

12(129)

Revista de Educación

- FORMAS MUERTAS
Y DINAMICAS EN NUESTRA
EDUCACION DE ADULTOS
- LO DEMONIACO EN EL ARTE
- SESQUICENTENARIO DEL
INSTITUTO NACIONAL
- PLANEAMIENTO EDUCACIONAL
Y DESARROLLO SOCIAL
- LA NOVELA HISPANO-
AMERICANA DE HOY

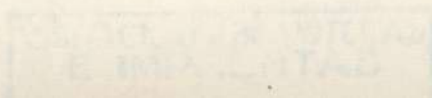
Nos. 93-94

Julio-Diciembre 1963 / Santiago de Chile

Revista
de
Educación

MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA
REVISTA DE
EDUCACION

Nos 93 y 94 / SANTIAGO, CHILE / AÑO XXIII



Revista de Educación

SUMARIO

MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA

EDUCACION Y CIENCIAS

FORMAS NOVIAS Y CONVENCIONES EN

PLANEAMIENTO EDUCACIONAL Y DES-

ARROLLO SOCIAL

EL CURSO DE LA RESPUESTA EN NIÑOS

Y SU ALUMNO

ALGUNOS PROGRAMAS METEOROLOGICOS

DE LAS MARCHISTAS

NOTAS Y DOCUMENTOS

SEGUIMIENTO DEL INSTITUTO

NACIONAL

ALGUNOS PROGRAMAS PARA LA AREA

NATURA DE SOCIEDAD ESCOLAR

PLANEAMIENTO EDUCACIONAL SOCIAL

NO

ARTES Y CINE

LO EDUCACIONAL EN EL MUNDO

LA ESCUELA INTERCULTURAL EN

1972

N.os 93 y 94 / SANTIAGO, CHILE / AÑO XXIII

VISITACIONES DE BIBLIOTECAS
E IMPRENTAS

Misión de la Universidad

No se trata de ir a buscar la Universidad del Reino de Uncia. Y esto dicho, a pesar de que, en el camino hacia ese lugar de perfección intelectual, los laureas y el poder no bastan, no equivalen a sabiduría, y deben ser cuidadosamente contrabalanceados con los valores espirituales de nuestro mundo occidental.

SUMARIO:

EDUCACION Y CIENCIAS

- FORMAS MUERTAS Y DINAMICAS EN NUESTRA EDUCACION DE ADULTOS.
- PLANEAMIENTO EDUCACIONAL Y DESARROLLO SOCIAL.
- EL CURSO DE LA HISTORIA EN EUROPA Y SUDAMERICA.
- ALGUNOS PROBLEMAS METODOLOGICOS DE LAS MATEMATICAS.

NOTAS Y DOCUMENTOS

- SESQUICENTENARIO DEL INSTITUTO NACIONAL.
- NUEVOS PROGRAMAS PARA LA ASIGNATURA DE EDUCACION MUSICAL.
- PLANEAMIENTO EDUCACIONAL CHILENO.

ARTE Y LITERATURA

- LO DEMONIACO EN EL ARTE.
- LA NOVELA HISPANOAMERICANA DE HOY.

En el desarrollo de la investigación científica y de la educación superior, la colaboración de los organismos internacionales y de las fundaciones extranjeras —según expresión del Rector González— responde a la gran responsabilidad de la integración eco-

EDITORIAL

Misión de la Universidad

No se trata de ir a buscar la Universidad del Reino de Utopía. Y esto dicho, a pesar de que, en el camino hacia ese lugar de perfección intemporal, las riquezas y el poder no bastan, no equivalen a sabiduría, y deben ser cuidadosamente contrabalanceados con los valores espirituales de nuestro mundo occidental.

Por todo ello, al asumir su alto cargo el nuevo Rector de la Universidad de Chile, don Eugenio González Rojas, pudo afirmar que "las relaciones culturales pertenecen al orden del espíritu y son, por su naturaleza misma, independientes de las contingencias de la política concreta que corresponden al orden del Estado. La cultura, cuando es auténtica, no tiene signo partidario. Las verdades de la ciencia y las bellezas del arte trascienden toda frontera".

Allí reside el planteamiento de base de toda existencia universitaria que desee permanecer fiel a su esencia.

Lo demás fluye de una buena articulación de las direcciones que ascienden desde la citada raíz hacia los propósitos que hacen detalle en la configuración de la cotidiana labor universitaria.

Las relaciones internacionales, la tarea regional de la Universidad en distintos ámbitos de la Nación y de América Latina, su intervención en la reforma educacional, el rol funcional de su burocracia, la situación de los catedráticos y demás docentes que componen la escala de la carrera profesoral y, en fin, el carácter nacional de su misión. He allí el cuadro de sus altas ocupaciones.

En el desarrollo de la investigación científica y de la educación superior, la colaboración de los organismos internacionales y de las fundaciones extranjeras —según expresión del Rector González— responde a la gran realidad presente de la integración eco-

nómica y cultural del mundo; pero debe salvaguardarse la independencia y la dignidad de la Corporación.

Además, "sin perder su vocación ecuménica, nuestra Universidad tiene que colaborar en el cumplimiento de una tarea específicamente regional: la tarea de promover iniciativas adecuadas para coordinar las orientaciones y recursos de las Universidades latino-americanas, con vistas a su ulterior correlación orgánica", lo que compagina también con el impulso, tras minucioso examen prospectivo de las necesidades regionales, de numerosos y diversificados centros universitarios en las provincias chilenas.

La reforma integral de la educación en nuestro país está vinculada a la obtención del nuevo Estatuto Universitario y al aseguramiento de un porcentaje en el Presupuesto Nacional para fines de la enseñanza superior. Necesitamos duplicar, según se ha dicho, los recursos que en el próximo quinquenio conduzcan a igual aumento de las oportunidades de educación del segundo ciclo del nivel medio, que ahora educa a unos 76.000 estudiantes, y, muy señaladamente, a la educación superior, que actualmente beneficia a unos 25.000 alumnos.

Pudo, por lo ya comentado, el Rector señor Eugenio González afirmar que la Universidad, no empece sus características de independencia y alta jerarquía, es un órgano del Estado, una institución nacional que, más allá de la política partidista, de las disensiones ideológicas y confesionales, realiza altos fines éticos y de consumación de la justicia, como "la conformación de nuestro ser por la eficacia de valores dignificantes".

Formas Muertas y Dinámicas en nuestra Educación de Adultos

Waldemar Cortés Carabantes

Una escuela primaria que fomenta el analfabetismo. Para poder plantearse con alguna propiedad el problema de la educación de adultos en nuestro país, es necesario preocuparse primero de la niñez, ya que, en ese tramo, radica uno de los factores decisivos en los altos índices de analfabetismo que, de tiempo en tiempo, preocupan a los sectores responsables de la nación. Resulta evidente que a un mayor servicio educacional que preste la escuela primaria, tanto en la acogida de inescolares como en la retención que logre de esa población escolar, corresponderá una disminución progresiva del problema planteado por la masa de población adulta carente de oportunidades racionales que le permitan recuperar lo que no logró darle la escuela en sus grados elementales.

No se trata de negar, en forma simplista, el coeficiente de rendimiento que ha logrado nuestra escuela primaria, pese al ambiente de aislamiento social que ha venido rodeándola, pero cabe, sí, enfatizar lo que algunos especialistas han venido acertadamente señalando: la escuela primaria chilena no ha gozado de las condiciones favorables que le hubiesen permitido solucionar en forma adecuada los problemas originados por su notable expansión cuantitativa de la década de 1920 a 1930, período que marca el paso de nuestra población de analfabeta a letrada. Una correcta apreciación del problema en la actualidad indica que la fuente principal del analfabetismo tiene su origen en la escolaridad insuficiente más que en la falta de escolaridad.

Paradojalmente, pocos países nos aventajan en lo avanzado de nuestra legislación escolar, aunque, en honor a la verdad, son pocos también los que podrían lucir mayor ineficacia en la ejecución de las medidas legislativas.

La propia Dirección del Servicio ha puntualizado las necesidades de la escuela primaria y ha reconocido que no hemos sabido hacer cumplir la Ley sobre Educación Primaria Obligatoria. Creemos, por ello, inoficioso referirnos en detalle a la escasez de escuelas y

maestros, a las malas condiciones higiénicas de la mayoría de los locales, a la falta de mobiliario y material didáctico suficiente, a la inexistencia de una auténtica escuela primaria rural, a los escasos medios con que cuenta la labor asistencial que realiza entre los escolares o a la casi nula capacidad de retención que la caracteriza.

De las 4187 escuelas fiscales comunes que funcionaban en 1959, el 78,1% eran rurales y apenas un 21,9% urbanas. Del total de escuelas, sólo el 21,3% lo son de primera clase, esto es, con sus seis años completos; en consecuencia, la mayoría de nuestras escuelas primarias rurales cumplen una labor alfabetizadora o semi alfabetizadora. Si consideramos además los porcentajes de analfabetismo que, en el área rural, llegan al 59% se prueba cabalmente nuestro aserto en el sentido de que nuestra escuela primaria fomenta el flagelo en vez de liquidarlo. Con razón se afirma que la mayor parte de los analfabetos que hay en Chile y con mayor razón los semi-analfabetos "han pasado alguna vez por la escuela primaria" (Hamuy: "El Problema Educacional del Pueblo de Chile", p. 182).

En 1960, la escolaridad probable de los niños en edad escolar fuera de la escuela, o sea, desertores de los diversos grados, era la siguiente en miles:

1º y 2º	3º, 4º y 5º	6º	total
258,3	164,4	146,2	568,9
45,4%	28,9%	25,7%	100%
Analfabetos potenciales	Alfabetos Deficientes	Egresados Sexto Curso	

La cifra que corresponde a los analfabetos potenciales —se afirma— expresa la cuantía total de los analfabetos potenciales que está produciendo el sistema ahora "de modo que representan el número de tales analfabetos que se incorporarán a la población adulta chilena para permanecer en ella los próximos cincuenta años". Más aún: "como el sistema primario ha crecido más rápidamente que la población en las últimas décadas, en este momento el nivel real del analfabetismo en Chile es superior al de analfabetos funcionales". El porcentaje total se estima, en efecto, en un 40%.

(Véase: Bases Generales para el Planeamiento de la Educación Chilena, 1961.)

En otras palabras, año a año, la escuela primaria contribuye a agudizar el problema de la educación de adultos con una cantidad aproximada de 170 mil niños que quedan al margen de los servicios educativos, con una deserción escolar superior al 40% entre los dos primeros años y del 28% entre el 3º y 4º. lo cual deja como único saldo a favor la magra cifra de un 26% constituida por los que completan su sexto año primario.

Frente a este balance, no resulta difícil determinar con precisión el origen de los 800 mil analfabetos absolutos existentes en la actualidad ni lo que el fenómeno significa para nuestro desarrollo socioeconómico.

Desarrollo del analfabetismo.— En suma, el 19,5% de analfabetos absolutos más el 20% de analfabetos potenciales, semianalfabetos o analfabetos por desuso constituyen la consecuencia de variados factores negativos, los cuales, yendo más allá de los aspectos cualitativos o cuantitativos del sistema de educación primaria o técnica elementales, tocan fondo en los bajos niveles de vida de grandes sectores de nuestra población. En este sentido, la evaluación de los porcentajes de aumento o disminución del analfabetismo expresan elocuentemente las desoladoras consecuencias que esta situación acarrea para el desarrollo del país.

Una Educación a la medida de nuestro subdesarrollo.—Como se ha demostrado fehacientemente, desde 1928, Chile no ha progresado en el nivel de la

educación del pueblo, fenómeno que, entre otros aspectos, el escaso descenso del analfabetismo, de 25% en 1930 a 20% en 1952, porcentaje que se mantiene inalterable diez años más tarde, prueba cabalmente. El profesor Eduardo Hamuy, en uno de los más profundos y agudos estudios sobre la materia que se ha publicado en el país, demuestra, asimismo, que aunque a la estagnación del sistema educacional del Estado ha seguido un desarrollo extraordinario del sistema particular de enseñanza, el hecho en nada ha mermado el índice del analfabetismo, ya que el sistema privado se ha proyectado de preferencia hacia el sector urbano, de modo especial en Santiago y Valparaíso, y su acción la ha ejercido en forma preponderante sobre las clases media y alta. La población rural y suburbana han perdido, pues, servicio educacional desde 1928. Conviene tener presente que, en aquella época, la población rural equivalía a un 50,6% y la urbana a un 49,4%, guarismos que, en 1952, indicaban un 60 y 40%, y que, en 1960 —acusando un fenómeno común a toda América Latina— revela un descenso a un 33,5% en el área rural y a un ascenso a un 66,5% en el área urbana, situación debida a migraciones de los sectores campesinos que, en busca de mejores expectativas de vida, se aproximan al medio urbano, cuya tasa de crecimiento en estos últimos treinta años aumenta en forma acelerada mientras el campo se mantiene detenido, no sólo desde un punto de vista educacional sino que, además, demográfico.

En relación con nuestra área rural, los economistas reconocen que es ya “de observación común que la brecha social en el campo es considerablemente más amplia que en las ciudades. Los extremos de riqueza y pauperismo (con todos los agregados: analfabetismo, falta de oportunidades, morbilidad, indefensión, etc.) son manifiestos” (Aníbal Pinto Santa Cruz: “Chile, un caso de Desarrollo Frustrado”, p. 87), fenómeno que se une a la escasa productividad de las estructuras agrarias tradicionales, fuente de resistencias a todo lo que huela a progreso técnico, lo que determina, junto a los bajos niveles culturales del agro, la escasa proporción del crecimiento en la producción de alimentos (2% anual) que no guarda relación alguna con el crecimiento demográfico del país. La baja capacidad adquisitiva de sueldos y salarios —el 50% del ingreso nacional se distribuye apenas en un 12,5% de la población—, completan un cuadro nada optimista de la situación chilena en la actualidad.

En relación a nuestros sectores campesinos, cabe tener presente la advertencia del sociólogo brasileño Roberto Moreira, quien ha logrado demostrar que, cuando se ofrece educación a la población agraria sin cambiar el régimen y la tecnología de la producción, tal educación se transforma en factor de migración del agro hacia las ciudades. (R. Moreira: “Relación entre la Educación y Algunos aspectos Demográficos en América Latina”).

Al paso que vamos, se estima que Chile tardaría unos sesenta años en descender a 4 ó 5% de analfabetos con la tasa anual promedio del descenso del analfabetismo 1930 - 1952 (descendió de 27% a 19,8%), o bien, si se considera el decenio 1940 a 1952 (bajó un 0,62% anual), tardaríamos 32 años, índices que alcanzan toda su negativa significación si, como se ha comprobado, tenemos en cuenta que “a menos que la tasa de analfabetismo de un país se reduzca en promedio a razón del 10% o más por decenio, el número absoluto de analfabetos adultos, tiende a aumentar. Ello se debe a los rápidos aumentos de población en la mayoría de los países donde el analfabetismo es elevado”. (NACIONES UNIDAS. Informe sobre la situación Social en el Mundo, 1957). Como se afirma en el trabajo del profesor Hamuy citado, no fue capaz el sistema primario de superar los problemas de orden cualitativo a que se vio abocado luego de la notable expansión de la década 1920 - 1930. La inescolaridad cedió entonces el paso a la deserción escolar.

La relación entre analfabetismo y población rural, como la de analfabetis-

mo y escaso desarrollo técnico, constituyen, por cierto, una constante mundial. Se ha logrado demostrar que los continentes o regiones con mayor cantidad de analfabetos (Africa Central, Asia Central, y del Sur) tienen más población rural que urbana que aquellos con menos niveles de analfabetos (Estados Unidos, Canadá y Europa). Del mismo modo, el fenómeno queda en evidencia si se considera el menor o mayor adelanto agropecuario. En América Latina, por ejemplo, se podrían citar dos o tres ejemplos significativos: Chile, con el 33,5% de población rural llega hoy a un 19,4% de analfabetos; Argentina, con 37,5% llega a un 13,5% y Haití, con una población rural del 87,4%, sube a un 89,05% de analfabetismo.

La realidad económica de estos países indica que a mayor por ciento de la población rural y de analfabetismo, se da un menor nivel técnico en los empleos. A escasas o nulas posibilidades del ambiente se da un bajo nivel educacional.

“El aprendizaje de la lectura y escritura sin el consiguiente desarrollo económico del individuo o de la comunidad, es una herramienta de escasa o nula aplicación”. Como se señala acertadamente la solución es tarea de la economía y de la técnica unidas, concebirlo así, marca la diferencia esencial “entre la alfabetización graciosa de enseñar por enseñar, típica de la vieja escuela, y la alfabetización asociada a los más grandes cambios económicos, técnicos y sociales...” (Reissig. “Ed. y Desarrollo Económico”).

La educación de adultos.—Dentro de la problemática planteada por el analfabetismo, la educación de adultos surge como un imperativo, aunque su desarrollo tiende a solucionar parcialmente los efectos derivados de las estructuras educacionales, sociales y económicas vigentes.

¿Cómo hemos combatido el analfabetismo en la población adulta? No es necesario aguzar demasiado al análisis para apreciar la tónica que hemos mantenido en esta materia. El mea culpa ha sido lanzado por los organismos responsables de la planificación del sistema en más de alguna oportunidad. En 1953, el propio Presidente de la República hizo un llamado a una Campaña Nacional contra el flagelo. Se reconoció entonces que no era sólo la Dirección de Educación Primaria la que debía responsabilizarse en esta lucha.

Se habló de un vasto plan de acción, destinado a coordinar las energías de todas las instituciones y personas que desearan colaborar en la campaña de “salvación y de mejoramiento de cultura popular”.

La frustración del C. C. de A. P.—No puede ignorarse en este recuento, la labor que ha venido realizando el Cuerpo Cívico de Alfabetización Popular, nacido en 1944 bajo la tuición de la Dirección de Educación Primaria. Al surgir, sus auspicios no pudieron ser mejores: “Tendrá —dice el decreto— el carácter de institución nacional y tomarán parte en él, en calidad de voluntarios, los ciudadanos de espíritu público, que habiendo recibido de su Patria los beneficios de la educación, estén dispuestos a proporcionar esos mismos beneficios, en forma elemental y sin interés remunerativo, a sus compatriotas analfabetos para que, de esta manera, puedan transformarse en miembros conscientes de nuestra democracia”. El decreto establecía también que el Cuerpo Cívico contaría con la intervención directa del profesorado nacional; la participación de representantes del poder ejecutivo, funcionarios y organismos estatales; la cooperación comprensiva de ciudadanos de espíritu público y de conciencia democrática, y con un respaldo económico adecuado. Para esto último, un consejo Central formaría y administraría una caja de Alfabetización Popular, formada por fondos que la ley de presupuestos consulte para alfabetización, el producto de una colecta nacional y entradas especiales que pudieran dictarse.

No ha rendido, sin embargo, dicho organismo, todo lo que de él se esperaba. Así lo dice la estagnación en el descenso de los niveles de analfabetismo desde la fecha de su fundación. Pese a sus dignos esfuerzos, que arrojan un saldo fa-

vorable de 40 mil alfabetizados a través de sus centros existentes, la carencia de medios técnicos y materiales; la ausencia de un respaldo presupuestario firme y permanente —vive prácticamente de una colecta anual—, la inestable colaboración de los voluntarios y su escasa o nula preparación técnica, la burocratización de sus puestos claves —cabría revisar las funciones que realmente ejecutan en el país 30 directores técnicos de Alfabetización— han entrabado su acción. Vale la pena señalar, en cuanto a financiamiento, que, en 1953, se destinó la suma de un millón doscientos mil pesos para el Cuerpo Cívico (Eº 1200) y que en 1962 el aporte para educación de adultos llegó tan sólo a once mil escudos.

La falacia de algunas Campañas de Alfabetización: Cada cierto tiempo, la conciencia nacional es sacudida por el anuncio de campañas masivas para combatir el analfabetismo. Así durante el año recién pasado las lanzadas por el Rotary Club, la Confederación de Municipalidades, la Iglesia Católica, y la Unión de Federaciones Universitarias. Todas ellas inspiradas en el noble propósito de servir, de poner voluntades al servicio de una de las cruzadas nacionales imprescindibles. Iniciativas semejantes se han realizado y se vienen poniendo en práctica en casi todos los países latinoamericanos y existen, en consecuencia, las experiencias en número suficiente para calibrar, desde un punto de vista técnico, los verdaderos alcances que puedan lograr los distintos tipos de campañas. En este sentido, no podemos engañarnos. Como lo ha dicho la UNESCO, el alfabeto no tiene un poder mágico: el saber leer y escribir carece de significación para quien no siente la necesidad real de hacerlo. La porfiada experiencia nos señala que han fracasado todas aquellas campañas que se cifraron en el mero entusiasmo de alfabetizadores inexpertos, sin conocimientos sobre técnicas didácticas, sin material y sin constancia para mantener vivo el entusiasmo inicial. Tales campañas, que tienen los románticos aires de la aventura, producen a la larga más daño que bien, pues dificultan el planeamiento adecuado de esfuerzos futuros.

El ejemplo más significativo y cercano está en el propio Cuerpo Cívico de Alfabetización Popular al que nos hemos referido. El, en sus dieciocho años de existencia, ha pretendido aglutinar los esfuerzos de ciudadanos de buena voluntad, y sus intentos han sido —a través de la simple alfabetización— en gran medida infructuosos.

El punto de vista de la UNESCO: La UNESCO señala, por su parte, que en todos los países la lucha contra el analfabetismo tiene similares características. La acción ha sido concebida como movimiento de tipo nacional al que deben prestar su apoyo los organismos e instituciones públicos y privados. Se ha creado, por lo general, un núcleo estatal dependiente del Ministerio de Educación para planificar adecuadamente la campaña y coordinarla en todo el país. Asimismo, una visión continental demuestra que el sistema de cooperación de maestros voluntarios está desapareciendo paulatinamente, pues, “cuando la cooperación no está bien retribuida y organizada, ocasiona pérdida de dinero, tiempo, materiales y energía”.

El alto organismo internacional pone como ejemplo la campaña realizada en México, en 1944, ya que ella surgió de la conciencia que existía respecto a la necesidad de incorporar de lleno a la vida nacional a grandes núcleos de analfabetos. Obedeció, pues, a un plan integral de reformas económicas y sociales en el campo. A la propaganda inicial siguió una cuidadosa planificación a cuya cabeza estaba el propio Presidente de la República, como supervisor general, y de la que formaban parte todos los organismos nacionales y provinciales privados o públicos. Los resultados fueron halagadores: en dos años se logró alfabetizar a un millón y medio de adultos. Posteriormente surgió la necesidad de darle a la campaña una dirección más especializada, y un carácter de educación fundamental. Nació así la Dirección de Alfabetización Extraescolar. (1948).

Como afirma Reissig, cuando se piensa que la lectura y la escritura pueden dar como resultado la civilización, se piensan las cosas al revés. Los recursos y esfuerzos empleados en alfabetizar contra la corriente, con pública y notoria escasa eficacia, constituyen una seria advertencia para los gobernantes y educadores que "pretendan erradicar el analfabetismo sin tocar las condiciones que le dan origen, son, además de un despilfarro, una pérdida de esfuerzos y recursos que llevan a una desilusión que debe evitarse, pues daña la confianza de los pueblos en la educación".

Con estos antecedentes, y con el recuerdo de pasadas campañas nacionales de alfabetización, surge cierto escepticismo frente a acciones similares que tiendan a repetir los mismos errores del pasado. No cabe duda de que el relativo éxito que estas campañas puedan tener dependerá, en gran medida, de que se concierten y coordinen los esfuerzos privados y estatales.

Concretamente, creemos que en la Sección Educación de Adultos de dicho Ministerio y en un Cuerpo Cívico de Educación Fundamental o de Educación de la Comunidad, puede centralizarse con ventaja una planificación adecuada de la acción privada y estatal. Pero ello no podría significar un simple cambio de nombre de los organismos existentes. Ello requeriría una tecnificación adecuada de sus actuales estructuras a lo largo del país, de modo de vincular la línea operativa con las industrias o centros económicos regionales, a fin de lograr, en un sentido realmente efectivo, la cooperación privada o de la comunidad en general. Sólo de este modo se ganaría estabilidad, constancia y eficacia en la dirección y ejecución de campañas de educación para adultos.

La enseñanza Primaria de Adultos: En los supuestos campos de continuación ofrecidos por la educación básica del adulto, la perspectiva se abre actualmente hacia dos caminos de educación sistemática: educación primaria y educación técnica elementales.

Las escuelas primarias nocturnas pretenden proporcionar a los adultos analfabetos o semi-analfabetos la oportunidad de alcanzar su licencia primaria. Los cursos —elementales, medio y superior— duran tres años. En algunas escuelas de este tipo —las menos— se desarrollan clases de carácter técnico (corte y confección, sastrería, bordado a mano, encuadernación, imprenta. Economía doméstica, etc).

Rastreo histórico.—La enseñanza sistemática particular surgió a partir de 1845, con la Escuela Nocturna de la Cofradía del Santo Sepulcro, y la rama fiscal en 1852, con la Escuela Nocturna de Dibujo Lineal que funcionó en el barrio de la Chimba o Recoleta. Al año siguiente, se crearían una Escuela Nocturna para Artesanos a Dibujo Lineal en Valparaíso y otra en Talca y la primera Escuela Nocturna de Primeras Letras en Santiago. Posteriormente, la ley Orgánica sobre Instrucción primaria (1860) ratificaría la existencia de la educación elemental que nos ocupa.

A fines de siglo, la actividad privada da lugar a otros establecimientos nocturnos para adultos que llegan ya a 36 y atienden a una población de 10 mil adultos, desarrollo que es estimulado por el gobierno el cual, en 1893, estimuló a las asociaciones obreras mediante subvenciones y material didáctico estipulando que "La enseñanza del pueblo debía tener dos objetivos capitales: iluminar su conciencia por medio de conocimientos que levanten su condición moral, y dotar sus brazos de aptitudes prácticas que lo preparen y alimenten en su labor". Funcionaban a la sazón 33 escuelas nocturnas fiscales, con una matrícula de 2.323 alumnos y una asistencia media de 966.

