

revista de

EDUCACION

SEPTIEMBRE - OCTUBRE DE 1976

Valor del ejemplar \$10.-

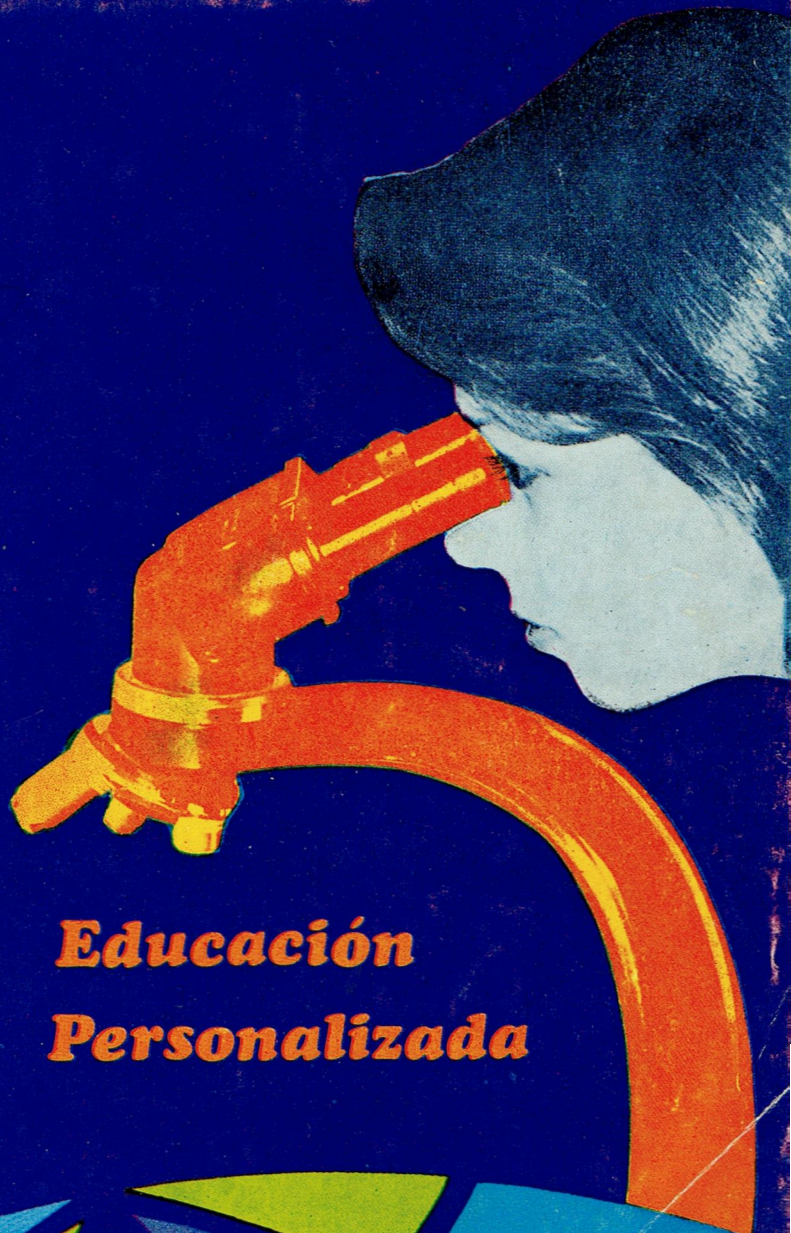
Nº 58

Dr. Fraile

El individualismo de Don Juan

EVALUACION DE UN METODO
PARA LA DETECCION Y
REHABILITACION DE NIÑOS
CON PROBLEMAS DE
RENDIMIENTO Y
DE ADAPTACION ESCOLAR.

Educación Personalizada



Los horizontes del saber son infinitos

confíe en nosotros
para ir por ellos

Le invitamos a venir a vernos.
Nos será grato atenderlos y obsequiarle
una muestra de los textos que le interesan,
así como los correspondientes Libros del Maestro.

*CONTACT ONE 7º E.B.

ORLY
S'IL VOUS PLAÎT
*Nº1 8º AÑO E.B. a 1º E.M.
*Nº2 2º E.M.
*Nº3 3º E.M.
*Nº4 4º E.M.

*TERRE ET HOMMES DE FRANCE
*LE GRAND MEAULNES
*COSTEAU DANS L'ANTARCTIQUE

*ECOLOGIA 4º E.M.
*GENETICA 4º E.M.
*REPRODUCCION Y DESARROLLO 3º E.M.
*CORRELACION E INTEGRACION
FUNCIONAL 3º E.M.

TU Y LA QUIMICA
*Nº 1. 3º E.M.
*Nº 2. 4º E.M.

PRUEBA DE APTITUD ACADEMICA
*MATEMATICA
*VERBAL

Soc. Ediciones Pedagógicas Chilenas Ltda.

Catedral 2056 - Casilla 43-D, Santiago - Teléfono: 718768

Con atentos saludos de

EDUARDO MONREAL MONREAL
DIRECTOR

"REVISTA DE EDUCACION"

ALMTE. MONTT 454

SANTIAGO DE CHILE

VIDA CULTURAL

- La educación en el mundo —página 9
- El museo pedagógico de Chile —página 10.
- Los congresos de Academias de la lengua española —página 14.
- El patrimonio y la conservación —página 20.
- La enseñanza en las décadas anteriores a 1870 —página 23.
- Borges en Chile —página 28.
- Crónica cinematográfica —página 29.
- El reino de la poesía —página 30.
- Aproximación al cine actual —página 32.
- El individualismo de Don Juan —página 36.
- Panorama de la plástica —página 40.

DIVULGACION EDUCATIVA

- Evaluación de un método para detección y rehabilitación de niños con problemas de rendimiento y de adaptación escolar —página 43.

* PANORAMA FILOSOFICO

- * Tendencias del personalismo contemporáneo —página 52
- * Antropologías personalistas —página 57
- * El personalismo y la esencia de la educación —página 60
- * Nuestra razón para hablar de familia —página 63
- Segundo Encuentro Nacional de tecnología educativa —página 65
- Comentando Investigaciones: Educación y televisión —página 69.

ORIENTACION BIBLIOGRAFICA

- Sobre participación Universitaria en el proceso de integración Andina. —página 70
- En torno a la educación permanente —página 71
- La escuela no graduada —página 73
- Tú y la Química —página 74
- Costeau dans L'Antarctique —página 75
- Microenseñanza —página 76
- Contact One —página 77

MISCELANEA

- Didactigrama —página 78
- Barbaridades —página 79
- Educarcajada —página 80



Dos presentaciones teatrales con un mismo protagonista. ¿Repetición pura y simple de las hazañas de un seductor? Entre el Don Juan de Tirso de Molina y el de Zorrilla hay diferencias provenientes de dos mundos históricamente distintos. "El Individualismo de Don Juan. Ensayo de interpretación", constituye un enfoque novedoso del problema.



Detectar las dificultades de aprendizaje de los escolares es una tarea difícil y urgente. Los profesores Salomón Magendzo y Sima Nisis nos entregan los resultados de una investigación pedagógica de alto valor en relación a este problema.

La correspondencia debe dirigirse a: "Revista de Educación" - Almirante Montt 454 - Casa de la Cultura del Ministerio de Educación - Santiago - Chile.



Sin duda los lectores ya conocen nuestro primer esfuerzo. Nos referimos a la edición N° 57, dedicada centralmente a los Premios Nacionales de Literatura. (Ha sido el primer número editado bajo la responsabilidad del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas).

Conjuntamente con aquélla, la presente edición (N° 58) y la que estamos preparando para que vea la luz pública en diciembre, (N° 59), no son sino expresiones de búsqueda e intentos de aproximación para que verdaderamente se establezca ese LUGAR DE ENCUENTRO, que proponíamos en el editorial pasado.

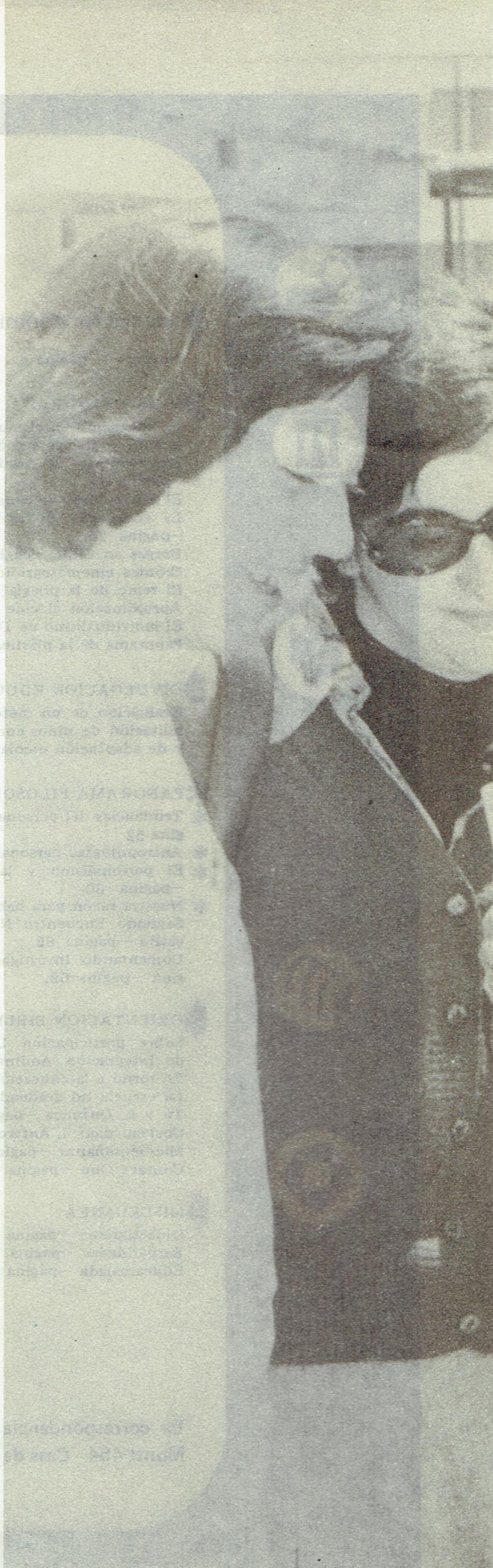
Pero no se establecerá éste, sin embargo, hasta tanto no se organice un diálogo sostenido, —que esperamos—, en la forma de comentarios, críticas, sugerencias y aportes, en general, que se nos hagan llegar con miras a ayudarnos a corregir el rumbo.

Así, la “Revista de Educación” será más propiamente “NUESTRA REVISTA”, (tratando de encerrar en la expresión a todos cuantos de un modo u otro se vinculan al quehacer educativo), en la medida en que cada cual la sienta efectivamente suya e intervenga, participe y se responsabilice, hasta donde sea posible, de influir en su orientación.

A la concreción de dicho fin estará destinada la Sección Correspondencia, que abriremos a partir del próximo número; (mientras tanto clasificamos las cartas recibidas). Tenemos especial interés en que se nos ayude a hacer la crítica de fondo y forma, a los posibles errores que ya andan impresos en las dos ediciones que se encuentran en circulación. Pedimos disculpas y esperamos superar los inconvenientes.

Y no está demás recordar que, aparte de la vía de la correspondencia, está la de la relación inter-institucional. En efecto, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, bajo cuya responsabilidad se edita ahora la “Revista de Educación”, desea reiterar que, al hacerse cargo de ésta, no la ha supeditado a su propio quehacer sino que, superando la frontera de la institución, la ofrece como un servicio más, “disponible” —como ya se ha dicho—, extensivo a otros organismos relacionados con la actividad educacional.

Esperamos, pues, que en torno a la Revista muchas inquietudes se agiten, que aliente un nuevo espíritu y dé fruto un nuevo estilo de cooperación. ●

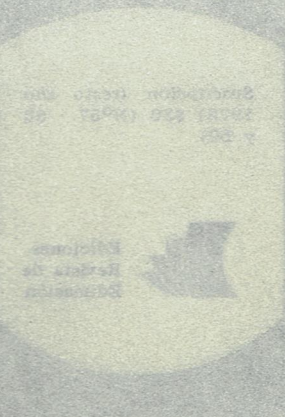




EDUCATION



Education is the key to a better future. It provides the foundation for a successful career and a fulfilling life. Through education, we can gain the skills and knowledge necessary to thrive in a rapidly changing world. It is an investment in our future that pays dividends for generations to come.



REVISTA DE EDUCACION
MINISTERIO DE EDUCACION
Centro de Perfeccionamiento Ex-
perimentación e Investigaciones
Pedagógicas
Santiago — Chile

CONSEJO SUPERIOR

Eduardo Cabezón Contreras
Presidente del Consejo

Diego Barros Ortíz
Luis Droguet Alvaro
Hugo Montes Brunet
Roque Esteban Scarpa
Ernesto Schiefelbein F.

Director:

Eduardo Monreal Monreal

Sub-director

Fidel Sepúlveda Llanos

Jefe de Redacción:

Alberto Maldonado Barrios

Coordinador de Relaciones
Internacionales:

Gonzalo Camprubí Soms

Relaciones Públicas:

Ximena León Steffens

Colaboración especial de:
Fco. Javier Alcalde Pereira

Diagramación:

Eduardo Sciolla Avendaño
Pablo Martini Corona

Dibujos:

Nelson Poblete Pérez

Composición:

Juanita Cádiz Flores

Supervisión Técnica:

Ernesto Quintana Gutiérrez



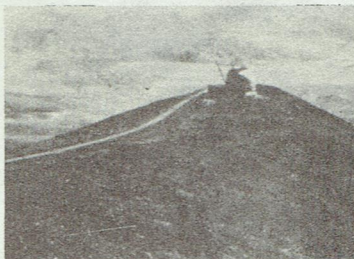
Representante Legal y Di-
rector Responsable, Eduar-
do Monreal M., con domi-
cilio en Almirante Montt
454, fono 36679 "Casa de
la Cultura" del Ministerio
de Educación.

Suscripción (resto año
1976) \$30 (N°57 - 58
y 59)



Ediciones
Revista de
Educación

recuento y sinopsis



LA INAUGURACION DEL NUEVO TELESCOPIO "IRENEE DU PONT" EN EL CERRO "LAS CAMPANAS" MARCA UNA ETAPA MAS EN LA INVESTIGACION ASTRONOMICA DEL HEMISFERIO SUR.

Este instrumento de exploración celeste fue puesto oficialmente al servicio de la astronomía el 6 de octubre, en presencia de autoridades de Gobierno e invitados extranjeros, entre los que se encontraba el Doctor Caryl P. Haskins, ex Presidente de Carnegie Institution, quien opinó que el Telescopio comenzará a funcionar en una época de grandes perspectivas y oportunidades para la astronomía. El nuevo telescopio, según el doctor Haskins, "se adapta perfectamente para investigar los lejanos quasaraes con su color rojo y para estudiar, también, objetos más cercanos, debido a su campo excepcionalmente amplio para la fotografía directa".

Por su parte, el Presidente del Instituto Tecnológico de California, Stanton Avery, agradeció al Gobierno chileno las enormes facilidades dadas por el país en pro de la realización de investigaciones científicas, y en la preparación de la gigantesca obra inaugurada en esa oportunidad.

EL TERCER CONGRESO LATINOAMERICANO DE MICROSCOPIA ELECTRONICA SE REALIZA EN CHILE a fines de noviembre. Tiene como objetivo principal procurar el intercambio de experiencias científicas en Microscopía Electrónica, aplicada a la Biología, Agricultura, Física, Geología y Tecnología. De ahí que la parti-

cipación de destacados biólogos, geólogos, morfólogos, patólogos, virólogos, inmunólogos y otros especialistas marcará un paso decisivo en la adopción de nuevas tecnologías debidamente evaluadas en el campo de la microscopía. El doctor Jaime Pereda, profesor de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile



Microfotografía electrónica de una célula de levadura

y Presidente del Congreso citado, concede gran importancia al evento, señalando que "el establecimiento de programas de desarrollo científico y tecnológico conjuntos, y el intercambio o transferencia de conocimientos de los profesionales" es altamente beneficioso para Chile y los demás países del área.



EN CEREMONIA REALIZADA EN EL INSTITUTO DE CHILE EL SACERDOTE JOSE MIGUEL IBANEZ LANGLOIS FUE INCORPORADO COMO MIEMBRO DE NUMERO A LA ACADEMIA DE CIENCIAS SOCIALES, POLITICAS Y MORALES. El nuevo académico nació en Santiago en 1936. Cursó sus estudios secundarios en el Saint

recuento y sinopsis

recuento y sinopsis

George's College, y estudios superiores en Matemáticas y Física en la Universidad Católica de Chile. Con posterioridad se especializó en Filosofía, Literatura y Periodismo en diversas universidades europeas, hasta alcanzar doctorados en Filosofía y Letras. Fue ordenado sacerdote en 1960, y ha ejercido la docencia en las Universidades de Chile y Católica, como profesor de Filosofía, Teología, Literatura y Ciencias Sociales.

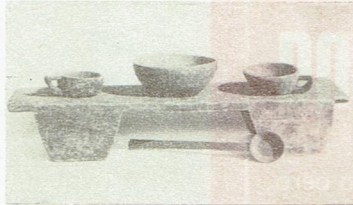


EL 11 DE OCTUBRE CUMPLIO TRES AÑOS EN EL CARGO DE DIRECTOR DEL CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACION E INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS EL CAPITAN DE CORBETA EDUARDO CABEZON CONTRERAS.

El capitán Cabezon, ingresó a la Escuela Naval en 1956, donde se graduó de Oficial de Marina Ejecutivo; en 1960, obtuvo el grado de Bachiller en Biología; luego, en 1967, se licenció en Filosofía y Educación y se tituló de Profesor de Filosofía en la Universidad Católica de Valparaíso. En 1973 recibió el grado de Master y candidato al Doctorado en Educación en la Universidad de Chicago. Profesionalmente, se ha desempeñado como Jefe del Departamento de Planes de la Dirección de Instrucción de la Armada, Jefe de la División

Problemas de Educación de la Oficina de Investigación Naval, y como Secretario General de la Escuela de Educación de la U.C.V..

En la actualidad —desde Enero de 1976—, el Capitán Cabezon es además, Miembro del Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura, de la O.E.A..



LA FERIA ARTESANAL DE DICIEMBRE Y EL CICLO DE PRESENTACIONES ARTISTICAS DE LAS COMUNAS PERIFERICAS DE SANTIAGO SERAN UNA PROMETIDORA EXPRESION DEL NUEVO PLAN DE PARTICIPACION CULTURAL CAPITALINO.

Estos eventos, que se realizarán en la primera quincena del próximo mes, responden a la iniciativa de la Secretaría Nacional de Cultura en el sentido de fomentar las diferentes expresiones artísticas de grupos vecinales, especialmente juveniles, maternos y laborales. El plan piloto de participación cultural está destinado a dar orientación y estímulo a talleres artesanales, grupos folklóricos, conjuntos corales, elencos teatrales y talleres literarios, fotográficos, etc. en las zonas del Gran Santiago alejadas del centro de la ciudad.

EL TORNEO ATLETICO ESCOLAR "EL MERCURIO" SE REALIZO EN SANTIAGO CON PARTICIPACION DE ESTUDIANTES DE TODAS LAS REGIONES DEL PAIS LOS DIAS 9 Y 10 DE OCTUBRE.

La iniciativa de "El Mercurio" de conmemorar su 75 aniversario el año pasado con un evento atlético escolar, se concretó este año, no ya como una realización

A todas las señoritas:
Si deseas estudiar
Secretariado y en
tu ciudad no hay
"Supersecretaria"
escribenos a:

"SUPERSECRETARIA"

Casilla 10088 Stgo.



20

AÑOS AL SERVICIO
DE LA
JUVENTUD CHILENA



SECRETARIADO
COMERCIAL

SECRETARIADO
EJECUTIVO

SECRETARIADO
BILINGUE

En Santiago:
Alameda 406



recuento y sinopsis

la universidad no es el único camino

AIEP prepara en breve plazo pero intensivamente a miles de jóvenes en las siguientes carreras cortas:

AREA COMERCIAL

- * Secretariado Ejecutivo
- * Secretariado Bilingüe
- * Secretariado Comercial
- * Dactilografía
- * Taquigrafía

AREA TECNICA

- * Dibujo Técnico Mecánico
- * Dibujo de Arquitectura
- * Dibujo de Estructuras Metálicas
- * Cálculos y Proyectos Mecánicos

AREA COMPUTACION

- * Programación en computadores
- * Perfoverificación I.B.M.

AREA IDIOMAS

- * Inglés con práctica en Laboratorio



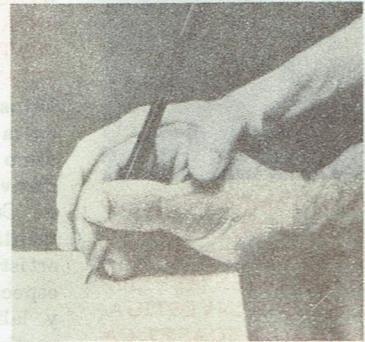
Agustinas 673 Santiago
Sucre 680 Antofagasta

recuento y sino

independiente, sino como acción institucionalizada. Los escasos medios con que cuenta la Dirección de Deportes del Estado para desarrollar actividades de esta naturaleza le impiden realizar una activa tarea de formación deportiva escolar, con los beneficios evidentes que ella contiene. El aporte que realizó "El Mercurio"



fue muy bien recibido por las autoridades y estudiantes de todo el país porque marca el inicio de lo que se espera sea una larga y fructífera colaboración en beneficio de la juventud nacional.



CON LA ENTREGA DE LOS PREMIOS REZA PAHLAVI Y NADEJDA KROUPSKAIA SE CELEBRÓ EL 8 DE SEPTIEMBRE EN LA SEDE DE LA UNESCO, EN PARIS, EL DÍA INTERNACIONAL DE LA ALFABETIZACION.

Fueron premiados el Pastor Jacques Kofi Adzomada, de la República de Togo, y el Departamento de Alfabetización del Ministerio de Educación y Cultura de la República Arabe Siria. El jurado internacional designado por el Director General de la UNESCO, eligió, por unanimidad, el trabajo del Pastor Kofi por representar un esfuerzo en beneficio de los jóvenes y los

recuento y sinop

recuento y sinopsis — recuento

adultos de los medios rurales de esa nación africana, mediante programas de desarrollo de la comunidad. En el caso del Ministerio sirio, el premio lo recibió por "el apoyo prestado a la causa de la alfabetización y por la promulgación de una legislación relativa a ella".



FUERON ENTREGADOS LOS PREMIOS NACIONALES DE HISTORIA ARTE Y LITERATURA CORRESPONDIENTES A 1976 OBTENIDOS POR EL HISTORIADOR MARIO GONGORA DEL CAMPO, EL MUSICO JORGE URRUTIA BONDEL Y EL ESCRITOR ARTURO ALDUNATE PHILLIPS RESPECTIVAMENTE.

El viernes 8 de Octubre pasado, el Ministro de Educación, contralmirante Arturo Troncoso Daroch, hizo entrega de los galardones consistentes en un Diploma y en una suma de dinero equivalente a cincuenta sueldos vitales mensuales del Departamento de Santiago. Asimismo, los galardonados recibirán una pensión vitalicia de ocho sueldos vitales mensuales del Departamento de Santiago, que será pagada a partir del 1º de Enero de 1977.

En el número anterior de la "Revista de Educación" apareció una reseña de los premios nacionales de literatura.

LA EXPOSICION FOTOGRAFICA "IMAGENES DE AYER Y DE HOY: REFLEJOS DE LOS ESTADOS UNIDOS", FUE INAUGURADA EL 19 DE OCTUBRE EN EL MUSEO NACIONAL DE BELLAS ARTES

La muestra constituye un ensayo visual de la cultura y caracteres nacionales de los Estados Unidos y describe los diversos aspectos

de la sociedad norteamericana en asuntos sociales, culturales y filosóficos. La exposición está compuesta por aproximadamente 270 fotografías en blanco y negro,



que fueron elegidas por su calidad estética y su significado cultural. Los trabajos fueron realizados por profesionales de renombre internacional y están divididos de acuerdo a diez áreas por cada tema. Citas de poetas como Walt Whitman, Carl Sandburg, Mariano Moore y otros, encabezan cada área temática. La exhibición se presentará en Santiago hasta el 3 de Diciembre.



DOS ESCOLARES CHILENAS FUERON PREMIADAS EN EL CONCURSO INTERNACIONAL DE PINTURA INFANTIL DE TOKIO. Las alumnas agraciadas estudian en la Escuela N°140 de Santiago y recibieron sus galardones de manos del Director de Educación Primaria y Normal María Julia Rocco, de 13 años de edad, obtuvo la Medalla de Oro del certamen, y su compañera Myriam Quiñones, de 11 años, la Medalla de Plata. El concurso fue auspiciado por UNICEF y la elección de las estudiantes chilenas en los primeros lugares deja en alto el

nombre de nuestro país ante un organismo internacional de tan amplias proyecciones.



CON MOTIVO DEL SEMINARIO QUE DIRIGE EL PROFESOR JORGE GAMBOA DE LA UNIVERSIDAD TECNICA DEL ESTADO SOBRE EL TEMA: "EL CONVENIO ANDRES BELLO Y LAS ESTRATEGIAS PARA LA INTEGRACION CULTURAL Y EDUCACION EN LA SUBREGION ANDINA", ESTE CATEDRATICO HA SOLICITADO LA COLABORACION DE LA SECRETARIA NACIONAL DEL CONVENIO.

En conjunto con la Facultad de Estudios Generales de dicha Universidad, su Departamento de Pedagogía y la Secretaría del Convenio "Andrés Bello" en Chile, se realizó el pasado viernes 22 de octubre un foro panel con la intervención de los profesores: abogado Rafael Cruz Fabres, profesor de Derecho de la Integración de la Universidad de Chile y Secretario General del Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, con sede en La Paz, Bolivia, quien sometió a discusión algunos elementos de la "Problemática de la Integración Cultural en la Subregión Andina" y el profesor Camilo Cobo de la Maza, Secretario Nacional del Convenio Andrés Bello y Vice Presidente del Instituto Internacional de Integración, quien disertó sobre el tema "Desarrollo del Convenio Andrés Bello en sus seis años de vida y proyecciones.

recuento y sinopsis — recuento



LA EDUCADORA IRMA SAAVEDRA MOLINA CUMPLIO TRES AÑOS DE LABOR ININTERRUMPIDA AL SERVICIO DE LA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION SECUNDARIA. LA SEÑORA SAAVEDRA MOLINA, ES PROFESORA DE ESTADO EN LAS ASIGNATURAS DE HISTORIA Y GEOGRAFIA DESDE 1933, CUANDO INICIO SU desempeño profesional en el Liceo de Hombres de Traiguén. Posteriormente ejerció en diversos puntos del país, tales como Iquique y Punta Arenas, para finalmente desempeñarse en Santiago en los Liceos N°1 y N°7 de Niñas. En 1972 se retiró del servicio activo, para reintegrarse al Ministerio de Educación el 19 de Octubre de 1973, en el cargo que actualmente ocupa.

EL FORO "SOCIEDAD DE CONSUMO VERSUS SOCIEDAD ECOLOGICA" ORGANIZADO POR LA VICERRECTORIA DE EXTENSION Y COMUNICACIONES DE LA UNIVERSIDAD TECNICA DEL ESTADO, SE REALIZO EL 21 DE OCTUBRE. El Foro pretendió realizar un análisis de la situación del Medio Ambiente mundial actual, y plantear algunas soluciones para preservar los recursos ecológicos.

En el evento participaron numerosos especialistas e investigadores de este campo; entre ellos destacó la participación de los profesores Juan Gasteau y

Fernando Santibáñez, de la Universidad de Chile, y Hugo Levy de la Universidad Técnica.

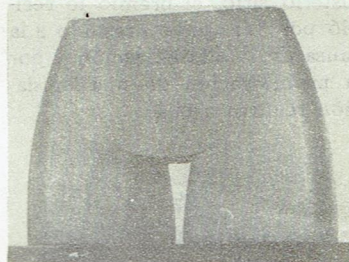
El moderador del foro fue el Decano de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Chile, José Garrido, quien manifestó que "la sociedad de consumo, de evolucionar como lo hace hasta ahora, terminará por perder al hombre".



EL MINISTRO DE EDUCACION CONTRALMIRANTE ARTURO TRONCOSO DAROCH VIAJO A NAIROBI, KENYA, PRESIDENDO UNA DELEGACION DE EXPERTOS CHILENOS PARA PARTICIPAR EN LA IXX REUNION DE LA UNESCO. Al ser consultado por los periodistas, el Secretario de Estado expresó que los temas fundamentales que se analizarán en la reunión serían: Educación de Adultos; instrucción preescolar, básica y media; problemas relacionados con el profesorado y otros aspectos generales de la ciencia, la cultura, educación e información. Asimismo, indicó el Ministro Troncoso, se estudiarán tópicos tales como las acciones desarrolladas por la UNESCO, referentes a la paz mundial y a los derechos humanos.

CON EL FIN DE ESTIMULAR EL TRABAJO CREATIVO Y DIFUNDIR LOS VALORES ESCULTORICOS NACIONALES, FUE ORGANIZADO POR EL MUSEO NACIONAL DE BE-

LLAS ARTES Y LA COLOCADORA NACIONAL DE VALORES EL SEGUNDO CONCURSO DE ESCULTURA.



El primer premio fue asignado a la obra "Torso" de Raúl Valdivieso, consistente en dos obras realizadas en basalto. El segundo premio lo obtuvo la obra "Cabeza", realizada en mármol por el escultor Jaime Antúnez. La exposición fue inaugurada el 22 de octubre y continuará abierta hasta el 22 de noviembre.



BAJO EL LEMA "ENSEÑAR ENTRETENIENDO". LA REVISTA INFANTIL "MAMPATO" CUMPLIO EL PASADO 27 DE OCTUBRE OCHO AÑOS DE EXISTENCIA. A juicio de sus directivos, esta revista —única en su género en Chile—, es eminentemente didáctica y pretende ayudar a los niños en sus tareas escolares y en todos aquellos conocimientos que requieren como estudiantes. Asimismo, la revista tiene una intención formativa extraescolar, transmitiendo al público infantil diferentes valores éticos y conductuales. Ambas cosas, conjugadas hábilmente por el equipo de redactores, dibujantes y pedagogos, contribuyen también en forma significativa al entretenimiento sano de los niños.



La educación en el mundo

por Gonzalo Camprubí Soms

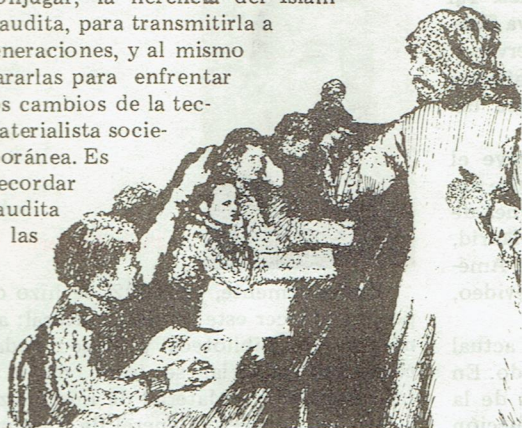


El Reino de Arabia Saudita.

Está situado en la Península Arábiga, de la cual ocupa las cuatro quintas partes, con una población de ocho y medio millones de habitantes. Económicamente, es uno de los países más ricos del mundo; es el mayor productor y exportador de petróleo, y el que posee las mayores reservas del hidrocarburo. Obtuvo su Independencia en 1932, cuando el Rey Saud unificó las tribus que habitaban ese desértico territorio.

Desde entonces, los monarcas han buscado sostenidamente el desarrollo de su pueblo; y es así como en 1954 constituyeron el Ministerio de Educación del Reino, que ha trabajado —con no pocos problemas, dada las características antropológicas de la población— en la elaboración de programas educacionales “apropiados” para el logro de este objetivo. Al decir “apropiados”, me refiero específicamente, al grave conflicto interno que tiene el sistema educacional saudita; puesto que debe conjugar, la herencia del Islam y la cultura saudita, para transmitirla a

las futuras generaciones, y al mismo tiempo prepararlas para enfrentar los acelerados cambios de la tecnológica y materialista sociedad contemporánea. Es importante recordar que Arabia Saudita tiene una de las monarquías más



absolutistas, y es una de las sociedades más “etnocéntricas” que existen en el mundo actual. Es el país líder del Islamismo, religión marcadamente conservadora. Sin embargo, sus recientes monarcas, el Rey Faisal y el Rey Khaled, concientes de su responsabilidad gubernamental, han iniciado la implementación, desde 1970, de programas quinquenales de desarrollo con los excedentes del comercio de su petróleo, a fin de hacer del país una nación próspera e industrializada, cuyo desarrollo conlleve bienestar a su población.

Los problemas de la educación ocupan una sexta parte de las 600 páginas del Segundo Plan Quinquenal de Desarrollo (1975-1980), y se contemplan proyectos cuyo costo es de casi 24 mil millones de dólares. De esta manera, el Estado reconoce la necesidad de capacitar al pueblo para que enfrente adecuadamente el desafío tecnológico, y sitúa el problema educacional entre los programas prioritarios del desarrollo social del Reino.

El Plan contiene un programa nacional de investigación de los más modernos métodos pedagógicos, actualmente en uso en los grandes centros educacionales del mundo. Asimismo, se consulta el establecimiento de un Centro Nacional de Tecnología de la Educación, en el cual se desarrollarán métodos de apoyo didácticos y equipos educativos; donde se investigarán y adaptarán los currícula y se aprobarán los programas educacionales.

También, se incluye en el Plan la creación de un Centro de Televisión Educativa, ubicado en Riyadh, la capital, que preparará lecciones o “teleclases” para ser transmitidas a todos los colegios de educación intermedia (entre 12 y 15 años) situados en la región.

Para 1980 se contempla la instalación de 450 laboratorios de idiomas, con los cuales se iniciará un sistema experimental para la enseñanza del idioma árabe. En 1958, la educación elemental, intermedia y secundaria agrupaba a menos de 5.000 alumnos, (las niñas sólo empezaron a educarse en escuelas en 1960); en 1975, la matrícula ascendía a 760 mil escolares y se espera que para 1980 ésta sea de más de un millón trescientos mil niños.

También, y paralelamente, están siendo capacitados nuevos profesores. Se busca duplicar la cantidad de maestros sauditas, que se calcula en 27 mil para 1980.

Existe, además, preocupación por realizar una rápida expansión de la enseñanza universitaria. Para ello fue nombrado especialmente un Ministro de Educación Superior.

La Universidad de Riyadh ha sido incrementada con nuevos campus. La Universidad King Abdul Aziz hace ya tiempo que dejó de ser una escuela superior privada y se convertirá, en 1980, en una gran universidad; aumentará sus vacantes, de 3.737 en 1975 a 11.610 en 1980, con un costo aproximado de 1.000 millones de dólares. También se están ampliando la Universidad de Petróleo y Minerales de Dharam y la nueva Universidad King Faisal, inaugurada el año pasado.

Posiblemente, uno de los mayores avances en la educación en Arabia Saudita no será necesariamente la construcción y ampliación de nuevas universidades y centros de estudios superiores, sino la inclusión de toda la población en el proceso social, y, comprobando este hecho, está la inauguración de la primera universidad femenina en el Reino. Esto definitivamente confirma la expansión educacional en el Reino de Arabia Saudita. ●



Como consecuencia de las grandes reformas educacionales del siglo pasado, algunos países, tanto europeos como americanos, crearon instituciones que respondieran a esas inquietudes. Tal es el origen de los Museos Pedagógicos, cuya finalidad primordial consistía en reunir, conservar y clasificar todo testimonio educacional que reflejara las diferentes etapas históricas de la enseñanza de los respectivos países.

El Museo Pedagógico de París constituye el punto de partida en este sentido, ubicándose actualmente en la vanguardia de las instituciones de este tipo (1). Luego, se agregaron el de Madrid, Bruselas, Toronto, etc. En lo que respecta a América Latina, existen hoy los Museos de Montevideo, Chile (2) y México.

En nuestro país, los antecedentes del actual Museo Pedagógico se remontan al siglo pasado. En efecto, en 1885, año de grandes reformas de la enseñanza, se organizó el Museo de Instrucción Primaria, tomando como base el material adquirido en Europa por don José Abelardo Núñez, principal impulsor de la reforma alemana de la educación. Este material se exhibió en una Exposición de Material Escolar celebrada en Santiago. Con el fin de fomentar el desarrollo de la naciente institución, se nombró una comisión integrada por relevantes figuras docentes de la época, como el propio José Abelardo Núñez, Teresa Adametz y Martín Schneider. Dirigió este Museo don Eduardo Rossig, a la sazón Regente de la Escuela Anexa a la Normal de Preceptores.

Pese al esfuerzo y las buenas intenciones de esta comisión, no se tuvo eco ni respaldo económico, por lo que este primer Museo Pedagógico

(1) Fundado el 13 de mayo de 1879.

(2) Dato obtenido de "Guía de Museos de América Latina". Centro Regional de la Unesco en el Hemisferio Occidental. 1963.

RAUL VIZARRA SARABIA.

Profesor Investigador. Museo Pedagógico de Chile.

cerró sus puertas y su material se dispersó en diferentes establecimientos educacionales.



José Abelardo Núñez

Posteriormente, en 1902, se hizo otro intento por restablecer este servicio cultural; ahora con el nombre de Biblioteca y Museo Pedagógico. Su contenido material se tomó de la Exposición Internacional de Material de Enseñanza, montada a raíz del Congreso General de Enseñanza Pública de 1902. "A las secciones propiamente técnicas se agregaron otras de carácter social: cantina, sala de billares y salón de señoras" (3). Nuevamente, una Junta de Vigilancia nombrada para el efecto, tendría a su cargo el fomento de la institución. El destacado educador don Manuel Antonio Ponce elaboró el reglamento del Museo, fijando sus fines y objetivos. Luego, otro gran maestro, don Domingo Villalobos, continuaría la obra meritoria de su antecedente.

Para este Museo de Educación Nacional, como se le llamó en adelante, se había proyectado la construcción de un edificio ad-hoc, con lo cual se habría reafirmado su funcionamiento y proyección futura. Pese a esto, se consideró un establecimiento oneroso y que por lo tanto no estaba dentro de los márgenes presupuestarios del gobierno de la época. De esta manera, una vez

(3) Leonardo Fuentealba H.: "El Museo Pedagógico de Chile". Santiago, Imp. Universitaria, 1947. Pág. 12.

más, el Museo cerraba sus puertas en el año 1906.

En 1941, como uno de los puntos de la Política Educacional del Presidente-maestro don Pedro Aguirre Cerda, se montó la Exposición Retrospectiva de la Enseñanza, a raíz de la celebración del Cuarto Centenario de la Fundación de Santiago. En ella se puso de manifiesto toda la producción pedagógica nacional, en sus diferentes aspectos y a través de todas las épocas de su historia. Las correspondientes ramas de la enseñanza se hicieron presente mediante afiches, cuadros artísticos, monografías, datos estadísticos, etc.

La exposición resultó un rotundo éxito, por lo que las autoridades, estimando que ese material no podía perderse, resolvieron crear una institución que se encargara de su resguardo. Además, la finalidad de este servicio encuadraba perfectamente dentro de toda una filosofía educacional del gobierno. Así, el Decreto N°4.608, de 13 de setiembre de 1941, lanzaba a la actividad cultural del país al actual Museo Pedagógico, como organismo dependiente de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. Su primer Director no podía ser otro que don Carlos Stuardo Ortiz, organizador y alma de la Exposición Retrospectiva de la Enseñanza.

Los objetivos y fines del Museo están explicitados en el mismo cuerpo legal que le dio vida: "conservar, enriquecer, exhibir y divulgar todos aquellos antecedentes de carácter material, didáctico, intelectual o artístico, relacionados con la evolución de la enseñanza nacional" (4).

Desde su incipiente nacimiento y hasta el momento presente, el Museo Pedagógico ha seguido una senda de desarrollo y perfeccionamiento. A él concurren a diario estudiantes de las diferentes ramas de la enseñanza, tanto para consultar su Biblioteca como para informarse de toda la amplia gama de material didáctico perteneciente a épocas pasadas de nuestra historia educacional. En más de algunos de estos testimonios pedagógicos, nuestros padres o nuestros abuelos aprendieron sus primeras letras y a aprontarse así para la vida.

