

UNIVERSIDAD DE CHILE
SEDE SANTIAGO ORIENTE
GRUPO EDITORIAL ALFONSO PORTALES

EDUCACION

UNIVERSIDAD DE CHILE



3560 10024783 15

Revista de Educación

- LA EDUCACION
COMO FUENTE DEL DESARROLLO
ECONOMICO
- BIBLIOTECAS Y PLANEAMIENTO
- LA ESCUELA CONSOLIDADA
- ¿ADONDE VA LA EDUCACION?
- PSICOLOGIA DE LA OBEDIENCIA
Y LA DESOBEDIENCIA



Nºs 91 - 92

Enero - Junio 1963 / Santiago de Chile

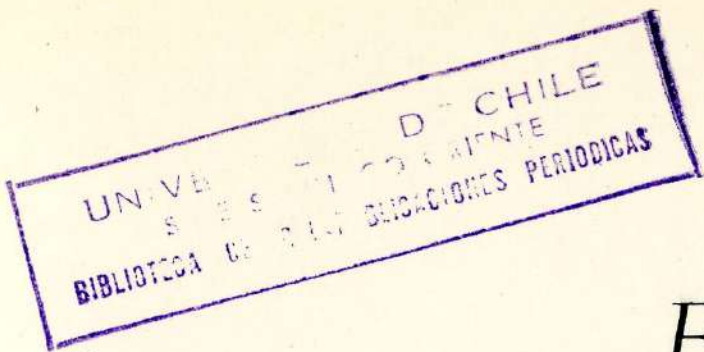
UNIVERSIDAD DE CHILE
SEDE SANTIAGO ORIENTE
BIBLIOTECA CENTRAL PUBLICACIONES PERIODICAS

Revista de
Educación

REVISTA DE
EDUCACION



Redacción:
CALLE MARCHEL 1
SANTO DOMINGO 12
8000 SANTIAGO



Revista de Educación

SUMARIO

MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA

Directora:

BRUNILDA CARTES M.

Redactores:

LUIS SANCHEZ L.

JULIO MOLINA M.

HUGO GOLDSACK



SUMARIO:

EDUCACION Y CIENCIAS

LA ESCUELA CONSOLIDADA

REALIDADES SOBRE LA TELEVISION

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

BIBLIOTECAS Y PLANEAMIENTO

PSICOLOGIA DE LA OBEDIENCIA Y LA
DESOBEDIENCIA

LA EDUCACION COMO FUENTE DEL
DESARROLLO ECONOMICO

NOTAS Y DOCUMENTOS

TERCERA CONVENCION NACIONAL DEL
COLEGIO DOCENTE DIRECTIVO

¿ADONDE VA LA EDUCACION?

EL SERVICIO NACIONAL DE SALUD
Y EL "BRUMO"

LA ESCUELA NORMAL "JOSE A. NUÑEZ"

ARTE Y LITERATURA

AQUELLA DOÑA BERNARDA (EN TORNO
A RUBEN DARIO)

MARTIN RIVAS, NOVELA DE
COSTUMBRES POLITICO-SOCIALES

NOTICIA SOBRE LA POESIA

PERUANA ACTUAL

Política Educativa en Marcha

La acción práctica, para serlo en verdad, debe estar basada en objetos reales. Por ello, quizás más que la especulación teórica, ella tiene que empezar, en el campo de la Educación, por la prospección de la realidad histórica que le es propia.

La historia, así considerada, no es tan sólo una literaria visión del pasado, sino que pisa con firmeza en el presente, para de allí saltar hacia el futuro.

Quien desee hacer política de gran estilo debe, por lo tanto, caminar sin tregua, pero estar científicamente informado del contenido todo de la realidad general —socio-política, económica, cultural, espiritual— y de sus manifestaciones en el campo del sistema educativo.

En este plano certero trabaja hoy la Comisión de Planeamiento Educativo, organismo que funciona con permanencia y versación dentro del Ministerio de Educación Pública chileno.

Los especialistas que en él se reúnen saben, por haberlo averiguado en forma previa y cuidadosa, que una de las causas más visibles de los déficit educativos se debe a "la falta de una acción continuada, el carácter contradictorio e incluso la ausencia de una política educativa, cuyos efectos negativos se han agravado sobre todo a partir de la tercera década de este siglo. Cualquiera que sean las deficiencias en este sentido, parece evidente que si el Estado se hubiera preocupado en forma continua y coherente por alcanzar determinados objetivos educativos, la situación actual no sería tan abiertamente deficitaria como se presenta".

Como objetivos de la política educativa se señalan los de

proveer una educación común a toda la población, que determine en forma general y básica un mínimo nivel para el crecimiento del individuo y de la sociedad democrática, y, en segundo término, poner al alcance de las nuevas generaciones, y aun de los adultos que lo necesiten, una educación diversificada, necesaria para el progreso social, cultural y espiritual, y para el desarrollo económico.

Se trata de brindar a la nacionalidad en su conjunto un adiestramiento educativo que mira tanto hacia la formación básica que requieren nuestros tiempos, dentro de la más justiciera democracia de posibilidades parejas para todos, como también en el sentido de una distribución selectiva, eficaz, de la orientación escolar más ampliamente vista, con miras a la plena y feliz realización de las personas que integran la comunidad de los chilenos.

Nuestro gran filósofo de la educación, don Valentín Letelier, lo manifestó en su libro, ya clásico en el mundo ilustrado: "En el concepto más elevado de las cosas, la enseñanza es una función que provee al gobierno espiritual de los pueblos, así como la política es una función que provee a su gobierno temporal".

El planeamiento requiere de tal mira política. Los científicos sociales que ven la Educación de este país como un caso específico dentro de un proceso y una historia generales, de ámbito universal, ya dieron su veredicto diagnóstico de la realidad examinada.

Todos están acordes en que el sistema educativo nacional no se encuentra a la altura de las básicas necesidades educacionales de nuestra sociedad democrática "que aspira al desarrollo económico". De allí el analfabetismo de adultos, el ausentismo escolar, el semi analfabetismo, potencial o por desuso, que lleva a la reiteración del analfabetismo, y se suma por ende, al así llamado "absoluto", y el retraso que, entre nosotros se observa, con vistas a una existencia plena dentro de la comunidad, hacia el desarrollo de sus más altos y amplios valores, y de la antecedente capacitación para la vida del trabajo, en que aquélla debiera estar fundamentada.

EDUCACION Y CIENCIAS

La Escuela Consolidada

La experimentación educacional.—Desde los comienzos de la República, ha sido preocupación principal de nuestros legisladores, estadistas y educadores, habilitar un sistema educacional apropiado a las necesidades y conveniencias del país. Frutos de este empeño han sido el desarrollo de la educación primaria y el de la educación media, en su doble aspecto de formación humanístico-científica y de formación técnica o preprofesional. Asimismo se advierte preocupación por la edificación escolar, desde Bulnes y Montt hasta nuestros días y por la formación del magisterio primario, secundario y especial, tareas en las que Chile ocupa, desde hace cien años, un puesto de avanzada en América.

El aumento demográfico, relativamente lento durante las tres primeras décadas del siglo, pero significativo para la educación; las transformaciones sociales ocurridas en el plano mundial durante el mismo lapso y el progreso de las ciencias y técnicas pedagógicas crearon inquietantes problemas a la educación. Se hace necesario racionalizar y tecnificar la educación chilena.

En el año 1928 se intenta una Reforma educacional de gran envergadura y ya en 1929 aparecen las primeras escuelas experimentales de enseñanza primaria. Se ensayan métodos, técnicas educativas, formas de trabajo y convivencia escolares, materiales didácticos.

Las escuelas consolidadas.—Las escuelas consolidadas surgen en este período de tecnificación de la enseñanza como resultado de críticas y revisiones parciales a que se ha visto sometida la educación nacional, con el propósito de ajustar sus instituciones a las modalidades de la realidad que vive el país.

Alberto Aleite Astorga

Esas críticas, en general, inciden en la falta de unidad del proceso educativo, que presenta etapas que no mantienen entre sí continuidad lógica ni estructural; en la falta de correlación entre los programas, planes de estudios y diversos tipos de escuela; en la necesidad de extender la escolaridad y remplazar la escuela selectiva por la escuela democrática; en la orientación de la educación hacia la comunidad; en el remplazo de la formación puramente intelectualista por una formación más integral y preferencia hacia lo técnico; en la descentralización administrativa; en la reforma de planes y programas; en la formación del magisterio; en la formulación de un sistema educacional.

La escuela consolidada correspondió a un ensayo de experimentación pedagógica, cuyo objetivo fundamental es unificar el proceso educativo desde la etapa pre-escolar hasta el término de la etapa media; proporcionar educación completa a una mayor población escolar; y vincular la Escuela a la Comunidad en sus más variadas formas.

El primer ensayo de consolidación escolar se inició en 1944, bajo el gobierno de don Juan Antonio Ríos, en la "zona experimental" de San Carlos. Esta experiencia pedagógica tuvo un primer impulso de gran actividad, pero posteriormente, ha tenido altibajos que le han impedido rendir los frutos que de ella se esperaban. Ciertamente careció de los medios adecuados; pero, en todo caso, sirvió para ensayar en terreno práctico las nuevas teorías educacionales y formó a un numeroso personal docente que pudo continuar la tarea iniciada.

Hoy existen 11 establecimientos experimentales de este tipo, llamados algunos "escuelas centralizadas", "escuelas unificadas" y "escuelas consolidadas", y que se distribuyen en Chañaral, Puente Alto, Santiago (El Salto y Población Dávila), Buin, San Vicente de Tagua-Tagua, Huachipato, Curacautín, Lanco, Puerto Natales y otros. Existe consenso general de la necesidad e importancia de este tipo de escuelas.

Dependen de la Dirección de Educación Primaria y cuentan con una sección parvularia; una sección primaria; una sección media, dividida en: enseñanza secundaria, que en lo técnico cuenta con la orientación de los organismos respectivos de la Dirección de Educación Secundaria; y enseñanza técnica, que cuenta con la orientación técnica, en forma optativa o libre, de los organismos respectivos de la Dirección de Educación Profesional. Además, existen las secciones de salud; de orientación educacional; y de extensión cultural.

La consolidación es, pues, un ensayo de unificación del proceso educativo, aprovechando los intereses y medios de la comunidad en que se desenvuelve la Escuela. Es decir, utiliza los recursos materiales y humanos de la colectividad, considera sus posibilidades, sus defectos y auna a los organismos sociales y culturales, públicos y privados, a la industria, al comercio y a la agricultura; correlaciona y coordina las etapas educacionales: ciclo parvulario, ciclo primario, ciclo medio y preprofesional; ofrece posibilidades educativas a toda la población, de cualquiera edad, condición económica y social. Toda persona debe tener la oportunidad de educarse o perfeccionar la educación que recibió.

Constituye la consolidación escolar el mejor tipo de escolaridad para las zonas rurales y para las zonas periféricas de las grandes ciudades industriales.

Permitirá también absorber la gran masa escolar que la explosión demográfica de nuestros días va a producir.

La enseñanza consolidada es de tipo experimental. En ella se ensayan, por tanto, métodos de trabajo, por cursos, por grados, programas mínimos, cursos diferenciados y cursos niveles; orientación vocacional; actividades de educación sanitaria y defensa de la salud; preparación para la democracia por el ejercicio de las prácticas de organización de los alumnos en consejos de cursos, gobierno estudiantil, planes variables y academias.

La práctica está apoyada por una básica fundamentación teórica. En el terreno de la comunidad, la Escuela proyecta su acción en favor de los vecinos, creando centros culturales y bibliotecas, centros sanitarios, de acuerdo con los centros de salud respectivos; protección a la propiedad y a las personas dando facilidades al establecimiento de retenes y tenencias de comisaría; habilitando centros de recreo y entretenimientos; elaborando programas de buen consumidor; de buena alimentación.

Por datos proporcionados por la Superintendencia de Educación, Sección Estadísticas, en el año 1961 funcionaron 11 escuelas Consolidadas, que atendieron un total de 14.400 alumnos de asistencia efectiva (La matrícula fue de 16.134 alumnos). En estos datos no se incluyen los cursos para adultos que mantienen estas escuelas.

Las cifras anteriores se descomponen de la siguiente manera: En las 11 Escuelas Consolidadas funcionan 14 cursos parvularios o Jardines infantiles, con una matrícula de 505 niños y asistencia de 397; en la sección primaria, matrícula de 12.405 alumnos y asistencia de 11.059; en 10 consolidadas existen cursos de humanidades, en la mayoría sólo de primer ciclo y en las de Población Dávila y Buin, las humanidades completas, con planes diferenciados desde el cuarto año. La matrícula de alumnos de humanidades es de 2.390 con asistencia media de 2.179. En 2 consolidadas funcionan cursos de enseñanza industrial, con matrícula de 147 alumnos y asistencia de 140; en 3 consolidadas existen cursos de enseñanza comercial, con matrícula de 463 y asistencia de 419; y en 3 consolidadas hay cursos de enseñanza técnica femenina, con 228 alumnas de matrícula y 206 de asistencia.

El progreso que estas cifras representan puede advertirse si las comparamos con las de 1953, cuando había 10 escuelas consolidadas (unificadas y centralizadas) que atendían a 4.970 alumnos, de los cuales sólo asistían a las escuelas 4.264: 122 parvularios, 3.288 primarios, 555 secundarios, 65 industriales, 116 comerciales y 118 alumnos de la enseñanza técnica femenina.

La Escuela Consolidada de Población "Miguel Dávila Carson".— Fue creada por Decreto N° 482, del Ministerio de Educación, de fecha 2 de Febrero de 1953. Está ubicada en la población Dávila, construida por la Caja de la Habitación en 1950-1951, al Poniente de la Gran Avenida "José M. Carrera", a la altura de los paraderos 14 y 16. Consta esta Población de 2.285 viviendas de 5 tipos, desde los llamados "edificios colectivos" hasta propiedades individuales con antejardín y patio interior. La población puede ser estimada entre 18.000 y 20.000 personas, compuesta principalmente por obreros, empleados particulares y públicos.

La Escuela Consolidada de esta Población está constituida por tres sectores escolares: uno en calle Quicaví; otro en Boroa y el tercero en Ochagavía. En los dos primeros funcionan escuelas primarias; en el último, funcionan los cursos de enseñanza media y algunos cursos primarios. En sus comienzos, la Escuela Consolidada inició sus actividades en locales improvisados, aprovechando las mismas casas habitacionales que habían sido construidas para obreros. Posteriormente, la Sociedad Constructora fue adquiriendo los otros predios y ha ido refaccionando las casas primitivas y construyendo pabellones, de agradable vista, gran luminosidad natural y colores atractivos.

Toda la Escuela funciona bajo una sola dirección, designándose Jefes para las diversas Secciones.

Estas secciones son: *Salud*. Sus objetivos son preocuparse de la salud y estado sanitario de los alumnos y de la comunidad. Se estudian y aplican programas de protección y reparación de la salud. En 1954, el Servicio Nacional de Salud creó el Consultorio de la Población, con ayuda de la Escuela Consolidada.

Sección Parvularia y Primaria.— Sus objetivos son proporcionar atención educacional a los escolares desde los 4 años, en cursos parvularios, y los tres grados de esta enseñanza primaria. Funcionan 54 cursos con 1.537 alumnos de uno y otro sexo. Entre las actividades, hay cursos guías, cursos de recuperación, y se ensaya la promoción ciento por ciento. Existen programas diferenciados en cuanto a la cantidad de materias.

Sección Educación Media.— Ofrece la continuidad de los estudios a los alumnos de la enseñanza primaria de la misma escuela. Naturalmente que no todos los alumnos promovidos pueden continuar en la enseñanza secundaria. Son orientados hacia el tipo de educación que más les conviene. Algunos son llevados a la enseñanza técnica. En total son 663 alumnos, distribuidos en 25 cursos.

La enseñanza secundaria consta de humanidades completas. Está formada por 21 cursos con 635 alumnos. La enseñanza es de tipo renovado o experimental y cuenta con la asesoría técnico-pedagógica del Departamento de Experimentación de Educación Secundaria. Las asignaturas están organizadas en Departamentos. Estos establecen su plan anual de trabajo; los profesores de cada asignaturas del plan sistemático, existen las de *plan variable*; en el primer ciclo, dadas, correlación.

A partir del cuarto año, hay diversificación de cursos en "Letras" y "Científico", al que los alumnos ingresan según sus aptitudes. Junto a las asignaturas del plan sistemático, existen las de *plan variable*; en el primer ciclo, su objetivo es explorar las vocaciones de los educandos; en el segundo ciclo, es profundizar de acuerdo con los intereses vitales de los alumnos.

La enseñanza técnico-profesional se entrega en 4 cursos; dos de varones (Carpintería y Sastrería) y dos de mujeres (Tejidos y Costura), con un total de 28 alumnos. Cuenta con máquinas de coser, planchas, telares. La dirección proyecta crear cursos de taquigrafía para el año próximo. En todo caso, este tipo de enseñanza está todavía en la etapa experimental y necesita un mayor desarrollo.

Sección de Extensión Cultural.— Su objetivo es dar educación sistemática a los adultos; participar en los problemas de la comunidad procurando la solu-

ción de ellos: salud, seguridad, locomoción, recreación; y mantener relaciones con las autoridades y servicios públicos y privados. Entre sus actividades, ha creado 6 cursos para adultos, con 78 alumnos; la Biblioteca Pública de la Población; Centro de Padres de la Escuela Consolidada; ha participado en la organización de la Junta de Vecinos; mantiene un cine que funciona en el local del gimnasio, los días domingos. El equipo fue costeado por los profesores del establecimiento y donado al Centro de Padres, bajo cuya custodia funciona. Ha participado en la obtención de la Tenencia de Carabineros y del Consultorio del Servicio Nacional.

Sección de Orientación Educacional.— Una de las más importantes organizaciones de la Escuela. Le corresponde orientar todo el proceso educacional, controlar los ensayos, analizar los resultados, criticar los procedimientos y hasta orientar el perfeccionamiento interno del magisterio.

He bosquejado a grandes rasgos la estructura y funcionamiento de la Escuela Consolidada. Es natural que muchas de sus instituciones internas no obtengan los resultados apetecidos plenamente y que algunas actividades nacidas junto con la Escuela hayan posteriormente desaparecido. La Escuela vive un período de acomodaciones y ajustes; pero evidentemente justifica su existencia y condición.

Ha debido afrontar numerosos problemas, entre ellos el más grave quizás, la carencia de una reglamentación legal que afirme su existencia. Por ello, ha realizado una denodada campaña, junto a las otras escuelas consolidadas, por obtener la Ley Orgánica de las Escuelas Consolidadas, necesidad justa mientras no se dicte la Ley Orgánica de la Educación Nacional.

Otro problema es el de la formación del profesorado especial para este tipo de escuelas y el reconocimiento de la labor experimental que ellas realizan.

En la Escuela Consolidada de Población Dávila trabajan 119 profesores, normalistas en su mayoría, profesores experimentales otros, algunos profesores de Estado, licenciados de la Universidad de Chile y de la Universidad Técnica del Estado; prácticos agrícolas; egresadas de la enseñanza técnica femenina, de la Escuela Nacional de Sastrería, distribuidos en 83 cursos.

En 17 años de funcionamiento, las Escuelas Consolidadas han mostrado las ventajas de su organización y la necesidad de proporcionarles los medios para una efectiva tarea de educación democrática. La Dirección de Educación Primaria que las creó ha encontrado en ellas una eficaz herramienta para la extensión de la enseñanza hacia las más amplias capas de la población, en todos los niveles de edad, y como un tipo de educación para la comunidad. No hay que ver en la consolidación de la enseñanza una simple yuxtaposición de diversos grados sino una verdadera continuidad y unidad de todas las etapas del proceso educativo. También se equivocan los que creen que la consolidación conduce inevitablemente a la unicidad de la Dirección de todo el servicio educacional. La unidad del sistema educacional no se contrapone a la diversificación de las funciones, tanto más necesaria cuanto más complejas son estas tareas.

En la década que ya se ha iniciado, las Escuelas Consolidadas pasarán de la etapa de ensayo a la de las realizaciones plenas, en concordancia con la reforma agraria y las reformas estructurales que se empiezan a aplicar.

Realidades Sobre la Televisión

Raúl Garrido V.

No en vano la Reunión de Expertos sobre el desarrollo de los medios de Información en América Latina celebrada por Unesco ha entregado ya sus recomendaciones.

Entre las resoluciones adoptadas figura el verdadero camino que debería tomar el movimiento televisivo en Chile. Citaremos solo dos artículos que señalan el camino futuro.

El Artículo Nº 318 indica que "deberían crearse en América Latina dos o tres grandes centros, para la formación del personal de programas para la TV. Estos centros deberían dar una formación avanzada al personal superior de producción, transmisión y administración" y el artículo siguiente dice relación con hacer uso de los grandes centros internacionales de formación del personal de TV para que se perfeccionen en ellos.

Lo que antecede habrá que explicarlo haciendo un alcance sobre la actividad de la TV en América Latina. En primer lugar, casi todos los países cuentan con telecastings situadas por lo general en las ciudades más importantes. En segundo lugar, la TV todavía no ha llegado a provincia. En realidad queda aún mucho por hacer para extender la recepción

en zonas urbanas. Por último, la producción local de programas es sumamente limitada.

Existen cien telecastings en toda América Latina. Son 2,9 millones de receptores, lo cual supone un promedio de 1,5 por cada cien personas. Cuba es el país que posee un mayor número de receptores con un promedio de 5,6 por cada cien habitantes. En el resto de los países las cifras son mucho menos elevadas. Por ejemplo en México y Argentina el promedio es de casi dos receptores, en Brasil 1,5 y en Colombia 1,1. Todas estas cifras son datos estadísticos comprobados por Unesco.

En general las estaciones de TV son de propiedad privada. Colombia es, en este aspecto, una excepción, pues aunque el comercio patrocina algunos programas las emisoras pertenecen al Estado.

América Latina cuenta con pocos telespectadores, y esto hace que las tarifas que abonan los patrocinadores de los programas no sean elevadas resultando difícil producir programas de buena calidad. En Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, México y Venezuela las telecastings producen noticieros locales pero el material de noticias internacionales tal como otros

programas, se importa de los Estados Unidos de Norte América. Ni siquiera México que cuenta con una industria cinematográfica muy bien desarrollada ha podido hasta ahora competir en el campo de la TV. Lo anterior, unido a la falta de personal técnico y artístico, constituye el principal obstáculo al desarrollo en América Latina de una TV de mejor calidad.

Explicadas las cosas, lo que ocurre en realidad frente al fenómeno de este nuevo medio de comunicaciones en nuestro propio país es que, para tomar la línea de la ética profesional que requiere cualquier profesión, habría que aceptar las resoluciones y recomendaciones de Unesco y experimentar con la debida ayuda técnica de expertos en esta materia, programas en "circuito cerrado" sometidos a una auto-crítica severa. Las exitosas experiencias en la Televisión-Educativa realizadas por los centros universitarios estadounidenses, como así por los departamentos educacionales de la BBC, RTF y RAI de Italia dan la pauta y aconsejan seguir este camino.



La Enseñanza del Español

Ermilo Abreu-Gómez*

DESDE hace tiempo se viene hablando, tanto en España como en América, de la deficiencia de la enseñanza del español en las escuelas. Aunque parezca absurdo, las críticas emitidas han tenido poco efecto en la modificación de los programas. Parece que ha sido inútil que maestros de la categoría de Américo Castro y Amado Alonso —entre otros que aquí se citan, de no menos valimiento— hayan dicho hasta la saciedad que es necesario mejorar el contenido y el método de la enseñanza del idioma. Sus consejos, prácticamente, han caído en el vacío. Es como si no hubieran dicho nada sensato ni apremiante. Salvo tal o cual excepción, los programas continúan sometidos a un régimen tradicional y anquilosado. Son, en efecto, un amasijo de reglas gramaticales y un muestrario híbrido de textos de lectura. En una palabra, viven el clima dogmático de los siglos pasados. Los mismos *manuals* que se emplean adolecen de defectos similares.

