un medio para superar el problema, tanto preventivo como curativo”.

“El fomento sustancial de actividades para, co o extraescolares parece ser el principal modo de prevenir, según la opinión de los profesores jefes”.



“Está desechada la idea de que sólo el Profesor de Ciencias y/o Biología es el que tiene que saber sobre el problema y atacarlo”.

“La drogadicción escolar parece tener su causa fundamental en la EVASION Y BUSQUEDA”.

“Drogadicción escolar no es un fenómeno masivo ni mayoritario. Es un fenómeno delicado y de alguna importancia: Probablemente la drogadicción escolar en el peor de los casos sea aproximadamente 11% de estudiantado de Liceos Fiscales y, en el mejor de los casos, el 5-6%”.

“El alcoholismo seguirá siendo un problema nacional por mucho tiempo más; la droga preferida por los adolescentes escolares es el alcohol”.

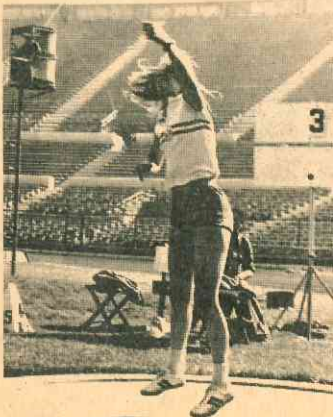
“Lo más probable, en la explicación de la aptitud por el alcohol en los adolescentes escolares, es que se trate de una conducta aprendida de los adultos. No olvidar que entre bebedores anormales y/o excesivos y alcohólicos hay más de 1.000.000 de ellos en nuestro país”.

“La Escuela de Padres deberá ser una realidad pronta para apoyar a los padres en la formación de sus hijos como una manera eficaz de prevenir desviaciones y otros fenómenos de vida en los adolescentes, no deseados por la inmensa mayoría de nuestro país”.

“La difusión de los medios de comunicación masiva sobre el problema no ha sido eficaz en la solución del problema”.

PROYECTO GENERAL

El Informe termina anunciando la etapa de Soluciones que anticipa será mediante 5 formas: Solución **Universidad**, Solución **Medios de Comunicación Masiva**, Solución **Difusión MINEDUC** (esta síntesis es una parte), Solución **Escuela de Padres** (proyecto terminado y entregado a la Dirección Secundaria) y Solución **Apoyo a Profesores Jefes**.





## ¿TIENE UD. DIFICULTADES PARA QUE SU HIJO APRENDA LAS TABLAS DE MULTIPLICAR?

Por: Irma Riquelme B.  
(Universidad de Chile)

Si su hijo no logra aprender las tablas, aquí encontrará algunos trucos que servirán para que no fuerce la mente del niño con una memorización cansadora, sino que encuentre la solución en forma de juego y muy al "alcance de sus manos".

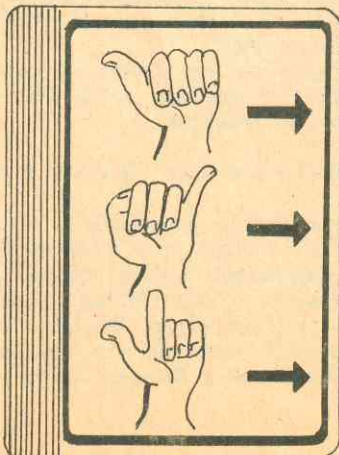
Nos referiremos a un recurso que algunos niños emplean y que bien podría aplicarse con más frecuencia, ampliándolo a otros problemas de multiplicación y hasta de división. Un poco de razonamiento, curiosidad, imaginación y constancia, podrán llevar al niño a conquistas cada vez más interesantes.

Este auxiliar didáctico, sistematizado, como aquí se presenta, se ensayó en algunas escuelas, obteniéndose, aproximadamente, un 60% de superación entre los alumnos que tenían dificultades con las tablas. Además, un 40% se interesó por encontrar el fundamento y ampliar el método.

El tema se abordará por etapas sobre la base de su fundamentación matemática. Pero esto no significa que Ud. deba enseñar o informar de "todo" al niño. Basta, en una primera oportunidad (para los más pequeños), con una aplicación directa, dejando que el mismo niño, impulsado por su natural curiosidad, descubra poco a poco el resto y las explicaciones.

Si Ud. recuerda, la multiplicación es una operación binaria en la que intervienen dos elementos llamados "factores". Son: MULTIPLICANDO Y MULTIPLICADOR. Ahora bien, llámase a la MANO IZQUIERDA: **multiplicando** y a la MANO DERECHA: **multiplicador**. Las primeras reglas del juego serán:

- \* Para contar SUMANDO, se parte con la mano cerrada, luego se levantan los dedos, uno por uno, a partir del DEDO PULGAR.
  - \*\* Para contar RESTANDO se parte de la mano cerrada; luego se levantan los dedos, uno por uno, a partir de DEDO MEÑIQUE.
- En consecuencia, la mano cerrada puede representar: 0, 10, 20,...



- una mano con el pulgar levantado: 1, (10+1), (20+10), (30+1), ... o sea: 1, 11, 21, ...
- una mano con el dedo meñique levantado: (10-1), (20-1), (30-1) ... o sea: 9, 19, 29, ...
- una mano con el dedo pulgar y el índice levantados: 2, (10+2), (20+2) ... o sea, 2, 12, 22 ... etc., etc.



\*\*\* Como conocimientos previos se necesitan las tablas del 1 al 5 y la del 10.  
**PRIMERA ETAPA.— Multiplicación de números comprendidos entre 5 y 10, inclusive.**

Para multiplicar  $a \cdot b$ , hacer  $a = (10 - x)$   
 $b = (10 - y)$ . Luego:  $a \cdot b = (10 - x) \cdot (10 - y)$ .

Multipli- (Multiplicador)  
 cando

Lo que expresado en las manos se indica, al levantar los dedos a partir del meñique (ver \*\* más arriba).

Si se desarrolla el producto binomial queda:

$(10 - x) \cdot (10 - y) = 10 [10 - (x + y)] + x \cdot y$   
 lo que significa que el producto tendrá a lo menos:  
 $10 - (x + y)$  decenas.