En este momento, el Museo cuenta con diversas secciones, a saber:

BIBLIOTECA PEDAGOGICA. Cuenta con alrededor de 40.000 volúmenes, entre los que cabe destacar la gran colección de obras que abarcan todas las ciencias de la educación; obras generales para las diversas asignaturas de la ense-



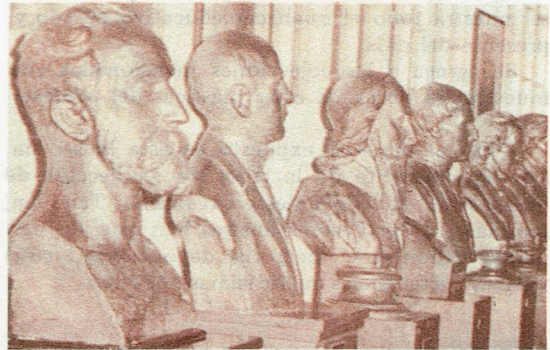
(4) Revista de Educación. Año I, N°5; noviembre de 1941.

ñanza; una copiosa colección de revistas y documentos diversos de educación, nacionales o extranjeros; textos de enseñanza del siglo pasado, e incluso de la Colonia, como los catones y cartillas cristianas, el silabario de Sarmiento, etc.

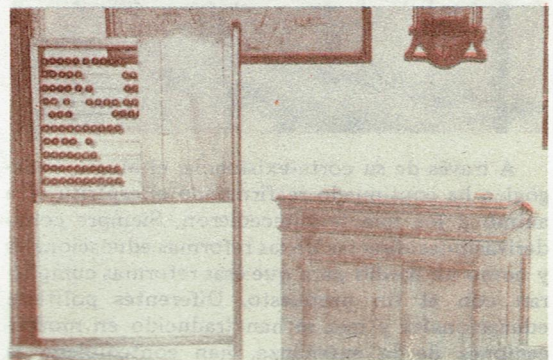
Diversas instituciones extranjeras de gran prestigio envían sus publicaciones a esta Biblioteca, tales como el Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas de París, Unesco, Unión Panamericana, Instituto de Colaboración Científica de Alemania, Editorial Kapelusz, etc.

Todo este material bibliográfico está a disposición de los escolares de la comunidad, de otros organismos que se interesen por consultarlos y en general, de todo aquel que tenga inquietudes de la problemática educativa (5).

GALERIA DE EDUCADORES. Esta sección está integrada por fotos y bustos de maestros que tuvieron relevante actuación en las diferentes etapas históricas de la educación chilena. Se ha querido complementar esta galería con las reseñas biográficas de cada uno de esos educadores, siendo este trabajo la base de uno de mayor envergadura, ya iniciado.



MOBILIARIO ESCOLAR. Consta de una colección de bancos y otros muebles utilizados en la enseñanza. Resaltan aquí los bancos lancasterianos, los bancos de la Reforma Alemana, el tablero contador, la tribuna magisterial (6), el mueble de castigo, etc.

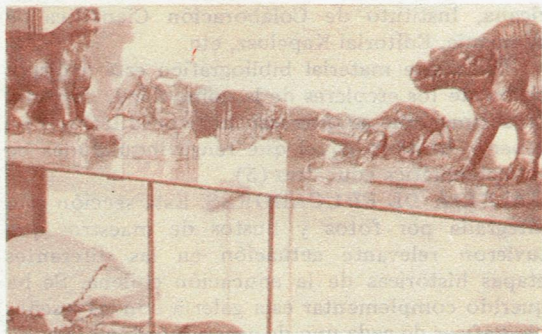


MATERIAL ESCOLAR. Es con toda seguridad la colección más voluminosa del Museo. Se destacan en ella: instrumentos de física y química;

(5) Horario de atención de la Biblioteca: lunes a viernes de 9,30 a 18 hrs., sábado, de 9 a 12 hrs.

(6) Mueble donde se efectuaba el "remate de conocimientos" en la Colonia.

material desarmable de botánica; colección de láminas para la enseñanza de las Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Idiomas, Religión, etc.; globos terráqueos; palmetas (7); colección de insignias, medallas y banderines; colección de mapas, confeccionados por insignes cartógrafos, como Justus Perthes, Eduardo Gaebler, J. Forest y otros.



FOTOTECA. Cuenta con alrededor de 2.000 fotografías, debidamente clasificadas y en la que se muestra todo el quehacer educativo pasado y presente del país.

Se agrega a las colecciones mencionadas una muestra de obras de artes plásticas del profesorado.

Todo el material expuesto en este Museo ha sido la resultante de la labor de recolección de quienes han servido en este Organismo. También, familiares de profesores ilustres han querido perpetuar y honrar su memoria, depositando en sus vitrinas pertenencias queridísimas por ellos.



A través de su corta existencia, el Museo Pedagógico ha continuado reafirmando el espíritu que animó a los que le antecedieron. Siempre como derivaciones directas de las reformas educacionales y como un medio para que esas reformas cumplieran con el fin propuesto. Diferentes políticas educacionales y que se han traducido en modificaciones de la enseñanza, han contemplado la presencia de estas instituciones como efectivos auxiliares de la educación.

El esfuerzo desplegado por el primer Director del Museo (1941-1948), el profesor de Biología y Química y entomólogo don Carlos Stuardo Ortiz

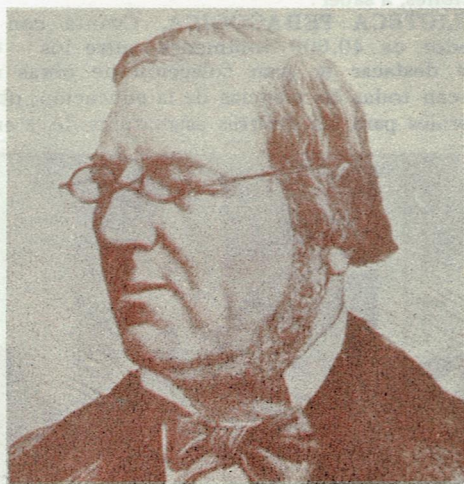
(7) Instrumento de castigo de la Colonia; "la letra con sangre entra".

por recolectar el máximo de material escolar, para luego proceder a su restauración, clasificación y exhibición, ha merecido la admiración no sólo de quienes han laborado en este servicio sino que también del público en general. Innumerables publicaciones del Profesor Stuardo salieron del Museo para ir a servir a especialistas y educadores.

Su sucesor, don Leonardo Fuentealba Hernández, profesor de Historia, Geografía y Filosofía e investigador en el campo de la Educación comparada, se preocupó mayormente de incrementar la Biblioteca Especializada y colaborar con diferentes institutos de enseñanza. Formó parte de una comisión nombrada por el Ministerio de Educación para que estudiara problemas candentes de la enseñanza. Producto de estos estudios, se publicó "Bases para una Planificación de la Enseñanza en Chile". Realizó diversos viajes al exterior, como Suiza, Estados Unidos, Uruguay. En todos estos países dió a conocer las inquietudes, fines y objetivos del Museo Pedagógico de Chile. Resultado: una gran cantidad de publicaciones extranjeras ingresaron a su Biblioteca, y además, ilustres especialistas en educación visitaron sus aulas, conociendo así el pasado histórico pedagógico de Chile.

En 1964, el Profesor don Luis Morales Gallegos asumió la responsabilidad de continuar la labor generosa y desinteresada de sus antecesores, permaneciendo en el cargo por alrededor de diez años.

El Museo Pedagógico, consecuente con la idea de destacar nombres y hechos educacionales, ha organizado exposiciones y homenajes a educadores, que en su tiempo fueron firmes baluartes en el desarrollo de la educación. Destacamos así: homenajes a don Rodolfo A. Philippi, Claudio Gay, Diego Barros Arana, Jose M. Muñoz Hermsilla, Ismael Parraguez, Moisés Mussa, etc.; La Exposición del Texto Escolar Chileno, La Exposición Fotográfica Retrospectiva de la Educación; la colaboración del Museo con la Exposición de la Metodología de la Enseñanza, organizada por la Universidad Católica de Valparaíso; la colaboración con exposiciones montadas en otros servicios de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, etc.



41 Claudio Gay

Una diversidad de publicaciones ha sido elaborada por los profesionales que en distintas épocas pasaron por el Servicio. Cabe destacar: La Enseñanza de las Ciencias Naturales en los Liceos; José Toribio Medina, en el Centenario de su nacimiento; Ensayo Biográfico de don Valentín Letelier; El Concepto de Educación Comparada; Bibliografía de Artículos y Documentos publicados en Revistas Chilenas de Educación; Bibliografía de obras de la Biblioteca Pedagógica y de Documentación; Catálogo de Numismática; Biografías de Educadores de la Colonia y siglo pasado; Síntesis Histórica de la Revista de Educación, etc.

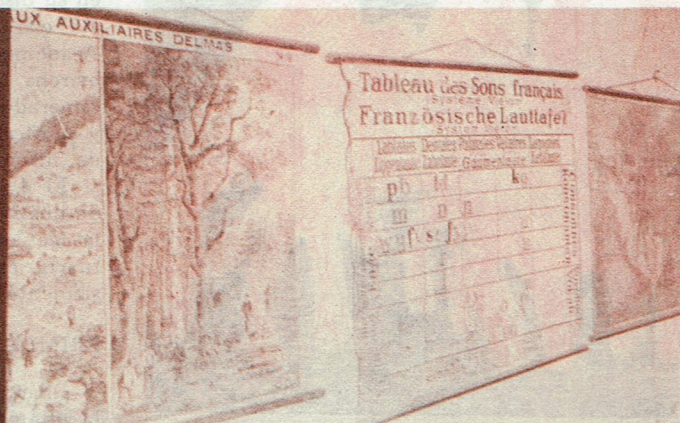
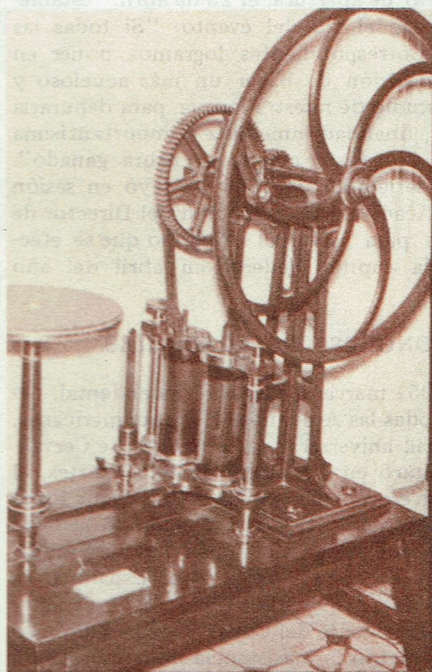
Por otra parte, una variedad de artículos, como colaboración del Museo, han sido publicados por la Revista de Educación; tales como: La Reforma de la Educación Secundaria en Francia; El Museo Pedagógico de París; Claudio Gay, educador; A un siglo del Silabario Sarmiento; Courcelle Seneuil, profesor de Economía Política en la Universidad de Chile; etc.

El gran acopio de datos, libros, revistas, periódicos nacionales o extranjeros, con que cuenta la

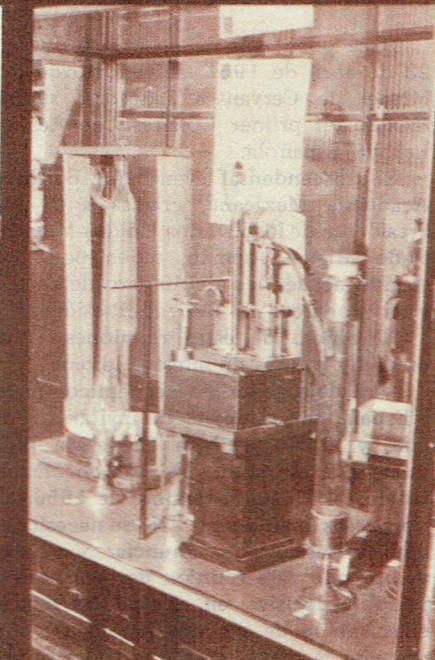
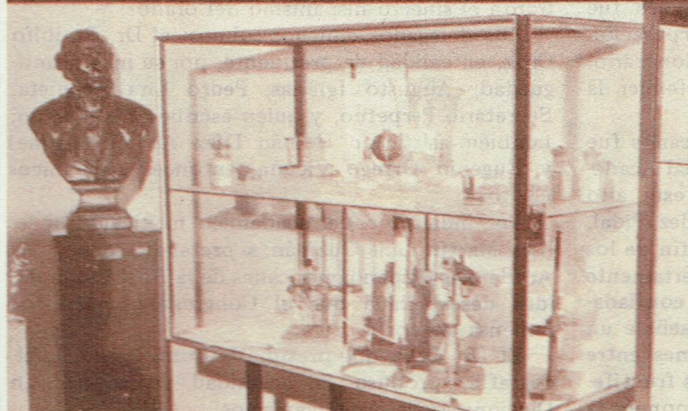
Biblioteca Especializada del Museo, y que en el futuro se incrementará aún más, constituye una base sólida como para que este establecimiento se transforme en un verdadero Centro de Documentación e Investigaciones Pedagógicas. Debemos recordar que la bibliografía existente en este Museo es una de las más completas del país.

Por otra parte, la abundante colección de textos y libros de las diversas asignaturas de la enseñanza, sirven en este momento a una gran masa de estudiantes; pero pensamos que si el Museo contara con un local propio y adecuado, esta función se irradiaría aún más, abarcando a un gran sector de la comunidad.

Consecuente con las modernas ideas sobre la función de los Museos, la actual Conservadora de este Servicio, señora Elena Stogiannis Romero, Profesora de Historia, de una dilatada carrera docente, con espíritu renovado, ha asumido la responsabilidad directiva de la institución a fin de convertir al Museo Pedagógico de Chile en un verdadero centro de atracción cultural para el estudiante y público en general.●



Auxiliares didácticos de diversas disciplinas muestran variadas etapas del proceso educativo en el Museo Pedagógico.



LOS CONGRESOS DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA



FIN DE LOS CONGRESOS

Hace poco más de un cuarto de siglo, el lunes 23 de abril de 1951, aniversario de la muerte de Miguel de Cervantes Saavedra, se inauguró en México, el primer Congreso de Academias de la Lengua Española.

El trascendental evento fue convocado por la Academia Mexicana, gracias a la iniciativa del Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, Licenciado Miguel Alemán, quien poco después fue elegido académico de número de esa Corporación, y el Congreso lo designó Presidente Honorario.

El objeto de estas reuniones es defender la unidad y pureza de nuestro idioma.

Una delegación de académicos mexicanos fue a España con el objeto de invitar a la Real Academia, y al ser recibida en sesión por este alto Cuerpo, el Director, D. Ramón Menéndez Pidal, señaló, el 19 de noviembre de 1950, el fin de los Congresos lingüísticos: "No se necesita ciertamente don profético para anunciar y esperar confiadamente que esta reunión de Academias señale un período decisivo en el cual las relaciones entre ellas habrán de ser más estrechas y más fructíferas para la grave tarea que todas se proponen: la

de mantener nuestro común idioma como uno de los más poderosos vínculos culturales que la humanidad ha creado".

"Esta comunidad idiomática, aunque puede sufrir quebranto, es esencialmente inmovible... .." "Pero la consideración del lenguaje como una función espiritual se ha impuesto en la ciencia, y es notorio que la evolución de una lengua no es nada fatal, sino que depende siempre de la voluntad, propósitos e ideales de sus habitantes".

"Que la unidad superior de nuestro idioma se mantenga floreciente y eficaz, o que decaiga, no en fraccionamiento absoluto, pero sí valorizando con exceso las diferencias dialectales que todo idioma entraña, eso está en manos de cuantos hablan y en la inspiración de cuantos escriben, está también, muy para nuestra responsabilidad, en la conciencia y en la mente de los que integramos estas Corporaciones que ahora se van a reunir en México, especialmente preocupadas de los problemas atinentes a la vida del idioma".

Don Alejandro Quijano, Director de la Academia Mexicana y Presidente del Primer Congreso, en su discurso de apertura, el 23 de abril, estableció claramente el fin del evento: "Si todas las Academias Correspondientes logramos poner en marcha la decisión de hacer un más acucioso y esmerado estudio de nuestra lengua, para depurarla y unificarla, finalidad inmediata e importantísima de nuestro Congreso, mucho se habrá ganado".

El 4 de setiembre de 1950, se leyó en sesión de nuestra Academia, la invitación del Director de la Mexicana para asistir al Congreso que se efectuaría en la capital Federal en abril del año siguiente.

PRIMER CONGRESO DE ACADEMIAS.

El año 1951 marca una época trascendental en la vida de todas las Academias Hispanoamericanas, El 23 de abril, aniversario de la muerte de Cervantes, se inauguró en el Palacio de Bellas Artes, el Primer Congreso de Academias de la Lengua Española, acontecimiento que fue clausurado el 6 de mayo. Asistieron todas las Academias hispanohablantes, con excepción de la Real Española; la ausencia de ésta, se debió a razones de carácter político. El Presidente del Congreso, en su discurso inaugural, lamentó la inasistencia de la delegación española, en términos muy medidos, que demostraron el sincero hispanismo del orador.

Los delegados chilenos fuimos: el Dr. Rodolfo Oroz, en calidad de presidente, por su mayor antigüedad, Augusto Iglesias, Pedro Lira Urquieta, Secretario Perpetuo, y quien escribe este artículo; también asistieron Hernán Díaz Arrieta (Alone) y Eugenio Orrego Vicuña, entonces académicos electos.

Por indicación del académico mexicano, novelista Martín Luis Guzmán, se pretendió separar las Academias Hispanoamericanas de la Real Española, idea descabellada que el Congreso rechazó por inmensa mayoría.

El Dr. Oroz que presidía la Comisión de Lexicografía, propuso la necesidad de formar un Diccionario de Americanismos.

Se promovió la Defensa del Idioma, por los diferentes medios de comunicación social y salió triunfante la idea de la unidad del idioma.

En este Primer Congreso se propuso la creación de la Asociación de Academias, se acordó celebrar Congresos cada cuatro años y crear la Academia Puertorriqueña. El Congreso insinuó la necesidad de aumentar las plazas académicas, en las diversas corporaciones.

Hubo abundancia de homenajes a distintos escritores, lingüistas y filólogos del país.

La Academia Mexicana fue pródiga en atenciones de todo orden a los delegados visitantes, quienes habían sido invitados sin limitación; hubo Academias que enviaron nueve representantes.

Ha transcurrido un cuarto de siglo y el recuerdo del Primer Congreso de Academias permanece indeleble en los cuatro académicos sobrevivientes que tuvimos el honor de concurrir a él. Ese grato encuentro fomentó el mutuo conocimiento de los académicos de distintos países e inició un cordial acercamiento entre ellos.

Después del evento de México, la Academia Chilena aprobó la reforma de los Estatutos, sugerida por la Comisión Permanente, y se aumentaron las plazas académicas en 24. También se estableció que los académicos de número, si no se incorporaban quedarían en calidad de correspondientes.

Diccionario Oficial con los vocablos técnicos y científicos; dictáronse los Estatutos por los cuales se rige actualmente la Asociación de Academias y la Comisión Permanente de Academias de la Lengua Española; se pidió la ayuda moral y económica de los Estados a la Asociación de Academias; hubo acuerdo también de proseguir los Congresos.

Roque Esteban Scarpa formó parte de la Comisión de Unidad y Defensa del Idioma Español; Augusto Iglesias integró la de Cuestiones Gramaticales y Lexicografía; Pedro Lira la de Relaciones Interacadémicas y Raúl Silva Castro, la de Prensa.

En el sorteo para establecer el orden de precedencia, de los vicepresidentes, le correspondió el primer lugar a México, y el último (vigésimo) a Chile, por lo cual el jefe de la delegación de nuestro país, no presidió ningún Pleno.

Pedro Lira fue relator de la IV Comisión, y Raúl Silva Castro de la VII. Este último habló en el homenaje a Marcelino Menéndez Pelayo. En el discurso, muy a su pesar, reconoció que el humanista hispano tuvo razón cuando afirmó que Chile carecía de poetas, en el período de la Independencia Nacional. Lira y Scarpa tuvieron brillante actuación. Iglesias y Silva Castro estuvieron en desacuerdo con sus colegas Lira y Scarpa, porque aquéllos querían que se organizara una numerosa Comisión Permanente con representación de todas



SEGUNDO CONGRESO DE ACADEMIAS

Cinco años después, el 22 de abril de 1956, se reunió en Madrid el 2º Congreso de Academias. La Real Corporación había invitado a sus hermanas de Hispanoamérica, para reunirse en la capital de España.

Chile estuvo representado oficialmente por Pedro Lira Urquieta, Secretario Perpetuo, jefe de la delegación, Roque Esteban Scarpa y Raúl Silva Castro. Allí se agregaron los académicos, Augusto Iglesias, de número y José María Souvirón, correspondiente de nuestra Academia en ese país.

Los temas del Congreso fueron los mismos del anterior: I.- Unidad y Defensa del Idioma Español. II.- Cuestiones Gramaticales. III.- Cuestiones Lexicográficas y IV.- Colaboración Interacadémica.

Como en el evento de México, en el de España hubo diversos actos oficiales, de carácter religioso, cultural y social, además de las sesiones. La delegación más numerosa fue la de Colombia, con ocho delegados, las demás Academias, en general, enviaron tres y cuatro.

Se tomaron diversas resoluciones en pro de la defensa del idioma y se acordó aumentar el

las Academias, cuyos gastos de viaje y estada en Madrid debía costear España, sede la Comisión. Triunfó felizmente la tesis sensata de Lira y Scarpa: la Comisión la integrarían por turno un delegado de las distintas Academias.

Scarpa habló en la clausura del Congreso para agradecer a la Real Academia la hospitalidad recibida, y terminó con el verso de Vicente Huidobro: "Traigo un amor muy parecido al Universo". Lira Urquieta manifestó su reconocimiento, en nombre de los delegados, en el almuerzo que les ofreció el Ministro de Educación Nacional, Jesús Rubio, en San Lorenzo del Escorial.

TERCER CONGRESO DE ACADEMIAS.

Entre el 27 de julio y el 6 de agosto de 1960, se efectuó en Pogotá, Colombia, el tercer Congreso de Academias de la Lengua Española. La delegación chilena estaba compuesta por Pedro Lira Urquieta, Secretario Perpetuo, como presidente; Fidel Araneda Bravo y Julio Barrenechea. Esta hizo diversos obsequios a la Corporación Colombiana para retribuir en parte las múltiples atenciones recibidas en la tierra santafereña.

Al evento asistieron todas las Academias asociadas con excepción de la Dominicana. El jefe de la delegación española ocupó, según el Reglamento, la primera vicepresidencia.

Los Académicos chilenos actuamos con sincera armonía y en perfecto acuerdo.

Presidió el Congreso, el Director de la Colombiana, R.P. Félix Restrepo S.J. en la sesión inaugural pronunció su discurso de incorporación, el Presidente de la República, hombre de prensa y de letras, Alberto Lleras Camargo, casado con la chilena, señora Berta Puga. Tuve el honor de celebrar misa un domingo, en el Palacio de San Carlos, residencia de los Jefes de Estado.

Los temas del Congreso fueron: I.- Unidad del Español. II.- Cuestiones Gramaticales. III.- Vida de la Asociación. El Programa fue semejante al de los anteriores y abundaron los homenajes.

En general, los delegados eran tres por cada Academia, salvo los de la Española que fueron seis, y cuatro los de Ecuador, Guatemala, México y Panamá. Como en los eventos anteriores, hubo observadores sefarditas, de la Unesco y de Estados Unidos.

Pedro Lira Urquieta fue elegido Secretario General del Congreso. La segunda vicepresidencia correspondió a José Balseiro, de Puerto Rico, y la décima a Chile, por lo cual Pedro Lira no presidió ningún Pleno.

En la sesión preparatoria, Julio Barrenechea, gran amigo de Colombia, propuso rendir homenaje a esa República en el sesquicentenario de su Independencia.

Las comisiones fueron aumentadas en tres: V.- de Iniciativas. VI.- de Prensa y VII de Mesa, integrada por los jefes de las delegaciones. El delegado chileno sacerdote, fue relator de la Comisión de Unidad del Idioma, y Julio Barrenechea de la de Iniciativas.

En el acto inaugural nuestro Embajador en Colombia, Alberto Sepúlveda Contreras, de quien tantas atenciones recibimos, firmó con los delegados de catorce países, El Convenio Internacional sobre Asociaciones de Academias de la Lengua Española, por el cual los gobiernos reconocen el carácter internacional, que por su naturaleza, tienen, tanto la Asociación de Academias de la Lengua Española, como la Comisión Permanente. También se comprometieron a prestarle ayuda moral y económica e incluir en sus respectivos presupuestos las partidas necesarias para el cumplimiento de este convenio que nuestro Gobierno ratificó después.

Durante el Congreso se inauguró el paraninfo de la Academia Colombiana, en su nuevo edificio, que es un verdadero Palacio, digno del destino que tiene. El mural que decora la testera del amplio salón de honor, es un fresco de Luis Alberto Acuña, el cual representa ocho siglos de la Lengua Española a través de los símbolos humanos, creados por escritores significativos del idioma en el curso de los siglos, desde el Mio Cid Campeador, El Quijote, hasta Caupolicán, Martín Fierro, Doña Bárbara y la Selva Americana.

Julio Barrenechea rindió homenaje al poeta y maestro modernista, Guillermo Valencia, en un

espléndido discurso, y Pedro Lira pronunció una breve oración de agradecimiento en la sesión de clausura.

Por iniciativa muy feliz de Julio Barrenechea, el Congreso acordó: recomendar a la Real Academia Española retirar del Léxico Oficial y del Manual, las acepciones peyorativas de aquellas voces que se refieran a cualquier credo, raza o nacionalidad, sin perjuicio de la ciencia lexicográfica; crear la Orden de Cervantes; pero aún no se formaliza esta resolución; simplificar la ortografía y revisar la Gramática.

Reformóse en forma definitiva el Reglamento de la Asociación de Academias que tendrá la dirección suprema del idioma; desde entonces las Academias se denominan asociadas.

Hubo acuerdo para evitar las escisiones idiomáticas y se fijó como sede del IV Congreso la ciudad de Buenos Aires.

CUARTO CONGRESO DE ACADEMIAS.

Desde el 30 de noviembre hasta el 9 de diciembre de 1964, reunióse en Buenos Aires el IV Congreso de Academias de la Lengua Española. La delegación chilena fue presidida por el autor de este trabajo e integrada por los académicos, Julio Barrenechea y Ricardo A. Latcham. Los temas fueron: I.- Régimen Académico. II.- Unidad y Defensa del Idioma Español. III.- Temas Gramaticales. IV.- Temas Lexicográficos. V.- Investigación, Enseñanza y Difusión del Idioma. VI. Temas Varios. En el Congreso se organizó la Comisión de Iniciativas. Las cinco primeras comisiones fueron presididas por delegados españoles, pero la VI, la presidió el Sacerdote, jefe de la delegación chilena, y la VII, Francisco Monterde, quien presidía la delegación mexicana.

Las delegaciones estaban compuestas por tres y cuatro académicos, salvo la española que la integraban seis. Había observadores del Ministerio de Educación, de diversas facultades universitarias, de los hispano-hablantes de Estados Unidos de Norteamérica y Henry Besso, delegado de los sefardíes.

La tercera vicepresidencia correspondió en el sorteo, al jefe de la delegación chilena, quien tuvo el honor de presidir el IV Pleno efectuado en el Palacio Errázuriz; ha sido la única vez que el jefe de la delegación chilena presidió una asamblea de esta naturaleza, en Congresos de Academias.

La sede del Congreso fue el Palacio Errázuriz, magnífica residencia construida por nuestro compatriota Matías Errázuriz, en la Avenida San Martín, que el Presidente Justo adquirió para las Academias de Letras y Bellas Artes, la Comisión Nacional de Cultura y el Museo de Arte Decorativo.

El evento fue excepcionalmente ordenado, como esperamos que sea el nuestro en noviembre, y el numeroso y competente personal de secretaría contribuyó al feliz éxito del Congreso. Se reunió allí, como en pocos eventos de esta naturaleza, lo más destacado de la intelectualidad hispanoamericana: Jorge Luis Borges, Arturo Capdevila, Eduardo Mallea y Manuel Mujica Lainez, argentinos; Dámaso Alonso, Rafael Lapesa, Samuel Gil y Gaya, español-

les; Julio Barrenechea y Ricardo A. Latcham, chilenos; Gonzalo Zaldumbide, ecuatoriano; Baltazar Isaza Calderón y Gil Blas Tejeira, panameños; José Jiménez Borja y Aurelio Miró Quezada, peruanos; Hugo Lindo, salvadoreño y Ramón Díaz Sánchez, venezolano.

En las sesiones, reuniones sociales y en el Hotel, donde nos hospedábamos, reinó la mayor cordialidad, no hubo ni una sola nota discordante, la camaradería de la delegación chilena fue inalterable, no obstante la diferencia de caracteres e ideologías de los delegados. El Congreso de Buenos Aires se convirtió en un encuentro de familia.

Se reorganizó la Comisión Permanente y fue designado secretario general, el de la Academia Argentina de Letras y diligente organizador del IV Congreso, Luis Alfonso, cargo que aún desempeña con el beneplácito de todos.

Ratificóse el cumplimiento del convenio internacional y se uniformaron los reglamentos de las Academias asociadas. En cada Congreso éstas deben informar acerca de su estado desde el evento inmediatamente anterior, así como de los adelantos del idioma en el país.

Hubo diversas resoluciones concernientes al correcto uso del español en pro de su defensa.

Por indicación del Jefe de la delegación chilena se acordó: hacer el Diccionario Biográfico de Académicos, idea que aún no se realiza.

Se creó el "Premio Andrés Bello", para recompensar la mejor obra de carácter filológico, realizada en los países hispanohablantes. Se reglamentó el "Premio Cervantes", fundado en el tercer Congreso y que se otorgará por primera vez este año, 1976.

Los homenajes disminuyeron: se recordó a Andrés Bello con ocasión del próximo centenario de su muerte (1965), llevó la voz de Chile, el Sacerdote, jefe de nuestra delegación; el homenaje se rindió en el Pleno presidido por el referido eclesiástico. Julio Barrenechea y Ricardo A. Latcham, elogiaron en sendos discursos a Rubén Darío e Isaías Gamboa, respectivamente.

El discurso en la sesión de clausura, en nombre de Chile, se lo encargamos a Ricardo A. Latcham, académico de prestigio continental, quien al aceptar y agradecer el honoroso ofrecimiento que le hicimos con Barrenechea, dijo: "Bueno, no han comisionado Uds. a un cualquiera". La virtud de la modestia, no era la característica del ilustre colega y querido amigo.

El Gobierno argentino y la Academia de Letras, agasajaron y atendieron a los delegados, en forma suntuosa, no hubo pormenor que se escapara a los eficientes organizadores. El Congreso se distinguió por su sobriedad: ningún académico sobrepasó los diez minutos reglamentarios para hacer uso de la palabra. El IV Pleno, presidido por el jefe de la delegación chilena, fue el más corto, duró escasamente una hora. No fue necesario exhortar a la brevedad, pues, los colegas conocían mi aversión a las intervenciones demasiado largas, lo que no impide que ésta ya sobrepase los límites aconsejados por la decencia.



QUINTO CONGRESO DE ACADEMIAS.

Para cumplir el acuerdo del Congreso de Buenos Aires se efectuó en Quito el V Congreso de Academias entre los días 24 de julio y 1º de agosto de 1968. Los delegados chilenos fuimos: Pedro Lira Urquieta, Secretario Perpetuo, jefe de la delegación, Hugo Montes y yo.

Estuvieron representadas en el evento todas las Academias, menos las de Cuba y Venezuela.

En pocos días preparó el Congreso, la Comisión Permanente, en especial su Secretario General, Luis Alfonso, quien fue reelegido para ese cargo. Presidente fue el Director de la Ecuatoriana, ex-Ministro de Relaciones Exteriores, historiador y lingüista, Julio Tobar Donoso, el cual, como todos sus colegas y el Gobierno de la República, colmaron de atenciones a los delegados.

Las comisiones y los temas fueron: I.- Régimen Académico. II.- Unidad y Defensa del Idioma. III.- Temas Gramaticales. IV.- Temas Lexicográficos. V.- Investigación, Enseñanza y Difusión del Idioma. VI.- Temas Varios. VII.- Temas Litúrgicos. Tres de estas comisiones fueron presididas por españoles y las otras cuatro por hispanoamericanos; el Sacerdote chileno presidió la de temas litúrgicos, que continuó reuniéndose en Bogotá, mientras asistíamos al Congreso Eucarístico Internacional y al de Arte Sagrado.

Luis Alfonso, insistió en que por vez primera, los académicos hispanoamericanos formarán parte de la Comisión del Diccionario de la Real Academia.

El Congreso declaró que las Academias que más trabajaron entre 1964 y 1968, fueron: las de España, Colombia, México, Chile, Nicaragua, Perú y Argentina.

Se rindieron homenajes a próceres y académicos. El que se tributó al Arzobispo historiador, Federico González Suárez, lo hizo el Sacerdote chileno, en nombre de todas las Academias allí reunidas; tracé un paralelo entre el Prelado ecuatoriano y el chileno Crescente Errázuriz Valdivieso, segundo Director de nuestra Academia.

Aprobáronse dos indicaciones más: una por la cual se prohíbe convocar a un Congreso, sin que

antes se reúna en la sede del evento, para prepararlo, si no lo ha hecho la Academia invitante, la Comisión Permanente, y otra en que se pide a la Comisión encargada del Diccionario Histórico tenga la bondad de solicitar la colaboración de las Academias Hispanoamericanas.

Con estrépito y voces airadas de algunas delegaciones, se rechazó, por catorce votos contra cinco, el proyecto por el cual se pretendía crear una Academia Española correspondiente en Estados Unidos. En nuestro VII Congreso de noviembre, tendremos la misma ponencia y probablemente con idénticos resultados.

Se formularon varias recomendaciones a la Real Academia para que se incluya en el Léxico Oficial, diversos vocablos de todo orden.

Por indicación de nuestro delegado Hugo Montes y del boliviano, Hugo Palza, se resolvió pedir a los ministerios de Educación Pública y a las Universidades que intensifiquen la enseñanza del idioma español en la educación básica, media y superior; igualmente se aprobó recomendar a las escuelas de periodismo, establecer cátedras para locutores de radiodifusoras y de televisión a fin de que el idioma se mantenga incólume. Entre nosotros poco o casi nada se logra en esta materia.

Se aprobó: acrecentar la enseñanza del español en las comunidades aborígenes, con el mayor respeto por las lenguas nativas; recomendar a los gobiernos que se enseñe primero, a los niños hispanoamericanos, el español valiéndose de profesores idóneos. Tampoco hemos ganado mucho en este orden.

Se insistió en la necesidad de editar el "Diccionario de Americanismos", tarea que nuestra Academia tiene muy avanzada con la próxima publicación del "Diccionario del Habla Chilena".

Creóse el galardón "Premio Academia de la Lengua", que, como muchas resoluciones de los Congresos, demora en ser realidad.

Hubo acuerdo para hacer presente a la Conferencia Episcopal Latinoamericana, la viva preocupación de las Academias de la Lengua en el sentido de que se obtenga una correcta redacción española de los textos del Misal. La decisión tuvo eco, porque posteriormente las Academias recibieron los nuevos textos para que fueran revisados, tarea que realizamos, pero sin muy buen resultado, porque hay traducciones deplorables, en las cuales el español está bárbaramente estropeado.

Como en todos los demás Congresos, hubo festejos extraordinarios a los académicos, hasta el 31 de julio, día que falleció, a los 95 años, el individuo de número de la Ecuatoriana, Cardenal-Arzbispo de Quito, Carlos María de la Torre. Me correspondió hacer el elogio del extinto en la visita que una delegación del Congreso hizo a la Catedral, donde se veleban los restos del Purpurado.

SEXTO CONGRESO DE ACADEMIAS.

Entre los días 20 y 29 de noviembre de 1972, se reunió en Caracas (Venezuela) el VI Congreso de Academias de la Lengua Española.

La delegación chilena estuvo integrada por el Secretario Perpetuo, Pedro Lira Urquieta y los

académicos, Dr. Yolando Pino Saavedra y Julio Berrenechea. El Dr. Pino ha representado dos veces a nuestra Academia en la Comisión Permanente, en cuyos trabajos ha colaborado con eficiencia y laboriosidad.

Las Comisiones fueron: I.- Régimen Académico. II.- Unidad y Defensa del Idioma Español. III.- Temas Gramaticales. IV.- Temas Lexicográficos y semánticos. V.- Investigación, Enseñanza y Difusión del Idioma y VI.- Temas Varios. El mismo temario de los Congresos anteriores con algunas variantes accidentales.

Hubo un programa de agasajos no sólo para los delegados, sino también para sus esposas.

La décimocuarta vicepresidencia correspondió en el sorteo al jefe de la delegación chilena. Presidente efectivo fue el de la Academia Venezolana, el R.P. Pedro Pablo Barnola S.J., quien es el segundo de la Compañía de Jesús que preside un Congreso de Academias con inteligencia y dinamismo. El P. Barnola, preside ahora la delegación de la Academia Venezolana que viene a nuestro Congreso de noviembre, y él tendrá a su cargo el discurso de rigor en la sesión inaugural, después que pronuncie el suyo el Dr. Rodolfo Oroz, presidente del VII Congreso.

Los chilenos presentamos dos trabajos: uno de Pedro Lira Urquieta sobre "Venezolanismos conocidos en Chile" y otro mío, acerca de "Gabriela Mistral poeta clásica de la Lengua Española".

Como invitado especial asistió Henry Besso, ya conocido por su presencia en todos los Congresos; no fallaron tampoco, como de costumbre, los observadores especiales.

El número de ponencias y de estudios fue considerable. Las Academias asociadas enviaron sus colaboraciones, aún aquellas que no estuvieron presentes. Se lamentó la involuntaria ausencia de los delegados de Cuba y Filipinas, y se acordó solicitar de los respectivos gobiernos representados en el Congreso que defendieran el uso del idioma español en Filipinas.

El día del aniversario del nacimiento de Andrés Bello, se realizó un acto público de homenaje en la plaza que lleva el nombre del sabio venezolano-chileno, lugar donde está situado el monumento que obsequió nuestro Gobierno. El orador oficial fue Pedro Lira Urquieta.

La mayor parte de los trabajos presentados, y de las discusiones técnicas, se refirieron a labores gramaticales. Estaban presentes los académicos españoles encargados de fijar las líneas de la nueva Gramática. Temas de Vocabulario y de lenguaje fueron asimismo objeto de animados debates.

El día 29 de noviembre se clausuró el Congreso; el discurso de despedida correspondió al Secretario de la Academia Española, Rafael Lapesa. El tema de fondo fue tratado en un espléndido discurso, por el Presidente de la República, antiguo académico Rafael Caldera.

Al término del Evento se dió cuenta que el Gobierno de Chile, por indicación del delegado de este país, Dr. Yolando Pino Saavedra, había aceptado la celebración del próximo Congreso en Santiago de

Chile, en 1976. La feliz iniciativa de consultar al Presidente de Chile, fue del Embajador don Luis Henríquez, y mereció los aplausos de todos.

con excepción de la Real Española, cuyo número será mayor.

Nuestros Congresos, no son abiertos, precisa-



EL SEPTIMO CONGRESO DE ACADEMIAS

Se mantuvo el compromiso de celebrar el VII Congreso en nuestra capital. La Academia Chilena fijó la fecha para la realización del evento entre el 13 y el 23 de noviembre, con la solemnidad y brillo que merece un acontecimiento de esta naturaleza.

Ya han aceptado la invitación todas las Academias asociadas; muchas han designado las delegaciones y se han recibido numerosas ponencias.

La sesión inaugural se efectuará el 15, en el Edificio "Diego Portales", y las sesiones de trabajo en esta sede del Instituto de Chile y de las Academias, y en el Departamento de Cultura y Publicaciones del Ministerio de Educación, Almirante Montt 454.

Las Academias asociadas en cada país, las integran pocas personas: algunos filólogos, lingüistas y escritores que en las más numerosas ascienden a treinta individuos, y en la mayoría a diez y ocho. Por esta razón los Congresos se reducen a un grupo de delegados, que envían las distintas Academias, según el número asignado por la Corporación invitante. La Academia Chilena, de acuerdo con la situación financiera de la República, ha invitado a dos delegados de cada Academia,

porque en ellos se tratan sólo asuntos relacionados con el lenguaje y la vida de las Academias, temas que interesan exclusivamente a sus miembros y a unos pocos estudiosos.

Los temas por tratar en el Congreso son los siguientes: I.- Régimen Académico. II.- Unidad y Defensa del Idioma español. III.- Temas gramaticales. IV.- Temas Lexicológicos y semánticos. V.- Investigación, enseñanza y difusión del idioma. VI.- Temas Literarios. VII.- Temas Varios.