* Maestro en Letras, Miembro de la Academia Mexicana, Profesor de Didáctica del Español en la Universidad Nacional de México, la Normal Superior y en la Escuela Secundaria Experimental de México.

En el mejor de los casos no pasan de ser resúmenes, más o menos bien explicados, de la gramática académica. Por otro lado, los pocos ensayos de renovación que se han hecho languidecen en medio de la indiferencia o la incomprensión de maestros adocenados. Las consecuencias de este retraso no requieren comentario, pues están a la vista; la mayoría de los niños son incapaces de escribir una carta con sindéresis y con mediana ortografía. Y los que logran alguna habilidad en el arte de escribir es porque, guiados por su instinto, han seguido otros métodos más racionales: reiterados ejercicios de *composición* y la *lectura* de buenos textos.

Y así el mal se agrava cada día. Hay, pues, necesidad de insistir a fin de que se mejore la enseñanza del idioma materno. “La enseñanza del idioma en la escuela primaria —dice Américo Castro— condiciona todos los demás trabajos intelectuales que han de desarrollarse en aquélla. La escuela ideal deberá esforzarse por enseñar a hablar y escribir con sentido y con corrección; hará reflexionar sobre el idioma, llamando la atención sobre el significado de las palabras; sobre el sentido inme-

diato de lo que se lee; sobre los rudimentos de la estructura gramatical; forma de las palabras, funciones psíquicas y lógicas que desempeñan. El cultivo de esta forma suprema de expresión afecta a todas las actividades del espíritu, a lo emotivo y a lo intelectual. Y lo que hagamos por educar como hablantes a nuestros alumnos vale más aún que por su contenido, por su valor formativo”.¹

Es oportuno recordar, además, que no existe diferencia esencial entre la enseñanza del idioma en la escuela primaria y la escuela secundaria, pues todo se reduce a resolver una cuestión de grado y una distribución de la materia.

La gramática

Idioma y gramática son términos concomitantes. Así, los maestros acordes con la idea de que el idioma es ajeno al hombre, creyeron —y era lógico que así lo creyeran— que la gramática era el único medio para estudiarlo. Consideraron la gramática como un conjunto de reglas de las cuales nadie podía desviarse. Para ellos la gramática no era producto del idioma, sino el idioma mismo, hecho precepto. Con esta idea dieron a tal disciplina un valor esencialmente normativo. La ineficacia de semejante método didáctico ha sido censurada muchas veces y en diversas épocas; pero en la actualidad lo ha sido con más energía y mejor doctrina.

¹ La Enseñanza del español en España. Madrid, 1922. pp. 7-8. Señalan un avance en la enseñanza del idioma las obras siguientes: Gramática Castellana por M. de Montoliu, Barcelona, s. a.; Gramática Castellana por Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña, Buenos Aires, 1940-1941; La Gramática Española: los sonidos, el nombre y el pronombre, por Salvador Fernández Ramírez, Madrid, 1951.

Mario Pei escribe: “La gramática —que se describía como un cuerpo de leyes del lenguaje— era algo determinado, y cualquier desviación que se cometiera contra sus normas, era considerada como un error. El lenguaje llegó a concebirse y a enseñarse autoritariamente: esto *estaba bien*, aquello *estaba mal* y no podía haber dos formas aceptables. La misma situación prevalecía con respecto al francés, al alemán, al italiano y al español”.² Américo Castro dice: “Este concepto de la gramática como un arte de hablar correctamente es servil copia de la definición que en el Renacimiento se daba a la gramática de las lenguas muertas, sobre todo de la latina. Para aprender el latín, lengua muerta, podía ser de una cierta utilidad conocer su estructura. Pero eso no hacía falta ninguna para hablar el español”. “La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología o de la acústica no enseñan a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta. Esto es de tal vulgaridad, que avergüenza tener que escribirlo una y otra vez...” Pero... “como el hacer aprender a los niños la gramática produce vulgarmente la im-

² Language for everybody. New York, 1956. pp. 9-11. En el siglo XVI, Felipe Malanchton se declaró contra la enseñanza formal del latín e insistió en que la enseñanza de la gramática no fuera un fin. Lutero, igualmente, advirtió que se daba demasiada importancia al estudio de las reglas gramaticales. En el siglo XVII, Comenio dijo: Cada lengua debe ser aprendida por la práctica, antes que por reglas. En el siglo XVIII, Jacobo Grimm indicó que la enseñanza gramatical basada en reglas no hace sino estorbar el libre desarrollo del lenguaje en los niños. Saint-Pierre escribió: querer aprender a hablar y a escribir según las reglas gramaticales es como querer aprender a caminar según las leyes del equilibrio. *Didactique des Langues Vivantes* por Fr. Closset. Bruxelles, s. a.

presión de que se enseña así el lenguaje materno, no hay sino insistir una y mil veces sobre el mismo asunto”.³ Y en relación con la enseñanza del latín de que habla Américo Castro, no sobra este comentario de Amado Alonso: “El que escribe en latín no puede caer en una desviación de lo que ya fue dicho en latín, no puede permitirse una sola novedad en el léxico ni en el orden de las palabras, ni en el uso del subjuntivo, sin que el dedo de los profesores le denuncie una falta. Y el mayor elogio a que puede aspirar es que le digan que escribe en perfecto estilo ciceroniano u horaciano, lo cual ¡claro! no es ya estilo, sino lo que fue estilo de un espíritu individual ...”⁴ Y el citado Luis Flore afirma: “La gramática escolar no sirve para comprender lo que es el lenguaje; no sirve para tener un concepto adecuado de él. Tampoco basta para educar nuestra expresión”.⁵

En cambio, los maestros imbuidos en el segundo concepto del idioma, el humano, dieron a la gramática un valor más bien *descriptivo*. Nuestras gramáticas más ampliamente aceptadas —escribe Mario Pei— tratan ahora de ser *descriptivas* y no *normativas*; es decir, toman el lenguaje tal como se habla y se escribe por la mayoría y no como la forma ideal concebida por los gramáticos y por los maestros del pasado”.⁶ Al hacer esto, fatalmente, dieron a la gramática un valor complementario y

explicativo en el campo de la enseñanza; es decir, dejó de ser específica su función didáctica.

Pero, por desgracia, aquella gramática *normativa* quedó incrustada de modo firme en los programas de español y ha resistido y vive resistiendo la reiterada crítica de que se habla. De tales hechos se derivan —como queda dicho— la mayoría de los errores que se observan en los programas. La gramática descriptiva apenas si empieza a abrirse paso en el mundo escolar. Allanar su camino para que rinda los beneficios que de ella se esperan y hacer que estorben menos los preceptos teóricos y dogmáticos es la preocupación de los maestros actuales de español.

Pero el fracaso de la gramática no sólo estriba en que, erróneamente, haya sido considerada, casi en forma absoluta, como un inapelable canon *normativo*, es decir, como algo inalterable o estático que regía, desde fuera, la estructura del idioma. Su fracaso radica, esencialmente, en el *método* con que ha sido enseñada. La profesora inglesa Laura Brackenbury dijo: “Gran parte de la enseñanza de la Gramática ha fracasado hasta hoy porque no hemos tenido un claro concepto de esta materia en cuanto ciencia —es decir, como conocimiento sistemático y concreto de un asunto especial: el lenguaje en uno de sus aspectos y hemos tendido a confundirla con el estudio de las lenguas”.⁷ El maestro parecía empeñado sólo en hacer comprender el sistema gramatical y para ello seguía el proceso analítico de la materia e iba así de la morfología a

3 Op. cit. pp. 23, 24, 27. “En la época del Renacimiento se trató de enseñar las lenguas clásicas de una manera más metódica, pero los profesores pronto dieron preferencia al lado formal de la instrucción. *Didactique des Langues Vivantes* por Fr. Closset. Bruxelles, s. a.

4 Op. cit. p. 34.

5 Op. cit. p. 277.

6 Op. cit. pp. 9-11.

7 *La Enseñanza de la Gramática*. Madrid, 1922. p. 10.

la sintaxis; de la letra a la oración. Como es natural, con este procedimiento poco o nada ganaba el estudiante que quería aprender el idioma. Se saturaba de términos técnicos y se perdía, si acaso, en el laberinto del análisis gramatical; pero a la postre, quedaba en ayunas con respecto a la función expresiva del idioma.

Hoy se propugna por un proceso inverso que viene a ser sintético y deductivo; se parte de la sintaxis, por ser la disciplina que explica el mecanismo de la expresión; se empieza por el estudio de la *oración* y se llega, si es necesario llegar, al conocimiento de los vocablos. Y así debe ser porque no son las palabras aisladas lo que importa en un idioma, ni menos su clasificación teórica, sino su conjunta capacidad expresiva, tal como ha explicado, con sobradas razones, la profesora Brackenbury.⁸ Este mismo criterio es el que desarrolla Martín Alonso: "Para el estudio de la lengua materna —dice— utilizamos un método sintético y deductivo. Sobre la base de nuestro mayor o menor caudal de vocablos castellanos adquiridos en la observación hablada o escrita tomamos como jornada inicial la *frase*, para llegar a los elementos ideológicos, que son los vocablos. Porque siendo el lenguaje la manifestación de lo que pensamos, la *frase* relaciona nuestras ideas, da forma cabal a los juicios lógicos y constituye la unidad lingüística del idioma".⁹

El conocimiento práctico y teórico de la *oración* debe ser, pues, el punto de partida de la enseñanza del idioma ma-

terno. Desde un principio ha de establecerse un diálogo entre la expresión y la fórmula que la registra, no que la determina y menos que, idealmente, la establece.

Pero es bueno recordar que el idioma no es cosa concreta y delimitada como otras disciplinas escolares —la aritmética, por ejemplo— sino algo cambiante e incierto y, además, sometido a la mutable interpretación del hombre. La lengua es algo, simultáneamente, preciso e inasible. El idioma es como un espejo cambiante que refleja bien o mal nuestro pensar y nuestro sentir. Con sobrada razón decía Vicente García de Diego: "La imprecisión, la inseguridad, la inquietud son condiciones esenciales del lenguaje; y por estas condiciones, sobre nuestra ansia de verdad y de nuestras ilusiones de certeza, está, en todo momento, pendiente la espada del error. Tenemos que operar en el lenguaje por parecidos y por aproximaciones, y el parecido nos lleva fácilmente a la falsedad. Nuestros triunfos en el lenguaje son premios consolatorios de aproximación".¹⁰

Además el idioma unas veces es vehículo de *comunicación* y otras de *expresión*, tal como explica Amado Alonso: "Comunicar —dice— es referirse racionalmente a los objetos en que pensamos y consignar sus relaciones pertinentes, todo por medio de términos y giros convencionales, esto es, aptos para la intercomunicación. Lo lógico es el esqueleto, lo que mantiene consistente y arquitecturado nuestro pensar. Lo lógico es una melodía pura y descarnada, una su-

8 Op. cit. p. 32.

9 Ciencia del lenguaje y arte del estilo. Madrid, 1927. p. 13.

10 Lecciones de Lingüística Española. Madrid, 1951.

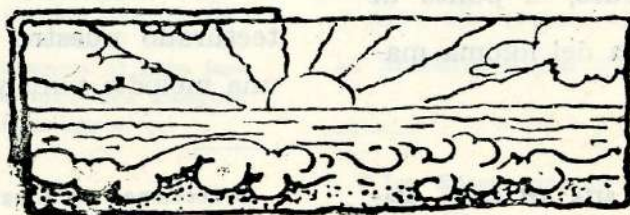
cesión de precisas referencias a objetos, que es como una sucesión de tonos bien afinados. *Expresarse*, en cambio, es hacer valer eficazmente las resonancias afectivas y valorativas, los ictus de la voluntad y los timbres coloristas de la fantasía que sinfonizan y ritman la delgada melodía de lo racional. No es, claro está, que comunicación y expresión, correspondan a la dualidad del mundo exterior y mundo interior; un sentimiento, un querer, una representación fantástica pueden ser comunicados y expresados".¹¹

Es evidente que aquella inseguridad y esta dualidad constituyen la masa idiomática que es preciso manejar en la enseñanza. Manejarla bien, es el objeto de la escuela. La labor del maestro estribará en guiar y adiestrar al alumno a fin de que mire el idioma no como un catálogo de palabras —más o menos bien clasificadas— sino como un mundo de formas capaces de revelar el sentido y el pensar del hombre. Para ello procurará seguir pasos graduados, eslabonados, coherentes, y considerará que cada tarea es un problema expresivo que tiene diferentes soluciones y que entre todas, acaso una sea la preferible.

Dadas estas dificultades idiomáticas es

11 Op. cit. p. 12.

necesario, desde los primeros años escolares, canalizar la atención del niño hacia lo más hacedero, a aquello que está más cerca de su mundo y más de acuerdo con su capacidad psicológica. De la soltura con que maneje su iniciación idiomática, dependerá que llegue, con más aplomo, al dominio de una expresión superior. Este proceso es delicado y requiere tacto, pues no puede violarse sin correr el peligro de crear confusión en la mente infantil. Este tránsito es más profundo de lo que parece a primera vista y no es fácil que lo comprenda bien quien apenas se inicia en el empleo de su idioma, particularmente en la forma escrita que es la más cargada de estorbos. ¿Quiere decir esto, que, en su iniciación, cercene el impulso creador del niño? De ninguna manera. Sólo se sugiere una medida de cautela didáctica. Si el alumno es capaz de avanzar por ambos caminos —el de la *comunicación* y el de la *expresión*— debe dejársele libre, pues en toda disciplina de creación unos hacen más y otros hacen menos, de acuerdo con sus posibilidades espirituales. Aquí nos limitamos a hablar de *expresión* en su sentido lato, abarcando los dos términos que señala Amado Alonso. Así entendida la palabra, señalamos grados de dificultad, tomando en bloque la gama de su contenido intelectual o emocional.



Bibliotecas y Planeamiento

Luisa Arce

Esta contribución tiene por finalidad anotar algunas ideas surgidas a la luz de la revisión de algunos Proyectos de Planeamiento propuestos en nuestro país como base de programas de desarrollo, especialmente en el plano educacional y bibliotecario. En este aspecto, es evidente la conveniencia de una coordinación efectiva que permita ahorro de recursos económicos y aprovechamiento común de investigaciones estadísticas fundamentales, y en lo posible, un financiamiento conjunto que sea considerado por autoridades educacionales y bibliotecarias cuando llegue el momento de iniciar el estudio de un Plan Integral de organización del Servicio bibliotecario del país.

La idea de la formulación de este plan se ha plasmado en forma paulatina en el ámbito de los sectores afectados por la falta de servicios bibliotecarios eficientes en el sentido actual del término, orientados por una política definida y convenientemente coordinados con las demás actividades nacionales a las que deben prestar colaboración eficaz.

En los últimos años, este planteamiento, acogido y elaborado por los bibliotecarios, ha surgido con toda

la potencia de una necesidad imperiosa que al no ser atendida, acrecentaría multiplicándola hasta el infinito la pavorosa realidad de nuestro medio bibliotecario.

No es posible desconocer el hecho de que la escasez e inadecuada distribución por áreas de las bibliotecas, deja fuera de toda posibilidad de consulta a un elevado porcentaje de ciudadanos; sus servicios, limitados por la falta de recursos, no satisfacen los cánones de la moderna biblioteconomía; por lo general, son sólo depósitos de libros, con alguna o ninguna organización, bien o mal conservados, reunidos sin finalidad manifiesta. No desempeñan la función activa que les corresponde dentro del grupo social, ni pueden en su estado actual servir de auxiliar efectivo en ninguna labor educacional o cultural. Las pocas excepciones, desgraciadamente concentradas en la capital o en el ámbito universitario, no hacen sino confirmar la regla.

Es imprescindible concluir con este estado de cosas, poner remedio a tiempo, emprendiendo, si no una reorganización de los servicios, por lo menos un estudio serio, enfocado hacia una coordinación y un mejor

aprovechamiento de lo existente (colecciones de obras, locales, personal) y a proporcionar los recursos necesarios para su mejoramiento dentro de un plan de desarrollo progresivo, técnicamente orientado y que contemple las necesidades reales del país.

El problema, aunque en pequeña escala, ha sido debatido por especialistas y autoridades en algunas sesiones de estudio, enfocándose con acierto y entusiasmo y dejando el campo abierto a cualquier iniciativa, pública o privada.

La sola enunciación de un Plan de esta naturaleza confronta de inmediato al interesado con la realidad angustiosa de nuestro medio económico y social y es lógico pensar en la imposibilidad de proponer soluciones o proyectos que no estén cimentados en esta verdad.

En la actualidad hay acuerdo unánime en aceptar a la biblioteca, cualesquiera que sean sus características, como un auxiliar precioso en el proceso educacional, sistemático o no, considerado a cualquier nivel. Es un concepto que aparece confirmado por opiniones de educadores y especialistas destacados en algunos trabajos sobre el tema y en acuerdos y conclusiones aprobados en Congresos y Seminarios internacionales.

Entre las recomendaciones de la Conferencia sobre el desarrollo de las bibliotecas públicas en América Latina, celebrada en Brasil en 1951, se expresa como una de las finalidades de la biblioteca pública: "extender las actividades de los centros de enseñanza ofreciendo nuevas posibilidades de educación al público" y se establece que "la acción del bibliotecario es eminente-

mente docente, no sólo en cuanto a preservar la educación fundamental o de base, sino también extendiéndola y ampliándola".

Al analizar la función de la biblioteca en la Educación en uno de sus documentos de trabajo, el Seminario Interamericano sobre planeamiento de la Educación, auspiciado por Unesco y efectuado en Washington en 1958, afirma que "la educación no depende exclusivamente de la acción desarrollada por maestros y profesores, sino que debe contar también con otras ayudas externas, entre las que ocupa lugar preferente la biblioteca", que "considerada en su sentido más amplio es la institución que atiende al individuo desde su infancia hasta su vejez".

En lo que se refiere a la preparación lograda fuera de las aulas, la opinión de M. Bouteron (1), bibliotecario francés, confirma esta importancia, al sostener que "la formación moral e intelectual de la nación no es sólo obra de la enseñanza impartida en la cátedra, sino resultante de una cultura autodidacta, no impuesta pero sí orientada por guías calificados entre los que se cuenta en primer lugar el bibliotecario".

La coordinación tan deseada entre el movimiento educacional y el bibliotecario se refleja fielmente en la organización administrativa de otros pueblos: la República Popular Rumaniana mantiene una verdadera red de bibliotecas (una por cada 620 habitantes) cuyo papel es jugar un rol activo en la educación de sus lectores, en su formación cultural y profesional. Rusia posee un sistema bibliotecario organizado en múltiples redes paralelas, en concordancia con

los diversos niveles y necesidades del territorio que cubren, fuertemente jerarquizadas mediante bibliotecas centrales y totalmente coordinadas, por inspecciones periódicas, con todas las otras ramas de las actividades nacionales. Utiliza Consejos de Profesores para las bibliotecas escolares y Consejos de Cultura para la red de bibliotecas populares.

Enfocando el problema en el plano Latinoamericano, C. V. Penna (2) hace presente la casi total desvinculación de la política educacional con el desarrollo de los servicios bibliotecarios, y anota, al mismo tiempo, las diferentes etapas que según su opinión, debería cumplir todo plan que se emprendiese en este campo a fin de coordinarlo con el Planeamiento Educacional.

Finalmente, en el estudio (3) realizado en nuestro país por el Ministerio de Educación sobre Planeamiento de la Educación Chilena, se acepta el planteamiento propuesto por los bibliotecarios chilenos a las autoridades educacionales y a la opinión pública, en el sentido de que "Las nuevas orientaciones de la enseñanza y la reforma de métodos y planes de estudio requieren la existencia de un sistema de bibliotecas escolares, organizadas científicamente, que sean una ayuda efectiva en la labor de profesores y alumnos" y destaca el hecho de que la situación desmedrada de dichas

bibliotecas afecta el normal desenvolvimiento del proceso técnico-pedagógico y recomienda estudiar la solución integral del problema.

Estos antecedentes, agregados al hecho de que existe un estudio preliminar (4) sobre las bases que se recomiendan para el Planeamiento del desarrollo de los servicios bibliotecarios del país en el cual se incluye un esquema de estructura administrativa que aborda el problema en conjunto, hace recomendable sugerir como conclusión final la conveniencia de combinar en forma estrecha ambos sistemas de Planeamiento, el educacional y el bibliotecario. Es casi seguro que ambos servicios se beneficiarán. El planeamiento bibliotecario podría contar con una posibilidad de financiamiento de que ahora carece y profitaría de los estudios estadísticos relativos a áreas de población y otros semejantes, necesarios en ambos casos; a su vez el proceso educativo podría coordinar y aprovechar la labor de las bibliotecas para ayudar en la solución de algunos problemas fundamentales que lo afectan: analfabetismo, iliteracia, documentación pedagógica, etc.

Una firme política educacional y bibliotecaria de acción inmediata, enfocada a planes de corto y largo plazo, en los diferentes niveles, puede ser la posible solución para muchas situaciones.

(1) Bouteron, Marcel. *Le rol du bibliothécaire*. En "Bibliothèques". Paris, diciembre 1950.
(2) Penna, C.V. Los servicios bibliotecarios y el planeamiento de la educación. En *Proyecto principal de Educación*. Unesco. Boletín, v. II, Nº 6, abril-junio de 1960. pp. 47-65
(3) Chile. Ministerio de Educación. *Bases generales para el planeamiento de la Educación chilena*. Santiago, 1961.
(4) Asociación de Bibliotecarios Profesionales de Chile. *Segundas Jornadas Bibliotecarias chilenas*. Santiago, 1961.

Psicología de la obediencia y la desobediencia

Regina Quiroz

I. INTRODUCCION

En el estudio de la Psicología parece existir una característica constante en el hecho de que cualquiera de sus aspectos ofrece múltiples proyecciones, como en el caso de nuestro tema, aparentemente circunscrito al simple enunciado de las definiciones básicas de carácter, temperamento, conducta, personalidad y educación. Por esta razón, el análisis del problema de la obediencia en el niño, necesariamente nos lleva a la formulación de planteamientos que inciden en la propia naturaleza del hombre, es decir, que desembocan en consideraciones de orden filosófico íntimamente conjugadas con el sentido de la existencia.

Somos nosotros, los adultos, quienes juzgamos la conducta del niño. Pero tenemos que afirmar, honestamente, que este enjuiciamiento, aunque asentado en una fundamentación científica, no nos autoriza para obtener conclusiones en términos absolutos e invariables. En primer lugar, por la insuficiencia de un conocimiento total de los problemas infantiles y, luego, porque corremos el riesgo de juzgar arbitrariamente al niño conforme a NUESTROS intereses y valores. Lo cierto es que estamos bajo la influencia de una dinámica de generación y, conscientemente o no, queremos reproducir y realizar nuestros conceptos en los niños. Desde un punto de vista determinista habría que aceptar el hecho como algo ineluctable, precisamente porque la sociedad, así como la cultura, necesita sobrevivir y perpetuarse. Sin embargo, la sociedad también requiere una transformación positiva, superándose a través de una renovación permanente de sus valores. Y en

ello reside el conflicto de fondo, porque esta renovación de valores no puede ser responsabilidad exclusiva de quienes protagonizamos una generación que habrá de ser juzgada, a su tiempo, por los individuos que estamos formando para un nuevo relevo.