Al filo de fin de siglo (1899) un decreto determinó que en las escuelas

superiores de hombres se abrirían cursos gratuitos nocturnos para adultos, cuya enseñanza sería "esencialmente práctica".

La enseñanza nocturna se ha desarrollado débilmente durante la presente centuria pese a que la Ley de Educación Primaria Obligatoria (1920) estableció que funcionarían escuelas suplementarias y complementarias nocturnas o vespertinas y que en ellas se impartiría la enseñanza de un oficio manual, de acuerdo con el sexo del alumno y con las necesidades de las diversas zonas del país o con las actividades técnicas y de cultura general que sirvieran los intereses de los alumnos. El desarrollo posterior de esta rama demuestra que no se ha dado cumplimiento a las disposiciones legales.

Sólo los años 1944 a 1947 marcan un período notable en cuanto al desarrollo cuantitativo y cualitativo de este tipo de escuelas; pero el esfuerzo se frustró por la escasa ayuda financiera y abandono técnico por parte del servicio. De allí que, aun cuando mantendrá un índice de progreso en cuanto al número de establecimientos en 1954, con 344 escuelas fiscales y 119 particulares, concentradas erróneamente sólo en el medio urbano (Valparaíso, Santiago y Concepción), la enseñanza nocturna dará lugar a una denuncia del propio Ministro de Educación de la época, quien ante el Parlamento, afirmará que "sólo las escuelas nocturnas que cuentan con talleres, desgraciadamente las menos, encuentran acogida efectiva en la población adulta; mientras que las simplemente alfabetizadoras han resultado en la práctica, salvo contadas excepciones, de una total y rotunda inoperancia en la labor de la difusión de la cultura". La propia autoridad denunció entonces el insólito fenómeno de que funcionaran cursos estatales de tres alumnos o sostenidos en la irritante proporción de "cinco profesores para una asistencia de 28 alumnos".

En la actualidad (1961) la situación no ha variado mucho. 300 escuelas nocturnas, salvo escasas excepciones, evidencian acentuados los mismos males a que hemos hecho referencia en este bosquejo histórico: teoricismo, escasos medios técnicos, falta de preparación específica de los maestros que sirven las clases en enseñanza de adultos, y, lo que es más grave, la desvinculación absoluta con los núcleos de trabajo o de vivienda del trabajador. Lamentablemente, en el informe "Bases Generales para el Planeamiento de la Educación Chilena", publicado por el Ministerio de Educación en 1961, ni siquiera se hace mención de la existencia de este tipo de escuelas, olvido que, curiosamente, alcanza también a las escuelas técnicas nocturnas.

En suma, las escuelas estatales nocturnas representan, tal como están orientadas actualmente, formas muertas de educación de adultos. Es una prueba más de que el desarrollo cuantitativo del sistema estatal sólo puede tener éxito si es debidamente planificado no sólo en cuanto a planes y programas o medios didácticos apropiados para el adulto sino en la ubicación racional que han de tener los establecimientos. En esta materia creemos que el propio medio industrial, fabril o agrícola, es decir, la propia fuente de trabajo, es la que debe vincularse indisolublemente al proceso educativo del adulto.

El fenómeno se aprecia mejor si observamos las escuelas técnicas nocturnas que funcionan como anexas a las escuelas industriales diurnas.

Nos referimos a aquellas ubicadas a un nivel primario, esto es, las que exigen para el ingreso el dominio de la lectura y escritura y del cálculo elemental y destinadas, en teoría, a preparar a los operarios adultos que carecen de conocimientos técnicos suficientes en su oficio. Observemos, de paso, que se supone ya en el alumno la práctica de una especialidad determinada, lo que vale la pena señalar, pues la adquisición sistemática de un oficio está reservada, así las cosas sólo a los que tienen como mínimo su sexto año primario rendido.

En 1956 había sólo treinta y tres escuelas técnicas elementales para adul-

tos en el país. Y su distribución por provincias revela que doce de ellas están ubicadas en Santiago, tres en Coquimbo, tres en Concepción y el resto en Aconcagua, O'Higgins, Colchagua, Talca, Chiloé y Magallanes. En Valparaíso, uno de los centros industriales más importantes del país, no figura ninguna escuela técnica estatal de este tipo. Un somero análisis de las especialidades que se estudian en tales establecimientos demuestra que todos ellos ofrecen, sea cual fuere la zona o región donde funcionan, las especialidades de mueblistas y mecánicos. Sólo dos o tres escuelas enseñan, además, dibujo técnico.

La ninguna variedad de oportunidades y la desvinculación evidente con las fuentes de la producción y necesidades regionales, determinan hoy la magra existencia de estas escuelas —35 en todo el país—. Conclusiones de estudios realizados por el Instituto de Psicología de la Universidad de Chile, al indagar las causas de desadaptación profesional en el país especifican que, en el plano elemental, “la necesidad cada vez mayor de mano de obra especializada realza el problema creado por las personas que carecen de alguna formación profesional —núcleo de individuos que presentan los problemas más agudos— y plantea la necesidad de sistematizar el aprendizaje profesional, especialmente en rubros relacionados en forma directa con la producción y mecanización, ya que el progreso técnico de un país en desarrollo, al aumentar las exigencias profesionales del obrero, incrementará considerablemente el número de fracasos”. Las cifras que da el estudio citado refleja que de 1.215 sujetos sin profesión, el 34,6% revela como causa del fracaso la presencia de contraindicaciones físicas o intelectuales para el oficio, en tanto que el 30,9% indica un rendimiento inadecuado por desinterés debido a falta de formación técnica.

El campo privado, tan prolífico en otras clases de planteles educacionales, prácticamente no cuenta con escuelas técnicas elementales para adultos. Como excepción merecen destacarse los cursos nocturnos de la Universidad Técnica Federico Santa María y el Instituto Politécnico de la Universidad de Concepción. Los cursos de la Universidad Santa María están destinados a obreros fabriles y ofrecen especialidades en Mecánica, Electrotecnia, Mueblería y Tapicería. La enseñanza dura dos años y los alumnos destacados pueden optar a la continuación de estudios en la Escuela de Artes y Oficios de la Universidad y llegar, si su capacidad se lo permite, a graduarse de ingeniero.

La escasa cuota de esta clase de establecimientos privados se completa con cuatro escuelas industriales en Santiago y una en Mejillones, a las que habría que agregar tres academias femeninas nocturnas en la capital y nueve en provincia. Finalmente, merecen mencionarse algunos establecimientos que ofrecen cursos prácticos en especialidades que abarcan distintos campos y niveles profesionales. Se trata de las llamadas universidades Populares, de las cuales 4 funcionan en Santiago y cuatro en provincia (Concepción, Viña del Mar, Rancagua y San Fernando).

En consecuencia, la contribución de la enseñanza técnica elemental, tanto por la calidad de sus conocimientos tanto por la escasa expansión de sus escuelas, es mínima y no guarda relación alguna con las necesidades que demanda el desarrollo económico del país cuya población económicamente activa revela estratos que reclaman con urgencia una formación acelerada en el campo de la técnica. En 1960, por ejemplo, había en el país, 2.356.000 personas económicamente activas, el 5% de las cuales se encontraban cesantes (118 mil personas); 67,2% correspondía a fuerza de trabajo urbano y el 32,8% a fuerza de trabajo rural. Si se observa la distribución de la población activa se verá que el 27,5% trabaja en la agricultura, caza y pesca; el 17%, en industrias manufactureras, y el 24% en Servicios, guarismos que revelan la alta cuota de población activa dedicada a labores primarias, cuyo crecimiento se estima contrario a las

necesidades del progreso económico. La educación técnica debe dirigirse a la especialización de la mano de obra formando al obrero semi-especializado o especializado, de modo que se atienda a la demanda de personal con habilidades especiales y se mejore la calidad de nuestra mano de obra, cuyo perfeccionamiento se logra hoy, sin orientación ninguna, en el trabajo mismo. En este sentido, las escuelas técnicas nocturnas para adultos, deben vincularse a la iniciativa del gobierno en el sentido de ir a un programa nacional de formación profesional, plan que, con la colaboración de la Corfo, la Universidad Técnica del Estado y algunas asociaciones de Empresarios echó a caminar tímidamente en 1960. En él colaboran algunos organismos internacionales. Sin embargo, no cabe duda de que el adiestramiento en el trabajo, esto es en la propia empresa o industria, constituye la solución destinada a lograr notables rendimientos en los países en vías de desarrollo.

En otros países, el medio industrial se ha transformado en el centro de un positivo cambio en materia de la educación de adultos. Se han ido convirtiendo en Centros de Adiestramiento en el trabajo mismo y en núcleos de culturización del medio. La infinidad de cursos, de acuerdo a la naturaleza de la industria, están planeados en tal forma que no sólo contribuyen al mejor rendimiento de la producción, sino que dan al trabajador posibilidades de ascenso en su escalafón respectivo.

Por otra parte, variadas oportunidades surgen para el perfeccionamiento familiar a través de cursillos sobre educación prenatal del niño, educación para el matrimonio, higiene y enfermedades, alimentación y nutrición, sindicalismo, cooperativismo, etc., o de instituciones como guarderías infantiles, asociaciones de madres, y dueñas de casa, en estrecho contacto con profesionales asesores.

En Brasil, sin ir más lejos, el desarrollo acelerado de las enseñanzas de nivel medio de capacitación en el trabajo de la industria y el comercio, no sólo han promovido un alce extraordinario de la producción sino que explican —a juicio del sociólogo Moreira— la posibilidad de la rápida adaptación del inmigrante campesino a la vida productiva de las ciudades (R. Moreira, Obra citada). La iniciativa privada presta su efectiva colaboración en este aspecto a través del Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial —organismo supervisado por el Gobierno— cuya finalidad es brindar capacitación técnica a los obreros. Para estos efectos el Estado dictó una ley Compulsiva sobre la materia.

Educación fundamental.—La visión del estado actual de nuestra enseñanza de adultos quedaría trunca si no echáramos un vistazo a lo que se está haciendo en el campo de la llamada educación fundamental, concepto al que se llegó luego de calibrar las limitaciones de la simple enseñanza de la mecánica de leer y escribir. La UNESCO definela como un proceso cuya finalidad es proporcionar a los hombres y mujeres una vida más amplia y feliz de acuerdo con su medio ambiente variable, desarrollar los mejores elementos de su propia cultura y lograr el progreso económico y social que les permite ocupar el lugar a que tienen derecho en el mundo moderno. Aspira, pues, la educación fundamental a formar integralmente al individuo y renovar la sociedad por medio de la educación. Se trata, en suma, de transmitir el mínimo de conocimientos, preparación y aptitudes que el hombre necesita para vivir, disponer de buena salud, para aprovechar las oportunidades que se le ofrecen de educación superior y para que cumpla a conciencia los deberes y derechos de ciudadano de una democracia.

Hasta aquí la teoría. Hacia ella han dirigido sus dardos algunos críticos arguyendo que hablar de un mínimo de conocimientos y no de un máximo es antidemocrático; en forma más categórica, al afirmar que “en tanto que la educación fundamental pretenda, como hasta ahora, mejorar la vida rural de las

zonas atrasadas sin que medie una mejora económica, que ella no puede proporcionar, se estancará, como ocurre con las campañas de alfabetización en lugares con niveles de vida bajos" (Reissig, "Educación y Desarrollo Económico" p. 50).

Sea como fuere, lo cierto es que el movimiento de Educación Fundamental ha tenido la virtud de cambiar la orientación de la enseñanza de adultos hasta llegar a concebirse ésta hoy como educación de la comunidad. Las limitaciones que se dan en los medios atrasados en que ella empezó a aplicarse, tenderán lógicamente a disminuir a medida de que se extienda su acción hacia medios rurales más avanzados o hacia medios urbanos que requieren de unas cruzadas similares. Esto es, cuando la desproporción entre el atraso ambiental y el elemento educativo sea menos grande.

En nuestro país, el concepto y la práctica de educación fundamental se arraigaron en 1954, con la llegada de los primeros maestros chilenos que adquirieron las técnicas respectivas en el Centro de Educación fundamental establecido mediante la cooperación de la UNESCO y la OEA en Patzcuaro, Méjico (CREFAL). El primer plan de Educación Fundamental se puso en práctica en Ancud. Colaboran en la empresa instituciones estatales y particulares debidamente coordinadas y organismos nacionales e internacionales, tales como la UNESCO, la OEA y la FAO.

Campos Abandonados.—Hemos hablado de educación de la comunidad. Conviendría ejemplificar lo que ocurre en dos sectores abandonados a este respecto para luego deducir lo que cabría hacer en ellos a formas dinámicas de educación de adultos. A modo de muestra, hemos elegido una industria y una población callampa, núcleos ambos estudiados en el terreno mismo con la colaboración de la profesora Leyla Gaibur Villegas.

La industria analizada cuenta con un personal superior a los 800 obreros y 100 empleados que viven, en su mayor parte, en dos ciudadelas puestas a su disposición por la industria. Tanto obreros y empleados están organizados en sindicatos y asociaciones que cumplen exclusivamente una misión con miras al mejoramiento de sueldos. Entre los obreros no existe actividad cultural alguna. Los empleados por su parte, realizan generalmente un almuerzo mensual para escuchar a un conferencista o principalmente para discutir aumentos de sueldos. Unos y otros aducen que la situación desmedrada en el orden cultural se debe a falta de interés, a una apatía general, al fracaso de los comités que se han constituido en el pasado, a las pocas facilidades que da la empresa.

Con todo, una encuesta hecha entre la población revela que el interés realmente existe, pero no se le ha sabido encauzar debidamente. Ni obreros ni empleados han logrado elaborar y poner en práctica, por ejemplo, un programa regular y metódico de espectáculos culturales. Hace algunos años tuvo bastante éxito un curso propuesto por los propios obreros para dominar las técnicas de la Mecánica de Automóviles; pero lamentablemente, el ejemplo no prosperó. Hoy carecen de cursos de perfeccionamiento, de órganos periódicos de publicidad interna, de jardines infantiles, de centros de madres, etc. La situación se traduce, además, en problemas de convivencia entre familias de distinta clase social, escaso nivel de votantes en las resoluciones de los sindicatos, inasistencia a las reuniones, falta de responsabilidad en trabajos de grupos en general. El moderno local en que funciona el club social de la industria o el auditorium con que cuenta, pasan habitualmente desocupados. La situación de ese núcleo industrial se repite, sin grandes variaciones, en casi la totalidad de las industrias del país, perdiéndose así una oportunidad única para levantar el nivel cultural y técnico del medio obrero. La ley sobre

Educación Primaria Obligatoria contempla incluso sanciones para los propietarios agrícolas o los dueños de industrias manufactureras o extractivas, que no establezcan, si las circunstancias lo exigen, una escuela elemental, pero tales disposiciones, aunque se den las circunstancias, rara vez se aplican. Menos, por supuesto, tratándose de educación de adultos, para lo cual no existen medidas legales que establezcan alguna obligatoriedad.

En una Población Callampa.— El escenario, la capital del país. En 1956, contaba con un millón doscientos mil habitantes, el 20% de la población de Chile, de los cuales 225 mil (el 19%) vivían en poblaciones insalubres, cifra que se desglosa en 75 mil ocupantes ilegales de sitios y 150 mil ocupantes legales.

La población callampa se ha ido formando como resultado de la inmigración de núcleos rurales que se desplazan hacia los medios urbanos, al crecimiento de la población, a la demolición de los conventillos y a la escasez de viviendas. Constituyen pequeñas comunidades que hoy rodean con su conjunto de problemas económicos, sociales y educacionales a la urbe capitalina. Agua, alcantarillado, luz eléctrica, pavimentación, títulos de dominio, escuelas, policlínicos, etc., constituyen sus problemas comunes. Se ha comprobado que el 80% de los habitantes de las poblaciones callampas tienen tendencia al alcoholismo y que, en ellas, los índices de delincuencia y de prostitución son extraordinariamente altos. Algo similar ocurre con el analfabetismo, pues la acción educativa del estado sólo por excepción ha llegado a este tipo de comunidades. En las poblaciones callampas, sólo la acción de instituciones particulares, cuando no van en busca de equivocados proselitismos, logran realizar alguna labor de importancia.

Al margen de soluciones de fondo que dicen relación con nuestra estructura socio-económica, y considerando incluso la inestabilidad propia de la existencia de estos núcleos humanos, se torna imprescindible una Educación de tipo Fundamental en ellas. Sus finalidades estarían encaminadas a elevar el nivel de vida de los trabajadores, a desarrollar su espíritu de grupo, de organización y responsabilidad, por medio de actividades tendientes al desarrollo personal, dentro de lo que cabe la técnica del leer y escribir. La campaña, para que pueda tener éxito, debe estar en manos de un comité de pobladores, asesorados por técnicos del Ministerio de Educación. En este aspecto, las diferentes organizaciones estudiantiles universitarias pueden formar equipos de especialistas para abocarse a la solución de los problemas médicos, sociales, jurídicos, de salud, etc., que afectan a los pobladores. Los tipos de curso que pueden lograr eficacia en un medio como el que señalamos, son Nociones Generales de Higiene, Alimentación, Habitación, Muebles, Decoración, Cuidado del niño en sus primeros años, costura y confección, cuidado de la madre embarazada, nutrición elemental, nociones de educación cívica, Mecánica, Gasfitería, Corte y confección, Electricidad, etc.

Resulta indispensable una intensa motivación previa y del mismo modo, la formación de líderes obreros a fin de mantener el interés y aumentar la actividad de los adultos en las tareas emprendidas, como nexos imprescindibles entre los alumnos y los técnicos respectivos.

Cabe a la educación, en poblaciones obreras como las señaladas, un papel dinámico como factor de transformación del medio. La acción educativa debe, pues, preparar a esos núcleos humanos a pesar de los factores negativos señalados, pero sus esfuerzos deben dirigirse hacia una educación de la comunidad y no hacia simples fórmulas de alfabetización.

Liceo Nocturno.—Tres etapas podrían señalarse en el desarrollo de nuestros liceos nocturnos: sus orígenes como instituciones de carácter privado en 1878

cón finalidades, planes y programas levemente adecuados a su población escolar, etapa que murió a fines del siglo; su resurgimiento, en 1918, con liceos privados con igualdad de programas en relación a los liceos nocturnos, y un tercer período, a partir de 1956, con la creación de la rama secundaria fiscal nocturna, que repite la misma errónea orientación de los anteriores.

En la actualidad, existen alrededor de 80 liceos nocturnos particulares y seis liceos fiscales, dos de los cuales son clasificados como vespertinos. La población escolar que atienden sube de los veinte mil alumnos para los particulares y alcanza a los 1500 alumnos en la incipiente rama estatal. Su alumnado está constituido, en su mayor parte, por jóvenes obreros y empleados, cuyas edades oscilan entre los 18 y 25 años de edad. La deserción escolar en estos planteles, que se ajustan incluso a los mismos períodos escolares que los diurnos, supera el cincuenta por ciento; por otra parte el rendimiento —si hemos de considerar, con todas las reservas del caso, las pruebas de bachillerato— alcanza un bajo nivel en estos planteles escolares. (En 1959, sólo un 25% de los alumnos presentados a las pruebas logró salir aprobado).

Cabría, en consecuencia, preguntarse, sobre las causas de un estado de cosas que no permiten a estos liceos impartir una enseñanza adecuada a los intereses de los jóvenes adultos que concurren a sus aulas y el por qué de un abandono pedagógico hacia planteles que cumplen una función social y cultural de trascendencia en los niveles proletarios y de clase media. Desde luego, las razones inciden en factores de orden cualitativo más que en lo cuantitativo. Hace ya algunos años denunciábamos este hecho e hicimos ver el absurdo pedagógico de aplicar al estudiante nocturno las mismas finalidades, planes, programas y regímenes de trabajo que al estudiante —niños y adolescentes— que acude al liceo diurno, factor en el que residen fundamentalmente las causas de la enorme deserción escolar que estos planteles reflejan y los bajos rendimientos que se obtienen. Propusimos, concretamente, la estructuración de un liceo nocturno con finalidades específicas y, de acuerdo a ellas, la elaboración de planes y programas de estudio que no sólo se ajustaran a los intereses de los alumnos sino que a las condiciones del medio ambiente y a las necesidades del país. Presentado el proyecto en 1955, la Dirección de Educación Secundaria, luego de un largo período de discusión y estudio, le dio su aprobación tres años más tarde para pasar luego a la Superintendencia de Educación y ser totalmente aprobado allí en 1959. Lo lamentable de toda esta historia es que sea posible comprobar a través de ella la resistencia a los cambios que existe hasta para los proyectos cuyo análisis ha sido agotado y cuyas soluciones han sido aprobadas por todos los organismos técnicos en la materia.

Por razones de brevedad, queremos tan sólo apuntar hacia algunas innovaciones que se contemplan para un nuevo liceo nocturno. Desde luego entre los objetivos que se le señalan específicamente, aparecen, junto a la enseñanza de los contenidos de cultura general que corresponden al estudio de las Humanidades, el desarrollo de la habilidad para participar en la vida de los grupos sociales; el desarrollo de las capacidades de apreciación y expresión estética; el conocimiento de los principios de la economía especialmente nacional y la apreciación de la dignidad del trabajo y de las actividades del buen consumidor; la exploración de las aptitudes e intereses vocacionales, la orientación respecto de significado socio-económico y cultural del empleo u oficio del alumno, etc. De las innovaciones más notorias en planes y programas de estudio, podrían mencionarse la implantación, en primer ciclo, de la asignatura denominada "Introducción a la vida Cívica y Económica" cuya inclusión ha sido considerada por la Superintendencia como de gran importancia, pues "el propósito de dar a los alumnos los elementos para tomar conciencia clara del complejo de las normas jurídicas y de las implicaciones económicas que representa el hecho de

vivir en sociedad para el individuo, contribuye definitivamente a acentuar el carácter distinto del liceo nocturno, que debe concordar más con lo que es el mundo del adulto". Debemos señalar también la incorporación de un plan de actividades llamado de "Formación Artística", cuya finalidad es complementar la formación intelectual con actividades artísticas y culturales; el estudio de un idioma extranjero —optativo entre uno sajón y uno latino— en forma intensiva; la iniciación del estudio funcional de la química y física en Tercer Año; la enseñanza de las ciencias naturales a base de grandes unidades que se finquen en los verdaderos intereses de los adultos; la supresión del detallismo inútil y la explicación de los problemas biológicos fundamentales; la supresión de los ciclos en la enseñanza de la historia, a fin de darle una distribución cronológica a las materias, la implantación de un plan variable, con dos horas semanales, destinado a descubrir y desarrollar intereses vocacionales y, especialmente, profesionales, etc.

La reforma consulta, además, la creación de un liceo nocturno de experimentación, donde sería aplicada en forma gradual, para luego ir extendiendo los resultados que se juzguen positivos a los liceos fiscales restantes y a los establecimientos privados. Asimismo, se fijan en ella normas específicas relacionadas con el profesorado que ejerce la docencia en los liceos nocturnos fiscales, con el propósito de introducirlas en el Estatuto del Magisterio, y se hace hincapié en modificaciones en cuanto a los períodos de trabajo escolar que no tienen por qué ajustarse estrictamente a los fijados para el liceo diurno, sobre todo si se considera las condiciones extremadamente esforzadas en que deben concurrir al liceo nocturno las personas que trabajan y estudian especialmente durante el período invernal.

En conclusión, estimamos que sólo un liceo nocturno así orientado, debidamente coordinado con la escuela primaria y técnica para adultos y con otros tipos de enseñanza nocturna, media y superior, pueden rendir los resultados que estén de acuerdo con los esfuerzos financieros que demanda al Estado su creación y mantención, esto tanto en el campo privado como en el estatal. Cabe esperar que la Oficina de Planeamiento tome en sus manos los antecedentes que ya hay sobre esta materia y que puedan corregirse a tiempo los errores enunciados.

Conclusiones.—Nuestro propósito ha sido intentar un análisis de la educación de adultos en nuestro medio. Creemos que los factores motivados por el desarrollo económico, social y político de nuestro tiempo, determinan la urgencia de un planteamiento diferente al tradicional sobre el problema de la educación de adultos, sus orientaciones y los medios de acción que deben emplearse, cambio imprescindible si no queremos seguir perdiendo el tiempo con clisés que la historia de la educación de adultos está demostrando que conducen al fracaso. En este sentido, somos partidarios de una educación fundamental o educación de la comunidad antes que de impartir el simple mecanismo de la lectura y escritura. Pensamos que alfabetizar sin que paralelamente no se eleve el horizonte de posibilidades de progreso económico y social de los medios donde fermenta al analfabetismo, es una tarea que está condenada a limitadísimos resultados. Aún más, creemos que educar a los adultos sin cambiar las condiciones que hacen posible las enormes cuotas de deserción escolar en la escuela primaria, es perder tiempo y energías, alimentando el tradicional círculo vicioso.

Con todo, si bien las reformas socio-económicas pueden tardar en llegar, concordamos con los que creen que el sistema educacional, debidamente planificado y ligado a una política educacional racionalmente integrada a los planes de desarrollo, puede permitir a la educación adelantarse en alguna medida

a tales cambios y convertirse en un "factor dinámico del Desarrollo económico" (p. 65. E.U., 1960, Stgo-Chile).