La Comisión del Congreso está integrada por la mesa directiva: el Director, Dr. Rodolfo Oroz, el Censor, General D. Diego Barros Ortiz, el Tesorero, Dr. Alejandro Garretón, el Secretario que habla y los académicos señores Yolando Pino Saavedra, Eugenio Pereira, Salas y Javier Vergara Huneus.

El Gobierno y la Academia Chilena ofrecerán a los señores delegados, una medalla conmemorativa, especialmente acuñada para el Congreso, que lleva el perfil de la figura máxima de la intelectualidad hispanoamericana, el venezolano-chileno, Andrés Bello, y las fechas correspondientes al Congreso.

Habrán festejos y agasajos especiales, por parte del Sr. Ministro de Educación Pública y de la Academia, en los cuales se incluyen un concierto de la Orquesta Sinfónica, visitas a los Museos y a Viña del Mar.●

Santiago, 28 de agosto de 1976.

FIDEL ARANEDA BRAVO
Secretario de la Academia Chilena.

INTRODUCCION:

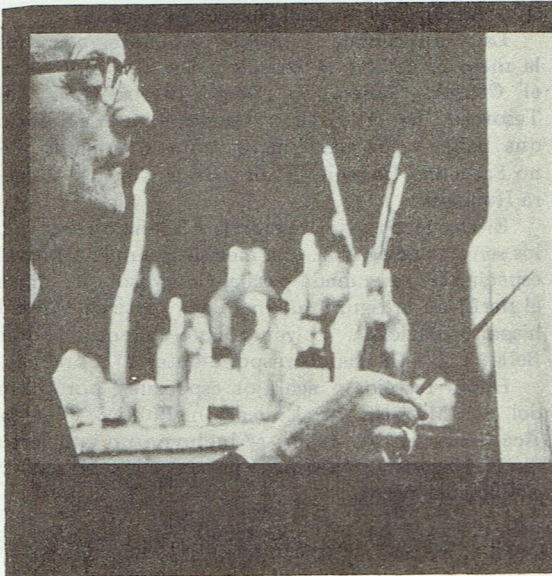
En los últimos meses, se ha escuchado hablar frecuentemente acerca del patrimonio y de los bienes culturales.

Sin embargo, los conceptos que se vierten al respecto no parecen ser los más exactos, ni se mide la relación que existe entre lo que llamamos patrimonio cultural de la nación, con disciplinas afines tales como La Historia del Arte, la Estética, la Historia general y los procesos de conservación y restauración. Fundamentalmente, respecto de los últimos estamos aún "en pañales", en relación con lo que se puede apreciar en Centro y Sudamérica. Incluso, se escucha bastante aquello de que debemos realizar en el campo de la restauración un trabajo o una labor "a la chilena".

Hacer una labor de esta especie no debiera significar, como algunos pretenden, olvidar o tratar de dejar de lado muchos aspectos propios de un programa de restauración, como son la documentación de la obra y el proceso de restauración en sí, el cuál no puede ser sino científica y metodológicamente riguroso. Otros, al

expresarse de esta forma, quieren hacer notar la falta de medios que tenemos, lo cual es cierto. Pero debemos estar conscientes de que si no usamos los medios más adecuados, lo único que conseguiremos será arruinar nuestro patrimonio. Se dice, y con razón, en muchos de los centros de restauración que hemos conocido, que si una obra ha durado cien o doscientos años en condiciones precarias, incluso con ciertos deterioros, puede esperar así cien más sin que se la arruine en pocas horas con un tratamiento poco adecuado, desconocido o no estudiado.

Los pensamientos que se vierten a través de este pequeño artículo, no pretenden ser más que una primera aproximación y una forma de colaborar en el esclarecimiento de criterios básicos. Ciertamente, lo planteado puede ser polémico, pero estamos dispuestos a intercambiar ideas y entablar un diálogo que nos ayude a establecer nuestros propios criterios respecto a los medios con los cuales contamos, pero con una visión clara y coherente respecto de la restauración de obras en el medio cultural chileno.



El patrimonio y la conservación

PATRIMONIO CULTURAL:

De acuerdo con la ley, entendemos que patrimonio es un conjunto de bienes atribuibles a una persona.

Un estado posee un patrimonio, tiene bienes y parte de ellos son los "bienes culturales". Todo estado cede parte de los bienes a los particulares, entre ellos, "los bienes culturales".

El patrimonio cultural es aquella carga de bienes, capaz de distinguir a un pueblo y darle sus características propias, su idiosincracia y su propio saber; es el aglutinante de toda sociedad y la base para cualquier tipo de desarrollo.

BIENES CULTURALES:

Para definir qué es un bien cultural, debemos

determinar, en primer lugar, qué entendemos por cultura.

Si definimos como cultura las manifestaciones del hombre en cuanto ellas cambian o modifican el medio ambiente, tenemos que todo cuanto éste hace es cultura. Sin embargo, para una determinada comunidad serán cultura todas aquellas expresiones que la identifiquen y le den rasgos fundamentales, llámense: costumbres, objetos de arte o artesanías, etc.

Según esto, será bien cultural todo aquello que por "un reconocimiento singular"⁽¹⁾ hecho por esa comunidad, se destaque como forma definitiva en relación con todos sus otros productos culturales.

(1) "Principios de Teoría de la Restauración" —Cesare Brandi —P. 1.

Los "bienes culturales tangibles" serán aquellos objetos que se destaquen por su historicidad, su calidad estética, su originalidad o su condición de pieza única.

Por lo tanto, para determinar si un objeto es un "bien cultural", se hace necesario balancear los conceptos de historicidad y de valor estético. Esto sólo se puede determinar después de una larga investigación que identifique dicho objeto como representativo de esa comunidad.

Esto nos dará para cada objeto una determinada graduación, que lo pondrá a una determinada altura en relación con otros de su misma especie, situación que determina su calidad de "bien cultural".

La determinación de objetos como bienes culturales será diferente en un pueblo u otro, y en una u otra comunidad, de acuerdo a ciertos parámetros culturales, pues en ellos se reconocerá como bienes a algunos objetos y se menospreciará a otros.

Esta es una labor que rebasa el campo de estudio exclusivo de los eruditos, por cuanto implica el reconocimiento de una comunidad, conjuntamente con los valores históricos y estéticos que la pieza implica.

Es necesario destacar, además, que nos hemos referido hasta aquí sólo a los "bienes culturales tangibles" (pintura, escultura, cerámica, arquitectura, artesanía, etc.). Generalmente, cuando nos referimos al patrimonio cultural, tomamos a éstos como la base y nos olvidamos de los llamados "bienes culturales intangibles" que son tan respetables y dignos de atención y defensa como los primeros. Al hablar de "bienes culturales intangibles", nos referimos a música, mitos, leyendas, religión, determinadas fiestas, lenguas o dialectos que aún perduran en nuestro medio campesino o indígena, y que, sin lugar a dudas, se van perdiendo por intromisión de determinados núcleos sociales o porque los jóvenes de la comunidad, afectados por este proceso, se ha ido desinteresando por sus costumbres, su lengua, sus tradiciones, etc.

La única forma que tenemos de defender los bienes culturales intangibles es la documentación, ya sea fotográfica, fílmica, grabada, etc., elementos que servirán posteriormente al estudioso como material de trabajo para catalogación, estudio y valoración. Pero lo más importante es el respeto de cada uno de los ciudadanos hacia los sectores que aún conservan elementos culturales distintivos, elementos que nos llevan, a fin de cuentas, hacia nuestra propia identificación y hacia el encuentro con nuestras raíces más profundas. Con mucha razón se ha dicho y repetido que "un pueblo sin pasado, es un pueblo sin futuro".

INTEGRIDAD DE LA OBRA

De primerísima importancia, dentro de la problemática del patrimonio cultural, es la conservación de las obras. Esto atañe directamente, tanto a los métodos de documentación de la obra, como a los tratamientos de restauración a que ella sea sometida. En resumen, a toda su historicidad y originalidad, o los restos que queden de su originalidad en un momento determinado.

Al hablar de patrimonio y de bienes culturales, no sólo es necesario el reconocimiento de determinadas obras, sino además, que "ellas se conserven en el mayor grado de originalidad posible, para lograr su cabal percepción"(2), pues un faltante, por pequeño que sea, siempre interrumpirá la lectura de la imagen.



Ahora bien, al recibir la obra tal cual fue concebida, se hace inadmisibles su restauración en los conceptos pasados, a saber; "restaurar es hacer que la obra vuelva a su función". En la concepción moderna, sólo se acepta que "la obra se conserve en el más estricto sentido de la palabra, esto es, garantizando su permanencia en el tiempo. No es posible perder una mínima parte de ellas, ni considerarlas fragmentariamente, aún cuando ellas se compongan de partes (ej. un retablo).

"Una pieza fracturada (en el caso de una cerámica, por ej.), o separada, en cierto sentido se pierde irremediamente"(3). La obra restaurada puede seguir siendo una extraordinaria pieza, pero, sin que sea en ninguna forma denigrante la restauración, lo cierto es que la obra ya perdió parte de sí. Desde el momento en que una obra es tratada, siempre nos imaginaremos como fue originalmente.

De ello se desprende una consecuencia: para saber cuál es nuestro patrimonio y qué debemos conservar, debemos en primer lugar inventariar todo, de modo que posteriormente pueda estructurarse un plan serio de conservación, y cuando una pieza pase a manos del restaurador, sepamos cómo era originalmente, o cómo se encontró en un determinado momento.

Ahora bien, si el restaurador es realmente científico en su trabajo, no dejará de hacer para cada obra una ficha clínica, en la cual, con la ayuda de las personas competentes, documentará el trabajo. Primero con un estudio de las propiedades de la pieza y las características físico-químicas de los materiales que la componen. En segundo lugar, con un estudio histórico e iconográfico, y su

(2) "Las exposiciones itinerantes". Jaime Cama -Cedocla N°3 -P. 2

(3) Op. cit., pág. 3.

valoración estética. Luego hará un programa de tratamiento y documentará fotográficamente (por lo menos) lo que haga o lo que toque de la pieza.

La restauración actual no es un secreto manejado por brujos encerrados en torres de marfil: es abierta y consciente. Con ello se entrega a la comunidad una visión real de lo que es el original y lo que está restaurado. Estos datos no entorpecerán el trabajo que posteriormente realice el historiador del arte o el esteta, los cuales sabrán fehacientemente hasta dónde estudian la realidad propia de la obra y en dónde entran en el tratamiento que se vió obligado a realizar el restaurador, especialmente en lo que respecta a reintegración de lagunas.

Por ello, la restauración no sólo documenta cada paso del proceso (dependiendo de la acuciosidad de la gravedad e importancia que el objeto tenga), sino que además, deja a la vista del experto lo tratado, con lo cual no se entorpece la imagen de la obra, ni el trabajo del estudioso. Además, el restaurador no repondrá nada que no sea justificado, ya sea por la lectura (un ojo en un retrato

por ej.), o porque estructuralmente la obra así lo pida y sea absolutamente necesario (una pata faltante en un vaso trípode por ejemplo).

La restauración no trata de "dejar las cosas como nuevas". Lamentablemente, lo que se pierde del original es irrecuperable y a los restauradores sólo nos cabe conservar y proteger lo que queda de la obra y devolverla en condiciones legibles. Algún día nos acostumbraremos a ver los originales en su fragmentariedad. Lógicamente, los mismos principios no pueden ser aplicados en igual forma a una pintura de caballete y a un plato prehispánico. En el primer caso, es posible dejar la pintura con los faltantes del fondo (por ejemplo), sin llenar las lagunas; en un plato prehispánico, en cambio, dividido en veinticinco partes, habrá ocasiones en que no pueda hacerse otra cosa que unir sus fragmentos para hacer posible su lectura. Dentro de esta misma hipótesis, es posible también que pueda omitirse la reintegración del diseño o de los elementos decorativos, y reintegrar el color en forma global, si esto basta para la lectura de la imagen.

CONCLUSION

Por el momento, no tenemos los datos suficientes para afirmar que no existe un catastro nacional, ni nos hemos enterado de los pasos que se están dando para llevarlo a cabo, salvo la confección de una ficha inicial para cumplir este objetivo.

Obviamente, la primera tarea es la confección de un catastro nacional; es urgente y perentorio. Mientras no sepamos lo que tenemos, no podemos hacer ningún tipo de trabajo orgánico y realmente metódico.

En segundo lugar, debemos tener plena conciencia de que la restauración es "el momento metodológico de reconocimiento de la obra en su doble polaridad, estético-histórica"(4) y por consiguiente, no es una labor aislada, sino que es necesario verla inserta en la problemática de la defensa del patrimonio nacional. Es una materia que está al servicio de ella y debe, por tanto, respetar las prio-

riedades que establezca un buen catastro nacional.

Finalmente, ni el Departamento de Defensa del Patrimonio, ni los Departamentos de Restauración, ni los Departamentos de Museografía pueden marchar como compartimientos estancos, sino al unísono, en la consecución de objetivos coincidentes.

Lo que está en juego es el alma nacional, objetivada en sus bienes culturales y, desde esta perspectiva, historiadores, estetas, museógrafos y restauradores deben coordinar sus esfuerzos y así contribuir al diseño de una auténtica política cultural. No olvidemos que el subdesarrollo, antes que económico, es cultural. Superar éste, el otro se resuelve naturalmente. ●

(4) "Principios de Teoría de la Restauración" —Cesare Brandi —P. 2.

EDUARDO ELGUETA VILLABLANCA.
Instituto de Estética de la Universidad Católica. Departamento de Historia del Arte.

INTEGRIDAD DE LA OBRA

La primera importancia, dentro de la problemática del patrimonio cultural, es la conservación de las obras. Esto tiene diversos aspectos, tanto como los métodos de documentación de la obra, como los tratamientos de restauración a que ella sea sometida. En resumen, a toda su historicidad y originalidad, o los restos que quedan de su originalidad en un momento determinado.



La enseñanza en las décadas anteriores a 1870

ORIENTACION GENERAL

PROF. ROBERTO HERNANDEZ PONCE.

Magister en Educación. Prof. del Instituto de Historia y de la Escuela de Educ. de la Universidad Católica de Chile.

nuevo sistema educacional que nace condicionado por las realidades del Estado que se organiza.

1. Sólo es necesario imitar. La tradición educacional del Reino de Chile sufre, a consecuencia de las alternativas ideológicas, políticas y bélicas de la Independencia, una fuerte sacudida. Institucionalmente aquel sistema era cuantitativamente reducido, pero sus logros cualitativos son evidentes, pues los hombres que dirigen y hacen la revolución del año diez se han formado en él. La odiosidad que genera toda guerra, así como los inevitables males que de ella se derivan, favorecieron un distanciamiento de la fuente cultural hispana y se mira hacia otros modelos. Se busca la imitación. Fray Camilo Henríquez, con llaneza que causa admiración expresa: "Es una consolación el saber que no se necesitan genios creadores en un tiempo en que casi todo está inventado. No se necesita más que imitar; sigamos los ejemplos de los pueblos cultos, y se abrirán en el país las fuentes de la prosperidad y la abundancia".(1)

Imitar parece la receta infalible para los espíritus "ilustrados" en cuya actitud se perfila el horizonte del optimismo positivista. En Camilo Henríquez hay cierta ingenuidad que recuerda el naturalismo de Rousseau. Para este Padre de la Patria, los métodos y el contenido de lo que se enseña habrán de operar como filtros mágicos produciendo la felicidad de la sociedad. Propone confeccionar un catecismo patriótico que los niños recitarán de memoria en las plazas para edificación de sus familias y de la plebe.(2)

Imitación y optimismo son los puntales de la primera época. Sin embargo, la realidad condiciona los ideales, y la instalación del Instituto Nacional, así como la presencia y acción de maestros experimentados, sobre todo a partir de 1817, van definiendo el carácter y los principios básicos de un



Camilo Henríquez

2. En busca de un pensamiento original. Para la educación, uno de los pensadores más interesantes es don Juan Egaña, para quien la República debe estar animada por el principio de la virtud, sentimiento que hace preferir constantemente el interés general al particular. Este pensador, siguiendo ideas ya formuladas por Montesquieu, nos dice que "la educación es importante porque ella puede formar costumbres, sentimientos, opiniones, por tanto la virtud de un pueblo".(3) Esta es una idea que Egaña difunde y fundamenta con insistencia. Para él, la educación tiene íntima vinculación con la política en el sentido clásico del término. Egaña también representa una superación importante para el significado que sus contemporáneos dan a la Ilustración. "La Ilustración no significa para él una mera adquisición enciclopédica de conocimientos: Egaña supera completamente la noción

vulgarmente intelectualista, piensa en una verdadera formación".(4)

Hay modos diferentes de encarar la cuestión educacional. El humanismo de tradición clásica comienza a ponerse en tela de juicio. Ahora se exalta el aprendizaje a través del conocimiento real, de la observación directa. Se piensa en escuelas técnicas, experiencia que don Manuel de Salas ya ha llevado a la realidad con la Academia de San Luis (1797) ahora incorporada al Instituto Nacional.

Pronto se abre paso un sentido integrador, que Andrés Bello expresa con meridiana claridad: "He dicho que todas las verdades se tocan, y aún no creo haber dicho bastante. Todas las facultades humanas forman un sistema, en que no puede haber regularidad y armonía sin el concurso de cada una. No se puede paralizar una fibra (permitidme decirlo así), una sola fibra del alma, sin que todas las otras enfermen".(5) Es cierto que estas reflexiones se hacen en torno a la Universidad (1843), pero el concepto no es extraño referido a la educación en general y en consecuencia a la instrucción primaria, en la formación de cuyos maestros, Sarmiento procura unir la vida con el saber teórico. En diciembre de 1842, recomienda al Gobierno publicar los progresos que hace la Escuela Normal, y, a renglón seguido, expresa: "... sería oportuno que hubiesen en la escuela algunos ejemplares de los diarios, que contienen siempre una lectura útil y animada..."(6)

Cuando en 1853, Miguel Luis Amunátegui y su hermano Gregorio Víctor entregan a consideración del jurado su ensayo De la Instrucción Primaria en Chile, ponen como epígrafe de la Primera Parte una frase de Lastarria: "La primera necesidad social de un pueblo es la instrucción primaria".(7) Toda la obra presenta a esta rama de la enseñanza como fundamento del desenvolvimiento de los pueblos. "Uno no percibe [a la educación] materialmente en todas las obras y acciones de los hombres; pero sabe positivamente que se encuentra en todas ellas".(8) La educación no sólo es garantía de progreso sino de estabilidad institucional y alimento substancioso para el sistema democrático a que se aspira. Dicen los Amunátegui en su informe: "Enseñad a todos la cartilla y dad completa libertad de imprenta, y no temáis a las revoluciones, porque las revoluciones no vendrán. Nadie recurrirá entonces a la fuerza bruta, porque habrá una vía menos peligrosa para hacer triunfar las ideas. Nadie escuchará entonces las palabras de los agitadores de oficio, de los demagogos de profesión, porque bastará evidenciar los proyectos que abrigan para que todos les vuelvan las espaldas. El cáncer que devora a la América es la falta de instrucción. Todas las revoluciones a mano armada que nos despedazan suponen la ignorancia de los que atacan o la ignorancia de los que resisten".(9)

3. Lo nuestro y la opinión de Domeyko. La fundación de la Escuela Normal (1842), de la Universidad de Chile (1843), de la Escuela de Artes y Oficios (1849), así como la existencia de



Andrés Bello

establecimientos privados y fiscales de enseñanza primaria y secundaria van aportando experiencias, personal en servicio, locales, diversos métodos en práctica y ciertos principios que constituyen una filosofía, aunque elemental, de la educación.

En enero de 1843, se conoce completa la Memoria de don Ignacio Domeyko acerca del modo más conveniente de reformar la instrucción pública en Chile.(10) El sabio polaco lamenta el interés utilitario con que suele juzgarse la enseñanza por parte de los padres de familia y por los estudiantes. Expresa en su escrito: "Un joven debe tomar amor al estudio por la noble ambición de desarrollar sus facultades intelectuales, de elevar su carácter moral. Si desde temprano se infunden en su tierno corazón y en su imaginación viva, miras materiales de interés y de egoísmo, se comprime muy pronto y se ahoga su talento; se apagan sus aspiraciones intelectuales y de balde se espera de él que prosiga sus estudios y se perfeccione, luego que empiece a ganar plata".(11)

Domeyko propone un plan de estudios básicos comunes, sin atender a la futura profesión así como la enseñanza simultánea y combinada de varias asignaturas. Es así como por disposición del 25 de febrero de 1843 entran en vigencia los nuevos planes del Instituto Nacional, adoptándose la base de las indicaciones de Domeyko. Junto al experimento lancasteriano de los tiempos de don Bernardo O'Higgins, a la creación del Ministerio de Instrucción Pública (1º de febrero de 1837), a la organización de los estudios de la Escuela Normal y a la fundación de la Universidad del Estado, esta influencia de Domeyko debemos considerarla entre los hitos importantes del progreso, orientación y definición de la educación nacional.

4. Se define la instrucción primaria. Toda la experiencia y los afanes de la instrucción fundamental cristalizan en una ley sancionada y promulgada el 24 de noviembre de 1860, en cuyo primer artículo se afirma: "La instrucción primaria se dará bajo la dirección del Estado".(12) Sin embargo en el Artículo 7, se reconoce indirectamente la acción positiva de la Iglesia Católica y se le asigna una tarea: "...todos los conventos y conventillos de Regulares mantendrán una escuela gratuita para hombres y los monasterios de monjas

para mujeres, siempre que el estado de sus rentas lo permita a juicio del Presidente de la República, quien determinará también si la escuela ha de ser elemental o superior".(13)

Las disposiciones de esta Ley así como las del Reglamento General de Instrucción Primaria del 1º de diciembre de 1863, ponen las bases para todo el siglo. Las iniciativas privadas se ajustan a estas normas. Así ocurre con la Sociedad de Instrucción Primaria fundada en julio de 1856 y constituida en corporación jurídica con estatutos aprobados el 27 de agosto de 1862.

En las escuelas elementales se enseñaba: lectura, escritura, doctrina y moral cristiana, elementos de aritmética práctica y sistema legal de pesos y medidas. En las escuelas superiores "a más de los ramos consignados, se dará mayor ensanche a la instrucción religiosa, y se enseñará gramática castellana, aritmética, dibujo lineal, geografía, el compendio de la Historia de Chile y la Constitución Política del Estado, y, si las circunstancias lo permitiesen, los demás ramos señalados para las escuelas normales".(14) Los Preceptores egresados de la Escuela Normal asumen su tarea dando testimonio de idoneidad en los más apartados lugares. Una eficiente preparación técnica, unida a su fortaleza moral dan los mejores frutos, aunque el ausentismo escolar es un mal que erosiona su labor. Deducimos de las estadísticas que acompañan a las Memorias de Ministerio, que un importante número de familias sólo matriculaban a sus hijos. La cifra de asistencia real es muy inferior a la inscripción inicial.(15)



Diego Barros Arana

5. El Instituto Nacional. En 1863 se nombra Rector suplente, y, a los pocos meses, propietario a don Diego Barros Arana, (*) maestro de reconocido prestigio en los medios intelectuales de medio siglo. Con sentido práctico y con el deseo de probar métodos que ha conocido en Francia, a los cuarenta días de su nombramiento cambia al profesor único que enseña todas las materias por el profesor que no enseña más de dos materias y, en lo posible, afines. Es un importante paso para la especialización de los docentes.

(*) Referencias bibliográficas de y sobre el personaje en: Ricardo Donoso; Diego Barros Arana - México D.F. 1967.

Minucioso y severo, don Diego recorre las salas de clases. Establece normas estrictas de promoción y una "sala de trabajos" a la que deben concurrir en las horas de recreo y salida los alumnos de mal rendimiento en sus lecciones. La sala de castigos pronto adquirirá alguna fama. Toda esta labor e interés se concreta en un Reglamento acordado por Decreto del 5 de octubre de 1863 con veinte títulos y ciento cuarenta y cinco artículos, incluidos los transitorios.

En el Artículo 97, se reglamentan y describen los estudios de humanidades que duran seis años. En el Artículo 98, el curso de matemáticas, que es otra modalidad de la enseñanza media adoptada entonces, se distribuye en cinco años. Para incorporarse a los cursos del Instituto Nacional, se deben acreditar conocimientos primarios, certificando los estudios en algún establecimiento fiscal o sometiéndose "al ligero examen que el Rector pueda hacerle por sí o por medio de dos profesores".(16)

Exámenes, delitos y penas. Todo está contemplado en el sistema implantado por don Diego. En realidad eran demasiadas normas para las costumbres chilenas más bien de espíritu anárquico, favorable a los convenios de palabra y a los arreglos por amistad.

La obra de Barros Arana en este período es notable para la cultura nacional. Se podrían señalar muchos aportes. Sólo detengámonos a considerar que, urgido por la necesidad de manuales escolares, escribe su Historia de América, que es la primera historia general y uniforme de todos los pueblos americanos(17), unas Nociones de Literatura, unos Elementos de Geografía Física. También anima a los profesores del Instituto para que publiquen obras en provecho inmediato de sus alumnos. Realiza una gran labor prestando atención "...a los estudios científicos y a los métodos de enseñanza, que consiguió ajustarlos a los últimos conceptos pedagógicos imperantes entonces en Europa. Con este fin aumenta considerablemente el gabinete de física, desarrolla el laboratorio de química, encarga a París un microscopio y cuadros murales para la enseñanza de la Historia Natural; y para hacer más interesantes los estudios de cosmografía, hace venir de Europa numerosos instrumentos que simulan la rotación de los astros, cartas y esferas celestes, mapas de la luna y hasta un telescopio".(18)

Barros tiene un claro concepto de la finalidad que se persigue con la enseñanza de las ciencias exactas. Afirma en 1867: "En estos estudios no importa tanto abarcar gran variedad de materias, como elegir los principios fundamentales de las ciencias y enseñarlos con toda seriedad, para acostumar a los jóvenes a no contentarse con palabras en vez de darse cuenta cabal de las teorías y de los fenómenos sometidos a su estudio".(19)

Los liceos de provincia siguen el modelo del Instituto Nacional.(20)

6. Confrontación de valores y fricción política. Por inspiración de don Diego Barros Arana las tradiciones y prácticas religiosas del Instituto

Nacional comienzan a modificarse con alguna liberalidad. Efectivamente, el Título XII del Reglamento de 1863, respetando costumbres nacionales, establecía: Misa diaria, confesión de los alumnos por el Capellán, mantenimiento de una Capilla y plática religiosa semanal para explicar la historia de la religión, sus dogmas, su culto y su moral.

El 25 de mayo de 1867, un Decreto (21) derogaba el Título XII en atención a "razones" expuestas por el Rector. Se limitaban las prácticas religiosas: sólo Misa Dominical y días festivos, pláticas religiosas dos veces en el mes o cuando los alumnos preparen su Confesión... Don Diego tiene fundamentos prácticos y de buena administración, pero también tiene el propósito de debilitar la influencia de la Iglesia en el establecimiento educacional modelo de la República. Los comentarios cunden, pues a las medidas señaladas debe agregarse la enseñanza de las ciencias naturales con un criterio experimental no exento de materialismo. Es una época de ardorosa controversia entre la cosmovisión ateoliberal y la concepción Católica del mundo y de la vida. La sensibilidad de uno y otro sector es aguda.

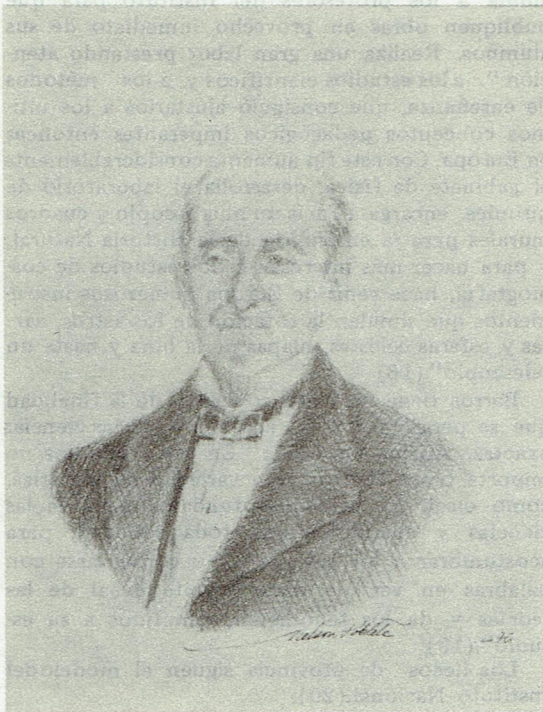
También la relajación de la disciplina da motivos para críticas. Se sublevan los alumnos rompiendo el mobiliario. Pero esto no es todo, pues "el señor Barros, tratado de combatir en los alumnos ciertos vicios a que se prestan los internados, y afeándoles tales actos, les aconsejaba que prefirieran ir en busca de una mujer".(22) Es así como una comisión compuesta por miembros de la Universidad y del poder legislativo, pueden comprobar que

muchos alumnos están enfermos de sífilis que probablemente han contraído en las casas de prostitución cercanas al Instituto.

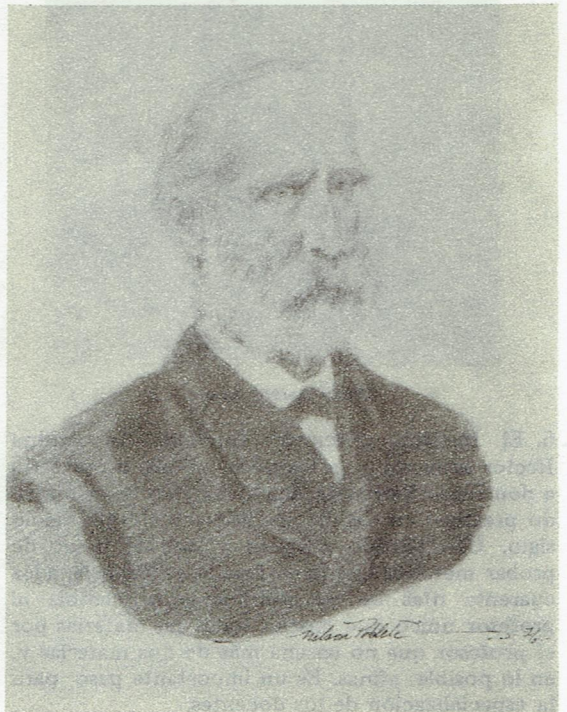
Si a los hechos ya reseñados agregamos el choque violento entre el Ministro Abdón Cifuentes y don Diego —Decano de la Facultad de Humanidades— cuando el primero implanta normas que imponen un sistema liberal de exámenes, los hechos que conducen a la destitución del Rector del Instituto se comprenden mejor.

Frente a lo ocurrido parece digno de tomarse en cuenta que la acción educativa no puede prescindir de una filosofía, de unos principios directrices. El antagonismo de los principios puede comprometer seriamente el más delicado y bien fundado aparato técnico. La fricción política que lleva a la expulsión de Barros, así como al abandono del Gabinete por parte de Cifuentes, se superará. Sin embargo, la crisis manifestada sigue latente y una y otra vez reaparece en la historia de la educación nacional.

En su Editorial del 13 de marzo de 1872, El Mercurio cree haber encontrado una solución: "Si Chile es un país fuerte, virtuoso, patriota, no lo debe seguramente a su topografía, a la benignidad de su clima, a la riqueza de sus producciones; no: lo debe al religioso respeto por la fe de sus mayores, a la fe en sus destinos, a la religión de sus glorias, cosas todas que no habría llegado a conseguir si el filosofismo hubiera dado al traste, como ha sucedido en otros países hermanos, con las tradiciones nacionales, que son el tipo inmutable de las virtudes de ciertas razas".(23)●



Ignacio Domeyko



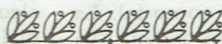
Miguel Luis Amunátegui

NOTAS

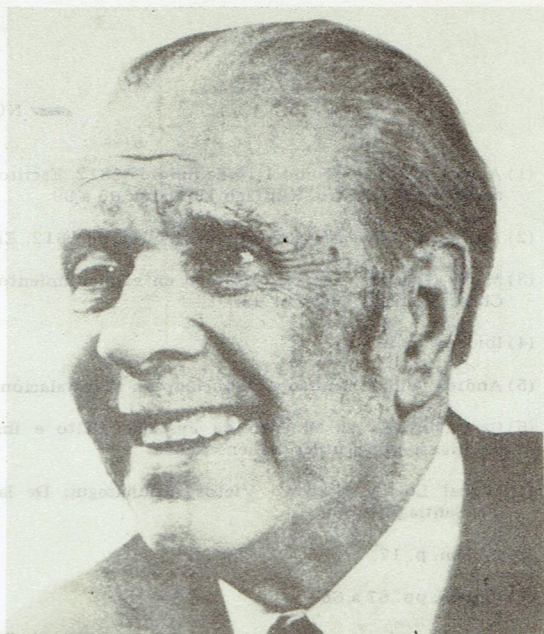
- (1) Aurora de Chile. Tomo I, 16 de julio de 1812. Escritos Políticos de Camilo Henríquez. Introducción y Recopilación de Raúl Silva Castro. Santiago 1960. pp. 95 a 99.
- (2) Aurora de Chile N°41. 19 de noviembre de 1812. El Catecismo patriótico y la Educación. Ibidem. pp. 117 a 119.
- (3) Mario Góngora; El rasgo utópico en el pensamiento de Juan Egaña. Separata de los Anales de la Universidad de Chile. Santiago, 1964. p. 98.
- (4) Ibidem. p. 98.
- (5) Andrés Bello; Discurso pronunciado en la instalación de la Universidad de Chile.
- (6) Carta dirigida al Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública del 1º de diciembre de 1842 en la cual Sarmiento pide útiles de enseñanza.
- (7) Miguel Luis y Gregorio Víctor Amunátegui; De la Instrucción Primaria en Chile; lo que es, lo que debería ser. Santiago, 1856.
- (8) Ibidem. p. 17.
- (9) Ibidem. pp. 67 a 68.
- (10) Insertado en los números 26 y 27 del SEMANARIO DE SANTIAGO del 29 de diciembre de 1842 y del 5 de enero de 1843 respectivamente.
- (11) Ibidem.
- (12) Ley General de Instrucción Primaria. 24 de noviembre de 1860.
- (13) Ibidem.
- (14) Ibidem, Artículo 3.
- (15) Como ejemplo tenemos algunos datos que proporciona la Memoria del Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública presentada al Congreso en 1861. Sólo seleccionamos los datos de algunos lugares.

Escuela	Hombres inscritos	Asisten	Mujeres inscritas	Asisten
Vallenar	287	178	130	105
San Fernando	632	427	285	230
Coelemu	648	480	265	217
Ancud	599	359	120	73

- (16) Reglamento del Instituto Nacional. Decreto del 5 de octubre de 1863.
- (17) D. Barros Arana; Compendio de Historia de América. Santiago, 1865.
- (18) C. Orrego B.; Diego Barros Arana. Rector del Instituto Nacional 1863-1873. Santiago, 1943, p. 25.
- (19) Memoria enviada al Ministerio de Instrucción Pública. Citada por C. Orrego Barros, Op. cit. p. 26.
- (20) El 26 de diciembre de 1864 se ha establecido un plan de estudios para los liceos de provincias.
- (21) Decreto transcrito en J. Ignacio y J. Joaquín Larrain Z.; Boletín de las principales leyes y decretos vigentes dictados desde enero 1º de 1860 hasta enero 1º de 1871. Valparaíso, 1871. pp. 442 y 443.
- (22) Abdón Cifuentes; Memorias. Tomo II. Santiago, 1936. p. 54.
- (23) EL MERCURIO; 13 de marzo de 1872, Valparaíso.



Borges en Chile



Llegó en vuelo directo desde Madrid a Santiago, con seis horas de retraso. A pesar de ello y de sus casi setenta y siete años de edad, se veía bien, despejado y tranquilo. Hizo declaraciones ingeniosas a los periodistas que lo asediaban y lamentó su ceguera cuando supo que estudiantes jóvenes y bonitas se acercaban a saludarlo. Desapareció luego en un automóvil de la Embajada argentina.

Más adelante, entrevista de prensa, almuerzo ofrecido por el Rector de la Universidad de Chile, coloquio con profesores que habíamos ofrecido un cursillo acerca del "universo de Borges". Entre bromas y no bromas aseguró que él no tenía universo propio, que era apenas hacedor de un mundo en el marcosmos de todos. No cree en el creacionismo, aunque admira a Vicente Huidobro, al que conoció en Buenos Aires después de haber oído mil referencias de él en Madrid ese año 1918 en que ambos estuvieron en España.

Habla con seguridad, tartamudeando un poco, con voz baja; no se apresura en responder ni interrumpe al interlocutor. Una constante de sus respuestas podría ser la de la "superación de los aparentes contrarios". A la pregunta, por ejemplo, de si se sentía más narrador o más poeta, repuso que ambas cosas a la vez, las que "no son contradictorias y quizás ni siquiera distintas". "Cuando me tienta una idea, añade, no sé qué haré, si un poema o un relato. Dejo que la obra mande. Más adelante yo realizo una tarea intelectual de ordenador". Igualmente de síntesis fue la contestación al interrogante de si su obra era autobiográfica o de mera fantasía: "Lo fantástico, aseveró, es un modo de lo confesional. Lo fantástico no es arbitrario. Es muy pobre contar directa y escuetamente un acontecimiento. Todo lo que escribo es íntimo, pero de una intimidad que quizás los demás no tienen por qué conocer o reconocer como tal. La literatura es mucho más que un juego verbal. Ella supone una convicción, la que generará un estilo".

Los conocedores del argentino habrán pensado ya que falta la pregunta de cajón: ¿Se siente usted

un argentino a carta cabal o un universal, un cosmopolita? La respuesta dio pie para una nueva disquisición en la línea superadora de los contrarios. Casi textualmente, fue ésta: "Ser porteño y ser argentino es ser cosmopolita. Nuestra historia es cosmopolita. Yo no soy un gaucho, el que no puede ser más que de la pampa; no lo soy, pero no soy por eso menos de mi patria. Si soy de la ciudad, soy de muchas ciudades a la vez. Por cierto que no hay contradicción entre ambas realidades".

Y tantas otras declaraciones interesantes, importantes, entretenidas. Borges no decae. Aunque el coloquio iba ya para las dos horas, dijo al moderador que anunciaba un descanso de cinco minutos: "Bah, yo creí que recién comenzábamos". He aquí algunas de sus restantes palabras:

"La mitología me ha impresionado mucho. Efectivamente, a los seis años ya compuse un pequeño manual que por la misericordia del tiempo se ha extraviado. Los mitos me impresionan más que la historia y los relatos realistas. Estamos en un mundo de mitos. Tendemos a buscar arquetipos. El mito es una exigencia social, no sólo creencias en algo pasado o de épocas pretéritas.

"Preparo un libro de poemas. En general, escribo mucha poesía ahora. No sé qué me pasó en la década del treinta en que dejé los versos. Todo está en Fervor de Buenos Aires, pero hay que saber leerlo en sus entrelíneas. También preparo un libro de cuentos psicológicos, de mayor extensión que la mayoría de los cuentos míos anteriores. Y en fin, preparo unos ensayos acerca de literatura medieval escandinava.

"Sí, en dos ocasiones encontré a Neruda. Hablamos, pero en broma, acerca de la pobreza del español y de nuestra fatalidad de tener que escribir en tal idioma. Yo admiro el inglés. Me pasó algo curioso. Mi traductor me escribió de Londres diciendo que no podía traducir el título el Hacedor; yo le contesté que lo había tomado del inglés de un libro del siglo XIV. La lengua inglesa tiene la peculiaridad de ser sajona y latina a la vez, cosa

que no ocurre con el alemán. Pero el español tiene a veces una gracia especial. Por ejemplo, cómo traducir al francés o al inglés esta frase: "El niño se quedó sentadito". Este diminutivo dice mucho de tristeza, de soledad, y estos sentimientos no caben en una traducción literal a ningún idioma.

"Creo que desde Rubén Darío, la literatura del idioma se cargó a este lado del Atlántico. Rubén era más poeta que Lugones. Tenía una inocencia superior".

Es el cuento de nunca acabar. Uno podría pasarse días y semanas oyendo a Jorge Luis Borges. Es mejor aún que leerlo. Ingenio y bondad, arte y erudición, sencillez y sabiduría aureolada en severidad, en sus palabras.