Para obtener el resultado final, bastará sumar a las decenas, el producto de  $x \cdot y$

**Ejemplo 1.—** Multiplicar  $6 \cdot 7$ . Hacer  $6 = (10 - 4)$

Entonces:  $7 = (10 - 3)$

$6 \cdot 7 = (10 - 4) \cdot (10 - 3)$ , lo que expresado según las reglas del juego: (\*\*) en la mano cerrada levantar: cuatro dedos MULTIPLICANDO en la mano cerrada levantar: tres dedos MULTIPLICADOR

Al desarrollar el producto binomial:

$(10 - 4) \cdot (10 - 3) = 10 [10 - (4 + 3)] + 4 \cdot 3$



Se observa que en el paréntesis cuadrado quedan 3 unidades. Corresponden al total de DEDOS DOBLADOS.

Se observa que 3 y 4 corresponden a los DEDOS LEVANTADOS de cada mano.

Luego:  $6 \cdot 7 = 30 + 12 = 42$

**Ejemplo 2.—** Multiplicar  $7 \cdot 9$ . Hacer  $7 = (10 - 3)$

$9 = (10 - 1)$

Entonces:

$7 \cdot 9 = (10 - 3) \cdot (10 - 1)$ , lo que expresado según las reglas del juego y desarrollado, el producto queda:

$(10 - 3) \cdot (10 - 1) = 10 [10 - (3 + 1)] + 3 \cdot 1$



número de DEDOS DOBLADOS.

DEDOS LEVANTADOS en o cada mano.

Luego:  $7 \cdot 9 = 60 + 3 = 63$

En resumen: Expresados el MULTIPLICANDO y el MULTIPLICADOR en ambas manos, SE CUENTA EL NUMERO DE DEDOS DOBLADOS Y SE MULTIPLICA ESTE NUMERO POR 10; LUEGO SE MULTIPLICA EL NUMERO DE DEDOS LEVANTADOS DE UNA MANO POR EL NUMERO DE DEDOS LEVANTADOS DE LA OTRA, Y ESTE PRODUCTO SE AGREGA AL TOTAL OBTENIDO.

La base matemática, como aplicación de la distributividad y de la asociatividad, se le entregará al niño más adelante, incentivando su creatividad, cuando manifieste interés y deseo de avanzar en las otras decenas.

**SEGUNDA ETAPA.— Multiplicación de números comprendidos entre 11 y 15 inclusive.**

Para multiplicar  $a \cdot b$ , hacer  $a = (10 + x)$

$b = (10 + y)$

Entonces:

al efectuar el producto:  $(10 + x) \cdot (10 + y)$

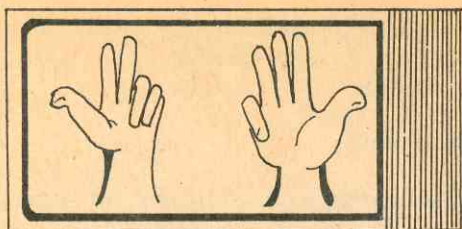
queda  $10 [10 + (x + y)] + x \cdot y$ . Sólo cambia un signo del paréntesis cuadrado. En lugar de una resta tenemos una suma (ver \*).

**Ejemplo 3.—** Multiplicar  $13 \cdot 14$ . Hacer  $13 = (10 + 3)$

$14 = (10 + 4)$

Luego:

$$13 \cdot 14 = (10 + 3) \cdot (10 + 4) = 10 [ 10 + (3 + 4) ] + 3 \cdot 4$$



Para que el procedimiento sea semejante al anterior, escribir el paréntesis cuadrado en forma de **diferencia**

$$= 10 (20 - 3) + 3 \cdot 4$$

Tres es el número de **DEDOS DOBLADOS** y deben **RESTARSE** de 20. **DEDOS LEVANTADOS** en cada mano.

Generalizando: Expresados el **MULTIPLICANDO** y el **MULTIPLICADOR** en ambas manos, **SE RESTA DE 20 EL NUMERO DE DEDOS DOBLADOS** Y ESTE NUMERO **SE MULTIPLICA POR 10**. **LUEGO SE AGREGA EL PRODUCTO DEL NUMERO DE DEDOS LEVANTADOS DE UNA MANO POR EL NUMERO DE DEDOS LEVANTADOS EN LA OTRA.**

Al aplicar esta regla al ejemplo se obtiene:

$$\begin{aligned} 13 \cdot 14 &= 10 (20 - 3) + 3 \cdot 4 \\ &= 10 \cdot 17 + 12 \\ &= 170 + 12 \text{ y finalmente} \end{aligned}$$

$$| 13 \cdot 14 = 182 |$$

### TERCERA ETAPA.— Multiplicación de números comprendidos entre 15 y 20 inclusive.

Para multiplicar  $a \cdot b$  hacemos  $a = 20 - x$   
 $b = 20 - y$   
 (ver \* y \*\*)

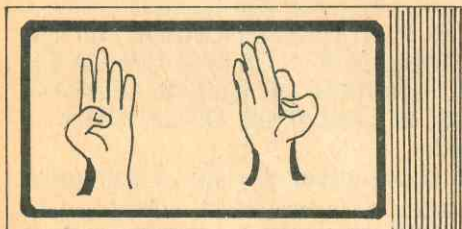
Al efectuar el producto se hará un cambio en el paréntesis cuadrado.

$$\begin{aligned} (20-x) \cdot (20-y) &= 20 [ 20 - (x+y) ] + x \cdot y \\ &= d \\ &= 20 \{ 10 + [ 10 - (x + y) ] \} + x \cdot y \end{aligned}$$

El paréntesis cuadrado corresponde al número de **DEDOS DOBLADOS**. Número de **DEDOS LEVANTADOS** en cada mano.