Es indiscutible el creciente interés de los gobiernos democráticos para intensificar la enseñanza de adultos. Tan evidente es que se ha llegado a decir, no sin fundamentos, que si el siglo pasado fue el de la educación del niño, el nuestro es el de la educación de adultos. Millones de seres laboran y participan hoy en este proceso educacional, y los gobiernos, junto a la iniciativa privada, de donde arrancó históricamente, ponen a su disposición los recursos materiales y técnicos necesarios para perfeccionarlo y extenderlo a todas las esferas de la población. Ello obedeciendo al principio de que el educando es el hombre desde el párvulo al adulto y que la educación es un proceso integral y continuo que debe, por tanto, acompañar al individuo a través de todas las etapas de su desarrollo, sumado al convencimiento de que a mayores oportunidades educacionales, mayor es el perfeccionamiento y asimilación de las formas democráticas de vida. En este sentido somos partidarios de una Ley sobre Educación de adultos que extienda la obligación escolar hacia la población mayor de 15 años y menores de 45 siempre que se propicien, al mismo tiempo, las oportunidades educativas correspondientes y se establezca, en cuanto atañe a la empresa o industria privadas, que las horas destinadas a la educación de sus propios trabajadores —sea especialización de la mano de obra o enseñanza primaria— se consideren dentro del horario normal de trabajo para todos los efectos legales, aportando naturalmente el Estado los profesores y parte del material didáctico.

En el pasado se dieron uno que otro intento en este sentido, pero no encontró eco en los partidos políticos. Esta vez cabe augurar mejor suerte a un proyecto que se estudia desde hace algunos meses en el Ministerio de Educación. El financiamiento de una campaña de educación de adultos como la que se desprende de nuestro análisis, debe ser permanente y, en este orden de cosas, pensamos que una distribución más justa y adecuada de los actuales recursos del presupuesto educacional financiaría, desde luego, gran parte de esta urgente tarea, cuya magnitud, al ser comprendida por los sectores privados, podría motivar, por ejemplo, la renuncia a subvenciones destinadas a colegios ya altamente financiados con el pago directo de sus propios alumnos. Entendemos que un verdadero espíritu de colaboración de la iniciativa privada en campañas nacionales de educación radica en las líneas que hemos bosquejado al respecto.

Hemos propiciado, asimismo, como organismo central y planificador de la acción en esta materia a la Sección de Educación de Adultos del Ministerio y a un Cuerpo Cívico de Alfabetización, siempre que éste se transforme en un Cuerpo Cívico de Educación Fundamental o de la Comunidad.

De la complejidad de la acción que el profesor debe abordar en el medio, se torna imprescindible la formación acelerada de educadores de adultos, especialización hasta hoy inexistente en nuestras escuelas normales. El propósito sería ir dejando en manos idóneas una tarea hoy entregada a la improvisación y a la buena voluntad de algunos ciudadanos.

La incorporación al Proyecto Principal de la Unesco para la América Latina del Programa de Educación de Adultos y Desarrollo de la Comunidad, hecho acaecido durante el presente año, constituye ciertamente un acontecimiento altamente promisorio para el desarrollo y perfeccionamiento de esta rama de la enseñanza.

Es necesario, por último, integrar, con la orientación adecuada para servir los intereses del individuo y del desarrollo del país, un sistema de enseñanza de adultos en que se coordinen la enseñanza primaria y técnica con la

rrama de la enseñanza media nocturna adecuada también a fines, planes y programas de acuerdo a la realidad biosicológica e intereses socio-económicos de la población que acude a sus aulas. En este aspecto, la reforma del Liceo nocturno es un primer paso y la enorme dilación para ponerla en práctica no guarda relación alguna con la urgencia y gravedad del problema.

Pensamos que sólo de este modo será posible abandonar las formas muertas para dar paso a los cambios dinámicos en nuestra educación de adultos.

BIBLIOGRAFIA

Albrecht, Carlos, Víctor Nazar, Ricardo Tapia: "Poblaciones Insalubres en Santiago", Tesis de Graduación, Esc. de Arquitectura, U. de Chile, 1955.

Cortés C., Waldemar: "El Problema de la Educación de Adultos. Con un Estudio sobre la Ed. Secundaria Nocturna". Tesis de Graduación, I. Pedagógico, U de Chile, 1955.

"Nuestra Educación de Adultos", Diario "El Mercurio", 5 - VIII - 1960, Santiago.

Chacón Nardi, Rafaela: "Notas sobre la Educación Fundamental en América Latina", Boletín Comisión cubana de la UNESCO, Nº 19, 1952.

Hamuy, Eduardo: "Educación Elemental, Analfabetismo y Desarrollo Económico", E., U. de Chile, 1960.

"El Problema Educacional del Pueblo de Chile", Ed. del Pacífico, Santiago, Chile, 1962.

Gaibur Villegas, Leyla: "Nuestra Educación de Adultos a Través de "Adult Education", de Homer Kempfer, Tesis de Graduación, I. Pedagógico, U. de Chile, 1956.

González Castro, Enrique: "Referencias históricas sobre las primeras escuelas nocturnas fiscales en Chile", Revista de Ed. de Adultos, p. 19, Año I, Nº 1, 1944, Santiago, Chile.

Herrera, Oscar: "Informe ante la Cámara de Diputados sobre la situación de la enseñanza", Publicación oficial. "Diario Ilustrado", 28 - VII, 1954.

Moreira, Roberto: "Relación entre la Educación y algunos Aspectos Demográficos y Económicos de América Latina", Doc. de trabajo del Centro Latinoamericano de Especialistas en Educación, U. de Chile-Unesco, c/63/SEE-2.

Pinto Santa Cruz, Aníbal: "Chile, un Caso de Desarrollo frustrado", Ed. Universitaria, S. A., 1958.

Reissig, Luis: "Educación y Desarrollo Económico", Ed. Losada, S.A., Bs. As., 1961

Troncoso, Víctor: "La Educación Fundamental y lo Fundamental en Educación", Imprenta "Atenea", Santiago, Chile, 1956.

Otros documentos:

"Bases Generales para el Planeamiento de la Educación Chilena", Ministerio de Ed. Pública, Santiago, Chile, 1961.

"Guía de Informaciones Escolares para la Orientación del Estudiante chileno", Superintendencia de Educación Pública, Santiago, Chile, 1956.

"Desarrollo Socioeconómico y Planificación", Servicio Nacional de Salud, 1963.

"La Conferencia sobre Educación y Desarrollo Social y Económico en América Latina", Informe Final, Santiago, Chile, 1962.

"La Situación Educativa en América Latina", UNESCO, 1960.

Circular Nº 65, Dirección de Educación Primaria, Santiago, Chile, 1951.

Planeamiento Educativo y Desarrollo Social

Los estudios educacionales se han orientado, especialmente, hacia las áreas pedagógicas, descuidando aquellos aspectos que se refieren a las interrelaciones de la educación con otros elementos de la estructura social. Tal ha sido el caso de la administración, entendida como la operación unitaria del sistema escolar con las demás actividades de la comunidad.

La despreocupación por el área administrativa, o mejor dicho, la comprensión limitada del concepto de administración, ha detenido el desarrollo de algunas técnicas de importancia vital, como por ejemplo la organización y el planeamiento. Es cierto que ellas se han cultivado, pero dentro del ámbito reducido de la vida escolar. No han logrado traspasar el sistema educacional mismo para transformar a la organización educacional en un aparato que se mueva por la fuerza del contenido que involucra cada tipo de organización.

Si no se han incorporado a los procedimientos ordinarios del sistema menos se han integrado al proceso general de transformación social de esta circunstancia histórica.

Las orientaciones de las políticas nacionales de casi todos los países del mundo han puesto su acento en las actividades que desarrollan o mejoran la condición humana del hombre.

Las políticas de desarrollo económico no son otra cosa que un intento de libertar al hombre del apremio de sus necesidades. La educación debe incorporarse al logro de esa meta, sumándose a la persecución de fines generales muy concretos, que se derivan de la concepción filosófica de los fines educacionales.

Para dicho efecto debe integrar sus actividades a la política nacional que promueve el desarrollo económico y social, considerando los procesos de la economía, de la política, de la estructura social, y previendo los resultados que se esperan de la educación dentro de una sociedad integrada que aspira al progreso.

La principal preocupación de la sociedad contemporánea constituida por el

Rolando Sánchez A.

grupo de los países insuficientemente desarrollados se radica en la superación de ese subdesarrollo. El cumplimiento de dicha meta puede significar satisfacer, por lo menos en parte, necesidades básicas de un gran sector de la humanidad en aspectos de tanta trascendencia, como son los alimenticio, sanitario, educacional y habitacional.

Las metas sociales que se propone alcanzar una política de desarrollo significan el establecimiento de principios y la realización de hechos económicos y sociales básicos. En otras palabras, significa la solución de un problema de política general.

El problema económico del desarrollo consiste en aumentar persistentemente el ingreso y distribuirlo con justicia. Esta meta económica significa un acrecentamiento de la inversión y un mejor uso de los recursos humanos.

El incremento en la inversión significa una acción sobre la posibilidad del ahorro nacional, acción que requiere la formación de actitudes favorables a una limitación del consumo y a un comportamiento adecuado para un programa de esfuerzo nacional que requerirá más trabajo y de mejor calidad. Un grupo destacado de tratadistas del desarrollo económico y social, al analizar las condiciones necesarias para iniciar el proceso hace recaer sobre una actividad típicamente educativa, el desarrollo de los recursos humanos, la mayor responsabilidad del progreso de nuestro tipo de sociedades.

“La ampliación de los recursos humanos es quizás la más fundamental, la más compleja y la menos entendida de esas condiciones previas (para el desarrollo económico acumulativo)” (1)

Desde el punto de vista social, el desarrollo significa un cambio de actitudes en la población que compromete toda una conducta, desde el ejercicio de la autoridad principal hasta la participación de las funciones más reducidas. Es decir, significa una modificación del sistema de poder y un nuevo tipo de interrelaciones humanas con características más universales.

Como se ha podido ver en la enumeración de condiciones o factores del desarrollo económico social, todas ellas significan, de una u otra manera, cambio. Ese cambio, si bien puede producirse autónomamente en cada sector, sólo se integra en soluciones armónicas cuando es el producto de una acción total, es un proceso inducido a un nuevo comportamiento más positivo.

Por lo menos en los tres aspectos más importantes enunciados, el cambio conlleva, o mejor consiste, en una modificación del proceso educacional, tanto en la comprensión de sus fines como en las áreas de acción y en los métodos de trabajo.

La educación como proceso de cambio también reviste características muy especiales, las que deben ser orientadas para evitar que ese proceso sea regresivo.

Desarrollo económico y cambio social han pasado a ser el “tema de nuestro tiempo”. La razón por la que dichas materias se han constituido en el centro de la preocupación de la acción social contemporánea podría de manera muy general, derivarse del sentido de la contemporaneidad histórica asumido por el hombre.

La educación es parte de los dos términos del tema actual y responsable de transformarlo en experiencia, a través de los medios internos de que dispone.

(1) FRANCIS M. BATOR y otros: Las Naciones que Surgen. Su desarrollo y la política de los Estados Unidos. Fondo de Cultura Económica. México-Buenos Aires. 1961. pág. 57.

Puede también ser objeto de la atención que le corresponde como elemento dinámico del desarrollo del cambio, y muchas veces, como condición previa de las dos.

La educación, por la naturaleza de su función, es un permanente proceso de cambio. El curso educativo es un esfuerzo dirigido a modificar la personalidad humana y la estructura social (2).

Toda experiencia escolar lleva implícita una modificación en el pensar, el hacer o la actitud resultante.

No siempre ese cambio tiene una dirección compatible con las modificaciones que sufren o intentan los hombres sobre los demás elementos que integran la estructura social. A veces el cambio tiene un sentido negativo y entorpece la dinámica social; otras, se refiere a factores internos del mundo pedagógico, que no alcanzan a proyectarse sobre la vida social.

Los hombres se fijan, constantemente, metas colectivas que sólo pueden alcanzarse a través de un esfuerzo conjunto de todas las actividades humanas. La actitud de los hombres de este tiempo se dirige a modificar la organización de la desigualdad social, para promover una mejor distribución de los bienes materiales y espirituales. Ya parece haberse alcanzado plena conciencia de la necesidad de actuar sobre la injusticia socialmente organizada, a través de un conocimiento bastante completo y descarnado de la realidad del mundo subdesarrollado.

Es común ver cifras sobre el déficit que muestran panoramas desoladores. La situación de nuestro país, según estudios acabados, presenta un porcentaje de analfabetos del 42% aproximadamente, señala que sólo el 28% de los alumnos que ingresan a la educación primaria terminan el 6º año de estudios, que 3 de cada 100 dan término a algún tipo de enseñanza media, que la relación presupuesto nacional/gastos educacionales ha sufrido un progresivo deterioro, etc.

Los índices sobre salud son tanto o más angustiosos que los educacionales y mantienen una determinante correlación con los problemas que nos preocupan específicamente, entrando en una espiral que va cada día estrechando más la posibilidad humana.

El conocimiento de la realidad a que nos hemos referido y la conciencia adquirida sobre la necesidad de cambiarla deben empujarnos a adquirir los medios de acción necesarios para realizar un cambio intencionado, sea dirigiendo el permanente proceso de cambio constituido por la educación, promoviéndolo o acelerándolo.

En ningún caso podemos quedarnos satisfechos con el conocimiento del problema y la conciencia clara de su solución, actitud que parece haberse generalizado en el último tiempo.

Pero en nuestro deseo de promover el cambio educacional en forma integrada con el desarrollo económico y social nos vamos a encontrar con dos problemas importantes: 1º la gran magnitud del problema educacional y la escasez de los recursos disponibles para solucionarlo; y 2º Cuál debe ser el contenido del cambio educacional para que éste se realice integradamente dentro de todo el desarrollo de la estructura social.

Pareciera que por el sólo hecho de producirse un cambio dentro del sistema escolar, las interrelaciones existentes entre las estructuras sociales lo ha-

(2) FERNANDO DE AZEVEDO: Sociología de la Educación. Fondo Cultura Económica. México-1958. págs. 103 y sgtes.

ría parte integrante de un proceso general de transformaciones favorables al desarrollo. Pensemos, sin embargo, que por la naturaleza de sus componentes, el fenómeno educacional es un proceso conflictivo que casi siempre tiene carácter funcional, es decir, participa de conflictos positivos, no antagónicos. Particularmente, en las relaciones generacionales e individuo/sociedad. Pero no sucede lo mismo en la relación fines educacionales/fines político sociales. A menudo el sistema escolar se encuentra desligado de la realidad político social del país y desconectado de las metas de los programas de realizaciones de todo el aparato nacional. Por algo se ha definido a la educación como un medio de transmitir los valores culturales de la sociedad, como la depositaria de una tradición que debe permanecer. En ese papel de continuadora de la herencia social, la educación suele no adaptarse a tiempo a la innovación en materia económica y social y suele también desconocer los nuevos fines, o el nuevo sentido de los fines sociales, derivados de los cambios político-sociales. Los reformadores en esa materia, al comprobar la insensibilidad educacional frente al proceso de cambio, se despreocupan de ella, dejándola al margen de los programas de desarrollo. Sin embargo, en este momento se está produciendo una vuelta hacia la educación, causada por razones que veremos con detalles dentro del curso. Esa vuelta es altamente interesada, es el resultado de una evaluación de programas de desarrollo o intentos de cambios incompletos o fracasados por motivos sociales, entre los cuales la educación es importante.

El cambio tecnológico, sector donde residen las mayores posibilidades de progreso de nuestros países subdesarrollados, es fundamental y casi exclusivamente cambio educacional, tanto en extensión del servicio como en la distinta comprensión de sus fines e instrumentos. (3)

Pero nuestra acción tiene muchos límites, de definiciones, de coordinación, de métodos, de recursos, etc.

La forma de aprovechar las disponibilidades técnicas y materiales de la educación y la manera de traspasar los límites que se le han impuesto, parece residir en la utilización de una técnica hoy muy divulgada: la de la **planificación integrada**.

Esto de planificar es tan viejo como el hombre, pero su uso como técnica interdisciplinaria y en relación con las demás materias del ámbito social es de nuestro tiempo y producto de las necesidades creadas por el desarrollo industrial y la increíble división de funciones de la sociedad moderna; por la toma de conciencia del problema económico-social y la real voluntad de establecer un sistema de justicia distributiva donde los recursos escasos se apliquen a funciones inteligentemente ponderadas.

La planificación tiene en educación el mismo sentido que en la planificación económica o arquitectónica. Se refiere a un orden racional, a un curso de acción integrado a una meta común.

Los planificadores económicos la han definido como la introducción de la racionalidad entre medios y fines. Esa definición puede ser extendida a la educación y, en el ámbito de la vida escolar, se ha realizado desde hace tiempo. Los educadores deben llevar la educación más allá del exclusivo problema pedagógico, para hacerla un problema social nacional, presentándola como un nódulo político fundamental. Debemos integrarnos a la inquietud por el cambio social y el desarrollo económico, con energía y la absoluta seguridad de es-

(3) NACIONES UNIDAS (C. E. P. A. L.) Desarrollo Económico, Planeamiento y Cooperación Internacional. Santiago de Chile, 1961, págs. 1 y 66.

tar imponiendo una actividad indispensable para la transformación de nuestra sociedad sin grandes tensiones ni distorsiones.

El centro del cambio social y el objeto del desarrollo económico es el hombre. Cuanto pueda hacerse por él deberá ser encauzado y orientado por la educación, responsable de su personalización. Esa posibilidad es extensa, y se refiere a la educación del hombre para promover el desarrollo y el cambio y aprovechar los resultados del incremento del producto y su mejor distribución en beneficio de una personalidad integralmente expresada, cada vez más humana.

El desarrollo económico presenta requerimientos a la educación pero también le ofrece posibilidades, ya que es indudable que una sociedad más desarrollada precisará de recursos humanos cada vez más educados. Esta mayor educación deberá darse, fundamentalmente en extensión, desde el punto de vista cuantitativo, y en intensidad, desde el punto de vista de la modificación de valores, lealtades y formas de vida.

La educación es un elemento dinámico del desarrollo económico que le concede al proceso meramente material su significación humana y su sentido social progresivo. La capacidad del hombre para intencionar sus actos tiene que expresarse en una recuperación de sí mismo.

Pero el papel actual de la educación sólo puede realizarse si su acción se expresa a través de actos bien organizados que aprovechen todas las técnicas sociales de conocimiento de la realidad y de programación de su conducta, es decir, a través del planeamiento integral. Esto exige una doble visión de problema educacional: una interna y otra externa, una esencialmente pedagógica y otra prendida en la estructura social.

Pero el planeamiento como técnica exige una preocupación especial que excede los límites de este artículo.

El curso de la Historia en Europa y Sudamérica

Ernst Samhaber

Relativamente tarde han puesto los ojos en América del Sur los investigadores y escritores de Historia europeos. Durante mucho tiempo se ha considerado a este Continente como apéndice de las potencias coloniales ibéricas; los libros de Historia describen ciertamente las heroicidades de los conquistadores españoles o las luchas de España y Portugal contra sus adversarios europeos en Ultramar, la persecución de los galeones cargados de plata o los abordajes de los bucaneros. El Continente como tal seguía siendo desconocido.

Quando los europeos comenzaron a ocuparse de la Historia sudamericana, irrumpieron en un mundo incomprensible. Faltan en él las ideas básicas que nos ayudan a articular, comprender y fundamentar la Historia europea. Nuestra Historia está caracterizada por guerras, tratados de paz, rectificaciones de fronteras, dinastías y revoluciones. La abrumadora cantidad de cifras y nombres que aprendemos en la escuela se refieren a acontecimientos históricos que atañen a tales problemas. Es un hecho casi indis-

cutible el que sólo se necesite conocer las fechas de los diversos monarcas y dinastías, de guerras y batallas, saber los tratados de paz y las correspondientes delimitaciones de fronteras, conocer a fondo las revoluciones y las distintas constituciones para poder decir que "se domina" la Historia de Europa.

Pero al llegar a América del Sur nos damos cuenta de que, con escasas salvedades, revoluciones y guerras han desempeñado un mero papel subordinado. Por ejemplo, la América de habla española ha alcanzado en efecto su independenciamiento en largas guerras y gracias a célebres victorias militares; el Brasil, en cambio, la consiguió sin lucha. Han modificado sus fronteras, con excepción de la de Bolivia y Paraguay, apenas sin ir a la guerra, y las controversias han sido solventadas por medio de arbitraje. Las convulsiones sociales no provinieron de revoluciones a la manera europea, sino de una evolución profunda de la Economía y la Sociedad, gracias a los influjos europeos.

¿Es América del Sur por consiguiente un ámbito "ahistórico"? A

hipótesis semejante se opone el hecho de que Sudamérica haya experimentado una transformación poco común precisamente en los últimos ciento cincuenta años transcurridos desde la Independencia. En este lapso las jóvenes repúblicas han hecho su ingreso en la alta política mundial, en la economía mundial y con ello en la Historia del mundo, sólo que su evolución ha discurrido por otros cauces que la europea. Quien compare un país como la Argentina o el Brasil de 1810 con los de 1960 comprenderá que aquí han estado actuando peculiares fuerzas históricas.

Han hecho surgir nuevas naciones, les han dado forma y les han conferido un empuje extraordinario. Es imposible que en aquellos tiempos una nación surgiera de la nada; también en estos casos hemos de tener en cuenta raíces históricas ya existentes en la época colonial. ¿Pero cómo acercarnos a estas fuerzas con nuestras escalas de valores europeas, con nuestros conceptos europeos?

Cuanto más nos ocupamos de esta interrogante tanto mejor reconocemos la parcialidad con que siempre hemos visto nuestra Historia, la Historia del Viejo Mundo. Cuanto más comparamos los cambios en Sudamérica con los de Europa, tanto más cambia de aspecto nuestro propio cuadro histórico. También en Europa han ocurrido cambios no previstos en los supuestos de la Historia. Del pueblo de los "poetas y pensadores" del siglo XVIII surgió la Alemania industrial del XX. Siempre podemos ver las repercusiones de esta

evolución histórica. Y en este caso, ¿habremos, en el curso de la investigación histórica, de aislar la evolución propiamente dicha y atribuírsela a la Ciencia Económica o a la Sociología? Se plantea concretamente la pregunta de cómo se ha podido llegar en Europa a esta actitud parcial ante la Historia. También esto es una evolución de base histórica.

Los grandes historiadores griegos y romanos han dado origen a la actitud histórica europea. Heródoto narra la Historia de la Guerra Persa; Tucídides la de la lucha entre las ciudades de Atenas y Esparta. Por último la figura de Alejandro Magno se impuso al panorama histórico general del mundo griego más moderno y del helenístico.

Para los romanos coincide en cambio la Historia Universal con el ascenso de la pequeña e insignificante ciudad de Roma a Imperio universal. Las legiones romanas conquistaron ciudad tras ciudad, región tras región, provincia tras provincia hasta que el poderío de Roma se extendió desde el Océano Atlántico hasta el Indico, desde Escocia hasta bien tierra adentro en el Desierto del Sahara. Más allá de las fronteras del Imperio, del **limes**, no había más que bárbaros. Al violar el **limes** estos bárbaros sucumbió el Imperio Romano y con él se interrumpió la Historia, y también el estudio de la misma.

Cuando en el siglo XV los pueblos europeos comenzaron a reconstruir un cuadro histórico propio se vieron frente a un estado de co-

sas totalmente nuevo. Ya no había Estados en el sentido prescrito por el Derecho Romano, pero los habitantes del mundo occidental adoptaron los principios de la vida romana y trataron de aplicar a su medio ambiente los conceptos de Estado, Pueblo, Frontera; se plegaron sin saberlo a los criterios básicos romanos acerca de las fuerzas que configuran la Historia.

Les resultó esto tanto más fácil cuanto que la Edad Media llevaba ya mucho tiempo viviendo y alentando en la sombra y en el recuerdo del Imperio Romano. El rey de los francos, Carlomagno, se había hecho coronar "Emperador" por el Papa y mantuvo la pretensión de haber restaurado el antiguo Imperio Romano, ahora Sacro Imperio. Este Imperio era en el siglo XIV cualquier cosa menos un Estado con arreglo al Derecho Romano. Su soberano, el Emperador, no poseía poder alguno en el sentido de la "auctoritas" romana; como caudillo germánico estaba sujeto a que el Parlamento Imperial, o sea, la Asamblea de príncipes, caballeros y ciudades decidieran seguirle en cada caso, aprobaran sus impuestos y le suministraran tropas. No podía obligar a ninguno de sus "súbditos" a no ser que procediera como soberano independiente —lo que en efecto era al mismo tiempo— y sometiera por la fuerza a su rival.

La característica decisiva de este Imperio era, con todo, no reconocer al propio poder un límite fijo y trazado con precisión, lo que dio origen a peculiares situaciones. Por el Sudoeste llegaba el Imperio hasta el Ródano, pero el Reino de Arelat

hacía tiempo que había roto sus vínculos con el Imperio, sin que esto se pudiera comprobar de manera segura. Por último el Emperador Carlos IV transmitió tan solo sus derechos imperiales al Rey francés Carlos VI.

Aún más notable era el estado de cosas en el Ducado de Borgoña, más al Norte, que se extiende a ambas orillas del Saone. La orilla oriental pertenecía sin duda alguna al Imperio y por esta razón era el Duque vasallo del Emperador; la margen occidental, inequívocamente a Francia, por lo que el Duque era a la vez vasallo del Rey francés. ¿Se puede en este caso hablar de fronteras? Aún más confusas eran las situaciones fronterizas en el Norte, en Flandes. La "frontera imperial" llegaba hasta el Escalda, pero el Condado de Flandes se adentraba mucho en territorio francés, y el Emperador románico Maximiliano heredó en 1477 estas tierras de su suegro Carlos el Temerario, Duque de Borgoña. Era por lo tanto Emperador románico y al mismo tiempo vasallo del Rey de Francia. La situación fronteriza del Imperio no era imprecisa en el Oeste tan solo. El Rey de Hungría podía pertenecer al Imperio como Rey de Bohemia, pero Hungría sola era en cambio tan independiente como Dinamarca, por más que el Rey danés hubiera adquirido posesiones "románicas" como el Condado de Holstein. Y esto era lo que en definitiva ocurría en todo Occidente. No había frontera definida entre Inglaterra y Francia, ya que los Reyes ingleses mantenían pretensiones sobre territorio francés que bien podía pertenecer al Rey pero no segregarse del Reino

de Francia. Al erigirse los Estados nacionales de Francia, Inglaterra, España, adquiere la frontera entre los Imperios una importancia extraordinaria. A partir de entonces son las cuestiones de fronteras las que dan origen a las guerras en Europa. Entre Francia y España se fijaron los Pirineos como separación fronteriza al cabo de largas contiendas. Los franceses declararon ser el Rhin su frontera "natural" y extendieron hasta él su Imperio. España se apropió el Franco-Condado de Borgoña y los Países Bajos que de este modo se vieron separados del Imperio, delimitándose así con precisión las fronteras de Suiza y Holanda.