Todavía, una expresión más de esta actitud superadora de los cuasi contrarios. Fue el 20 de septiembre en la mañana, a las 11 horas. Ingresaba como miembro de honor a la Academia Chilena. El discurso estuvo a cargo de Fernando Durán, quien lo recibió con inteligencia y cariño. Borges

se emocionó y dijo que era él, hombre de carne y hueso, quien recibía el homenaje; que dejaba relegado al importante, al de la fama. Y añadió unas palabras significativas acerca del porvenir de los idiomas en el mundo. Vaticinó un universo que hablaría predominantemente el inglés y el castellano —prefiere este nombre al de español—. Su ideal y su profecía iban más lejos, hasta ese momento en que todos los hispanoparlantes aprenderían la lengua de Shakespeare, no menos que todos los de habla inglesa sabrían el idioma de Cervantes. Cosa, añadió, de un esfuerzo cultural, y esta utopía se transformaría en una realidad.

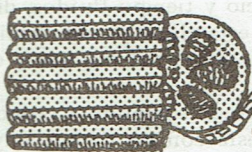
Cuento esta última proposición borgiana porque resume su afán de síntesis y porque en ella se mezclan sueño y posibilidades de realidad.

Sí, Borges nos ha impresionado. Lejos de desilusionarnos, confirmó su prestigio. Y añadió una nota de encanto y de finura que no teníamos por qué esperar. Fue su regalo. ●

HUGO MONTES

Profesor de Literatura Española. Facultad de Filosofía y Letras. Dpto. de Literatura. U. de Chile.

Crónica Cinematográfica



La cartelera cinematográfica, desde el mes de septiembre hasta ahora ha presentado filmes que se pueden ubicar claramente en tres diferenciados niveles; el primero, en donde se agrupan las producciones de realización poco cuidada y dirigida a un público no exigente. Filmes en donde abunda la violencia y el efectismo, no logrando superar la simple calidad de anécdota. Como ejemplo de esto, tenemos "EL HOMBRE DEL REVOLVER DE ORO", en donde las bufonadas del decadente JAMES BOND ya se han hecho reiterativas. En la misma línea, la segunda parte de "BORSALINO" y "EL PELEADOR CALLEJERO", con el infaltable CHARLES BRONSON como anzuelo publicitario.

En un segundo nivel, tenemos algunos filmes que han permanecido bastante tiempo en la cartelera y cuya realización es más cuidada, como "LO QUE EL VIENTO SE LLEVO" (V. FLEMING) que se ha transformado en un "caso" en la producción cinematográfica, al mantener su vigencia desde el año de su estreno (1939), film que capta los valores más relevantes del llamado "STAR SYSTEM". En el mismo grupo, de clara orientación al espectáculo, podemos señalar las producciones musicales "MY FAIR LADY" y "LA NOVICIA REBELDE".

Más interés tiene "JESUCRISTO SUPERESTRELLA", de NORMAN JEWINSON, por mover valores de mayor universalidad; "ESTO ES HOLLYWOOD", nostálgica evocación de un período de oro de esa cinematografía, es un positivo aporte de documentación de la época; "LA CENICIENTA", un clásico del cine de animación, revive un mundo de ensueños infantiles creado por WALT DISNEY.

En un tercer nivel, podemos señalar obras de mayor consideración, por estar orientadas a valores que desbordan la producción-espectáculo para ir a la visión del hombre y del mundo, propia del autor. Así tenemos

"EL JUGADOR" del teórico KAREL REIZS y "ASESINOS S.A." de ALAN PAKULA, autor de filmes importantes como "LOS AÑOS VERDES" y "KLUTE" (EL PASADO ME CONDENA); junto a la producción de RUBERT ENRICO, "EL VIEJO FUSIL", film que corrobora los aciertos de este realizador que advertíamos en "EL SECRETO".

"COMO PLAGA DE LANGOSTAS", del inglés acaudado en los Estados Unidos, JOHN SCHLESSINGER, autor que insiste en su leit motiv anunciado en filmes como "BILLY THE LYAR", "DARLING" y "PERDIDOS EN LA NOCHE", que están centrados fundamentalmente en torno a problemas existenciales de vacío, soledad e incomunicación. "COMO PLAGA DE LANGOSTAS", es el Hollywood de los años treinta, que arrasa con el hombre construido sobre la base de personalidades falsas e incoherentes.

"ATRAPADOS SIN SALIDA" (MILOS FORMAN) es un film que plantea, en el transcurso de sus secuencias, la relatividad de los términos alienación y libertad, en una muy buena altura formal que deviene de una aguda reflexión a partir de las riquezas de sus imágenes.

"TARDE DE PERROS", de SIDNEY LUMET, aunque un poco irregular, alcanza niveles interesantes, sobre todo en la reconstrucción de personajes dominados por un anti-héroe que, en la convincente actuación de AL PACINO, logra cierta relevancia.

"TAXI DRIVER", de MARTIN SCORCESE, es un drama de seres solitarios, que se mueven en un submundo fácilmente discriminable, en que sólo la degradación humana tiene lugar. En el plano de la realización sobresale un trabajo de montaje, como sofisticador de un ritmo, que liga estrechamente el hondo conflicto al buen uso de la mecánica de lenguaje filmico.

Instituto de Estética
Universidad Católica



FIDEL SEPULVEDA LLANOS.

Director del Instituto de Estética de la Universidad Católica.

La poesía es un divino ejercicio y como tal, sirve a los hombres de salida a lo divino que hay en ellos y de entrada a lo humano de lo divino que hay en el cielo y en la tierra y en todo lugar.

Este ejercicio es instaurador, creador, fundador. La poesía ha recogido, en el pasado, el disperso y nebuloso acervo cultural y, dándole forma, le ha dado forma al pueblo, antes de ella, disperso y nebuloso.

Entre las historias falsas y las verdaderas, que es como los pueblos en su infancia dividen sus tradiciones, la poesía ciertamente está entre las historias verdaderas, aquellas que dicen la verdad, que son admonitorias y premonitorias.

Pero además de ser fundador, el ejercicio poético es fecundador. Fecunda lo humano con lo divino, fecunda lo humano alzándolo a lo divino, fecunda lo no humano injertándolo en el circuito humano. La poesía es comunión del uno con los otros, con lo otro, con todos, con el Todo.

Las palabras de la poesía no nacen de la historia ni se agotan en ella. Pasan por ella, recogiendo lo ahistórico, lo trascendente que hay en ella y siguen remando en un tiempo que no es histórico.

Son palabras-redes que recogen los elementos que vienen navegando en la memoria de la especie. La poesía los salva del naufragio y los sitúa en una perspectiva anfibia, entre tierra y agua, entre cielo y tierra, reminiscentes del pasado, clarividentes del futuro.

La poesía es conocimiento. Conocimiento de lo humano destilado de la experiencia con la fibra más honda y más pura y permanentemente humana de la especie. Pero también es conocimiento de lo transhumano que hay en la especie. El poeta es un buen radar que detecta las fuerzas, las energías que están detrás de los fenómenos. Las epifanías ocurren porque en la lucha entre el repliegue y el despliegue del ser, vence la opción por manifestarse.

El poeta radariza aquello que causa las epifanías y profetiza la fisonomía de las que vendrán cuando no lo sospecha el mayoritario vulgo, aún el así llamado culto.

La poesía es un llamado al cultivo del espíritu superior. Conociendo se es lo conocido y siéndolo se tiene la facultad de vivir desde adentro la experiencia del ser de ese ser. Así es como conocer poesía es experimentar una forma de existencia de una realidad en un espacio y tiempo fluidos, disponibles, traslúcidos. Por esta vía, la poesía facilita a la vida humana una metáfora del infinito y de la eternidad.

La Historia, con su tiempo sometido a cronos, es desplazada por la poesía con un tiempo cuya duración está ritmada por la esencia del sentimiento que encarna. Y su espacio domesticado, mensurado por la época de turno, al deslizarse al reino de la poesía, se desmesura y desproporciona con plasticidad perenne.

La imagen poética, por innumerables procedimientos, crea un espacio y un tiempo autónomos: espacio, en relación con el habitual, más libre y sensitivo y tiempo más flexible y dinamizado.

La poesía es creación. Se crea a sí misma a partir de su materia, que de instrumento que refiere o remite a otros, se independiza, se absolutiza, haciéndose signo de sí misma.

Su materia-sonido se exprime hasta dar con su espíritu. La poesía se hace con el espíritu de los sonidos y con los sonidos del espíritu. No con meros sonidos. Con sonidos que arden, sueñan, danzan, vuelan, se desgarran.

Su materia-significado, marco que marca el mínimo significativo en el lenguaje cotidiano, se conquista su derecho a ser de nuevo al rebelarse. Al rebelarse, se revela, actualizando iniciativas y potencialidades aletargadas por la rutina del habla común.

La poesía se crea a sí misma al crear su relación horizontal y vertical. Horizontal en la fila india de la cadena lingüística. Vertical en la estructura total del poema. Vertical, horizontal, circular.

Esta relación se afina por simpatías y diferencias inéditas, entrañables, irrestañables. El poema es un ser nuevo porque está irrigado, vertebrado por una relación nueva.

Relación nueva es la imagen, la metáfora, el

símbolo poéticos. También, y principalmente, el ritmo.

La imagen poética es criatura única. No tiene ascendencia ni descendencia. No las necesita. La auténtica imagen poética es eterna.

La palabra rompe la servidumbre y conquista la libertad gracias a su capacidad metafórica. Por ésta, la palabra descubre la inagotabilidad de sus recursos.

Cada metáfora verdadera socava el mundo porque sustrae materia y espíritu, consultados en el orden u organigrama de ésta.

Con ellos se va erigiendo otro sistema estructurado por leyes y comportamientos diferentes, disidentes. ¡Peligrosa puede llegar a ser esta presencia, competencia, para el mundus economicus, pragmaticus!

Allí donde la materia se urge a sí misma para entregar lo más alto y más profundo, el espíritu la posee y la fecunda. La materia se hace espíritu y el espíritu se hace materia, sugestionándose y trascendiéndose ambos. Allí ocurre el símbolo poético.

Ritmo es idea, sentimiento encarnado en movimiento que anima la materia verbal, que la fisonomiza y transfigura.

La presencia de ritmo es la mayor garantía de la buena ley de una creación y de su permanencia y universalidad.

Por el ritmo las palabras participan del dinamismo e intencionalidad de las cosas que viven para la inmortalidad. Se conservan no embalsamadas, no congeladas, no hibernizadas. Son, con vida más perdurable que el ser que les dió el ser, vencedoras de la caducidad y el deterioro.

Y ya tenemos a la palabra poética, sola, inerme, rotos los compromisos convencionales, dueña de su destino, instauradora de su universo.

Universo siempre solitario, minoritario, naturalmente incomprendido, subvalorado por las otras palabras siempre acompañadas, mayoritarias, comprendidas, sobrevaloradas por las fuerzas que las utilizan y que son las que erigen los modelos mayoritarios, valoradores del quehacer mayoritario.



Chile tiene una poesía larga y no angosta.

Cuando se dijo que Chile era un país de historiadores y no de poetas, al parecer, se cometió un error de perspectiva, al auscultar la poesía culta décimonómica, ignorando la vena popular. Esta campeaba con pulsar vigoroso, ágil, certero, sobre todo en torno al 79.

Pueblo es éste que no se mueve sino por grandes motivos nacionales. Aparte de esto, su ritmo es tranquilo, estoico, casi gris, de aguante cuasi infinito. Recupera su paciencia, gastada durante largo tiempo con impaciencias que derraman violencia, destrucción y heroísmo.

El chileno es un pueblo renuente a la extraversión, torpe de expresión, inhibido. Lleva su procesión por dentro, procesión tan compleja que no atina con la puerta o compuerta que pueda echarla afuera.

Tal dificultad de expresión que marca sus hábitos sociales, híbridos, marchitos, descoloridos, desaparece cuando saca su voz a través de sus poetas. Por ellos conocemos su sentir personal, nacional, americano, universal.

Por sus grandes poetas sabemos de su añorar y de su proyectar, de su entender y de su sentir, de su abominar y de su amar.

Este sentir, como el rosal, soterrado, enrojece desde abajo y florece poesía vigorosa, fina, exótica, audaz.

Aunque no quieran ni se enteren, poeta y pueblo se dependen, se defienden, se crean, se fundan.

Una infancia acunada por las voces de sus poetas no es una infancia huérfana.

Una juventud acompañada por las visiones de sus poetas no es una juventud con las riendas quebradas.

Una comunidad iluminada por las intuiciones de sus poetas es una comunidad lúcida, imaginativa, humana.●



A PROXIMACION AL CINE ACTUAL

Primera parte

LUIS CECEREU LAGOS.

Departamento de Teoría y Crítica e Historia del Arte.
Instituto de Estética. Universidad Católica.

CINE NORTEAMERICANO DE HOY: Nuevas formas en el arte.

La década del sesenta resume un período apasionadamente convulso. Epoca admonitoria de profundos cambios, desde lo científico a lo social y lo cultural. Años que revelan profundos cambios en toda una concepción humana orientada desde un claro anhelo de liberación: punto de partida a nuevos caminos en el pensamiento, en la cultura y en el arte.

Arte sin límites, expresión del artista consciente de orientaciones transformadoras. Manifestación artística nutrida en la savia fecunda del creador de entreguerra. Obras de arte caracterizadoras y caracterizadas, de significativos cambios formales. Novela y poesía, danza o música, arquitectura o pintura: la obra de arte en la actualidad, lenguaje al que no escapa la manifestación fílmica, ha alcanzado una positiva maduración en su autonomía y en el encuentro de la esencia del hombre y del mundo contemporáneo.

El Cine.

Acertadamente proponía un crítico la cercanía entre la consideración del cine como arte y como industria. Orientaciones que devienen en sutiles matices diferenciadores, pero que asignan una fuerte carga psicológica en el cine de proposición, vale decir en el tipo de manifestación fílmica susceptible de transformarse en materia artística.

Es así como en los años sesenta, factores ubicados fuera del contexto artístico comienzan a motivar los primeros cambios que dan como resultado ciertas instancias del cine que hoy caracterizan una parte sustancial del cine norteamericano.

El auge de la T.V.

El complejo industrial y comercial que engloba el fenómeno de la televisión, sus implicancias como gran medio de comunicación masiva, unido

al extraordinario avance que alcanza de un tiempo a esta parte, conforma un cambio en el fenómeno de las comunicaciones que afectará posteriormente a la industria cinematográfica.

Hollywood, la llamada industria de sueños, como elemento aglutinador del fenómeno mercantil en el cine, ve así romper su gran poderío de otrora, lo que, como veremos más adelante, se reflejará en la ruptura de todo un esquema dominado esencialmente por el mito y el "star system".

El impacto de la T.V. provoca entonces un ausentismo de público en las salas de cine y la lógica regresión en la producción cinematográfica. Por otro lado, se convierte en el monstruo devorador de las compañías y estudios cinematográficos que sobreviven a la avasalladora competencia mercantil.

El cine recurre a nuevas técnicas como el gran formato, el cinerama, el panavisión, el cinemascopio y otras, que dicen más relación con el espectáculo que con la finalidad esencialmente artística.

Rasgos determinantes en la dimensión de un nuevo cine.

La caída del imperio de Hollywood señala un límite determinado por el rompimiento del "star system" y de toda una mitología que caracterizara el esplendor de tal sistema y que podemos, a grandes rasgos, comparar con el trágico destino de Marilyn Monroe: mito creado por Hollywood, pero destruido por sí misma.

El "star system", que sustenta su andamiaje en torno al actor proyectado a la dimensión de ídolo, y que más adelante será la adecuación al modelo de comportamiento, y al tema sublimado a contornos míticos, alcanza un gran apogeo a partir de la década del treinta para declinar junto con los años cincuenta.

Así entonces, los ídolos creados por un complejo aparato mercantil, y sustentadores de sueños y fortunas, conforman una galería de estrellas enmarcada entre una Mary Pickford y una Greta Garbo,

un Rodolfo Valentino o un Clark Gable. Frente al arquetipo, fluye el mito, y, más adelante, el modelo termina por desgastarse en formas estereotipadas.



Mary Pickford

Nuevos asuntos, nuevas formas.

El arquetipo o modelo de héroe, sustentado en el auge del "star system", experimenta a partir de la década del sesenta una amplia y profunda transformación. En una época en que el arte experimenta un vuelco en su forma y el hombre un cambio en el concepto que tiene acerca de su naturaleza, el cine comienza a destruir sus ya viejos mitos y héroes.

Es evidente, por otro lado, la influencia de cinematografías extranjeras que motivan nuevas orientaciones. Es la época en que en Francia se consolida la obra determinante de Jean Luc Godard, François Truffaut y del español Luis Buñuel, que realiza en este país su obra medular. En Italia alcanzan máxima vigencia los maestros Fellini, Visconti y Antonioni, junto a Francesco Rossi y Pier Paolo Pasolini. Mientras continúa el positivo desarrollo de otras cinematografías europeas, en América surge un llamado nuevo cine. Todo este desarrollo despierta entonces una inquietud en el cine norteamericano que comienza a recibir realizadores e influencias foráneos, que en cierta medida marcarán un nuevo auge en tal cinematografía.

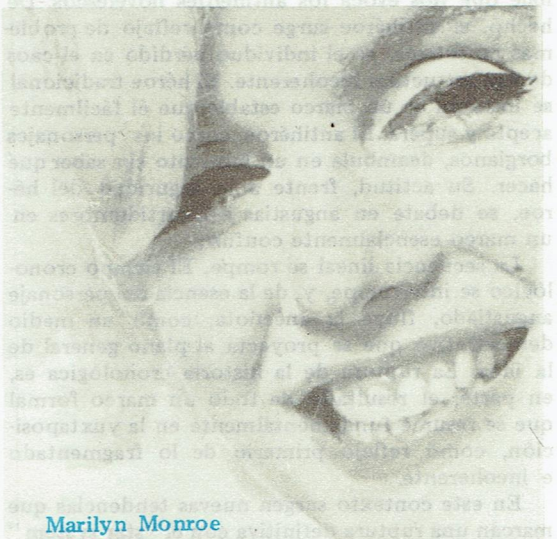
El Cowboy de Medianoche.

Curiosamente, cineastas venidos de Europa a los Estados Unidos dan forma, en films realizados en Norteamérica, a una visión crítica y amarga de una sociedad en donde el individuo, acosado por la miseria, la soledad y el abandono conforma un sino fuertemente plasmado por la conciencia de su autodestrucción.

Entre estos realizadores, John Schlesinger (cineasta inglés formado en el llamado "free cinema", orientación que centra parte de su temática en la barriada londinense y en el estudio del individuo de la gran ciudad) consolida su maestría, anunciada en obras que revelan especial talento, como "Billy

the Liar" y "Darling", con la realización de "Perdidos en la Noche", (Midnight cowboy), en 1969.

Este film resume, en cierta medida, nuevas



Marilyn Monroe

tendencias en el cine norteamericano. El asunto gira en torno a dos seres solitarios y desarraigados que consumen sus míseras existencias en un no menos miserable barrio de Nueva York. La perspectiva temporal en que se plantean los elementos de la diégesis es particularmente estrecha y hay una conformación argumento-personaje, que, a la luz del tema, resume parte de la reflexión aludida anteriormente.

Los protagonistas, Joe Buck (John Voigt) y Rizzo Ratto (Dustin Hoffman), son seres solitarios y desadaptados. Ambos son vagabundos, seres que se desplazan, Joe acude a la ciudad, motivado por una existencia anodina y una secuela de anomalías en su proceso formativo que le conforman una personalidad alienada. Rizzo, emigrante italiano sucio y deforme, deambula por las calles de la ciudad buscando una salida a su problema de incomunicación. El encuentro de Joe y Rizzo conforma una extraña unidad del hombre que evidencia sólo su exterioridad (Joe) y del individuo que no logra comunicar su riqueza interior (Rizzo). Ambos personajes experimentan un progresivo deterioro que los conduce a una destrucción inminente, en el marco de la ciudad artificial, vacía, incoherente. Proceso que culmina con la muerte de Rizzo, iluminado por el resplandor azul que anuncia la proximidad del mar, espacio abierto que configura una imagen de liberación. Sólo a la muerte de Rizzo, Joe siente el calor de la experiencia solidaria. Recordamos la fuerza del encuadre que muestra a Joe arrojando sus botas (signo de su exterioridad) a un tarro basurero.

Personajes y relaciones tempo-espaciales que configuran a la luz de una idea, el triunfo amargo del antihéroe, en su definitiva destrucción. Instauración del personaje que resume la crisis de todo un mito. El trasnochado cowboy de medianoche, personaje del mundo actual, marca un signo que caracteriza, en relaciones de paralelismo, una de las tendencias fuertemente cargadas de elementos míticos como es el western. ➤

Apogeo del antihéroe.

El antihéroe, es, por ende, en el cine un personaje que nos evoca los antihéroes novelescos. De hecho, el antihéroe surge como reflejo de problemas colectivos, es el individuo perdido en el caos de una estructura incoherente. El héroe tradicional se instaura en un marco estable que él fácilmente acepta y supera. El antihéroe, como los personajes borgianos, deambula en un laberinto sin saber qué hacer. Su actitud, frente a la seguridad del héroe, se debate en angustias e incertidumbres en un marco esencialmente confuso.

La secuencia lineal se rompe. El tiempo cronológico se interrumpe, y, de la esencia del personaje angustiado, fluye la anécdota, como un medio demostrativo que se proyecta al plano general de la idea. La ruptura de la historia cronológica es, en parte, el resultado de todo un marco formal que se resume fundamentalmente en la yuxtaposición, como reflejo primario de lo fragmentado e incoherente.

En este contexto surgen nuevas tendencias que marcan una ruptura definitiva con el "star system" y con toda una ya falsa y gastada mitología; de ello es muestra clara y casi dramática el western, "género" que experimenta un vuelco al evidenciar una clara evolución desde su raigambre mítica.

suele participar el héroe. El o los antagonistas: están idealizados en la maldad como el héroe en el bien. Los personajes secundarios, fácil tentación del arquetipo.

Al margen de las bufonadas de héroes de Music Hall como Tom Mix o Roy Rogers, el western ha dejado, por direcciones que desbordan el espectáculo o la entretención, aportes destacados como el de John Ford en "La Diligencia" o "Fuerte Apache", el de Fred Zinneman, "Sólo Ante El Peligro", o las logradas obras de Howard Hawks, "Río Rojo" (1948) y "Río de Sangre" (1952). Trayectoria que alcanza una connotación singular en un clásico del género, "Sólo Ante El Peligro" (1952), en donde el protagonista, el "comisario" (Gary Cooper), resume todo un contexto visiblemente idealizado, pero uniendo una temática a una expresión formal adecuada.

El piel roja, el apache, los bandidos que, existiendo, ya han adquirido matices casi legendarios (Cochise, Billy the Kid, Doc Holliday y otros) configuran el arquetipo mítico del héroe que centra una instancia épica, en un momento relevante del nacimiento de una nación: la conquista del oeste.

Como secuela de fenómenos ya analizados en relación a la ruptura provocada por la aparición del antihéroe, hacia la década del sesenta contemplamos en el western la caída del mito: el héroe pier-



Escena de un Western de 1911

La desmistificación del western.

Junto a los primeros films del "trust" Edison, el western adquiere direcciones nacionales que más adelante le darán una connotación de tonos particularmente épicos. Uno de los primeros western conocidos es "Asalto al Tren", realizado por Edwin Porter, en el año 1902. Film rudimentario, pero que instaura un "género" de vastas proyecciones futuras.

Cuando hablamos de contornos épicos en el western, pensamos en sus notas relevantes. El héroe o protagonista: personaje incorrupto e idealizado física y espiritualmente. El espacio: la vasta llanura, escenario de los grandes hechos en que

de su dimensión mítica, su casi carácter sobrenatural, su calidad de invencible, para transformarse en personaje básicamente humano. Sus atributos se confunden con sus defectos. Sus ideales desinteresados se confunden con desmesuradas ambiciones o implacables anhelos de venganza. Reflejo de una época convulsa y violenta, proyectada a un pasado que se lleva la espiritualidad de la leyenda.

El poeta de la violencia.

Cerrando la visión del héroe desinteresado y errante, -pensemos en "Hombre sin Rumbo" (1954) de King Vidor, o el David Crocket John Wayne de "El Alamo"- el camino del western, a partir de los años sesenta, cobra un carácter inusitado.

Por un lado, el abaratamiento de costos de producción, provoca la aparición del "western a la italiana". Las tierras del Far West americano se reconstruyen en escenarios europeos, contando con técnicos y actores de esos países. El resultado es negativo, salvo algunas muestras de buena factura artesanal en obras de Sergio Leone ("Por un Puñado de Dólares", "Erase una Vez en el Oeste"); el resto, films de cliché, realizaciones en serie de pésima categoría.

En los Estados Unidos, el film del oeste todavía tiene asomos del heroísmo de los pioneros, con débiles actitudes críticas, aún cuando levemente en un principio, una suerte de ambigüedad comienza a desacralizar los arquetipos. Los héroes comienzan a decaer, mientras que el mundo blanco y el mundo rojo son ya menos maniqueístas.



Es perceptible el cambio entre "La Flecha Rota" (1950), de Peter Daves, y "La Pandilla Salvaje" (1969), de Sam Peckinpah. El Oeste se ha transformado. Temática y forma se polarizan en una suerte de hiperrealismo. El héroe cobra otra dimensión, mientras le secundan elementos característicos en esta ruptura, centrados en motivos como la soledad, el miedo y la descomposición. Jesse James o Butch Cassidy, Billy the Kid o el Sheriff son degradados de su simbolismo e inver-

tidos de fuerzas diferentes. La sociedad se mira en el pasado y el tema es el reflejo vital del hombre.

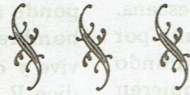
La rectificación o adecuación de mitos y héroes se traduce en un cambio de esquemas. La justicia, la verdad y el honor son cuestionados. El héroe ya no es defensor de la ley, sino un aventurero solitario que suele terminar destruido.

En esta dimensión, sobresalen "Jeremiah Johnson", de Sidney Pollak, "Willie Boy", de Polonsky, y parte de la obra de Sam Peckinpah, el llamado "poeta de la violencia", que muestra todo un cuadro dominado por el antihéroe, frente a un contexto de muerte, miedo y violencia.

Descendiente de indios cherokees, Peckinpah dedica gran parte de su obra al oeste, por el que siente una profunda nostalgia y en torno al cual aflora una inflexible concepción frente a la violencia. En cierta oportunidad, el cineasta ha manifestado: "mis películas no son violentas, la violencia está en la vida".

Sus films, "Llamaradas en la Sierra" (1961), "Major Dundee" (1962), "La Pandilla Salvaje" y "La Balada del Oeste", son un encuentro con el western desde su interioridad. Más que un intento de originalidad, sus obras constituyen una lograda tentativa de desacralización del mito-western en su propia esencia a la par que abren caminos a realizadores como Leone que proyectan lo fundamental de las nuevas proposiciones que en el tema se señalan.

Los límites entre mito y realidad son propuestos por Peckinpah, en un cuidadoso plano formal. Para el autor, el encuentro del hombre frente a la muerte, como signo último de destrucción, es un ritual que traduce una trágica ruptura temporal, de ahí el ralenti que muestra seres danzantes en una dramática espacialización del tiempo. La violencia es inductora de muerte, en un proceso de inversión trágica, del cosmos al caos. De ahí, la última secuencia de Pat Garret y Billy the Kid (1973), en donde la muerte de Billy es el ritual que corona, con un marcado acento nostálgico, un destino, por naturaleza, irreversible. ●

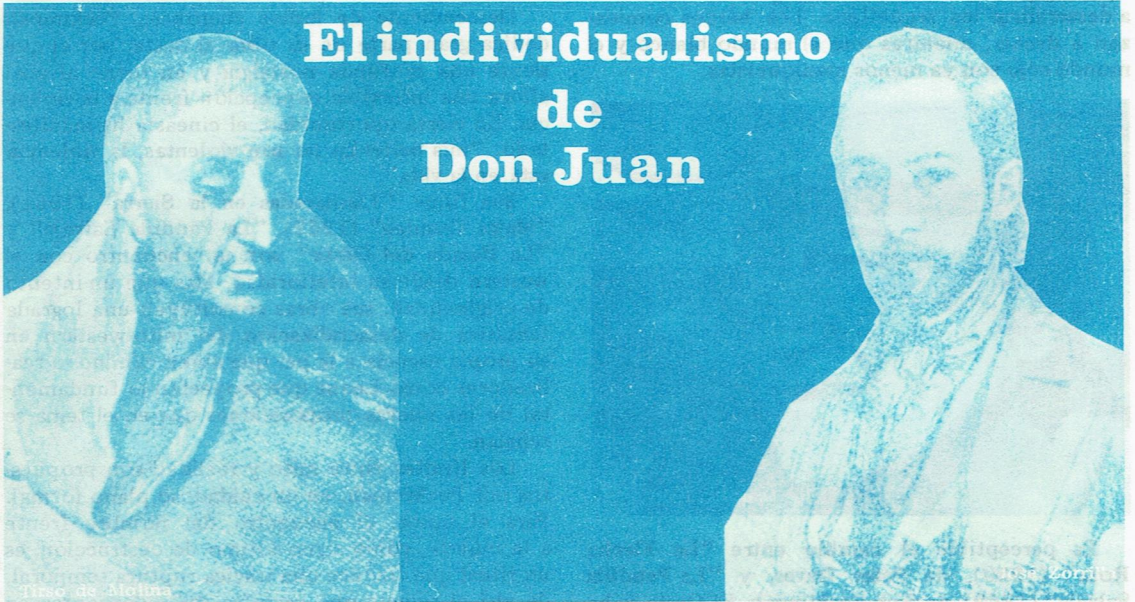


INTRODUCCION

Todos llevamos máscara.

Algunos poseen una sola, que les basta para toda la vida. Otros, tienen muchas, de diferentes colores y con distintos retoques. Pero detrás de la máscara siempre hay un rostro que no se puede colorear ni retocar, si no se retoca y colorea el alma.

Siempre he deseado saber qué oculta la máscara de don Juan. Poder sorprenderlo y arrancársela antes de darle tiempo a desenvainar la espada para acabar con mi impertinente curiosidad. En el libro, pretenderlo era imposible. Faltaba la verticalidad física del personaje. Allí las palabras laten y palpitan, esforzándose por ser portadoras de la eficacia del gesto. Su trabajo extenuante no es estéril, pero sólo al tenerlas encarnadas en una realidad concreta, tangible, ocupando un lugar en el espacio, un presente en el tiempo (en "mi" tiempo), de cuerpo que respira y exhala el aroma insustituible de la presencia, sólo entonces, mirándolo a la cara, la posibilidad se acerca. Por eso, con excitación expectante, entré en el lugar mágico donde se realiza la metamorfosis.



EL DRAMATURGO Y SU MUNDO, PRESENTES EN EL MUNDO CREADO.

La creación dramática exige por su naturaleza misma que aceptemos la convención de un autor marginado absolutamente del mundo que ha dado a luz. Se rompió el cordón umbilical y quien se enfrenta a la obra no puede pretender un encuentro con el autor, porque éste no está. Especie de testigo presencial y objetivo de lo que ocurrió en el escenario de su imaginación, se limita a presentarlo, concediéndose la libertad de guiarnos con ciertos datos que son, precisamente, los que contienen el germen de un universo espacial específico y potencial que se materializará sobre la escena.

Sin embargo... aquí el autor "está presente por ausencia". El mundo que nos entrega es un mundo en movimiento, en el que las palabras adquieren una eficacia insólita, al ser ellas las causantes de un movimiento en cadena que tiene su propio ritmo y que avanza inexorablemente hacia alguna parte. Pero esta eficacia proviene no de ellas mismas, ni del autor, sino de los personajes que las formulan, y, al formularlas, provocan una respuesta.

Movimiento, palabra, personaje, mundo. Elementos dinámicos que, sin perder esta específica cualidad, están fijados para siempre en una forma. Forma inmóvil que ahueca en sí un mundo de seres en movimiento. Milagro del drama-teatral.

Pero ¿quién los fijó en esa forma y no otra? Ese autor que ahora está ausente. Y en el gesto creador del "hágase", en un mismo y solo movimiento, se manifiesta —especie de prolongación de ser único e irrepetible— su presencia. Porque en esa forma creada por él está la actitud del hombre frente al hombre, frente al mundo, frente a Dios.

"La evolución de las formas artísticas corresponde a la evolución de las diferentes actitudes del hombre frente a las circunstancias históricas en que vive y que forman su peculiar visión del mundo", dice R. Kupareo(1). Siguiendo un poco este planteamiento es que nos hemos propuesto contraponer, en algunos aspectos, la creación de dos dramaturgos que, habiendo elegido como protagonista de sus obras a un mismo personaje, nos ofrecen no solamente dos creaciones diferentes

(1) "La Educación por el Arte", en Rev. Aisthesis, N°6, Santiago, 1971, pág. 15-16.

Este trabajo comprende dos partes. En la primera, que incluimos en este número de la Revista de Educación, nos limitaremos a formular reflexiones hechas sobre la base de los textos de Tirso de Molina y de Zorrilla, sin aludir al montaje de las obras, tema que comprenderá la segunda parte.

en su esencia misma (carácter dramático), sino también dos clases de personaje dramático, de los cuales uno, por su peculiar modo de ser y actuar, se acerca más a lo que constituye, esencialmente, la dramaticidad.

Es el personaje mismo el que aportará los elementos más importantes para esta confrontación y es necesario que sea así; pero a nosotros nos interesa visualizar, además, si de alguna manera "el carácter que él (el dramaturgo) descubre, será en el fondo él mismo: sus luchas, sus tendencias, su "visión del mundo" y el hombre" (2).

EL MUNDO CREADO

1) Persona y personaje dramático.

Parece que hubiera una suerte de "principio vital" específicamente dramático, una fuerza inmanente capaz de dar existencia real a una forma artística concreta: el drama; pudiendo ésta, además, aparecer esporádica o accidentalmente en creaciones cuyo elemento vital no es el mismo (novela, poesía): En ese caso ¿cuáles serían esas características propias?

Decimos de la vida humana que se torna dramática en determinadas circunstancias. Si precisamos un poco más, nos daremos cuenta que el término dramático va de alguna manera ligado a la idea del desencadenamiento cada vez más acelerado de algo que no existía y que se orienta en un sentido determinado, obligando de alguna manera a los que están en relación directa con él, a actuar. Más concretamente aún, una vida es o se vuelve dramática cuando la persona que vive a veces sin un sentido preciso, se ve de pronto enfrentada a la necesidad de actuar de una manera determinada en virtud de circunstancias que la colocan ante un conflicto. Esto implica inicialmente una decisión, una opción que resolver. La elección puede manifestarse en un gesto, en palabras, en factores físicos, o en todos ellos simultáneamente. Puede también permanecer a nivel interior y no exteriorizarse. Pero el carácter dramático subsiste desde el momento en que hubo un problema de decisión personal y éste se resolvió.

Lo mismo ocurre en la génesis y en la esencia misma del mundo dramático creado. El personaje es allí, por naturaleza, portador de un elemento de tensión, una energía potencial que se desencadena a través de la obra, actualizándose en acciones o palabras eficaces (es decir, capaces de alterar o cambiar algo, o generar una reacción).

En la persona corriente, si se produce la manifestación externa de la resolución del conflicto, ésta aparecerá, para los demás, inmersa en un contexto complejo y heterogéneo, en una maraña de acciones paralelas y entrecruzadas de diferentes personas que se mueven y actúan. Su proceso puede pasar absolutamente desapercibido y sólo interesará a quienes incumba directamente. Tal vez, si lo observamos con mucha atención, podremos seguir este proceso desde afuera, pero se nos escapará generalmente la posibilidad de estar seguros de hasta qué punto su palabra y su gesto

serán auténticas manifestaciones de su verdad personal. Lo corriente es, tal vez, una cierta facilidad para descubrir una ruptura entre ambos lo que nos inducirá a desconfiar de ellos y, por lo tanto, de quien los origina. Muchas veces, tal vez, hemos podido comprobar dolorosamente que el gesto traiciona a la palabra y que ésta aparece despojada de toda característica de manifestación del ser. Cuando los valores que rigen los principios de la vida en común están muertos y son sólo un nombre, se produce en las personas la ruptura gesto — palabra. Hay aquí una falsedad, un engaño, de cuyo temor tal vez brota la "incomunicación".

Esto no ocurre con el "personaje" logrado. Su verdad debe comunicarse normalmente a través del equilibrio de su gesto y palabra y, si tal palabra traiciona a su gesto vital o viceversa, el personaje se "incomunica" por que no es auténtico.

Pero al hablar de personaje logrado, estamos haciendo implícitamente ciertas afirmaciones que tal vez sea bueno explicitar.

Es difícil hablar de personajes dramáticos en su más profunda significación, mientras que el hombre no haya tomado históricamente conciencia de lo que el término dramático implica en relación con la vida humana, mientras no haya llegado a un nivel de conciencia de su ser más o menos personal. Al hacer las consideraciones anteriores respecto a la "persona corriente", para diferenciarla del "personaje", nos referíamos al hombre en cuanto ha alcanzado este nivel de madurez y conciencia de sí mismo, como a una entidad dotada de libertad. Su vida está, por lo tanto, cuajada de posibilidades o alternativas dramáticas, en la medida en que sea capaz de asumir los riesgos que trae aparejados el ejercicio de esta libertad.

Este proceso de madurez del hombre ha sido lento y gradual y pueden rastrearse sus etapas en las características de los personajes que aparecen como héroes dramáticos. Podría hablarse de una evolución del concepto de personaje en la historia del teatro, que va desde el personaje "trágico", que encarna al hombre aun no consciente de su ser individual y que, a través de una paulatina metamorfosis, desemboca en el personaje dramático.

Por esto es interesante lo que señala Duvignaud respecto a los personajes del teatro isabelino y español. Al referirse a ellos, dice: "no son individuos en el sentido moderno de la palabra, sino personajes inadaptados a causa del propio acto que los individualiza". Quiere decir con esto que se da en el autor de esa época la intuición de actitudes que se adelantan al espíritu de su marco histórico, unida a la no menos clara intuición de que estos personajes, por ser diferentes, deberán también aparecer "inadaptados" en alguna medida. "El individualismo consciente y seguro de sí, cuyo centro de gravedad reposa en la conciencia moral (por ej. el de los héroes de Shiller, de Goethe o de Ibsen), no pertenece a la sintaxis de esa época" (3).

Estos seres, condenados al sufrimiento y a la desgracia, lo son en la medida en que los lazos que los atan al personaje trágico no están aún

(3) Duvignaud, J. "Sociología del Teatro". Ed. F.C.E., México, 1966.

(2) Kupareo, R., op. cit.

totalmente rotos. Aun no afirmados en una individualidad consciente, su existencia se manifiesta en acciones que no aparecen claramente como resultado de decisiones personales y, por eso, generalmente, no revisten un carácter netamente dramático. El dramaturgo tiene necesariamente que imponerles el desenlace. Y esta imposición será más necesaria cuanto más abstracto resulte el individuo que encarnen.

(Este problema reviste especial interés cuando se trata de personajes modernos de alguna manera "condicionados", no ya en el sentido de un fatalismo trágico, pero sí imposibilitados de decidir por sí mismos, como ocurre, por ejemplo, en todos aquellos a los cuales el ambiente y las condiciones psicosociales han "despersonalizado").

2) El Personaje de Don Juan: Momento en que se encuentran Tirso y Zorrilla.

Don Juan es auténtico. No puede negarse. Y su autenticidad consiste en que en él, como "personaje" que se mueve en virtud del engaño y la burla, está bien que se produzca la ruptura entre la palabra y el gesto, ya que es el modo de revelar su verdad.

Don Juan es fundamentalmente una actitud. La actitud de un ser que se afirma como tal en la acción. Vive como urgido por una fuerza dionisiaca, vital, arrolladora, que se complace en atropellar a su paso todo lo que representa orden, equilibrio, madurez, estabilidad, seguridad, respeto. La larga lista de sus hazañas comprende mujeres burladas y hombres engañados; a éstos, además, inflige con precisión el golpe más certero: el que hiere hacia adentro, en la mujer amada; y hacia afuera, en el honor, por el cual se es alguien.

No parece haber fuerza a su alrededor capaz de chocar con él y obligarlo a enfrentarse a un obstáculo concreto. Avanza siempre triunfante, sin detenerse a gozar de sus hazañas. La fuerza que hierve en él no le da tiempo. Mira siempre hacia adelante. Pero sin que él lo sepa, todo lo que destruye se va lentamente asimilando al germen de otra fuerza que lo acecha, agazapada antes de dar el salto.

A la fuerza de la vida, de dionisos, de la pasión, hará frente, encarnada en la dureza de una estatua, la fuerza de la muerte. Y el principio del orden y la justicia se enfrentará con ímpetu indestructible al inmaduro dionisos.

Don Juan no es un hombre; es una dimensión o actitud abstracta del ser humano ante la vida, ante Dios, ante los demás.