Generalizando: expresados el **MULTIPLICADOR** y el **MULTIPLICANDO** en ambas manos, **SE AGREGA A 10 EL NUMERO DE DEDOS DOBLADOS** Y EL RESULTADO **SE MULTIPLICA POR 20**, **LUEGO SE SUMA EL PRODUCTO DE LOS NUMEROS QUE SEÑALAN LOS DEDOS LEVANTADOS.**

**Ejemplo 4.**— Multiplicar  $16 \cdot 17$ . Hacer:  $16 = (20 - 4)$   
 $17 = (20 - 3)$



Entonces:

$$\begin{aligned} 16 \cdot 17 &= 20 ( 10 + 3 ) + 4 \cdot 3 \\ &= 20 \cdot 13 + 12 \\ &= 260 + 12 \text{ finalmente} \end{aligned}$$

$$| 16 \cdot 17 = 272 |$$

Ahora bien, esto puede expresarse de otras maneras, siempre que el alumno domine las tablas básicas y se desee ejercitar su habilidad mental. Una de estas formas y tal vez la que mejor se presta a una generalización inicial para la multiplicación de dos números de la misma decena, es la que se propone a continuación:

### Multiplicar $n \cdot m$

Al escribir los números desarrollados, se obtendrá lo siguiente:

$$\begin{aligned} n \cdot m &= ( a \cdot 10 + b ) \cdot ( a \cdot 10 + c ), \text{ siendo } n = ( a \cdot 10 + b ) \text{ (son de la misma decena)} \\ & \qquad \qquad \qquad m = ( a \cdot 10 + c ) \\ &= (10a+b) \cdot (10a+c) = 10a [ (10a+b) + c ] + b \cdot c \end{aligned}$$

Lo que es válido para cualquier decena, o sea, cualquier valor de  $a$ .

**Ejemplo 5.**— Multiplicar 53 · 52. Aplicando la fórmula anterior, queda:

$$\begin{aligned}
 53 \cdot 52 &= 50 ( 53 + 2 ) + 3 \cdot 2 \\
 &= 50 \cdot 55 + 6 \\
 &= 2750 + 6 \quad \text{y finalmente}
 \end{aligned}$$

$$| 53 \cdot 52 = 2756 |$$

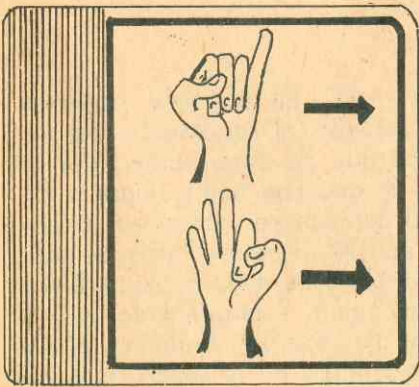
En palabras: PARA MULTIPLICAR DOS NUMEROS DE LA MISMA DECENA, BASTA AGREGAR AL PRIMERO LAS UNIDADES DEL SEGUNDO, MULTIPLICAR EL RESULTADO POR LA DECENA Y AGREGAR EL PRODUCTO DE LAS UNIDADES DE AMBOS NUMEROS.

Se indica esta última variante como una simple curiosidad y sugerencia de ejercitación para alumnos más adelantados y porque por otra parte, permite desligar al alumno de la concretización digital empleada en el método anterior, ya que puede aplicarlo a todas las decenas (incluyendo la primera).

**Cómo realizar la DIVISION con el método, que bien podría llamarse de “la pequeña computadora manual”**

- En el caso de la división, se tiene también una operación binaria (inversa de la multiplicación). Sus términos son DIVIDENDO y DIVISOR. El resultado de la operación (término desconocido) es el CUOCIENTE.
- Para efectuar la división basta expresar el DIVISOR en una mano (sea la izquierda) y luego tomando en cuenta las decenas del DIVIDENDO, se doblan, en la otra mano, los dedos que faltan para completarlas. El número expresado por la segunda mano será el CUOCIENTE o Factor buscado.

Para mayor claridad, se ejemplifica con divisiones exactas y basadas en los ejemplos de las multiplicaciones vistas. Haciendo así resaltar la reversibilidad del proceso.



**Ejemplo 6** (basado en el ejemplo 2).— **Dividir 63 : 9 =**

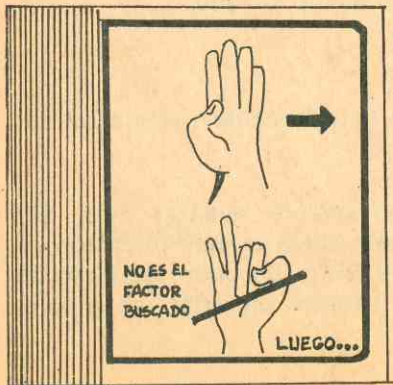
Al expresar en la mano izquierda

$$9 = ( 10 - 1 ) \quad (\text{según regla **})$$

Quedan 4 dedos doblados. Pero 63 tiene 6 decenas, faltan 2. Lo que significa que en la otra mano se deben doblar 2 dedos.

La mano derecha representa entonces a  $(10 - 3) = 7$ , que es el factor buscado.

Luego:  $| 63 : 9 = 7 |$ . Comprobar aplicando el método a la multiplicación.

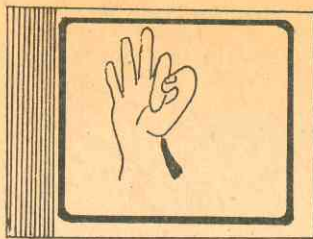


**Ejemplo 7** (basado en el ejemplo 1).— **Dividir 42 : 6 =**

Al expresar en la mano izquierda

$$6 = ( 10 - 4 ) . \quad \text{Nos muestra un dedo doblado.}$$

Pero en 42 hay 4 decenas, faltan 3. Lo que significa doblar 3 dedos en la otra mano. Obteniéndose así representado el número 8.



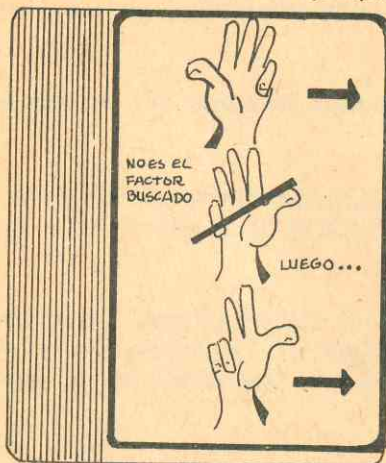
Pero al multiplicar  $6 \cdot 8$  se obtiene 48, número que es mayor que el DIVIDENDO; por lo tanto el factor buscado es inferior. Restar 1 levantando otro dedo, equivale a representar  $(10 - 3)$ , o sea: 7.

Se comprueba mediante la multiplicación y

luego:  $42 : 6 = 7$

La resolución del problema anterior permite generalizar para los casos de división inexacta. Bastará agregar los conceptos de aproximación por defecto y aproximación por exceso. Se emplea la multiplicación para ir probando.