La Historia de Europa se convierte en la exposición de la disputa de los Habsburgo con Francia por la frontera del Rhin, de la lucha entre Inglaterra y Francia por el señorío de los mares y la supremacía colonial en Ultramar, de la expansión de los rusos del Gran Principado de Moscú hasta el Báltico, el Mar Negro y el Pacífico. Parece de pronto que la Historia vuelve a ser lo que fue en la Antigüedad.

Es nuestra opinión que las grandes batallas han decidido el resultado de las guerras y que el resultado de las guerras ha decidido a su vez el destino de los pueblos, por lo pronto en lo que a delimitación de fronteras se refiere. Una vez y otra aparecen los nombres de victorias y derrotas decisivas: Salamina decidió la guerra de los griegos contra los persas; los Campos Cataláunicos, la lucha de Occidente contra los hunos; Lepanto, la rivalidad

con los turcos; la batalla de las Naciones de Leipsig, la guerra contra Napoleón. Este principio era aún el dominante en las naciones durante ambas guerras mundiales en el siglo XX, ¿pero es por ello justo?

Con gran asombro hemos visto dos veces cómo los vencedores han perdido fuerza y prestigio una vez ganada la guerra, en tanto que los vencidos se han recuperado con una rapidez desproporcionada. Se llegó a decir que se puede ganar la guerra y luego "perder la paz". El Reich Alemán, vencido irremisiblemente en 1918, resurgió en 1939 más poderoso de lo que nunca fuera y si su caudillaje, una vez más cegado por el criterio histórico de que sólo las guerras pueden hacer a un país fuerte y poderoso, no se hubiera arrojado a una disparatada aventura, pudiera haber llegado mucho más lejos su desarrollo. También se demostró en la Segunda Guerra Mundial que la Unión Soviética, igualmente aniquilada en 1918, se levantó para convertirse en la primera potencia militar y la segunda industrial de la Tierra.

Por lo visto en los veinte años transcurridos entre ambas Guerras Mundiales han debido actuar fuerzas históricas que no coinciden con las de nuestra Ciencia de la Historia. Hay por ello en la economía y en la vida social determinadas escalas de valores que nos permiten concebir el progreso también en cifras y así ponerlo de manifiesto. Para el historiador se traduce esto sin embargo en la necesidad ineludible de revisar radicalmente toda su visión histórica, incluida la de épocas más lejanas.

¿Alcanzó verdaderamente su esplendor la antigua Roma sólo gracias al poderío de sus armas, gracias a sus brillantes victorias? Si investigamos a fondo veremos que no. Roma ha tenido que encajar severas derrotas repetidas veces, derrotas que hubieran aniquilado a cualquier otro Estado, y no obstante se ha recuperado una y otra vez; se ha afirmado y ha subido hasta un punto al que no la hubiera hecho llegar ninguna de sus brillantes victorias militares. Al no tener el Imperio Romano en el siglo II de nuestra computación más enemigos dignos de él al otro lado de sus fronteras, dio comienzo su hora decisiva. Hordas bárbaras indisciplinadas acarrearón su caída, pero sólo porque su capacidad de resistencia estaba ya interiormente consumida. Aquí hemos de buscar las verdaderas raíces de su auge; las victorias fueron hasta entonces tan sólo la expresión, el resultado tan sólo de una fuerza fantástica tan poderosa que sobrevivió a derrotas tan severas como la de Cannas, llegando a superarlas.

Cuando hablamos del "poderío" de un Estado pensamos en primer lugar en los ejércitos y en la Marina de guerra; estos son para nosotros los titulares de la Historia. Marchan al campo de batalla; atacan; defienden las fronteras; deciden las batallas y las guerras. Así vio incluso el gran historiador Ranke la Historia de Europa; pero al mismo tiempo investigó las fuentes que alimentaban este poderío, la cifra de población, sus fuerzas económicas, la energía de la dirección política, las grandes ideologías políti-

cas y religiosas que sostenían a la hueste en pie de guerra. Todas estas fuerzas venían a manifestarse en la fuerza militar. Al menos según la mentalidad romana.

Pero al examinar la cuestión más de cerca hallamos que precisamente los Estados fuertes y poderosos llevan dentro el germen de la decadencia, incluso cuando se yerguen invictos sobre el campo de batalla. De un modo u otro se abisman en sí mismos, pierden todo su poderío sin que se aprecie ninguna causa externa. Al término de su desarrollo es fácil entonces encontrar también un punto que aparentemente requiere ser aclarado. Así tenemos por ejemplo que el Imperio Español fue vulnerado en sus centros vitales por el aniquilamiento de la Armada Invencible en la contienda contra Inglaterra. ¿Es esto cierto? Esta flota no fue destruida por los barcos de guerra británicos, pequeños y demasiado débiles. Era demasiado pesada para aventurarse a un combate y fue destruida por las tempestades en el viaje de vuelta costearo Inglaterra, bien lejos de las flotas inglesas. Así se evidencia lo grave del quebranto interno de España, sobre todo en el campo económico, en una época en que aún resonaba por el Mediterráneo la gloria militar de la victoria de Lepanto.

Entonces surgió Holanda, pese a sus severas derrotas militares en mar y tierra y pese a que las provincias más ricas al Sur — lo que hoy es Bélgica —, permanecían en manos de los españoles. ¿De dónde provenía entonces esa asombrosa fuerza de una nación pequeña, amenazada por todos lados, y que

sólo podía refugiarse tras las inundaciones protectoras del mar, en lucha contra Estados tan superiores en fuerzas como España y más tarde Francia?

Con esta pregunta vuelve hoy el historiador los ojos a América del Sur, pues allá espera él descubrir todavía esas fuerzas que no llegan a verse encubiertas y falseadas por las acciones militares. Aparte de las guarniciones relativamente insignificantes en la frontera meridional de Chile contra los salvajes araucanos, el Imperio colonial español apenas si tuvo fuerzas armadas. Por esta razón, los piratas que aparecían por sorpresa en la mar capturaron tan grandes tesoros, ya que únicamente habían de hacer frente a milicias bisoñas reclutadas a la carrera y faltas de adiestramiento. Cierto es que estas milicias bastaron para detener la invasión del Sur y el Oeste por los paulistas y para expulsar de Buenos Aires a las tropas invasoras británicas en los primeros años del siglo pasado, pero jamás pudo hablarse de un llamamiento a filas propiamente dicho. No obstante, las jóvenes naciones se han desarrollado en entidades grandes y poderosas, por más que su importancia nunca haya tenido que ver con las cosas de la guerra.

Las naciones europeas contemplan su Historia desde el punto de vista de las fronteras; creen que su poderío consiste en poder modificar las fronteras en beneficio propio. "Acrescentador constante del Imperio", era un título honorífico del Emperador románico medieval, y este lema se afincó bien en la con-

ciencia de todo el pueblo. Cuando la frontera se veía amenazada por el vecino, todo el pueblo a una acudía a las armas. Aún hoy día gira la política europea en torno a una frontera trazada de modo absurdo a través de un pueblo: el Telón de Acero que parte en dos a Alemania.

En América del Sur nunca desempeñó la frontera un papel histórico decisivo; se perdía a lo lejos, sustraída al influjo del Estado que desde el centro del país procuraba levantar una nueva economía, una nueva administración. El centro de gravedad recayó sobre las capitales, sedes en otro tiempo de los virreyes y altos funcionarios de la Administración, sobre los puertos de la costa. Cuanto más se alejaba de estos lugares, el influjo y asimismo el desarrollo económico y la colonización de la tierra se iban debilitando para acabar perdiéndose en los páramos, en las montañas o en la selva virgen. Al independizarse las jóvenes naciones, trazaron sus fronteras con arreglo al principio *uti possidetis*: conservando el trazado impuesto por la Administración española. Toda vez que se promovió alguna controversia que abocó a choque militar, la razón fue que el antiguo trazado era dudoso e impreciso. No es cosa de maravillarse, pues sólo se trataba de límites entre subdivisiones administrativas, no de fronteras entre Estados. Únicamente las fronteras entre el Imperio colonial español y el portugués fueron precisadas por el tratado de paz concluido en Madrid en 1750.

Las tareas del Estado no se reducen por cierto a cambiar de sitio las fronteras. En primer lugar se

imponía extender el propio territorio hasta dichos límites de modo que el área del país estuviera totalmente explotada y colonizada. Los Estados de la Cordillera poseían enormes provincias al Este de la vertiente montañosa, las cuales estaban casi deshabitadas y cubiertas por la selva virgen. Ya en 1880 y tantos Argentina tuvo que conquistar a los indios las sabanas de la Patagonia, y hasta el siglo XX no ha empezado Chile una gran colonización de un tercio de su territorio, al Sur de la isla de Chiloé. ¿Qué querían decir ya las fronteras en la zona de nadie?

Cuando en la desolada Puna de Atacama se halló el preciado salitre, Chile, Bolivia y Perú, los tres Estados colindantes, hubieron de chocar en la Guerra del Pacífico; hasta entonces apenas si había habido algún habitante en aquellas comarcas agostadas por la falta de agua. La guerra se decidió sin que Bolivia llegara a combatir en serio, ya que sus tropas, acostumbradas a una altitud de 4.000 metros, apenas si pudieron desplegarse en las tierras bajas de la zona en disputa. En esta guerra fueron decisivas, no las fuerzas militares, sino las sociales y económicas de los tres países. Los tres habían cambiado sorprendentemente desde la Independencia: Chile, completamente desatendido en la época colonial, había resurgido, y en cambio Perú y Bolivia, antiguas sedes de virreyes y minas de plata, se habían hundido. Habían aparecido nuevas fuerzas fundamentales mientras que las viejas perdían su relevancia.

Aquí es donde ha de entrar en

juego la consideración propiamente dicha de la Historia sudamericana. A mediados del siglo pasado acuñó el Presidente argentino Sarmiento la frase siguiente: Gobernar significa colonizar. Si para el europeo la Historia del gobernar es la Historia de la política exterior, para el sudamericano lo es la de la colonización. A este criterio corresponde la gran transformación del territorio, del tráfico, de la economía, de la situación social, incluso de la población a causa de inmigraciones y alteraciones del porcentaje de las diversas sangres sobre la base de elevados índices de natalidad.

De nuevo volvemos los ojos al Viejo Mundo. ¿Revistieron acá menos importancia dichas transformaciones? ¿O han sido simplemente olvidadas, ya que nuestra perspectiva histórica ha preferido orientarse hacia las sangrientas batallas y las radiantes victorias que suscitan un mayor interés? La repoblación del Este alemán se llevó a cabo sin grandes guerras ni batallas, y sin embargo ejerció más influencia sobre la Historia de Europa que todas las victorias de los emperadores germánicos en Italia. La confederación de las ciudades mercantiles, la Hansa, configuró las regiones del Norte de Europa más enérgicamente que las guerras de siglos que Inglaterra mantuvo en Francia. Y los ejemplos podrían fácilmente multiplicarse.

Nuestra época tiene mucho que aprender de la Historia sudamericana. Entre 1815 y el día presente se ha elevado Rusia a la categoría de potencia predominante en Euro-

pa. ¿Tiene que agradecer esto a sus triunfos en los campos de batalla o a la colonización de la estepa de Rusia meridional y de Siberia? El índice de la población rusa tiene más clara expresión en la Economía, en la Política y consiguientemente en la Historia que en los éxitos militares. Si queremos saber cómo algo ha llegado a ser lo que es, habremos necesariamente de prestar atención a las vicisitudes de la población.

No debemos contemplar la Historia de Sudamérica con ojos demasiado europeos, ni juzgarla a partir de criterios europeos. Pero aprenderemos mucho en provecho de la Historia europea si también aplicamos las nociones de la actitud sudamericana ante la Historia a nuestro pasado y a nuestros problemas del presente.



Algunos Problemas Metodológicos de las Matemáticas

En el examen de los problemas metodológicos de las Matemáticas existen cuestiones que permanentemente viven un período de crisis. Y ello aunque tengamos presente la clara distinción entre los métodos específicos que toda ciencia usa en la investigación de sus verdades y los métodos que requiere la enseñanza de ellas. Aun haciendo esta diferenciación, se hace evidente el impacto que produce la conjunción de ambas líneas.

La Matemática al manejar conceptos ideales, en su más prístina configuración, apunta hacia el campo de la abstracción pura; hacia el manejo del símbolo. Y en este predicamento, sobrepasa a todas las otras ciencias en un trecho considerable.

La Metodología de las Matemáticas, desde el punto de vista de la Didáctica, como cualquiera otra Metodología, centra sus afanes en las maneras de enseñar, en los procedimientos operatorios necesarios para poner al alcance de los educandos las verdades de esta ciencia.

El método seguido por el profesor para enseñar las materias consultadas por los programas de Matemáticas está condicionado por factores esenciales, ya por demás conocidos, como son el alumno, la materia y el método mismo, que en conjunto forman el clásico triángulo didáctico.

Esto en cuanto a las direcciones generales que son, por así decirlo, impresionables de considerar a través de un primer golpe de vista.

Cada uno de los vértices del triángulo soporta, a su vez, un desdoblamiento en numerosos sentidos. Si se trata por ejemplo del factor alumno, el "sujeto de la educación", nos encontramos con una serie de problemas realmente interesantes, muchos de los cuales aparecen conectados con asuntos psicológicos que reflejan a través de sus diferentes aristas el desarrollo del hombre desde su nacimiento hasta la edad adulta. En este pla-

Hernán Leiva Flores

no de consideraciones, no podemos pasar por alto cuestiones como los intereses y las etapas de la evolución mental, así como las contribuciones de la Psicología Genética para la división en períodos de la infancia (primera, segunda y tercera infancia, la adolescencia pubertaria y la juvenil) y el conocimiento científico de cada uno de ellos, haciendo las necesarias diferenciaciones entre los dos sexos

Es indudable que el examen de este factor correspondiente a uno de los vértices del triángulo didáctico, implica un manejo de lo vivo y por lo tanto, es posiblemente la parte más compleja que presenta aquél. A nadie escapa el hecho de que no sólo influye el desarrollo del educado en cuanto a individuo sino también, en cuanto a miembro de la sociedad. Esta última posibilidad conlleva una fuerte dosis de asuntos variables, ya políticos, ya económicos e históricos, que conducen finalmente hacia el campo de la Sociología.

En cuanto al factor materia, se trata en términos generales de una concepción de orden cultural, pero remitida a cualesquiera de los campos particulares que la mencionada concepción entraña, según sean los conocimientos que se desee impartir.

Por no venir al caso, soslayamos aquí muchos problemas que se derivan del estudio de la cultura en su aspecto panorámico. Solamente lo científico, parte de la cultura sin duda, nos interesará por ahora. Y aún más, dentro de lo científico, lo matemático.

Dice Ernst Cassirer en su "Antropología Filosófica": "En la época de Pitágoras y de los primeros pitagóricos, la Filosofía ha descubierto un nuevo lenguaje, el lenguaje de los números. Este descubrimiento señala el natalicio de nuestra moderna concepción de la ciencia".

Es sintomático que la afirmación en cuestión, proceda de Pitágoras y de la Escuela Pitagórica que, como es sabido, tenía en alta estima el número y sus concomitantes.

El lenguaje matemático entremezclado con el mítico surgen a la vida cultural, allá por el 3800 A. C., pero cobra existencia independiente en las concepciones de los pitagóricos, por lo menos en lo que al número se refiere, como un elemento omnicomprendido, como un universal real.

El número, dice uno de los textos pitagóricos, es el guía y maestro del pensamiento humano. Sin su poder todo quedaría oscuro y confuso.

Es justificado el entusiasmo de los pitagóricos ante el mundo que les abría la magia de los números; tanto, que llegaron a considerarlo como sustituto del objeto.

Claro está que hoy día no es aceptable la tesis de la realidad sustancial del número: pero no podemos desconocer que él constituye una de las funciones fundamentales del conocimiento humano y una poderosa palanca en el proceso de la objetivación.

Constituye el número, un simbolismo muy superior al del lenguaje cuando se ejercita con un fin científico determinado. Su privilegio lógico se genera en su completa claridad; en su indiscutible transparencia. Y esta propiedad vale, especialmente, para una concepción moderna del número, respetuosa de su naturaleza simbólica y de su calidad de relacionador.

Por otra parte, aguzando un poco la mirada, todas las relaciones geométricas también aparecen a nuestros ojos como gozando de las mismas características de ser relaciones simples o relaciones de relaciones, lo cual empuja a concluir inmediatamente que algún nexo importante existe (ya que sus características intrínsecas son idénticas), entre la extensión y el número. La Geometría Analítica es la prueba más fehaciente de ello, y el mérito de su creación pertenece al gran matemático y filósofo francés Renato Descartes.

Aún más, la Física toda, así la clásica como la moderna, coloca una buena parte del mundo fenomenológico natural bajo la supeditación del número. Y así también la Química, la Físico-Química, la Bio-Física y otras ciencias de límite, la Astronomía, la Cibernética, la Astro-Física y en general las ciencias de la Naturaleza, ya apunten al macro o al micro cosmos; todas ellas tienden a reemplazar el simbolismo del lenguaje puro por el simbolismo del número.

Pero no vayamos tan lejos. Enmarquémonos en el campo de las Matemáticas puras, soslayando, por el momento, el de las Matemáticas aplicadas.

Por el hecho de que aquellas nada tienen que ver con la descripción de las cosas sino, como ya lo dijimos, con expresiones generales de relaciones y de tipos de relaciones, conforman un sector científico que procede sobre bases muy ideales; sobre relaciones que implican una alta dosis de abstracción.

El lenguaje matemático presenta una riqueza extraordinaria, una flexibilidad extrema y una autonomía en el desarrollo de sus materias específicas que no se derivan de necesidades prácticas inmediatas. Las teorías que componen el conjunto de sus verdades son esquemas generales de pensamiento que se desarrollan aún con anterioridad a cualquiera aplicación concreta. Resulta de ello que el pensamiento matemático parece adelantarse a muchos descubrimientos de la Física o, en general de las ciencias naturales, de las cuales constituye su lenguaje por excelencia. Tal es el caso de las geometrías no euclidianas, consideradas como puras posibilidades lógicas, y que sin embargo prestaron tanta utilidad a Alberto Einstein en el desarrollo de su Teoría de la Relatividad. Por lo demás siguen naciendo a la luz de las Matemáticas nuevos sistemas de cálculo, nuevas formas de simbolismo, con aplicación inmediata o a largo plazo, pero sin lesionar la contrabasa formal de nuestra ciencia que permanece y tiende a permanecer incólume.

Estas características le dan una jerarquía y una continuidad que ha hecho decir a Gauss: "la Matemática es la reina de las ciencias", agregando, "y la Aritmética es la reina de la Matemática".

La importancia concedida al número en el desarrollo hasta aquí seguido, justifica el agregado en cuestión. Por lo demás no es secreto para el estudioso de las ciencias y sus Metodologías, la progresiva aritmetización de las Matemáticas.

Los principios en los cuales se apoya nuestra ciencia tienen el carácter de desarrollos puramente lógicos y las conclusiones que de ellos se derivan no se refieren a nuestras experiencias reales, a hechos de la Naturaleza, sino a nuestra interpretación de la misma. Se generan en el ámbito de nuestra inteligencia que entre otras cualidades posee la facultad de formar conceptos generales. Y esta facultad nada tiene que ver con nuestras percepciones sensibles y con las transformaciones del mundo natural que nos circunda. Lo prue-

ba en forma concluyente todo el desarrollo de la ciencia matemática y su "capacidad de adelantarse", ya comentada, al mundo de numerosos fenómenos naturales.

Existe todavía una cuestión muy interesante que no podemos pasar por alto, y que una observación general, sin intención profundizadora, pone al descubierto. Ella consiste en la constante renovación que han experimentado las fórmulas matemáticas que rigen en el campo de la Física. Todavía la Mecánica clásica de Newton y la Física clásica en general, se han visto superadas con los trabajos que culminan en la teoría de la Relatividad. Las fórmulas de aquellas han resultado, por así decirlo, estrechas. Y estas fallas, no vienen de las concatenaciones lógicas, de la facultad de formar conceptos y desarrollarlos hasta sus últimas consecuencias, sino precisamente, de los espejismos a que ha conducido al hombre su ejercicio de la observación directa en un mundo supercondicionado, como es el mundo natural que nos rodea.

De estas consideraciones se deriva que el lenguaje de la matemática es mucho más rico de lo que aparentemente se puede suponer; él es capaz de adaptarse a nuevos problemas y a exigencias posteriores; y aún más, a transformarse en verdadera brújula de futuras búsquedas en el ámbito de las ciencias.

Ahora bien, la Metodología de una ciencia cualquiera se preocupa de la manera en que ésta forma sus conceptos, y esta formación de conceptos, depende de ciertos rasgos característicos, de lo típico formal de las finalidades que se persiguen con estos conocimientos. Las tareas y finalidades, diferentes para cada ciencia en cuanto a lo formal, implican un análisis de tipo lógico, el cual trata de comprender en su diversidad los diferentes métodos científicos o tipos de formación de conceptos. Se da por supuesto que de esta manera conseguimos penetrar en la esencia lógica del método.

Para las ciencias matemáticas rige estrictamente aquello que Heinrich Rickert llama la "Concepción generalizadora", basada en el interés por los rasgos comunes que poseen ciertas cosas y procesos, en oposición a la "Concepción individualizadora", en la cual el interés se refiere a la individualidad que le es propia a dichas cosas y procesos.

Lo dicho en este último párrafo no constituye impedimento para poder captar la importancia que tienen factores tales como la realidad física y el instinto en el criterio que guía al matemático en todo momento.

Tales factores se hacen presente entre otros, en el estudio de los diversos casos particulares que, en muchísimas ocasiones, han servido para llegar a la ley general. Esta ha sido encontrada más que por un punto de vista sintético, por el estudio del caso particular o por la aplicación, a veces hasta a ciegas, de un determinado método. La presentación sintética, en su forma más descarnada, tiene siempre una alta cuota de intuición y, como depositaria de esta propiedad, muchas veces aparece como algo desconcertante. Pero, de lo que no cabe duda es que como elemento de investigación es mucho más fecundo el analítico.

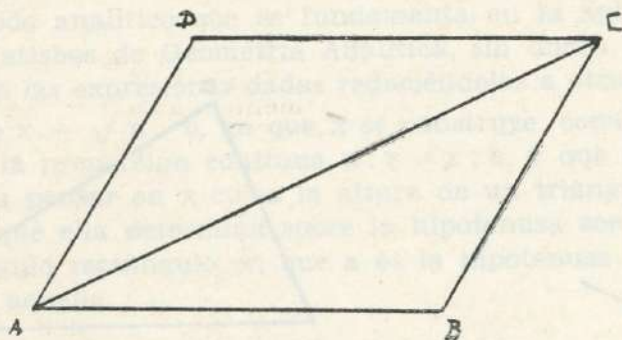
Las propiedades demostradas geoméricamente por Poncelet, fueron obtenidas analíticamente, como se ha demostrado por la publicación de sus manuscritos. La extraordinaria elegancia en las demostraciones de la Geometría de la Posición, así como el estudio de las cónicas por ejemplo, también arranca de los procesos analíticos.

Cuando se atacan problemas metodológicos con afán de establecer una visión de conjunto de todos ellos o de algunos de ellos, es indispensable fijar conceptos fundamentales de la ciencia considerada, citar diferentes ramas de ésta, o grupos de conocimientos afines, aunque ellos aparezcan formando cuerpos aislados de doctrina, a la manera de lagunas dentro del campo científico.

En un sector limitadísimo como es el de las Matemáticas enseñadas en los colegios secundarios, ya pueden distinguirse claramente ramas tales como la Aritmética, el Algebra y la Geometría, así como métodos de demostración que difieren entre sí inclinándose, ora hacia lo intuitivo, ora hacia lo racional.

Las primeras nociones de congruencia de triángulos impartidas con ayuda del papel de calco, apuntan hacia un método intuitivo; en tanto que con el apoyo de los llamados "teoremas de congruencia", el proceso de la superposición cede terreno a un racionalismo deductivo que, como método, muy poco tiene que ver con la intuición pura. Ahora ya no se precisa ver cómo las figuras consideradas coinciden punto a punto en toda su extensión; lo que importa es la no existencia de contradicciones lógicas en los desarrollos y la búsqueda de elementos homólogos en triángulos cuya congruencia se ha demostrado previamente. Así se llega a la demostración de la igualdad de trazos y de ángulos, sin tener que superponerlos en ningún momento.

A través de un ejemplo pondremos en evidencia el camino seguido por el proceso racional deductivo, sin el uso del papel de calco: se pide demostrar que los lados opuestos de un paralelogramo son iguales.