Aunque para este trabajo habría parecido suficiente señalar una posición ecléctica —como resultado del análisis de diversas postulaciones—, hemos sentido la necesidad de esbozar una conclusión distinta, no con el propósito de sentar doctrina, sino con el ánimo de producir una inquietud de todos nosotros frente a un problema que interesa particularmente a los educadores, puesto que la obediencia, en último término, no es otra cosa que un medio de educación.

Si pensamos, como lo afirma Víctor Frankl, que “la libertad tiene ya como premisa la responsabilidad”, debemos preguntarnos si nos asiste un legítimo derecho para moldear la conducta del niño admitiendo, pero no respetando integralmente, su libertad, su libre albedrío.

En esta interrogante, en su sentido y en sus alcances, hemos situado la intención doctrinaria de este trabajo.

II. LA OBEDIENCIA COMO REQUERIMIENTO SOCIAL

“La realidad social imprime un nuevo ritmo a nuestra vida” —señala el Profesor Rolando Fierro, en su obra “Psicología Educativa”. Y, junto con reconocer que la lucha por la hegemonía del poder mundial y la desvalorización de la personalidad están provocando desajustes de todo orden, plantea una premisa de alto valor para la proyección de nuestros puntos de vista, en el estudio que nos ocupa: “En este orden de cosas, dice, el individuo y la sociedad viven en permanente oposición”.

Mucho se ha lucubrado respecto de la organización social y aún subsisten doctrinas que reclaman vigencia para el concepto de la integración armónica del individuo y las instituciones tradicionales. Se afirma que el hombre es una célula predeterminada en sus relaciones con el organismo social y que la sociedad impone ciertas pautas de conducta en resguardo de su propia existencia. Sin embargo, el problema reside en que la acción coercitiva de la sociedad puede neutralizar el desenvolvimiento integral de la persona humana, si sus requerimientos no consideran la posibilidad de una revisión de valores, es decir, si no se acepta que la transformación de sus procesos debe arrancar, precisamente, de una nueva concepción de la realidad circundante; de la existencia, en último término.

Una sociedad totalitaria necesariamente debe esperar el advenimiento de una crisis de valores, aunque en determinado momento de su historia parezca que sus fines se han originado en factores de transformación positiva; el caso del nazismo, por ejemplo. En contraposición, una sociedad democrática aspira a realizar su mejoramiento institucional a base de la libre manifestación de las potencialidades individuales.

Aunque en distinto grado, en uno y otro caso hay exigencias que deben ser respetadas. Pero aun en una sociedad democrática resulta imperativo plan-

tearse la necesidad de enjuiciar los sistemas de vida, y es entonces cuando la educación debe hacer sentir la trascendental importancia de su misión. En este sentido, si el objetivo principal del desarrollo de la personalidad es la adaptación al medio ambiente, el fin principal de la educación debe consistir en transformar la naturaleza instintiva del niño, en tal forma que éste sea capaz de adaptarse a las exigencias sociales. Así ocurre que permanentemente, y a través de la educación, la sociedad está exigiendo la obediencia como un producto de adaptación y de convivencia.

Pero, en nuestros días —como afirma Ro'ando Fierro— “el hombre se mueve en un ambiente de inseguridad”. En todas partes se exige control y orden, y en todas partes se lamenta la desobediencia y los caracteres difíciles o indomables. Mientras en Europa emergen generaciones inadaptadas, expresando rebeldía y desconcierto frente a una sociedad en crisis de postguerra, en nuestra América, también en Chile, la juventud, actuando por reflejo, acusa la influencia de un drama que se ha generalizado a toda la Humanidad.

La angustia, las frustraciones y la incertidumbre que definen a nuestra época, hacen que el hombre se rebele contra la sociedad y que, al mismo tiempo, busque en ella su refugio. Este es el gran conflicto de nuestra realidad contemporánea. Y de la comprensión que de él se tenga, depende la actitud que debe corresponder a quienes tenemos la responsabilidad de educar no ya al hombre, sino a la propia sociedad.

III. FORMULACION PEDAGOGICA

Como requisito previo para su normal adaptación, y a consecuencia de su inevitable situación de dependencia, el niño debe acatar las reglas sociales de la familia y de la comunidad. Por lo tanto, según el decir de Elemer von Kárman, “El arte de la educación radica en asegurar la obediencia infantil sin menoscabar la libertad de los instintos, que le es absolutamente necesaria para su desarrollo”.

Cualquier estudio de la conducta humana debe partir, a su vez, del estudio de las tendencias elementales, puesto que toda tendencia es potencia y siempre va dirigida hacia un fin, hacia una acción.

A partir de su nacimiento, el niño manifiesta gran plasticidad, y a medida que aparecen, con la maduración, posibilidades de nuevos ajustes, la transformación de su conducta se orienta insensiblemente hacia un estilo de personalidad singular. Es decir, poco a poco surgen y se fijan sus hábitos de comportamiento. No obstante, hay que insistir en el hecho de que si bien es cierto que en el hombre predominan los modos de conducta adquiridos, los procesos de adquisición tienen su origen en la integración a una cultura de la cual el ambiente familiar no es más que un elemento y un agente de transmisión.

Pero el niño debe adaptarse él mismo, activamente; nunca es solamente un objeto que refleja en forma pasiva todo lo que ocurre a su alrededor, sino que, por el contrario, siempre tiene una actitud activa frente a cualquier in-

fluencia exterior. Por esta razón el carácter del niño, vale decir "el aspecto expresivo de su personalidad" —como señala Filloux—, puede y debe entenderse como un resultado de aprendizaje. Esto significa que no es valedera la afirmación de que existen niños cuyo carácter no es susceptible de ser educado y en los cuales no se pueda injertar determinadas cualidades positivas.

Lo cierto es que el carácter, al revés de lo que ocurre con el temperamento, no es algo innato, constante e invariable, como sostienen los partidarios del determinismo biológico, sino una integración de los factores hereditarios, congénitos, y los determinantes ambientales de condicionamiento y aprendizaje. El problema está en poder establecer en qué medida los elementos constitucionales "dados" determinan la conducta individual. Y, paralelamente, hasta qué punto esta conducta puede ser orientada de acuerdo con los requerimientos que impone la sociedad.

En cuanto al niño, lo que interesa es que su independencia sea estimulada y ejercitada dentro de límites razonables.

Se ha dicho que el niño es actividad pura, para señalar que la mayor parte de sus movimientos obedecen a impulsos instantáneos que no puede refrenar, así como tampoco puede reprimir o dominar los movimientos expresivos que exteriorizan sus afectos.

Ahora bien. Cuando se produce la inhibición voluntaria de estos impulsos, el resultado es un acto de obediencia. Resulta así que la obediencia se define como la aceptación voluntaria de una orden. Pero el grado de desarrollo de la voluntad del niño se manifiesta no sólo en los actos que ejecuta, sino también en aquellos que deja de hacer; y de aquí arranca la importancia pedagógica de los problemas típicos del comportamiento.

¿Es la desobediencia una desviación consciente de la conducta? ¿Es una consecuencia de hábitos indeseables? ¿Es un producto del carácter? ¿Cuál debe ser la actitud de los padres y de los maestros frente al niño desobediente? ¿Debemos exigir siempre la obediencia como requisito básico para mantener el principio de autoridad? Y, por último, ¿tenemos verdadero derecho a exigir que el niño se comporte y actúe de acuerdo con nuestro concepto de las normas morales vigentes?

La mayoría de los psicólogos coincide en que el niño se esfuerza por reproducir el mundo nuevo que significa para él el comportamiento y la actividad de sus mayores. Para ello se vale del juego, especialmente del juego de acción, que influye en gran medida en la formación de su aspecto moral. Gracias a las reglas que se incluyen en los papeles que protagoniza en sus juegos, el niño aprende a educar su voluntad. Y más todavía cuando debe incorporarse al régimen de trabajo escolar, porque en esta etapa la voluntad se ve reforzada por el ejercicio de una disciplina constante. En buenas cuentas, la voluntad se educa superando dificultades. Y es en el proceso de sus relaciones verbales con los adultos donde el niño se forma los conceptos de lo que se puede y de lo que no se puede hacer; comienza a determinar su comportamiento, tiene conciencia del sentimiento del deber, de la obediencia y del dominio de sí

mismo; el niño aprende a valorar su conducta y la de los demás, por la vía del ejemplo.

El niño normal obedece, porque es capaz de inhibir sus impulsos internos, y debe tenerse en cuenta, por lo tanto, que un niño anormal o simplemente un niño sin esta capacidad de inhibición, necesariamente tendrá que reaccionar en forma negativa frente a una orden. Pero, así y todo, yendo más allá de este principio de las diferencias individuales, un niño normal puede desobedecer conscientemente si la orden recibida está en contraposición a sus propios intereses o a su desarrollo mental. No puede exigírsele al niño una tarea que sea superior a sus fuerzas físicas o mentales, porque se corre el riesgo de producirle una frustración, un sentimiento de inferioridad, que puede repercutir a lo largo de toda su existencia.

Muchas veces ocurre que los padres, y aun los maestros, censuran, ridiculizan y hasta castigan a un niño que se rebela ante una demanda, sin considerar previamente si la orden era justa, sensata y adecuada, y sin reparar en que el castigo produce reacciones enconadas y una insensibilidad a tipos de controles más normales y delicados.

Entre los adultos preconizamos el empleo de buenos modales para obtener la consecución de un fin; decimos que es necesario ser cordiales y afables en nuestra convivencia. Pero, ¿cuál es el tono que utilizamos para mandar al niño, para que cumpla nuestros deseos? ¿Estamos siempre amables y, sobre todo, tranquilos?

Hay niños que obedecen por temor y ante la presencia física del que manda, o simplemente simulan una actitud obediente, para engañar con astucia al domesticador. En todo caso, cuando desaparece la influencia coercitiva estos niños reaccionan afectivamente, creándose una rebeldía interna. Pero también los hay que, en una actitud de resguardo de su personalidad, prefieren ser castigados antes que someterse a la voluntad de sus padres o maestros. El ejemplo más típico es el del niño que se niega a "actuar" frente a personas extrañas a su familia, cuando los padres quieren mostrar sus capacidades artísticas; o el del niño que se resiste a recitar o a cantar frente a sus compañeros en la sala de clases. ¿Es esto desobediencia?

El niño no debe ser "acorralado" para que obedezca una orden de esta naturaleza, máxime si se halla en la primera etapa de su testarudez normal (2 - 3 años), en que el espíritu de contradicción es parte de su proceso normal de desarrollo, cuando no tiene formado un concepto de tiempo, porque vive el presente más que nosotros, y cuando en vez de exigirle obediencia por medios violentos conviene buscar su colaboración. Esto ha quedado sobradamente demostrado por las conclusiones de los estudios experimentales de la Psicología Genética. Una orden no puede ser enunciada, sino sugerida inteligentemente, y de este modo se logra que el niño tenga iniciativas y sienta la impresión de que se le permite cierta libertad.

A medida que su estructura espiritual adquiere formas más amplias y elevadas, el niño se vuelve más independiente. Pero si el verdadero amor y la

verdadera autoridad están detrás de él —y si es tratado sin arbitrarias imposiciones—, a pesar de su acentuada independencia no excederá los límites del ordenamiento.

Entre los 6 y los 7 años es cuando el desafío y la testarudez son más característicos. En esta etapa el niño afianza su personalidad y organiza su independencia ante la vida, enfrentándose contra los adultos de cualquier modo. En este período las órdenes deben ser seguras, firmes, que inspiren respeto. Y es muy importante que el niño observe determinación en quien le manda obedecer, porque él sabe aprovecharse de las vacilaciones, e incluso puede llegar a convertirse en un tiranuelo del hogar si la constelación familiar estimula indirectamente sus impulsos de poderío.

La obediencia es grata, cuando el niño, basado en la experiencia, la ejerce espontáneamente y sin tener que llegar a la lógica conclusión de que está obligado a obedecer. En otras palabras, debemos propiciar que la obediencia se manifieste como el libre movimiento de la voluntad, y para ello debemos tener en cuenta que es necesario tratar al niño con respeto y consideración, prefiriendo la disciplina espontánea a la impuesta, pese a que esta última todavía es ley en algunas de nuestras escuelas primarias. Muy lejos están ya los tiempos en que se preconizaba aquello de que “La letra con sangre entra”, hoy debemos asegurar la obediencia sí, pero sin menoscabo de la libertad del niño; ni vejámenes, ni imposiciones violentas, ni castigos corporales. Lo importante es encauzar sus expansiones mediante la educación, a fin de utilizarlas, perfeccionarlas y ennoblecerlas. En este sentido, el educador debe ser el punto de equilibrio para permitir que el niño se adapte a las exigencias de una sociedad en la cual vive y permitir, también, la afirmación de su YO como ser individual, responsable de sus propios valores y de los de la sociedad en la cual él va a actuar.

IV. CONCLUSIONES

“La personalidad es una historia dentro de una historia más amplia” —expresa Jean Claude Filloux—; “es una construcción humana que resulta incomprensible si no se la sitúa dentro del movimiento evolutivo de la sociedad”. Pero esta afirmación no excluye la idea de que el hombre es dueño de su destino, por mucho que el determinismo sostenga como premisa fundamental que en la naturaleza hay un orden, que obedecemos a leyes y que somos lo que ese orden nos obliga a ser.

Ahora bien. Nuestro enfoque respecto del problema de la obediencia se basa en un pensamiento contrapuesto a la doctrina determinista. Creemos que el individuo, y el niño en particular, deben orientar su comportamiento conforme a los conceptos del libre albedrío. En primer lugar, porque cada individuo tiene una originalidad propia y su destino no se asemeja realmente al de ningún otro; y luego, porque la vida es una serie de acontecimientos no idénticos y ninguna época representa el todo.

Nadie discute que el individuo es un producto de la cultura y de la sociedad; pero el hombre **puede decidir**, decidir respecto de su conducta, en cuanto es capaz de conocerse y de revelarse a sí mismo, como pedía Sócrates, es decir, cuando descubre que es libre para sí.

Nosotros, como educadores, reconociendo que la evolución de los valores sociales es responsabilidad de las nuevas generaciones, no podemos pretender moldearlas a nuestra imagen y semejanza, porque la posibilidad de que el individuo resista reflexivamente determinadas formas o reglas de convivencia es condición y prerrogativa del hombre que vive en una sociedad democrática.

“Si tomamos a los hombres tal y como son —dice Goethe— los haremos peores de lo que son. En cambio, si los tratamos como si fuesen lo que debieran ser, los llevaremos allá donde tienen que ser llevados”. A nosotros, los educadores, corresponde esta tarea de conducción. Y para ello debemos tener presente que muchas veces la causa de una desobediencia del niño puede estar en nosotros mismos... Los niños buscan en nosotros y en sus padres sus modelos de vida y de conducta, a través de los procesos de identificación. Nos obedecen casi siempre; y cuando no lo hacen, no es precisamente el castigo la mejor receta, porque, en determinadas circunstancias, es más importante permitir que el niño diga NO, antes que obligarlo a decir SI.

Y para terminar, diremos con Arthur T. Jersild que “la finalidad de la disciplina no es cercenar la libertad, sino dar al niño una libertad mayor, dentro de los límites que pueda manejar”.

V. BIBLIOGRAFIA

- CARMICHAEL LEONARD, Manual de Psicología Infantil, El Ateneo, 1957.
FIERRO ROLANDO, Psicología Educacional, Edugal, 1962.
FILLOUX JEAN CLAUDE, La Personalidad, EUDEBA, 1960.
ISAACS SUSAN, Conflictos entre Padres e Hijos, Psique, 1955.
JERSILD ARTHUR, Psicología del Niño, EUDEBA, 1961.
KARMAN VON ELEMER, Niños Indisciplinados, Imán, 1950.
PARKHURST HELEN, Exploración del Mundo Infantil, Kapelusz, 1956.
SMIRNOV, LEONTIEV, Psicología, Grijaldo S. A., 1960.
STEKEL WILHELM, Cartas a una Madre, Imán, 1953.
THOM DOUGLAS A., Los Problemas Diarios del Niño, Gmo. Kraft Ltda., 1943.
WINN RALPH B., Enciclopedia de la Educación Infantil, Paidós, 1946.
WOLFF WERNER, Introducción a la Psicología, Fondo Cultura Económica, 1961.

La Educación como Fuente del Desarrollo Económico

ES MUY NATURAL asignar un alto valor cultural a la educación, pero no por eso debe desconocerse su importancia económica. En efecto, la educación se ha convertido en uno de los factores más importantes del desarrollo económico, es decir, es uno de los caminos que lleva a esa abundancia característica de la agricultura y la industria modernas. Será sencillamente imposible lograr esa abundancia mientras predomine el analfabetismo y la falta de preparación. Así pues, aparte su elevado valor cultural, la educación representa también una inversión en capital humano porque perfecciona las aptitudes del hombre permitiéndole aumentar su potencial económico.

En el presente documento se intenta analizar la proposición de que la educación es fuente importante de desarrollo económico y se presentan algunos resultados preliminares. A continuación se indican, en beneficio del lector, algunos de los temas principales que se abordarán en el presente estudio:

1. Cuantificación del desarrollo económico y sus fuentes;
2. Fuentes no cuantificadas y omitidas;
3. Convicciones y valoraciones presentes;
4. La Educación como industria;
5. Las posibilidades de inversión entre distintos recursos;
6. La educación como tipo de inversión;
7. Efectos de la educación sobre el consumo y los ingresos del trabajo;
8. Recursos que entran en la educación;
9. Rentabilidad de la educación;
10. La educación como factor cuantificado del desarrollo económico, y
11. Reflexiones sobre la adecuación a América Latina de este tratamiento de la educación.

1. Cuantificación del desarrollo económico y sus fuentes.

Por "desarrollo económico" se entenderá el aumento del ingreso real. Así, tra-

Theodore W. Schultz

tándose de un país, se refiere al aumento del ingreso nacional o del producto nacional expresado en dólares, pesos, cruceros o cualquiera unidad monetaria a precios constantes. La cuantificación del desarrollo económico se hará en función del aumento del ingreso real según se define corrientemente en términos de los bienes y servicios comerciales. Con todo, este concepto no abarca, por ejemplo, el aumento del tiempo libre a medida que disminuye la jornada de trabajo ni los refinamientos que derivan de la educación.

Considérese por un momento el crecimiento económico como un juego cuyo objeto es adquirir fuentes de ingreso adicional. Esas fuentes no son gratuitas; cada una tiene su precio y algunas son caras y otras baratas. Así, para ganar, lo que importa es adquirir aquellas fuentes que son relativamente baratas. El primer obstáculo es descubrir esas fuentes y el segundo, determinar cuánto valen en realidad.

En verdad, por mucho tiempo la ciencia económica creía conocer esas fuentes, que constituían el núcleo de sus teorías. Ellas eran la tierra, el trabajo y el capital. Como en general la cantidad de tierra es constante, el desarrollo económico sólo podría lograrse incrementando los factores de trabajo y capital. Por otra parte, como quiera que el crecimiento de la fuerza trabajadora depende en esencia del aumento de la población, la acción económica sólo puede influir sobre el capital. En este sentido, el capital —dejando de lado la tierra— se ha identificado con los bienes tangibles como estructura, equipos y existencias que son reproducibles. Por lo tanto, el aumento planificado —fruto de una decisión económica— de los bienes de capital y el crecimiento natural de la fuerza trabajadora eran los factores reconocidos del crecimiento económico. Hay muchos modelos económicos basados en estos factores. El juego en este caso consiste en mantener el capital y el trabajo a un mismo ritmo, pero acelerando el paso. Pero algunos economistas con mentalidad cuantitativa han intervenido rudamente en este antiguo y sencillo juego del desarrollo económico, al demostrar que el aumento de los bienes de capital y de la fuerza trabajadora no explica la mayor parte del ingreso nacional **cuantificado**. Valgan como ilustración algunas cifras de los Estados Unidos. Las estimaciones se han tomado de una investigación auspiciada principalmente por la Oficina Nacional de Investigaciones Económicas (**National Bureau of Economic Research**) y entre las personas que realizaron los trabajos preliminares se destacan Kuznets, Goldsmith, Abramovitz, Kendrick y Fabricant. **Basic Facts on Productivity Change**, de Fabricant, presenta un útil resumen de estos cálculos. (Véase el Cuadro N° 1). Estas cifras muestran que entre 1919 y 1957, la economía de los Estados Unidos, agregando sólo un 1 por ciento anual al insumo total de capital tangible y horas-hombre, ha logrado un “generoso” incremento de su ingreso real equivalente al 3 por ciento anual. En el Cuadro N° 1 se presentan estas estimaciones no sólo para 1919-1957 sino también para el período 1889-1919.

Cuadro N° 1

ESTADOS UNIDOS: AUMENTO DEL PRODUCTO Y LOS INSUMOS DEL SECTOR PRIVADO INTERNO DE LA ECONOMIA, 1889-1957

	Tasas medias de aumento anual (Por cientos)			
	1889	1919	1919	1957
1. Producto total		3,9		3,1
2. Trabajo (horas-hombre ponderadas)	2,2		0,8	
3. Capital (capital tangible ponderado)	3,4		1,8	
4. Insumos totales		2,6		1,0
5. Divergencia: el porcentaje de la línea 1 que representa la línea 4		67,0		32,0

FUENTE: Solomon Fabricant, **Basic Facts on Productivity Change** (Occasional Paper N° 63, Nueva York: National Bureau of Economic Research, 1959), Cuadro N° 5.

En América Latina también se estarían produciendo diferencias entre los insumos **cuantificados** y el desarrollo económico **cuantificado**, aunque menos marcadas que en los Estados Unidos. Los mejores datos de que dispone el autor son los de la Comisión Económica para América Latina. Sobre la base de esas informaciones e incluyendo a la tierra como uno de los insumos, porque evidentemente en algunas partes de América Latina se han habilitado nuevas tierras para la producción, se llega para el decenio 1945-55 a un aumento del desarrollo económico cuantificado de 61 por ciento (4,88 por ciento anual), mientras que los insumos cuantificados suben en 36 por ciento (3,12 por ciento anual). Así, aun admitiendo que la comparabilidad dejara mucho que desear, se infiere que el desarrollo económico cuantificado de América Latina, si bien supera al que registran los insumos, no alcanza al triple de éste.

Hace algunos años cuando el autor se dio cuenta por primera vez de cuán floja era la relación entre el aumento de la producción y el de los insumos en la agricultura norteamericana, examinó algunas cifras latinoamericanas tomadas de las investigaciones realizadas por Ballesteros, Moore y posteriormente Wharton, cuando seguían cursos de postgraduados en la Universidad de Chicago. Estos cálculos muestran que eran mayores las diferencias entre el aumento de los insumos y la producción cuantificados (excluyendo a la Argentina en el período de Perón), que en los Estados Unidos. Por consiguiente, aunque en la agricultura latinoamericana el incremento de la producción haya estado excediendo al de los insumos, la diferencia entre ellos ha sido menor que en los Estados Unidos (véase Cuadro N° 2).

Cuadro N° 2

AUMENTO DEL PRODUCTO Y LOS INSUMOS DE LA AGRICULTURA EN ALGUNOS PAISES DE AMERICA LATINA Y LOS ESTADOS UNIDOS

País y período	Cambio porcentual por década	
	Insumo	Producto
Argentina:		
1920-1940	6	27,5
1940-1952	-6	-10
Brasil:		
1925-1929 a 1945-1949	15	37
1944-1955	23	37
México:		
1925-1929 a 1945-1949	13,5	30
Estados Unidos:		
1930-1940	-5	16
1940-1958	1,7	29

FUENTES: Véase Cuadros N.os 1 y 2, Theodore W. Schultz, "Reflections on Agricultural Production, Output and Supply", *Journal of farm Economics*, 38, Aug. 1956; Clifton R. Wharton, Jr., "The Economic Impact of Technical Assistance: A Brazilian Case Study", *Journal of Farm Economics*, 42, May 1960, Cuadro N° 2; y Zvi Griliches, "Measuring Inputs in Agriculture: A Critical Survey", *Journal of Farm Economics*, December 1960, Proceedings issue, Cuadro N° 5.