**Ejemplo 8** (basado en el ejemplo 3).— **Dividir 182 : 14.**



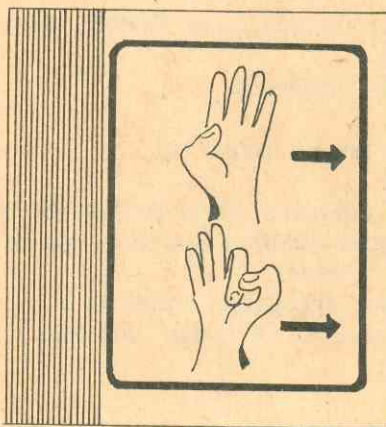
Hacer  $14 = (10 + 4)$ . Al expresarlo en la mano izquierda queda el dedo meñique doblado. Esto indica que para encontrar las decenas se debe restar (ver \*\*).

Pero 182 tiene 18 decenas. Se hace  $18 = (20 - x)$  de donde  $x = 2$ , es decir, falta una decena.

Al doblar el meñique en la otra mano, se representa otro número 14. Pero al comprobar multiplicando  $14 \cdot 14$  se obtiene 196, número un poco mayor que el DIVIDENDO; por lo tanto se dobla otro dedo, en la mano derecha y queda representado el número 13. Al comprobar multiplicando se tiene que  $14 \cdot 13 = 182$ .

Luego:  $182 : 14 = 13$

**Ejemplo 9** (basado en el ejemplo 4).— **Dividir 272 : 16.**



Hacer:  $16 = (20 - 4)$ . En la mano izquierda quedará el pulgar doblado, al representar tal número. Esto significa que se debe sumar. Por lo tanto, se parte de 20 decenas hasta llegar a 27. Además, cada dedo doblado se valorará al doble. Es decir, se parte con 22 decenas. Faltan 5, pero como se valora al doble cada dedo doblado, basta doblar 2 en la otra mano. Completando así 26 decenas (quedó una de reserva). Entonces el segundo factor, representado en la mano derecha, parece ser el número 17.

La comprobación indica:  $16 \cdot 17 = 20 (10 + 3) + 4 \cdot 3 = 272$

Luego  $272 : 16 = 17$

El único cuidado, en estos casos, es recordar que la valoración cambia en los dedos doblados.

— Se deja hasta aquí el desarrollo, pues se supone innecesario avanzar más. Sin embargo, su aplicación al cálculo mental su ampliación hacia la multiplicación en otras decenas y entre números de diferentes decenas, sería un buen ejercicio de investigación para algunos alumnos. Para la mayoría bastará ejercitar los problemas de la "primera etapa".

Este artículo se escribe a petición de un grupo de profesores que en la actualidad experimentan el método (en forma voluntaria). Ellos al conocerlo, ensayaron con algunos niños y los resultados obtenidos los entusiasmaron a llevar una ficha de observación y a ampliar la experiencia. Se transcribe una de dichas fichas a modo de información.

Profesor: M. L. González

Nº alumnos con dificultades en las tablas de multiplicar a quienes se enseñó el método = 66. **Sector rural.**

EDAD AÑOS	Aprendieron		Después de un mes aún usan el método con éxito	También lo emplean con éxito en la división	Lo enseñan a otros niños	Han conseguido ampliar su aplicación, y buscan nuevas combinaciones, o insisten en reforzarlo
	SI	NO				
11	3	3	3	—	2	6
12	3	5	1	1	2	7
13	9	12	5	2	6	16
14	4	11	3	1	3	10
15	6	6	6	2	2	12
16	1	1	1	—	—	2
17	1	1		—	—	1
27		39	19	6	15	54
( + )						
Total de alumnos	66			Mantienen el interés por su aplicación y ampliación		54
				No se interesan		12
						66

La primera experiencia fue hecha en un sector urbano y los resultados fueron los que se indican al comienzo. La segunda experiencia (en un sector rural) sólo está en la fase de determinación de la muestra, de modo que la ficha y los datos que en ella se pidieron tienen carácter tentativo.

Finalmente, se recuerda que éste es "un método más".

Es cierto que se inicia como un "truco nemotécnico", pero **conlleva** lo que "**hay tras del truco**". Esta proposición metodológica se lo propone, pensando que su aplicación no empeorará la situación más de lo que los profesores opinan que está, antes bien, **ofrece una esperanza para mejorarla.**



# "DAR MAS VIDA A LOS AÑOS Y MAS AÑOS A LA VIDA"

COMISION DE SENESCENCIA DEL  
MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA

Inició sus funciones el 17 de Mayo de 1974, bajo la dependencia de la Dirección de Educación Profesional. Reúne representantes de las tres Direcciones de Educación, de la Superintendencia de Educación, de Educación Extraescolar, de los Departamentos de Cultura y Publicaciones y Departamento de Relaciones Públicas e Informaciones del Ministerio de Educación.

Esta Comisión de Senescencia puede considerarse una respuesta del Ministerio de Educación a la política del Gobierno, en el sentido de unir a todos los chilenos sensibilizando a los más fuertes y capaces para ir en ayuda de los más débiles y desamparados.

El 10% de la población de Chile ha cruzado los umbrales de la senescencia, esa etapa del ciclo vital que teóricamente se ha fijado en los sesenta y cinco años, pero que en la realidad se presenta a muy diversa edad, según sean las diferencias individuales, factores ambientales y otros que incidan en el hombre o mujer anciano.

Los fines y objetivos de esta Comisión fueron expresados en la Circular N° 4 emanada de la Superintendencia de Educación a iniciativa de la Comisión, considerando la necesidad de inculcar en la juventud algunos conceptos esenciales, como: Conocer los cambios psicobiológicos del ciclo vital, primer paso para comprender que el anciano sigue siendo un elemento esencial en la sociedad, por su experiencia, base de la sabiduría y porque representa parte de la historia misma, del devenir cultural de los pueblos.

La educación es el puente entre el adulto y el niño; en ella intervienen dos factores: el que enseña, o sea, el maestro, y el que recibe, el alumno.