Hipótesis.—Cuadrilátero ABCD, paralelogramo
 $AB \parallel CD$
 y $BC \parallel AD$

Tesis.— $AB = CD$
 y $BC = AD$

Demostración.—Trácese la diagonal AC
 Compárese $\triangle ABC$ y $\triangle ACD$

- 1) $AC = AC$ (lado común)
- 2) $\sphericalangle BAC = \sphericalangle ACD$ (alternos entre paralelas)
- 3) $\sphericalangle ACB = \sphericalangle CAD$ (alternos entre paralelas)

$$\triangle ABC \cong \triangle ACD \text{ (tres elementos iguales; uno de ellos lineal)}$$

$AB=CD$ (lados homólogos en triángulos congruentes)
y $BC=AD$ (lados homólogos en triángulos congruentes)

Nota:

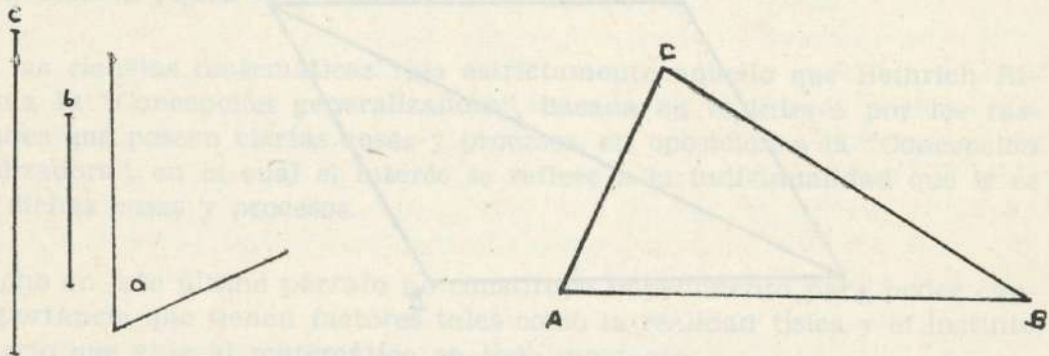
1.—Entendemos por lados homólogos en triángulos congruentes los lados que se oponen a ángulos iguales.

2.—Dos triángulos son congruentes cuando tienen tres elementos iguales, uno por lo menos lineal.

Siguiendo la línea racionalista y sin salirnos del campo geométrico, podríamos intentar una clasificación de los métodos por ella utilizados y de uso más frecuente.

1.—El método directo en que el punto buscado se determina directamente por líneas rectas, circunferencias, etc. Tal es el procedimiento a seguir en muchas construcciones fundamentales como la que piden construir triángulos dados tres de sus elementos incluyendo uno lineal por lo menos.

Ejemplo: Construir un triángulo ABC dados b , c y α .



Construcción.—Los vértices A y B quedan determinados por AB C.

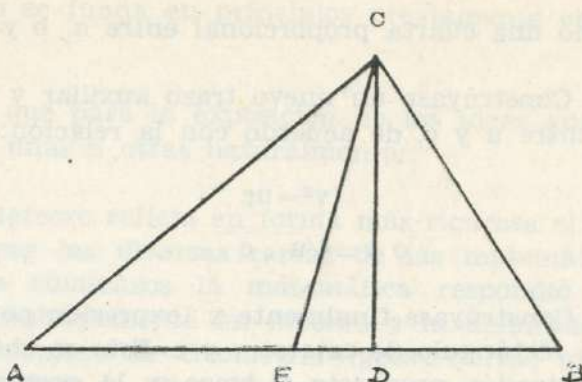
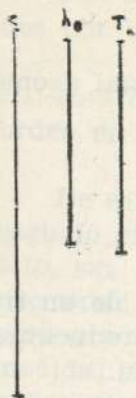
Vértice C determinado por: lado libre del $\sphericalangle \alpha$ copiado con vértice en A y x (A, b) que corta a este lado libre en C.

A(—) C y B (—) C

$\triangle ABC$ pedido

2.—El método indirecto, que obliga a la construcción de ciertas figuras previas utilizando los datos proporcionados por el problema, para terminar construyendo la figura pedida.

Ejemplo: Construir un triángulo dados c , h_c y t_c .



3.—El método que actúa por reducción al absurdo.

En líneas generales, este método consiste en comenzar negando la tesis. En base a esta negación, se obtiene una serie de conclusiones que finalmente conducen a un absurdo (contradicción lógica). La conclusión es simple: si la negación de la tesis nos ha conducido al mencionado absurdo, lo verdadero es la tesis misma.

La serie de teoremas recíprocos de los teoremas que se refieren a ángulos formados al cortarse dos rectas paralelas por una transversal o secante, se demuestran por reducción al absurdo. A continuación, enunciamos uno de ellos a manera de ejemplo: "si al cortarse dos rectas por una transversal se forman ángulos contrarios o conjugados suplementarios, las rectas son paralelas".

Los ejemplos analizados hasta aquí abarcan materias correspondientes al segundo y tercer año de humanidades, de acuerdo con los programas vigentes.

4.—El método analítico que se fundamenta en la aplicación del Algebra a la Geometría (atisbos de Geometría Analítica, sin duda), y que en último término, simplifica las expresiones dadas reduciéndolas a otras más simples y constructibles como $x = \sqrt{a \cdot b}$, en que x se construye como media proporcional geométrica en la proporción continua $a : x = x : b$, y que geoméricamente considerada lleva a pensar en x como la altura de un triángulo rectángulo en que los segmentos que ella determina sobre la hipotenusa son a y b ; o como cateto de un triángulo rectángulo en que a es la hipotenusa y b la proyección del cateto x sobre aquella.

Otra expresión constructible es $x = \sqrt{a^2 + b^2}$, donde x se construye como hipotenusa de un triángulo rectángulo de catetos a y b .

Si ahora se pide construir la expresión

$$X = \sqrt{\frac{a \cdot b \cdot c}{d} + e^2}$$

en que a , b , c , d y e son trazos dados. No resulta difícil llegar a su construcción a través de otras construcciones auxiliares, procediendo de la siguiente manera:

1.—Constrúyase:

$$u = \frac{ab}{d}$$

Como una cuarta proporcional entre a, b y d.

2.— Constrúyase un nuevo trazo auxiliar y como media proporcional geométrica entre u y c, de acuerdo con la relación:

$$v^2 = uc$$
$$\text{o } v = \sqrt{u \cdot c}$$

3.— Constrúyase finalmente x (expresión pedida) como hipotenusa de un triángulo rectángulo de catetos v y e. Esto se observa claramente si introducimos en la expresión propuesta el trazo v; la expresión primitiva queda así:

$$x = \sqrt{v^2 + e^2}$$

de construcción sencilla.

Estas cuestiones de aplicación del Algebra a la Geometría, de construcciones de cuartas y medias proporcionales, y de aplicaciones que se refieren al teorema de Pitágoras y al de Euclides, son materias de segundo ciclo.

Ya quedó establecido que cuando se abordan asuntos metodológicos es necesario recalcar los conceptos fundamentales de una ciencia. En el caso de las Matemáticas y saliéndonos un tanto del Programa correspondiente a los estudios secundarios, los conceptos en cuestión, si no todos, por lo menos los más importantes, son: la noción de función, la de correspondencia, la de límite, la de continuidad, la de convergencia, etc.

Sin entrar a analizar estos conceptos, ni mucho menos; sin olvidar la posición central de ciertas teorías como la de funciones tienen en el cuerpo de nuestra ciencia; sin desglosar las diferentes ramas del Análisis, o de la Geometría; sin ahondar en las nociones de curvatura, en las formas diferenciales, en las superficies mínimas y en general en muchas cuestiones tratadas con los métodos del análisis infinitesimal; sin detenernos a examinar la moderna idea de los mencionados conceptos fundamentales, de donde arrancan y hasta donde llegan sus alcances; sin preocuparnos siquiera de hacer enumeraciones más o menos exhaustivas, ni de hasta donde la matemática ha invadido campo como el de la Filosofía; pese a esto, no podemos pasar por alto el sugerir temas como los citados más arriba, y lo hacemos con el solo propósito de extender un tanto el horizonte de los asuntos metodológicos que nos preocupan.

Conviene tener presente lo que, en líneas generales, se entiende por método, pensando que se trata de una disposición de los pensamientos y de las partes de un discurso o de una obra para facilitar su inteligencia, o en un conjunto de procedimientos que se emplean para instruir a los alumnos, o en una serie de principios particulares por medio de los cuales se aprende con facilidad una ciencia o un arte. La visión panorámica que anima el presente trabajo necesita de estos significados para asegurar su línea de continuidad.

En general, los métodos se clasifican en cuatro categorías:

a.— Método analítico. El que procede por medio del análisis o, en otros términos, descomponiendo.

b.— Método experimental a posteriori. El que se basa sobre hechos recogidos mediante la observación.

c.— Método racional. El que se funda en principios previamente establecidos por la razón.

d.— Método sistemático. El que para la exposición de las ideas adopta un orden en el que éstas se siguen unas a otras naturalmente.

De estos cuatro métodos, el tercero refleja en forma más rigurosa el camino seguido en las investigaciones por las diversas ramas de las matemáticas. Y esto, sin desconocer que en sus comienzos la matemática respondió a una necesidad de la vida práctica, probablemente en laboreo y la delimitación de pertenencia: de ahí procede el nombre de Geometría (geos=tierra; metron=medida). Más adelante, la necesidad de fijar horarios introdujo la de tener conocimientos precisos de Astronomía. De lo que no cabe duda sí, es de que la ciencia geométrica en sus orígenes era intuitiva y empírica.

Denomínase método también en el estudio de las matemáticas, el procedimiento que se sigue para la resolución de un problema o el medio encontrado por un geómetra para resolver muchas cuestiones del mismo género correspondientes a una misma clase o línea general.

Podemos afirmar sin temor a equivocarnos que debido a la enorme proliferación de métodos utilizados por la matemática y a la posibilidad que ella tiene de presentarse en forma de bloques de materia, que las matemáticas mismas no son más que la ciencia del método propiamente tal, pues por ella como ya lo hizo notar Leibnitz, no solo se llega a resultados parciales, sino más bien a medios y caminos por los cuales se pueden resolver cada vez toda una categoría de cuestiones. Tampoco podemos pasar por alto métodos como el exhaustivo, empleado especialmente por Arquímedes para el cálculo de las figuras planas y las superficies cóncavas, o el método de los coeficientes indeterminados, que sirve para el desarrollo de las funciones en las series potenciales.

La Matemática, por otro lado, no sólo se caracteriza por lo bien determinado de su objeto, sino por su método demostrativo. La demostración matemática aunque no se presenta bajo la forma deductiva difiere del silogismo. En éste no se hace ninguna consideración con respecto a la verdad objetiva de las proposiciones sentadas, la conclusión sale necesariamente de las premisas en juego; así, si A es igual a B y B es igual a C, no puede dejar A igual a C; pero una consecuencia necesaria puede muy bien no ser una verdad necesaria; la verdad de las dos premisas de donde sale necesariamente la conclusión no está garantizada: para el lógico es suficiente que la consecuencia se deduzca de las premisas de partida conforme a las leyes del pensamiento. Por el contrario, el objeto de las matemáticas es establecer verdades necesarias, y lo hace, mostrando que estas verdades son las consecuencias lógicas de otras verdades admitidas como evidentes (axiomas y postulados) o precedentemente demostradas.

De lo expuesto a lo largo de este trabajo, se deducen los diversos alcances y las muchas significaciones que tiene lo metodológico en el desarrollo de las Matemáticas, cuando lo metodológico se piensa como el conjunto de los procedimientos usados por esta ciencia para el descubrimiento de sus verdades. En estas condiciones, aparece como el gran regulador de todo el proceso y como el camino capaz de conducir hacia la filosofía de las Matemáticas, y de aquí hacia la Filosofía en general.

Salta entonces la siguiente pregunta: ¿Se compadece este camino con el desarrollo intelectual del educando, con el programa de materias a tratar a

la altura de la segunda enseñanza y, muy principalmente, con el espíritu mismo de las Matemáticas; todo esto en forma simultánea? Y salta también esta otra pregunta: ¿Es que, a la inversa, los métodos como el de la superposición, para mencionar uno solo; método de corte intuitivo según ya quedó en claro y utilizado en la educación secundaria, traducen los requerimientos básicos de la Matemática sin lesionar su espíritu de disciplina científica?

La respuesta es clara: existe una incompatibilidad de fondo que se genera en la existencia de un método específico utilizado por la Matemática en la investigación de sus verdades y la existencia de un método utilizado por el profesor en la enseñanza de las materias que contempla el Programa.

La conjunción de ambas líneas metodológicas indefectiblemente converge hacia un punto crítico que produce un real impacto en el proceso educacional.

BIBLIOGRAFIA

"Antropología Filosófica" Ernst Cassirer.

¿Qué es la Ciencia? Wilhelm Szilasi.

"Introducción al estudio de la

Filosofía de la Historia" Heinrich Rickert.

Sesquicentenario del Instituto Nacional

Rigo Goldrock

El plantel educacional surgido en los primeros días de la Independencia al impulso renovador de don José Miguel Carrera, el establecimiento que heredó el mejor de la vieja e histórica Universidad Real de San Felipe y formó — intelectual y moralmente — a la primera generación de escritores y estadistas nacida bajo cielo republicano, el Instituto Nacional, cumplió en agosto — por más señas, el sábado 10 — su sesquicentenario.

La REVISTA DE EDUCACION no podía permanecer indiferente ante un acontecimiento de esta magnitud, y visitó a su Rector, don Antonio Oyarzún, para conocer más de cerca y en detalle el desarrollo de las fiestas Aniversarias y, sobre todo, la repercusión de esta efeméride en los diversos círculos directivos del país.

CON EL RECTOR OYARZÚN

Pese a su precario estado de salud, el señor Oyarzún deparó cordialmente con nosotros, acónse-

ñado del Vicarrector, don Clemente Canales, en su personalísimo gabinete de trabajo de la maltratada casona de la calle Astur. Silenciosos testigos de la vida que resultó muy animada, pese a los males que aquejaban su sufrida — fueron los Secretos y Profesores del pasado, reunidos con humor un tanto macabro por un anónimo maestro del colegio. En un ancho cuadro — ya desmenuado en algunos puntos — se veían maestros de aritmética, gramática y patillas, enseñando a sus discípulos en algún detalle de la teoría práctica de la educación.

“El Instituto — según el Rector Oyarzún — se creó en 1817 en la forma más digna, según sus primeros directores, después de veinte años de vida y de revoluciones de la República. La exigencia de estos años obligará a reducir un poco el programa de festejos, el que consistía — inicialmente — en la visita de los más grandes educadores de las Américas por cuenta del Instituto, a fin de que

Sesquicentenario del Instituto Nacional

Hugo Goldsack

El plantel educacional surgido en los primeros días de la Independencia al impulso renovador de don José Miguel Carrera, el establecimiento que heredó lo mejor de la vieja e historizada Universidad Real de San Felipe y formó —intelectual y moralmente— a la primera generación de escritores y estadistas nacida bajo cielo republicano, el Instituto Nacional, cumplió en agosto —por más señas, el sábado 10— su sesquicentenario.

La REVISTA DE EDUCACION no podía permanecer indiferente ante un acontecimiento de esta magnitud, y visitó a su Rector, don Antonio Oyarzún, para conocer más de cerca y en detalle el desarrollo de las fiestas Aniversarias y, sobre todo, la repercusión de esta efemérides en los diversos círculos directivos del país.

CON EL RECTOR OYARZUN

Pese a su precario estado de salud, el señor Oyarzún departió cordialmente con nosotros, acompa-

ñado del Vicerrector, don Clemente Canales, en su penumbroso gabinete de trabajo de la maltratada casona de la calle Arturo Prat. Silenciosos testigos de la charla —que resultó muy animada, pese a los males que aquejaban al anfitrión— fueron los Rectores y Profesores del pasado, “resucitados” con humor un tanto macabro por un anónimo maestro del “collage”. En un ancho cuadro, se ven distribuidos en animados grupos los maestros de antaño, con sus levitas y patillas, enfrascados seguramente en algún detalle de la cuestión laica o la teoría del sistema concéntrico de la educación...

“El Instituto —nos dice el Rector Oyarzún— se apresta a celebrar en la forma más digna posible sus primeros ciento cincuenta años de vida y de servicios a la República. La exigüidad de medios nos obligará a reducir un poco el programa de festejos, el que consultaba —inicialmente— la visita de los más grandes educadores de las Américas por cuenta del Instituto, a fin de que

su presencia realzara aún más la importancia de la fecha. De todos modos, tendremos el honor de acoger unas dos o tres valiosas figuras de la educación continental.”

EL NUEVO EDIFICIO

“Pero, no hay duda que la mejor forma de subrayar la trascendencia de este aniversario, tan ligado a los destinos de la cultura nacional y al prestigio de nuestra democracia, es el positivo impulso que se está dando a la demolición del primer sector del edificio viejo y, en general, a la construcción de la obra gruesa del palacio que reemplazará estos viejos adobes del presente.”

Nos explica el Rector Oyarzún que el presupuesto del edificio completo y terminado subía a más de 5 millones de escudos en 1962, consultando unos 32 mil metros cuadrados de edificación, distribuidos en ocho plantas, más las dependencias subterráneas.

El edificio no será desmesuradamente alto, a fin de evitar los peligros que siempre entrañan los pisos altos en establecimientos educacionales con gran porcentaje de niños menores de catorce años. Solamente en las dependencias destinadas a la Dirección y la residencia de inspectores la altura se empinará a seis pisos.

El nuevo Instituto Nacional no tendrá, como se suponía, internado, sino un mediopupilage para todos los niños, sin excepción.

LA PRIMERA PARTE

Respecto del conjunto arquitectónico, podemos adelantar que será

una de las obras más bellas de las que están remozando el rostro gris y un tanto desvencijado del viejo Santiago. La dirección del establecimiento tuvo el buen cuidado de hacer llamar a un concurso público de proyecto, en el que participaron los más prestigiosos arquitectos del país. El profesional catalán don José Llambía Marchán lo ganó en buena lid, abriéndose paso entre 103 firmas, que representaban a no menos de 400 arquitectos.

“Los plazos —nos dice don Antonio Oyarzún— son perentorios. El 50% de la superficie edificada debe estar entregada el 30 de septiembre de 1964. La otra parte, dos años después de aquella. Como Uds. ven, se trata de un esfuerzo titánico para dotar, cuanto antes y superando todas las dificultades, de un edificio moderno y digno al Instituto.”

LOS EXALUMNOS COLABORAN

“En esta tarea hay muchos héroes anónimos, que han trabajado silenciosa y tenazmente para que las cosas hayan llegado al estado ideal que ahora presentan y que —hace tres años— hubieran parecido un sueño casi irrealizable. Son muchas las personas y las instituciones que han montado guardia junto al Rector y su cuerpo de profesores y auxiliares para sacar adelante la empresa.

”Debo mencionar, con especial satisfacción, la cooperación decidida de los ex alumnos, encabezados por S. E. el Presidente de la República. Senadores, Diputados, Ministros, Subsecretarios, directores generales, vicepresidentes ejecuti-

vos de instituciones semifiscales o autónomas, catedráticos, artistas, escritores, periodistas, hombres de negocio, empresarios y técnicos, elementos —en suma— muy representativos de las fuerzas vivas del país y que se formaron en estas aulas han acudido a nuestro llamado, contribuyendo, cada uno, a salvar este o aquel escollo.”

NOMBRES ILUSTRES

La conversación deriva hacia los ex alumnos ilustres del pasado:

“Este ha sido el plantel donde se ha formado la mayor parte de los Jefes del Estado: don Manuel Montt, don Domingo Santa María, don Germán Riesco, don Pedro Montt, don Juan Luis Sanfuentes, don Ramón Barros Luco, don Luis Barros Borgoño, don Pedro Aguirre Cerda y don Jorge Alessandri Rodríguez.

”Entre las grandes figuras de la vida intelectual y política del primer siglo independiente, baste citar —para apreciar la colaboración del Instituto a la formación de la democracia chilena— los nombres de José Victorino Lastarria, Francisco Bilbao, Arturo Prat, Arturo Lois, Abdón Cifuentes, Diego Ba-

rros Arana, Ignacio Carrera Pinto, Eusebio Lillo, Pedro León Gallo, José Alfonso, Vicente Reyes, el Arzobispo Rafael Valdivieso, Manuel Antonio Matta, Rafael Sotomayor, el Obispo Juan Agustín Barriga, Alberto Blest Gana, Gonzalo Bulnes, Miguel Luis y Domingo Amunátegui, Federico Gana, Julio Zegers y Eleodoro Yáñez. Una nómina no menos notable podríamos hacer del cuerpo docente que se ha ido sucediendo a lo largo de estos 150 años de existencia y en el que figuran personalidades del relieve de don Andrés Bello, Juan Egaña, Ignacio Domeyko, José Victorino Lastarria, Valentín Letelier, Manuel Blanco Cuartín, Santiago Aldunate Bascuñán, Gustavo Courcelle-Senneuil, los hermanos Amunátegui, el Arzobispo Mariano Casanova, Pedro Aguirre Cerda, Samuel Lillo, Pedro Lira, Francisco Proeschle, Emilio Vaisse (Omer Emeth), Federico Hansen, Rodolfo Oroz, Daniel Martner, Mariano Picón Salas, Carlos Mondaca, Osvaldo Rengifo, Eugenio Pereira Salas, Eugenio González, Hernán Alessandri, Benjamín Viel, César Bunster, Guillermo Feliú Cruz y Ramón Laval.”



Nuevos Programas para la Asignatura de Educación Musical

Luis Margaño Mena

Asesor de Educación Musical

I.— ANTECEDENTES.

La necesidad de nuevos programas para la asignatura de Educación Musical en los establecimientos de educación secundaria, era evidente y de atención impostergable.

Para los cursos del primer ciclo de humanidades regían programas de orientación moderna, aprobados en 1952; en tanto que se mantenían, en los cursos de segundo ciclo, los programas de 1933, cuyo enunciado era muy breve y que traslucían en la clasificación de las materias de enseñanza, un criterio anticuado.

Esta circunstancia afectaba, como es de suponer, a la actitud del profesorado en la enseñanza de la asignatura; a la actitud del alumnado, cuyo interés por las actividades y materias musicales, en lugar de ser estimulado, era atenuado y, en la mayoría de los casos, anulado; y, en fin, afectaba también a la metodología, porque se acentuaba, cada vez más, la pasividad de los alumnos. Se produjo, entonces, una situación singular: las más importantes actividades musicales se realizaban fuera de las horas de clases sistemáticas.

Predominaba, en consecuencia, el trabajo extraordinario en la preparación de Conjuntos Corales y aun Instrumentales, tanto de alumnos como de profesores. Este hecho produjo, finalmente, el cansancio y desinterés de unos; el agotamiento y desorientación de otros. Fue posi-

ble, además, constatar en la labor de algunos profesores del ramo que prestaban más atención a las actividades extraordinarias, descuidando, en cambio, las de carácter formativo y cultural sistemático.

Alrededor de 1958 comenzó a gestarse la acción por finiquitar esta anarquía. Al año subsiguiente, la Superintendencia de Educación Pública designó a las profesoras Sra. Adriana Montalva y a la Srta. Yarah Schmidt para que integraran una subcomisión revisora del programa de Educación Musical. El Asesor correspondiente de la Dirección de Educación Secundaria también integró esta subcomisión, en calidad de miembro informante. Posteriormente, y a petición de la Sociedad Nacional de Profesores, pasó a formar parte de esta subcomisión un delegado del Centro de Profesores de Educación Musical de Liceos Fiscales. Esta subcomisión inició de inmediato sus tareas en permanente contacto con una comisión coordinadora central.

En el transcurso de ese mismo año quedó ya elaborado el proyecto de programa completo para todos los cursos de humanidades, acogiéndose en él las opiniones y sugerencias de profesionales e instituciones, tanto del magisterio como de la especialidad, con un criterio amplio y positivo.

II.—CARACTERISTICAS GENERALES.

El proyecto de programa de Educación Musical, elaborado por la

subcomisión antes mencionada, después de todas las innovaciones en él introducidas por indicaciones de los organismos de la Superintendencia de Educación Pública, de la Dirección de Educación Secundaria y de las instituciones de profesores consultadas, quedó definitivamente concluido y fue de inmediato sometido a consideración del Ministro de Educación para su aprobación definitiva.

Este documento consta de las siguientes partes: Enunciación de los Objetivos Generales y Específicos de la asignatura, Programa para cada uno de los cursos de humanidades, Indicaciones metodológicas generales, Bibliografía para profesores y alumnos y Discografía.

Los Objetivos Generales destacan la importancia de la Educación Musical en el desarrollo del niño y del joven, desde el punto de vista psicofísico, del desarrollo del lenguaje, en la apreciación estética y expresión artística, y en el desarrollo del espíritu crítico. También se destaca el valor de la Música como un elemento de cultura, desde el punto de vista físico (al familiarizar a los alumnos con los elementos que la constituyen, los medios de producirla y difundirla); desde el punto de vista psicológico (dando a conocer las características sobresalientes de los grandes cultores del arte musical), y desde el punto de vista social (dando a conocer el patrimonio cultural).

El programa de cada curso consulta los contenidos considerados actualmente indispensables en el desarrollo de la Educación Musical. Estos contenidos en el primer ciclo son los siguientes: I Educación Vocal; II Educación Auditiva; III Lectura y Escritura Musical; IV Formación de Conceptos Generales, y V Repertorio.

En los cursos de segundo ciclo los contenidos que comprende el programa son: I Desarrollo Histórico-Musical; II Principales Formas Musicales; III Educación Vocal y Auditiva; IV Lectura y Escritura Musical, y V Repertorio.

Por esta razón, este programa aparece como el más serio esfuerzo por modernizar y regularizar la Educación Musical. Sin embargo, no ha predominado en el ánimo de los diferentes especialistas, que en su elaboración han intervenido, ni sido el propósito de las autoridades que solicitaron su confección y, luego, aprobaron este programa, pensar que éste constituya una obra imperecedera o inmodificable, desde el momento de su aprobación. Al contrario, ya en la etapa inicial de su elaboración, se pensó en él como en un proyecto que se adaptara a las características y circunstancias de la Educación Secundaria actual. Así por ejemplo, se consideró que la Educación Musical en esta etapa estaba condicionada, en primer término, por el grado de desarrollo y rendimiento de esta asignatura en la escuela elemental. Aquí operan factores que, no es del caso analizar ahora, se confabulan en contra del normal cumplimiento del plan y del programa, promulgados en favor de la formación musical de los niños. En el grado que estos factores cambien, determinarán inevitablemente una modificación del programa para la Educación Musical en Secundaria o el criterio y las exigencias en el tratamiento de algunas materias.