2. Factores del desarrollo económico no cuantificados y omitidos

No hay forma de adecuar el incremento de los bienes de capital, es decir, estructuras, equipos y existencias, y de las horas-hombre al desarrollo económico cuantificado de los Estados Unidos. Si se agregan las tierras nuevas y las mejoras todavía queda sin explicar gran parte del desarrollo económico cuantificado. ¿Qué otros factores existen?

En los Estados Unidos hay tres que presentan grandes posibilidades. Uno es el mayor grado de instrucción de la mano de obra; otro es el progreso de los conocimientos útiles para la actividad económica, pero que no forman parte integral de las aptitudes de la mano de obra. Un tercero consiste en los beneficios derivados de las economías de escala. En los Estados Unidos los economistas están comenzando a cuantificar todas esas influencias pero, que yo sepa, todavía no se ha tratado de identificar y medir el papel que desempeñan en el desarrollo económico de los países latinoamericanos.

Hay muchos otros factores que explican el desarrollo económico, pero hasta donde llegan nuestros conocimientos actuales no tienen tanta importancia en los Estados Unidos. Con todo, posiblemente sean de entidad en América Latina, si no de inmediato, al menos en un futuro próximo. La redistribución de los recursos entre las ocupaciones, industrias y regiones puede ser tanto secuela como fuente del desarrollo económico. Está en juego la movilidad de la mano de obra y del capital y el ritmo así como la eficacia de esa movilidad pueden acrecer o decaer con el tiempo. En la medida en que mejoran, esos reajustes se convierten en fuente de crecimiento económico. Otro factor es la menor dilación con que se adoptan los conocimientos nuevos y más perfeccionados. Aunque en los Estados Unidos este factor ha tenido alguna importancia en los últimos decenios, sobre todo en la agricultura, ya se ha reducido a tal punto que probablemente no influirá en mayor grado sobre el desarrollo económico. En cambio, en la mayoría de los países latinoamericanos este rezago en la aplicación de los nuevos conocimientos es de consideración, habida cuenta del acervo disponible y de la forma en que se amplía. La disminución de este retraso podría constituir una de las principales fuentes de desarrollo en América Latina, como ha ocurrido en algunos centros progresistas en determinados países (cabe citar también los efectos de la disminución de la jornada de trabajo. Cuando la semana normal de trabajo es larga, es probable que una pequeña reducción en las horas se vea prácticamente compensada por un aumento de la producción por hora-hombre; cuando es corta, una pequeña reducción adicional en las horas no se ve compensada o sólo en pequeña parte por un aumento de la producción por hora-hombre).

Lo que he venido subrayando es que el crecimiento económico se nos escabulle de las manos cuando tratamos de asirlo sólo con dos dedos. Los bienes de capital y la fuerza de trabajo no bastan para este fin. Sin embargo, estos dos, junto con las economías de escala, el avance del conocimiento y de la educación, nos dan un buen asidero. Mi tarea principal es examinar la educación. ¿En qué medida contribuye la educación al crecimiento económico? ¿Cuál es la rentabilidad de la educación? Al contestar a estas preguntas propongo tratar a la escuela (educación organizada) como una industria productora de instrucción que a su vez representa una **inversión en capital humano**.

No obstante, es preciso tener en consideración un punto preliminar.

3. Convicciones y valoraciones presentes

Siempre temo que algunas personas relacionadas con la educación rechacen de plano este tratamiento del valor económico de la educación (1). Pueden hacerlo por abrigar la firme convicción de que los atributos culturales de la educación rebasan el terreno de la economía; de que los valores humanos que la educación trata de transmitir se verían denigrados si se les aplicaran valores económicos, y porque consideran que la "inversión" y la "industria" están bien en la feria en que se fabrican y venden cosas materiales, pero no en la sala de

(1) En todos mis estudios sobre la economía de la educación he tratado de elucidar esta cuestión "moral", porque siempre surge en las discusiones con educadores y otras personas que piensan sobre la educación. Espero no estar insistiendo demasiado sobre este asunto.

clases en que se enseña a seres humanos. En general, la dificultad radica en que no hay un concepto claro sobre el hecho de que la educación mejora las aptitudes particulares de los alumnos y coadyuva a la actividad económica y de que los estudios encaminados a describir y cuantificar este aporte de la educación no suponen menospreciar otros objetivos culturales, quizá de mayor importancia. En cambio, lo que se quiere significar es que algunos tipos de educación tienen por resultado, entre otros, mejorar la capacidad de un pueblo para el trabajo y la administración de sus asuntos, de que este perfeccionamiento constituye una fuente de desarrollo económico y de que el análisis económico **no** se limita a las cosas materiales.

Sin duda, una de las causas principales de que los economistas no se hayan mostrado muy deseosos de entrar en el análisis explícito de la inversión en capital humano, puede obedecer a su renuncia por abordar estos aspectos éticos y axiológicos. Tuve ocasión de analizar detenidamente este asunto en mi trabajo sobre **Investment in Human Capital** (Inversión en capital humano) y en vez de intentar una reformulación de esas ideas permitaseme remitirme a ese documento:

“Los economistas saben desde hace tiempo que los pueblos forman parte importante del patrimonio de las naciones. Medida en función del aporte que significa el trabajo a la producción, la capacidad productiva de los seres humanos es ahora inmensamente más vasta que todas las demás formas de riqueza en su conjunto. Pero no han puesto de relieve la simple verdad de que la gente invierte en ella misma y de que esas inversiones son considerables. Aunque los economistas pecan raras veces de timidez para el análisis abstracto y se precian a menudo de ser poco prácticos, no se han caracterizado por su osadía en la investigación de este campo. Cada vez que se acercan siquiera al tema proceden con cautela como si tuvieran miedo de caer en honduras. Sin duda hay motivos que aconsejan la prudencia. Están presentes siempre convicciones morales y filosóficas profundamente arraigadas. La libertad del hombre es la primera finalidad de la economía y el hombre no es ni una mercancía ni un valor que se transe en el mercado. Por último, de igual importancia es el hecho de que ha resultado muy cómodo en el análisis de la productividad marginal tratar a la mano de obra como un singular conjunto de aptitudes innatas totalmente libres de capital”.

El hecho sólo de pensar en inversiones en seres humanos es ofensivo para algunos de nosotros. Nuestros valores y convicciones no nos permiten considerar a los seres humanos como bienes de capital, salvo en un régimen de esclavitud, el cual abominamos. No estamos libres de la influencia que ejerció la sostenida lucha por abolir los sistemas de servidumbre social y establecer instituciones políticas y legales para librar al hombre de esos sistemas. El éxito logrado lo tenemos en alta estima. Por lo tanto, tratar a los seres humanos como una riqueza que puede aumentarse mediante inversiones se contrapone a valores de profundo arraigo. Nuevamente parece reducir al hombre a un mero componente material, a algo parecido a la propiedad. Y que el hombre mismo se considere como un bien de capital, aunque no comprometa su libertad, puede denigrarlo. Nada menos que J. S. Mill insistió en cierta ocasión que el pueblo de un país no debe considerarse como riqueza porque ésta sólo existe para beneficio del pueblo. Pero Mill estaba equivocado; no hay nada en el concepto de riqueza humana que se oponga a su idea de que, ésta existe sólo en provecho del pueblo. Al invertir en ellos mismos la gente puede ampliar las posibilidades de opción que se les presentan. Esta es una de las formas en que los hombres libres pueden aumentar su bienestar (2).

(2) Theodore W. Schultz, "Investment in Human Capital", *American Economic Review*, 51, marzo 1961.

4. La educación como industria

La educación se ha convertido en una actividad en que se especializan las escuelas y éstas pueden ser consideradas como empresas dedicadas a producir servicios de educación. Estos pueden satisfacer determinadas preferencias culturales o mejorar las aptitudes económicas de las personas. Su producción supone **gastos reales** porque se necesitan recursos —profesores, administradores de escuelas, libros, bibliotecas y laboratorios. Dentro de una clasificación más amplia, las escuelas son un tipo de empresa especializada que **produce y distribuye conocimientos**. Las instituciones que se dedican a la investigación (sin instruir) también producen conocimientos. Si siguiéramos a Machlup en su concepto de “producción de conocimientos”, incluiríamos también las empresas dedicadas a los diversos medios de comunicación y las que producen los aparatos, equipos y maquinarias de comunicación e información (3).

Hay muchas razones que abonan la investigación del rendimiento de la educación considerada como una industria. Debemos conocer el tipo y la calidad de los insumos empleados, las combinaciones en que se usan, la “cantidad” de producción que se obtiene y, por lo tanto, la “eficiencia” con que se llevan a efecto las transformaciones. Los insumos suponen gastos y la producción, beneficios. Nuevamente aquí algunos lectores objetarán que esos gastos y beneficios sólo atañen remotamente a la esencia de la educación. Sin embargo, los gastos en recursos son innegables cualesquiera que sean las finalidades de la enseñanza; además, como se demostrará más adelante, en algunos países han llegado a ser de consideración. Los beneficios pueden ser predominantemente culturales, pero por importante que éstos sean, los de otra índole también han llegado a ser enormes, sobre todo en los Estados Unidos y presumiblemente también en otros países.

La educación organizada (escuelas) demanda un conjunto de recursos especiales que, como ya se señaló, comprenden a maestros, administradores escolares, salas de clases, bibliotecas y laboratorios. En los Estados Unidos y otros países técnicamente avanzados, por su cantidad, los recursos que entran en la educación han llegado a constituir una vasta industria. Edding(4) muestra que en 12 de los 23 países por él estudiados, los gastos de instrucción pública alcanzaban en 1954 a 3 por ciento o más del ingreso nacional. Edding no disponía de cálculos sobre los gastos de la enseñanza privada ni —cosa muy importante— sobre los ingresos a que renunciaban los estudiantes adultos por estudiar.

Con todo, sus cálculos son instructivos, pues según su criterio los países técnicamente avanzados, entre ellos sobre todo el Japón y la Unión Soviética, figuran en primer rango. Ninguno de los cinco países latinoamericanos incluidos en este estudio alcanzan al citado 3 por ciento(5).

En los Estados Unidos la instrucción elemental, secundaria y superior se ha convertido ahora en una industria cuyos gastos totales sobrepasan los 30.000 millones de dólares. En 1956 ya eran de 28.700 millones, distribuidos como sigue(6):

(3) El profesor Fritz Machlup está publicando un estudio sobre *Production of Knowledge* (Producción de conocimientos). He tenido el privilegio de leer su manuscrito.

(4) Friederich Edding, *International Tendenzen in der Entwicklung der Ausgaben für Schulen und Hochschulen*. Kieler Studies, Kile, 1958. Cuadro Nº 2 y anexo estadístico, pp. 143-44.

(5) En 1954 los gastos de la enseñanza pública expresados en por ciento del ingreso nacional, fueron 2,3 en el Brasil, 2,1 en Chile, 1,7 en Colombia, 1,5 en Ecuador y 1,1 por ciento en Honduras. En el Japón se llegó a 6,1 por ciento. Véase Edding, *op. cit.*, p. 144. Estos gastos no incluyen los de las escuelas privadas ni los cálculos de los ingresos que dejan de percibir los estudiantes.

(6) Theodore W. Schultz, “Capital Formation by Education”, *Journal of Political Economy*, 68, diciembre 1960, basado en los Cuadros N.ºs 3 al 6. “Los gastos adicionales”, que se consignan en la columna 5 de los Cuadros N.ºs 5 y 6, se distribuyeron conforme a los gastos escolares.

	Mil millones de dólares	Por ciento
Costo de la enseñanza pública	13,1	46
Costo de la enseñanza privada	3,2	11
Ingresos que han dejado de percibir los estudiantes	12,4	43
Costo total	28,7	100

En 1956 estos gastos, medidos por los recursos que a la sazón consumía la educación, correspondían al 10,3 por ciento del total del ingreso de consumo cuantificado. Otra forma de medirlos es en función de los insumos de mano de obra. La proporción de personal docente era de 2,3 por ciento de la fuerza de trabajo empleada y la de personal docente y estudiantes de la escuela secundaria y de educación superior que podían haber ingresado a la fuerza trabajadora, era de 18,8 por ciento de la fuerza trabajadora efectivamente empleada (7).

5. Oportunidades de inversión entre los recursos

Antes de entrar a analizar la enseñanza como un tipo especial de inversión, conviene examinar en general las posibilidades de inversión. La inversión es una obligación que pesa sobre el ingreso actual en un afán de elevar el ingreso futuro. Cuando se invierte en el mejoramiento de las aptitudes humanas se hace con la esperanza de aumentar sus entradas futuras. Sin embargo, estamos tan acostumbrados a pensar sólo en la inversión en bienes de capital —estructuras, equipo y existencias— con miras a aumentar las entradas futuras provenientes de esas fuentes, que encontramos suma dificultad en considerarnos como objetos de la inversión. Tropezamos con una serie de barreras, mentales algunas, como hemos dicho, constituidas por nuestras convicciones y valorizaciones. Una opinión popular podría ser que la inversión sólo se refiere a los recursos objetos de compraventa y como las aptitudes humanas no constituyen una mercancía no puede haber inversión humana. Pero lo decisivo de una inversión es su efecto sobre los ingresos o las ganancias futuras y no el hecho de que una persona pueda o no transferir y vender el acervo de aptitudes que ha adquirido. Existe, por cierto, un “mercado”, expresado a través de los sueldos y salarios que se pagan por sus servicios, digamos como ingeniero.

Para superar esta barrera mental debemos pensar en los recursos humanos como en otros recursos, es decir, como **medios producidos de producción**. En realidad podemos acrecentar la existencia de cualquiera de nuestros recursos con inversiones apropiadas. Desde luego, no olvido que los economistas pueden encontrar útil para algunos fines definir determinados recursos como en estado “natural”, libre de todo capital agregado. La tierra —considerada como la propiedad original de recursos naturales— suele definirse en esa forma. Es indudable que a la mano de obra también puede dársele ese mismo tratamiento, dejando que ella represente la capacidad biológica “nativa” de los trabajadores con el fin de abstraerla de “todo” capital humano. Este tratamiento de los recursos es, en esencia, la idea clásica tripartita de los factores de producción —tierra, trabajo y capital. Esta idea expresa implícitamente, entre otras cosas, que ni la tierra ni el trabajo están formados por la inversión.

(7) Theodore W. Schultz, “Education and Economic Growth”, *Social Forces Influencing American Education*, 1961, Nelson B. Henry, ed. (Chicago: The National Society for the Study of Education).

Señalé en otra ocasión(8) que el hecho de que los economistas descuidaran por tanto tiempo la inversión humana, obedece a que ha perdurado el concepto clásico del trabajo y a la fuerte influencia de Marshall, quien abogó por una definición del capital que mantuviera a la economía vinculada al mercado y quien atacó a Fisher por considerar que su concepto comprensivo del capital, que incluye al hombre, no se ceñía a la realidad.

Sin embargo, examinemos este concepto amplio del capital y considerémoslo como un recurso que es predominantemente un **medio productivo de producción**. Evidentemente los recursos humanos poseen dimensiones tanto cuantitativas como cualitativas. El número de personas, la proporción que se dedica a un trabajo útil y las horas trabajadas, pueden considerarse características cuantitativas. La educación es, sin lugar a dudas, un componente cualitativo de los recursos humanos. Supóngase que se ofrecen muchas oportunidades para la inversión humana y que dichas inversiones explican en gran medida el aumento de la proporción del ingreso nacional que percibe la gente.

Un concepto muy simplificado sería que las posibilidades de inversión son básicamente proporcionales a la cantidad de recursos existentes; este concepto descansa en el supuesto de que los beneficios marginales de la inversión en cada clase de recursos son iguales y de que el aumento proporcional de estas inversiones, destinado a incrementar los recursos existentes está supe-
ditado a la misma tasa de rendimientos decrecientes. En los Estados Unidos, los recursos naturales, al costo de los factores, aportan alrededor del 5 por ciento del ingreso nacional, los bienes de capital reproducibles cerca del 20 por ciento, y la mano de obra más o menos el 75 por ciento. Por lo tanto, siguiendo este criterio, la posibilidad de invertir en recursos humanos es tres veces superior con respecto a la posibilidad de invertir en recursos naturales y bienes de capital.

Sin embargo, la experiencia nos ha enseñado que en las últimas décadas estos recursos no se han mantenido en proporciones constantes. Los recursos naturales han disminuido, en tanto que los recursos humanos han medrado con relación a todos los recursos empleados. En los Estados Unidos, entre 1929 y el momento presente, los recursos naturales (tierra) medidos al costo de los factores del ingreso nacional, han decrecido constantemente de 9 a casi 5 por ciento, en tanto que los recursos humanos (trabajo), se han elevado de 69 a cerca de 75 por ciento(9).

Hay relativamente pocas posibilidades de aumentar los recursos naturales existentes mediante la inversión. Como ya se ha señalado, los economistas generalmente consideran conveniente tratar los recursos naturales (tierra) como una constante, y conforme a este supuesto la oportunidad de inversión sería igual a cero. Pero en realidad gran parte de lo que consideramos tierra es, en proporción considerable, capital reproducible y en esta medida aumentamos el factor tierra existente. De vez en cuando alguien encontrará un yacimiento de petróleo, un manto de carbón de diez pies o un rico yacimiento mineral, adquiriendo así un futuro ingreso adicional a bajo precio. Pero los recursos naturales no figuran entre las fuentes más promisorias de ingreso futuro, porque su contribución al ingreso nacional ha llegado a ser pequeña, y el más importante de ellos, la tierra arable, ya no se encuentra tan fácilmente, de buena calidad. Desde luego hay tierras que podrían habilitarse mediante la tala, avena-

(8) Theodore W. Schultz, *Investment in Man: An Economist's View*, *The Social Service Review*, 33, junio 1959; véase además "Investment in Human Capital", *op. cit.*

(9) Esta estimación de los recursos humanos variará según se limite a la economía privada (usada por Kendrick y Fabricant, véase el Cuadro N° 1), que estima en 75 por ciento el total de mano de obra en la economía (Denyson), y lo que da una estimación algo superior, a saber 77 por ciento para 1954-58.

miento y riego, pero no puede negarse que los holandeses están pagando caro el pequeño desarrollo económico logrado secando partes del Zuydenzée, lo mismo que los italianos con la reducida extensión de tierra de cultivo que han arrebatado al Adriático en la desembocadura del Po.

El aumento del riego en la India o en California, aunque sea a expensas del gobierno, no constituye una fuente barata de ingreso adicional. Naturalmente que en América Latina y otras regiones existe buena tierra agrícola que actualmente es inaccesible por falta de caminos y reportaría elevados beneficios la inversión necesaria para habilitarla(10).

Por otra parte, en los Estados Unidos los bienes de capital reproducibles, como se definen comunmente, han experimentado una cierta contracción con respecto al total de recursos. Por lo tanto, conforme a nuestra suposición simplificada, las posibilidades de inversión en bienes de capital han disminuido ligeramente en términos relativos. En general, las inversiones en instalaciones, equipo y existencias se calculan en forma bastante exacta, aunque las inversiones en laboratorios y estaciones experimentales se estiman en forma muy imperfecta. Las segundas rinden de vez en cuando un producto muy valioso, pero la ampliación de los conocimientos se ciñe cuando más lenta e imperfectamente a las leyes de costo y beneficios de los demás bienes de capital. La investigación básica es una empresa que se caracteriza por muchos fracasos y pocos éxitos. Es imposible acaparar los nuevos conocimientos para venderlos en su verdadero valor. Pero algunos éxitos son muy remuneradores en cuanto a su contribución última al ingreso nacional. El maíz híbrido se ha convertido en un ejemplo clásico, pues, como demuestra Griliches, produjo, en 1955, 7 dólares de ingreso nacional por cada dólar que se había gastado en producirlo: o sea, que los 131 millones de dólares gastados cumulativamente hasta entonces en la investigación, rindieron en ese año 902 millones de dólares de ingreso adicional (11). Por lo tanto, al desarrollar el maíz híbrido, en lugar de pagar 25 o sólo 10 dólares por cada dólar de ingreso, se tenía un dólar de ingreso de esta fuente por sólo 15 centavos.

En fin de cuentas, el recurso principal es la mano de obra que triplica en cuantía a todos los demás recursos considerados en su conjunto. Además, los recursos humanos han experimentado un aumento relativo a través de los años, aunque el empleo ha crecido a un ritmo lento de aproximadamente 1,3 por ciento anual en los Estados Unidos entre 1929 y 1957. Incluso esta lenta tasa de incremento no tiene en cuenta la disminución de las horas laborables al año que entre 1929 y 1957 bajaron aproximadamente a la quinta parte, o sea, que acusaron una disminución aproximada de 0,7 por ciento anual. Han mejorado las aptitudes de la fuerza de trabajo y esta evolución obedece al crecimiento de la inversión. Es indudable que la educación tiene importancia suma entre las inversiones destinadas a mejorar la capacidad económica de la fuerza de trabajo. Esto se ve fuertemente corroborado al confrontar el aumento de las existencias de bienes de capital reproducibles con la de la educación de la fuerza de trabajo. Entre 1930 y 1957 la existencia de bienes de capital aumentó de 735 a 1.270.000 millones, o sea, alrededor de 70 por ciento, en tanto que la "existencia" de educación de la fuerza de trabajo de 14 y más años de edad se elevó de 180 a 535.000 millones de dólares, es decir, en 200 por ciento (12).

(10) Véase "A Critique of U. S. Endeavors to Assist Low Income Countries Improve The Economic Capabilities of Their People", leído ante la American Farm Economic Association (Asociación Americana de Economía Agrícola), 15 de agosto de 1961, y que se publicará en el *Journal of Farm Economics*.

(11) Zvi Griliches, "Research Costs and Social Returns: Hybrid Corn and Related Innovations", *Journal of Political Economy*, 67, octubre 1955.

(12) Véase "Education and Economic Growth", Cuadro N° 14, p. 73, *op. cit.*

6. La educación como tipo de inversión

Esta brevísimas sección tiene por objeto único confeccionar la lista de las principales actividades vinculadas con lo que hemos denominado "inversión en capital humano". Permitaseme repetir que la inversión tiene por finalidad aumentar el ingreso futuro y, según este criterio, la inversión humana se propone incrementar su ingreso futuro, ya sea en cuanto a las satisfacciones que obtienen (como consumidores) o los beneficios que perciben (como productores). En la sección 7, más adelante, se establece con claridad la diferencia entre estos dos tipos de inversión humana.

La educación formal —enseñanza elemental, secundaria y superior— no es más que uno de varios tipos de inversión, que aumentan el ingreso futuro. Con todo, actualmente parece ser el más importante en los países de elevado ingreso y en los que acusan una elevada tasa de crecimiento económico. Las principales actividades son: 1) educación formal en los niveles elemental, secundario superior; 2) capacitación en el empleo, incluyendo el aprendizaje a la antigua organizado por las empresas; 3) programas de estudio para adultos que incluyen las actividades de extensión agrícola; 4) servicios médicos y sanitarios que influyen sobre las esperanzas de vida, vigor y vitalidad de un pueblo; 5) migración de personas y familias con fines de adaptación a las variaciones del empleo (evidentemente la migración corresponde aquí cuando se la analiza para determinar sus gastos y beneficios); 6) conocimiento del sistema económico, y 7) instituciones no incluidas en los puntos 1), 2) y 3) precedentes, como por ejemplo, capacitación e instrucción en el hogar y en las fuerzas armadas (13).