En nuestra formación como profesores existe un vacío: conocemos bien al niño, al adolescente, al joven, pero no hemos pasado al estudio de la etapa de madurez del ser humano, excepto en el caso de los profesores especializados en Ciencias Naturales, Educación Física y ramos afines.

Y por este vacío u omisión de nuestra formación profesional es que no tenemos un concepto claro y justo sobre el problema de la senescencia y por ello es que se han establecido lugares comunes, como: "conflicto generacional", "brecha generacional", etc, que en el fondo no son otra cosa que incomprensión, porque no se nos ha preparado para comprender y por ende, lógicamente, tampoco podemos hacerlo comprensible para las generaciones más jóvenes.

"Aprender a envejecer" es otro de los objetivos importantes de esta Comisión de Senescen-

cia. Esta es una forma de autoeducación que nos capacita para saber envejecer dignamente, constituyendo hasta el fin un elemento útil a la sociedad.

El contacto con la realidad de la senescencia hará al niño y al joven proyectarse hacia sus semejantes, no sólo para ayudar, sino también para recoger valiosos frutos, y sensibilizará al adulto frente a una ancianidad que es reflejo de su propio devenir, porque al lado de los veinte mil y tantos ancianos no valentes, a los cuales ya se les tiende una mano generosa, están alrededor de ochenta mil (que completan el 10% ya indicado) que atesoran conocimientos y experiencias para entregar a sus conciudadanos.

Es por eso que el siguiente paso de la Comisión de Senescencia del Ministerio de Educación fue elaborar una Guía de Trabajo que con el título de "EL ANCIANO, UN SER COMO TU", se entregó el 12 de Agosto de 1974, para ser trabajada a nivel de Consejo de Curso, tanto en Educación Básica como en Científico-Humanista y Técnico-Profesional.

Dice la Guía en parte de su Introducción: "Es deber importante del proceso educativo, desarrollar entre los niños y jóvenes de hoy, un cambio de actitud frente al anciano, como lo establecen las civilizaciones más avanzadas de todas las épocas. La educación debe contribuir a crear conciencia de que la senescencia constituye una etapa normal más de la evolución del ser humano, que es alcanzada por un mayor número de personas, a medida que avanzan las ciencias y la medicina." "Existen numerosos ancianos que, a pesar de la disminución de su capacidad física, mantienen su espíritu e intelecto en condiciones de realizar labores beneficiosas para sí mismos y para la comunidad. Los años vividos entregan al ser humano una vasta experiencia que se traduce, muchas veces, en verdadera sabiduría frente a los problemas de la existencia. Sin embargo, en la ancianidad, como en cualquiera otra etapa vital del hombre, suele producirse deterioro de la salud física o mental, lo que no debería constituir motivo de rechazo hacia él, sino de estrechamiento de lazos afectivos en el momento en que más los necesita."

Consecuente con la formulación de sus principios y la entrega de material de trabajo, la Comisión de Senescencia logró el patrocinio del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas para realizar el Primer Seminario de Capacitación para Orientadores y Profesores Jefes, en materias de Senescencia.

Distinguidos médicos, profesionales y otros expertos, entregaron generosamente sus conocimientos y experiencias a los doscientos, entre Orientadores y Profesores, que acudieron a este curso en Santiago. Consecuencia del Seminario fue la formación de los Comités Escolares de Senescencia que han funcionado desde entonces en muchos establecimientos de Enseñanza Básica, Liceos y Escuelas Profesionales, tanto fiscales como particulares.

Esta es una labor positiva, ya en período de evaluación, para lo cual la Comisión de Senescencia responde lanzando un nuevo curso breve, esta vez de carácter teórico-práctico, a nivel de Coordinadores de los Comités Escolares de Senescencia para capacitarlos en su interesante y variado trabajo. Esta vez el Ministerio de Salud Pública, por medio del Programa de Senescencia del Servicio Nacional de Salud, facilita su equipo técnico-docente para la capacitación de nuestros profesores coordinadores, poniéndose así de manifiesto el carácter interdisciplinario de la Comisión de Senescencia del Ministerio de Educación.

Se han buscado, además, otros caminos para llegar al alumno. Ayer fue un Concurso Fotográfico de carácter nacional, cuyo tema: "ANCIANIDAD", motivó espléndidos trabajos de alumnos de diversos puntos del país. Ahora se lanzan Concursos Literario y Artístico, cuyo objetivo va más allá de despertar las inquietudes literarias y artísticas de los jóvenes frente a la misma temática, sino que están también dirigidos hacia profesores senescentes —sea que estén trabajando activamente o ya retirados—. La invitación alcanza a todos los trabajadores de la educación mayores de sesenta y cinco años, para que al lado de los jóvenes, muestren una faceta activa y creadora de su personalidad que posiblemente ellos mismos ignoraron por largos años.

Al Departamento de Cultura y Publicaciones del Ministerio de Educación debemos la selección y presentación de los trabajos con que culmina la celebración de la Semana de la Senescencia el 15 de Octubre, Día Nacional del Anciano, ya consagrado. Así ocurrió en 1974 con nuestro Concurso Fotográfico y así ocurrirá este año con la exposición de los trabajos literarios y artísticos de estos nuevos concursos.

Dentro de la flexibilidad que proporciona la composición interdisciplinaria de esta Comisión de Senescencia, se han abordado actividades de muy variado orden.

Por iniciativa del eminente médico geriatra, Presidente de la Sociedad Chilena de Geriatria, Dr. José Froimovich Schejter, la Comisión de Senescencia participa en una investigación, con una muestra del sector pasivo de profesores jubilados. Se busca conocer la condición psicobiológica actual del profesor senescente y a través de ella, conocer el grado de deterioro profesional, cosa que nunca antes se ha determinado científicamente. La parte científica propiamente tal, exámenes médicos, está casi completa y una vez más reconocemos la importancia de la colaboración interministerial, ya que todos los exámenes, realizados por eminentes médicos del S.N.S. han sido totalmente gratuitos.



Elaboración de documentos y de material, de apoyo, estudio y revisión de materiales de trabajo, planificación y organización de diversos proyectos pedagógicos y científicos, son otras de las actividades en proceso de esta Comisión de Senescencia.