En segundo término, se ha tenido en cuenta la escasez de material didáctico que ha existido siempre en los establecimientos de educación secundaria y el tiempo que tardaría en dotarse a la mayoría de ellos de elementos indispensables para un trabajo normal.

Una tercera consideración atañe a la dificultad para preparar, capacitar y uniformar el criterio del profesorado de todo el país con res-

pecto al tratamiento de las materias del programa, fijar con oportunidad el desarrollo de determinadas actividades y establecer el nivel de exigencias conveniente para evaluar el rendimiento.

Puede afirmarse, sin exagerar, que el nuevo programa de Educación Musical se adapta a todas estas circunstancias, porque no coarta la iniciativa del profesor en la elección de algunas materias ni en el desarrollo de algunas actividades, y además, porque señala el carácter optativo de algunas de ellas.

Pero, la más notable característica del programa que nos preocupa, estriba en la importancia que se le asigna a la Música Chilena. Se consulta en forma gradual y activa el estudio e información sobre las más prestigiosas instituciones musicales del país, el conocimiento de los compositores más notables y sus obras y de los más destacados intérpretes nacionales, y el conocimiento del folklore musical desde el primer año. Este interés de los educadores musicales tiende a acentuar el carácter de la nacionalidad en los futuros ciudadanos y a darle sentido unitario a nuestra cultura.

Al tomar en cuenta la realidad musical chilena y tratar de incorporar a ella a las generaciones jóvenes, el nuevo programa cumple, además, una vital necesidad: la de orientar a los alumnos educacional y vocacionalmente. Esta característica se acentúa en el tercer y en el sexto año de humanidades, por el carácter de fin de ciclo que estos cursos tienen. Se establece textualmente: "El profesor dedicará especial atención a la observación de las aptitudes e intereses de los alumnos y a proporcionar, ocasionalmente, informaciones precisas sobre las escuelas de continuación o sobre las escuelas en las cuales la Música constituye una asignatura principal".

Las indicaciones metodológicas generales son breves y precisas. Al tenerse en cuenta, permitirán al profesor orientar, modificar, innovar y reactivar sus clases. Conjuntamente a este enunciado, debemos entender que en forma tácita, los servicios técnico-pedagógicos del Ministerio de Educación Pública han contraído un compromiso de alta responsabilidad para desarrollar una amplia campaña de difusión de una nueva metodología. Esta tarea, imposible de cumplir por medio de circulares y boletines, deberá realizarse por contacto directo de especialistas con los profesores, en concentraciones provinciales o zonales y en cursos intensivos de perfeccionamiento.

La bibliografía para profesores y alumnos y la no menos abundante discografía, dejan en claro la existencia de una suficiente literatura especializada a nuestro alcance, pero que no ha sido incorporada en forma amplia y decidida como auxiliar de la Educación Musical. Los profesores jefes de departamento de la asignatura y los jefes de los establecimientos educacionales mismos, interesados en la superación de las tareas escolares, encontrarán una excelente guía en estos documentos para iniciar o complementar la biblioteca y discoteca musical de los liceos.

III.—VIGENCIA.

Los nuevos programas de Educación Musical para la Educación Secundaria fueron aprobados por Decreto N° 220, de enero de 1963 y su vigencia se estableció a contar desde este mismo año, en la forma establecida por Decreto N° 747, a saber: en 1963, se aplicarán los nuevos programas de Educación Musical en los cursos de I y IV año de

humanidades; en 1964, se aplicarán en los cursos restantes (II, III, V y VI). Esta cautela de las autoridades educacionales permitirá evaluar detenidamente los resultados en los cursos que se inician y prevenir errores en los cursos en que se aplicarán posteriormente. Se podrán, además, adoptar medidas de planeamiento y supervigilancia que, el análisis de los resultados de esta primera etapa, establezca como conclusión necesaria para la superación de las tareas escolares en este sentido.

IV.—PROCEDIMIENTOS DE APLICACION.

Antes de su aprobación definitiva, los nuevos programas de Educación Musical, habían sido sometidos, durante todo el año escolar de 1962, a una aplicación de carácter experimental en dos liceos comunes de Santiago, Liceo de Niñas N° 10 de la Cisterna y Liceo de Hombres N° 10.

Con el informe favorable sobre el resultado de este experimento se ha procedido ahora a aplicarlos en todos los establecimientos secundarios del país, en la forma establecida en los párrafos precedentes. Desde el comienzo del presente año escolar los organismos técnicos del Ministerio de Educación han desplegado una intensa actividad orientada a lograr una aplicación adecuada de los nuevos programas, mediante una amplia información y reuniones magisteriales de discusión y planeamiento de estas importantes tareas.

En Educación Musical esta responsabilidad correspondió a la Visitación de Ramos Técnico-Artísticos y a la Asesoría de la asignatura. Hasta esta fecha, entre otras, se han desarrollado las siguientes tareas pro aplicación de los nuevos programas:

a) Reunión de los profesores jefes de los Departamentos de Educación Musical de los liceos de Santiago, efectuada el 12 de marzo de 1963, en el local del Liceo N° 11 de Niñas, a la cual asistieron 22 profesores fiscales y 4 profesores de enseñanza privada. Se analizaron los nuevos programas de Educación Musical, en especial los de I y IV Año y se planeó la mejor forma de iniciación del año escolar en estos cursos.

En seguida, con más detalle, se acordaron los puntos de tratamiento del programa correspondientes al primer trimestre, quedando bajo la responsabilidad del Departamento de cada liceo la coordinación, la provisión de elementos indispensables para las clases y, en general, el cumplimiento de estos acuerdos.

b) Reunión de profesores jefes de departamento de Educación Musical de los liceos de la provincia de Concepción, efectuada el 18 de marzo de 1963, en el local del Liceo de Niñas de esa ciudad. Asistieron 11 profesores de liceos fiscales y 8 profesores de establecimientos privados. Estuvieron representados los liceos fiscales de Concepción, Coronel, Tomé y Talcahuano. En esta oportunidad se trataron los siguientes puntos: Organización del Departamento en cada liceo; Aplicación de los nuevos programas de la asignatura en I y IV Año; Provisión de las horas de Conjunto Coral Seleccionado, recientemente creadas; Funcionamiento de cursos de Plan Variable en Música, y Dotación de material didáctico para la asignatura.

c) Reunión de profesores de Educación Musical del Liceo Fiscal de

Hombres de Coronel, efectuada el 19 de marzo de 1963, en la que se trataron, con detenimiento, asuntos análogos a los de las reuniones mencionadas.

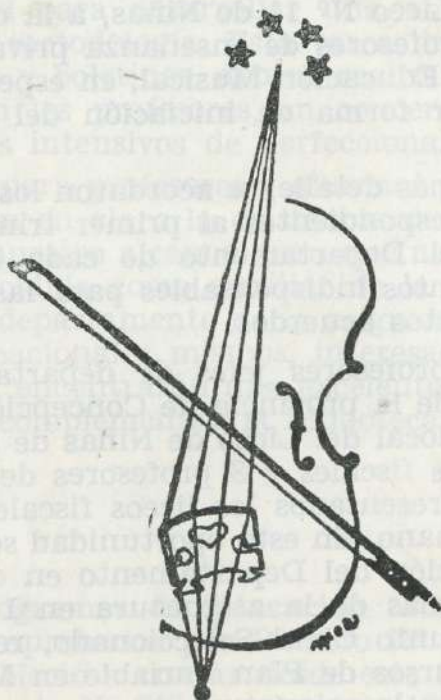
V.—RESUMEN.

La promulgación de los nuevos programas para la asignatura de Educación Musical Secundaria constituye un notable progreso pedagógico. En ellos están consideradas todas las materias y actividades juzgadas de importancia para las clases de esta asignatura.

Las materias y actividades se presentan en forma graduada y sistemática, quedando un amplio margen de posibilidades de iniciativa y acción creadora del profesorado. Esta característica es de gran importancia, porque permite anticipar, desde ya, un gran porcentaje de éxito en la aplicación en los establecimientos secundarios de las diversas regiones del país, porque no los somete a directivas rígidas.

Estos nuevos programas estimulan la actividad de los alumnos porque dan oportunidad al desarrollo de habilidades y a la aplicación de conocimientos en relación con el medio ambiente. Este, a su vez, aparece valorizado en sus diversos grados de expresión nacionalista, con un criterio amplio, de convivencia internacional, muy ajeno a la superestimación.

Este factor programático, positivo desde todo punto de vista, deberá complementarse, en el futuro cercano, con las estructuras de nuevos planes de estudio, con la dotación de material didáctico apropiado a cada establecimiento y con intensas jornadas de estudio e intercambio de experiencias del profesorado del país.



Planeamiento Educativo Chileno

La idea de que todos deben tener educación es relativamente nueva. La abrumadora mayoría de los seres humanos, durante milenios, han vivido y han muerto en la ignorancia. La educación, como hoy la entendemos, ha sido hasta hace muy pocos siglos el privilegio de una insignificante minoría. La exigencia de la lectura de la Biblia en los países protestantes fue el primer paso en el movimiento de extender la educación a las masas del pueblo. Sin embargo, la proporción de analfabetos en los países más cultos de Europa en el siglo de la ilustración excedía sin duda a la de muchos países subdesarrollados de ahora. Fue el ideal de la democracia, impulsado por las revoluciones del siglo XVIII, sumado a los efectos de la revolución industrial, lo que puso en marcha la profunda transformación de las sociedades modernas que hoy se extiende inevitablemente a todos los países y va acompañada de un aumento constante del nivel de educación de los individuos y de los pueblos. Los factores que en los Estados Unidos y en Europa aceleran el desarrollo de la educación sólo empiezan a operar con amplitud desde la primera mitad del siglo pasado: son los avances de la ciencia y de la técnica, y los cambios de la estructura social y económica que se reflejan en los procesos de urbanización y de industrialización, en el mejoramiento de los niveles de vida y en el rápido aumento de la movilidad social. Son los mismos factores que, más tarde y en unas pocas décadas, han convertido al Japón o a Rusia de pueblos analfabetos, aunque cultos —para mantener el profundo distingo de Unamuno— en lo que hoy llamamos naciones desarrolladas.

Oscar Vera L.

Coordinador del Planeamiento
de la Educación.

No se trata ahora de discutir si la educación es causa o es efecto, o es a la vez causa y efecto, de estos procesos de dramático cambio. Lo que hoy nadie discute es que una educación adecuada es requisito indispensable no sólo de la plenitud del ser humano sino también del desarrollo social y económico de los pueblos. Y lo que no debe-

mos olvidar, si queremos entender, para cambiarla, la estructura de nuestro sistema educativo, es que estas cosas no se veían desde hace un siglo y medio con la claridad con que hoy las vemos, en un país de población predominantemente rural, con una sociedad fuertemente estratificada, como era Chile en aquel tiempo. Lo que más bien debe admirarnos es que, sin olvidar voces aisladas durante la Colonia, la clara preocupación de desarrollar un sistema escolar, en el sentido que hoy puede darse al término, comenzara con nuestra vida independiente. Ella fue motivada por la necesidad de crear condiciones que permitieran acercarse a la realización de los ideales democráticos y de asentar sobre bases sólidas las instituciones republicanas. Este afán, compartido por todas las personas educadas de la época, nació, sin embargo, con un conflicto en su raíz: el de si esas condiciones se llenarían mejor dando preferencia a la tarea de educar al pueblo, de "educar al soberano", como diría Sarmiento, o a la de educar a las "élites", a los cuadros dirigentes de la vida pública.

De hecho, la educación como valor en sí misma y como medio de acelerar el desarrollo, fue concebida en Chile y en los demás países latinoamericanos conforme a la idea de don Andrés Bello: como un bien cuya distribución eventual a todos debía ser comenzada y dirigida desde la cúspide. Y si bien predominó la tesis selectiva —más de acuerdo con una estructura fuertemente estratificada de las clases sociales y que aún hoy siguen inspirando a más de un sector de la opinión—, la alternativa de la educación popular, la alternativa del futuro, preconizada por Sarmiento, ha sido constantemente reforzada desde entonces por los cambios sociales y económicos.

Ambas aspiraciones, que en principio no son inconciliables, dieron origen en la práctica a la coexistencia de dos sistemas escolares que seguían la división de las clases sociales: uno, reservado de hecho a los grupos medio y alto, de mayores ingresos y prestigio social, compuesto por las escuelas primarias privadas o preparatorias, por escuelas secundarias privadas o públicas de tipo académico y por la Universidad; otro, para las clases menos favorecidas, limitado a la escuela primaria pública y a unas pocas escuelas vocacionales, con posibilidades restringidísimas de acceso a los establecimientos públicos de enseñanza secundaria y superior, pese a la gratuidad de los mismos y a un rudimentario sistema de becas.

Los vestigios de esta dualidad del sistema, que predomina, por lo demás, en todos los países latinoamericanos, explican la mayor parte de las dificultades que estamos en trance de superar: la gran desigualdad de oportunidades de educación; el divorcio entre la estructura y la orientación de los servicios escolares y las necesidades educativas reales del país; la rigidez y la uniformidad de los programas de enseñanza, orientados selectivamente hacia la Universidad y en los cuales se acentúa más un saber enciclopédico y verbal que una amplia y realista preparación para las exigencias sociales y económicas; la insuficiencia y la relativa ineficacia de la escuela primaria pública y de la enseñanza vocacional y técnica; la profunda crisis de la educación secundaria ante la demanda creciente de que es objeto por parte de los sectores que hasta hace poco no tenían posibilidades de alcanzarla; las deficiencias de la formación de los maestros y la separación que existe entre los de las diversas ramas y hasta el concepto de que la educación, como símbolo de prestigio y medio de ascenso dentro de la sociedad, libera a los que la adquieren del contacto directo con las actividades del trabajo, reservadas a las "clases bajas".

Una de las características indiscutibles de la vida cultural de Chile ha sido la intensa preocupación nacional por los problemas de la educación. Ella se ha

reflejado a lo largo de más de un siglo y medio, no sólo a través de debates que apasionaron y alguna vez dividieron a la opinión pública, sino también de realizaciones positivas indiscutibles que conviene evocar para situarnos en una justa perspectiva.

En muchos aspectos: organización del sistema escolar bajo la tutela de la Universidad; creación de escuelas normales para la formación de maestros; organización de la enseñanza técnica y artística; introducción de la enseñanza de las ciencias, de las artes manuales, de la educación física; creación de un Instituto para la formación de profesores de enseñanza secundaria; adopción del sistema concéntrico para la organización del plan de estudios; implantación de la instrucción primaria obligatoria; creación de escuelas y liceos experimentales; desarrollo de la investigación pedagógica; organización gremial del magisterio; establecimiento de la autonomía universitaria; desarrollo de estudios tecnológicos superiores; esfuerzos para adaptar la enseñanza secundaria a las nuevas exigencias de una sociedad cambiante, propósito de planificar la extensión y el mejoramiento de los servicios escolares de acuerdo con las necesidades del desarrollo social y económico, Chile ha sido de los primeros entre los países latinos de América en adaptar su educación al ritmo de los tiempos, fundándose en los avances de la ciencia pedagógica y en la teoría y las prácticas más modernas en materia de educación.

Se dice, y la índole de las funciones que he desempeñado en los últimos años me ha permitido confirmarlo, que Chile goza de prestigio en el Continente por el grado de desarrollo de su educación; muchos de nuestros países hermanos reconocen en Chile a un guía en este campo y varios han recurrido a educadores chilenos para que los asesoren en el mejoramiento de sus sistemas escolares.

Con todo, y a pesar de los progresos innegables que la Nación ha hecho y sigue haciendo, es preciso reconocer que el estado actual de nuestra educación dista mucho —al menos en relación con lo que cabría esperar de un país con la tradición del nuestro— de responder a las necesidades de la época y del acelerado proceso de cambios sociales y económicos que vivimos. Así lo sugiere la creciente insatisfacción del público por el desajuste que percibe entre la orientación y la estructura de los servicios escolares en todos los niveles y las crecientes necesidades educativas de la Nación.

Cierto es que, de acuerdo con el último censo, el porcentaje de analfabetos ha descendido a poco menos del 17% de la población de 15 años y más, y que el nivel educativo promedio de nuestra población ha subido a 4 años escolares y es el más alto de América Latina; pero ello significa que hay actualmente en nuestro país 800 mil analfabetos adultos y mucho más de un millón, si incluimos en la cuenta, como no puede no hacerse, a los analfabetos funcionales, es decir, a aquellos que, si alguna vez aprendieron a deletrear sus nombres viven marginados de las preocupaciones de la cultura y de la vida nacional que se propagan por la palabra escrita. Ciertamente es que tenemos capacidad en nuestras escuelas públicas y privadas para más del 80% de la población en edad escolar, pero cierto es también que no sólo en los campos, sino también en las ciudades, una proporción considerable de niños de entre 6 y 15 años quedan al margen de la escuela, alimentando así las futuras huestes de analfabetos; que un 35% de los niños que ingresan al primer año de la escuela primaria la abandona sin recibir mayor educación; que menos de un tercio de los que ingresan a ella logra terminar el curso de 6 años; que actualmente

las edades de los alumnos del primer año de la escuela primaria fluctúan entre 5 y 16 años de edad, y que la edad promedio en este curso es de 8 años y medio en las ciudades y de más de 9 en los campos, debiendo ser en circunstancias normales, de menos de 7.

Cierto es que en los últimos 50 años se ha más que duplicado la matrícula de las escuelas de la enseñanza media, liceos y escuelas profesionales, pero menos de un tercio de los que ingresan a este ciclo de educación logra terminar sus estudios, y aunque ha aumentado considerablemente el número de alumnos en las Universidades, la oportunidad para los jóvenes capaces de recibir una educación superior se limita a menos del 2% de los que inician estudios en la escuela primaria.

A los hechos de orden cuantitativo que acabo de señalar y cuya gravedad para el futuro desarrollo del país es evidente, se agregan otros que golpean más violentamente a la conciencia de la opinión pública, porque sus consecuencias las perciben y a menudo las sufren los padres de familia, los propios estudiantes, y, demás está decirlo, los maestros y profesores que en general bien poco pueden hacer para remediarlas.

Tomemos como un ejemplo el llamado problema del Bachillerato que, desde hace por lo menos 30 años, se agrava de año en año sin que se le encuentre una solución satisfactoria. Aproximadamente la mitad de los alumnos que egresan del Liceo con su Licencia Secundaria fracasa en esta prueba con una regularidad alarmante, a pesar de que la prueba misma, juzgada con un criterio objetivo, se ha ido haciendo cada vez más fácil, hasta el extremo de que dentro de un sistema escolar bien organizado, correspondería a un nivel de estudios muy inferior.

¿Es razonable que cada año alrededor de dos mil jóvenes no estén en condiciones de pasar una prueba que es la culminación de 12 años de estudios, y deban sentirse fracasados, con los incalculables efectos que ello supone para su futuro y para el equilibrio de su personalidad?

¿Y la otra mitad, los que no fracasan, pero de los cuales una proporción no desdeñable no encuentra cabida en las escuelas universitarias elegidas, para cuyo ingreso deben someterse a una nueva prueba?

¿Es razonable que millares de niños y niñas de 12 ó 13 años, de una edad en que ni su vocación ni sus aptitudes han tenido oportunidad de manifestarse plenamente, por falta de capacidad de los Liceos deben ingresar a escuelas de formación profesional para recibir una formación que dura 5 ó 7 años, mucho más de lo que normalmente se requiere para preparar, sobre una buena base de educación general, a los diversos tipos de técnicos de nivel medio que requiere el desarrollo de nuestra economía?

¿Y la actitud alarmante de muchos alumnos para quienes el estudio, el esforzarse por desarrollar sus potencialidades, por enriquecer su mente y prepararse en las mejores condiciones para la carrera de su propia vida, pareciera ser, no responsabilidad inalienable de ellos mismos, sino obligación de sus padres y de sus profesores?

¿Y la situación de los maestros, que desde hace más de diez años han debido recurrir periódicamente a la huelga para obtener un reajuste de sus

sueldos y mejores condiciones de trabajo, y ven cada día con mayor desaliento la intromisión de la política de partido en los nombramientos y en las promociones?

Los hechos señalados no son más que otros tantos síntomas de una situación que se agrava día a día y que es urgente remediar; porque se trata no solamente de problemas aislados sino de una verdadera crisis del sistema escolar en todos sus aspectos y en todos sus niveles: nuestra educación no está reaccionando en forma coordinada ni eficaz, a las exigencias de la etapa de desarrollo en que vivimos ni a la previsión de las nuevas exigencias que ésta traerá consigo en materia educacional. Se trata, en realidad, de una verdadera crisis en la política educativa, que ha permitido algunas iniciativas aisladas o parciales, pero ha hecho imposible abordar hasta ahora en su integridad y en su conjunto los problemas educacionales, de cuya solución depende, en sentido propio y literal, el futuro de la nación.

Esta crisis, se debe en el fondo, como lo sabe todo el que no quiere echarse tierra a los ojos, a las opuestas posiciones doctrinarias, fundadas en consideraciones muy respetables pero parciales y a veces anacrónicas, que con respecto a la educación han predominado durante los últimos decenios en la vida política nacional. Es esto lo que ha estancado, en una lucha estéril de presiones y pequeñas ventajas, el progreso de nuestras instituciones escolares; es esto lo que ha inmovilizado nuestra educación y ha debilitado o adormecido el nervio que en otro tiempo nos permitió adaptarnos con agilidad y eficacia a nuevas situaciones.

Es preciso comprender que la educación es un problema nacional que no puede ser patrimonio de ningún grupo o partido y que, para satisfacer las aspiraciones de ciertos grupos que se juzguen legítimas en una democracia, hay caminos menos costosos que el que ha llevado a la parálisis de nuestro sistema educativo.

En un país maduro en lo político, la educación interesa, con razón, a todos los sectores nacionales, y las grandes líneas de su orientación deben reflejar un entendimiento razonable de los diversos puntos de vista y un consenso fundado en las consideraciones superiores del futuro de la Nación. La orientación y la estructura del sistema escolar necesitan responder, además, aún en sus detalles, a las necesidades del desarrollo social y económico.

Estos requisitos indispensables de una política educativa eficaz suponen tener en cuenta, por una parte, las aspiraciones comunes de todos los sectores de la opinión pública en lo que a la educación de sus hijos se refiere y, por otra, realizar una estimación objetiva del estado actual y de las perspectivas de desarrollo de todas las regiones del país. Estos requisitos se cumplen en el planeamiento integral de la educación considerada como problema nacional, por encima de intereses de grupos restringidos, sean ellos partidistas, doctrinarios o burocráticos y cuya solución debe fundarse a la vez en las aspiraciones comunes de toda la Nación y en un estudio objetivo de la situación actual y de las expectativas de ésta.

El planeamiento integral de la educación aparece como el único medio de romper el círculo vicioso que ha estancado nuestro progreso en los últimos años, y de formular y aplicar las soluciones técnicas exigidas por la etapa que vive el país. Es alentador comprobar que en esta posición concuerdan no sólo los téc-

nicos sino también todos los sectores de la opinión, aún los más conservadores, que, de un tiempo a esta parte, se han persuadido de la eficacia del planeamiento como método para afrontar las tareas del desarrollo.

Felizmente, en lo que a educación se refiere, hay una sugestiva concordancia entre los más variados sectores de la opinión nacional: todos coinciden en la necesidad de eliminar el analfabetismo; de asegurar un mínimo de educación a toda la población en edad escolar; de aprovechar al máximo los talentos de cada cual en las múltiples tareas de la actividad social y económica; de formar los cuadros dirigentes que toda sociedad necesita y de difundir y enriquecer el patrimonio cultural en sus múltiples aspectos. Hay, por cierto, importantes variaciones en la manera como los diversos sectores conciben que estos fines deben ser alcanzados, y en la importancia relativa que les atribuyen. Señalar el alcance de esas variaciones e indicar las metas precisas a las cuales se aspira, el tiempo previsto para alcanzarlas y los medios necesarios para ello, es, precisamente, la tarea de una verdadera política educacional, que ha de concretarse en un plan de desarrollo integral de la educación. Pero, es necesario repetirlo, esa política no podrá formularse ni aplicarse ni tendrá la continuidad que le es indispensable si no se funda, por una parte, en una amplia medida de consenso nacional, que trascienda las exigencias y los intereses específicos de determinados grupos, y, por otra, en un conocimiento detallado de la situación actual de la educación, de las necesidades más importantes del país al respecto y de los recursos humanos y financieros que es posible movilizar para satisfacerlas.