7. Efectos de la educación sobre el consumo y los ingresos del trabajo

El elemento de consumo de la educación se refiere ya sea al presente, es decir, satisfacer el bienestar actual del consumidor, como los alimentos, o al futuro, como las viviendas. Sin embargo, no toda la educación es para consumo, aunque según nuestro sistema de cuentas del ingreso nacional toda la educación se clasifique como tal. Como ya hemos señalado, la educación mejora la capacidad económica de la gente y, por lo tanto, sus entradas futuras. Por consiguiente, la inversión que representa la educación se divide en dos partes: un elemento de consumo futuro y un elemento de beneficios futuros.

En *Education and Economic Growth* (14) al examinar la educación para consumo señalé el elemento de consumo presente. Ahora comprendo que la mayor parte de la educación que satisface las preferencias de los consumidores es para consumo futuro y que este componente tiene considerable **durabilidad**. Por consiguiente, en la medida que atiende al consumo es sobre todo un elemento **perdurable** incluso mucho más que otros bienes de consumo duraderos. Como componente de consumo perdurable constituye una fuente de servicios futuros (y así este componente contribuye también al ingreso real futuro) que de ningún modo forman parte del ingreso nacional **cuantificado**. En consecuencia, este componente se asemeja a la inversión en viviendas, automóviles, refrigeradores, etc. Obtenemos así lo siguiente: 1) educación para consumo presente (la que, según creo, es de poca importancia); 2) educación para consumo futuro durante un largo plazo, lo que la convierte en inversión en un componente de consumo perdurable de indudable importancia, y 3) educación para fomentar aptitudes y conocimientos útiles a la actividad económica y, por ende, una inversión en ingresos futuros del trabajo.

(13) Esta clasificación es más extensiva que la presentada en la página 9 de "Investment in Human Capital", *op. cit.*

(14) Véase "Educación y Crecimiento Económico", *op. cit.*

8. Recursos que entran en la educación

Si la educación fuera gratuita, la gente la consumiría hasta saciarse e invertiría en ella misma hasta que el rendimiento de la educación fuera nulo. Pero como todos saben, la educación dista mucho de ser gratuita, aunque parte de ella puede ser sufragada por el Fisco y, en esta medida, los gastos del sector privado serán menores que los gastos totales de la educación. En realidad, la educación es onerosa y mucho más de lo que la mayoría de los estudiosos creen. Debido a que es costosa y a que corrientemente se la considera "consumo", muchos caen en el error de considerar que todos los avances en la educación son un lujo que la gente sólo puede permitirse cuando es relativamente rica. Pero en la medida que la educación aumenta los ingresos futuros, es posible que la gente de bajos ingresos no sólo se beneficie sino que la tasa de rendimiento de esa parte de la educación que tiene carácter de inversión puede ser elevada, tan elevada o más alta que el rendimiento de otras inversiones convencionales.

Al analizar los recursos que se asignan a la educación será necesario considerar tanto los gastos como el rendimiento. En muchos casos será útil distinguir entre lo que resuelvan los estudiantes y la comunidad en materia de asignación de fondos.

En general la educación es menos costosa al individuo que a la comunidad (economía). Si la colectividad (el gobierno) sufragara todos los gastos, el individuo consideraría ventajoso para él "invertir" en educación adicional hasta que ella dejara de aumentar sus ganancias futuras (hasta llegar al punto en que el rendimiento es nulo). Así, en la medida en que los gastos sean menores para el individuo que para la comunidad, el rendimiento de la educación será mayor para el individuo que para la comunidad. Con todo, sería prematuro colegir a base de estas relaciones que en general los individuos sobreinvierten en educación, por la sencilla razón de que suele estar mal informado sobre los efectos que ejerce la educación sobre sus futuras entradas, que la comunidad (gobierno) raras veces hace frente a todos los gastos de educación (cabe señalar que el estudiante o su familia cubren los ingresos a que renuncian los estudiantes mientras asisten a la escuela) y que el mercado de capital es muy imperfecto en lo que respecta a poner fondos a disposición de los estudiantes para que inviertan en ellos mismos, como por ejemplo, para cubrir las entradas que dejan de percibir mientras asisten a la escuela en el supuesto de que todos los demás gastos de educación corrieran por cuenta del gobierno.

Por lo tanto, es importante distinguir entre los gastos de educación del individuo y de la comunidad. Las estimaciones de los gastos que se dan a continuación se limitan a los gastos de educación de la economía (país) en su conjunto. Al extraer conclusiones conviene tener presente que en circunstancias particulares los gastos del individuo pueden ser menores. Asimismo se desprende que siempre que el rendimiento de la educación es relativamente elevado para la economía, el rendimiento para los individuos será aún mayor hasta el punto de que estos, sin hacer frente a todos los gastos de educación, perciben todo el mayor ingreso que a ella se debe.

El ideal sería cuantificar la corriente de insumos que anualmente emplea la educación y que comprende los servicios de profesores, bibliotecarios y administradores de escuelas, el costo anual de los factores que entran en la conservación y dirección de los servicios escolares y la depreciación e intereses. Todos estos insumos son directos aunque la depreciación y los intereses raras veces reciben un tratamiento apropiado por insuficiencia de datos y porque se considera que el gasto anual de capital corresponde a los gastos de los servicios escolares, lo que no es exacto. Mucho más grave es la omisión de los costos de oportunidad que representan los ingresos que dejan de percibir los estudiantes,

que representan una carga efectiva tanto para la colectividad como para el individuo. Además, estos gastos son tan elevados como todos los demás gastos en su conjunto cuando se trata de estudiantes adultos que tendrían capacidad de ganar si se emplearan en lugar de asistir a la escuela.

Ingresos a que renuncia el estudiante. En este breve documento no será posible hacer una exposición cabal del razonamiento económico que establece la aplicabilidad de los ingresos a que renuncian los estudiantes como elementos de costo de la educación, ni esbozar un procedimiento para estimarlo. Ambos temas se presentan con algún detalle en **Capital Formation by Education** del cual soy autor (15). Con todo, quiero llamar la atención hacia una serie de cálculos más recientes de R. C. Blitz (16) sobre los ingresos a que renuncian los estudiantes en los Estados Unidos, que son considerablemente más elevados que los míos. Blitz examinó algunos de los mismos ítem y los hizo aparecer como compensándose mutuamente. Como examinó solamente aquellos rubros que al parecer elevan los ingresos a que renuncian los estudiantes y ninguno de aquellos que los hubieran rebajado —sobre todo los ingresos de algunos estudiantes mientras asisten a la escuela— no estoy convencido que sus estimaciones sean del todo correctas.

Si se considera el total de los gastos de la educación elemental, secundaria y superior, incluidos los ingresos a que renuncian los estudiantes adultos en los Estados Unidos, estos ingresos ascendían en 1956 a 43 por ciento de los gastos totales. Entre 1930 y 1956 se elevaron de 33 a 43 por ciento de los gastos totales. Para apreciar mejor su importancia, conviene examinarlos atendiendo a los diversos niveles de la educación.

Por lo que toca a la educación elemental, es difícil creer en estos tiempos que los ingresos a que renuncian los estudiantes en los Estados Unidos representen un gasto, aunque en un año tan próximo como 1900 muchos niños de los grados elementales eran de considerable valor económico como trabajadores, y por eso algunos padres los mantenían alejados de la escuela. Los ingresos a que renuncian los estudiantes representan un gasto para la educación elemental cuando los padres, como suele suceder en los países de bajos ingresos, esperan que sus hijos mayores (es decir, de 11 a 14 años) se incorporen al trabajo productivo. Esas expectativas no pueden descartarse a la ligera porque los padres, al trabajar sus hijos, tienen la seguridad presente de contar con una entrada adicional; en cambio, las perspectivas de aumentar esos ingresos a través de la educación elemental son inciertas y no usufructuarán de ellas los padres, sino los hijos al ser mayores.

En cuanto a los estudiantes que asisten a la escuela secundaria, los ingresos que dejan de percibir constituyen el componente más importante del total de los gastos en educación. Sin embargo, en los Estados Unidos han ido disminuyendo en relación con otros gastos. Conforme a los cálculos aquí examinados, esos ingresos representaban alrededor del 73 por ciento del total de los gastos en 1900, frente al 63 por ciento en 1956. En relación con la educación universitaria y superior las entradas a que renuncian los estudiantes eran en 1900 y 1910 alrededor de la mitad de los gastos totales y en 1956, alcanzaron virtualmente al 60 por ciento del gasto total en educación.

Estimación de los ingresos a que renuncián los estudiantes en México y Chile. Según estimaciones preliminares de Carnoy e Iver, las entradas que dejan de percibir los estudiantes de la enseñanza secundaria y superior sobrepasan

(15) Op. cit., pp. 573 a 577.

(16) Rudolph C. Blitz, "The Nation's Educational Outlay for the Academic Year 1955-1956", que se publicará en un próximo volumen de **Economics of Higher Education**, editado por Selma Mushkin, U. S. Department of Health, Education, and Welfare.

todos los demás gastos de educación en cada uno de estos niveles. Carnoy (17) hizo el siguiente cálculo provisional para México:

	Total gastos (En millones de pesos a los precios corrientes)	Ingresos a que renuncian los estudiantes	Porcentaje del total de gastos que representan los ingresos a que renuncian los estudiantes
	(1)	(2)	(3)
A. Enseñanza secundaria:			
1935	30,8	18	58
1950	346	217	63
1957	1,236	757	61
B. Enseñanza universitaria y politécnica:			
1950	121	76,5	63
1957	387	222,0	59

Con respecto a Chile, Iver(18) hizo los cálculos siguientes —de carácter muy provisional—, sobre los gastos de la enseñanza pública:

	Gastos totales (En miles de escudos a los precios de 1960)	Entradas a que renuncian los estudiantes	Porcentaje del total de gastos que representan los ingresos a que renuncian los estudiantes
	(1)	(2)	(3)
A. Enseñanza Pública secundaria:			
1920	4.506	2.908	65
1940	10.423	7.002	67
1959	33.864	28.957	74
B. Enseñanza pública superior:			
1920	3.254	2.048	63
1940	5.662	2.931	52
1959	22.737	10.472	46

(17) Martin Carnoy, postgraduado de la Universidad de Chicago, ha estado colaborando conmigo en el estudio de los gastos y beneficios de la educación en México. Sus estimaciones preliminares están bastante avanzadas. Los ingresos a que renuncian los estudiantes se han calculado para los estudiantes de 12 y más años y para la educación secundaria y superior equivalen respectivamente a 19 y 22 semanas de sueldo de los obreros ocupados en la industria fabril mexicana en 1950.

(18) Raúl E. Iver, que es también postgraduado de la Universidad de Chicago, ha estado preparando para mí estimación del costo de los recursos de la enseñanza elemental, secundaria y superior de Chile. Su trabajo se encuentra en una etapa preliminar y por lo tanto, sus cálculos están sujetos a mucha revisión, a medida que su estudio progresa.

9. Rentabilidad de la educación

En la sección 7 presentamos una base lógica para distinguir los tres valiosos elementos que produce la educación y que los estudiantes reciben, en la hipótesis de que la educación contribuye: 1) al consumo presente; 2) al consumo futuro, y 3) a los ingresos futuros. De estos componentes, el segundo y el tercero son inversiones: uno en una capacidad duradera de consumo y el otro en una capacidad duradera de producción. Ambas inversiones son verdaderas fuentes de crecimiento económico, pero, como se señaló anteriormente, las mayores satisfacciones que deriban de este aumento de la capacidad de consumo no se cuantifican en el concepto de desarrollo económico. Por lo tanto, el rendimiento de una sola de estas inversiones humanas que representa la educación se tiene en cuenta en los métodos actuales de medir el desarrollo económico.

El aumento de las ganancias futuras es tangible aunque es difícil relacionar determinadas entradas futuras con determinada educación pasada. El aumento de las satisfacciones futuras que experimente el consumidor como resultado de la educación es menos tangible, lo que no implica que sean menos reales. Dado que los gastos constituyen un factor importante para determinar el valor de una inversión ¿cómo se distribuirían entre los componentes a que se ha hecho referencia en el párrafo precedente? Esta pregunta merece una investigación cuidadosa porque el cálculo del rendimiento de la educación depende en gran medida de la forma en que están distribuidos los gastos de educación. Ha sido costumbre considerar todos esos gastos como integrantes del consumo presente. Con todo, los economistas tienen cada vez mayor conciencia de que la enseñanza es una inversión y algunos de ellos se están dedicando a investigar su naturaleza y repercusiones económicas. Hasta ahora, los que han emprendido esos estudios han asignado todos los gastos de educación a la inversión en ingresos futuros. Este procedimiento es, de seguro, tan extremo e injustificado como la práctica tradicional de considerar todos los gastos de la educación como consumo corriente.

Sin embargo, procede señalar que si bien es clara la teoría económica de distribuir los gastos de educación en tres sentidos, actualmente no existe una base empírica satisfactoria que permita identificar y medir los recursos especiales que se emplean para producir cada uno de los tres componentes. Frente a esta dificultad, resultará arbitraria cualquiera distribución basada en los datos estimados pertinentes. Si se imputan todos los gastos en educación a la inversión en las aptitudes humanas que aumentan los ingresos futuros se sobreestiman los gastos correspondientes a esta inversión y, por consiguiente, se subestima necesariamente la tasa de rendimiento de esa proporción de la educación que se emprende con el fin de aumentar los ingresos futuros. No obstante, presentaré una serie de tasas de rendimiento basadas en esa imputación, así como otra serie de estimaciones del rendimiento de la educación que se acerca más a las circunstancias existentes. Considero que al apreciar lo que está sucediendo actualmente en los Estados Unidos es razonable creer que cerca de la mitad de los gastos totales de la educación y tres quintas partes de los gastos totales de la enseñanza superior representan una inversión en ingresos futuros. Podría extenderme sobre los motivos que me llevan a estas imputaciones, pero me llevaría muy lejos del tema que nos interesa. Sólo quiero informar al lector sobre lo que he hecho. Así, con un pequeño esfuerzo, el lector podrá volver a calcular mis tasas de rendimiento empleando para ello cualquiera distribución de los gastos totales de educación que, en su opinión, se acerque más a la realidad de los hechos tal como él los ve.

Los cálculos realizados por Miller sobre los ingresos de toda una vida y mis cálculos sobre los gastos de la educación incluyendo los ingresos a que re-

nuncian los estudiantes de tres niveles de enseñanza, figuran en el Cuadro N° 3(19).

Cuadro N° 3

ESTADOS UNIDOS: AUMENTO DE LOS INGRESOS CORRESPONDIENTES A TODA UNA VIDA
 POR NIVEL DE EDUCACION, COSTO DE LA ENSEÑANZA Y RENTABILIDAD
 (VARONES DE 18 A 64 AÑOS), 1939 Y 1958

	1939	1958
A. Quinto, sexto, séptimo y octavo años de educación elemental:		
ción	\$ 12.000	\$ 47.000
1) Ingresos adicionales a los de personas con 4 años de instruc-		
2) Costo del quinto, sexto, séptimo y octavo años de enseñanza	344	1.169
3) Coeficiente (1)/(2)	35	40
B. Cuatro años de educación secundaria:		
1) Ingresos adicionales a los de personas con 8 años de educación elemental	\$ 25.000	\$ 70.000
2) Costo de cuatro años de educación secundaria	1.636	5.930
3) Coeficiente (1)/(2)	15	12
C. Cuatro años o más de educación superior o universitaria:		
1) Ingresos adicionales a los de personas con 4 años de educación secundaria	\$ 39.000	\$ 151.000
2) Costo de cuatro años de educación superior o universitaria	4.348	13.780
3) Coeficiente (1)/(2)	9	11

¿Cuál es, entonces, el rendimiento interno implícito en A, B y C del Cuadro N° 3? Básicamente, el análisis depende de los gastos, del rendimiento medio por período y del número de períodos. En cada caso el número de períodos debe ser suficiente como para permitirnos tratar los períodos en cuestión como si fueran indefinidamente largos, para los efectos del descuento, y mediante este procedimiento obtener una aproximación satisfactoria. En el supuesto de que la tasa de rendimiento interno del gasto de educación, menos la depreciación, sea la misma para cada período, las relaciones se representan como sigue, siendo r la tasa de rendimiento interna media; L, los ingresos de toda la vida; np, el número de períodos, y C los gastos de educación.

$$r = \frac{L - C}{np}$$

El número de períodos (los años que entran en los ingresos de toda la vida) es 50, 47 y 43 para A, B y C, respectivamente. Así, las tasas de rendimiento interno de 1958, aplicando los cálculos de los gastos totales de educación y los ingresos de toda la vida que figuran en el Cuadro N° 3, son de 78 por ciento para el quinto, sexto, séptimo y octavo años de enseñanza elemental; 23 por ciento, para cuatro años de enseñanza superior, y cuatro o más años de enseñanza superior o universitaria. Estas tasas de rendimiento interno corresponden al sexo masculino solamente y no se han ajustado según las aptitudes, raza, ocupación y regiones. Relacionando el rendimiento de la enseñanza superior con los cálculos de Becker, como lo hice en **Education and Economic**

(19) Véase la referencia que se hace a Herman P. Miller en la fuente del Cuadro N° 17, p. 79 de mi documento "Education and Economic Growth", op. cit.

Growth (20), reduje cada término a casi la mitad, considerando como tasas de rendimiento los coeficientes que figuran en la tercera línea del Cuadro N° 3 para cada nivel de educación.

Al interpretar estos cálculos de las tasas de rendimiento interno de la educación debe tenerse presente que los gastos de educación incluyen todos los costos públicos y privados relacionados con ella y los ingresos a que renuncian los estudiantes adultos mientras asisten a la escuela (como ya se señaló, en 1958 dichos ingresos representaban alrededor del 60 por ciento del total de los gastos de la enseñanza secundaria y superior). Los beneficios de toda una vida corresponden a datos contemporáneos y no históricos y se supuso que la tasa de rendimiento interno medio es igual para cada período, es decir, 78 por ciento para el nivel A de la enseñanza y 23 por ciento para los niveles B y C. Séame permitido ahora presentar estimaciones de estas tasas de rendimiento interno basadas en dos supuestos distintos sobre la distribución de los gastos de educación en 1958 (véase cuadro).

	Tasa de rendimiento	
	Todos los gastos de educación imputados a la inversión en beneficios	La mitad de los gastos de la educación secundaria o tres quintas partes de la educación superior imputados a la inversión en beneficios
Quinto, sexto, séptimo y octavo años de enseñanza elemental	40	—
Cuatro años de enseñanza secundaria	12	24
Cuatro años de enseñanza superior	11	18

10. La educación como fuente cuantificada del crecimiento económico

En las secciones 1 y 2 se examinaron algunas fuentes del crecimiento económico cuantificado. Las fuentes convencionales —también cuantificadas— eran la tierra, el trabajo y el capital y entre las fuentes más importantes no cuantificadas ni incluidas figuran las economías de escala, la evolución de los conocimientos y la educación. Mientras tanto, nuestra tarea ha consistido en analizar la educación en este contexto. Ahora, con respecto a los Estados Unidos, estamos en condiciones de dar una respuesta preliminar a la pregunta siguiente: ¿qué proporción del desarrollo económico cuantificado se ha debido a la educación en los últimos años? Nuestra respuesta, como lo ponen en evidencia las estimaciones que se dan a continuación, es que aproximadamente la quinta parte de ese desarrollo se debe al mayor grado de instrucción de la mano de obra.

En primer lugar hay que aclarar lo que se entiende por “la quinta parte de ese desarrollo”. Si el aumento del ingreso nacional cuantificado fuere de 3 por ciento anual, la quinta parte significa que 0,6 por ciento procede de la fuente especificada (20 por ciento de 3 es 0,6). Volviendo a los Estados Unidos, se observa que entre 1929 y 1957 el ingreso creció de 150 a 302.000 millones de

(20) Una referencia completa sobre el próximo estudio de Gary S. Becker y su documento publicado sobre la educación universitaria, así como su autorización para citar dichos estudios, aparecen en las páginas 77 y 78 del estudio arriba mencionado.

dólares a los precios de 1956. Por lo tanto, a lo menos 20 por ciento de este incremento de 152.000 millones de dólares, o aproximadamente 30.000 millones de dólares de ingreso adicional se debió al mejoramiento directamente relacionado con la educación de las aptitudes de la fuerza trabajadora.

Los cálculos que fundamentan esta conclusión son simples en sí. Básicamente necesitamos calcular el aumento de las "existencias" o acervo de educación incorporado a la fuerza de trabajo y la **tasa media de beneficio** que producen estas existencias basándose en los mayores ingresos vinculados a esa educación. Ya hemos presentado un procedimiento de cálculo y las estimaciones correspondientes al acervo de educación de la fuerza trabajadora, compuesta de individuos de 14 y más años en los Estados Unidos en 1900-1957 (21). Entre 1930 y 1957 esas existencias se elevaron de 180 a 534.000 millones de dólares a los precios de 1956, lo que representa un aumento de 355.000 millones de dólares.

Para calcular la participación mínima de la educación en el crecimiento económico, se restan de los 355.000 millones de dólares, la suma de 69.000 millones que es lo necesario, dado el aumento de la fuerza trabajadora, para mantener el nivel de educación por trabajador constante en la cifra de 1929. Queda, pues, un saldo de 286.000 millones de dólares a precios de 1956, que representa el aumento del acervo educativo.

En seguida, con respecto a la tasa media de beneficio de la educación, propongo, en primer término, usar la tasa de beneficio más baja consignada en la sección precedente, o sea, la de 11 por ciento imputada a la enseñanza superior. Si se aplica esta tasa a los 286.000 millones de incremento del acervo educativo de la fuerza trabajadora, se obtiene de esta fuente un beneficio total de 31.500 millones de dólares, cifra que representa cerca del **21 por ciento** de los 152.000 millones adicionales del ingreso cuantificado. (Cabe señalar que si incluyéramos los 69.000 millones invertidos en educación para elevar el acervo educativo en consonancia con el incremento de poco más de 38 por ciento de la fuerza de trabajo y con el objetivo de alcanzar el mismo promedio que en 1929, la participación de la educación alcanzaría a un total de 39.000 millones de dólares, o sea, aproximadamente 26 por ciento del aumento del ingreso cuantificado) (22).

11. Algunas reflexiones sobre la adecuación de este tratamiento a América Latina.

Muy a mi pesar, no he podido relacionar directamente este estudio con la educación en América Latina. Los datos que poseo son todavía muy fragmentarios (23) aunque he presentado algunas estimaciones de los costos de la educación en Chile y México, basados en las investigaciones inéditas de Iver y Carnoy. En esta sección final me propongo hacer algunas reflexiones sobre el pa-

(21) Véase, *Education and Economic Growth*, Cuadros N.os 7 a 14, y mi ensayo *Rise in the capital Stock Represented by Education in the United States between 1900 and 1957*, que aparecerá en *Economics of Higher Education*, editado por Selma Mushkin, publicado por el Departamento de Salud, Educación y Bienestar, Washington, D. C.

(22) Una segunda estimación considerablemente más elevada que la que se consigna, se obtiene aplicando a la educación elemental, secundaria y superior la tasa media ponderada de rentabilidad. Usando las tasas dadas en la sección precedente, este promedio ponderado es de 19,6 por ciento. De este modo obtenemos alrededor de 56.000 millones de dólares, suma que representa cerca del 37 por ciento de aumento del ingreso real entre 1929 y 1957. Para mayores datos sobre este procedimiento, véase *Education and Economic Growth*, pp. 78-82 y en especial el cuadro N° 18, ya citado. Las ponderaciones que aquí se aplican son las mismas que aparecen en la nota del cuadro N° 18; sin embargo, en el promedio ponderado que se da más arriba, he aplicado las ponderaciones siguientes: 40 por ciento para la educación elemental, 12 por ciento para la educación secundaria y 11 por ciento para la educación superior.