Es importante destacar las actividades de coordinación que vinculan estrechamente a esta Comisión con los organismos que realizan trabajos de asistencialidad en favor del senescente. Nos referimos en primer lugar al Consejo Nacional de Protección a la Ancianidad, que dirige una de las primeras damas, la señora Gabriela García de Leigh; al Servicio Nacional de Salud, a la Cruz Roja Chilena, Cáritas Chile y las instituciones que agrupan a los Centros, Hogares y Clubes de Ancianos.

Esta somera ojeada a las actividades pasadas y presentes de la Comisión de Senescencia, desde su creación, hace poco más de un año, demuestra que se ha reunido en ella un equipo técnico actualmente capacitado para entregar asesoría en la materia a los profesores que lo necesitan.

Finalmente diremos que la efectividad y versatilidad de las actividades de la Comisión se han debido en gran parte al dinamismo y ejecutividad de sus presidentes, el ex Director y el actual Director de Educación Profesional, Coroneles señores Sergio Hidalgo Mejías, fundador, y Juan Agustín Soto Miranda, su actual presidente.

## PROBLEMAS ODONTOLÓGICOS Y SENECTUD

**Dr. VICTOR DANIELS SOLOM**

Cirujano-Dentista

Encargado de Educación Sanitaria  
Odontológica del SERMENA

Quisiéramos expresarles a nuestros jóvenes, esperanza viva de nuestro país, que la tendencia actual es que aumente el promedio de vida, o sea, que cada vez una mayor cantidad de personas alcance una edad avanzada.

Los jóvenes que hoy consideran viejos a los mayores de 30 años y que se ríen de los ancianos de 40 para arriba, poco a poco se encontrarán que harán todo lo posible por llegar a esas edades y sobrepasarlas. Es nuestro deseo, sin pizca de rencor, que lo hagan en las mejores condiciones que puedan. El promedio de expectativa de vida es hoy de 63 años y se estima que para el año 2000 será de 73 años.

Es sabido que tanto aquí como en otros países hay muchas personas que llegan a los 80, 90 o más años de edad en buenas condiciones físicas y mentales y que se pueden valer por sí mismas.

No debemos equivocarnos, sin embargo, en cuanto a vejez y edad. A lo largo de nuestra existencia hemos conocido personas que son viejas a cualquier edad. Hay numerosos jóvenes reticentes a cualquier iniciativa y que prefieren gritar en una cancha de fútbol a jugar cualquier pichanga. Otros, que confunden el uso de la marihuana, el cigarrillo y la falta de higiene con la esencia de la inquietud juvenil.

Para llegar a la madurez en buenas condiciones, hay que empezar desde temprano por penetrarse de ciertos ideales de vida, sanos como los deportes, recreación, organización y concurso de coros y otras manifestaciones artísticas colectivas. Si se habitúa al niño a todo lo que es agradable al paladar, como los dulces, ello traerá como resultado muchas veces obesidad y caries dentales en el adolescente y enfermedades cardiovasculares y artritis en el adulto.

Hacemos notar entonces, que las buenas costumbres alimenticias, dieta variada y equilibrada, con poco o nada de dulces, ejercicio físico, deporte y entretenimiento, —sin necesidad de ser campeón ni artista consumado—, es altamente recomendable. Todo esto, continuado hasta una edad avanzada. Sabemos que hasta los que han sufrido de infarto a las coronarias les hace bien el ejercicio físico, que se aumenta gradualmente hasta sanar de su afección.

En lo que concierne directamente a salud dental, las condiciones son tan malas que hacen pensar que no es posible hablar de buena salud general con ese estado dentario. Más del 95% de la población sufre de caries y de enfermedades de las encías.

El vicio generalizado de alto consumo de dulces, pasteles, calugas y pastillas es el principal culpable de esta plaga, que es una amenaza permanente para la salud en general.

Diversas encuestas realizadas en Chile demuestran que hasta los 20 años, la carie es la que influye esencialmente en las pérdidas dentarias y de ahí para adelante, es frecuente que ellas se produzcan por las enfermedades de los tejidos que rodean el diente. Hay un alto porcentaje de personas mayores de 50 años que tienen pocas o ninguna pieza dentaria.

Estas se denominan paradenciopatías y se inician en el niño con las gingivitis, que son el resultado de una falta de limpieza o de una higiene bucal poco cuidadosa.

Es imperativo abordar las enfermedades más frecuentes, como caries y paradenciopatías, como verdaderos problemas de salud pública, por toda la gama de dolores, infecciones, masticación deficiente, desequilibrio económico, ausentismo a la escuela o al trabajo, a que dan lugar.

La prevención aparece como indispensable y a ello debemos contribuir dentistas, médicos, profesores, padres de familia, dietistas, auxiliares, etc.

### ACCIONES PREVENTIVAS MAS IMPORTANTES

Elas deben tender a mejorar la resistencia del diente, a modificar nuestras costumbres de alimentación y eliminar la placa microbiana que se adhiere a las piezas dentarias y que es determinante para iniciar y agravar lesiones en los tejidos duros y blandos de la cavidad oral.

Para mejorar la resistencia del diente, es necesario que el niño tenga, desde la gestación, una nutrición adecuada, que incluya fluor, para que se integre a los dientes en formación. Después de los 7 años, éstos ya están calcificados.

En cuanto a modificar la dieta, ello se refiere especialmente a la reducción de todos los alimentos azucarados, pues constituyen el sustrato favorable para el desarrollo y virulencia de los microbios responsables, los que almacenan el azúcar y lo transforman en una sustancia pegajosa denominada "dextran", que ataca la superficie dentaria. Se elimina la placa microbiana mediante el escobillaje bien ejecutado, desde el cuello del diente hacia el borde y también los espacios interdentarios, incluyendo la papila, o sea, la encía que se halla entre los dientes.

La seda dental o los mondadientes aplanados son muy eficaces para remover lo que se adhiere entre los dientes.

En este campo hay muchas sustancias químicas que en solución, pueden ser de alto poder neutralizante de la placa microbiana. Desde luego, las soluciones de fluoruro de sodio.

Entre las enfermedades de la cavidad bucal que se producen a edad avanzada, tenemos las lesiones precancerosas, como por ejemplo, la leucoplasia, que es una queatinización de la superficie de las mejillas, labios y lengua, de color blanquizo y que se encuentran, en muchos casos, entre los fumadores, debido a que se irritan constantemente con los productos de la combustión del papel y del tabaco. Las quemaduras con la pipa y el cigarrillo, están igualmente relacionadas con estas enfermedades.