Y porque encarna a una abstracción, su vigor como personaje dramático se debilita. Detrás de la máscara del personaje no se oculta una lucha, un conflicto, un diálogo entre dos yo. La angustia no podrá corroer ni desgarrar su carne porque no la tiene. Tampoco puede haber realmente un conflicto humano, dramático, entre una máscara y los demás. Detrás de la máscara de don Juan hay algo (una abstracción), no alguien.

3) El Personaje de Don Juan: Momento en que se separan Tirso y Zorrilla.

Para visualizar con mayor claridad este aspecto

es necesario captarlo simultáneamente desde la doble perspectiva señalada al comienzo: la del autor y la de su mundo, presentes en la obra.

El mundo de Tirso y su personaje. Mundo renacentista, quiebra de valores, fragua de valores nuevos, inseguridad y falta de grandes tablas seguras a las cuales aferrarse. Reforma, contrarreforma, monarquía, individualismo, soledad, obediencia, libertad, pecado, castigo, rebeldía, carencia de sentido de la vida, fe, duda, anhelo de fama...

Lejos de este trabajo la idea de un análisis exhaustivo de las condiciones psicosociales, religiosas y morales del hombre español del siglo XVII: sólo ciertos indicios que iluminan la comprensión del mundo creado por Tirso. Con la Reforma aparecen claros destellos de un proceso de individuación, iniciado oficialmente en el Renacimiento; esto, con todas las agonías que preceden a un parto. Largo y apasionante sería el análisis, pero muchos ya lo han hecho con seriedad; tampoco es la ocasión. Importa aquí, como decíamos, señalar ciertas actitudes del hombre ante sí mismo, los demás, el mundo, Dios; gestos probablemente inconscientes o al menos aun no racionalizados.

Roto el esquema medieval en el que Dios constituye el centro al cual tiende el hombre, éste se encuentra, tarde o temprano, enfrentado por primera vez a los dolores de todo proceso de individuación: la sensación de desarraigo y de falta de apoyo, de desamparo, de soledad, de angustia. Al encenderse estas luces rojas, anunciadoras de un peligro inmediato, es previsible la reacción de quienes han logrado la capacidad de percibir las. Se produce una bifurcación en líneas divergentes. Por una parte, existen en gran número los que tratan de posponer el problema, conservando, mientras sea posible, la máscara que encubre su identidad, y que, tomados de la mano, confundidos unos con otros, son testigos pasivos del drama de "los demás". Por otra parte, hay quienes, señalados con el dedo, caminan solitarios; quienes, tal vez a pesar suyo, han sentido como púas el desgarramiento inevitable de las diferentes etapas del camino de la personalización. Santos o demonios, llevan en su frente el estigma de una individualidad dolorosa. Por eso, muchos de ellos se refugian en una acción que, aunque los afirma en esa individualidad, los ayuda a evadirse de la angustia. Como la divinidad parece también alejarse del individuo, éste debe buscar un sentido vital que la sustituya; así, la búsqueda de la fama a cualquier precio.

En el mundo de Tirso, ser individuo es de alguna manera ser diferente, y para ello hay sólo dos posibilidades: o se es santo o se es culpable. No cabe ser "normal". Evidentemente, la más frecuente de ambas posibilidades (y aquí pesa el espíritu de la época), es la segunda. El individuo se afirma negando valores de los demás: Dios, el orden, la justicia. Y es este tipo de individuo el que, convertido en "personaje", muestra genialmente Tirso.

Es comprensible, aún más, necesario, que este individuo deba ser implacablemente condenado por los valores que atacó y de los cuales se burló. Es

tan fuerte el peso de la culpa, que Tirso parece no conceder a ese Dios infinito en misericordia, que es el suyo, la oportunidad de acoger el último latido de un moribundo que implora absolución.

El mundo de Zorrilla y su personaje. Desde la perspectiva de nuestra reflexión anterior, el mundo de Zorrilla se muestra fundamentalmente diferente al de Tirso. Y es tal su complejidad creciente, que el esfuerzo de síntesis aparece aquí inabordable, mucho más que en el caso anterior.

Pleno Siglo XIX. Desunión política en Europa. Convulsiones contra la monarquía. Auge del Romanticismo. La rebeldía, el subjetivismo, el individualismo ya no son la excepción, sino las características triunfantes del hombre, sus notas distintivas. Ser individuo no significa simultáneamente ser culpable; ya no teme éste al castigo, porque ahora él es uno de los valores consagrados o establecidos. Ya no teme a la divinidad, porque ahora es él quien la ha abandonado.

Don Juan es la absolutización del individuo con prescindencia de cualquier otro tipo de valores. Dios y los demás le están supeditados o relegados al olvido. Por eso, Zorrilla encontró también en este personaje la máscara que necesitaba para dar rostro a una dimensión humana. Nuevamente, más allá de la perspectiva del conquistador de mujeres, prevalece en el personaje la encarnación de una actitud ante la vida. Tal vez ya no sea el rebelde, sino el triunfador, el "hombre sin nombre" que se oculta tras la máscara. Por eso, a la burla agrega la especial connotación de una ironía triunfante.

Pero hay una intuición en Zorrilla, cuya trascendencia se proyecta más allá de lo que primariamente aparece en la obra. Esta intuición va envuelta en el ropaje de la época. Es el amor idealizado, romántico, de una mujer, lo que logra humanizar el personaje y quitarle la máscara, descubriendo un rostro de carne. Y decimos idealizado y romántico, porque corresponde mejor que a un

sentimiento humano, nacido de una relación personal, a la idea abstracta de este sentimiento encarnada en un personaje.

Pero lo que importa fundamentalmente es que Don Juan, al humanizarse, deja de ser una abstracción y por lo tanto, deja de ser don Juan. Y al dejar de serlo esboza lo que hará de él una persona; así su "personaje" comenzará a ser dramático. Es cierto que esta dimensión humana de don Juan, aparecida abruptamente en la obra de Zorrilla como un estallido repentino y que rompe en cierta medida la continuidad del personaje, ha ido preparándose lentamente. Este don Juan es menos solitario que el de Tirso. En su individualidad, y tal vez desde ella, es sin embargo capaz de relacionarse con los demás: relación de competencia con don Luis, relación de interés con Brígida, pero, en todo caso, relación. Sugerencia de que algo distinto se está gestando en el personaje.

Y es determinante en esta evolución del personaje su choque con una fuerza que se proyecta en una doble dimensión. Por un lado, aparece como la única capaz de generar un conflicto dramático en don Juan; conflicto de opciones y decisiones que él resuelve revocando con un gesto, su arrogante individualismo, egoísta y avasallador.

Por el otro, y desde la perspectiva del mundo de Zorrilla, supone la intuición de una fuerza nueva que recién empieza a manifestarse, y cuya importancia será tal vez determinante. Es lo femenino, nueva dimensión de la relación de amor, que hace al hombre incapaz de ser feliz ni aun después de la muerte, si ve amenazada la felicidad del que ama. La relación de amor, (no sólo en el sentido del amor hombre-mujer, sino extendido a toda relación humana), es la única que puede despojar al hombre de la máscara impersonal.

Ese es el alcance sin límites que adquiere la intuición de Zorrilla. ●



Palabras del personaje

L	A	M	E	R	I	A	D	I	V	I	N	A					
U	G	A	N	D	A	E	N	C	A	R	A	R	I	E	S		
C	O	L	T	O	S	O	T	A	N	A	L	I	O	H	E		
I	A	N	R	E	V	S	I	A	S	T	A	L	A	F	E		
L	A	I	L	I	M	P	A	R	E	C	T	E	P	E	N	A	R
A	L	T	A	L	A	L	A	T	E	L	L	A	N	O	I	V	
S	I	D	M	E	N	T	I	R	O	S	A	I	A	N	I	M	O
E	A	R	J	U	A	N	M	I	G	U	E	L	A	R			
M	T	O	C	I	D	A	C	O	D	I	O	S	O				
A	R	I	S	C	O	T	N	T	L	A	V	I	S				
R	O	N	E	L	T	O	V	R	E	T	A	L	U	A			
I	N	G	L	E	N	C	E	I	C	O	S	A	N	O			
A	I	D	E	S	O	C	A	C	I	O	N	A	R				
B	A	B	R	I	E	L	A	M	I	S	T	R	A	L			
O	C	R	E	C	O	C	H	O	C	I	E	N	E				
D	A	I	D	O	T	S	E	O	V	I	A	:D	T	A			
O	M	A	O	S	O	I	R	U	E	L	C	E	O	N			
V	A	L	C	A	Y	A	G	A	S	A	U	P	S				

Panorama de la Plástica

INSTITUTO CULTURAL DE LAS CONDES:

Desde el 30 de septiembre al 25 de octubre, ha presentado una muestra de pintura y escultura. Encontramos obras de los escultores Francisco Gacitúa, Mario Irarrázabal y Hernán Puelma, y de los pintores Carmen Aldunate, Gonzalo Cienfuegos y Benjamín Lira.

Todos tienen una trayectoria bastante conocida en el quehacer plástico nacional.

Irarrázabal presenta esculturas de diferentes épocas. Algunas conocidas, como la "Cena Última", "Esquina de la democracia", "Los dueños de las puertas".

Cabe señalar que en estas obras el espacio ha cobrado una mayor importancia, pues comparte el papel protagónico con el volumen, al deslizarse entre las formas identificadas como personajes ("La esquina de la democracia").

Varía substancialmente el trabajo en los bloques "uno", "dos" y "tres". Aquí las formas se han

espacio. Han dejado de ser espacios internos, que obligan al espectador a recorrerlos visualmente, para transformarse en un espacio de entorno.



El volumen se ha hecho compacto, llegándose a una suerte de síntesis formal claramente expresiva. Son hombres masa.

Hernán Puelma nos entrega un resumen de su actividad durante 1975, con su "Serie siglo XX".



La idea fundamental es la problemática humana. Parte haciéndolo notar desde las bondades que ofrece el material, en sus superficies pulidas, combinadas con ciertas texturas propias del fundido.

Se hace aún más evidente en las torsiones y mutilaciones de las formas humanas, que lejos de ser un medio meramente descriptivo, va deviniendo expresivo (tensión dos).

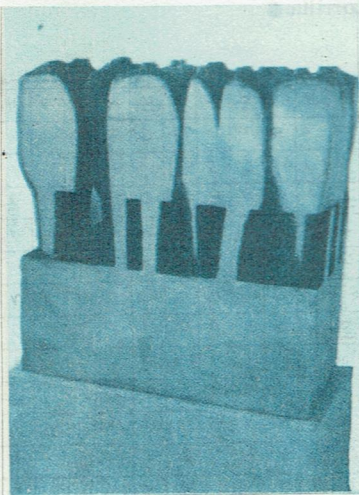


El hombre se siente perdiendo su identidad, transformándose en un objeto informe.

En la pintura de Gonzalo Cienfuegos, lo primero que llama la atención es el desplazamiento graduado que tienen las formas desde el primer plano hacia el fondo.



Sus seres deformes, enanos que desagradan a primera vista, son en realidad la personificación de la hipocresía del hombre,

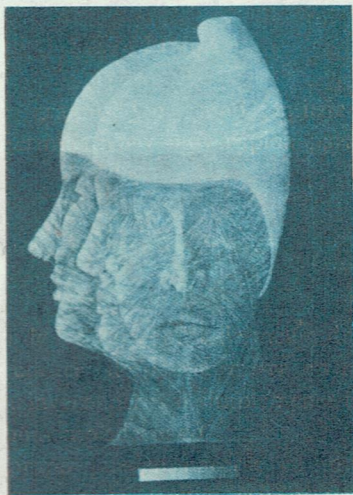


abigarrado y perdido en parte la identidad figurativa, remitiéndonos a una masa de hombres, apenas identificable. Cobra aquí importancia el volumen sobre el

máscaras que se encubren tras diferentes formas, que cambian sutilmente. Su pintura es una verdadera sátira.

No deja de ser notable el sentido del color y la audacia en la utilización de contrastes violentos, pero muy bien equilibrados en la composición total del cuadro.

Benjamín Lira, utilizando otra técnica, las aguadas y la transparencia, hace una búsqueda plástica muy seria, al igual que Cienfuegos. Ambos, por distintos caminos, están logrando excelentes resultados en el dominio del medio expresivo.



Lira, en su serie "Animal humano 1976" nos pone a este hombre, casi desencarnado, en un movimiento de rotación, que le da el aspecto brutal que desea expresar en sus pinturas. Es la máquina, que no tiene posibilidades de detenerse ante nada y arrasa con todo lo que pasa a su lado.

Pensamos que hay una unidad en lo mostrado por Irarrázabal, Puelma, Lira y Cienfuegos. Bajo diversos aspectos se refieren a la destrucción del hombre, a un hombre que se deshace y pierde su forma. Cienfuegos muestra las mil caras y facetas que encubren a sus hombres-enanos. Lira, tal vez el menos claro, nos habla de un hombre en movimiento perpetuo, en donde casi no quedan rasgos distinguibles. Este último, nos parece todavía en una búsqueda y afianzamiento de técnica en el manejo de la materia plástica. ●

IMAGEN SKRIBA (Lyon 277)

Durante el mes de octubre, en esta sala recién inaugurada, se presentaron obras del pintor Mario Carreño.

Llama siempre la atención en sus obras ese juego de la forma que nos mantiene entre lo figurativo y lo suprarreal. Camina en el filo de la navaja, imponiendo sus formas y dándoles un sentido claro y significante.

Es notable el oficio, no sólo en la forma, sino también en el color, limpio y brillante.



Su problemática es la del hombre sumido en su propia destrucción. Hombres duros, semipetrificados, sin espíritu, que se desarman en un horizonte chato y árido, sin salida. ●

GALERIA EPOCA

Durante el mes pasado, esta galería exactamente hasta el 28 de octubre, nos ha mostrado xilografías de Santos Chávez.

Destaca en la obra de Santos la calidad técnica, la limpieza de la forma recortada sobre el blanco. Una incursión, que ha realizado este año con felices resultados, es la introducción del color. No es primera vez que lo vemos en sus grabados. Anteriormente sólo eran notas leves, casi anecdóticas y, a nuestro juicio, débiles. Hoy nos encontramos con soluciones acertadas en "Homenaje a la noche" (1976) y "Homenaje al poeta" (1976).

El color, incorporado plenamente a su grabado, comienza a cobrar un valor formal y significante.



Respecto a la temática, podemos decir que continúa en su línea sencilla, entre lo onírico y lo real, en donde descubrimos, a través de sus personajes, su propio sentir.

Posteriormente esta galería cambiará su local, para inaugurar una gran sala de exposiciones, que se abrirá con una muestra de Pintura (Ricardo Irarrázabal, Rodolfo Opazo, Gonzalo Díaz), esculptura (Lili Garafulic, Rosa Viña, y Raul Valdivieso) y literatura (con un cuento de Couve, titulado "Tren de juguete").

SALA DE EXPOSICIONES DE LA VICERRECTORIA DE COMUNICACIONES DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE.

Entre el 14 y el 30 de septiembre, el Instituto de Estética de esta casa de estudios y la Vicerrectoría de Comunicaciones, realizó una exposición titulada "En septiembre, la voz y el poema de... Pedro Prado, Gabriela Mistral, Vicente Huidobro, Pablo Neruda, Pablo de Rokha, Juan Guzmán Cruchaga, Nicanor Parra".

En la muestra se exhibieron interesantes manuscritos de los poetas, así como una cantidad de material bibliográfico facilitado por la "Asociación de Libreros Anticuarios de Chile", además de pinturas, cartas y otras realizaciones de los poetas.

Esta exposición tuvo como principal objetivo mostrar la realidad poética de los siete autores, su obra y su entorno, para crear una mayor receptividad en el público. ●



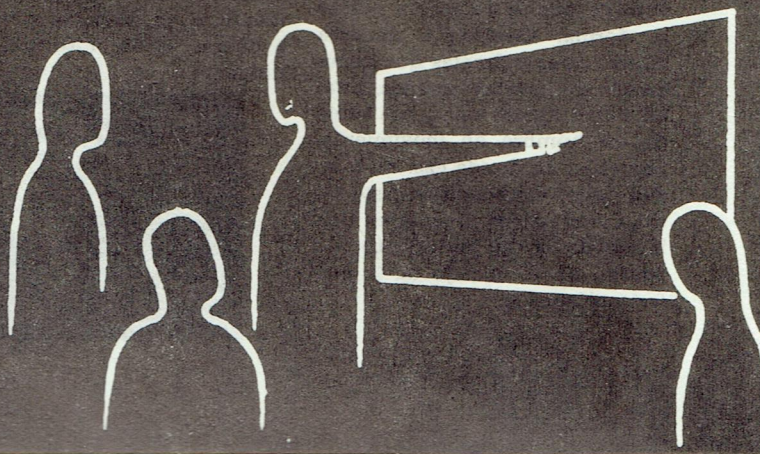
Instituto de Estética
Universidad Católica

**DIVULGAR
NO ES DIFUNDIR
VULGARIDAD...**

elija inteligentemente

**VENGA A CONVERSAR CON NOSOTROS
Y ENCONTRAREMOS
LA FORMA MAS CREATIVA Y EFICAZ
DE COMUNICAR LO QUE USTED OFRECE**

Lo esperamos en
educ-arte
Almirante Montt 454
Fono: 36679



EVALUACION DE UN METODO PARA LA DETECCION Y REHABILITACION DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE RENDIMIENTO Y DE ADAPTACION ESCOLAR.



Dr. Salomón Magendzo K. (*)
Sima Nisis (**)

INTRODUCCION

El problema de la lectura incide en un porcentaje muy alto en los niños de nuestro país. Los departamentos hospitalarios que atienden psiquiatría infantil indican que el mayor número de consultas se debe a problemas referentes a la escuela, problemas de aprendizaje y conductuales.

El Servicio Nacional de Salud estima que el total de niños con dificultades en el aprendizaje llegaría al 39,80% de los escolares de enseñanza básica, dentro del cual correspondería el 9,70% a niños con problemas de lecto-escritura. El resto se refiere a alumnos con problemas de cálculo matemático y con un rendimiento general deficiente.

Así mismo, un estudio realizado por este Servicio en 1962, indica que ese año hubo una deserción escolar de 28,70%, la que aparece especialmente alta en los primeros años básicos. Se comprobó que el 20% de los niños abandonaban la escuela por dificultades de aprendizaje y el 30% por trastornos psicológicos y neurológicos.

Por otra parte, especialistas del Ministerio de Educación observaron, en 1973, que un total de 200.000 niños repitieron curso en Enseñanza Básica. Se afirma que el 67% de estos niños repiten por factores psíquicos, dificultades o trastornos psiconeurológicos. De esta cifra, se infiere que 134.000 niños habrían necesitado atención especializada, según un estudio realizado por dicho Ministerio y el Servicio Nacional de Salud. Se calculaba, además, un índice de deserción no inferior al 11% en los primeros años de Enseñanza Básica, lo que suponía que, en 1973, unos 32.000 niños requerían atención especializada.

(*) Doctor en Educación. Investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Universidad Católica.

(**) Profesora de Educación Especial. Universidad Católica de Chile.

Ante estas dificultades escolares, las familias suelen recurrir a los consultorios del SNS o, en otros casos, a la consulta particular de un neuropsiquiatra o psicólogo. Estos, aunque no son numerosos, logran hacer el diagnóstico apropiado a los niños y, según el caso, referirlos a una Escuela Especial.

El Ministerio de Educación nos informa que, en 1973, existían en Santiago, San Bernardo, Puente Alto, Melipilla y San Antonio, 41 escuelas especiales, las cuales atendían un total de 6.049 alumnos, (3.821 hombres y 2.228 mujeres). De éstos, 400 varones y 234 niñas, es decir, un total de 683, correspondía a alumnos con dislexia, cifra equivalente al 8,50% del alumnado de dichos establecimientos.

Debido a las características psicológicas de estos niños, los cursos no pueden tener más de 10 alumnos, los cuales permanecen alrededor de dos años, como promedio, en cada curso.

Por consiguiente, la lista de espera de niños con problemas que desean ser atendidos en las Escuelas Especiales aumenta día a día. Así encontramos, en cada una de ellas, listas que sobrepasan los 50 niños.

Pareciera entonces necesario preparar a los maestros para que asuman directamente la tarea de rehabilitación, en vez de depender, para ello, exclusivamente de Centros de Consulta, y es evidente que el propósito de capacitar al profesor para enfrentar las tareas señaladas, hace indispensable un método de formación ad-hoc.

Partiendo de esta inquietud, se creó un curso destinado a maestros chilenos, con el fin de capacitarlos para la identificación y rehabilitación de problemas escolares. Este curso, junto con sensibilizar al maestro frente a los alumnos con problemas de aprendizaje, los capacitó para ayudar a éstos en la superación de sus dificultades. (Magendzo y colaboradores, 1975).

Se deseó, al elaborar este curso, que la experien-

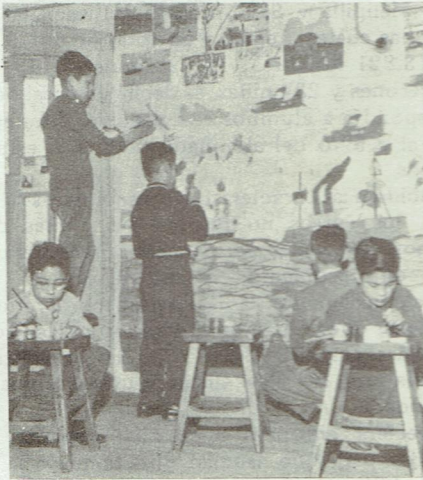
y de rehabilitación. En efecto, si el maestro está capacitado para formularse objetivos operacionales y analizar, gracias a sus experiencias y técnicas especializadas, los pre-requisitos involucrados en el logro de los objetivos, estará preparado para identificar los problemas que sus alumnos puedan presentar en relación con estos objetivos.

El curso tiende a capacitar al educador en la formación de objetivos y "análisis de tareas", con el fin de diagnosticar en qué punto del programa escolar el alumno está teniendo dificultades. Para que este diagnóstico sea válido y confiable, el curso incluye también pautas de observación sistemática y de evaluación.

Se capacita, además, al personal docente para detectar los interferentes externos al currículum que pueden alterar el progreso escolar. Estos "interferentes" pueden estar relacionados con la recepción de la información (visión, audición), con la elaboración de la información (aspectos perceptivos, cognitivos y emocionales) y con la expresión de la información (aspectos motores y verbales).

Todo este conocimiento le permite al maestro comprender con mayor claridad las dificultades escolares de ciertos niños y planificar las estrategias destinadas a adecuar el programa educacional y a manipular los interferentes externos.

Sin embargo, la preparación de los profesores no parece ser suficiente para que éstos puedan implementar las técnicas adquiridas. (Magendzo y colaboradores, 1976).



Es importante hacer notar que, además de la preparación de los maestros para el diagnóstico de los niños con trastornos de aprendizaje, es necesario modificar también el sistema de la sala de clases y crear un clima escolar adecuado. Es decir, se requiere de un ambiente y de una actitud del educador, distintos a los tradicionales, para enfocar la rehabilitación.

La Educación Personalizada de Faure (1962), nos ha inspirado para crear una metodología que apunta a nuestra segunda sugerencia: Modificar el sistema de la clase sistemática y frontal.

Faure nos dice: "El más profundo significado

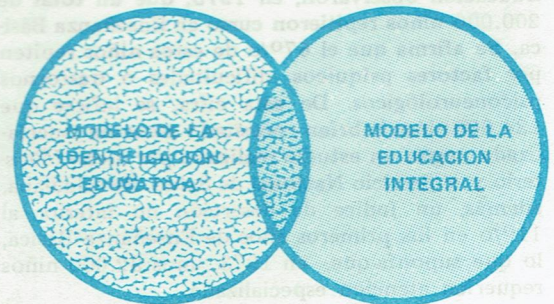
en convertir el trabajo de aprendizaje en un elemento de formación personal, a través de la elección de trabajos y la aceptación de responsabilidades por parte del mismo escolar".

Este sistema implica "Métodos activos", entendiéndose por éstos, los que hacen participar dinámicamente al niño en la elaboración de los conocimientos que se le quieren comunicar, los que solicitan su participación consciente, tanto en la formación como en el desarrollo de sus hábitos y actitudes.

Al respecto, se considera esencial el buen uso de la libertad, requisito que "és indispensable, si verdaderamente se quiere practicar la enseñanza por la acción"(1). En efecto, todo trabajo activo, si le es dictado al niño y se le imponen rigurosamente las etapas de su ejecución, coarta la iniciativa de respuesta personal y se convierte en un ejercicio físico realizado sin entusiasmo y muchas veces con rebeldía. Por el contrario, cuando se le deja libertad en la respuesta, su curiosidad natural y su amor por la acción se enfrentan con problemas de útil solución. El maestro observa que los alumnos realizan bien el trabajo y que aprenden, además, a disciplinar y emplear ventajosamente su actividad.

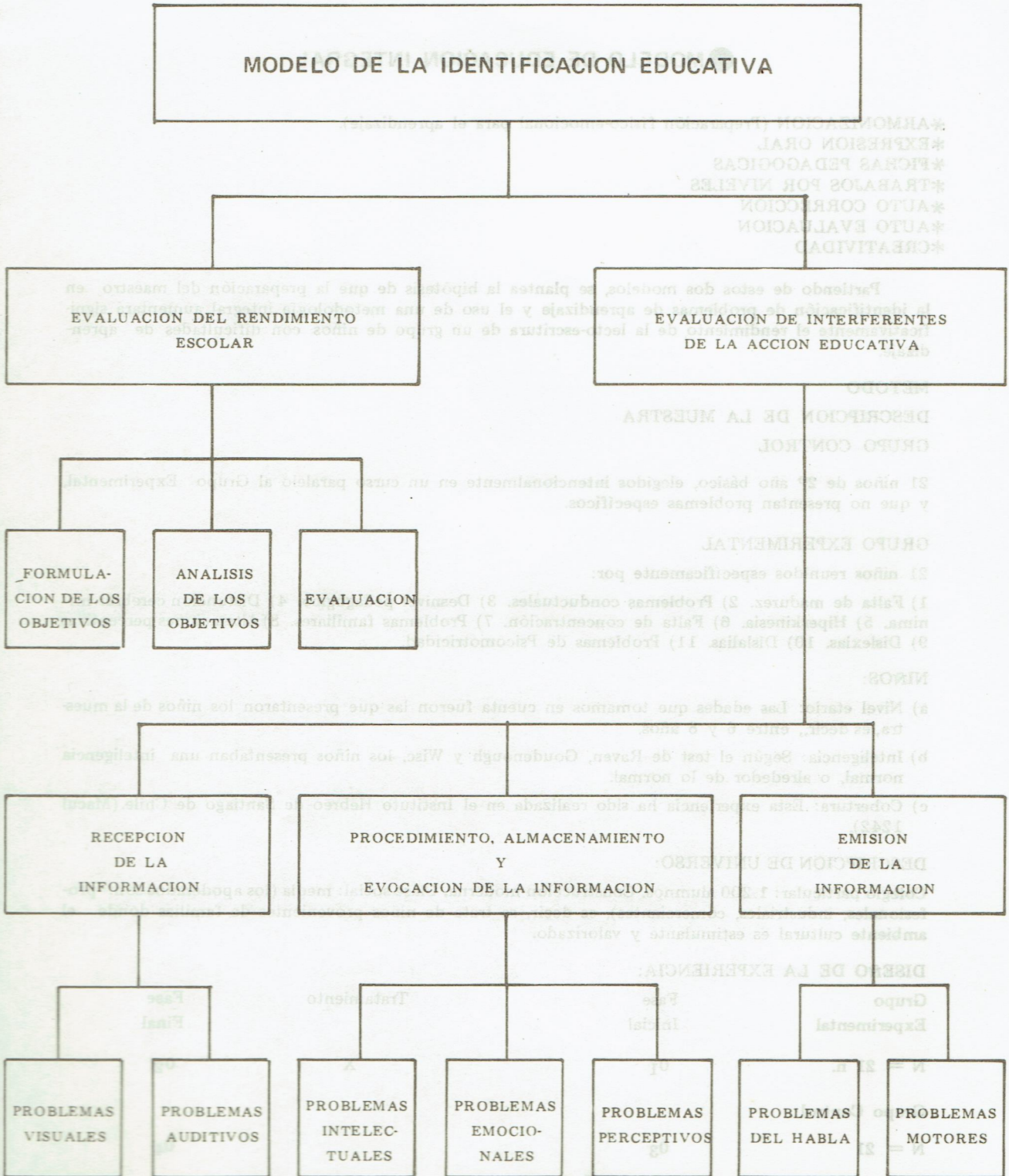
Un objetivo preciso de la educación personalizada es enseñar a elegir. Al respecto es necesario respetar y estimular constantemente la libertad de iniciativa, de elección y de aceptación, en función de la autonomía de la persona. Para estos fines se usa el sistema de fichas, instrumento pedagógico que responde a las necesidades de la enseñanza. El profesor deberá elaborarlas, de acuerdo a las necesidades presentadas (corregir, ejercitar, recuperar, etc.).

Estos dos enfoques: la necesidad de preparar a los profesores para la identificación de problemas escolares y la rehabilitación del educando, a través de cursos, medios programados, seminarios intensivos, etc., y los estudios realizados, que nos afirman que es indispensable romper la estructura tradicional de la Sala de Clases, creando un ambiente propicio, nos han llevado a ensamblar dos modelos educativos.



(1) Dottrens, R. "La Enseñanza Individualizada", Kapeluz, 1959, pág. 10.

EL MODELO DE LA IDENTIFICACION EDUCATIVA LO HEMOS UTILIZADO CON FINES DE DIAGNOSTICO Y SU ESQUEMA ES EL SIGUIENTE:



EL MODELO DE EDUCACION INTEGRAL LO HEMOS UTILIZADO PARTIENDO DE LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACION PERSONALIZADA CON FINES DE REHABILITACION, Y SU ESQUEMA ES EL SIGUIENTE:

MODELO DE EDUCACION INTEGRAL

- *ARMONIZACION (Preparación físico-emocional para el aprendizaje).
- *EXPRESION ORAL
- *FICHAS PEDAGOGICAS
- *TRABAJOS POR NIVELES
- *AUTO CORRECCION
- *AUTO EVALUACION
- *CREATIVIDAD

Partiendo de estos dos modelos, se plantea la hipótesis de que la preparación del maestro en la identificación de problemas de aprendizaje y el uso de una metodología integral aumentará significativamente el rendimiento de la lecto-escritura de un grupo de niños con dificultades de aprendizaje.

METODO

DESCRIPCION DE LA MUESTRA

GRUPO CONTROL

21 niños de 2º año básico, elegidos intencionalmente en un curso paralelo al Grupo Experimental, y que no presentan problemas específicos.

GRUPO EXPERIMENTAL

21 niños reunidos específicamente por:

- 1) Falta de madurez. 2) Problemas conductuales. 3) Desnivel pedagógico. 4) Disfunción cerebral mínima. 5) Hiperkinesia. 6) Falta de concentración. 7) Problemas familiares. 8) Alteraciones perceptivas. 9) Dislexias. 10) Dislalias. 11) Problemas de Psicomotricidad.

NIÑOS:

- a) Nivel etario: Las edades que tomamos en cuenta fueron las que presentaron los niños de la muestra, es decir, entre 6 y 8 años.
- b) Inteligencia: Según el test de Raven, Goudenough y Wisc, los niños presentaban una inteligencia normal, o alrededor de lo normal.
- c) Cobertura: Esta experiencia ha sido realizada en el Instituto Hebreo de Santiago de Chile. (Macul 1242).

DESCRIPCION DE UNIVERSO:

Colegio particular: 1.200 alumnos. Construcción moderna. Clase social: media (los apoderados son: profesionales, industriales, comerciantes), es decir, se trata de niños provenientes de familias donde el ambiente cultural es estimulante y valorizado.

DISEÑO DE LA EXPERIENCIA:

Grupo	Fase	Tratamiento	Fase
Experimental	Inicial		Final
N = 21 n.	01	X	02
Grupo Control			
N = 21	03		04
01	=	Pre-Test	
02	=	Post-Test	
03	=	Pre-Test	

04 = Post-Test

X = Modelo de Identificación Educativa y Modelo de Educación Integral.

HIPOTESIS

pero $02 \text{ --- } 01 > 04 \text{ --- } 03$
 $01 < 03 \rightarrow 03 > 01$
 $01 > 04 \quad ? 02 = 04 ?$

Se estima que los alumnos con dificultades tendrían un recorrido promedio mayor, respecto a un grupo de niños que no presentaban problemas y estaban sin el tratamiento expuesto.

PROCEDIMIENTO.

Con el grupo experimental trabajó uno de los investigadores. El grupo control estuvo a cargo de profesores no participantes en este trabajo.

La maestra entraba a la clase, saludaba informalmente a los niños, quienes permanecían sentados. Dadas las explicaciones para que los niños elaboraran el registro de autoevaluación de progreso escolar correspondiente a ese día, cada alumno escribía la fecha y la simbología previamente establecida sobre un gráfico especialmente confeccionado.



= rojo

SATISFACCION



= verde

SATISFACCION INCOMPLETA



= amarillo

INSATISFACCION

Este material le servía al niño para recordar al final del período escolar, que debía colocar una cruz sobre el color que representaba su autoevaluación, la cual apuntaba al esfuerzo y a las conductas adaptativas establecidas previamente por el grupo curso y no a contenidos cognoscitivos. A medida que iban terminando, se dirigían al fondo de la sala, donde se sentaban en el suelo, en un círculo, con los pies cruzados y las manos sobre los hombros de los compañeros, junto a la "madre voluntaria" y a la maestra, cantaban canciones cuyos temas promovían la creación de un clima de unidad. Toda esta actividad iba acompañada de distintos tipos de movimientos, que se inspiraban en las letras de canciones especialmente confeccionadas para lograr este objetivo.

Luego se desarrollaba la fase de lenguaje espontáneo (o armonización, indistintamente), que permitía la expresión libre y el enriquecimiento del vocabulario a través de actividades tales como compartir sentimientos, impresiones e interpretaciones de láminas y materiales audiovisuales, planteados también en forma de juego, con los niños sentados en el suelo.

Los objetivos fundamentales en esta fase eran desarrollar:

- La capacidad de escuchar con una actitud de compenetrarse y vibrar con la otra persona,
- la comunicación en planos más profundos a través de juegos de crecimiento interior.
- la capacidad visual,
- la comprensión de relaciones,
- la expresión oral.

Se continuaba con la fase de armonización (o preparación psicofísica y emocional para trabajo intelectual) que pretendía desarrollar en los niños la capacidad de imaginación, de identificación plena con el momento que se estaba viviendo, sentir la música de manera que ella fuera un cauce para amplificar la sensibilidad, lograr sacar del niño su potencial y, a través de la música, hacerlo consciente de su cuerpo, de su respiración, de sus emociones y de la posibilidad de compartirlas con sus amigos. Estos objetivos se lograban a través de ejercicios que estaban enfocados en la atención, soltura muscular, ejerci-

cios de relajación, respiración, reacción rápida y autodominio, apreciación del espacio y expresión corporal, acompañados de música cuidadosamente seleccionada (clásica y rítmica). La secuencia de la fase de armonización terminaba cuando todos los niños, tendidos en el suelo, imaginando encontrarse en situación placentera, lograban estar relajados. A los alumnos que lograban una relajación óptima, se les invitaba a volver a sus puestos.

Aquí comenzaba el trabajo con fichas pedagógicas, programadas y graduadas para tres niveles, que estaban copiadas en la pizarra (la maestra las dejaba confeccionadas en el pizarrón el día anterior, al finalizar la clase). Los objetivos del trabajo personal, en el desarrollo de las fichas pedagógicas, eran desarrollar las capacidades de:

- aplicación de conocimientos aprendidos;
- concentración y distribución del tiempo;
- permanecer en silencio y respetar al grupo;
- colaboración grupal, espíritu crítico y esfuerzo personal.

En tanto, la mayoría de los alumnos realizaba su trabajo sistemático no dirigido, con la asesoría de una madre voluntaria. La profesora, en el fondo de la sala, sentada en una alfombra, realizaba la rehabilitación alternativamente a cada uno de los tres niveles, los cuales eran atendidos durante un tiempo aproximado de 10 minutos. Estos niveles eran flexibles, se habían formado luego del diagnóstico, y tenían nombres en lugar de letras, para evitar una valoración de competencia.

Se les explicaba a los niños en qué consistía el trabajo por grupos, enfatizando valores tales como: respeto a los demás, solidaridad y autodisciplina.

La metodología y material que se debería emplear con los distintos grupos, se adecuaban a las diferencias individuales de cada niño. Una vez que el alumno finalizaba sus fichas, empezaba la fase de autocorrección.

La madre voluntaria le hacía reflexionar, en caso de existir algún error, para que él encontrara la respuesta correcta y se autocorrigiera.

Posteriormente, comenzaba la fase de autoevaluación de acuerdo al esfuerzo, prolijidad, respeto al silencio, colaboración grupal, deseo de superación. El niño, al terminar su ficha, marcaba una cruz sobre el color que él consideraba merecer, se completaba el registro de progreso escolar y las fichas pedagógicas. De acuerdo al ritmo personal de trabajo, los alumnos iban terminando sus fichas y se dirigían a los distintos rincones optativos, iniciándose la fase de creatividad, cuyos objetivos eran desarrollar la capacidad de elección; la capacidad de trabajar en silencio, manteniendo la limpieza y el respeto a compañeros y profesores que realizaban otras actividades a través del juego libre; desarrollar la socialización, preparando al niño para la vida interpersonal; despertar el sentido de compartir roles; orientar sus vocaciones, a través de la libre elección de actividades motivadoras que estimularan el desarrollo de la imaginación, psicomotricidad, etc.

Los rincones eran:

- a) BIBLIOTECA. Materiales: Libros de Cuentos y Flash Cards.
- b) RINCON PARA TRABAJOS EN GREDA Y PLASTICINA. Materiales: Greda, plasticina, esponja húmeda, espátulas de madera para darle forma a las figuras.
- c) RINCON DE PINTURA. Materiales: Mesa especial con perforaciones circulares donde se colocan los vasos con pintura, pinceles, papel, esponja húmeda, toalla, tierra de color, harina, lápices de cera y de color, ténpera.
- d) RINCON DE JUEGOS DIDACTICOS. Materiales: Juegos de creatividad, lotería, juegos para construir, etc.
- e) RINCON "JUGANDO A LA MATEMATICA". Materiales: Juegos con ejercicios para desarrollar deducción matemática y rapidez mental.
- f) CARPINTERIA. Materiales: serrucho, martillo, clavos, madera y sierra.
- g) RINCON DE RECORTE Y PEGADO. Materiales: papel, goma de pegar, tijeras, papel lustre, revistas viejas, distintos tipos de papel, esponja y toalla.
- h) RINCON DE COSTURA. Materiales: géneros, tijeras, hilos, agujas, hilos de bordar, pañitos con marcados fáciles para bordar.

Los cinco últimos minutos de la clase estaban dedicados a actividades de finalización, realizadas en conjunto, donde se incorporaban juegos de expresión corporal, ejercicios libres y dirigidos con acompañamiento rítmico y melódico, siguiendo los objetivos y técnicas de la fase de armonización.

● INSTRUMENTO DE DIAGNOSTICO

Cada niño del grupo experimental fue observado durante un período de 15 días por la madre voluntaria y la educadora, y sus conductas eran anotadas en un registro anecdótico, o en un registro de

frecuencia y tiempo, y luego, los datos eran vaciados en las fichas de evaluación adjuntas.

Durante estos 15 días fueron completadas las fichas, marcando en cada espacio el número de veces que se repetía la conducta observada.

Los comportamientos que se repitieron en forma significativa, nos indicaron las medidas de rehabilitación que debíamos tomar, las pruebas que nos ayudarían a confirmar nuestra observación y la ubicación de los niños en los niveles correspondientes, los cuales eran flexibles, de acuerdo a la superación del problema detectado en cada caso.

Además, se confeccionó un Test que medía los objetivos terminales de un 2º año básico en idioma hebreo, que fue pasado al comienzo de la experiencia y al final de ella, tanto al grupo control como al experimental. A partir de este Test, se afirmaría si aumentó el rendimiento luego de haber sido atendidas las diferencias individuales. El Test comprendió 8 items, relacionados con decodificación lectora, comprensión lectora, discriminación auditiva, escritura, dictado, etc.

ANALISIS ESTADISTICO.

Los 21 alumnos que componían el grupo experimental, se consideraron como muestra aleatoria extraída del Universo conceptual, en su condición de niños de similares condiciones, es decir, niños con trastornos de aprendizaje. El grupo control, integrado por otros 21 alumnos, se consideró también como muestra aleatoria extraída del Universo conceptual, compuesto por niños sin trastornos de aprendizaje.