(23) Véase William Benton, *The Voice of Latin America*, en que aparece un análisis crítico informado sobre la educación como elemento fundamental del porvenir latinoamericano (*Separata del 1961 Britannica Book of the Year*).

pel que desempeña la educación en la economía latinoamericana con el fin de preparar el terreno para la discusión de estos temas y de los tipos de estudios que más convendría realizar actualmente.

1. Es probable que las personas con ingresos bajos den mayor rango a la educación como medio de elevar sus ingresos futuros que a su función relacionada con el consumo. Sin duda lo mismo ha sucedido en los Estados Unidos, verbigracia, en las instituciones y cursos de estudio a que han ingresado estudiantes de modestos recursos. Se han preocupado principalmente de lograr un mejor ingreso a través de sus estudios de ingeniería, agronomía, química, etc. Cuando la agricultura era todavía un sector relativamente grande de la economía, la fuerte tendencia de los padres de hacer trabajar a sus hijos en vez de enviarlos a la escuela también obedecía a este móvil pues, como señalé anteriormente, era muy incierto el incremento del ingreso que derivaría de una mayor instrucción siendo inmediata y segura la aportación que significa el trabajo de sus hijos en el campo;

2. Al calcular los gastos reales que supone la educación es probable que los ingresos que dejan de percibir los estudiantes mientras asisten a la escuela sean más importantes en los países de bajo ingreso que en los de ingresos elevados. Los motivos son bastante obvios. En los países de ingresos bajos los padres cuentan más con el trabajo de sus hijos (por lo tanto con sus ingresos) que en los países de ingreso elevado. Este criterio coincide con lo que ya se ha dicho en el punto anterior. Otra causa deriva del hecho de que en la mayoría de los países que están llevando a efecto un considerable desarrollo económico, los ingresos de los trabajadores calificados son en general más elevados con respecto a los de los trabajadores no calificados que en los países de ingresos elevados. Por lo tanto, en términos relativos, los estudiantes que han adquirido habilidades útiles una vez que han cursado uno o más años de enseñanza secundaria y sobre todo los que asisten a escuelas de enseñanza superior, renuncian a ingresos mayores con relación a sus posibilidades de empleo, que los estudiantes de los países de ingresos elevados;

3. Otro factor que incide en los gastos en educación es la "oferta" de maestros. A este respecto, los países de ingresos bajos están en una situación ventajosa siempre que estén dispuestos a emplear mujeres de maestras, sobre todo en las escuelas primarias. Basta un examen superficial de las fuentes del personal docente para apreciar fehacientemente que un país que desea alcanzar la educación primaria universal debe atraer a muchas mujeres al magisterio.

En la mayoría de los países de ingresos bajos, el empleo de maestras representaría una ampliación de la fuerza trabajadora, pues las posibles mujeres que se dedicarían a la enseñanza representan un recurso inexplorado. Esta característica de la oferta y del gasto real (nacional) de profesores para ampliar y generalizar la educación merece detenida atención en los programas encargados de obtener una tasa de crecimiento más elevada en los países de ingresos bajos. En algunos de ellos se tropieza con formidables barreras culturales para la contratación de maestras, y entonces el problema radica en sopesar el valor que se asigne a esas barreras frente al costo que supone no contar con profesores;

4. Con respecto a los costos de la educación cabe también hacerse la siguiente pregunta: ¿Es más barato importar la educación o producirla en el país? Desde luego la decisión no atañe en modo alguno a la enseñanza elemental y en muy poca medida a la enseñanza secundaria. Se aplica a la enseñanza y la investigación especializada de nivel superior. El tipo de enseñanza en cuestión puede no existir en algunos países de bajos ingresos, pero podría crearse y entonces surge la posibilidad de que resulte menos oneroso enviar al extranjero a los estudiantes. Desde luego, no ignoro que hay marcadas diferencias a este respecto entre los países de bajos ingresos. Como los beneficios que derivan del

comercio, todo está supeditado a las dotaciones y capacidades relativas traducidas en los precios relativos de productos y factores. Tampoco se plantea la disyuntiva en términos excluyentes, pues tanto las técnicas importadas como las nacionales pueden ofrecer ventajas, al satisfacer necesidades de diversa índole. Es indudable que los mexicanos que trabajan en los Estados Unidos se benefician mucho con la capacitación que adquieren en el trabajo. En tanto que actualmente los mexicanos pueden adquirir en el país muchos conocimientos técnicos superiores en forma más económica que en el extranjero, asistiendo a uno de sus propios institutos técnicos;

5. Los factores que determinan los beneficios de la educación son complejos y se conocen tan poco que no es posible hacer generalizaciones simples. Se podría crear un modelo de una economía aislada de bajos ingresos en la que todos los recursos al alcance de la colectividad estuvieran distribuidos en forma óptima. Existen algunas sociedades muy pobres cuyo comportamiento se ciñe aparentemente a este modelo. En esas sociedades, aunque hay muy poca educación, es posible que los beneficios que de ella derivan no sean ni mayores ni menores que el derivado de otras inversiones. En esos casos cabe concluir que existe equilibrio estacionario a largo plazo que sólo produce pobreza, como lamentablemente podría ser el caso de Haití. Con todo, un modelo que se ajustará a las condiciones que caracterizan a la mayoría de los países latinoamericanos debe incluir una variable que represente la introducción de los conocimientos nuevos y útiles que están al alcance de estos países, tanto en la forma de técnicas de producción incorporadas a los bienes de capital modernos como de la habilidad y conocimientos humanos. Probablemente se llegaría a una tasa relativamente elevada de rendimiento de la inversión en este conjunto de recursos superiores;

6. Me parece razonable que en algunas partes de América Latina ya se den situaciones en que por causa del crecimiento económico la inversión en educación demuestre ser una variable de inversión crítica y que estas situaciones sean más frecuentes e importantes en el decenio siguiente y subsiguiente. La formulación de la tasa de inversión óptima presentada por Horvat (24) en que trata al conocimiento y a la técnica como este tipo de variable de inversión crítica, sería a la vez pertinente e importante al analizar el crecimiento económico de América Latina;

7. A medida que surge la demanda de nuevas técnicas, resulta demasiado fácil formular programas relámpagos y perder de vista la necesidad de programas permanentes de educación. Aunque siempre hay demanda de técnicas particulares que surgen inesperadamente y exigen programas de corto plazo, fundamentalmente se requieren destrezas y conocimientos que se forman de manera óptima mediante programas permanentes y bien concebidos de educación e investigación. Para satisfacer las necesidades no bastarán algunos mecánicos improvisados para reparar automóviles y camiones, revisar esta o aquella máquina, ni un grupo pequeño de personas para manejar tractores, llevar la contabilidad o encargarse del funcionamiento de las prensas petroleras. Los programas relámpagos no pueden sustituir a los programas permanentes que se requieren en toda América Latina;

8. En los programas permanentes se plantea la cuestión de cómo distribuir los recursos de la educación entre los diversos niveles de la enseñanza. Los dirigentes de muchos países de ingresos bajos, y sobre todo algunos países latinoamericanos, se pronuncian a favor de programas tendientes a ampliar y robustecer las universidades y descuidan los programas de ampliación y mejoramiento

(24) V. Horvat, "The Optimum Rate of Investment", *Economic Journal*, diciembre 1958, 68, 747-67

de la educación elemental y secundaria. Cuando se aplica un criterio previsor, como corresponde cuando se invierte en capital humano, es probable que se obtengan beneficios realmente grandes precisamente en los sectores que más se han descuidado. Permitaseme además señalar de paso que uno de los argumentos de más peso que se esgrime en favor de la reforma agraria en algunos países de América Latina, es el hecho de que podría convertirse en un medio para sacar a los campesinos de la ignorancia en que muchos de ellos se encuentran sumidos, y

9. Para terminar deseo volver a insistir en el planteamiento económico fundamental que se refiere a la inadecuada inversión en la enseñanza. Existen motivos para creer que en toda América Latina la subinversión en la enseñanza, es decir, en capital humano, es general. Con ello se quiere significar que cuando tenemos en cuenta tanto los gastos como los beneficios de la inversión en la capacidad humana, la educación constituye una fuente poderosa a la vez que relativamente barata de crecimiento económico. El término "barata", como aquí se emplea, significa que la tasa de rendimiento de la educación y de otras formas de capital humano es elevada en relación con otras fuentes. Sin embargo, en muchos países tradicionalmente se asigna baja prioridad a la inversión para mejorar la fuerza de trabajo y se prefiere aumentar las existencias de capital convencional (25). Con todo, las razones que abonan esta opinión no son muy valederas. Por ejemplo, tradicionalmente se ha opinado que la educación es sólo consumo y que, por lo tanto, el orden natural es crear primero una estructura agrícola e industrial más productiva que conste de edificios, equipos, existencias, caminos, puertos, riego y mejoras agrícolas y en seguida con el mayor ingreso nacional resultante, elevar las inversiones en educación. La producción de un país debe marchar delante del consumo y se citan antecedentes históricos en apoyo de esta secuencia. En los comienzos de la industrialización en Europa occidental se dio importancia, en primer lugar, a las instalaciones y el equipo y, en seguida, a la educación. Abundaba la mano de obra, aunque muchos trabajadores eran analfabetos y no calificados. Si en esa importante fase de la revolución industrial no se necesitaron programas para mejorar las destrezas y la salud de los obreros, ¿por qué han de ser necesarios en los países de bajos ingresos? Pero la analogía es falsa, porque los países que ahora están comenzando a industrializarse actuarían como analfabetos económicos si trataran de usar únicamente las técnicas productivas simples y primitivas de hace uno o dos siglos. Y, aunque quisieran hacerlo, no podrían porque actualmente tales técnicas son primordialmente antigüedades que sólo se encuentran en los museos. Un pueblo en que predominan los analfabetos y los no calificados no podrá gozar de la abundancia característica de una agricultura e industria modernas. En efecto, la educación y el conocimiento constituyen una variable importante de la tasa de crecimiento económico que los países de bajos ingresos pueden alcanzar.

Aquellos que a pesar de todo se apegan al criterio tradicional señalan también el número reducido de trabajadores calificados que pueden emplearse en la agricultura en cualquier país de ingresos bajos debido al atraso en que ésta se encuentra, lo que no le permite emplear gente preparada. También se destaca la existencia de los "intelectuales desempleados" en los países de bajos ingresos y el hecho de que el gran movimiento de capital desde los países occidentales hacia los países de bajos ingresos de entonces se usó para construir puertos, ferrocarriles, fábricas textiles, algunas industrias y para establecer muchas plan-

(25) En lo que queda de este párrafo me remito directamente a mi documento "A Critique of U. S. Endeavors to Assist Low Income Countries Improve the Economic Capabilities of their People", preparado para la reunión de la America Farm Economics Association, celebrada en Ft. Collins, Colorado, el 15 de agosto de 1961 y que se publicará en el *Journal of Farm Economics*.

taciones y no para construir y administrar escuelas. Como en la conferencia que dicté en la Fundación Owens examiné éstos y otros argumentos, no los repetiré aquí (26).

Existen en realidad poderosos motivos para creer que la mayoría de los países de ingresos bajos subinvierten en capital humano. Estos motivos se basan, entre otros, en las causas de los resultados deficientes que dio la asistencia económica prestada a estos países en comparación con los buenos resultados obtenidos en Europa con el Plan Marshall, la baja tasa a la cual los países pobres absorben el capital extranjero adicional para instalaciones y equipo debido al desequilibrio que resulta del hecho de que se gasta muy poco en personal para mantener en marcha y dirigir estas nuevas empresas, y las enseñanzas que se desprenden de las tendencias encontradas de la producción agrícola mundial. En el Asia, la India, a pesar de sus grandes esfuerzos por aumentar la producción de alimentos, no lo ha logrado, en tanto que el Japón, con una población dos o tres veces más densa y con relativamente mucho menos tierra agrícola por habitante, está aumentando rápidamente su producción de alimentos, llegando el año pasado nada menos que a autoabastecerse en arroz. Casos asombrosos semejantes se verán en América Latina, Europa e Israel. Los países que han sobresalido lo han hecho no porque tengan la mejor tierra ni principalmente porque hayan aumentado con rapidez el capital reproducible de la agricultura, sino en gran parte porque han adquirido las técnicas y los conocimientos necesarios para desarrollar una agricultura moderna.

(26) "Investment in Human Capital in Poor Countries", conferencia dictada en la Southern Methodist University, el 26 de abril de 1961 (que será publicada por el Department of Economics of Southern Methodist University). Como esta conferencia todavía no se ha publicado, séame permitido citar dos párrafos de ese documento: "Existe copiosa bibliografía que sostiene que en la mayoría de los países pobres hay muchos "intelectuales desempleados" y que destaca las tensiones sociales y los peligros políticos que lleva implícitos el aumento de estas personas sin empleo. Evidentemente también existen algunos estudiantes que cuando regresan después de haber estudiado en el extranjero, les es difícil encontrar trabajo que les permita aprovechar debidamente las destrezas y conocimientos nuevos que han adquirido. En este sentido, la educación es —según se arguye— un lujo que apenas puede permitirse un país pobre. En el fondo, de lo que se trata verdaderamente, es de si las destrezas y conocimientos que poseen esos intelectuales y estudiantes son útiles a la actividad económica y apropiados a las circunstancias económicas de esos países.

"Sin embargo, otra creencia acerca de cuándo invertir en la gente retrocede a la aplicación que se dio a los grandes movimientos de capital desde los países occidentales hacia los menos desarrollados. Ese capital se invirtió en construir puertos, ferrocarriles, fábricas textiles, industrias y en establecer plantaciones. No se empleó en la construcción y funcionamiento de escuelas. Con todo, es obvio que en general este capital aumentó considerablemente la producción. ¿Cómo se explica que el capital importado que actualmente se usa para fines análogos no rinda resultados tan satisfactorios? El problema principal gira en torno de quién dirigirá estos nuevos establecimientos una vez construidos. En general, esas primeras exportaciones de capital estuvieron acompañadas de personal europeo competente, que procedió a dirigir las nuevas empresas. Este arreglo es ahora inaceptable para la mayoría de los países pobres que obtienen capital extranjero. ¿Quiénes, entonces, van a dirigir estas nuevas actividades portuarias, instalaciones eléctricas, ferrocarriles y, sobre todo, las muchas instalaciones equipadas con maquinaria moderna? La experiencia recogida recientemente nos enseña claramente que es mucho más fácil edificar y construir que formar personal calificado capaz de ocuparse del funcionamiento y dirección de esos establecimientos."

Tercera Convención Nacional del Colegio Docente Directivo

NOTAS Y DOCUMENTOS

Antecedentes. El Colegio del Personal Docente Directivo, que comúnmente se conoce como Colegio de Rectores, fue creado en la forma de 1911. Su finalidad principal es estudiar los problemas que afectan al personal docente y directivo en el país, y velar por los intereses de este personal. El Colegio de Rectores se encuentra en la actualidad en la ciudad de Bogotá, D. C., y tiene un número de miembros que fluctúa entre 100 y 120.

El primer año de funcionamiento del Colegio de Rectores se caracterizó por el estudio de los problemas que afectan al personal docente y directivo en el país. En este sentido, el Colegio de Rectores ha realizado una serie de actividades que han permitido conocer mejor los problemas que afectan al personal docente y directivo en el país. En este sentido, el Colegio de Rectores ha realizado una serie de actividades que han permitido conocer mejor los problemas que afectan al personal docente y directivo en el país.

Tercera Convención Nacional del Colegio Docente Directivo

Antecedentes.— El Colegio del Personal Docente Directivo, más comúnmente conocido como "Colegio de Rectores", fue fundado el 7 de marzo de 1953. Sus finalidades: estudiar los problemas educacionales y culturales; cooperar con las autoridades del servicio en el progreso de la enseñanza, y velar por los intereses, prestigio y dignidad de las funciones administrativas, de acuerdo con las aspiraciones del magisterio y de las instituciones que lo representan.

Es, pues, una institución eminentemente técnica. Buena prueba de ello lo constituye su agenda de preocupaciones y estudios desde que surgiera como necesidad imperiosa para remediar la ausencia de inquietudes sinceras sobre el problema educacional en cuanto a las funciones docentes directivas y la falta de organismos profesionales que defendieran las prerrogativas de los cargos. Luchó por la reducción del horario de clases sistemáticas y propició el actual sistema de cátedras que se está aplicando parcialmente en los liceos; ha hecho presente a las autoridades del servicio la necesidad de disponer de un Estatuto de

Waldemar Cortés Carabantes

Educación Secundaria al que se incorporen los reglamentos respectivos; colaboró en la Reforma que dio origen al llamado Liceo Unico y fue factor eficaz en la aplicación de sus innovaciones —diferenciación de estudios en los sextos años, organización de los consejos de curso, implantación del plan variable en los terceros años y organización de los servicios de orientación educacional—; ha propiciado, frente a las autoridades, la habilitación de más y mejor material didáctico para los liceos, y, en no pocas oportunidades, sus representantes han sido llamados a colaborar en comisiones de estudio de la Dirección del Servicio.

Rectores e inspectores generales, tanto de los liceos de Niñas como de Hombres, integran la organización a través del país, agrupados en Colegios Provinciales, modalidad que, de intensificarse, debidamente vinculada a la Directiva Nacional, con sede en Santiago, dará cada vez más alcance a las resoluciones que se adopten y permitirá un conocimiento más exacto de las necesidades regionales.

La principal preocupación del Colegio en la actualidad la constituye restablecer las atribuciones que el personal docente directivo ha ido perdiendo en estos últimos años, mientras, paradójicamente, han ido aumentando las responsabilidades de la función, de modo especial después de la mencionada reforma del 53, que trajo a los liceos nuevos organismos y nuevas modalidades de trabajo. A la pérdida del principio de autoridad, ha seguido la falta de jerarquía de los cargos, desmejorados a tal punto desde el ángulo económico que más de algún concurso para proveerlos en estos últimos años ha debido declararse desierto.

La gravedad de la situación mencionada, que las actuales autoridades educacionales conocen cabalmente y comprenden en toda su amplitud, necesitaba debatirse en un plano nacional, a fin de que, debidamente analizados sus diferentes aspectos, y con el alto auspicio del Ministerio de Educación, fuera posible que las resoluciones pudieran iniciar su camino legal para introducir los cambios que recientes experiencias en los liceos del país están reclamando con urgencia.

La Tercera Convención.—No es extraño, en consecuencia, que el Temario de la Convención Nacional —la tercera después de un prolongado silencio— hiciera hincapié en especificar claramente los derechos y obligaciones del personal docente directivo, su intervención en la formación de ternas del profesorado y en la designación del personal inspectivo y auxiliar, y que los debates y estudios se centralizaran en el Reglamento General de Liceos, a fin de remozarlo e incorporar a su texto el funcionamiento y ordenación de los nuevos organismos que trajo la Reforma del 53. Preocupación del torneo la constituyó también el sistema contable de los liceos y la necesidad de que se designe personal especializado para atender todas las tareas de esa especie; el problema de las remuneraciones del personal directivo, y la organización nacional del Colegio, revisión de sus estatutos y divulgación amplia de sus fines.

Las jornadas pedagógicas se efectuaron los días 20 y 21 de septiembre, durante las vacaciones de Fiestas Patrias. Numerosos representantes

de provincia y de la capital probaron, una vez más, el espíritu de superación y de sacrificio del magisterio secundario y las ricas posibilidades que abrirían jornadas periódicas de esta naturaleza. La asistencia del Ministro de Educación Pública, don Patricio Barros Alemparte, y del Director de Educación Secundaria, don Hugo Meléndez, la recepción ofrecida por el Rector de la Universidad de Chile y la Asociación Nacional de Egresados de la Corporación Estatal dieron amplio respaldo oficial a la Convención y contribuyeron al mayor realce y significación del torneo.

Párrafos marcados.—De los discursos en la ceremonia inaugural conviene destacar algunos párrafos, que señalan líneas de acción y comprometen principios educacionales. Así, el Presidente del Colegio, don Pedro Contreras Valderrama, expresó que “el Colegio de Rectores, que reúne al personal docente directivo del país, se creó con el nombre de “colegio” con la esperanza de que algún día sirviera de base al Colegio de Profesores. No nació como una organización en resistencia, sino que hemos ofrecido a las autoridades educacionales nuestras experiencias a base de las realidades que la vida de todo Liceo nos presenta. No significa este colegio desconocimiento de las instituciones gremiales de los maestros, a las cuales siguen perteneciendo todos los que en él militan; al contrario, es una actitud de defensa de sus propios intereses, pues los cargos que hoy defendemos son la meta de todo maestro. Tampoco deseamos que se nos dé autoridad para ejecutarla a la manera feudal, sino que buscamos el justo equilibrio jerárquico en las relaciones que el cargo necesita para mejor desempeñarlo y tener esa dignidad frente a la comunidad y dentro del mismo colegio”.

Por su parte, el Ministro de Educación Pública manifestó en su intervención que “si enseñar es una de las manifestaciones más altas del espíritu, dirigir la educación, encauzarla dentro de los conceptos de la libertad, de decoro y de respeto mutuo, importa una tarea que exige del que la realiza especiales condiciones de justicia, bondad y sabiduría”. “Estoy cierto de que vuestras deliberaciones y las deliberaciones que de ellas se obtengan —agregó en otros acápites de su discurso— estarán presididas por ese concepto de la responsabilidad que el cuerpo de rectores ha sabido mostrar a la faz del país en cada una de sus manifestaciones. Corresponde a vosotros, que sois la más alta autoridad en cada uno de vuestros establecimientos, señalar las deficiencias más agudas del Servicio y la ruta por la que debe entrar la enseñanza media en Chile, pero al hacerlo debéis tener presente que, por sobre toda consideración habéis escogido, por propia voluntad y tendencia, el oficio de profesor que os liga en forma permanente a la juventud que espera de vosotros siempre una lección de sabiduría, de ponderación y patriotismo que incremente la aptitud de los individuos y de la sociedad para producir los bienes y servicios necesarios para un nivel de vida más elevado”.

Finalmente, el Director de Educación Secundaria expresó que “con la valiosa ayuda de todo el personal docente directivo, en especial, que con tanta abnegación está trabajando repartido a través de todo el país, podrá

darse término, en poco tiempo más, a los estudios ya iniciados o a otros que esta Convención pueda sugerir como importantes o indispensables para la buena marcha del servicio" . . . "Es evidente la necesidad de emprender a corto plazo una reforma total de nuestras prácticas administrativas en lo que a educación se refiere, a fin de dar al servicio mayor agilidad y que no se produzca lo que hoy a menudo sucede: un retardamiento de todas las medidas de carácter administrativo que los Jefes de Liceos o el Director del Servicio puedan tomar o aplicar. Necesariamente, si queremos llegar a una administración escolar más eficiente, debemos partir de la base, es decir, dar a los jefes de establecimientos mayores atribuciones, ya sean éstas de carácter pedagógico o administrativo, para lo cual se hace necesario revisar y actualizar el Estatuto Administrativo y el Reglamento General de Liceos".

Los acuerdos.—El Reglamento General de Liceos fue materia de discusión y estudio. Se tuvo como base un proyecto de reforma elaborado por un Curso de Perfeccionamiento del Personal Docente Directivo en 1960. En líneas generales, se le dio aprobación unánime al documento y una comisión redactora fue encargada de incorporar a él las modificaciones que la convención estimó convenientes. Destacan en el nuevo reglamento las mayores atribuciones que en el aspecto disciplinario de los alumnos se le dan al personal directivo, especialmente en cuanto a los mal llamados gobiernos estudiantiles y a las desviaciones ideológicas que ellos han cobrado equivocadamente en estos últimos años. Se subrayan, en este sentido, las finalidades formadoras de la personalidad que deben desarrollar tales organismos y los fines estrictamente culturales que sus actividades deben seguir. Podrá el personal directivo, de acuerdo a la mayor o menor gravedad de las faltas, suspender a un alumno, o tomar determinaciones más drásticas si las circunstancias lo aconsejan. En lo que se refiere a los Consejos de Profesores se fijan claramente los diferentes tipos que ellos pueden tener y sus atribuciones de organismos consultivos en el rodaje del Liceo; del mismo modo aparecen las funciones que deben desarrollar tanto los profesores jefes, como los profesores asesores y orientadores. El denso articulado no olvida tampoco la existencia de las preparatorias anexas a los liceos —que tienden felizmente a desaparecer para integrarse a la educación primaria propiamente tal— y fija normas para su mejor funcionamiento.