Los tumores cancerosos de la lengua, labios, mejillas, encías, glándulas salivares, huesos maxilares, etc., constituyen el 6% del total de los cánceres y su curación depende en gran medida



de la precocidad del diagnóstico. Entre los 50 y 70 años, hacen su aparición y en general los hombres lo sufren más que las mujeres.

Los dentistas están capacitados para efectuar el diagnóstico clínico e histopatológico de estas afecciones y, además, para reemplazar por medio de prótesis apropiadas, la pérdida de órganos y tejidos causados por la cirugía. Lo que se llama Somatoprótesis.

En cuanto al estado dentario de las personas mayores, de la tercera edad o edad madura, como decidamos llamarla, sigue la regla general observada en adultos. Hay que recordar que los dientes se forman muy temprano y que una vez calcificados, la posibilidad de remineralizarlos, —distinta al hueso—, es remota. Las pérdidas dentarias provocadas por caries y enfermedades que rodean al diente, a estas alturas, afectan a un 80% y la rehabilitación mediante prótesis va en relación con la capacidad económica de la persona.

A las personas de edad, la deficiencia masticatoria las afecta fisiológica y psíquicamente en forma notable, pues deben privarse de ciertos alimentos, comerlos molidos o reemplazarlos. En los hogares para ancianos, muchos se niegan a comer en las salas-comedores y solicitan que se les proporcione el alimento en sus habitaciones para no exhibir su dificultad masticatoria. El estado dentario a los 60 años, es el resultado de los cuidados preventivos curativos desde la niñez.

## SUGESTIONES PARA RECOMENDAR, COMO CONCLUSIONES

- 1) Los problemas de salud dental en la Senescencia son enormes, debido a la acumulación de lesiones dentarias y peridentarias que se han traducido, a través del tiempo, en pérdidas de estos órganos en la gran mayoría e inciden en forma importante en su estado general.
- 2) Para prevenir o atenuar estas condiciones hay que llevar a cabo programas de odontología específicamente recreativa para aplicar muchas cosas totalmente establecidas como beneficiosas y para lo cual son necesarias una coordinación estrecha y aceptación de un programa masivo elaborado previamente entre los Ministerios de Educación, de Salud, Facultades de Odontología y Gremio Dental.
- 3) Uno de los factores más importantes que constituye un grave desequilibrio y un verdadero vicio en nuestras costumbres alimenticias, es el exceso de consumo de alimentos azucarados y harinas que, iniciados en la niñez, se continúan durante toda la vida, dando lugar a verdaderas epidemias dentarias, a trastornos metabólicos y enfermedades cardiovasculares en el adulto.
- 4) Revisar y complementar los textos de estudio y enseñanza acerca de odontología que hoy se imparten en los establecimientos de enseñanza básica y media.

CIRCULAR N° 689.—

## CONVOCATORIA A CONCURSOS PARA ESCOLARES Y PROFESORES

La Comisión de Senescencia y el Departamento de Cultura y Publicaciones del Ministerio de Educación convocan a la comunidad escolar a dos Concursos: uno, en el área de Literatura, y otro, en el área de Artes Plásticas, a partir de esta fecha, hasta el Sábado 20 de Septiembre.

### 1. BASES.

Cada concurso está dividido en dos Series: A y B.

- 1.1. **SERIE A:** Destinada a todos los estudiantes de Enseñanza Básica y de Media en sus dos modalidades: Científico-Humanista y Técnico Profesional, de establecimientos fiscales y particulares. Deben acreditar:
  - Nombre completo, edad con fecha de nacimiento, dirección, establecimiento en que estudia, curso, nombre del Concurso, serie y género a que concursa.
- 1.2. **SERIE B:** Podrán participar en ella todos los profesores, para-docentes y funcionarios del Ministerio de Educación, en servicio activo o del sector pasivo, que lo deseen, debiendo acreditar:
  - Ser mayor de sesenta y cinco años mediante fecha de nacimiento, nombre completo, domicilio, establecimiento en que se desempeña cuando proceda, o el número de registro de su jubilación si corresponde al sector pasivo, además del nombre del Concurso, serie y género en que participa.

### 2. CONCURSO LITERARIO. SERIES A y B.

2.1. **TEMA:** Ancianidad.

2.2. **GENEROS:** Poesía, Cuento y Ensayo.

Los trabajos se enviarán mecanografiados, a doble espacio, con tres copias, firmados con seudónimos.

En sobre aparte se incluirá una hoja conteniendo: seudónimo y la identificación indicada más arriba para las Series A y B.

2.3. **GENERO: POESIA.**

Para la Serie A (alumnos) se exigirá un mínimo de cinco poemas y un máximo de diez.

Para la Serie B (profesores o funcionarios en servicio activo o pasivo) se exigirá un mínimo de ocho y un máximo de doce poemas.

**2.4. GENEROS: COMPOSICION, RELATOS, CUENTO, ENSAYO:**

Serie A: mínimo tres carillas, máximo cinco carillas.

SERIE B: mínimo tres carillas, máximo doce carillas.

**3. CONCURSO LIBRE EN PINTURA, ESCULTURA Y CERAMICA.**

**3.1. TEMA:** Serie A: Relativo a la ancianidad.

Serie B: Tema libre.

**3.2. REGLAMENTACION:** Series A y B: Todas las obras deben traer anotado al reverso o en la base los siguientes datos: seudónimo y Serie (A ó B).

En sobre adjunto a la obra, cerrado, una hoja con el seudónimo y demás datos de identificación indicados anteriormente para cada Serie.

**3.3. PINTURA:** Técnicas y materiales.

— Hay libertad para el empleo de óleo, acuarela, ténpera, tinta instantánea a uno o varios colores, collage, lápiz de cera, pastel o tizas de colores (con fijativo).

— Los materiales usados pueden emplearse en soporte de papel de dibujo, cartulina, cartón, madera, o tela sobre bastidor.

— Dimensiones: mínimo 30 x 40 cms. y máximo 40 x 60 cms.

**3.4. ESCULTURA:** Técnicas y materiales.

— Podrá usarse cualquier material sólido: metal, alambre, láminas, madera, plásticos, yeso, mármol, piedra, etc.