Se aplicó el test "t" para las dos muestras, sin asumir igualdad de varianza, para lo cual se aplicó el tratamiento Welch para el cálculo de los grados de libertad. El "t" observado fue de 4.93, que fue muy superior al "t" teórico de 3.44 al nivel de $\alpha = 0,001$. Por lo tanto, se aceptó la hipótesis alternativa $M_1 > M_2$, es decir, el recorrido promedio en el Universo de niños tratados con el método de tipo integral, mayor al Universo de niños sin tratamiento. Es decir, se acertó la diferencia en el post-test del grupo control y el experimental.

DISCUSION

Los resultados de este trabajo estarían apuntando al efecto que tiene sobre los alumnos con trastornos de aprendizaje un adecuado diagnóstico pedagógico y una educación individualizada, que crea un clima de aceptación y respeto por éste.

En esta línea, los trabajos de Flanders (1965), Aspy (1969) y Rogers (1961), nos indican que las adecuadas relaciones interpersonales creadas por el maestro dentro de la sala de clases tienden a aumentar el aprendizaje cognoscitivo de los alumnos. Los autores de este trabajo consideran que no basta el uso de técnicas y materiales de rehabilitación, con el fin de acortar la diferencia que existe entre un grupo de alumnos con alteraciones de aprendizaje y otros sin trastornos. Debido a que el alumno desaventajado debe, en primer término, superar sus dificultades y junto con esto, cumplir con el programa docente del curso a que pertenece, creemos que el resultado de este estudio es significativo. La creación de un ambiente especial no sólo rehabilita al niño con problemas, sino que estimula en él una confianza personal que le permite llegar a nivelarse con sus compañeros más aventajados.

Debido a que el alumno con trastornos de aprendizaje no tan sólo muestra alteraciones en su rendimiento, sino también en su concepto personal y confianza en sí mismo, evidenciando un sentido de continua frustración que va minando su motivación hacia el estudio, los autores de este trabajo postulan que cualquier esfuerzo que se realice para rehabilitar niños, debe tomar en cuenta el clima afectivo que se crea en la sala de clases.

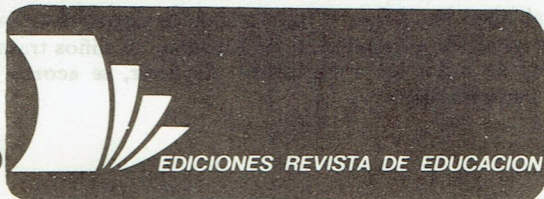
En nuestra investigación, pudimos observar que el método rebalsó la hipótesis en aspectos de evaluación formativa. Se observaron conductas como las de solidaridad entre los miembros del grupo, sensibilidad social, alegría en la convivencia y ajuste al colegio. El grupo de alumnos que anteriormente experimentaba rechazo al colegio, estaba presto a venir a clases y a disfrutar de la experiencia de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, alumnos muy inquietos y con falta de atención y concentración, dieron lo mejor de sí mismos para superar sus problemas y sentirse como niños "normales".

Nos parece importante señalar que, en estudios posteriores, se deberá comparar grupos de niños con trastornos y sin trastornos, con la misma metodología, a fin de observar cuáles son las diferencias que se encuentran entre dichos grupos. ●

★ BIBLIOGRAFIA.

- ASPY, D. N.: The effect of teacher-offered conditions of empathy, congruence and positive regard upon student achievement. FLORIDA JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH. II N°1, pp. 39 - 48.
- FAURE, P. : IDEAS Y METODOS EN LA EDUCACION, 1962; Editorial Narcea.

- FLANDERS, N.A.: Teacher Influence, pupil attitudes and achievement. Coop. RESEARCH MONOGRAPH N°12 OE 25040, Washington, 1965.
- "INFORME SOBRE SALUD MENTAL", presentado a las Jornadas Nacionales de Salud Mental. Enero, 1971.
- MAGENDZO, S.; MARTELLI, M.; RITTERHAUSEN, S.; VERGARA, A.: Instrucción Programada (I.P.), para la capacitación de Profesores de Enseñanza Básica en la Detección y Rehabilitación de niños con problemas de Aprendizaje en la Sala de Clases. En Publicación REVISTA DE TECNOLOGIA EDUCATIVA. Caracas, Venezuela.
- POWER, H.: Problemas de Salud Mental de la Edad Escolar. Servicio Nacional de Salud, 1966.
- ROGERS, C.R.: ON BECOMING A PERSON. Boston: Houghton Mifflin Co., 1961.



A NUESTROS COLABORADORES HABITUALES

La Revista de Educación pretende ser una publicación ágil, variada y que se pueda leer con la rapidez que le imprime el ritmo de la vida moderna. En consecuencia, nos permitimos indicar a quienes nos honran habitualmente con sus colaboraciones, las siguientes normas de publicación para los trabajos que se nos envíen en lo sucesivo:

- ☞ EN CUANTO A LA REDACCION.- Los contenidos deberán ser procesados en forma de artículos, crónicas o noticias periodísticas, evitando nomenclaturas o codificaciones técnicas demasiado especializadas. Es decir, cada trabajo deberá ser redactado en un lenguaje apto para "ser leído como un mensaje de Revista", de acuerdo a las exigencias estilísticas de la Comunicación Social. La simple transcripción de discursos orales, la reproducción literal de informes técnicos sobre investigaciones científicas, etc, son difíciles de leer. Es necesario transformarlas en "artículos" para ser publicados en la Revista.
- ☞ EN CUANTO AL FORMATO.- Las colaboraciones deberán ser enviadas a máquina, en papel tamaño oficio y a doble espacio, para facilitar el cálculo de páginas en la Revista.
- ☞ EN CUANTO A LA EXTENSION.- La modalidad actual de la Revista de Educación exige trabajos cortos y de gran variedad, dentro de las diferentes secciones que hoy tenemos. Por lo tanto, las colaboraciones que se nos envíen no podrán exceder, en ningún caso, el máximo de 12 páginas a máquina.

Jefe de Redacción.

PANORAMA FILOSOFICO.

Visión personalista del hombre y de la educación.

En el pensamiento filosófico moderno, la Persona ocupa un lugar cada vez más preponderante y esencial, configurando una Filosofía antropocéntrica que responde a la angustia del hombre frente a un mundo cosificado y deshumanizante.

El personalismo encuentra su fuente original en la concepción cristiana de la vida, el universo y el hombre, y supera el objetivismo exagerado de doctrinas esencialistas del pasado, además de esquivar la tentación de afincarse en un espiritualismo desencarnado o, por otra parte, en un situacionismo a ultranza.

La cosmovisión personalista y su axiología fundamentada en la realidad del ente humano como ser en sí, provisto de una perfectibilidad dinámica de insospechadas proyecciones en la relación yo-tú, finita y trascendente a la vez, incide esencialmente en el proceso educativo e ilumina los fines de la Educación a partir de una Antropología elevada y realista.

En los artículos que presentamos en esta edición, se encuentra un panorama rápido y claro de esta tendencia filosófica: Primero, una visión histórica de las principales corrientes del personalismo contemporáneo; luego, un estudio comparativo de dos filósofos representativos de esta doctrina en nuestro tiempo, Donceel y Mounier, seguidos de un ensayo de conceptualización pedagógica en torno al personalismo y la esencia de la Educación. La secuencia filosófica presentada culmina en una aplicación fundamental: el rol y las motivaciones íntimas de integración en la pareja humana desde el punto de vista del personalismo cristiano.

Estamos conscientes de que los trabajos citados no agotan el tema, dada la vigencia del enfoque personalista en los actuales sistemas educacionales y, especialmente, en la perspectiva de la filosofía cristiana integral que informa nuestra Educación Nacional.

Dejamos, pues, abierta la temática, en espera de nuevos enriquecimientos.

A. MALDONADO B.



TENDENCIAS DEL PERSONALISMO CONTEMPORANEO

SANTIAGO VIDAL MUÑOZ

Profesor de la Facultad de Educación y de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Chile.

Este ensayo fue presentado en 1974 en un Seminario de Autoperfeccionamiento Docente, realizado en la Facultad de Educación de la Universidad de Chile, y tuvo como objetivo tratar de proporcionar al personal académico, como también a quienes colaboran con la docencia superior y en la formación de docentes, una información preliminar, limitada y sumaria, del problema de la "persona" y de los "personalismos". Se pretende contribuir así, al autoperfeccionamiento de los docentes citados y se incluyen algunos antecedentes históricos y de conceptualización, a fin de mostrar las principales direcciones del personalismo contemporáneo, dentro de los límites estrechos de intervención en un Seminario.

Nota del Autor.

Es de capital importancia conocer la historia exhaustiva del origen y evolución de las ideas de "persona" y "personalismos", pues ello facilitaría una investigación y reflexión acerca de este problema esencial, basadas en la conciencia histórica. Dicho punto de vista es fundamental, si pensamos en la relación que existe entre esta temática y la concepción del "hombre entero", integral e integrado.

Existe una variedad de tendencias del personalismo en nuestro tiempo, que tienen antiguas raíces y larga tradición. Teichmüller utilizó la expresión en su "Nuevo Fundamento de la Psicología y de la Lógica" (1889). Renouvier, a su vez, empleó y defendió el término personalismo (1901), válido para su filosofía. Este autor examina la antinomia persona-cosa (los dilemas de la Metafísica pura). La persona corresponde al ser existente y consciente, al ser autónomo y libre, sin que esto suponga una hipóstasis metafísica. La moral, no hipostasiada, se convierte en orden humano e ideal alcanzable. En su "realización a través de la historia, interviene la personalidad como libertad" (la personalidad es base de la historia y de la moral).

Las diversas doctrinas personalistas determinan la definición de "persona" y de "personalismo". Es

curioso que el personalismo se infiltre aún entre quienes no lo aceptan. Existe un dilema metafísico al encarar personalismo e impersonalismo. Con frecuencia —por no decir siempre—, el personalismo afirma el valor y la dignidad de la persona, propia del sujeto humano, con una psique superior e intencional, apta para la vida psicoespiritual y espiritual propiamente dicha. La persona enfrenta lo propiamente impersonal ante las cosas (sin vida ni conciencia) y ante el individuo viviente no-humano, con un psiquismo inferior, inapto para dar las condiciones psicoespirituales que hacen posibles las relaciones interpersonales y el despliegue propiamente del espíritu, para que se den los actos unificados de la persona. El personalismo aparece casi siempre relacionado con filosofías que "fluyen de la conciencia", y sólo "generalmente" tiene importancia el realismo en varias tendencias contemporáneas. (Nicolai Hartmann y Max Scheler).

Las discusiones entre los personalistas son múltiples y de diverso orden. Considerar el tema de la persona es enfocar un tema central de toda Antropología Filosófica: ¿Qué es el hombre?, sobre lo cual y en torno a lo cual no existe, de manera alguna, unanimidad de pensamiento. Esto no es de extrañar en filosofía. Lalande, por ejemplo, distingue la persona moral, la persona física y la

persona jurídica. Además, presenta la discusión sobre tres posibilidades, con el objeto de aproximarse a las definiciones necesarias: a) el carácter trascendente de la persona; b) su estructura dinámica; c) su dimensión ética, relacionada con planteamientos propios de la personalidad, desde el ángulo psicológico. W. Brugger, a su vez, enfatiza la idea de persona en cuanto "individuo de orden espiritual", afirmando que ella se realiza en el individuo "en forma incommunicable".

El profesor Bogumil Jasinowski, polaco y con nacionalidad chilena, dedicó varios estudios sobre las relaciones entre Oriente y Occidente. Analizó los politeísmos primitivos anteriores al Cristianismo. En ellos vio gérmenes de la despersonalización; ésta proviene de una bifurcación de valores y de sentimientos que afectan la actitud ante los objetos, sobre todo en relación con el ente divino: sexualización de la divinidad y divinización de lo sexual.

La noción de persona aparece, encubierta o visible, desde el surgimiento filosófico griego. No obstante, ni la significación moderna del término ni la idea de Persona Divina fueron descubiertas por los griegos.

En realidad, esta acepción está tomada del latín "persona", que significa "máscara de actor", o "personaje teatral"; como lo afirma Juan Coromina. El vocablo latino es de origen etrusco (ahí phersu).

Históricamente, la idea tradicional de persona es inherente al Cristianismo y procede de él como su fuente. De esta doctrina surge una concepción de personalidad en la cual el amor, expresado en la caridad cristiana, es esencial. De este modo, la idea de persona se completa en su "dignidad incomparable". "La persona tiene su destino y su fin... por encima del bien de la especie y del todo social".

En el gnosticismo no se da esa concepción de personalidad, como tampoco en el pensamiento filosófico-religioso-hindú. En las reflexiones de Jasinowski se afirma que "entre el gnosticismo y el personalismo cristiano, está la iglesia ortodoxa no pura".

La clásica definición de "persona", dada por Boecio y que perduró en la ontología medieval, entraña una distinción. Metafísicamente, aparece como "sustancia individual" y "de naturaleza racional", en un sentido más empírico. Es posible que, en la historia de las tendencias personalistas —escritas o por escribir— algunos den cabida a las concepciones de Renato Descartes y de M. de Montaigne. Asimismo, sería necesario investigar, al respecto, en la tradición de Main de Biran, en Francia, de Franz Brentano, en Alemania, e incluso en la de Shopenhauer que, influido por el budismo, "ve en la individuación personal la desgracia primitiva que reclama la salvación por disolución en la voluntad personal".

La Metafísica actual tiende a investigar la noción y la idea de personalidad, no sólo en filosofía, sino en las diversas ciencias humanas. Esto es importante, por ejemplo, especialmente en psicología. Un artículo de Juan Luis de Angelis (1952)

titulado "Ontología" apunta hacia el desarrollo de la idea de que "los problemas de la cultura vienen a coincidir con el problema de la persona". El autor menciona al neokantiano Windelband, quien vería la "ascensión de la individualidad a la personalidad"; idea a la cual se aproximan algunos filósofos de la existencia. Al respecto, conviene insistir que N. Hartmann y Scheler están, más próximos al realismo. En ciertos planteamientos, se hace presente el dinamismo humano de tal modo que el aspecto metafísico de la persona aparece como un tanto secundario: la personalidad se va reduciendo en ellos "a una participación de los valores de la cultura mediante los actos".

El actualismo psicológico, aplicado al problema de la individualidad y de la personalidad, ha desencadenado una seria cuestión metafísica. Un Yo constituido por una serie de actos, intenta substituir a un Yo ontológicamente autónomo. Superado, en parte, el positivismo del siglo XIX, dicho actualismo pretende revestir "un carácter espiritualista más profundo": "la individualidad, en nuestra base psicofísica que siempre permanece, es el substratum permanente de la persona humana; personalidad es nuestra participación de lo espiritual, que se realiza a través de los actos superiores de la conciencia".

No obstante, la personalidad, así definida por el actualismo, presenta un grave problema para la ciencia: "toda teoría metafísica debe fundarse en la experiencia de la unidad actual y de la unidad histórica, condición esencial de la personalidad, considerada como "la unidad más cerrada" percibida.

Las teorías de todo actualismo se han ido sucediendo, sin lograr explicaciones suficientes respecto al problema planteado. Citemos, entre otras: el asociacionismo de Hume; la explicación sobre los estados de conciencia, de Williams James; la teoría de la estructura, de Félix Krueger, etc.

La filosofía se afana por lograr una mayor claridad y precisión en las distinciones conceptuales y en las definiciones, procurando conciliar posiciones, al parecer irreductibles, entre:

- a) la cuestión de la estructura de la persona, en cuanto tal, y la de su proceso evolutivo, psicológico y moral (esfuerzos de la antropología espiritualista de Max Scheler); y
- b) la insistencia acerca de la base metafísica de la personalidad, también en cuanto tal. Los filósofos sustancialistas afirman, al respecto, "la autonomía ontológica y sustantiva propia de toda persona".

En efecto, nosotros —que tenemos raíces en el pasado y que arrancamos de él— percibimos nuestra persona como prospectividad y libertad y no únicamente como pura necesidad, pasado y actualidad, para todos los efectos de decidir nuestras acciones con sentido y con significado teleaxiológico.

A. C. Knudson, autor de "The Philosophy of Personalism" (1972), proporciona la siguiente clasificación de las teorías personalistas que nos resulta más significativa que una clasificación por países. Hemos introducido en ella algunos

párrafos destinados a aclarar conceptos o completar esta sumaria información:

1. Personalismo panteísta. William Stern, uno de los sostenedores de esta teoría, no admite la escisión metafísica entre cuerpo y alma, y adopta una posición "psicofísicamente neutral". Teóricamente, las ciencias se han circunscrito a "estudiar parcelas de la realidad", al considerar el paralelismo psicofísico, por lo que el autor citado afirma que una metafísica realista debe superar esa dualidad aparente. De este modo, "se encontrará una realidad indivisa, psicofísicamente neutra, que es la persona" (Cf. R. Resta y E. Butelman). El personalismo de William Stern admite "la totalidad en cuanto persona, no pampsíquicamente, "sino por expresión orgánica del universo", sin sacrificar personalidades, ni excluir las cosas, sometidas a causación mecánica".

Frente al esencialismo antropológico manifestado a través de dicho dualismo, se desarrolla vigoroso el naturalismo, que es un monismo antropológico. Estas distinciones, entre otras, son importantes para ubicar en el pensamiento moderno a la Antropología Filosófica Contemporánea, en la cual el problema de la persona, en sus conexiones con la Ontología y con las diversas ciencias humanas, es esencial.

2. El personalismo pluralista o finitista, expresado, por lo menos, en tres modulaciones de importancia: a) el personalismo ateo, ejemplificado por Mc Taggart;

b) el personalismo relativista de Renouvier, y c) el personalismo meramente finalista, representado por Howison.

3. El personalismo absolutista, opuesto al finalista, "representado bajo la forma de idealismo absoluto", defendido por los neo-hegelianos, sobre todo de los Estados Unidos de Norteamérica.

José Ferrater Mora, hace esta otra distinción: la del personalismo teísta, en cuanto opuesto al personalismo ateo y al absolutista (con raíces hegelianas). Señala tres cauces: a) La tendencia idealista, con desarrollo en el pensamiento de Norteamérica, de Bowne, Brightman, Howison y el citado Knudson. Bordon P. Bowne, padre del personalismo en Norteamérica, critica al evolucionismo y se relaciona con Kant (sin identificarse con él). Ve un mundo de personas, presididas por una Persona Suprema, Dios. Edgard S. Brightman, discípulo de Bowne, amplió el campo de la experiencia. Fue influido por la fenomenología, la axiología, el existencialismo y la filosofía de la cultura. Su metafísica es un pluralismo, y el principio superior de su personalismo es la trascendencia. Las personas son múltiples, privadas y diferentes, e irreducibles a cualquiera totalización que les reste individualidad. Desarrolla la tesis sobre "el hecho espiritual", aunque difiere de M. Scheler, pues Brightman acepta una energía connatural del espíritu en la experiencia consciente. Knudson, con un personalismo un tanto al margen de los citados, "reconoce verdad permanente en el pluralismo y el absolutismo". De ahí que defina así al personalismo: "Forma de idealismo que reconoce los aspectos pluralistas y monistas de la experiencia". Considera la unidad, la conciencia, la identidad y

la libre actividad de la personalidad, necesarias para resolver problemas últimos de la filosofía."

b) La tendencia pampsiquista, con J. Ward, Charles Harshorne y W. T. Stace.

c) La dirección personalista dualista, expresada, por ejemplo, por Jacques Maritain. Está relacionada esta línea con el personalismo cristiano contemporáneo, de gran amplitud conceptual, comprendido en los nuevos desarrollos del humanismo.

El personalismo cristiano, que sitúa al hombre frente a Dios, en donde adquiere sentido la vida y la muerte, se opone al panteísmo y al pampsiquismo. A Henry Bergson, en sentido estricto, se le ha calificado también de personalista, sobre todo por su obra "Dos Fuentes de la Moral y de la Religión". En Francia han existido también otros desenvolvimientos del personalismo, conectados con el existencialismo cristiano, por ejemplo, con Gabriel Marcel —el filósofo de la esperanza—, Jacques Maritain y Enmanuel Mounier, conjuntamente; además, con Renato Le Senne y Louis Lavelle, más próximos al espiritualismo francés.

A pesar de la variedad de tendencias del personalismo moderno, se advierte en el siglo XX una mayor claridad conceptual y mayor sistematicidad en los planteamientos de las distintas direcciones. Han influido en ellas, la fenomenología, Kierkegaard y el existencialismo, y la tradición del pensamiento cristiano, manifestada "en la neoescolástica, en el neo-tomismo y en modernos despliegues del espiritualismo". "La Persona. Su Esencia, su Vida y su Mundo", es una importante obra, en esta última dirección, del prof. argentino Mons. Octavio N. Derisi (1950). Hacia 1930, en vísperas de días trágicos, se renueva la preocupación sobre la persona, en particular en los pensadores franceses, inmersos en una situación de crisis mundial: política, social y espiritual.

Haremos sumaria referencia a tres contemporáneos: M. Scheler, E. Mounier y M. Buber. En nuestra opinión, no es fácil intentar penetrar en el pensamiento de Scheler, sin ver una concepción del mundo en el trasfondo de su postura metafísica y axiológica, sustentáculo del ser del hombre y de los valores de su espíritu, propios de la persona humana. Con tal hontanar, adquiere plena significación su Antropología Filosófica. Scheler logra rechazar la concepción sustancialista, para definir la persona como unidad espiritual del ser humano. "La persona es la unidad de ser concreta y esencial de los actos de la esencia más variada". Una multiplicidad de personas hace posible la realidad de los ámbitos de la cultura y de la vida cultural.

E. Mounier fundamenta en varias obras una doctrina positiva de la persona, basada en una concepción ética y social, expuesta en su "Manifeste au Service du Personalisme" (1936), que desarrolla en la Revista Esprit, desde 1932. Lalande cita una "adición" de Mounier: "El personalismo se distingue rigurosamente del individualismo, y subraya la inserción colectiva y cósmica de la persona". Esta posee dignidad y la trascendencia la ve como "movimiento de ser al ser". El problematismo de la comunicación, en su "universo personal", le aproxima a Jasper.

Hacia 1938, Martín Buber, con su pensamiento

filosófico-religioso, escribe lo esencial de lo que fue su conocido libro, "¿Qué es el Hombre?". Intenta superar la antropología individualista, pensando que se trata sólo de "la relación de la persona consigo misma" (relación del espíritu y los impulsos ejercidos dentro de ella). También se opone al colectivismo moderno, en el cual la persona queda uncida al todo, hasta "reducir, neutralizar, desvalorizar... cualquiera unión entre los seres vivos". De ahí que critica tanto al método individualista como al de tendencia colectivista, pues no "encaminan a la integridad del hombre, al hombre como un todo".

M. Buber estudia dos tipos de relaciones en las cuales interviene el hombre. La primera entre hombre y hombre: relación del YO-TU, enunciable con el ser entero, en un contexto último del TU ETERNO, "nombre que puede recibir el nombre de Dios". La segunda, es la relación entre hombres y cosas; YO-ELLO, enunciada en un contexto espacio-temporal y no referida al ser entero. Es trágico para el hombre convertirse en un "ello".

Lo importante es la relación donde hay un "encuentro de sujetos", sin interposición de ningún "sistema de ideas". Esto es algo propio de una vida auténtica. De ese modo, se podría aspirar a dar una respuesta a la pregunta kantiana "qué es el hombre", dice M. Buber, si logramos "comprenderlo como el ser en cuya dialógica, en cuyo estar-dos-en-recíproca-presencia, se realiza y se reconoce cada vez, el encuentro del "uno" con el "otro".

La filosofía personalista es, actualmente, un aporte al servicio de la teoría educativa y de la ciencia pedagógica. Un buen ejemplo de ello, es la posición del pensador español Dr. Víctor García

Hoz, expresada en su libro "Educación Personalizada" (Ed. C.S.I.C. 1a. edición, Madrid, 1970). La educación personalizada aspira a superar la educación individual y la educación colectiva. Según el autor citado, la educación personalizada, en su más profundo significado, consiste "en convertir el trabajo de aprendizaje en un elemento de formación personal a través de la elección de trabajos y la aceptación de responsabilidades por parte del escolar mismo". En cierto sentido, la labor educativa, así concebida, "lleva a la independencia" y no constituye un nuevo método de enseñanza.

En el horizonte de lo que podemos calificar como un nuevo humanismo omnicompreensivo, el hombre ha de ser considerado en cuanto "hombre entero", integral e integrado, natural y espiritualmente. En sentido estricto, nos referimos al ser humano concreto, en sus realidades y escorzos psicómicos, psicosociales, psicoculturales e históricos. A la vez, lo estamos concibiendo, en cuanto ser espiritual, abierto a la trascendencia, a la libertad y al valor, y, en cuanto a persona, inserto en sociedades de individuos personales. Dicha apreciación permite una mayor cercanía en la investigación y reflexión entre los filósofos con los científicos en general y, especialmente, con aquellos que se dedican a las ciencias humanas, además de los educadores y los teóricos de la Educación.

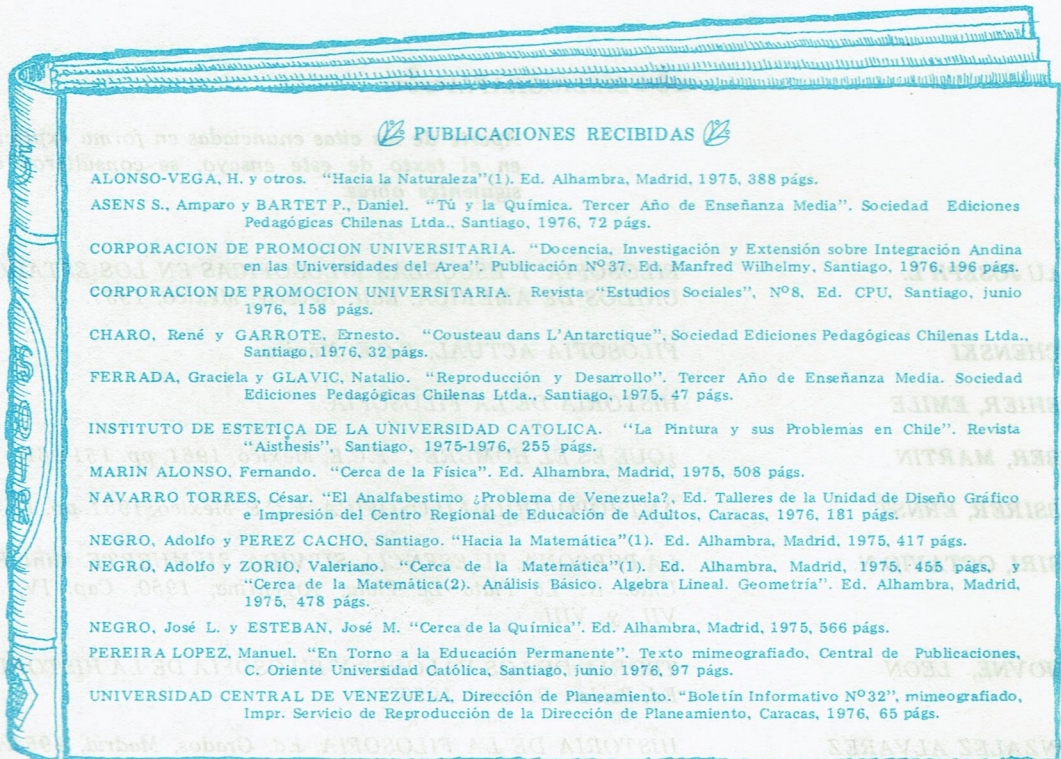
Posiblemente, esta concepción del hombre contribuirá también a esclarecer las temáticas y problemas relativos a "Filosofía y Educación", a la "Filosofía e Historia de la Educación" y a la "Filosofía Educacional", en el contexto total del saber humano, de sus sociedades y culturas a través de la historia.●

BIBLIOGRAFIA

Aparte de las citas enunciadas en forma explícita en el texto de este ensayo, se consultaron las siguientes obras:

- | | |
|--------------------|---|
| BLAU JOSEPH L. | FILOSOFIA Y ESCUELAS FILOSOFICAS EN LOS ESTADOS UNIDOS DE AMERICA. Edit. Reverté, México, 1957. |
| BOCHENSKI | FILOSOFIA ACTUAL, F.C.E. México. |
| BREHIER, EMILE | HISTORIA DE LA FILOSOFIA. |
| BUBER, MARTIN | ¿QUE ES EL HOMBRE?. F.C.E. México, 1961, pp. 151-161. |
| CASSIRER, ERNST | ANTROPOLOGIA FILOSOFICA. F.C.E. México, 1951. pp. 15-48. |
| DESIRI, OCTAVIO N. | LA PERSONA. SU ESENCIA, SU VIDA, SU MUERTE. Mint. Ed. Univ. N. La Plata-La Plata, Argentina, 1950, Cap. IV, V, VII, y VIII. |
| DUJOVNE, LEON | TEORIA DE LOS VALORES Y FILOSOFIA DE LA HISTORIA. Ed. Paidós. B. Aires, 1959. |
| GONZALEZ ALVAREZ | HISTORIA DE LA FILOSOFIA, Ed. Grados, Madrid, 1964. IV Parte: pp. 487-584. |

- JASINOWSKI, BOGUMIL *Apuntes tomados por el autor en clases y conferencias suyas.*
- JASPER, KARL *LA FE FILOSOFICA*, Ed. Losada, B. Aires, 1953, pp. 41-60.
- ROMANELL, PATRICK *EL NEO-NATURALISMO NORTEAMERICANO*. Ed. Fil, y Letras, 12, UNAM, México, 1956.
- SCHELER, MAX *EL PUESTO DEL HOMBRE EN EL COSMOS*. Ed. Losada. B.A.
- SIACCA, M. F. *LA FILOSOFIA, HOY*. Ed. Miracle, Barcelona, 1947, Cap. V, VI, VIII.
- STERN, ALFRED *FILOSOFIA DE LOS VALORES*. Ed. Cía. Fabril Ed. B. Aires, 1960 Caps. II, III, VII.
- VIDAL MUÑOZ, SANTIAGO *"LA NATURALEZA Y LA CULTURA EN LA VIDA DEL HOMBRE CONTEMPORANEO"*.
En *"Filosofía"*, Actas del VIII Congreso Interamericano de Filosofía, Brasilia. Ed. Instituto Brasileiro de Filosofía, Sao Paulo, 1974, II tomo, pp. 199-208.
- DICCIONARIOS:**
- BRUGGER, WALTER *Ed. Herder, Barcelona, 1958, pp. 364-365.*
- FERRATER MORA, JOSE *"DICCIONARIO DE FILOSOFIA"*. Ed. Sudamericana. B. Aires, 1958, pp. 1047-1050.
- LALANDE, ANDRE *"DICCIONARIO FILOSOFICO Y TECNICO"*. Librería El Ateneo, B. Aires, 1952, pp. 965-972.
- ZARAGUETA, JUAN *Ed. Espasa Calpe, Madrid, 1955, pp. 395-396.*





En la historia de la Filosofía Personalista destacan dos pensadores contemporáneos, cuyos puntos de vista frente al problema antropológico inciden en el moderno concepto de Educación Personalizada.

Nos referimos a J. F. Donceel y a Emmanuel Mounier. Ambos se inscriben dentro de la tradición filosófica cristiana y sus posiciones, aún cuando surgen de perspectivas diferentes, se complementan y enriquecen mutuamente, proyectando claridad sobre la concepción del hombre como ente personal y su perfectibilidad educativa.

El punto de partida de estos filósofos no es unívoco. Mientras Donceel se remonta hacia el "hombre esencial", Mounier se sumerge en "el hombre contingente".

Donceel se preocupa mucho de ir "calzando" las nuevas realidades descubiertas, con las expresiones que le han servido de antecedente. Como en un continuo pasar revista, su obra, en cada capítulo, sintetiza y suma; recorre sistemáticamente la tradición milenaria de la filosofía para examinar cada uno de los temas referentes al hombre: la evolución, la vida, el amor, el desarrollo del ser humano. Mounier, en cambio, si bien implica aquella misma tradición en la base de su pensamiento, no la especifica con la erudición de Donceel sino que, nutriéndose en ella, se preocupa más del hoy y del mañana. Es decir, se encarna y se proyecta.

Sin embargo, no procede separar ambas posiciones como si se tratara de dos doctrinas contrapuestas y cerradas. No puede hablarse, por ejemplo, de un "donceelismo"; pero sí de un "mounierismo". En efecto, la obra de Donceel tiene un carácter didáctico, mientras que la de Mounier aparece, hasta cierto punto, como un cuerpo de doctrina. En este sentido, se puede decir que Donceel es portavoz y Mounier es intérprete del pensamiento cristiano. El uno tiene la pretensión de decir lo que es el hombre según la filosofía cristiana; el otro, en cambio, intenta decir lo que debería ser el hombre "viviendo en cristiano".

En Donceel aparece una "visión panorámica" que permite a los lectores iniciarse en las grandes cuestiones de la antropología (objetivo que no se observa en Mounier). Donceel trata de dar respuesta a las preguntas fundamentales que cuestionan al hombre acerca de su ser; y luego sistematiza, informa y orienta. Al menos, esa es la intención que se descubre en la metodología de su obra. Mounier, en cambio, predica, educa. No necesita precisar con tanta erudición cuál es la esencia del hombre cristiano sino, más bien, apunta a señalar cuál debería ser la vida cristiana del hombre. Lo esencial está implícito. Tal vez, el propio Donceel le sirva de telón de fondo. En efecto, dentro de la visión panorámica presentada por éste, es posible insertar sin contradicciones, la encarnación y el compromiso de la "persona en situación" que quiere Mounier.

El método empleado por Donceel, partiendo de un primer estudio puramente reflexivo del hombre como sujeto, es el de la aproximación objetiva para estudiar el organismo humano, su psiquismo y su personalidad empírica. Luego combina los métodos objetivo y subjetivo para estudiar al hombre en sus funciones superiores, es decir, al hombre como persona.

Declara el mismo Donceel, sin embargo, que su principal interés no está en responder al cómo se desarrolla el hombre, sino a las interrogantes sobre qué es y quién es el hombre.

Así, aplica el método reflexivo o subjetivo para estudiar quién es el hombre; y el método objetivo para investigar qué es el hombre.

Mounier, en cambio, presenta su personalismo, todo él, como un método en sí; y como tal, rechaza el empirismo de los materialistas prácticos, por un lado, y el método deductivo de los dogmáticos, por el otro. En realidad, su procedimiento consiste en hacer la historia a cada paso, ya que considera —aunque a primera vista parezca contradictorio—, que hay constantes de la condición humana que no se pueden describir como esquemas definitivos.

Volviendo a Donceel —siempre desde el punto de vista metodológico—, afirma éste la distinción entre cuerpo y alma, o naturaleza y persona. La naturaleza es lo que es dado al hombre; la persona es aquella para quien esta naturaleza es dada. El mismo señala que, en la filosofía moderna, se habla del hombre como facticidad y como proyecto. La naturaleza o facticidad es estudiada por el método objetivo, mientras que el hombre como persona o como proyecto, es estudiado combinando los métodos objetivo y subjetivo.

En Donceel se da lo que podríamos llamar “bases individuales” del personalismo, ya que, contrariamente a Mounier, no habla tanto del hombre en sociedad como del hombre en sí mismo. Mounier, en cambio, parte donde termina la reflexión de Donceel —no hace el profundo análisis previo de éste, pero de algún modo lo implica en su pensamiento— y llega a la relación del hombre con la sociedad y allí se epalea.

Es precisamente en este punto en el que mejor puede afirmarse la complementariedad de ambas visiones. En efecto, mientras el mismo Donceel expresamente señala que él se aboca al problema del qué y del quién, Mounier se ocupa del desarrollo de la persona, aspecto no tocado por Donceel.

Al respecto, cabe afirmar que Mounier no es precisamente lo que se llama un “gran filósofo”, en el sentido corriente y tradicional de la expresión. Su idea de persona, incluso, no es original, sino heredada, y su intención no apunta a profundizar o renovar la idea, sino a encararla, haciéndola presente y eficaz. El personalismo existió desde mucho antes como una orientación cristiana y no ha variado como dirección fundamental. Por todo esto, Mounier es educador antes que filósofo y su método —deliberadamente o no—, se fundamenta en el compromiso cristiano de su vida, el diálogo permanente y el testimonio personal.

de su propia vida, situada en una coyuntura histórica, sino, más bien, indaga en los “asuntos previos”, en los “problemas filosóficos” puros, buscando una especie de reconstrucción integral del pensamiento, tan abstracta en su conceptualización como desligada de la vida y de los problemas del mundo real.

Una filosofía así no es alimento para el espíritu del hombre común. No ilumina sino que complica y asusta al hombre de la calle, que termina por huir de toda reflexión. Esto no quiere decir que el fin de la filosofía sea hablarle a cada uno en “román paladino”, pero la explicitación del pensamiento cristiano no debe ser privilegio de cenáculos elitarios. No cabe duda que Mounier así lo comprendió, según se desprende de toda su obra, y particularmente de sus propias palabras en la “Introducción a los Existencialismos”, donde expresamente critica tal actitud y tal concepto de la filosofía, comparándola con las construcciones hegelianas al nivel de la pura lógica; sistema de puras esencias y posibilidades puras, cuyo principal defecto radica en ignorar la existencia real, y en el no enfrentarse —dice Mounier—, “sobre todo, con los efectos de tal existencia, partiendo de esas esencias y esas posibilidades”.

No es la intención enfrentar a Donceel y Mounier, como para “ubicarlos” a cada cual conforme a las disquisiciones precedentes. Sin embargo —por razones metodológicas—, habría que afirmar que el uno está más del lado de la filosofía y el otro está más del lado del hombre.

Mounier no parte de consideraciones filosóficas abstractas, sino de la “crisis de civilización” en la que está inmerso. Su compromiso es la voluntad pura de cambiar esa civilización; de influir en la historia mediante un pensamiento que desciende todos los días a iluminar el quehacer del hombre, pero que se eleva también todos los días dignificando y trascendiendo ese mismo quehacer.



Generalmente, el filósofo tradicional tiende a situarse “por encima” de lo cotidiano; prefiere estar “frente” al mundo que metido dentro de él; es escrupuloso de la política, de la historia, y, por ende, de la vida misma. No penetra en la filosofía teniendo como punto de partida los interrogantes

Situado entre el materialismo que ignora la dimensión de trascendencia y entre el “espiritualismo” que prescinde de las necesidades de la condición humana, el pensamiento de Mounier se instala en la realidad y se reelabora constantemente a partir de ella. En esta realidad vive la “persona”, que

es un sistema de relaciones fundamentales que se abre al prójimo, al mundo y a Dios. El diálogo y el compromiso, por lo tanto, le son necesarios.

Diálogo y compromiso, he ahí dos claves en el pensamiento de Mounier. El hubiese querido establecer, en el corazón de la crisis de civilización que diagnosticó, la posibilidad de un diálogo regido por una especie de doble ley de oposición y comunicación, de aceptación y crítica. Más que decir su verdad, quería escuchar y comprender la de su eventual oponente.

Recapitulando, podemos establecer algunas comparaciones fundamentales entre Donceel y Mounier. Hemos dicho que el primero pone énfasis en el carácter individual de la persona: "La persona es un ser individual". —afirma—. "Un ser individual es aquel que es uno en sí mismo y distinto de todos los otros seres". Mounier, en cambio, define a la persona como un sistema de relaciones. Donceel afirma que: "el hombre está básicamente individualizado por la relación de su alma con la materia cuantificada", —y agrega— "secundariamente por su historia personal".

Ya hemos visto cómo esa "historia personal" es básica para el desarrollo de la persona según Mounier. Conviene señalar que la contradicción entre ambos filósofos es sólo aparente y que cada uno enfatiza un aspecto diferente de la misma problemática. Donceel se refiere más específicamente al ser en sí, mientras que Mounier se inclina por el ser situado.

Parece que Donceel no quisiera ir más allá

del umbral del hombre en situación, pero en ningún caso niega las realidades del desarrollo de la persona; simplemente no se pronuncia.

"Yo soy yo. Esa es la afirmación más fundamental, a la cual deben su certeza todas las otras afirmaciones", dice Donceel, agregando que, en su libro, ha insistido en los primeros principios y que el "yo soy yo" es, dentro de éstos, el principio de identidad. Al respecto, una frase de Ortega y Gasset viene al caso para complementar el panorama de la esencia del hombre: "Yo soy yo y mi circunstancia", ya que el principio de identidad sólo se hace dinámico junto al principio de ubicación. El hombre en esencia es, pero en contingencia, está. En ello se fundamenta la continua tensión entre el "ser" y el "deber ser" del fenómeno humano original y perfectible.