La carrera docente directiva, necesidad que en otras ocasiones se ha hecho también presente, tomó cuerpo en uno de los acuerdos del torneo en el sentido de pedir a las autoridades la modificación del Estatuto Administrativo a fin de que se exija, entre los requisitos para postular a los cargos, "haber aprobado el curso especial de formación docente directiva establecido por la Dirección de Educación Secundaria". La formación especializada, que existe, por ejemplo, en la educación primaria, constituirá, al mismo tiempo que un paso decisivo para la tecnificación del Servicio, un notable avance para conseguir alguna vez un adecuado escalafón docente.

El problema de las remuneraciones trajo a colación el sueldo tope fijado para el magisterio. Se lo estimó injusto y se enfatizó la situación del personal directivo, cuyos emolumentos no guardan relación alguna con la jerarquía de los cargos, lo que explicaría la falta de interés que ha venido reflejando el magisterio para ocuparlos. Se propuso, en consecuencia, una fórmula que equilibraría la situación: el grado 7º tendría un sueldo de 36 horas más el equivalente a una cátedra; el grado Sexto, Quinto, Cuarto y Tercero, lo mismo que el grado séptimo, más dos, cuatro, seis y ocho horas, respectivamente. Todos los sueldos mencionados serán compatibles con una cátedra. Se pidió, además, que se incluyeran en la jubilación con sueldo en actividad, conjuntamente con el cargo, las doce horas de clases y que este beneficio se extienda a todo el personal docente directivo.

El Estatuto Administrativo y el del magisterio fueron materia de indicaciones tendientes a agilizar trámites y a restablecer a los rectores las atribuciones que antes tenían, esto es, la posibilidad de proponer a un candidato a fin de que figure en las Ternas de Concurso y, entre otras, la necesidad de conocer, al menos, los antecedentes profesionales de los profesores que se interesan por ejercer su profesión en los liceos.

Los honorarios de exámenes de los colegios particulares preocuparon también a los convencionales, quienes conocieron un proyecto elaborado por el Colegio de Rectores de la provincia de Concepción. Se propuso la necesidad de elevar los actuales montos, que no guardan relación con una labor técnica bastante compleja, a Eº 0,30 por alumno de Primer Ciclo y a Eº 0,50 por alumno de segundo ciclo. Tales montos serían pagados por los colegios particulares o por entidades que impartan enseñanza privada, de acuerdo a un sistema que descentralizaría los actuales trámites para la cancelación de los emolumentos de exámenes.

Por último, hubo acuerdo para dar al Colegio del Personal Docente Directivo una organización de carácter regional, vinculada a la directiva central por representantes de cada núcleo; lograr la personería jurídica, y solicitar la inclusión oficial de representantes de la institución en toda comisión técnica que se organice para estudiar problemas educacionales de la rama secundaria.

La acogida que las autoridades del servicio dieron a la Tercera Convención del Personal Docente Directivo permite pensar que sus acuerdos, debidamente fundamentados, no quedarán, como tantos otros, vibrando en el papel.



¡Adónde va la Educación?

“Las deliberaciones de la XXIV Conferencia Internacional de Instrucción Pública celebrada en 1961, en Ginebra, constituyen un balance de los cambios producidos en los problemas de la educación moderna. Apenas terminadas las tareas académicas y universitarias, treinta ministros y viceministros, un buen número de subsecretarios, directores e inspectores generales de la enseñanza de ochenta y cinco países han analizados los principales aspectos del movimiento escolar mundial en 1959-1960. Servían de base los informes oficiales de las distintas autoridades y los reunidos han hecho y contestado más de seiscientas preguntas sobre todas las circunstancias en que se desenvuelve la educación, sobre las nuevas experiencias, sobre el empleo de la radio y de la televisión en la escuela, sobre la vida universitaria, sobre los intereses de cientos de millones de niños, padres de familia y maestros.

El panorama de la enseñanza ha cambiado por completo y las transformaciones operadas obedecen a razones de tipo muy diverso: la carrera iniciada por los distintos países para lograr los más altos niveles educativos progresa a un rit-

La División de Prensa de la Unesco, en íntima colaboración con la Dirección de la Oficina Internacional de Educación (BIE) ha redactado el comentario que transcribimos a continuación, sobre los cambios producidos en la educación mundial, examinados desde la atalaya de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública (edición 1961).

mo cada vez más acelerado. La misma Unesco menciona quizás menos algunas fórmulas consagradas para describir los relieves esenciales del campo cultural y en lugar de hablar de los doscientos cincuenta millones de niños sin escuela, de la enorme proporción de analfabetos, prefiere exponer con detalle, como lo ha hecho el doctor René Maheu al abrir las deliberaciones, planes como el de Addis-Abeba en donde se presenta un programa de ampliación y perfeccionamiento de la enseñanza primaria, de superación de los estudios secundarios y técnicos y hasta de una futura organización de las universidades en los países que acaban de acceder a la independencia.

Pero ¿cuáles son los rasgos distintivos de esta Conferencia de Instrucción Pública sobre las anteriores? Entre los años 1945 y 1955, fue preciso sobre todo hablar del mejoramiento del magisterio en los distintos grados, de la necesidad de incrementar la producción de manuales y la construcción de escuelas, del mejoramiento de la condición social y económica del magisterio, del acceso de la mujer a la educación. No es que esos problemas hayan sido resueltos en su integridad, pues en muchas de las naciones presentan caracteres de agudeza extraordinaria. Sin embargo, las reformas anunciadas por los Estados Unidos, por la U.R.S.S., el Japón, la India, el Reino Unido, Francia, Bélgica, etc., en el último lustro, han culminado en 1960 en una verdadera explosión de los sistemas educativos. Examinemos algunos ejemplos sintomáticos.

La población escolar de los Estados Unidos es de cuarenta y ocho millones de alumnos y el presupuesto del ramo, calculado en 8.795 millones para 1949, ha pasado diez años más tarde a 24.617 millones de dólares, es decir, que ha triplicado. Suman cincuenta y seis millones de alumnos, los individuos matriculados en los establecimientos docentes de la U.R.S.S. y un país joven como Canadá informó en la Conferencia de Instrucción Pública que el veintidós por ciento de su población frecuenta las aulas de primaria y secundaria y que la tasa de la matrícula general en todos los grados alcanza al 37 ó 38 por ciento del conjunto de los habitantes. Datos similares pueden encontrarse en muchos de los informes estudiados y así no es extraño que la Unesco y la Oficina Internacional de Educación hayan podido anunciar que en 1961 el promedio de los aumentos para las atenciones educativas será de un 16,50 por ciento, cifra nunca alcanzada en la historia de la educación. En numerosos países, al igual que en los Estados Unidos, el presupuesto se duplica cada cinco años. Si las leyes consideraban obligatoria la asistencia a las aulas de todos los niños comprendidos entre los seis y los doce años, aún no hace mucho tiempo, hoy los más numerosos retrasan esta salida a los catorce, los dieciséis y los dieciocho años. La matrícula de la enseñanza secundaria podía calcularse en

1959 en cincuenta millones de alumnos, pero muy pronto podrán ser cien o quizás doscientos millones de adolescentes los que cursen tales estudios. Varias delegaciones como las de Bielorrusia, el Reino Unido, y Polonia han afirmado que cerca del ochenta por ciento de los niños de la primaria pasan hoy a los cursos superiores de la segunda enseñanza o ingresan en los institutos laborales y en las escuelas normales de maestros.

Transformaciones de este tipo en la vida de la juventud no se realizan sin choques y así no es extraño que Suecia, los Estados Unidos o Francia tengan que esforzarse en encontrar nuevos métodos para mantener vivo el interés del adolescente en los programas y disciplinas de la clase y evitar que los alumnos desplazados no caigan en los excesos de la delincuencia infantil.

Un caso entre mil del esfuerzo que se realiza para el mejoramiento de los programas: Bélgica comunicó en la Conferencia de Instrucción Pública que algunos establecimientos dan clases a título experimental de química atómica. No es extraña la alarma de muchos padres de familia ante estos cambios radicales en la orientación de la segunda enseñanza, pero no es menos plausible el entusiasmo de los muchachos al encontrarse en la vanguardia de los últimos progresos científicos. Sólo la abnegación del profesorado permite cubrir con éxito las exigencias de materias que por su naturaleza tienen un carácter teórico mucho más profundo que las ciencias habitualmente explicadas.

¿Contrastes? Los ha habido muy frecuentes en el transcurso de estas deliberaciones. El empleo de las máquinas de enseñar se halla en un momento experimental, pero la radio, la televisión y el cine son ya el elemento indispensable de la escuela primaria norteamericana. En ciertos casos los cursos por televisión han permitido obtener resultados superiores a los de las aulas en presencia del maestro. La Delegación belga empero explicó el por qué de los fracasos sufridos en Europa occidental con la televisión educativa. "Durante más de cuarenta años hemos sido formados en los métodos de la escuela activa donde el maestro es la pieza fundamental y donde el niño no puede limitarse a ser simple espectador. Por eso nos ha costado trabajo aceptar los nuevos dogmas de los especialistas de la información de masas".

Entre cifras y cuadros estadísticos, el espectador queda asombrado ante el número ingente de técnicos, ingenieros, profesores y universitarios formados a ritmo creciente en todas partes. Ya los países mejor equipados encuentran dificultad para acoger en las aulas a las nuevas generaciones de alumnos. No es preciso un esfuerzo de imaginación demasiado grande para ver que un hecho de esta naturaleza tendrá consecuencias extraordinarias en el porvenir del mundo. La vida indus-

trial, el comercio, los transportes, las artes van a ser vigorizadas a través de caudales inmensos de sangre nueva, que son los millones de niños que a través de la educación van a adquirir conocimientos matemáticos, el gusto por la investigación, la curiosidad del saber, el dominio de la técnica y de los oficios, del dibujo y de la música que, en una palabra, van a desarrollar el espíritu crítico en las cuestiones de literatura e historia.

Si con estructuras relativamente modestas ha podido el hombre en el campo técnico y científico pasar de la situación del siglo XIX a las realizaciones de nuestro tiempo, es lógico pensar que los sacrificios consentidos en el mundo entero en favor de la escuela y para asegurar los estudios a los jóvenes más capacitados, alcanzarán un resultado multiplicado. En el discurso de apertura de la Conferencia de Instrucción Pública el Ministro de Educación de Ginebra señor Alfred Borel, recordaba que los niños que hoy frecuentan las escuelas llegarán a navegar un día en los espacios interplanetarios. ¡Ojalá que esas realizaciones por su importancia para el género humano hagan caducos y anacrónicos nuestros actuales problemas y diferencias!

Y puesto que la educación es de la propia competencia de la Unesco, la Organización tiene el deber de analizar ese futuro, un futuro que es el próximo mañana, ya que en tres lustros los que hoy ingresan en el bachillerato pesarán decisivamente en la balanza de los acontecimientos.”



El Servicio Nacional de Salud y el "Brumo"

Dr. Gustavo Fricke

El grave problema de la contaminación atmosférica de Santiago, ha sido destacado por el Servicio Nacional de Salud desde su creación, hace 10 años, por iniciativa de los ingenieros especializados en higiene industrial. Ya a fines de 1953, el Servicio formuló algunas exigencias al respecto y en el Decreto N° 762, de Septiembre de 1956, sobre "condiciones sanitarias mínimas en la industria", incluyó un título V: "De la ventilación y la contaminación atmosférica", en el que se dice que "todos los contaminantes producidos en una fábrica deberán captarse o eliminarse en forma tal que no contaminen los lugares de trabajo vecinos ni causen peligros, daños o molestias al vecindario".

La escasez presupuestaria y de personal dificultó la implantación de un programa coordinado y activo, y sólo pudo desarrollarse una labor esporádica. El Laboratorio de Higiene Industrial distrajo, igualmente, parte del tiempo de su escaso personal para efectuar algunas mediciones aisladas. Se redactó, incluso, un programa de trabajo, del cual, por dificultades de presumpues-

to y personal, sólo una parte pudo ser realizada.

El "b r u m o" mientras tanto aumentaba de año en año y se hacía especialmente notorio en la época de invierno. Los habitantes de la capital comentaban, más bien como un fenómeno curioso, el hongo pardo grisáceo que, claramente visible desde el San Cristóbal, envolvía a la ciudad. Pero hasta 1950, la comunidad y la industria no mostraban preocupación por el problema.

Las mediciones efectuadas y muy en especial, la proyectada instalación en Renca de una planta termoeléctrica que, junto con terminar con los racionamientos de energía, agregaría a la carga creciente de contaminación atmosférica los residuos de la combustión de 150.000 toneladas anuales de carboncillo, sirvieron de poderoso acicate para la labor del Servicio. En repetidos informes ante diversas autoridades, expuso extensamente el problema que se presentaría y trató de obtener que esta instalación se hiciese en el vecino puerto de San Antonio, cuyas características geográficas y meteorológicas dificultan la forma-

ción de brumo. El fracaso de esta gestión demostró, como ya había ocurrido en otros países, que es indispensable para una labor efectiva contar con el apoyo ilustrado y entusiasta de toda la comunidad. El Servicio Nacional de Salud inició por ello, a fines de ese mismo año, una intensa campaña de divulgación, con conferencias, charlas radiales y de televisión, publicaciones, presentaciones científicas, exhibiciones de fotografías, etc. Contó con la colaboración activa y muy positiva de toda la prensa y de algunas organizaciones que, como el Consejo Nacional de Seguridad, comprendieron de inmediato la necesidad de agregar a sus acciones la lucha contra el brumo.

Fruto directo de esta campaña ha sido la conciencia que se ha formado en toda la comunidad de que tiene derecho a respirar aire puro y a una atmósfera limpia. Las más altas autoridades aprobaron en forma rápida el Decreto N° 144, de Mayo de 1961, que reglamenta las acciones que deberían ejecutarse al respecto, y fijó sanciones a los infractores. La Compañía Chilena de Electricidad invirtió más de medio millón de dólares para dotar de precipitadores electrostáticos a las dos chimeneas de su Planta de Renca, los que suprimirán el humo, el hollín y las cenizas, aunque escapará en forma gaseosa, y además, se ha comprometido a paralizar su Planta Mapocho tan pronto Renca entre en funciones.

Apoyándose en las atribuciones que le concede el mencionado Decreto N° 144, el Servicio ha iniciado

una acción vigorosa dirigida hacia los establecimientos industriales y las instalaciones domésticas. En sólo un año, ha realizado más de 3.000 visitas, efectuado 1.500 notificaciones e iniciado 1.200 sumarios que han culminado en 800 multas por incumplimiento de las exigencias formuladas. Con el objeto de facilitar la acción de empresarios e industriales, y de servir de guía a ingenieros y técnicos, ha preparado las correspondientes especificaciones, formularios y solicitudes de instalación. Ha organizado y dictado, en cooperación con la Universidad Técnica del Estado, numerosos cursos para fogoneros y operadores de calderas; ha examinado a los que están en servicio, lo que ha elevado a unas 1.000 personas el número de las que cuentan con certificado de competencia del Servicio Nacional de Salud, certificado que la industria ha aprendido a apreciar y exigir. Para realizar la labor enumerada, que no es más que el comienzo de una campaña, el Servicio Nacional de Salud ha debido distraer personal y recursos de otros programas no menos importantes. De este modo, se ha podido evitar un aumento del problema y reunir experiencia sobre los métodos más adecuados para obtener su solución definitiva.

Lamentablemente, no todos los productores de contaminantes han prestado toda la colaboración que habría sido de desear. Para nombrar sólo algunos de los más importantes, empresas productoras de gas, de transporte y ferrocarriles, no han tomado todas las medidas

para resolver el problema y en algunos casos, ni siquiera han considerado los reiterados oficios del Servicio, lo que probablemente obligará a una actitud más enérgica.

Por otra parte, el Servicio comienza a contar con la ayuda positiva de otras organizaciones nacionales e internacionales. Una solicitud al Fondo Especial de las Naciones Unidas, para la organización en nuestro país de un Instituto de Higiene del Trabajo y Contaminación Atmosférica, fue aprobada recientemente. Sus objetivos fundamentales serán la investigación, la preparación de personal especializado y la prestación de servicios a organizaciones gubernamentales y empresas privadas y se espera que significará una contribución importante a la solución definitiva del problema del brumo.

Con la ayuda de la I. Municipalidad, se espera tener en marcha a muy breve plazo, un programa coordinado de investigaciones en todos los aspectos de la Contaminación Atmosférica, en el que participarán el Servicio Nacional de Salud, la Universidad de Chile, la Universidad Católica y las demás organizaciones que puedan y quieran aportar esfuerzos y su experiencia.

Basado en todo esto, el Servicio Nacional de Salud cree que el futuro se presenta promisorio. Confía en la comprensión de nuestros industriales y en que las empresas más importantes no escatimarán esfuerzos ni negarán su aporte económico para la obtención de una solución. El ejemplo de la Compañía Chilena de Electricidad, seguramente, tendrá imitadores, y esperamos que nuestra capital podrá enorgullecerse de haber realizado una labor tan meritoria como la de otras ciudades de países con más recursos. Debe hacerse notar, sin embargo, que es imposible que esta solución se obtenga en plazo breve. Los causantes de la contaminación atmosférica son 8.000 establecimientos industriales, 100.000 vehículos motorizados y unos 2.500 edificios de departamentos, combinado, como se ha dicho en otras comunicaciones, con condiciones geográficas y meteorológicas adversas. Para un rápido control se necesitaría disponer de sumas muy altas que el país no puede aportar de una vez y un importante número de técnicos altamente especializados que será necesario preparar. Sin embargo, la batalla debe darse y debe ser ganada.



La Escuela Normal

“José Abelardo Núñez”

La afirmación de que Chile marcha a la vanguardia del movimiento cultural del Continente tiene 120 años recién cumplidos. En 1842 nacieron la Universidad de Chile, al amparo del genio tutelar de don Andrés Bello, y la primera Escuela Normal de la América de habla española, encomendada en su etapa inicial a don Domingo Faustino Sarmiento, maestro por antonomasia.

La Escuela Normal “de Preceptores” ha sido la base y el impulso de todo el desarrollo de la educación chilena. Por eso, sus actuales dirigentes están haciendo un puntilloso recuento de su trayectoria más que centenaria y anuncian la publicación de sus “Anales de 120 años”.

La historia del plantel está íntimamente vinculada al devenir de nuestra cultura, a partir de aquel 14 de Junio de 1842, cuando Sarmiento daba cuenta a don Manuel Montt —Ministro de Instrucción Pública— que había registrado el ingreso de los primeros alumnos.

Sarmiento fue el primero en implantar el sistema de la “jornada

única”. Sus 28 discípulos pioneros, becados por el gobierno, trabajaban desde las 10 hasta las 15 horas “por los inconvenientes que trae la diversidad de costumbres en las casas de los alumnos, en cuanto a la hora de comer”.

El plan de estudios comprendía rudimentos de lectura y escritura, aritmética y doctrina cristiana. Sin embargo —y a pesar de tan elementales materias—, el flamante Director tuvo serios problemas con el aprendizaje al extremo de que pronto hubo de eliminar a más de la mitad de los pensionistas “en atención a que no han manifestado las aptitudes necesarias para aprovecharse de la instrucción”. También debió expulsar a dos o tres pícaros, uno de los cuales le birló parte de su presupuesto personal en onzas de oro.

Pero las vacantes fueron rápidamente provistas; y Sarmiento logró imponer tanto los objetivos de su misión, como la influencia de su personalidad formadora.

Con fecha 29 de abril de 1844 el Ministerio de Instrucción Pública

confería los primeros nombramientos de “preceptores de escuelas primarias” a los normalistas José Dolores Bustos, en San Bernardo, y José Santos Rojas, en Cauquenes, con renta anual de cuatrocientos pesos cada uno.

Posteriormente, en mayo de 1845, otros 14 normalistas recibían su título profesional, “en mérito de haber rendido las pruebas necesarias para obtener su diploma de capacidad o suficiencia”.

Ahora la Escuela Normal Superior “José Abelardo Núñez” es el centro capital de la educación primaria chilena. Su viejo edificio de Av. Bernardo O’Higgins 3677 alberga a centenares de futuros maestros, que diariamente alternan con profesores titulados que siguen cursos de formación para las distintas especialidades, incluyendo un grupo de 120 maestros que a fines del presente año recibirán su diploma de Directores de Escuelas de Primera Clase.

En general, todos los cursos de post graduados, desde el de especialista en Trabajos Manuales hasta el de Directores Provinciales de Educación, se realizan en el vetusto local de la Normal Superior.

La dirección de la Escuela Normal Superior está a cargo del distinguido educador don Carlos Soto Romero, 46 años, dos hijos: Cecilia, 17, y Carlos, 13; es Profesor de Estado de Biología y Química y ejerce la cátedra superior de Biología Educacional e Higiene Escolar. En 1958 representó a Chile en el Seminario de Perfeccionamiento Educacional realizado por la UNESCO, en Montevideo, y ha escrito numerosas obras de carácter pedagógico, incluyendo sus trabajos sobre “Educación y Desarrollo Económico” y “Supervisión y Política Educacional”, que merecieron elogiosos comentarios de la UNESCO y la Unión Panamericana.

Refiriéndose a los problemas educacionales, el señor Soto dijo:

“Considero que debe irse al planeamiento integral de la educación, estrechamente vinculado con el desarrollo económico. Además, deben formarse los equipos de expertos en educación para los distintos niveles, así como para el planeamiento, supervisión, administración, planes y programas, economía de la educación, desarrollo para el progreso de la comunidad, investigación social y pedagógica, etc.”

“Nuestra Escuela ha tomado conciencia de su responsabilidad rectora sobre esta materia y en tal virtud se han creado Departamentos de Estadística y Evaluación y un Centro de información, documentos, archivos y publicaciones. Y en la medida de los recursos de que disponemos, se ha dotado a otros Departamentos de los medios adecuados de trabajo.”



Aquella Doña Bernarda

Eduardo Avilés Ramírez

Cuando, cargado de laureles y un poco abotargado por el alcohol y un poco fatigado por la gloria, el Hijo Pródigo regresó a Nicaragua en el año 1907, el que estas líneas escribe tenía diez años de edad y vivía en la Calle Real, a unas pocas casas de distancia de las Cuatro Esquinas, es decir, de la vieja casona de doña Bernarda Darío, en cuyo patio rectangular jugábamos por las tardes, a la pelota o al "cuartel", una pandilla de chicos del vecindario, patio en el que evolucionábamos como bandada piadora de gorriones. Al poeta le faltaban sólo nueve años de vida, y doña Bernarda era viejecita ya, pequeña de estatura, temblorosa y toda blanca, como una rosa-té arrugada que saliera de sus fustanes, de sus faldas y de sus blusas almidonadas.

Doña Bernarda usaba lentes, y de sus orejas, grandes y añosas, pendían largos y temblorosos calados de oro fino, aretes delicados trabajados por repujados orfebres locales. Sus faldas eran anchas y desbordaban sobre los brazales del sillón-mecedora, en que siempre se sentaba para charlar con sus visitas, el señor Tellería, el señor Pineda, el doctor Vanegas, el maestro Prado y las señoras del barrio. La

tertulia se hacía al principio de la noche, después del toque de oración en la vecina iglesia, la sala alumbrada por un solo quinqué de kerosine, todos sentados en rueda a dos pasos de la puerta abierta de par en par sobre la calle silenciosa y solitaria. Doña Bernarda era bastante sorda y por eso su voz sonaba un poco chillona y sus visitas también le hablaban a gritos apoyados por gestos y señas.