— Los trabajos deberán presentarse sobre una base, plinto o soporte.

— Dimensiones: altura máxima 50 cms.

**3.5. CERAMICA:** Técnicas y materiales.

— Podrán presentarse vasijas, platos, figuras humanas, animales, figuras ornamentales.

— Se exige que los trabajos se entreguen cocidos, debido a la fragilidad de ciertos materiales.

— Dimensiones: altura máxima 40 cms.

**4. PLAZO.**

Desde esta fecha hasta el Sábado 20 de Septiembre.

**5. RECEPCION, SELECCION Y EXHIBICION DE LOS TRABAJOS.**

**5.1.** Los trabajos deberán ser enviados a DEPARTAMENTO DE CULTURA Y PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION, calle Almirante Montt N° 454 (Monjitas altura 500), a nombre de CONCURSOS COMISION DE SENESCENCIA.

**5.2.** El traslado de las obras será de cargo del autor.

**5.3.** Tanto las producciones literarias como las artísticas serán expuestas al público en los salones del Departamento de Cultura y Publicaciones del Ministerio de Educación durante la SEMANA DE LA SENESCENCIA, del 8 al 15 de Octubre del presente año.

**NOTA:** En las Coordinaciones Regionales en que se realice simultáneamente el mismo tipo de Concursos, la recepción, selección y exhibición de los trabajos será de responsabilidad de la respectiva Comisión Organizadora.

**6. JURADO.**

En Santiago, el Jurado estará compuesto, para cada uno de los Concursos y Géneros respectivos, por un especialista, funcionario del Departamento de Cultura y Publicaciones; un representante de la Comisión de Senescencia del Ministerio de Educación y un experto de la Sociedad de Escritores de Chile, o un miembro de la Sociedad de Bellas Artes, según el caso.

**NOTA:** En las Coordinaciones Regionales el Jurado será designado por la Comisión Organizadora.

**7. PREMIOS.**

Los ganadores del Concurso, Género y Serie obtendrán un Diploma de Honor, además del premio correspondiente.

**NOTA:** En las Coordinaciones Regionales, la Comisión Organizadora determinará y distribuirá los premios de acuerdo con los recursos de que disponga.

AGRADECIENDO DAR AMPLIA DIFUSION A ESTA CONVOCATORIA A TRAVES DE ESTA CIRCULAR CONJUNTA, SALUDAN A UD.— Director de Educación Primaria.— Directora de Educación Secundaria.— DIRECTOR DE EDUCACION PROFESIONAL.— Santiago, Junio de 1975.



# INDICE

- Editorial.
  - Mensaje del Ministro al profesorado del país.
  - 1. Planificación:
    - 1.1. En torno a la reestructuración del Ministerio de Educación.  
Prof. Luis Velasco Yáñez.
    - 1.2. La Planificación.  
Ingeniero Mario Zenteno C.
  - 2. Integración Cultural:
    - 2.1. Convenio Andrés Bello: objetivos, organismos, realizaciones.
    - 2.2. Discurso del Ministro de Educación, Contralmirante Hugo Castro Jiménez.
    - 2.3. VI Reunión de Ministros de Educación.  
Camilo Cobo de la Maza.
    - 2.4. Conclusiones de la VI Reunión de Ministros de Educación.
  - 3. Convenio Cultural entre Chile y España.  
Instituto de Cultura Hispánica.
  - 4. En torno al quehacer docente:
    - 4.1. La formación de profesores de lengua materna.  
Prof. Elena Martínez.
    - 4.2. Mensajes y señales.  
Luis J. Prieto.
    - 4.3. Lingüística y Gramática.  
Prof. Franklin Sentis B.
    - 4.4. Algunas reflexiones en relación con el valor práctico de la Geografía.  
Prof. Humberto Alday A.
    - 4.5. Los problemas de desarrollo de la Orientación Escolar.  
Prof. Emma Salas U.
    - 4.6. La Evaluación en la Educación Chilena.  
Prof. Moisés Moya B.
    - 4.7. El Departamento de Educación Diferencial de la U. de Chile.  
Prof. Jean Cizaletti, Director.
    - 4.8. Los trastornos en el proceso de aprendizaje.  
Psicóloga, Yolanda Navarrete.
  - 5. Imágenes de Chile:
    - 5.1. Breve descripción de Chile.  
G. Mistral.
    - 5.2. La Antártida.  
G. Mistral.
    - 5.3. Canto a Chile.  
Angel Cruchaga Santa María.
    - 5.4. Despedida a Mariano Latorre.  
Pablo Neruda.
    - 5.5. El copihue.  
G. Mistral.
    - 5.6. Forma de Chile.  
Benjamín Subercaseaux.
    - 5.7. El mar de los chilenos.  
Mariano Latorre.
    - 5.8. Cornucopia del mar de Chile.  
Jacobo Danke.
    - 5.9. En torno a la literatura chilena del mar.  
Prof. Manuel Montecinos.
  - 6. Antología literaria:
    - 6.1. Cervantes y Pirandello.  
Américo Castro.
    - 6.2. Al margen del Quijote.  
Azorín.
    - 6.3. El cantor del Cid.  
Azorín.
  - 7. Investigación:
    - 7.1. La investigación y sus métodos.  
Asti Vera.
    - 7.2. Preferencias musicales de la juventud escolar de Santiago.  
Profs. María Ester Grebe, A. Aguilera, y otros.
    - 7.3. La drogadicción escolar.  
Prof. Carlos Aguilera Mella.
    - 7.4. ¿Tiene dificultades para que su hijo aprenda las tablas de multiplicar?  
Prof. Irma Riquelme B.
  - 8. "Dar más vida a los años..."  
Comisión de Senescencia del Ministerio de Educación.
    - 8.1. Problemas odontológicos y senectud.  
Dr. Víctor Daniels Solom.
    - 8.2. Concurso para escolares y profesores.
- TT. GG. "García" - Fono 736451

Biblioteca Mineduc



00030466



**Todo lo que  
ellos buscan para un  
aprendizaje mejor!**

# **NUEVOS TEXTOS DE MATEMATICAS DE EDUTECA**

Nueva serie de textos de matemáticas para primero y segundo año básico de EDUTECA, de acuerdo a los programas de enseñanza vigentes.



educación es creación