Hay que reconocer, sin embargo, que Donceel, en su continuo "pasar revista" a lo largo y a lo ancho de las filosofías, deja constancia que su posición no es la del "angelismo", que opone el espíritu a la materia. Afirma que el hombre es un ser que vive en el mundo, pues "el sentido común da esto por supuesto", pero agrega que "el hombre vive en una cierta situación en la que generalmente no puede cambiar mucho. Está en él aceptar tal situación y hacer lo mejor de ella". El tinte fatalista de esta afirmación, que no compartimos, es superado por la posición de Mounier, al entregar un método dinámico de reflexión apto para cambiar el mundo, basándose en el testimonio de la perfectibilidad humana.●

EDUARDO MONREAL M.



EL HOMBRE, SEGUN LOS JOVENES

"Nosotros, como jóvenes cristianos, tenemos nuestro concepto de hombre:

El hombre es un ser integral, único, irrepetible, libre y solidario, con ansias de infinito y eternidad, lo que lo hace ser trascendente al mundo material. Es un ser que busca el infinito y lo absoluto: "Mi corazón está inquieto, Señor, hasta que no descanse en Ti" (San Agustín).

De lo que deducimos que un hombre, para ser persona, necesita ser libre, y que gradualmente,

a través de esta libertad, vaya creciendo y madurando, de manera que llegue a ser más persona. Persona que no es un individuo anónimo y que sólo cumple su misión en la sociedad, sino persona que tiene nombre, libertad, y que es estimada. Que ha sido, desde todos los tiempos, querida y amada en el plan divino. En consecuencia, el hombre es un ser que, en su naturaleza y en sus fines, no termina o se agota en sí mismo, sino que está en una relación profunda con Dios".

(En: "Semana de la Educación Católica". DECH, Santiago, 1976, págs. 79-80).

EL PERSONALISMO Y LA ESENCIA DE LA EDUCACION



SARA LOPEZ ESCALONA.

Profesora de Filosofía y Jefe del Departamento de Filosofía y Teoría de la Educación. Escuela de Educación de la Universidad de Chile. Santiago.

La concepción personalista del hombre incide directamente en el concepto y objeto de la educación como proceso de realización del ser humano "entero, integral e integrado", según la expresión del Profesor Santiago Vidal. (1)

Desde esta perspectiva, examinaremos tres notas que caracterizan el hecho de educar, a fin de esclarecer, en consecuencia, el concepto de educación. Dichas notas, que consideramos esenciales, son:

- la idea de perfeccionamiento,
- la intencionalidad del proceso, y
- la relación de ayuda.

En efecto, la educación es un proceso perfecto, que no consiste tanto en un aumento cuantitativo del saber, sino en una riqueza cualitativa del ser.

Desde el punto de vista del tomismo, la educación consiste en la promoción y conducción del educando al estado perfecto de hombre en cuanto hombre, es decir, al estado de virtud. De ahí que la adquisición de virtudes tenga en esa doctrina una importancia educativa radical, por cuanto llena una finalidad esencial y facilita, a la vez, el proceso de la educación y el progreso intelectual.

Al respecto, se afirma que: "la perfección de la operación intelectual consiste en desligarse de las imágenes sensibles; por eso, cuanto más libre de ellas esté el entendimiento humano, tanto mejor podrá considerar las cosas inteligibles y hacer la ordenación de todas las sensibles". (2)

De lo expuesto se desprende que una de las muchas ambivalencias de lo humano está en el hecho de que, por un lado, el hombre tiende al

saber y, por otro, hay una especie de rémora que le impide alcanzarlo. De ahí la importancia y la necesidad de inculcar a los alumnos el gusto por la consecución de virtudes que favorezcan el estudio. Por lo demás, la educación no se establece como la eclosión de un nuevo ser, sino como una manera más perfecta de ser hombre.

Ahora bien, el perfeccionamiento supone, obviamente, la capacidad de perfección. La definición misma de Educación que hemos citado nos lo dice: "es la promoción y conducción del educando", es decir, un cambio que va desde un modo de ser a otro, desde un término "a quo" a un término "ad quem". Esta mutación supone una posibilidad perfecta del ser que cambia: el educando, y un logro: su paulatina maduración perfecta.

Evidentemente, dicho proceso no consiste en un despliegue espontáneo de las capacidades implícitas en el ser humano, sino que requiere de una causa segunda que invoque, llame, despierte y conduzca. Muchas veces se teme hablar de "conducción" en el proceso educativo, expresión que podría connotar algo de directivismo. Sin embargo, es necesario reconocer que la conducción admite modalidades, una de las cuales es la directiva. En efecto, el hombre, debido a su indigencia esencial, necesita ayuda. Esta idea no puede ser eliminada del concepto de educación, pero conviene precisar en qué forma, dentro de qué límites y con qué matices será prestada dicha ayuda, teniendo presente que, en la adquisición del saber, ella supone la actividad consciente del alumno.

El educador actúa, precisamente, como causa coadyuvante, porque el educando posee un poder activo cuya puesta en marcha constituye la labor fundamental del maestro. Es decir, no se trata de operar "en" el alumno, sino de cooperar

(1) "Tendencias del Personalismo Contemporáneo", en esta Revista, pág.

(2) Sto. Tomás de Aquino: "Summa Theologica", Secunda Secundae, q.15, a.3.

“con él” en la adquisición del saber.

El alumno es, en realidad, la causa material y eficiente del proceso. En la Educación se unen el arte del maestro y la actividad del discípulo, pero la causa principal es el educando, quien debe ser consciente de ello. La función del maestro será siempre subsidiaria, instrumental y auxiliar, puesto que es el educando el que asimila e integra vitalmente los contenidos de su formación. Boecio afirma que, por medio de la enseñanza, la mente humana es excitada al saber; de ahí que sea más importante motivar que entregar conocimientos.

Las dos notas que hemos enunciado; —proceso perfecto y ayuda—, suponen una tercera, que es la intencionalidad. A través del proceso educativo se quiere algo, se va hacia algo, se buscan los medios conducentes a esa intención que perseguimos. La intencionalidad de la educación plantea todo un problema de principios y valores en los que está comprometida la inteligencia y la voluntad del maestro.

La educación, como proceso intencional, perfecto y necesitado de auxilio —no precisamos de cuál o cuáles—, se realiza en el tiempo. Para determinar su duración, es necesario analizar previamente los hechos siguientes:

- El hombre es un ser perfectible.
- El ambiente y el tiempo establecen demandas que el hombre se ve obligado a satisfacer.
- El hombre es un ser social. No se puede prescindir de la relación con los demás, aunque ésta admita determinados matices, pues somos corresponsables unos de otros.
- Los hechos nos muestran al hombre como un ser siempre perfectible, nunca acabado, con necesidad esencial de adquirir nuevas riquezas que agreguen plenitud a su ser, sin cerrar por ello este quehacer ascendente al que está llamado. Al mismo tiempo, el hombre es un ser “con otros”, cuya relación lo marca, tanto a él como a los otros. Este proceso se corta con la muerte, que, sin embargo, no implica su terminación. En efecto, la muerte encuentra al hombre en una etapa de su perfección que se traduce en determinado nivel de aspiraciones y de logros, que no siempre es el más alto de su vida. De ahí la necesidad de estar constantemente alerta, ya que el proceso descrito no tiene una culminación exhaustiva que cierre las posibilidades a un perfeccionamiento ulterior. En realidad, el hombre es un peregrino insaciable de verdad, bien y belleza, un buscador y no un poseedor. Su grandeza radica más en la capacidad de búsqueda que en la posesión, y en las metas que se propone, no así en los límites.

Por otra parte, es imposible concebir un proceso intencional sin una finalidad precisa que lo oriente. Surge así el problema de los Fines de la Educación, puesto que, si todo el proceso está enmarcado por la concepción valórica del que educa, estos fines permiten percibir el ideal educativo y el compromiso máximo del educador. De hecho, toda actividad educativa está condicionada por la finalidad, de modo que —por ejemplo—, si profesamos una concepción personalista cristiana, todos los medios empleados: metodologías, dis-

ciplinas, programaciones, relaciones personales del ambiente educativo, etc, deben guardar concordancia con lo que finalmente queremos conseguir.

Pese a la diversidad de épocas y situaciones que afectan y diferencian a los seres humanos, se puede afirmar válidamente que existe una finalidad única y universal de la educación, que consiste en la perfección del hombre en cuanto hombre. Más que una meta terminal, esta finalidad constituye una aspiración ilimitada que se diversifica y concretiza en realizaciones parciales y diversas, según las circunstancias de lugares y tiempos. Hablar de un Fin Único de la Educación no significa referirse a un hombre abstracto e inexistente. Se trata, en efecto, de basar la reflexión teleológica en la esencia humana, común a todos los hombres y fundamento de su realidad ontológica. Según Píndaro, el fin de la educación es “llegar a ser lo que somos”, tarea que implica riesgos y dificultades. La originalidad del hombre radica en la dualidad de “ser”, sin “ser del todo”, en una indigencia de plenitud, sin la cual la educación sería imposible. La perfectibilidad o educabilidad se basa en esta característica de la existencia humana: una realidad en sí (la esencia humana) que admite determinaciones progresivas a causa de sus posibilidades accidentales de enriquecimiento. Es decir, la educación no produce un ser distinto al hombre ya existente, sino que se constituye en una modalidad perfecta que enriquece a ese ser, haciéndolo más plenamente hombre. Se puede decir que, sin la esencia, el hombre “no es”, y que, sin la educación, éste “no es todo lo que debe ser”.

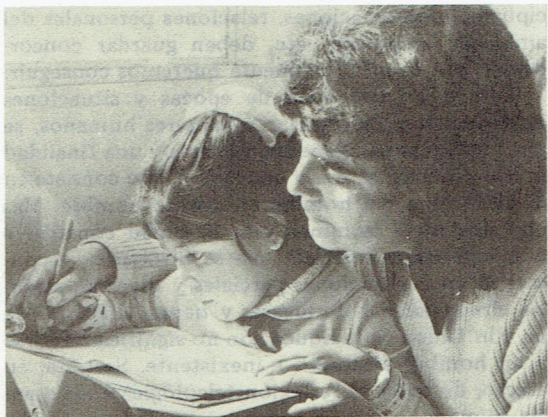
Las ideas que hemos expuesto hasta aquí, corresponden al enfoque teórico del problema. Esto no significa evadir la realidad concreta del proceso educativo, sino más bien, ofrecer un fundamento conceptual válido para la praxis. En efecto, las modalidades deben concretarse una vez que la teoría está suficientemente precisada. No obstante, sin alejarnos de nuestro propósito, que es constatar hechos y establecer principios, nos referiremos a algunas modalidades del proceso educativo, cuya mención es necesaria para entender el valor de síntesis de la Educación Personalizada.

En la historia, se han practicado fundamentalmente dos modalidades de educación que han sido condicionadas por el número de sujetos que se interrelacionan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando la educación se realiza de modo que un maestro estimula y dirige la formación de un sólo alumno, se produce la modalidad de educación individual, generalmente de tipo aristocrático y aplicada, por ejemplo, a la instrucción de los príncipes.

En la medida en que la educación se fue universalizando y estableciéndose como un derecho, surgió la enseñanza de grupos, institucionalizada, con el nombre de educación colectiva. Esta modalidad desplazó paulatinamente a la individual, aún cuando todavía es posible encontrar formas de enseñanza individualizada.

Tanto la educación individual como la colectiva son expresiones parciales e incompletas de Educa-



ción. La primera crea actitudes de individualismo y dependencia, y la segunda dificulta el contacto personal —altamente enriquecedor—, entre maestros y discípulos, además de favorecer muchas veces el desconocimiento de las diferencias individuales que condicionan el ritmo de aprendizaje, distinto para cada alumno.

Ambas modalidades se sintetizan, más adelante, en un intento de conciliar la economía de recursos y las posibilidades de la educación colectiva, con la preocupación por la persona, propia de la enseñanza individual. Esta tercera alternativa educacional se realiza mediante un estímulo común al grupo de discípulos, seguido por una atención singularizada al proceso personal de desarrollo de cada educando. Es decir, el maestro plantea un tema o discusión, hace una exposición —como en la enseñanza colectiva—, pero luego centra su

atención, no en los resultados, sino en el proceso mismo del aprendizaje. De esta manera, cada alumno puede encontrar la ayuda necesaria para que su educación se realice en forma más eficaz. Impartir enseñanza individualizada no significa separar a los alumnos después de la estimulación colectiva para hacerlos trabajar solos: el énfasis de la labor educativa radica, sobre todo, en secundar en cualquier momento del proceso de aprendizaje el trabajo individual o de grupo. Es decir, se trata de auxiliar y guiar la experiencia personal del que se educa, ya sea que éste trabaje solo o con otros.

La idea de educación individualizada ha experimentado un proceso de transformación que la ha hecho ganar en amplitud y riqueza, hasta llegar a llamarse "Educación Personalizada", término acuñado principalmente por el pedagogo español García Hoz. El centro de dicha educación lo establece la persona con la pluralidad de categorías que en ella se implican.

El autor citado expresa, al respecto:

"El más profundo significado de la Educación Personalizada se halla, no en ser una forma o método nuevo de enseñanza más eficaz, sino en convertir el trabajo de aprendizaje en un elemento de formación personal a través de la elección de trabajos y la aceptación de responsabilidades por parte del escolar mismo".(3)

Desde esta perspectiva, educar significa, en realidad, personalizar al educando a través de un proceso creativo, rico en descubrimientos y experiencias, responsable y autónomo, mediante una acción docente que secunda y ayuda, sin suplantar la actividad personal del alumno.●

(3) GARCIA HOZ, Víctor, "Educación Personalizada", Instituto de Pedagogía CSIC, Madrid, 1970.



◆ LA IDEA DEL HOMBRE Y LA EDUCACION CHILENA ◆

"Concebimos al hombre como ser que, desde la unicidad que les es propia en cuanto persona singular y concreta, se relaciona con los demás y con el mundo en torno. Así surge la compleja red de relaciones que adquiere sentido y se proyecta hacia los demás y hacia el mundo de la naturaleza gracias a que, en el interior mismo del hombre, ese conjunto es organizado racionalmente.

Esta capacidad de concebir racionalmente es el motor de la cultura en su sentido más amplio.

El hombre valora y transforma lo existente, condicionado por las dos dimensiones fundamentales de su ser específico: su limitación conatural y su capacidad prácticamente ilimitada de aspiraciones. Siendo un ser imperfecto, el hombre es perfectible; siendo un ser limitado, aspira hacia lo absoluto; siendo un ser mortal, vive de la eternidad

y se siente trascender los límites del tiempo. Este conjunto de tensiones se va resolviendo en la Historia del Hombre a través de un proceso continuo que podemos llamar cultura y constituye un patrimonio que se expresa básicamente en un saber que aporta claridad y fundamento; en la escala de valores que motiva y orienta su acción; y en el ejercicio de su poder de transformar la naturaleza, llevándola al nivel de su propia dimensión.

En nuestro contexto histórico-cultural, Chile se inserta en el humanismo occidental de raíces cristianas, para el cual el hombre es un ser trascendente, cuya naturaleza espiritual le otorga primacía absoluta sobre todo lo creado, incluso respecto del Estado, porque los derechos de la persona humana son inherentes a su naturaleza, que emana del propio Creador".

(En "Principios Educativos del Gobierno de Chile").

● La familia, su realidad y su problemática, han sido abordados desde muy distintos ángulos, todos ellos legítimos y complementarios. Nuestra razón para hablar de la familia, y quizás mejor, para hablar "así" de la familia, como lo haremos en este artículo, responde a un deseo de ubicar esta temática en un contexto antropológico personalista que permita apuntar hacia la educación integral de la pareja humana.

De ahí que los objetivos de la presente reflexión consisten, fundamentalmente, en buscar el sentido, afinar la conveniencia de los porqués, de las motivaciones profundas de la pareja humana y de la paternidad. Se pretende así, favorecer el entendimiento y el manejo de las relaciones interpersonales, la responsabilidad en la convivencia y la crianza, la participación comunitaria y la absorción positiva de las circunstancias de existencia.



Nuestra razón para

hablar de la familia

1. Pensamos aquí en la familia no sólo como célula genética; sino como recinto de personalización.

No es sólo ahí, lo sabemos, donde se constituye ni donde se ejerce la vida personal. Pero sí es el ámbito primero de "aprendizaje" y de alimento y sustentación del ser "persona". Es en ese "recinto del alma y del cuerpo" donde la vocación humana, llamado misterioso a ser alguien en sí mismo y en relación con los demás, se empieza a existir. Y ser alguien, saberse importante, querido y único, con alguna razón de vida que ilumine el destino, es raíz y entraña de lo humano. "La adivinación de todo ello —dignidad, sentido de la vida—, el irlo sintiendo surgir de no sé qué adentros, no como lección ni al modo descriptivo y normativo (aunque haya de explicarse así), sino como certidumbre, como "sabiduría", como verdad presentida y ratificada, exige una inicial experiencia de humanidad que llamamos hogar".

2.- Sin duda que el ser humano cumple su vocación al encarnar en la vida social. No sostenemos la marginación individualista, en modo alguno. Es en la relación fraterna donde culmina la vida de los hombres. Pero el proyecto social de los seres humanos se hace posible, real, por el desarrollo personal. Es en la conciencia de singularidad y de dignidad, en la lucidez que discierne y dirige los compromisos, en la seguridad y madurez que hacen más puras las motivaciones grupales, es decir, en la libertad, donde se puede asentar verdaderamente la comunidad de los hombres. Sobre

una débil realidad de personas, lo social no ocurre sino en apariencia: es masa dirigida, manipulada; rebaño. No comunidad humana. Todo honesto intento socializador debe afincarse en procesos personalizadores. No es por poquedad ni desdibujamiento individual, sino por abundancia de identidad y consistencia personal como el hombre es auténticamente social.

3. Esto adquiere tanto mayor gravedad, y urge denuncias y acciones vigorosamente consecuentes, cuanto mayor masificación está imponiendo la organización de la sociedad. Necesarios son, es evidente, y bien intencionados también, muchos planes de desarrollo y muchos sistemas políticos y económicos. Pero frecuentemente no concuerdan ni en velocidad, ni en estructuras, ni menos en valores, con el ejercicio de la dignidad personal. La eficacia del "orden" —competitiva o paternalista— predomina sobre el respeto y la libertad. No se trata de frenar los programas socializadores, sino de purificarlos, reforzarlos, significarlos. Para ello se hace imprescindible promover paralelamente los proyectos educacionales realmente concienciadores.

De ahí la imperiosa necesidad, creemos, de ocuparse de la familia, en este esencial sentido: recinto de personalización —aunque no el único—; garantía de la vigencia del pensamiento crítico individual. No es la única institución que así alimenta y sostiene; pero sí la más determinante.

4.- Los avances irrenunciables de la vida contemporánea, por otra parte, han sacado al hombre de

la larga y protegida instalación rural y aldeana; y lo han amuchadumbrado en la selva de las ciudades. La ganancia cierta en desinquinización, extensión cultural y progreso material cobra un triste precio en soledad y extrañeza: es el desarraigo. La relación laboral se ha vuelto anónima: más derechos sociales — ¡bien! —; pero menos presencia personal. Los seres humanos necesitan reforzar sus vinculaciones de pertenencia y aprender otro modo de comunidad.

Nuevamente, nos parece, la familia debe ser el primer núcleo de afirmación, de cobertura y de entrenamiento para un nuevo diálogo hombre-mundo.

5.- Un pensamiento semejante fluye de la observación del hombre como número en la civilización de la burocracia, naufragado en los cerros de las estadísticas. Esa vivencia minusvalorada de ser átomo o insecto, uno más, insignificante, de los cuatro mil millones, hiere al hombre de poquedad y desaliento. En el valle campesino de origen se sentía alguien, significativo, de trescientos o dos mil. En ese reducido universo comunitario era posible percibirse de estatura humana. En relación con las demás personas, bastaba el nombre o el apodo; y la aldea entera era como una familia grande. Y hasta las cosas eran amigas y acompañaban: los árboles y los ríos, las viejas plazas y las casas de larga historia. No se trata de añorar, ni menos de volver atrás. Pero sí de rescatar la perdida condición de valor y pertenencia, triunfando sobre el cemento y los nichos de las colmenas urbanas, humanizando las computadoras, desmarginalizando, tornando habitable la ciudad.



6.- Surgió la palabra en un párrafo reciente: soledad.

El hombre de este tiempo, excitado por los estímulos fabulosos —intencionados o reflejos— del bullir del mundo, experimenta una voluptuosa ansiedad de emociones fuertes, de vida intensa. Esto induce, en capas más profundas, una expectativa casi mágica de felicidad y una demanda glotona de sus promesas. Y activa, sobre todo, un oscuro anhelo afectivo, ávido y buscador de comu-

nicación, compañía y residencia. Pero el contorno es vertiginoso, selvático y epidérmico en las relaciones. Y el ser humano sufre un sentimiento de fugacidad y de soledad. Y hasta una sensación de burla ante la oferta real del amor.

He ahí tal vez el más severo desafío a la familia: ser centro de relación, de abrigo, de acogida, procurando certidumbre y pertenencia a este ser errabundo y asustado. Ser espacio amoroso, donde la palabra y la caricia pueden comunicar, donde el nombre propio convoca identidad y la calidez puede asentar el corazón.

Lejos de nuestro pensamiento el recomendar escondites ni cuevas de evasión. Al contrario: evidenciar y nutrir en el hombre la certidumbre de valor, de ser alguien importante, que tiene algo que hacer y que esperar y que buscar. Y que, desde esa fuerza y fe en sí mismo, pueda persistir en la solidaridad sin ser destruido y comprometerse en el fraterno empeño de un orden social menos opresivo.

7.- La familia no es sólo —empezábamos diciendo— célula genética, usada por la sociedad, manipulada en un fatalismo zoológico (por ejemplo: mandato hasta ayer a las mujeres, parir; hoy, esterilizarse), asfixiada en su vocación, enajenada. Ni quiste egocentrado en que, so pretexto de débitos internos, se destina a sí misma, produciendo mezquinos parásitos sociales, radicalizando así la selvaticidad externa.

Sino, resumimos, recinto de personalización, en que se aprende qué noble es ser uno mismo y qué indeclinable derecho se tiene a la dignidad y —¿por qué no?— a la felicidad, ya de suyo tan esquivo. Y donde se aprende a ver a los demás y a mirar juntos el mundo y a implicarse en él. Y a saberse rico y, por tanto, destinado más allá de uno mismo en fecundidad, tributario de los otros hombres.

Pero esto requiere un ser humano-persona-sujeto capaz de saber quién es y por qué hace lo que hace: por qué lucha, por qué ama a esta mujer o a este hombre, por qué tiene o no un hijo, por qué milita aquí o allá. No pulsionado por sus fuerzas inconscientes y deterministas; no dominado por la protección ni política ni tecnológica que lo aborregan. Sino capaz de asimilar el dato y la circunstancia biológicos y sociológicos y económicos y los que sean, interpretarlos y asumir la decisión que elija, en ánimo comunitario. Así, no se desintegrará ni experimentará indignidad, aunque sí dificultad y duda y dolor. Pero erguido en la conciencia de ser protagonista de un vivir que, con todo, vale la pena.

De ahí que nuestra reflexión condensada en este artículo, apunte a apoyar al ser humano en su dialéctica entre lo ensimismado y lo altruista. Debatido —y sólo ahí armónico— entre el reto centrípeto de la personalización y el centrífugo del amor. Libre y creador: él mismo, en última instancia. ●

ENRIQUE CUETO SIERRA

Director del Instituto Carlos Casanova y Profesor de la Escuela de Educación de la Universidad Católica de Chile.



SEGUNDO ENCUENTRO NACIONAL DE TECNOLOGIA EDUCATIVA

En nuestro Sistema Educacional se está dando gran importancia al conocimiento, utilización racional y producción de recursos de Tecnología Educativa en el proceso de enseñanza aprendizaje. Tanto en la educación sistemática, a través de metodologías y medios audiovisuales, como en la enseñanza no formal, mediante modernos sistemas de teleducación, se están empleando en la actualidad valiosos aportes tecnológicos que han mejorado cuantitativa y cualitativamente la labor pedagógica.

Las Universidades chilenas y el Ministerio de Educación —a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas— han puesto en marcha diversos proyectos y planes operativos en este campo de la didáctica moderna, cuya evaluación se hace necesaria para emprender nuevas estrategias al servicio de la Educación.

El Segundo Encuentro Nacional de Tecnología Educativa, que se realizará en Viña del Mar, entre el 24 y el 27 de noviembre próximo, marca, en este sentido, un hito importante en la adopción de recursos probadamente eficaces para vitalizar los diversos niveles de la Educación en el país. Este evento, organizado por la Comisión de Tecnología Educativa del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, y en el que participan es-

pecialistas del Ministerio de Educación y de entidades educacionales privadas, junto a los académicos pertinentes de la Enseñanza Superior, se llevará a cabo de acuerdo a estos objetivos:

Conocer los trabajos que actualmente se están realizando en el país en el campo de la Tecnología Educativa; evaluar su estado de avance y su relación o consecuencia con las recomendaciones del Encuentro celebrado en 1974. Verificar el grado de aceptación y/o las dificultades existentes en el medio universitario nacional para la puesta en práctica de la Tecnología Educativa.

Estudiar nuevas líneas de acción que contribuyan a afianzar las bondades de la Tecnología Educativa para el sistema educacional chileno, preferentemente para el sector universitario; estas líneas deberán estar referidas a las áreas de:

- Enseñanza Individualizada.
- Educación a Distancia.
- Producción de Medios y Tecnologías Intermedias.
- Organización de Sistemas de Enseñanza.
- Transferencia de Tecnología y su relación con la Educación.
- Formación y Perfeccionamiento de Docentes.

Intentar los lineamientos generales de un diseño tecnológico para un Plan Nacional de Educación Permanente con énfasis en Educación a Distancia.

● CALENDARIZACIÓN DEL EVENTO

El siguiente es el Programa del Encuentro Nacional de Especialistas Universitarios en Tecnología Educativa que tendrá como Sede el edificio del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas de Viña del Mar:

★ SESION DEL MIERCOLES 24 DE NOVIEMBRE.

17 a 20 Horas.

Ceremonia Inaugural con participación del señor Ministro de Educación Pública.

“AVANCES EN EL CAMPO DE LA PEDAGOGIA UNIVERSITARIA CHILENA ENTRE 1974-76”. Resumen de lo planteado en el primer

Encuentro y sus perspectivas concretas. (Sr. Armando Dufey, Presidente de la Comisión de Tecnología Educativa del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas).

"PROBLEMAS ACTUALES Y PERSPECTIVAS DE LA PEDAGOGIA UNIVERSITARIA CHILENA", a la luz de nuevos antecedentes (exposiciones solicitadas a los Sres. Vicerrectores Académicos de las ocho universidades del país).

20:30 Horas.

Cóctel de inauguración y bienvenida.

★ **SESION DEL JUEVES 25 DE NOVIEMBRE.**

9:00 a 13:00 Horas.

Tema: **"ENSEÑANZA PERSONALIZADA".
ANALISIS DE CASOS CHILENOS.**

15:00 a 16:30 Horas : Trabajos de Taller (sujetos a programación).

17:00 a 20:00 Horas : Debate general sobre las materias y casos expuestos en la sesión de la mañana.

★ **SESION DEL VIERNES 26 DE NOVIEMBRE.**

9:00 a 13:00 Horas.

Temas: **"ENFOQUE DE SISTEMAS APLICADOS A LA EDUCACION Y
TECNOLOGIA EDUCATIVA".
"PRODUCCION DE MEDIOS Y TECNOLOGIAS INTERMEDIAS".**

15:00 a 16:30 Horas : Trabajos de Taller (sujetos a programación).

17:00 a 20:00 Horas : Debate general sobre las materias y casos expuestos en la sesión de la mañana.

★ **SESION DEL SABADO 27 DE NOVIEMBRE.**

9:00 a 13:00 Horas.

Tema: **"LA EDUCACION A DISTANCIA Y SUS POSIBILIDADES EN
CHILE".**

15:00 a 17:00 Horas : Sesión de clausura y conclusiones.

Los temas señalados estarán a cargo de destacados especialistas de las diferentes Sedes universitarias del país, como también de investigadores y representantes oficiales del Ministerio de Educación y de otras entidades pedagógicas chilenas.

● **PARTICIPANTES EXTRANJEROS**

Otro aspecto que destaca en la realización del Encuentro de Viña del Mar se refiere al gran número y calidad de los expertos extranjeros que concurrirán a esta cita académica. Por nota del 24 de agosto pasado, el Rector de la Universidad a Distancia de Madrid, España, Dr. Juan Diez Nicolás, comunicó su aceptación para asistir e informar de todo cuanto se está haciendo en ese país y en Europa en el campo de la teleducación o educación a distancia. Se espera, igualmente, contar con la participación de los expertos ingleses Prof. Alexander Romiszwsky y Hon Green del Centro de Instrucción Programada del Enfield College, de Inglaterra. Lo propio sucede con los profesores norteamericanos Gabriel O'fiesh, Milton Hassel y Gilmour Shermann, de las Universidades de Howard, Nebraska y Georgetown, respectivamente. Por su parte, la OEA ha confirmado la asistencia de

sus especialistas Clifton B. Chadwick e Hipólito González, del Programa Multinacional de Tecnología Educativa con asiento en Venezuela. Por último, de Brasil se confirmó la asistencia del Prof. Joao Batista e Oliveira, del Ministerio de Educación de ese país. Hay también posibilidades de asistencia de otros expertos de Argentina, Perú y Bolivia, los que han solicitado las reservaciones de rigor.

La participación nacional estará limitada a tres representantes por cada universidad, además de representantes del Ministerio de Educación —Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas—, representantes de las Fuerzas Armadas, INACAP, SERCOTEC y diversas otras entidades vinculadas al proceso educacional chileno; en todo caso, la representación nacional no será superior a cincuenta especialistas oficialmente designados.

EXPOSICION PEDAGOGICA

Paralelamente al Encuentro Nacional, en el recinto del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas de Viña del Mar, se montará una exposición abierta a todo público y destinada a mostrar algunos determinantes externos del proceso educativo. El montaje de la referida exposición está bajo la responsabilidad del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas y de INACAP.

En ella participan, además de las ocho universidades del país, diversas entidades y empresas vinculadas a la educación, fundamentalmente las relacionadas con la producción de medios educativos. También se harán presentes en esta exposición pedagógica los Centros y Empresas de Computación, para mostrar el enorme apoyo que esta ciencia puede dar y está dando al proceso educativo.

REUNION PREVIA EN VALDIVIA

Como parte del programa preparatorio previo al Encuentro de Viña del Mar, la Comisión de Tecnología Educativa del Consejo de Rectores se reunió en pleno, en Valdivia, los días 8 y 9 de octubre, a jornada completa, accediendo a una gentil invitación de la Universidad Austral de Chile. En esta oportunidad se analizaron dos

temas de la agenda de Viña, en su marco teórico:

a) Educación a distancia y, b) Educación y transferencia de tecnología. Fueron expresamente invitados a estas sesiones de trabajo los profesores Sres. Bartolomé Dezérega, Alvaro de la Barra, Ernesto Schiefelbein y Cristian Calderón.

Dicha Reunión se desarrolló de acuerdo al siguiente programa:

SESION VIERNES 8.

Tema General: "EDUCACION A DISTANCIA".

EXPOSICIONES DE LOS TRABAJOS INSCRITOS.

9 a 13 Horas.

Marco de referencia teórico general:

- 1) Planteamientos de UNESCO.
- 2) Planteamientos de la Universidad Católica de Valparaíso.
- 3) Planteamientos del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- 4) Planteamientos de Televisión Nacional.
- 5) Planteamientos U. de Chile.
- 6) Planteamientos U. Católica de Chile.
- 7) Planteamientos INACAP.
- 8) Planteamientos Dirección de Instrucción de la Armada.
- 9) Planteamientos de Radio Escuela Experimental de Osorno "La Voz de la Costa".

15 a 19 Horas.

Debate general sobre los planteamientos oídos en la sesión de la mañana.

SESION SABADO 9.

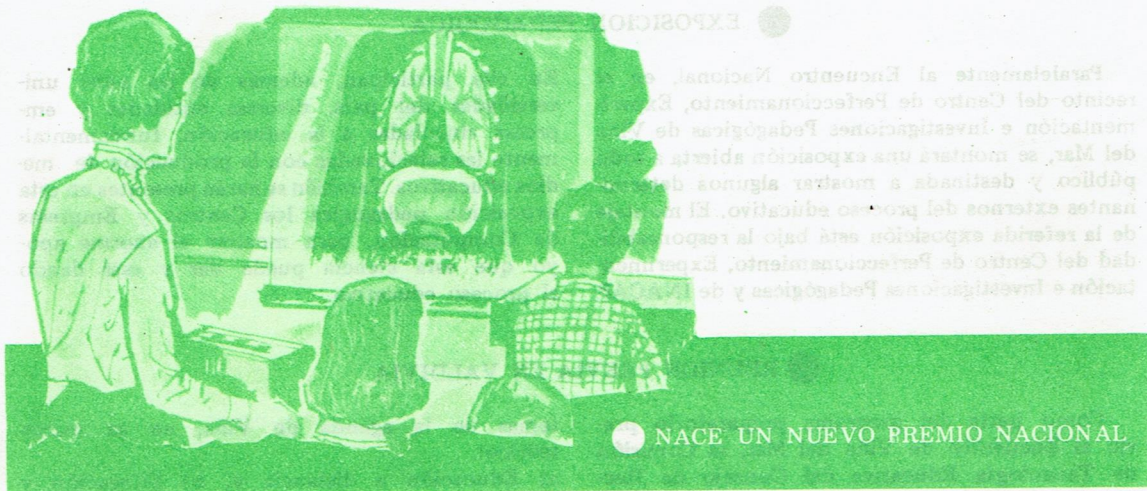
9:00 a 13 Horas.

Tema General: "TRANSFERENCIA DE TECNOLOGIA Y EDUCACION".

Relatores de la U. Católica de Chile, INTEC y PREALC.

La reunión contó, además, con la participación de destacados especialistas de los siguientes organismos educacionales:

Ministerio de Educación,
Universidad Austral,
Universidad de Concepción y
Universidad Técnica del Estado.



● NACE UN NUEVO PREMIO NACIONAL

Con motivo del Segundo Encuentro Nacional de Especialistas Universitarios en Tecnología Educativa, la Comisión respectiva del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas resolvió llamar a concurso para premiar los tres mejores trabajos que en este momento se están realizando en Chile en materia de tecnología educacional. Los premiados serán una entidad académica, un equipo interdisciplinario y un especialista en particular.

Esta iniciativa seguirá concretándose anualmente, de acuerdo a las siguientes Bases:

1. La Comisión de Tecnología Educativa del Consejo de Rectores ha instituido, a partir de 1976, un Premio Nacional destinado a destacar, promover y estimular el trabajo académico en el campo de la Tecnología Educativa en el país.
2. Este premio se otorgará cada dos años y su entrega oficial se hará al finalizar cada uno de los Encuentros Nacionales que la Comisión promueva.
3. Podrán participar en este concurso los académicos o las unidades académicas que lo deseen (se premiará tanto el trabajo institucional, de equipos interdisciplinarios, como el individual), y que tengan una labor sistematizada y debidamente evaluada y reconocida por sus pares, en el campo de la Tecnología Educativa.
4. La postulación podrá ser formulada directamente o presentada por terceros, con la documentación correspondiente.

En el concurso de este año se otorgan tres premios, distribuidos de la siguiente manera: Uno para la zona norte (Arica-Coquimbo); uno para la zona central (Santiago-Talca); y uno para la zona sur (Concepción—Punta Arenas), Consistirán en un Diploma de reconocimiento al trabajo realizado y una figurilla de arte.

El plazo máximo de inscripción, para 1976, fue el 1º de noviembre.

El Jurado está compuesto, en esta oportunidad, por:

- El Presidente del Consejo de Rectores.
- El Director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Un representante del Ministerio de Defensa.
- Un representante de la Confederación de la Producción y el Comercio.
- Un representante del Instituto de Chile.
- El Presidente de la Comisión de Tecnología Educativa del Consejo de Rectores.

Actúa como Secretario de este Jurado, el Director del Departamento de Promoción y Difusión del CRUCH, D. Viterbo Apablaza Covarrubias.

● EN ESPERA DE LAS CONCLUSIONES

Como podemos apreciar, el Encuentro Nacional de Tecnología Educativa de Viña del Mar tiene importantes proyecciones para la vida educacional chilena y, especialmente, para el desarrollo de la investigación pedagógica en las universidades del país. ●

★ Poco a poco el aporte de la televisión a la enseñanza se transforma en una realidad. Primero fueron tímidos ensayos con un pequeño número de escuelas, luego se transmitieron programas como Plaza Sésamo, y ahora se entra al segundo año del programa de cursos que auspician el Canal Nacional de Televisión, el diario La Tercera y las radiodifusoras.



Comentando investigaciones: Educación y Televisión

Rolando Acevedo y Ana María de Andraca han realizado una evaluación preliminar de los resultados del programa de cursos por T.V.(1) Por el momento, se han centrado en la población que hace uso de estas oportunidades. Los autores destacan la magnitud del interés despertado por el programa. 57.711 personas entre 20 y 49 años —tramo que fuera seleccionado como objetivo— se inscribieron en los cursos, pagando en el Banco del Estado la matrícula correspondiente. Estas personas representan al 1,8^o/o de la población de 20 a 49 años y se distribuyen proporcionalmente a lo largo de todo el país. En otras palabras, la T.V. logra romper el esquema de centralización de facilidades educacionales al llegar, en igualdad de condiciones, a todo el territorio nacional.

El plan de cursos incluye Administración, Economía, Alimentación y Nutrición, Educación de Párvulos, Perfeccionamiento de profesores e idiomas inglés, francés y alemán. Esta amplia gama permitió la ubicación de los diversos interesados. Los más jóvenes (entre 20 y 34 años) tendieron a preferir educación de párvulos e idiomas, mientras que la atención de los mayores se centraba en los cursos de perfeccionamiento y en los de economía y administración.

Al ofrecer estos cursos por T.V. se esperaba atender, sobre todo, a personas que no habían permanecido durante mucho tiempo en el sistema educacional, y especialmente a aquellas que tenían ocupaciones correspondientes al "sector informal" del mercado de trabajo. En el hecho, sin embargo, se ha inscrito una gran proporción de personas que tienen educación secundaria. Más del 80^o/o de ellas ha alcanzado estudios de nivel secundario,

ERNESTO SCHIEFELBEIN
Doctor en Educación.

incluyendo un 30^o/o con estudios universitarios. Sólo un seis por ciento de los matriculados tiene estudios primarios únicamente o no ha recibido instrucción sistemática. De esta manera, los cursos están atendiendo a una élite educacional del país, muy diferente de la que se considerara como objetivo de los cursos.

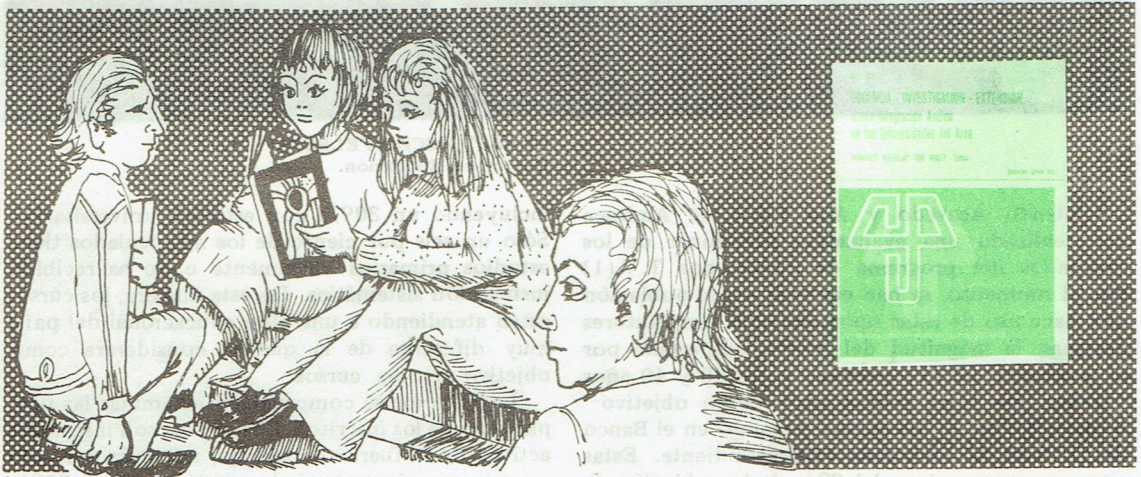
Lo anterior se comprueba al examinar las ocupaciones de los inscritos. Dos tercios son miembros activos de la fuerza de trabajo, mientras que sólo un seis por ciento está desocupado y otro 20^o/o son dueñas de casa o jubilados. Entre los ocupados, predominan los empleados y funcionarios, que en conjunto alcanzan a la mitad del total de inscritos. Los miembros del llamado sector informal de ocupaciones, es decir, pequeños empresarios, artesanos, modistas, domésticas, electricistas, mecánicos, cargadores, etc., alcanzan en conjunto al 80^o/o del total de inscritos.