El Gobierno, como Uds. saben, ha entrado decididamente, con el Plan Decenal de Desarrollo, en el camino del planeamiento; es decir, ha propuesto a la Nación objetivos de política económica y social que, por su naturaleza misma, no pueden ser alcanzados en dos o tres años, destacando así, explícitamente, la necesidad de que los grandes fines del desarrollo nacional se visualicen a relativamente largo plazo y trasciendan la duración limitada de los períodos gubernativos. Dentro de esta política, el Gobierno, consciente de que el estagnamiento de nuestra educación no podría continuar sin daños irreparables y de que la expansión y el mejoramiento de los servicios educativos son indispensables para el desarrollo social y económico del país, designó, por Decreto Nº 19.138, de 28 de diciembre de 1962, una Comisión de Planeamiento Integral de la Educación, compuesta por el Ministro del ramo que la preside; por el Director de Presupuesto, en su calidad de Coordinador del Plan Decenal de Desarrollo; por el Presidente del Consejo de Rectores de Universidades; por los Presidentes de las Comisiones de Educación del Senado y de la Cámara de Diputados; por el Superintendente de Educación Pública, y por el Coordinador del Planeamiento de la Educación. Las tareas que dicho Decreto asigna a la Comisión son las siguientes:

a) Disponer el estudio de aquellos aspectos de la situación demográfica, social, económica y educacional que sea necesario para programar el planeamiento integral de la educación en Chile;

b) Estudiar soluciones a los problemas administrativos, pedagógicos y económicos que plantean la extensión y el mejoramiento de las actividades educacionales, dentro de un plan integrado y obedeciendo a las directivas que señalan los considerandos del presente decreto;

c) Proponer soluciones y medidas específicas que, dentro de dicho plan,

sean susceptibles de aplicación inmediata o gradual, y promover su ejecución; y

d) Coordinar la asistencia técnica y financiera internacional en el campo de la educación.

La Comisión ha puesto en marcha una serie de estudios e investigaciones cuyos resultados son base indispensable para el cumplimiento de las tareas que le han sido asignadas.

Es mi propósito ahora explicar brevemente el alcance y las características de lo que la Comisión se propone realizar y las consideraciones, principios y propósitos que inspiran esa acción.

Primeramente, ¿qué significa planeamiento integral de la educación? ¿por qué ha de planificarse el desarrollo armónico de los servicios educativos? ¿por qué este planeamiento ha de ser integral?

Por diversas razones, principalmente históricas y derivadas otras de la tendencia de las instituciones sociales, como de todo lo que vive, a "perseverar en su ser", según la frase de Espinoza, los diversos elementos que constituyen nuestro sistema escolar se han desarrollado y han crecido separadamente, aisladamente, y, hasta cierto punto, en competencia o en conflicto potencial entre ellos.

Nuestro sistema escolar, por dar este nombre a lo que en realidad es un conjunto de elementos incoordinados y dispersos, consta de:

Una educación primaria, de seis años, que trasciende los límites comúnmente asignados a este nivel de la enseñanza, tanto hacia abajo, en la educación parvularia, como hacia arriba, en la enseñanza media que corresponde a los liceos y a la enseñanza profesional, y tiende a extender su imperio hacia ciertas modalidades de la enseñanza superior, relacionadas con la formación de los maestros;

De una educación secundaria, que incluye no solamente el segundo ciclo de seis años de la escala educativa, sino también el de la educación primaria a través de los cursos o escuelas preparatorias de los Liceos y, en cierta medida, decreciente en los últimos años, algunas formas de enseñanza profesional;

De una educación profesional de nivel medio, ambigua y vacilante en sus fines, que duplica en su primer ciclo de 3 años, en condiciones precarias, la educación general que el Liceo proporciona, para dar una formación profesional demasiado larga y, en general, desvinculada, en cantidad y en calidad, de lo que la Nación necesita, en términos de personal especializado, para las variadas ocupaciones exigidas por los diversos sectores de la actividad social y económica; y, por último, como coronación del sistema, de estudios profesionales y académicos superiores, impartidos por Universidades autónomas.

Además, cada uno de estos elementos dentro del sistema de educación pública tiene su contrapartida en la educación privada, cuyo volumen alcanza al 28% del total de los alumnos en la educación primaria; a poco más del 40% en la secundaria; a alrededor del 35% en la profesional, y a un 40% en la enseñanza superior.

Es preciso recordar, por otra parte, que los Directores de Educación Prima-

ria, Secundaria y Profesional tienen amplias atribuciones técnicas y administrativas en sus servicios respectivos, que las Universidades gozan de una efectiva autonomía, y que la Superintendencia de Educación, creada hace diez años con el propósito de formular una política educativa y de coordinar y supervigilar los servicios, no tiene todas las atribuciones legales ni ha recibido el apoyo necesario para cumplir con eficacia las tareas que le fueron asignadas.

No es de extrañarse, pues, que sean los intereses específicos de cada rama o nivel de educación los factores que determinen la cantidad y calidad del servicio educativo que cada rama ofrece, y no, como debería ser, las necesidades educativas reales de la población en las diversas localidades del país y en la Nación entera las que determinen, en primer término, la estructura y los contenidos de la educación y el tipo y cantidad de servicios escolares más adecuados para satisfacerlos.

La educación se organiza para servir a los niños que van creciendo y revelando sus aptitudes en el seno de sus familias y de sus comunidades, obedeciendo al ritmo imperioso de la vida más que las direcciones de los Ministerios y a los adultos, que necesitan capacitarse para atender mejor las actividades sociales y económicas del país, para estar informados de los acontecimientos, problemas y aspiraciones que surgen en la vida nacional, si es que han de participar inteligente y constructivamente en ella. Si esto ha de cumplirse, el desarrollo de los servicios educativos debe ser planificado y este planeamiento debe ser integral en el sentido de que abarque todos los niveles y ramas de la enseñanza regular, pública y privada, y también el complemento indispensable de la educación regular para una sociedad moderna, que es la educación de los adultos.

Así concebido, el planeamiento integral de la educación, responsabilidad del Estado y atento a satisfacer las necesidades nacionales, no significa ni puede significar una amenaza para la libertad de enseñanza o para la autonomía universitaria, dentro de las normas que fijan nuestra Constitución y de los principios que inspiran la democracia y el planeamiento democrático.

El planeamiento de la educación es integral, además, en otro sentido: en cuanto no sólo se coordina con los planes de desarrollo social y económico de la Nación, sino que es parte importante de dichos planes. En efecto, las necesidades educativas son inseparables de otras necesidades sociales y económicas que repercuten sobre ellas en variadas formas. No es indiferente para la educación que los niños que concurren a la escuela estén subalimentados, tengan vestuario insuficiente, vivan en casa que no cumplen los requisitos mínimos de una vivienda aceptable; que pertenezcan a familias desorganizadas; que carezcan de los medios necesarios para completar los estudios que recomienden sus capacidades. Ni son ni pueden ser indiferentes para la educación los cambios que se están produciendo en las actividades económicas, que requieren un personal cada vez mejor educado en todos los niveles, no sólo para desempeñar sus tareas con mayor eficacia, sino también para comprender el sentido y el alcance de los esfuerzos que la nación realiza para incrementar su riqueza, para distribuirla más equitativamente y para mejorar el nivel de vida de la población.

Queda por último, el problema del financiamiento de los servicios educativos. Por importante que sea, y puede serlo mucho más, la contribución del sector privado a este propósito, la responsabilidad de mantener los servicios es-

colares, de asegurar los fondos necesarios para sus gastos de operación y para las constantes inversiones de capital en edificios, dotación y otros materiales, recae primordialmente sobre el Estado. Una distribución racional de los fondos públicos, siempre escasos, se facilita cuando existen planes de desarrollo de los servicios, que proporcionan una base objetiva para determinar un orden de prelación entre las diversas posibilidades de gastos, que esté de acuerdo con la importancia relativa de los rendimientos sociales y económicos que el gasto o la inversión han de reportar a la sociedad.

Felizmente, los economistas y los políticos se han persuadido o empiezan a persuadirse de que lo que se invierte en la educación no es un simple gasto de consumo que se hace a fondo perdido, como se creyó en un tiempo, sino que es una inversión altamente reproductiva, aún desde el riguroso punto de vista económico, porque significa desarrollar los recursos humanos que han de sacar máximo partido del capital y de los recursos materiales disponibles, sin los cuales éstos permanecen improductivos o sólo alcanzan bajos niveles de producción.

El planeamiento integral de la educación necesita, pues, fundarse en un conocimiento detallado de las necesidades educativas de la Nación, incluyendo las de orden social y económico que afectan a aquéllas, y en una apreciación realista de los recursos disponibles para satisfacer dichas necesidades.

Sobre estas bases, y para buscar solución hacedera a los problemas esbozados, la Comisión de Planeamiento está orientando su trabajo en tres direcciones:

1. El estudio de una nueva estructura del sistema escolar y de una reorientación de los contenidos de la enseñanza, desde el kindergarten hasta la Universidad, con objetivos claros y bien definidos en cada uno de sus ciclos, que obedezcan a una concepción unificada de las necesidades educativas nacionales y permitan satisfacerlas, tanto en cantidad como en calidad. Porque no tendría sentido planificar el desarrollo de la actual estructura, inconexa y parcelada, de nuestro sistema escolar, que viene siendo objeto de tantas críticas, muchas de ellas justificadas, y que en verdad no corresponde a lo que el país necesita en este tiempo;

2. El estudio de una reforma de la administración y gobierno del sistema escolar en la que se distingan claramente y se coordinen la función consultiva, a través de la cual la opinión pública organizada hace oír su voz en lo que respecta a los problemas de la educación; la función técnica o normativa, y la función ejecutiva o de administración en sentido estricto, y

3. La preparación de un plan integral de desarrollo de los servicios educativos, que incluya la transición gradual hacia las nuevas estructuras del sistema escolar y de la administración de los servicios.

La Comisión se propone ensayar las nuevas modalidades mediante Proyectos Piloto de Planeamiento Integral de la Educación en algunas localidades del país, a fin de poner en práctica, en forma experimental, lo que oportunamente ha de proponerse, mediante Proyectos de Ley objetivamente fundamentados en experiencias concretas, para que se generalice a la Nación entera.

El propósito fundamental de los Proyectos Piloto es plantear y resolver en situaciones reales, los variadísimos y complejos problemas técnicos adminis-

trativos y de formación y perfeccionamiento del personal que presenta la aplicación de los planes de la Comisión, antes de recomendar que éstos se incorporen a disposiciones legislativas adecuadas.

En cuanto al primer punto —nueva estructura del sistema escolar y reorientación de los contenidos de la enseñanza— la Comisión estudia medidas que remedien las más graves deficiencias del actual sistema y aseguren un desarrollo equilibrado de los servicios escolares en todos los niveles.

Se trata, en primer lugar, de obtener que en los próximos años el ciento por ciento de los niños chilenos de por lo menos entre seis y doce años de edad se incorporen efectivamente a las escuelas, y que se reduzca la enorme dispersión de edades de los alumnos en cada año de estudios.

Es de vital importancia eliminar en breve plazo el absentismo siquiera al nivel de los siete u ocho primeros años de escolaridad, y reducir drásticamente la deserción escolar. Sólo en esta forma será posible erradicar el analfabetismo, cegando sus fuentes, que están en la inescolaridad o en la escolaridad incompleta de una importante proporción de los niños chilenos, sin perjuicio de impulsar campañas vigorosas y sistemáticas para la educación de los adultos.

Por otra parte, es preciso reducir el considerable retardo pedagógico, de uno y medio a dos años, que actualmente se observa y cuyas consecuencias para la vida social y económica de la Nación son incalculables.

Todo ello es perfectamente compatible con las posibilidades del país, siempre que se utilicen racionalmente los recursos disponibles. Tenemos actualmente poco más de un millón cuatrocientos mil plazas para alumnos en las escuelas públicas y privadas que ofrecen educación en los primeros nueve años de estudios, lo cual significa que más del 80% del total de niños entre seis y catorce años podrían tener cabida en las escuelas si se adoptasen medidas adecuadas para mejorar la eficiencia del sistema.

La incorporación del 20% restante, en el plazo de unos pocos años, exigiría recursos adicionales cuyo monto no es exorbitante, y supondría, además, la implantación de dos medidas tan indispensables como urgentes:

1. Disminuir a seis años de edad el comienzo de la obligación escolar; y
2. Aplicar un programa amplio y bien concebido de asistencia social y económica a los escolares que la necesiten, a fin de eliminar o neutralizar los efectos discriminatorios de la situación social y económica o del lugar de residencia, urbano o rural, de los niños, sobre la igualdad de oportunidades de recibir educación.

Se trata, en seguida, de mejorar la calidad de la educación que se imparte en todos los niveles, de tal modo que ella se adapte más adecuadamente tanto a las necesidades de formación de la personalidad y del carácter como a las del desarrollo cultural, social y económico del país.

Ello supone mejorar los planes y programas de estudio y los métodos, sistemas de evaluación, materiales y medios de enseñanza y, a la vez, mejorar la formación de los futuros maestros, asegurar el perfeccionamiento de los que están en ejercicio, desarrollar servicios adecuados de supervisión de la enseñan-

zã —que ahora prácticamente no existe— y otras funciones especializadas, tales como orientación educacional y vocacional, administración de planteles y planeamiento de servicios escolares, para los cuales no hay personal preparado en número suficiente. La calidad de la educación depende en último término de la calidad del personal que la tiene a su cargo, es decir, de la preparación inicial, del perfeccionamiento constante y de las condiciones de trabajo de dicho personal.

Pero no basta mejorar el programa, los métodos, el material de enseñanza, la organización de las escuelas, y la preparación y supervisión de los maestros, para obtener los resultados que se desean, si no se modifica, al mismo tiempo, la estructura del sistema escolar, es decir, los objetivos y la duración de los diversos tipos y niveles de estudio y la articulación entre ellos.

He aquí las principales características de la nueva estructura del sistema escolar que se ensayará en los Proyectos Piloto. Se procurará, en primer lugar, una expansión de la educación parvularia gratuita, complementada por servicios de asistencia médica y dietética, para aquellos sectores de la población en los cuales las características negativas de la vida familiar la hacen indispensables, como un medio de favorecer el desarrollo de los niños que más lo necesitan en una etapa decisiva para su formación. Se estimulará, además, la expansión de la enseñanza parvularia privada para los hijos de los padres que deseen costearla, asegurando la orientación y la supervisión técnica de este tipo de enseñanza y promoviendo la formación del personal especializado que ella requiere.

El sistema escolar regular propiamente dicho ofrecerá a todos los niños, a partir de los seis o siete años de edad, un primer ciclo de nueve años de educación general, que tienda a la formación integral de la personalidad; a un dominio satisfactorio del castellano, de las matemáticas y de las nociones científicas que explican el mundo físico y social; a la conservación de la salud, y al desarrollo artístico y manual, y en el que se exploren y orienten las aptitudes de cada cual.

Aquí han de concentrarse, en una educación general común, las actividades tendientes a proporcionar a todos los niños las técnicas, conocimientos, habilidades, aptitudes, y formas de conducta que les sirvan de base sólida para continuar su propio desarrollo y les permitan participar eficazmente en la vida de la sociedad. No preparar específicamente para proseguir estudios superiores (aunque esto, por cierto, no se excluye) sino más bien la formación integral de la persona, sería el fin primordial del esfuerzo educativo de este ciclo. Una educación general así concebida se asentaría sobre el dominio gradual por todos los alumnos de niveles mínimos de rendimiento, susceptibles de ser evaluados objetivamente ante situaciones concretas, más bien que sobre la adquisición de una gran cantidad de conocimientos desintegrados y dispersos. Rehuiría el verbalismo, es decir, la enseñanza de palabras por métodos verbales, fuente de la pedantería, para acentuar la comprensión de los hechos y la integración del pensamiento y la conducta. Daría oportunidad a cada niño para manifestar y cultivar hasta el máximo sus capacidades y aptitudes especiales. Una educación general de este tipo tendría, pues, un programa mínimo, exigible a todos, y una variedad de programas máximos de acuerdo con las dotes individuales. Cada maestro, cada escuela, serían responsables de ayudar al alumno a revelar sus capacidades latentes, de observarlo y de guiarlo mediante un proceso sistemático de orientación que culminaría en los dos últimos años del ciclo.

La completación de este ciclo, alrededor de los quince o dieciséis años, permitiría ingresar, directamente o después de un breve período de orientación profesional, a la vida del trabajo o continuar estudios superiores. A esta altura, y teniendo en cuenta tanto las capacidades especiales reveladas en el ciclo de educación general como las necesidades del país, será posible distribuir selectivamente a los jóvenes que tengan capacidad para ello, sea hacia diversos tipos de formación técnica profesional de nivel medio o superior, sea hacia un segundo ciclo de estudios científico-humanístico, preparatorio, francamente y sin ambages, para el ingreso a las carreras universitarias que requieren esa base teórica. La formación de profesionales de alto nivel, así como la investigación científica y tecnológica, corresponden, naturalmente, a las Universidades.

Es necesario destacar especialmente que la programación de la enseñanza profesional, tanto la de primer grado como la de nivel medio y universitario, deberá hacerse sobre la base de una investigación cuidadosa, cuantitativa y cualitativa, de las diversas ocupaciones y de la preparación del personal que ellas requieren. Sólo de este modo la cantidad de profesionales que se formen y el tipo y nivel de formación que éstos reciban podrá responder con fidelidad a la demanda de personal especializado para las actividades sociales y económicas, inclusive los servicios públicos, teniendo presente que la formación profesional menos costosa y más eficaz es la que se asienta sobre una sólida base de educación general y permite la máxima flexibilidad para adaptarse a los cambios de la tecnología.

El sistema regular de educación que se acaba de esbozar ha de ser completado por un sistema de educación de adultos que abarcaría los siguientes aspectos:

Educación complementaria, para dar oportunidad de continuar estudios en escuelas vespertinas y nocturnas a aquellos que debieron abandonarlos prematuramente en el sistema regular;

Entrenamiento y readaptación de mano de obra, en contacto directo y con la cooperación de las empresas, para hacer frente a las necesidades inmediatas determinadas por la expansión de la actividad económica y por cambios que constantemente ocurren en ella;

Perfeccionamiento profesional, que amplíe y regularice la responsabilidad de cada escuela profesional de mantener al día a sus egresados con los avances de la ciencia y de la técnica en su campo respectivo;

Extensión cultural, que multiplique las facilidades de bibliotecas y museos, la difusión del arte y de los progresos científicos y tecnológicos, y estimule el conocimiento y la discusión de los problemas nacionales y mundiales, y, por último,

Campañas de alfabetización, no como un fin exclusivo, sino como parte integrante de programas de desarrollo de las comunidades urbanas y rurales y de adaptación de mano de obra.

Las medidas esbozadas para extender la educación, mejorar su calidad y modificar la estructura del sistema escolar, se inspiran en las recomendaciones de los organismos internacionales competentes y en la mejor traducción de los esfuerzos que se han venido haciendo en el país para desarrollar nues-

tros servicios educativos. Ellos integran, dentro de un conjunto coordinado, las experiencias y sugerencias más promisorias de una serie de iniciativas truncas, parciales o aisladas de los últimos treinta años: la reforma de los años 28 y 29, que en muchos aspectos quedaron en el papel; las Escuelas Experimentales Primarias; el Liceo Experimental Manuel de Salas; el Movimiento de Renovación de la Educación Secundaria; las Escuelas Consolidadas; la Superintendencia de Educación Pública; el Plan de Integración Educativa de Arica, y, recientemente, los Colegios Universitarios Regionales. Dichas medidas presentan las siguientes ventajas principales en relación con la situación actual:

1. Evitarán la grave duplicación y falta de continuidad de los estudios entre los últimos años de la escuela primaria y el primer ciclo de la enseñanza media, asegurando una educación general mucho más completa y mucho más eficaz que la que actualmente se proporciona en los primeros nueve años de la escala educacional;

2. Facilitarán la unificación de los fines de la educación general que se imparte actualmente en el país, con modalidades distintas, en las escuelas primarias, en las escuelas preparatorias o anexas a los Liceos, y en el primer ciclo de éstos y de las escuelas de enseñanza profesional;

3. Permitirán el desarrollo de servicios adecuados de orientación educacional y vocacional, estableciendo, junto a exigencias mínimas para todos los alumnos, la posibilidad de que cada uno manifieste y desarrolle sus aptitudes e intereses especiales;

4. Situarán alrededor de los quince o dieciséis años de edad, cuando ya el joven ha tenido suficiente oportunidad para revelarse y descubrir sus capacidades e intereses pero no ha iniciado todavía estudios especiales, la decisión sobre su futuro vocacional. Esta decisión, trascendental para cada joven, se hace ahora al azar de las circunstancias y sin base científica ninguna, o demasiado pronto —al fin de la primaria para los que ingresan a la enseñanza profesional— o demasiado tarde —al fin de la secundaria, para los que aspiran a las carreras que ofrece la Universidad. La oportunidad de esta decisión, fundada en los resultados de una desorientación vocacional adecuada y en una distribución selectiva de los jóvenes ante un gran número de posibilidades abiertas a todos, permitirán el máximo aprovechamiento de las capacidades individuales con un mínimo de frustraciones y, entre otros efectos, tendrá el de alterar radicalmente la situación que ha dado origen al problema sin salida del actual Bachillerato;

5. Permitirán disminuir considerablemente la excesiva duración de la formación profesional de nivel medio, y aumentar su eficiencia iniciándola sobre la base de una sólida educación general y con jóvenes debidamente orientados;

6. Facilitarán la tarea de adaptar, tanto en calidad como en cantidad, mediante estudios de recursos humanos y un sistema flexible de orientación profesional, la formación de personal especializado de diverso tipo y nivel a la demanda del mercado ocupacional y a las necesidades del desarrollo económico y social del país;

7. Harán efectivos el cumplimiento de la obligación escolar y la igualdad de oportunidades educacionales con la aplicación de medidas de asistencia social y económica a los escolares, tendientes a favorecer a todos los niños de menos de 15 años que las necesiten, y a los escolares de más de 15 años que, junto con necesitarlas, hayan revelado capacidad para continuar estudios; y

8. Abrirán efectivamente, por la vía de la educación de adultos, la posibilidad de completar su educación a los que debieron interrumpirla.

En cuanto al segundo gran propósito de la Comisión, que ha de concretarse igualmente en proposiciones para modificar la estructura administrativa de la educación, se pretende unificar la orientación técnica y la dirección de la enseñanza, teniendo en cuenta las necesidades del país y de sus diversas localidades y regiones, más bien que las divisiones por ramas de educación actualmente establecidas en la estructura del Ministerio.

La dirección y gobierno de un sistema escolar como el esbozado, requiere *unidad, coordinación y descentralización*. *Unidad* que asegure, no la uniformidad de los servicios escolares, pues éstos necesitan adaptarse a necesidades y condiciones muy variados, sino la comunidad de fines que la educación persigue en todo el territorio nacional y la articulación expedita entre los distintos niveles y tipos de enseñanza. *Coordinación* entre las funciones de consulta a la opinión pública sobre los problemas de política educativa que legítimamente interesan a todos los ciudadanos, las variadas funciones técnicas —investigación y planeamiento, orientación didáctica y supervisión de la enseñanza, evaluación del rendimiento no sólo de los alumnos sino también de los diferentes elementos del sistema— y las funciones de administración, de las cuales, así coordinadas con las otras dos, deberá desaparecer la influencia perturbadora de la política partidista. Y, por último, *descentralización*, que reservando a la autoridad central la dirección superior de la política educativa y la orientación técnica, permita una administración ágil de los servicios educativos, la adaptación de éstos a necesidades locales específicas y una participación más efectiva de los diversos sectores de la comunidad en la tarea de extender y mejorar las instituciones educativas que la sirven.

En tercer lugar, la Comisión tiene ante sí la tarea de preparar un plan de desarrollo educativo que, integrándose al Plan Decenal de Desarrollo, considere, en un conjunto coherente y coordinado, aspectos tan diversos como los siguientes:

El rápido crecimiento demográfico, que alcanza para la población en edad escolar la tasa de 3,1% al año, 6 décimas de 1% más alta que la de la población total, y que por sí solo exige prever cada año entre 60 y 80 mil nuevas plazas de alumnos en los diversos niveles del sistema escolar.

La expansión de los servicios educativos para obtener que el ciento por ciento de los niños alcancen en breve plazo un nivel mínimo de escolaridad, que no podría ser menos de 7 u 8 años y que una proporción cada vez más alta de jóvenes acceda a los ciclos de enseñanza media y superior; la determinación exacta de estas metas depende, por una parte, de la evaluación que se haga de la urgencia relativa de las necesidades en cada nivel del sistema y en cada región del país, y, por otra, de los recursos financieros que el Estado y las comunidades estén dispuestos a proporcionar para alcanzarlas;

La determinación de los diversos tipos de personal —maestros, directores, supervisores, orientadores, especialistas, etc.— necesario para poner en marcha el plan, así como el estudio de medidas para el perfeccionamiento del personal en servicio y la formación de nuevos profesionales y para establecer una verdadera carrera de la profesión docente, con posibilidades de especialización en todos los niveles y con estímulos e incentivos vinculados no solamente a los años de servicios, sino también al perfeccionamiento profesional, a la eficiencia de la labor realizada y a la jerarquía de la función;

La distribución física de los servicios educativos en el territorio nacional, de acuerdo con la densidad de la población y otros factores, lo cual incluye el conocimiento del estado y capacidad de los locales y el planeamiento cuidadoso de la construcción y dotación de edificios escolares;

La coordinación de las medidas de asistencia social y económica a los escolares con el plan de desarrollo educativo;

El estudio de los recursos humanos del país y una proyección de las necesidades de personal especializado en los variados campos de la actividad social y económica, a fin de programar en sus detalles los diversos tipos y niveles de formación profesional y de contribuir con eficacia al desarrollo, entre otros, de los planes de reforma agraria, de industrialización y de mejoramiento de los servicios sociales;

La estimación de los costos de cada aspecto del plan, base indispensable para determinar sus etapas y revisar sus metas a la luz de las posibilidades reales de financiamiento.