Entre la acera de la casa y el piso de la sala había dos peldaños de tierra, cubiertos de ladrillos rosados, como toda la casa además, y como casi todas las casas del León adormilado, procesional y provincial de aquella época. Y cuando los chicos, fatigados de jugar, íbamos a "visitar" a doña Bernarda, es en esos peldaños que nos sentábamos, mientras las gentes mayores se mecían en sus sillones. Y era en silencio y con respetuosa admiración que escuchábamos a doña Bernarda y a sus visitas quienes, después de comentar el estado de tiempo, terminaban por concentrar la conversación sobre "Rubencito", un "Poeta", un gran personaje que andaba muy lejos, en países casi irreales, y que para nosotros era como un rey de cuento de hadas o

príncipe de misterioso país. Y cuando, a las nueve de la noche, íbamos a acostarnos a nuestras casas, el nombre y la sombra de "Rubencito", y su talla de héroe de historia antigua e imprecisa, o de personaje de ópera, nos seguía y nos acompañaba en las inenarrables peripecias del sueño.

Fue por aquel entonces que llegó Rubén a Nicaragua. Se le veía en la cara algo así como si la gloria lo hubiera fatigado, una especie de Agamenón o de rey Lear. Todos los chicos de Nicaragua sufrimos los efectos del mismo fenómeno: que descubrimos la poesía por Rubén y en Rubén. Su entrada triunfal en León fue una procesión medio pagana y medio religiosa, cosa de las Mil y Una Noches y de la Biblia, y todo el mundo, y como yo todo el mundo, llevábamos en la mano derecha, bien enhiesta, una palma. Era un mar de palmas, verde, aéreo y tembloroso sobre el cabecerío. Y como sonaban, alegres, todas las campanas de las iglesias saludando el retorno del Hijo Pródigo, y como el poeta iba a pie, en medio de los vítores de su pueblo, en el aire flotaba un perfume y una visión de Domingo de Ramos. Y la procesión, que se había puesto en marcha en la estación de ferrocarril, no se detuvo sino en la casona de doña Bernarda, quien esperaba al "niño Rubencito" de pie, rodeada y casi sostenida por sus contertulios, más rosa-té que nunca y llena de alhajas, almidonada y planchada desde el cuello hasta los pies. En un remolino encrespado de empujones de gentes y un vaivén de palmas, yo asistí al momento patético: cuando Rubén cayó entre los brazos, tembloroso, de la viejecita,

rompiendo a llorar ambos como niños.

Noches más tarde tuvo efecto una solemne velada en el Teatro Municipal, engalanado con palmas, flores y bombillos eléctricos. A Doña Bernarda se le había señalado un palco proscenio, y en él aparecía la viejecita llena de pendientes de oro, collares y anillos, rodeada de sus fieles contertulios de las Cuatro Esquinas. El escenario estaba lleno de plantas y gentes. En medio de un trueno ensordecedor de aplausos Rubén apareció para leer su discurso, aquella famosa y hoy clásica pieza que comienza así: "Un amigo mío, el rector de la Universidad de Salamanca, don Miguel de Unamuno..." ¡Ay! El redescubrimiento de su Patria lo había obligado a considerables libaciones, en compañía y entre los brazos de cien amigos viejos y nuevos. Usaba barbiche recortada y vestía pantalón rayado y americana negra cruzada sobre camisa, cuello y corbata blancos. Pero lo único que se le oyó claramente fueron las pocas palabras que acabo de transcribir. Inmediatamente la voz bajó de tono, nadie logró oír más. El martirio iba a durar todo el tiempo. En mitad del silencio angustioso que reinaba en la sala, el doctor Luis H. Debayle, que estaba a dos pasos de él, se atrevió a interrumpir el murmullo y a decirle: "¡Más alto, Rubén, más alto!" El poeta alzó entonces la voz... para dejarla caer momentos después, ya esta vez sin esperanzas auditivas, sólo se le veía mover los labios. Pero, ¡oh maravilla!, ¡oh encanto y oh milagro! Como era sorda, Doña Bernarda no oía a Rubén ni se daba cuenta de que nadie lo estaba oyen-

do, pero creyendo que lo que iba leyendo era un prodigio, puesto que salido de sus labios inmortales, con frecuencia ella estallaba en aplausos, que sonaban solitarios y cómicos, de una dolorosa comicidad, en medio del silencio angustioso que nos poseía. Nadie, en el palco, se atrevía a decirle nada a Doña Bernarda. Y cuando al final del largo murmullo rubeniano, sin saber lo que había hablado, pero seguro de que era un prodigio, todo el mundo se puso de pie dando vítores, y la música municipal rompió a tocar un frenético Himno Nacional. Doña Bernarda se puso de pie y gritó, como si hubiera entendido todo el

discurso: "¡Bravo, Rubencito! ¡Bravo!!!"

Visiones del pasado. Viñetas de un ayer lejano ya. Recuerdos frescos, sin embargo, de aquellos días y de aquellas noches de un León rubenizado, de un 1907 que es un epinicio dariano sin mancha y sin comparación en el tiempo y en el espacio, para todos los que tuvimos el privilegio de asistir a él. Era, repito, para los chicos de entonces, el descubrimiento del Continente de la Poesía, encarnada ésta en el maravilloso Hijo Pródigo que retornaba a la Patria cargado de laureles y como fatigado de celebridad y de experiencias humanas y divinas.



Martín Rivas

novela de
costumbres
político-sociales

POCOS RAMOS del arte literario exigen del escritor más estudio, más observación y más cuidado que la novela. El novelista tiene una misión más alta que la de divertir al lector, que despertar su curiosidad, mantener en suspenso su aliento con la narración animada de aventuras entretenidas o agitadas: debe, además, estudiar los caracteres, observar las pasiones humanas, desarrollarlas con cuidado y con tino. Es menester que la novela enseñe al mismo tiempo que divierte. Es preciso, además, que intervenga el arte en la distribución de las escenas, en los toques de colorido, en las descripciones de caracteres, en el movimiento de la pasión y hasta en la manera de despertar el interés del lector.

Bajo este aspecto, la novela que acaba de publicar Alberto Blest Gana, con el título de **Martín Rivas**, llena muchas de las condiciones requeridas en las composiciones de este género. En vez de empeñarse en la narración de aventuras sorprendentes, de lances inesperados, de caracteres imaginarios, ha estudiado con bastante pulso la vida real, los tipos que vemos cada día y los hace representar en su novela escenas animadas, pero llenas de naturalidad y sencillez. Los críticos dicen que el arte es la reproducción de la naturaleza, poetizándola en cierto modo, pero conservando siempre su carácter y su esencia. Esto es lo que ha hecho el señor Blest Gana con buen éxito: ha estudiado la sociedad chilena bajo ciertas fases; y la ha retratado con bastante fidelidad. Su fantasía no tiene más participación de la que debe tener para agrupar caracteres diversos, hacerlos intervenir oportunamente, despertando y manteniendo

Diego Barros Arana

El Correo del Domingo. Santiago de Chile,
Nº 18, del 17 de agosto de 1862

el interés, y desarrollar sus pasiones al mismo tiempo que se mueven y que obran.

Los personajes de **Martín Rivas** pertenecen a dos esferas distintas, por no decir opuestas de nuestra sociedad. En una parte está la aristocracia con sus salones dorados, sus coches lujosos, su orgullo y su pretendido refinamiento. Al otro lado del cuadro está colocada esa sociedad que llamamos **medio pelo**, con su grosera franqueza, sus aspiraciones a igualarse a la aristocracia, su desaliñado lenguaje, sus animadas fiestas y sus pasiones tan violentas como la de los señores, pero más toscas o, por mejor decir, menos disimuladas. El punto de unión de estos dos extremos son los caballeros, los hijos de familias elevadas, que van a buscar en una clase inferior diversiones más agitadas, cuando no la seducción y el engaño de alguna infeliz muchacha.

Esta clase de estudios tiene, sin duda, un peligro muy grave. Cuando se trata de estigmatizar los vicios sociales y corregir las malas costumbres, se corre riesgo de excitar sentimientos vulgares y bajas pasiones. "Pintar la realidad en sus menores detalles, dice un célebre crítico francés, complacerse en el análisis de las pasiones más monstruosas, es hacer a la vez una ofensa a las leyes poéticas y a las leyes morales... Por el refinamiento, el autor se dirige a las almas que la molicie ha corrompido; por la brutalidad, agrada a los que deifican los apetitos más groseros, y el número de éstos es grande". Escritores dotados de una singular fecundidad o de un talento lleno de animación y colorido, han tropezado en este escollo; y si sus cuadros han merecido el aplauso por la verdad, la moral y el arte los han condenado.

El autor de **Martín Rivas** ha evitado esta dificultad. Sus cuadros y sus tipos, aunque naturales y verdaderos, no ofenden las leyes morales ni las leyes poéticas. La seducción no tiene en su libro los atractivos con que han solido revestirla los novelistas de la escuela de que acabamos de hablar, y provoca además atroces remordimientos y castigos terribles. Describe las miserias y debilidades sociales sin buscar en las pasiones vergonzosas y brutales la animación de sus cuadros ni el interés de los lectores. Sus tipos, aun los más chocantes y groseros, y las escenas en que los hace intervenir, están retratados en los límites de la decencia y de la moralidad.

Así, por ejemplo, doña **Bernarda Cordero**, matrona de **medio pelo**, madre de dos encantadoras muchachas, llena la una de ambición, y de abnegada dignidad la otra, ofrece en la brusquedad de sus maneras, en su lenguaje chocarreo, en su codicia mal disimulada y en sus pretensiones de gran señora, el tipo vulgar de muchas mujeres que todos hemos conocido con más o menos intimidad. Su hijo **Amador**, retrato verdadero del **siútico**, en la acepción propia que en Chile damos a esta palabra, está caracterizado allí con todos sus vicios, y sus defectos. Su codicia, su holgazanería, su falacia, sus bellaquerías mismas, si bien tienen por objeto adquirir representación y dinero, no por eso olvidan el cuidado de los intereses y del honor de su familia, que su madre guarda en medio de su tosquedad y grosería, como un sagrado depósito. Si el hijo concibe el proyecto

de fingir el casamiento de su hermana con un elegante de la alta sociedad, es para obligar a éste a que realice el matrinomio y eleve a su esposa al rango que aspira la familia. La madre, sin embargo, no toma parte en el complot sino porque se le oculta la farsa que hay en todo aquello, porque cree realmente que el cómplice de Amador es el cura, y que las bendiciones son dadas en toda forma y según las prescripciones de la iglesia. De allí nace su desesperación al descubrir el embuste de su hijo.

Esta misma delicadeza en el retrato de la pasión y de los caracteres se bosqueja en las escenas políticas. El tipo de los energistas y autoritarios, hombres vulgares y pretensivos, dogmáticos muchas veces, y casi siempre sin ideas fijas, está bien trazado en los caracteres del joven Mendoza y de los maduros don Simón y don Fidel. Este último, sobre todo, que no reconoce, tanto en la política como en sus relaciones sociales, otro norte que su negocio, ofrece un tipo por desgracia demasiado común en Chile, entre los hombres que se llaman de peso, es decir, que piensan poco por sí mismos y que siguen el impulso que les da, ya sea el gobierno, ya la oposición, según el lado donde esta su interés. ¿Quién entre nosotros no conoce muchos don Fidel Elías, inclinándose tan pronto a un partido como al otro por la expectativa del arriendo provechoso de una hacienda? ¿Quién no se ha encontrado con algún don Dámaso Encina, que vacila entre las opiniones más opuestas sin abanderizarse nunca, según el que le habla o las expectativas de un puesto de honor, de un asiento en el Senado, por ejemplo? Los políticos de **Martín Rivas** son seres reales que todos conocemos, no en tal o cual persona determinada, sino en una gran porción de nuestra sociedad. Al trazar esos cuadros, sin embargo, el señor Blest Gana no se ha complacido en bosquejar las deformidades, ni en ofrecer alicientes para imitar su ejemplo. Retrata esos políticos como Lesage pintaba a los cortesanos del **Gil Blas**.

El novelista, con todo, no habría cumplido su misión si sólo hubiera trazado retratos verdaderos, y si hubiera hecho intervenir sus personajes en escenas animadas y entretenidas, o si los hubiese obligado a correr aventuras. "Sin el análisis profundo de las pasiones, sin una composición ordenada con previsión, dice el crítico que hemos citado más arriba, la novela, para servirme de una locución vulgar, no es más que una manera de matar el tiempo. Sale del dominio literario y toma un lugar al lado de las cartas y del dominó".

El autor de **Martín Rivas** conoce perfectamente la verdad de este precepto. En ésta, como en sus otras obras, ha tenido un cuidado particular de crear y desarrollar las pasiones estudiándolas atentamente. Martín, joven modesto, pero digno, se enamora de la hija de su protector que lo hospeda en su casa y le da un asiento en su mesa. La diferencia de posición social no le permite aspirar al amor de la altiva y hermosa Leonor, y tiene que devorar en silencio las amarguras de su atrevida pasión. La niña, que al principio no había fijado su atención en él, se prenda al fin de su seriedad y discreción, y lo estima, ya que no quiere amarlo. La pasión echa al fin sus primeras raíces, y crece vigorosa y lozana hasta arrastrar a la altanera criatura a todos los actos de mayor adhesión.

El nacimiento y el desarrollo de estos amores están trazados con bastante felicidad: los diferentes diálogos entre los amantes siguen siempre un giro lleno de naturalidad y sencillez: inciertos en un principio, la pasión los anima lentamente hasta convertirlos en ardientes declaraciones amorosas, cuando ya las reticencias y las indecisiones habían manifestado lo que el labio no osaba decir.

No es menos estudiada la pasión que se desarrolla en el corazón de Edelmira, noble y generosa hija de doña Bernarda. Hay en el carácter de esa niña toques de una exquisita delicadeza, y en sus amores por Martín un gusto artístico de gran mérito. El sacrificio de sus amores por salvar a Martín del patíbulo, a que era condenado por haber tomado parte en una revolución, y su abnegación para tomar por marido al oficial de policía, bajo cuya custodia estaba preso aquél, son los rasgos que terminan el bosquejo de su interesante retrato.

Como la escena de **Martín Rivas** es muy extensa, la exposición de sus lances e incidentes nos llevaría demasiado lejos. Al lado de los grupos que acabamos de recordar, hay otro no menos interesante, aunque más secundario. Rafael San Luis, el amigo constante de Martín, amaba ardientemente a Matilde, joven hermosa, prima de Leonor. Cuando se creía próximo a contraer el matrimonio, los contrastes sufridos en la fortuna de su padre fueron causa de que la familia de Matilde lo expulsara de la casa. Rafael buscó un alivio a su dolor en las borrascosas diversiones de una sociedad inferior a su rango, tratando de distraerse, ya que no le era posible olvidarse. Las faltas cometidas entonces, la seducción de la otra hija de doña Bernarda, fueron causa de que más tarde, cuando se había reconciliado con la familia de Matilde, y estaba ya inmediato el día de la boda, se rompiesen las relaciones nuevamente y esta vez para siempre. Rafael busca de nuevo la distracción de su dolor; y en lugar de solicitar otros amores, se deja arrastrar en el torbellino de la política y va a sucumbir heroicamente enfrente del cuartel de artillería, el 20 de abril de 1851, con el pecho atravesado por dos balas. Como los anteriores, estos caracteres son el fruto del estudio y de la observación.

La novela se desarrolla, naturalmente, sin ese recargo de detalles y descripciones que son el escollo principal de la exposición de un plan. El autor ha vencido con destreza gran parte de las dificultades de composición; pero algunas de éstas son tan serias que ni aun los grandes maestros del arte han podido salvarlas siempre con toda felicidad. Así, al llegar a la segunda parte de la novela, los sucesos, si no se desenvuelven con más rapidez, están al menos referidos más precipitadamente, con menos arte en la distribución de ciertos sucesos. Tal vez no era necesario alargar la narración; habría bastado dar un nuevo orden a las materias en algunos puntos de la novela.

El carácter distintivo del estilo de ésta y de las otras novelas del señor Blest Gana, es la sobriedad. No busca en las imágenes, ni en el brillo de las formas literarias, la manera de sorprender y de cautivar al lector. Si de ordinario esta sencillez es el mejor mérito del novelista, hay páginas en que el asunto exige mayor animación y fuego en el colorido y en el movimiento

de la escena. En las obras de imaginación, el lector pide, con derecho, lo que sólo por gracia suele conceder el historiador. Por otra parte, cuando la novela cuenta hechos históricos, en que intervienen personajes imaginarios, es más fácil despertar el interés con incidentes de invención, conservando siempre la esencia de la verdad en el hecho y aun en su colorido. Un ejemplo explicará mejor nuestra idea.

En 1736 ocurrió, en Edimburgo, un motín popular. Los amotinados se apoderaron de la prisión de la ciudad, y sacaron de ella a un capitán, condenado poco antes a muerte por haber mandado hacer fuego sobre el pueblo e indultado por el rey, y lo ahorcaron solemnemente. El orden se restableció después; se inició el proceso de los cabezas del motín; se habló de él durante algunos meses; más tarde el pueblo olvidó su recuerdo y la historia apenas lo ha referido. Sin embargo, Walter Scott encontró en esa oscura sublevación el principio de una novela: en ella hace intervenir algunos de sus personajes antes que el lector los conozca y que hayan despertado sus simpatías. Léase la narración de ese hecho en **La Cárcel de Edimburgo**, y se comprenderá si el arte del novelista puede dar interés a los hechos históricos más pobres y desconocidos. Léase, además, el capítulo 14 de la tercera parte de su historia de Escocia, y se verá cómo ha respetado en la novela la verdad histórica, ataviándola sólo con personajes imaginarios a quienes hace moverse en medio del motín.

El señor Blest Gana tuvo ocasión de hacer un cuadro más animado e interesante al describir el combate del 20 de abril en las calles de Santiago, el ataque de la artillería y la confusión producida por la sublevación. En su narración, este suceso tiene más bien el carácter de la historia que el estilo de la novela. Sus personajes ficticios tienen poco movimiento, y apenas avivan el interés del lector por la suerte del combate: la fantasía del novelista debió aspirar a otro resultado.

Tal vez sería bajar a nimiedades indignas de la crítica señalar ciertos por menores por donde se ve que el autor no se ha trasladado perfectamente a la época en que hace pasar su novela. Esto probaría únicamente las dificultades de que el autor se encuentra rodeado al acometer un trabajo de esa naturaleza; y cuando éste es desempeñado de la manera que lo ha sido **Martín Rivas**, es preciso reconocer que esos defectillos no disminuyen en lo menor el mérito relevante de esa preciosa novela.



Noticia Sobre la Poesía Peruana Actual

Jorge Guillermo Llosa

Los nombres de César Vallejo y de José María Eguren son los dos polos entre los que discurre la actual poesía peruana. Después de la tormenta rugiente de Chocano, que domina ensordecedoramente el ambiente, surgen estas voces íntimas, casi cohibidas y temblorosas. Voces de auténticos poetas. Vallejo es el genio balbuceante que crea un lenguaje y una poesía insólitos para un dolor viejo y personalísimo. Eguren está más allá del dolor y del placer, como un ángel de luz. Su poesía cuidadosa, fantástica, crea mundos irreales donde solo es verdadero el milagro estético.

La gran década de los "ismos", después de la primera guerra mundial, suscita encontradas corrientes líricas. Al frente de cada una de ellas encontramos, en el Perú, nombres que han perdurado por la calidad que los sitúa encima de las facciones: Xavier Abril, Alberto Hidalgo, Emilio Adolfo Westphalen, Ricardo y Enrique Peña Barrenechea. Entre ellos hubo un poeta que cuidó amorosamente las rosas cortadas en sonetos transparentes. Me refiero a

Martín Adán —en el mundo, Rafael de la Fuente Benavides— que resurge en nuestros días después de largo silencio poético y con la ufanía de haber renovado la novela y el ensayo literario peruanos. La resurrección de Martín Adán es de gran aliento: un canto a Machu Picchu —"La Mano Desasida"—, esotérico y sugerente, colmado de divinidad, quinta esencia de un dolor encarnecido en un espíritu excepcionalmente lúcido.

Junto a la escuela indigenista de pintura y a la prédica social, surge en el Perú una lírica vernácula, una poesía "chola" —de tono menor con relación a Vallejo—, inspirada en el paisaje humilde, en las cosas del pueblo, en la ternura atávica de la raza. Uno de sus precursores fue Abraham Valderomar —insigne narrador— poeta del pueblo costeño y de la aldea pescadora. A su lado, con acentos muy distintos desde lo lírico y bucólico hasta el canto insurgente, podemos recordar a Alcides Spelucín, Alberto Guillén, Luis Nieto, Luis Fabio Xammar, Julio Garrido Malaver, Mario Florián... En nuestros días la voz trascendental dentro de esta ten-

dencia corresponde al novelista José María Aguedas, autor de un potente Canto a Nuestro Señor Túpac Amaru.

El campo nutrido de la poesía joven podemos partirlo en dos sectores genéricos: la poesía social y la poesía pura. El credo de la primera puede resumirse en los versos de Manuel Scorza: "Mientras alguien padezca, la rosa no podrá ser bella".

De inspiración social son Sebastián Salazar Bondy —notable también como ensayista y dramaturgo—, Gustavo Valcárcel y Alejandro Romualdo cuyo "Canto Coral a Túpac Amaru", enciende la poesía como un fuego sacro.

Lo "social" de esta poesía es, al mismo tiempo, su acicate y su limitación. La solidaridad humana, como toda vivencia auténtica, es fuente de creación y alimenta —con vida renovada— el caudal poético de un pueblo. El peligro que corre es el de convertir la vivencia en tema, motivo, adherencia o consigna.

De vario primor es el jardín de los poetas puristas. Uno de ellos: Jorge Eduardo Eielson cantó la muerte de Rolando y su juventud cortada en flor. Otro, Javier Sologuren, mira con los ojos del amor y lo canta en imágenes lejanas, surgidas en los clásicos senos del mar y de una erudita primavera. En una pequeña prensa

manual Sologuren edita a los poetas jóvenes en los finos y minúsculos poemarios de la colección "La Rama Florida".

Entre el "compromiso" y el arte puro transcurren su personal sendero poetas como Washington Delgado, Alberto Escobar, Francisco Bendezú y Leopoldo Chariarse. Escobar que es también reputado crítico y estilista, publicó el poemario "País Lejano" en sociedad esencial y artística con el pintor Alfredo Ruiz Rosas, autor de los grabados al agua fuerte que constituyen la versión plástica de la misma inspiración. También es el caso de Bendezú cuyo libro "Los Años" viene pareado con tintas abstractas del gran pintor Fernando Szyzsló.

Agrupadas con intención de galante homenaje menciono a las poetas de mayor jerarquía: Blanca Varela, Lola Thorne, Cecilia Bustamante, Raquel Jodorowsky y Cota Carvallo.

Juan Ríos es poeta de notable estro épico, vertido también en laureadas composiciones dramáticas.

Entre los más jóvenes avanza destacado Carlos German Belli que nos ofrece su perplejidad y rebeldía de joven transido por nuestro mundo de átomos liberados y máquinas pensantes. Su más conocido poema se titula significativamente: "Oh Hada Cibernética!".



UNIVERSIDAD DE CHILE
SEDE SANTIAGO ORIENTE
BIBLIOTECA CENTRAL PUBLICACIONES PERIODICAS