El uso simultáneo de diarios, para la distribución de material impreso, cuestionarios e instrucciones; de las radios, para avisar las fechas de inscripción, horarios de transmisión y formas de entrega de los materiales escritos; de los Bancos, para facilitar el proceso de pago de las matrículas e inscripción; y de la T.V., para transmitir las clases y las imágenes, constituyen un ejemplo valioso de las potencialidades del uso de los medios masivos de comunicación en la educación. Tal como en otras áreas de actividad humana, se puede vislumbrar toda una serie de extensiones de lo que sería la Ingeniería Educacional, como se ha denominado en otros países a estas actividades. La combinación de estos programas, con la oportuna evaluación de sus resultados, puede permitir la corrección de los problemas observados y el atender, en forma efectiva, a aquellos sectores que por diversas razones no han podido tener otras oportunidades de educación. ●

(1) "Plan de Teleducación de Televisión Nacional de Chile. Estudio Descriptivo y análisis de la población inscrita", CIDE-PIIE, Santiago, julio 1976, pág. 113.



Orientación bibliográfica



□ SOBRE LA PARTICIPACION UNIVERSITARIA EN EL PROCESO DE INTEGRACION ANDINA.

Un documento de 200 páginas, editado en multilith, y que corresponde a su publicación N°37, acaba de entregar la Corporación de Promoción Universitaria - CPU -. En resumen, da cuenta de lo que se dijo en su seminario andino 1975, celebrado en Quito, Ecuador, a mediados de agosto; autor de este trabajo es el profesor Manfred Wilhelmy von Wolff, catedrático de la Universidad Católica de Valparaíso. El título de la publicación en referencia es: "Docencia, investigación y extensión sobre integración andina en las universidades del área".

La Corporación de Promoción Universitaria ha hecho de la integración andina parte de su razón institucional y en los últimos años ha intensificado su preocupación por saber y dar a conocer qué están haciendo las universidades del área en pro del proceso integracionista; varias publicaciones CPU dan cuenta de estos afanes.

En cuanto a la publicación N°37, dividida en cuatro capítulos, hay un planteamiento general sobre la integración y de cómo las universidades pueden contribuir a su materialización. El I Capítulo señala el grado de dificultades que esta participación universitaria tiene, dada la variedad de esquemas e intereses de las universidades subregionales. En los capítulos II, III y IV la publicación entrega diversos datos e informaciones y un análisis cualitativo y cuantitativo de lo que actualmente se hace en las 134 universidades de la subregión andina en materia de docencia, investigación y extensión sobre integración andina; el resultado de este análisis no es muy estimulante, pero, en todo caso, muy útil para demostrar cuánto falta aún por hacer en este campo. Vale la pena destacar el acopio bibliográfico que entrega el editor de esta publicación CPU y que deja a los estudiosos del problema universitario andino en óptimas condiciones referenciales.●



AUTOR: PEREIRA L., Manuel

EDICION: Proyecto Multinacional de Educación Integrada de Adultos, Santiago de Chile, 1976, 96 páginas (mimeografiado).

En el Capítulo I “(El Camino Hacia el Concepto de Educación Permanente)” el autor parte ubicando el problema en una “época de cambios” que “ha demandado y está actualmente exigiendo al hombre permanentes necesidades de adaptación y reorientación de sus actividades. Esto supone nuevas actitudes y profundos cambios en las pautas de comportamiento sociales e individuales...” (pg. 4).

Entre otras cosas, esta realidad ha dado “origen en los últimos tiempos a un acelerado crecimiento de la Educación del Adulto, como un modo de desarrollar las nuevas conductas exigidas por la sociedad en constante cambio” (pg. 10).

“La gran expansión de la Educación del Adulto estableció por sí misma y con suficientes comprobaciones empíricas, que la capacidad de aprendizaje, con una salud normal, se mantiene permanente durante toda la vida y que, si bien es cierto que a partir de los treinta y cinco años de edad disminuye lentamente la velocidad de aprendizaje, el problema se supera largamente con la motivación por aprender, más vigorosa y profunda, del adulto” (pg. 13).

Este “redescubrimiento en acciones específicas y concretas, de la realidad y validez de la idea de “continuidad del proceso educativo” constituyó una primera significación y aproximación al concepto de Educación Permanente... La adecuada valoración de este hecho permitió, posteriormente, superar esta primera significación y hoy ya se puede distinguir —cada vez con mayor nitidez— que la expresión “educación permanente” apunta a la idea de una teoría educativa que, si bien es cierto que en muchos de sus aspectos o factores que la integran no es nueva, su conjunción y síntesis en un todo armónico sí constituye una novedad de importante trascendencia para la acción educacional, en todos sus aspectos y niveles, porque la proyectan en una perspectiva de superación innovativa” (pg. 14).

En el Capítulo II (Algunas Aproximaciones tentativas al Concepto de Educación Permanente), se revisan siete definiciones dadas por diversos autores, para concluir señalando que “se puede establecer, a partir de las aproximaciones tentativas que se han comentado precedentemente, que la Educación Permanente es, a nuestro juicio, una teoría educativa en el sentido de ser un conjunto orgánico de principios orientadores de la acción educativa, y que, principalmente, tiende a señalar:

- la continuidad del proceso educativo de la persona,
- la comunidad o entorno social como situación educativa,
- la universalidad del espacio educativo,
- el carácter integral de la tarea educativa,
- el dinamismo y flexibilidad inherentes a los sistemas educativos,
- el carácter de síntesis ordenadora del pensamiento y del conocimiento humano que debe poseer todo sistema educativo,
- el carácter de unicidad o globalidad interna del sistema educativo y su coordinación armónica con los otros sectores de la acción social, y
- el carácter innovativo del proceso educativo (pgs. 25-26).

En el capítulo III (Principios de Educación Permanente), antes de explicitar y comentar exhaustivamente cada uno de estos ocho principios (pgs. 49-81), el autor analiza algunas conceptualizaciones y precisiones acerca de la relación entre lo educativo, el aprendizaje, la socialización y la formación de la persona (pgs. 27-49).

Allí se destaca que “en un nivel de significación restringido o estricto, el término de “educación” se reserva el aprendizaje consciente —al menos mínimamente consciente— que realiza el ser humano...” (pg. 30). “Es posible decir, en consecuencia, que el aprendizaje intencionado (consciente) constituye un acto educativo y que, obviamente, sólo es realizable por el hombre. Es por esto que se puede afirmar que todo acto educativo constituye, en el fondo, un aprendizaje, pero no todo aprendizaje llega a ser un acto educativo” (pg. 36).

Referido a la socialización, se establece “que este proceso no constituye un proceso educativo, en el sentido estricto y auténtico del concepto de educación que se propugna en este trabajo, porque, en definitiva, las acciones o formas de socialización carecen de intencionalidad perfecta -nivel consciente— por parte de la persona en que se ejerce la socialización” (pg. 41).

Por último, se señala que “es un error entender que la educación es “la” formación de la persona”... ya que ésta “es un gran proceso que está integrado por una serie de otros procesos o situaciones que concurrentes a lograr esa formación” (pg. 45).

En el Capítulo V (Por el Camino de una Estrategia de la Educación Permanente), se enuncian y explicitan cinco elementos:

- desescolarización del concepto de educación,
- acciones educativas a partir de las necesidades del hombre situado,
- descentralización y diversificación de las acciones educativas,
- sub-sistemas de acreditación, y
- la escuela: institución centrada en el futuro.

Finalmente, en el Capítulo V (Paralelo Comparativo entre Educación Permanente y Educación Tradicional), se precisa que:

— “La educación escolar tradicional tiene esencialmente un carácter analítico y enciclopédico tendiente a lograr una acumulación de datos en la persona, en la perspectiva de que en un futuro tendrán una utilidad práctica... Por su parte, la educación permanente tiene fundamentalmente un carácter integrador del conocimiento y de síntesis ordenadora de la actividad humana, tendiente a que la persona logre una organización armónica de su vida” (pg. 89).

— “La educación escolar tradicional ubica el lugar educativo en la escuela, más precisamente en la sala de clase... En cambio, la educación permanente reconoce como espacio en que se da el encuentro educativo —lugar educativo— cualquier espacio en que se dé una interacción social y un aprendizaje consciente, intencionado” (pg. 90).

— “La educación escolar tradicional se plantea desde la sociedad hacia la persona, con una actitud esencialmente normativa... La educación permanente se plantea desde la persona hacia la sociedad, con una actitud esencialmente reflexiva” (pg. 90).

— “En la educación escolar tradicional el alumno es un mero receptor... En cambio, para la educación permanente el alumno es el protagonista” (pg. 91).

— “La educación escolar tradicional, en su práctica educativa, considera finalizado el proceso educativo prácticamente al terminar la enseñanza media... Por su parte, la educación permanente, concibe el proceso educativo sin punto de finalización” (pg. 91).

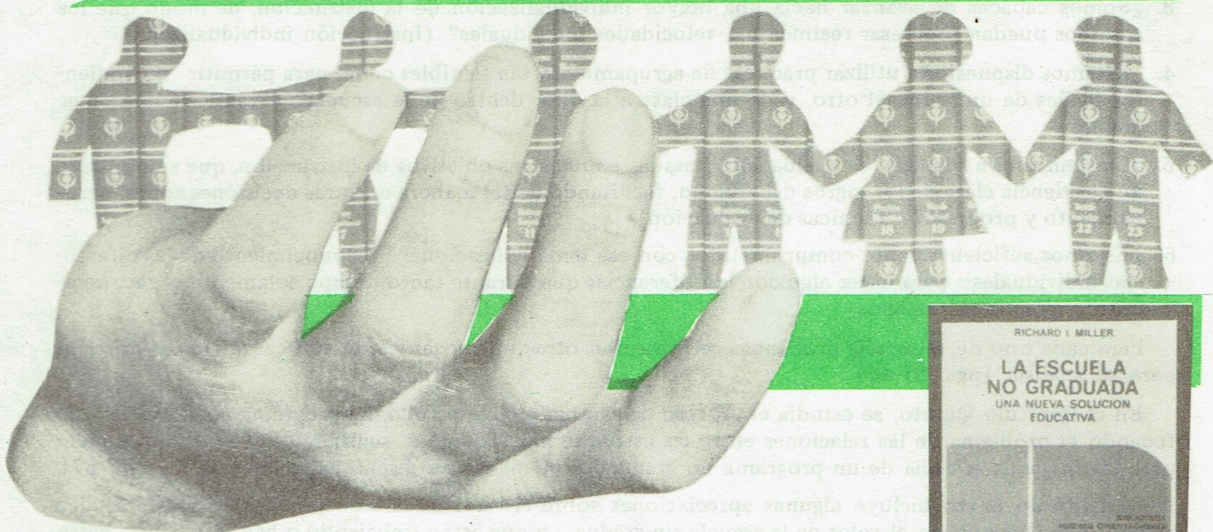
— “La educación escolar tradicional asigna el rol de educador en forma exclusiva al profesor. Sin embargo, para la educación permanente, el profesor es uno de los agentes educativos, reconociendo la posibilidad de que ese rol pueda ser ejercido por otras instancias.

El rol del educador en la educación escolar tradicional se centra fundamentalmente en la función de instrucción... Por su parte, en la educación permanente el rol del educador se centra en forma especial en la función de animación del aprendizaje del que se educa, que propone y orienta las situaciones de aprendizaje junto con el grupo que busca su educación” (pg. 92).

— “La educación escolar tradicional, en relación al llamado proceso “enseñanza-aprendizaje”, tiende a desarrollarlo desde la perspectiva de la enseñanza... Por su parte, la educación permanente entiende este mismo proceso desde la perspectiva del aprendizaje, entendiendo que lo importante es el que aprende (no el que enseña), la persona que busca su educación” (pg. 93). ●

M. MIRANDA

LA ESCUELA NO GRADUADA



AUTOR: MILLER, Richard
EDICION: Editorial "El Ateneo", Buenos Aires, 1976 (213 páginas)

"La escuela sin grados es una institución de enseñanza donde no hay una gran cantidad de fracasos escolares y/o repeticiones, en el sentido convencional; imparte instrucción individualizada con el propósito de permitir que los jóvenes progresen a medida que —individualmente— se muestran competentes para ello; y su programa instructivo posee la suficiente flexibilidad para hacer ajustes en la instrucción, tanto respecto de la variabilidad intrapersonal (diferencias dentro de un individuo) como en función de la variabilidad interpersonal (diferencias entre los individuos)" (pg. 104).

El autor nos presenta estas tres características identificadoras, como una síntesis de los argumentos expuestos por diversos autores, en los 7 capítulos y 4 apéndices que comprende la obra.

La argumentación se inicia enfocando las "perspectivas históricas y sociológicas del movimiento por la supresión de grados" (Capítulo 1). Allí se indica que "el movimiento a favor de los grados señaló una mejora en la instrucción, en la segunda mitad del siglo XIX y en la primera década del XX. Pero como ocurre con frecuencia, la herejía de ayer, se convierte en el dogma de hoy. Lo que en el siglo XIX resultaba apropiado para la industria, la agricultura y la educación, ya no basta. Todo el mundo está de acuerdo, pero los resultados se hacen esperar. Una cosa es preservar nuestra herencia, y otra aferrarse a sus anticuadas estructuras". (pg. 2).

Se precisa que las influencias que alientan el movimiento por la supresión de los grados nacen del interés sin precedentes que ha despertado hoy la educación, el avance de la ciencia y la tecnología y la importancia del individuo (pgs. 4-6). Por su parte, las influencias que lo debilitan están constituidas por la inercia de la tradición, los programas anticuados en la formación del maestro y el empleo de conocimientos y técnicas inadecuados en la planificación educativa. (pgs. 7-8).

En el Capítulo Segundo, se revisa el papel de la dirección al iniciar la organización de una escuela sin grados, considerando al director como un guía instructivo y educacional en su comunidad. Se establece la necesidad de participación de los docentes en el cambio, al poner en marcha esta nueva organización educacional, presentando para ello un modelo de organización y funcionamiento. Por último, se formula una estrategia para iniciar un programa no graduado. (pgs. 13-22).

En el Capítulo Tercero, se muestra un ejemplo práctico de escuela no graduada, realizado en el nivel primario en toda la ciudad de Detroit. Este "no fue una simple decisión administrativa; se desarrolló en forma lógica a partir de otros acontecimientos significativos. Estos incluyeron: recomendaciones de los ciudadanos, estudios-piloto, investigaciones sobre la no promoción, necesidades financieras, experiencia de otros sistemas escolares y un interés creciente por parte de los educadores de Detroit en nuevas formas de fortalecer e individualizar el programa instructivo". (pg. 24).

En el Capítulo Cuarto, se señalan algunas vías para evaluar una escuela no graduada, tomando seis problemas fundamentales:

1. ¿Hemos establecido con claridad nuestros objetivos de instrucción, los hemos organizado en una secuencia realista y hemos cubierto en su totalidad nuestro programa? (Objetivos)
2. ¿Tenemos una variedad suficiente de materiales instructivos, de diferente calidad y nivel, de manera que cada maestro pueda ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje al margen de la variación de habilidades que se encuentran en cada clase? (Materiales instructivos).
3. ¿Somos capaces de avanzar hacia una mayor individualización de la instrucción, de modo que los alumnos puedan progresar realmente a velocidades individuales? (Instrucción individualizada)
4. ¿Estamos dispuestos a utilizar prácticas de agrupamiento tan flexibles como para permitir movimientos fáciles de un grupo al otro, y de una clase a la otra, dentro de la escuela? (Prácticas de agrupamiento).
5. ¿Contamos con técnicas de evaluación, basadas en nuestros objetivos de instrucción, que suministren una evidencia clara de los logros del alumno, facilitando de tal manera nuestras decisiones sobre agrupamiento y progreso? (Técnicas de evaluación).
6. ¿Estamos suficientemente comprometidos con ese lema educacional —reconocimiento de las diferencias individuales— para hacer algo con las diferencias que durante tanto tiempo solamente “reconocimos”? (Factores humanos)

Para cada uno de estos seis problemas se presentan otras interrogantes específicas y ciertos criterios para su análisis. (pgs. 37-46)

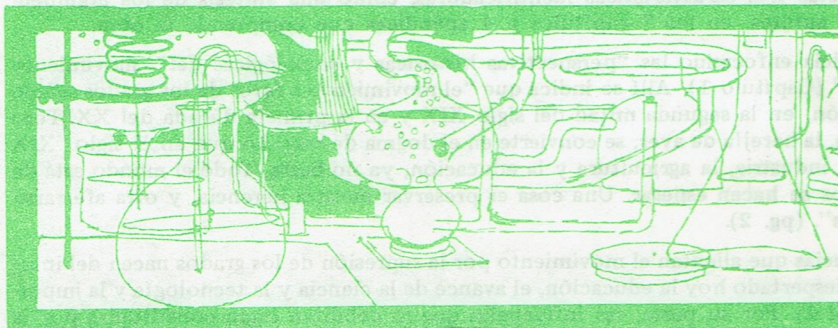
En el Capítulo Quinto, se estudia el proceso de cambio y el desarrollo del programa no graduado, enfocando el problema de las relaciones entre las estructuras instructivas, sugiriendo, además, un modelo para investigar la eficacia de un programa no graduado, mediante un diseño experimental (pgs. 47-57).

El Capítulo Sexto incluye algunas apreciaciones sobre el valor de la escuela no graduada. Son diez autores que “reconocen el valor de la escuela sin grados... y que están trabajando o han trabajado hasta hace muy poco directamente en escuelas no graduadas”. (pg. 58)

En el Capítulo Séptimo, se intenta una recapitulación y síntesis, destacando que “el efecto total de la enseñanza sin grados no es concluyente, y esperar a que los estudios de investigación aclaren las cosas antes de emprender el planeamiento de un programa no graduado equivale a quedarse con los brazos cruzados. Como la innovación no perturba en forma evidente o mensurable el desarrollo académico de los niños, poco o nada se pierde intentándola”. (pg. 115)

La obra se complementa con cuatro Apéndices que son una recopilación de informes realizados por diversas instituciones de los Estados Unidos sobre el tema. ●

M. MIRANDA



AUTORES: ASENS S., Amparo y BARTER O., Daniel.
EDITORES: Sociedad Ediciones Pedagógicas Chilenas Ltda., Santiago, 1976, 72 páginas.

Es este un texto de estudio que pretende mostrar que los conocimientos empíricos pueden ser utilizados para explicar fenómenos químicos; es decir, está concebido con una óptica que permite partir de la realidad cotidiana para llegar al problema químico.

La obra consta de dos breves volúmenes:

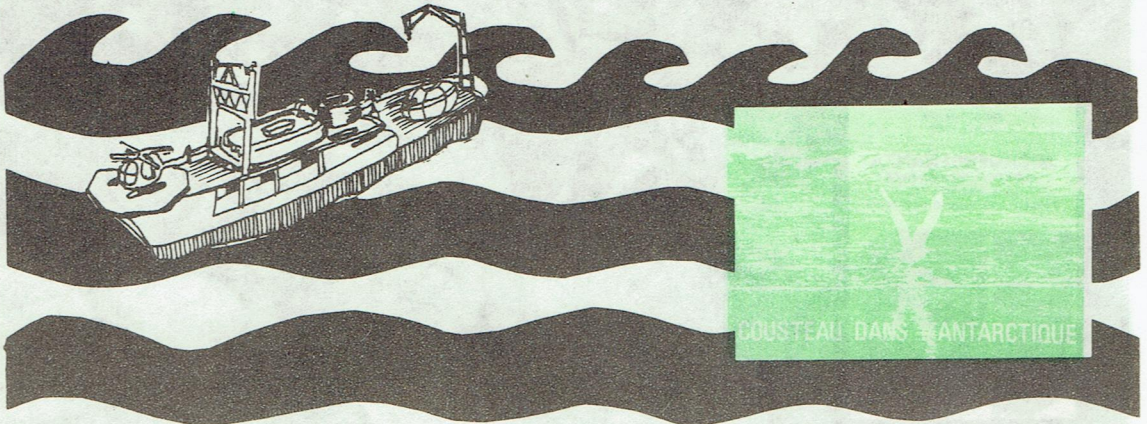
- “Tú y la Química I” tiene experimentos simples, realizables en cualquier tipo de establecimiento.
- “Tú y la Química II” ofrece la posibilidad de construir modelos de moléculas en forma sencilla.

Ambos textos se ajustan rigurosamente al programa oficial de la asignatura. Además, contienen ejercicios y cuestionarios complementarios.

Una Guía del Maestro acompaña cada volumen, aportando sugerencias e informes adicionales para el profesor, de acuerdo a las últimas indicaciones metodológicas publicadas en revistas especializadas en pedagogía de la Química. ●

SEPCH.

Cousteau dans L'Antarctique



AUTORES : CHARO, René y GARROTE, Ernesto.

EDICION : Sociedad de Ediciones Pedagógicas Chilenas Ltda., Santiago, Chile, 1976, 32 páginas.

La obra es de carácter didáctico y pertenece a la serie de textos usados en la asignatura de francés a nivel medio. En este sentido, Charó y Garrote, profesores de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Chile, han elegido un tema de gran actualidad y proyecciones, procesándolo pedagógicamente y haciéndolo eminentemente práctico y ameno.

El contenido está tratado con simplicidad y elegancia y se refiere a la expedición científica realizada por Jacques Cousteau y su equipo en la Antártica Chilena. Aparte del interés que representa una experiencia de ese tipo en nuestro territorio nacional, cuya realidad geofísica se detalla adecuadamente, la obra muestra a los científicos bajo una óptica personal, rica en sensibilidad y capacidad de contemplación filosófica. Los autores se refieren a Costeau como "uno de los grandes paladines de los tiempos modernos, por su búsqueda de la redención del Hombre a través del amor y el respeto a la naturaleza" (Cf. pág. 3).

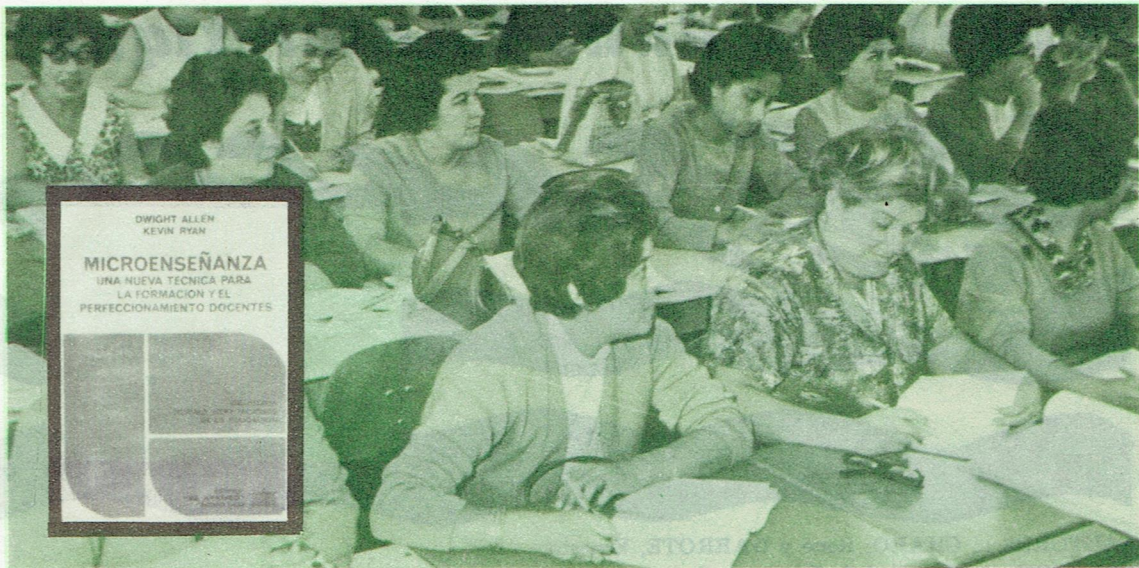
Los hechos narrados han sido organizados de acuerdo a un esquema pedagógico, con una cierta acomodación de episodios, debida a lo reducido de la publicación y —según afirman los autores— a causa de un "deseo muy legítimo de originalidad", lo que no resta valor documental al relato. Charó y Garrote aseguran, al respecto, haberse "esforzado sinceramente por ser fieles al espíritu que anima la obra del jefe de la expedición" que ellos describen.

El alumnado encontrará en este breve texto de lectura francesa complementaria una buena descripción del equipamiento científico tecnológico de los expedicionarios y una interesante síntesis histórica de las exploraciones anteriores a Costeau en el Continente Helado del sur.

La narración es amena, cuidadosa en los aspectos científicos y profunda en las reflexiones filosóficas. Se cita, entre otras, un pensamiento de Costeau frente a un monstruo marino que devora las finas y graciosas estructuras del krill: "En todas partes, en el mar o sobre la tierra, entre los hombres, la belleza y la inteligencia son presas de la pesadez y de la mediocridad". Más allá de la observación fría de los fenómenos, Costeau nos es mostrado en este breve librito como un contemplativo de la verdad del hombre.

Una sección dedicada a la conjugación francesa, a las explicaciones lexicológicas y a un abundante vocabulario completan esta publicación de interesante contenido y de buen nivel pedagógico.●

A. MALDONADO B.



UNA NUEVA TECNICA PARA LA FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTES

AUTORES: ALLEN, Dwight; RYAN, Kevin.
EDICION : "El Ateneo", Buenos Aires, 1976 (130 páginas).

"En un corto lapso, menos de diez años, la microenseñanza fue creada, perfeccionada y aplicada en la práctica. Ello ocurre a pesar de la brecha que supuestamente existe entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento universitario y la realidad del aula. Tal vez estamos a punto de introducirnos en una nueva era educativa en la que la eficaz difusión de las innovaciones pedagógicas será la regla y no la excepción. Si así ocurre, la educación se convertirá en una profesión más estimulante." (Ned Flanders en la Introducción, pg. XVIII)

¿Qué es la microenseñanza?

"Un maestro coloca frente a cuatro niños un grabado de lo que parece ser una rama de cinco hojas parduscas. Pero cuando los alumnos observan con atención la figura se dan cuenta de que dos de las cinco hojas resultan ser, en realidad, mariposas. El maestro interroga entonces a los cuatro niños, para ver si son capaces de ofrecer una explicación del fenómeno. A unos cuatro y medio metros de distancia, un supervisor enfoca la cámara de un grabador portatil de videotape sobre el grupo y, de vez en cuando, toma algunas notas. La clase dura sólo cinco minutos, pero durante ese breve lapso ocurren dos cosas: Los alumnos descubren que las mariposas están camufladas para tener la apariencia de hojas y que este disfraz protege a dichos insectos de sus enemigos naturales. El nuestro tiene la oportunidad de ensayar su habilidad profesional en materia de interrogatorio. Tan pronto como concluye la clase, el supervisor pide a los alumnos que llenen un formulario. Los niños lo hacen con rapidez y abandonan el aula. En los minutos subsiguientes, el supervisor y el maestro discuten sobre la clase, analizando las notas del supervisor y los formularios escritos por los alumnos, y observando distintas partes de lo grabado en videotape. Transcurrido un breve intervalo, todo el proceso se repite. Pero, en esta segunda oportunidad, el maestro enseña a un grupo diferente, también integrado por cuatro alumnos. Maestro, supervisor y alumnos han tenido así plena participación en el proceso de microenseñanza." (pg. 1)

El procedimiento recién descrito surgió después de intentar diferentes modalidades de práctica docente en el Programa de Educación para el Magisterio de Stanford.

"El punto de vista del que se partió y aún se parte en lo que respecta a objetivos de adiestramiento (...) es que existen posibilidades de analizar la enseñanza de acuerdo con los tipos de actividad que despliega el maestro" (pg. 12) "Decir a un maestro que la clase debería participar más y que los alumnos habrían de manifestar mayor interés puede ser un buen consejo, pero no siempre da buenos resultados. Si el maestro supiera cómo conseguir una mayor participación, posiblemente lo haría. El enfoque habilidades-componentes considera importante que se adquiriera una habilidad por vez. Ello resulta particularmente útil para el principiante, ya que, limitando las actividades que debe desplegar, su tarea resulta mucho

menos compleja y confusa. Si el plan de estudios puede aislar las habilidades específicas, describirlas y mostrarlas al maestro, es mucho más probable que éste las adquiera" (pg. 20)

Otro factor importante es la utilización de modelos. "La observación de una demostración en la que se destaca una determinada habilidad parece acrecentar la transferencia en mayor medida que las otras alternativas de instrucción verbal o escrita. La calidad de elevada definición, fundamental en un buen modelo, permite que el practicante comprenda y aprecie la habilidad con mayor facilidad desde el comienzo. Y, finalmente, el hecho de que los modelos se filmen o se graben posibilita que el alumno pueda observarlos con la frecuencia que desee o de acuerdo con sus necesidades" (pg. 27)

En Stanford se han elaborado tres pautas para la Capacitación: "1)La **microlección**, clase corta, de cinco minutos de duración, utilizada primordialmente en la enseñanza de habilidades individuales. 2)La **microclase**, clase más larga, de veinte minutos, que forma parte de una unidad de enseñanza y se planifica y ejecuta de manera grupal. 3)Las **sesiones clínicas de investigación**. Estas últimas son sesiones de capacitación autosuficientes, utilizadas para probar nuevos métodos de enseñanza y aumentar nuestros conocimientos sobre las habilidades pedagógicas." (pg. 34)

"Uno de los principales obstáculos que enfrenta la investigación sobre el acto de enseñar es la enorme complejidad de la situación típica del aula. El gran número de alumnos, el tiempo que se destina a una clase común y la complicada naturaleza de las variables propias de cualquier situación escolar hacen que el aula presente un clima desfavorable para una indagación precisa. Por ello uno de los alicientes mayores de la microenseñanza es que simplifica el desempeño docente y brinda oportunidades para un verdadero control experimental y manejo de variables..."

Existen tres categorías amplias que, en estos momentos, representan las áreas en que su utilización para la investigación de conductas parece más probable: **Primera**: búsqueda de procedimientos óptimos para la preparación de maestros dentro del marco de la microenseñanza. **Segundo**: mayor investigación general en el campo de los procedimientos de adiestramiento y del aprendizaje humano. **Tercera**: análisis sistemático de la relación existente entre las conductas del maestro y las del alumno" (pg. 95)

Además del análisis de los puntos que hemos reseñado, la obra muestra aplicaciones de la microenseñanza con matices diferentes a lo realizado en Stanford. (pgs. 67-91).●

M. MIRANDA



CONTACT ONE

AUTORES : NOVOA, Patricio y ZENTENO, Carlos.

EDITORES: Sociedad Ediciones Pedagógicas Chilenas Ltda., Santiago, 1976, 64 páginas. (en prensa).

La concepción de este libro destinado a los alumnos del 7º año básico o 1.er grado de inglés está basada en la idea de que el texto debe ser una ayuda efectiva para el profesor, sin por ello limitarlo. Es decir, se parte del convencimiento de que el aporte personal del maestro es siempre posible y necesaria.

Concebido como una ayuda para el profesor, el libro lo es también para el alumno, sin intentar suplir el trabajo personal de éste. Para este efecto, los autores buscan la manera de que el texto cumpla con la función mínima, que sería; "mire, lea, escriba".

Contact One sigue la línea de los nuevos programas y cuenta con cinco unidades didácticas que corresponden a cada unidad programática del curriculum vigente. De este modo, se pretende que los alumnos alcancen el nivel normal de producción oral y escrita del idioma, ofreciendo en este texto de estudio, un instrumento de trabajo que permita a profesores y alumnos, comprometerse en una experiencia de comunicación e iniciarse en una activa modalidad de conocimiento.●

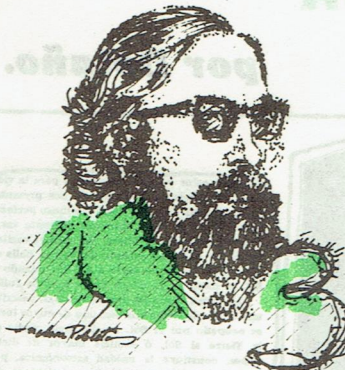
SEPCH.



didactigrama por Pablo



Poema de "TALA"	Daño	Sobre	1500	Verjel	Presos	Igual	Preposición	Escritor Italiano Siglo XIV	Rabia	Ciudad de Chile	Aistirian	Nuevo	Primero
País africano					Enfrentar		1918. Ejerce asignatura de.					Esta	
Sabio		Bebida	Cero	Hábito						Hilo desordenado			Impetuosa
Autor 007	Ciudad de Brasil, donde fue Consul	Mar desord.	Cierre inv.			Masil			Obacione	Poema de LAGAR		Organismo Internacional	
Artículo	Foto Nº2	None			Junto	Dios Egipcio	Corriente		Infligir				
Grande				Libro en 1938 (inv.)				Pronombre - llano	Laguna		Capital del vals (inv.)	Rio Egipcio	Cinco
500	Embustera		Cons. de Juncos desord.			Radon		Textual		Brio			Aditivo
Come (inv.)			Hijo adoptivo	Vocal débil			Nombre femenino						Argon
Herce leopardo español	Irritación		Literato Latino e Italiano (inv.)			Actinio			Molesto				
Apreo						Explosivo		Escoge	Lantano	Tareas	Lugar donde nació	Uno	Apoyo
													Asufre
Foto Nº1		Magnesio	Fundador Cja. de las Indias S. XVI		Pupipero					Arbol Filipino	Egarre (inv.)	Variedad de cuarto (inv.)	
Part. del cuerpo					Nico sin oro		Alden de nido española			Resabaleño	Cuente por aballar		Ciudad de Francia
Suma de "TALA" (inv.)	X x V		Otra 1922	Vinculo (inv.)									Terminación verbal
Sudónimo		Vestido de seda							Ciudad de la India	Crustáceo			Santo (desorden.)
Color	Catre			LxIV		DCCC	Escritor ruso (inv.) 1783-1887				Rio de la Susana (inv.)		Vocal fuerte
Exced (inv.)					Rico de siempre	Planta fam. rosaceae							
Dueto (inv.)		Manifiesto	Dialecto			Rio de Inglaterra						C x V	Tántabo
Vite Abomina sus heros (inv.)					Conjunción			Vocal fuerte	Espinas (inv.)				Sin sordina



"LOS HUNOS... Y LOS OTROS".

Barbaridades

de Blas Viator

Entre los más atroces bárbaros conocidos, los hunos ocuparon un lugar de preeminencia.

Como no sabían leer, no conocieron el significado de la frase: "amaos los unos a los otros"; pese a lo cual, resulta digna de destacar la singularidad de la unidad de los hunos.

Se les acusa de haber contribuido a la destrucción del progreso hasta entonces alcanzado por el hombre... y ya por eso deberían ir resultándonos simpáticos.

Pero lo grave es que después de los hunos vinieron los dos; luego los tres seguidos de los cuatro y entonces la cosa se complicó: la gente hablaba de "andar al tres y al cuatro". Posteriormente aparecieron los cinco, los seis, los siete... y ya todo el mundo comenzaba a vivir preocupado de sacar cuentas con los dedos de la mano... y de las dos manos.

Después, se siguió sacando cuentas y calculando con ayuda de palitos y piedras, hasta que se inventó el ábaco; pero ante la complejidad creciente del desarrollo, la humanidad tuvo que soportar inventos tales como la regla de cálculo, por ejemplo, o la calculadora mecánica.

Hoy las computadoras electrónicas andan de mano en mano, reemplazando a los garrotes que utilizaban los hunos. En efecto, el garrote es el instrumento-símbolo de la barbarie y hoy en día resulta serlo la computadora. ¿Es que vamos camino de algún progreso?

Los hunos no se valían de ecuaciones ni hacían muchos cálculos para llevar adelante su tarea destructora. Los otros, los de ahora —en cambio—, sí que calculan con toda precisión, por medio del más sofisticado instrumental, las claves y los métodos más eficaces para destruir de un modo civilizado todo lo destruible que debe haber en nuestra civilización.

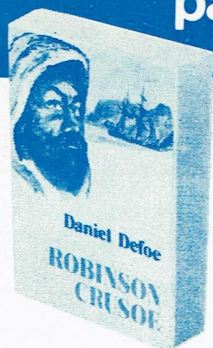
Es que nos estamos aproximando a una aplicación cada vez más dogmática de fórmulas cuyos orígenes se alejan día a día, del conocimiento de sus manipuladores. De este modo, ha llegado a enseñorearse en nuestro planeta un nuevo tipo de bárbaro-manipulador o antropotecnoide, capaz de manejar autos y aviones, de hablar por teléfono, de encender televisores, etc., pero incapaz de maravillarse por nada.

Este espécimen que ha perdido la capacidad de asombro, perdió también junto con ella el respeto por la ciencia; y así como los hunos blandían el garrote, su más convincente argumento, esgrimen éstos las fórmulas que otros más sabios contribuyeron a descubrir, pero cuya utilización indiscriminada va extendiendo su irreverente manejo y amputando capacidades; inhibiendo facultades por el simple expediente del reemplazo mecánico o electrónico de las potencialidades del hombre, en una especie de involución creciente o regreso a la barbarie a través de la tecnología. ●



Textos de lectura complementaria

para la enseñanza escolar



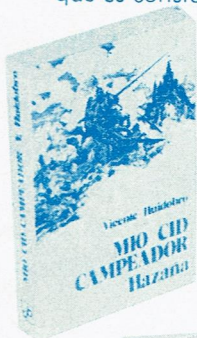
Daniel Defoe

Libro clásico de la literatura universal, por primera vez editado en Chile en forma completa.

Ilustrado por Lukas.
548 páginas.

Vicente Huidobro

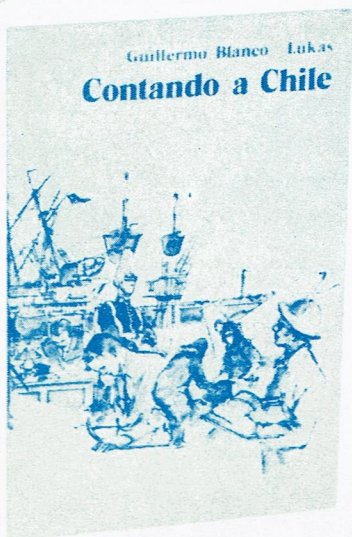
Quinta edición del "Mío Cid Campeador" de Huidobro, que es considerada una de las obras más importantes de este gran escritor chileno. Ilustrado por Julio Palazuelos. 365 páginas



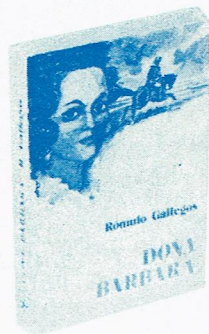
J.W. Goethe

Una de las obras cumbres de la literatura universal en la primera traducción completa que se edita en Chile.

Ilustrado por Andrés Jullian.
392 páginas



Guillermo Blanco Lukas
Contando a Chile



Rómulo Gallegos

Edición exclusiva para Chile de la obra cumbre del eminente escritor venezolano. Ilustrado por Lukas. 360 páginas.

GUILLERMO BLANCO / LUKAS

Presenta en forma fácil y atractiva la epopeya de un pueblo; una visión de la tierra misma y sus habitantes quienes, en pugna o en unidad a través del tiempo, son protagonistas de la construcción de Chile.



Editorial Andrés Bello

Editorial Jurídica de Chile

Si educar a su hijo es importante, más importante aún es cómo se educa.

Los métodos han cambiado. Atrás ha quedado esa educación que usted y nosotros recibimos hace años ("La letra con sangre entra..."), para dar paso a una educación dinámica, moderna y programada.

Editorial SANTILLANA ha elaborado todo un método de enseñanza, basado en probadas experiencias internacionales, y realizado por profesores chilenos para alumnos con nuestra mentalidad.

Una impecable presentación gráfica va abriendo las puertas de la imaginación al niño que se está formando.

Y, por ser un método programado, el alumno va adquiriendo sus conocimientos en forma comprensiva. Lo que aprende, lo aprende para siempre.

Los textos de estudio elaborados por Editorial SANTILLANA han sido aprobados por el Ministerio de Educación, sirviendo como base a todo el proceso educativo del país. Entregamos a usted esta colección para que su hijo desarrolle su imaginación en forma amena, interesante y creativa.



**Editorial
Santillana**