Si el planeamiento consistiera en preparar planes por escrito, que tuvieran la virtud de modificar la realidad, sería tarea rápida y fácil. Pero el planeamiento es parte de un proceso: es el intento de hacer racional un proceso de cambio. Contrariamente a lo que algunos creen, el cambio social obedece a leyes complejas que es preciso tratar de conocer para acelerarlo dentro de ciertos límites. No se produce por el "fiat" de ninguna magia o demagogia doctrinaria, cualquiera que sea su color. Lo que cambia en la sociedad son las personas que la constituyen y las múltiples relaciones que las ligan. No todo cambio significa mejoramiento, como no lo significa el paso de la libertad, aunque precaria, a la tiranía policial, como quiera que se la justifique; pero es obvio que todo cambio social provoca trastornos; de ahí que, si creemos que la persona humana es el más alto de los valores, el supremo criterio para juzgar estos procesos y para decidir sobre las modalidades de un cambio deseable siga siendo el que éste contribuya al bienestar del mayor número y cause el mínimo de desdicha en la generación que actualmente vive. No insistiré ante ustedes en la importancia decisiva de la educación —de una educación bien concebida— para contribuir a que los cambios necesarios, inevitables o deseables se produzcan conforme a este criterio. Lo que sí quiero recalcar, al término de esta ya larga exposición, es que el planeamiento de la educación no consiste principalmente en hacer planes —en lo posible buenos planes— sino en asegurar el paso de la actual a la nueva estructura aquí esbozada, con las menores perturbaciones y en el menor tiempo posible, que forzosamente será de varios años.

El éxito del planeamiento supone —y es suponer bastante— que se den condiciones de estabilidad política, de continuidad en la decisión gubernativa, de comprensión y apoyo de la opinión pública y de los maestros, de recursos técnicos y financieros suficientes, y de tiempo porque el tiempo no respeta lo que se hace sin él.

No es una tarea imposible. Sería abrumadora si se piensa que ella puede ser realizada por una Comisión con la asesoría de un pequeño grupo de especialistas. Pero es factible si se la concibe como lo que solamente puede ser: el resultado del esfuerzo de la Nación entera, empezando por sus agencias educadoras, por encima de conflictos partidistas, para asegurar aquel aspecto fundamental de su futuro que depende de la educación.

O. V.

Lo Demoníaco en el Arte

El Instituto de Extensión de Artes Plásticas tenía el propósito de ofrecer esta tarde tres documentales de Enrico Castelli, variantes todos del tema "Lo demoníaco en el Arte". Desgraciadamente, a última hora, sólo nos fue posible obtener dos de estos textos: "Il fiume della vita" y "Surrealismo e Sacro".

Enrico Castelli, profesor de Filosofía de la Religión en la Universidad de Roma, director de una de las revistas más representativas del pensamiento europeo actual, el "Archivio di Filosofia", autor de numerosas obras, una de las cuales, "Il demoniaco nell'Arte" está ilustrada por estos films, es quizá, en nuestros días, el pensador más profundo y original de Italia.

ARTE Y LITERATURA

Ciertamente es tema del pecado o el tema de "el mal" los más tratados por los poetas y filósofos, con referencias a la tradición griega y, especialmente, con Sócrates como el inspirador más importante de Platón. No obstante, el pensamiento latino no ha explorado lo "mal" desde toda filosofía aristotélica, desde el primer siglo de nuestra era, con el aporte de la teología y del Arte, hasta la existencia profunda.

Se le ha acusado con frecuencia de irracionalismo. Acusación grave para un filósofo: quien adora razones contra la razón, simplemente desconoce. Mas esta conclusión es sólo la inestabilidad de la "lógica".

Lo Demoníaco en el Arte

El Instituto de Extensión de Artes Plásticas tenía el propósito de ofrecer esta tarde tres documentales de Enrico Castelli, variantes todos del tema "Lo demoníaco en el Arte". Desgraciadamente, a última hora, sólo nos fue posible obtener dos de estos cortos: "Il fiume della vita" y "Surrealismo e Sacro".

Enrico Castelli, profesor de Filosofía de la Religión en la Universidad de Roma, director de una de las revistas más representativas del pensamiento europeo actual, el "Archivio di Filosofia", autor de numerosas obras, una de las cuales, "Il demoniaco nell'Arte" está ilustrada por estos films, es quizá, en nuestros días, el pensador más profundo y original de Italia.

Ciertamente, el tema del pecado o el tema de soledad han sido tratados por teólogos y filósofos arraigados a la tradición cristiana y, especialmente, por Kierkegaard, el inspirador más inmediato de Castelli. No obstante, el pensador italiano ha extremado la crítica contra toda filosofía académica, descomprometida (**disimpegnata**), con aporte de la psiquiatría y del Arte, todos de extraordinaria profundidad.

Se le ha acusado con frecuencia de irracionalismo. Acusación grave para un filósofo: quien aduce razones contra la razón, simplemente desazona. Mas, esta conclusión supone la inapelabilidad de la "lógica"

Humberto Giannini

ca". Ahora bien, sostiene Castelli, a través de todas sus obras, que la tentación del discurso coherente lleva a la soledad, a la locura. Y por este mismo hecho, la razón, entendida como objetividad de espíritu y constricción, posee un vínculo secreto y dialéctico con lo demoníaco.

El tema, me parece, ha sido casi extraño a la filosofía de nuestros tiempos: se le ha soslayado. Aun, dentro de la teología cristiana una y otra vez brotaron intentos para eliminar, en su concepción del pecado, la tesis de una colaboración dialéctica de dos voluntades.

Si, por ejemplo, denominamos "mentiroso" a alguien, por la reiteración de su mentir, sabemos que la mentira sólo podrá subsistir mientras subsistan por lo menos dos consciencias en una voluntad de comunicación. Sin embargo, aún no sabemos qué existencias hacen posible el surgimiento de lo demoníaco. ¿Bastará una consciencia? o, en general, ¿bastará la consciencia humana?

En primer término, surge el fenómeno como violenta irrupción: el poder desquiciador captura el campo consciencial y lo enajena. Hasta aquí sólo hemos avanzado una pura descripción fenomenológica de un hecho humano que asume diversas formas y nombres diversos y de la que resulta que no podremos explicar lo demoníaco como simple hecho de consciencia —si ésta es el objeto de la agresión—. Estamos obligados, entonces, a remitirnos a un estrato más profundo y elemental de la vida.

Ciertas formas de la esquizofrenia, en su período pre brotal, han patentizado cómo se viene desarrollando en la intimidad del ser pre-dispuesto al derrumbe psíquico, una dialéctica, más bien, un complejísimo ritual por el cual la consciencia a espaldas de su propia "esencia" pacta con poderes que a primera vista parecían agredir a mansalva. Es decir, la víctima ha abierto la puerta al asesino. Más aún, se ha disfrazado de asesino para suicidarse. Este fenómeno, estremecedor, es la dialéctica del enmascaramiento: el ser agobiado por el desequilibrio existencial busca salida a través del fingimiento. "Simula" un estado de desconexión, de fuga, de arrebató, a fin de suprimir frente a una determinada responsabilidad el trágico destino de sujeto. Remeda un derrumbe en la pura objetividad. No otra cosa ocurre a los seres propensos al vértigo y al desmayo. En toda esta complicadísima estructura de la enfermedad siempre deberemos sospechar, prever un grado superior: si simula, entonces, simula que simula, y en este desdoblamiento continuo consiste su mal.

El proceso continúa y en toda esta multitud indefinida de actitudes opuestas y simultáneas, de máscaras que se superponen sin reposo, en este "dejar hacer" activo, el sujeto simulador queda, como en las representaciones mímicas de Marcel Marceau, adherido a su máscara y, vibrando. En él queda aún cierta convulsión existencial, angustiosa, desarticulada, que quisiera desdibujar, desde su origen, el primer gesto que encubrió. Pero, de nuevo, el olvido encubre lo que quiere revelarse y, entonces, el gesto se vuelve pura convulsión y el mal, locura. Platón ya lo había señalado: si el olvido no es dialéctico, si se trata de un **absoluto** olvido, se ha perdido irremediabilmente la técnica del movimiento regresivo hacia el origen, se ha perdido la técnica que abre y cierra nuestro acceso al sentido común. No hay salvación posible.

La mentalidad medioeval fue profundamente sensible a la experiencia enajenante de lo demoníaco. Entre tantas y tantas leyen-

das en torno a la "tentación" quizá la que mayor persistencia tuvo fue aquella del "pacto con el diablo".

Los psiquiatras saben hoy —Jung, por ejemplo, ha meditado sobre esto— que resulta del todo insuficiente recurrir a la simple reducción alucinatoria para explicar el fenómeno del pacto. Ya el "alucinado" describe su falsa percepción con todos los signos de la ambigüedad en cuanto a la presencia misma del objeto. Existen, además, muchas otras diferencias, que no permiten asimilar sin más este fenómeno al de los estados alucinatorios.

La experiencia diabólica, como la esquizofrenia, consistiría también en un radical desasosiego motivado, sí, por una inquietud religiosa ya pervertida. Pervertida porque si la existencia de Dios puede ser demostrada, si es evidencia incontrovertible, entonces Dios no existe, entonces todo ser consciente quedó degradado desde la eternidad, porque sólo en el riesgo en el "temblor y estremecimiento" somos realmente sujetos. (En esta lucha contra una teología que pretende demostrar consiste el irracionalismo de Castelli).

Mas, el hombre cotidiano desearía saber de antemano qué place y qué no place a Dios y qué es lo que Dios ha reservado para cada día de nuestras existencias. Y no se resigna a ser lo que es: contingencia pura; anhela para sí la determinación de cosa mundana. La dialéctica del pacto con el diablo está enraizada en esa necesidad de evidencias, en esa tentación a "perder el sentido", derrumbándose en la pura objetividad que desempeña.

En resumen, se desea experimentar lo demoníaco para "deducir" de esta experiencia la "necesidad" de Dios; se simula la experiencia, pero, como esta ficción es dialéctica, en las profundidades atemporales del espíritu el pacto ya está concluido.

Hay un vocablo que es expresión de olvido: "la memoria". La palabra que evoca el acto más original de la vida es la palabra "evocación". La historia puede tenerse como "hecho acabado" mientras no reconquistemos en la evocación el instante dramático en que la historia misma surge: cuando el hombre salta de la inocencia al pecado. Pero, ¿cómo la inocencia que ni siquiera puede comprender el lenguaje de la tentación, ni siquiera el valor de las acciones, cómo la inocencia puede entonces dejar de ser? No conoce ella ciertamente el lenguaje de la tentación, su contenido. Sabe sí que ciertas cosas le están vedadas. Entonces, un estremecimiento, una embriaguez indescriptibles la arrancan de sí en el acto soberano de un "puedo" sin objeto. Y adviene el momento en que la inocencia es ya simulación de inocencia porque ya ha comprendido demasiado. Desde ese instante la libertad se vuelve libertad de búsqueda (curiositas), desesperación de evidencias, búsqueda que en el fondo no sabe qué busca: Un desasosiego en la pura indeterminación. Esta nueva modalidad crea de sí una exigencia ética que enmascara la original defección: la tolerancia. Se exige la tolerancia cuando no existe ya ninguna verdad que pueda exigirse con universalidad, salvo la humilde verdad de que debemos ser tolerantes. ¿Y con los enemigos de la tolerancia? ¿Tolerantes o intolerantes? Si intolerantes, nuestro principio además de falso se revelará mezquino; si tolerantes, deberemos aceptar ser sacrificados cada vez que un hombre o un puñado de hombres sientan que una verdad absoluta se expresa en ellos. Esconderse tras la verdad (la verdad universal, la verdad de nadie), imponer la verdad incontrovertible a quien espera el milagro, re-

nunciar a la verdad: tres formulaciones éticas que la teoría del conocimiento ha descuidado.

La vida moderna está descrita por Castelli como una carrera hacia la soledad. Sin embargo, las ciencias, la técnica, la vida colectiva toda va y viene con fórmulas y planteamientos para restablecer una comunicación perdida. El idealismo filosófico ha vivido soslayando el fantasma del "Sujeto Unico". Ha vivido soslayando el solipcismo, pero está en él porque no sabe salir del hecho de consciencia.

Estos son, a grandes rasgos, los aspectos clínicos y subjetivos de todo "pacto". Castelli intenta, en cambio, revelar el otro aspecto, más dramático y oscuro:

La enajenación de la consciencia, la dialéctica del juego (ambivalencia lúdica), del pecado, de la locura delatan la emergencia de un irracional "con" ventanas al mundo. En la dialéctica de la fe se revela también cómo, en un pasaje intemporal de la consciencia, Gracia y subjetividad pactan el anuncio que redime. Pedir fe a quien no cree no significa mostrarle la necesidad de Dios: significa colocarlo en un estado de tentación de tal manera que cuando el ser desarraigado empiece a buscar ya habrá encontrado aquello que busca. "Las realidades superiores son pudorosas: para hacerse patentes nos ponen una condición: que queramos su existencia y nos esforcemos hacia ellas". Estas palabras son de Ortega.

Tentación de Dios, tentación del demonio, tentación del bien, tentación del mal, trascendencia y subjetividad, ser libre y ser ambiguo de lo que es: he aquí los elementos de una ontología que no ha olvidado el origen del ser que se cuestiona por el Ser.

Las obras de Gerónimo Bosch y, en general, las de todos los pintores teólogos medievales, documentan plásticamente la tesis central de Enrico Castelli: la intención del artista (Bosch o Granach) es la de mostrarnos una naturaleza "falsa": diseminadas, aquí y allá entidades sin ritmo ontológico, carentes de toda comunicación. Naturalezas que han desbordado su esencia. Monstruos, seres mutilados, ambiguos o fruto del experimentalismo alquimista, que osó crear la vida y transmutar la materia, o de una depravación angustiosa. Allá, al fondo, un monstruo se desplaza furtivamente para hacerse seguir hasta el abismo: es el hilo del discurso coherente, la soberbia razonadora. Los seres humanos nada ven ni nada escuchan, ocupados como están en sus negocios y pependencias.

La confabulación es cósmica, "objetiva". Sí. Pero también es una creación subjetiva. Es el sueño culpable de quien ha deseado soñar lo que ahora está soñando. Quien así pudiera realizar sus deseos viviría ciertamente la objetividad en el sueño y la subjetividad en la vigilia. Porque el sueño es algo más que un desatarse caprichoso de la subjetividad: el sueño es un intento convulsivo de evocación.

El surrealismo describe el mundo onírico, pero ha perdido el horizonte metafísico de la angustia que el sueño expresa: la ha hecho improductiva. En el surrealismo el mal ha buscado una excusa.

¿Cuál es el sentido del surrealismo? No ya la evocación del sentido. Quizá la legitimidad de lo absurdo, porque entonces todo estará permitido. Y es esta la historia hacia la soledad, de que habla Castelli; historia que describe en dos momentos: la pintura de Bosch y la de Dalí.

La Novela Hispano- americana de Hoy

DEDICADO A DON ENRIQUE MOLINA

Arturo Torres Riosco

Mi viaje a la América del Sur y en especial a Chile obedece al deseo de continuar mi obra acerca de los novelistas contemporáneos de América. En los veinte años que lleva publicado este libro muchos lectores y críticos literarios han pedido al autor una exposición de sus métodos de selección y de su teoría crítica. Una contestación satisfactoria significaría la preparación de un tratado apologético de mis ideas al respecto. Es evidente que tanto el tiempo como el espacio no me permiten en esta ocasión satisfacer este pedido. Sin embargo, en forma breve pero inclusiva daré indicaciones pertinentes que puedan hacer grata la lectura y fácil la comprensión de éstas y otras páginas mías.

En el primer volumen de **Novelistas Contemporáneos** figuran, entre otros, nombres como los de Mariano Azuela, Rómulo Gallegos, Eduardo Barrios, Ricardo Güiraldes, José Eustasio Rivera, Pedro Prado. ¿Cuál fue mi criterio de selección al presentar a estos autores? Evidentemente la excelencia literaria de sus novelas antes que nada y, en grado menor, el consenso de la crítica literaria sobre el valor de los mismos. El lugar que ocupan hoy en el mundo de las letras estos novelistas demuestra ampliamente la validez de mi criterio. Siempre he pensado que el don más preciado de un crítico es el buen gusto literario. Se argüirá que éste es un elemento intangible, subjetivo, inefable. Así es. Y por eso, la sólida documentación, el sentido histórico, el bagaje erudito, jamás podrán sustituir al buen gusto, aunque sean de altísimo valor en la labor crítica. El buen gusto literario escasea más que la cultura y la erudición y por su falta, más de un maestro ha visto limitado su valor. Sirvanos de ejemplo el caso de don Marcelino Menéndez y Pelayo y sus juicios arbitrarios sobre Góngora y sobre algunos poetas hispanoamericanos.

Después de establecer esta categoría del buen gusto literario me parece que otro deber del crítico es expresar ideas y conceptos con absoluta sencillez. El crítico es a la vez definidor y orientador; tiene en la substancia estética mu-

cho de filósofo y en la parte de definición y divulgación mucho del pedagogo. Envolverse y envolver al lector en un galimatías verbal, en una complicada nomenclatura de tecnicismos casi siempre mal traducidos de otros idiomas, es pecado capital en la nueva crítica. Es bastante, me parece a mí, que el novelista desde Proust hasta Kafka y Joyce, o el poeta desde Mallarmé hasta Jorge Guillén hagan difícil el proceso de comunicación, pero es demasiado que los comentaristas de estos artistas sigan el mismo proceso. Señalo aquí el caso de Amado Alonso y su explicación de los poemas de Neruda.

Para facilitar el estudio de la novela hispanoamericana divido yo en mi libro **Novelistas Contemporáneos de América** a estos escritores en tres grupos; a saber: novelistas de la tierra, novelistas de la ciudad y novelistas del modernismo. No le pareció adecuada a un crítico peruano esta clasificación y él, en un estudio sobre el género, hizo la siguiente: La novela como problema general; la novela como expresión americana; la novela colonial; la novela sentimental e idealista; la novela psicológica; la novela imaginativa; la novela autobiográfica; la novela costumbrista; el naturalismo; las formas regionales; el género histórico; las novelas de guerra; la novela de aventuras; la novela política; biografía fantasiada; la novela social; la novela de los emigrantes; la antiimperialista; la novela de la revolución mejicana; la novela urbana; la novela agraria.

La clasificación es engorrosa e incompletísima. Si este crítico hubiera esperado unos años más, habría tenido que incluir las novelas de las revoluciones guatemalteca; costarricense; venezolana; argentina; colombiana; cubana; y tantas más. Por otra parte, ningún novelista puede clasificarse en una sola categoría. Mi propia clasificación no va más allá de un deseo de sencillez; es un método elemental de trabajo y no una fórmula dogmática e inefable.

Para entrar en lo nuestro, menciono aquí el ensayo de Cedomil Goic sobre **Novela Chilena actual**. En un período de 40 años de literatura chilena, el Sr. Goic habla de superrealismo; neorrealismo; angurrientismo; irrealismo; novela bíblica, novela científica. Aplicar este sistema de clasificación a la literatura de 20 países por un período de 100 años resultaría confuso y de perspectiva demasiado temporal. Puede ser que en el pequeño espacio de una literatura nacional estas divisiones sean más funcionales que en el vasto de la producción continental.

Permitidme que esboce aquí un esquema de la novela hispanoamericana de hoy, como experimento o como desafío.

No hablemos ahora de grandes novelistas, sino de novelistas representativos de América. Mi lista quedaría integrada con los nombres siguientes: Miguel Angel Asturias; Jorge Luis Borges; Alejo Carpentier; Carlos Fuentes; Jorge Icaza; Eduardo Mallea; Roa Bastos; Manuel Rojas; Juan Rulfo; Agustín Yáñez. Un libro escrito sobre estos novelistas podría titularse: Historia personal de la novela americana. La primera pregunta inarmónica sería: ¿Por qué Asturias? ¿Por qué Borges? ¿Por qué Carpentier? ¿Por qué Fuentes? ¿Por qué Mallea? ¿Por qué Roa Bastos? ¿Por qué Rojas? ¿Por qué Rulfo? ¿Por qué Yáñez? La segunda: ¿Por qué no Spota, o Salarrué, o Caballero Calderón; Aguilera Malta, o Marta Brunet o María Luisa Bombal? Otros ofrecerían otros nombres, otras razones, acaso justificadas y pertinentes. Por toda respuesta trataré de explicar mi selección.

Todos estos novelistas, además de ser escritores de fondo, se destacan como líderes de generación. Puede decirse que su novela es una síntesis de las tendencias estéticas y sociales de una época. Todo lo que define a una generación en continente y contenido se halla en la obra individual: estilo, forma estructural, temas, la condición humana, la angustia de una época.

Miguel Angel Asturias es un novelista guatemalteco que posee con rara perfección tanto el lenguaje vernáculo de su gente como el alto estilo español. Originalmente poeta lírico de vanguardia escucha luego el angustioso llamado de su pueblo oprimido y de su nación explotada por empresas extranjeras. La novela le sirve como instrumento de protesta y de redención. Sin embargo, no abandona la parte poética de la novela y levanta la realidad ambiente —miseria, pobreza, sufrimiento, explotación— a un nivel estético. La vigorosa fuerza social de sus obras queda como el andamiaje de un edificio de múltiples colores y barrocas combinaciones de ritmos, movimientos, ángulos y perspectivas. Los asuntos constantes de sus novelas son la dictadura política (Estrada Cabrera, Ubico, etc.) y los abusos de la compañía norteamericana United Fruit.

En su recia novela **Señor Presidente**, Asturias nos ofrece el cuadro de un pueblo sometido a la voluntad de un dictador brutal. La novela tiene fuerza dramática, unción lírica y revela un profundo amor por el pueblo y un conocimiento igual de su psicología y de su manera de hablar. La obra de Asturias referente a la compañía frutera es cíclica. En algunas novelas de esta serie ataca al Papa Verde que tiene su sede en Wall Street y en otras las argucias con que la compañía destruye toda competición local. Es una lástima que el realismo social haya destruido en este novelista al íntimo conocedor de los ritos y mitología indígenas. De todos modos, al lado del artista va constantemente el gran luchador, necesario en su patria y en América.

Jorge Luis Borges es ya una leyenda en la Argentina. Muerto Alfonso Reyes, Borges ocupa el lugar más alto en la vida intelectual del continente. Su cultura rebasa el cauce literario y se dilata por el campo histórico, cultural y científico. De inteligencia preclara, ha cumplido lo que trató de hacer Lugones y no pudo. Ha penetrado en las literaturas orientales y occidentales y ha enriquecido en ellas su saber y su imaginación. Domina el idioma gauchesco como el gaucho su caballo, y se expresa en el español más puro con la gracia de un Garcilaso o la travesura de un Quevedo. No es exactamente novelista, pero sus cuentos largos contienen tanta materia de la más alta ficción que cada uno de ellos se sigue desarrollando en la mente del lector meritorio. Borges tiene extraños puntos de contacto con Edgar Allan Poe; la concepción del desarrollo matemático del cuento, el sentido de lo trágico inminente, la atmósfera misteriosa. Sin embargo, mientras Poe se mueve en planos físicos o temporales, Borges crea una unidad de tiempo metafísico y sus personajes son unidades abstractas, fijaciones de ideas, espectros de trasmundos, de lógica perfecta. Su densidad intelectual exige una continua concentración de parte del lector y se torna complejo a veces en la lucha que mantienen en su mente la fantasía, la lógica, el misterio y la tensión estética. Su sentido de la estructura perfecta se cumple en la novela breve, sea de tema metafísico, científico o de fiero realismo gauchesco.

Me imagino que el nombre de Alejo Carpentier debe ser aquí poco conocido. Carpentier es un gran musicólogo cubano-francés, autor de un libro intitulado **La Música en Cuba**, 1946. La magia de la música afro-cubana ha creado en él un mundo de maravillas y este mundo se ha volcado en su obra de fic-

ción, en novelas ricas en antiguas leyendas y rituales. El realismo mágico enciende sus visiones exóticas y el hombre negro, ya sea de Cuba o de Haití, encuentra en su obra su extraordinaria dimensión humana y artística. **Los Pasos perdidos** y **El reino de este mundo** ofrecen dos aspectos cambiantes de su técnica, con ramificaciones históricas, éticas, picarescas, costumbristas, folklóricas.

En el **Acoso** presenciamos la pesadilla enorme del hombre perseguido, acosado, en la marcha ineludible hacia la destrucción; visión, en lo puramente literario, digna de Poe o de Kafka, pero en lo real, cuadro típico de un fenómeno hispanoamericano. Esta manera de trasponer la realidad brutal a un plano de creación estética es típica de este escritor refinado y trascendental. Lo que en Lino Novás Calvo queda como violencia directa, terror físico, o en Francisco Ayala como macabra caricatura del miedo, pasa a ser en Carpentier ingenioso mecanismo de creación artística. El estilo de Carpentier es luminoso y musical, lleno de la luz de los trópicos, con ritmo de corazones bárbaros, tormentas, domado empero por la disciplina de su genio francés.

Carlos Fuentes, el más joven de los novelistas mejicanos ha tenido un éxito grandioso con su novela **La región más transparente**, de afortunado nombre; la región más transparente es esa de la ciudad de México, de delgada luz, en que son transparentes el paisaje y el hombre. El análisis que hace Fuentes de la sociedad mexicana post-revolucionaria es verídico y cruel. Como documento sociológico y psicológico **La región más transparente** es de mérito duradero por la penetración a fondo de los problemas estudiados, y por la valentía de la exposición. Es un libro pesimista como tantos otros libros que tratan de la revolución, como toda obra digna de un gran movimiento de renovación humana. La importancia de la novela de esta especie no depende del éxito o del fracaso del asunto discutido, sino de la intensidad de la visión del autor y de los medios técnicos y artísticos de que dispone.

Fuentes es un escritor habilísimo. Su novela es confusa como lo es la sociedad de México, el alma caótica del mexicano, con un consciente que se agita en un mundo de continuo cambio y un subconsciente fijo en una profundidad de mitos y supersticiones.

Toda la experiencia vital del mexicano queda reducida a fórmulas simbólicas. Fuerzas raciales le empujan en una dirección; su sangre azteca determina ciertas acciones, pero su sociedad moderna, húmeda de influencia yanqui la arrastra en sentido contrario. Fuentes observa estos fenómenos y mueve sus personajes serena o alocadamente, a esos capitalistas, políticos, pintores, poetas, proxenetas, en salones de dudoso refinamiento, en cocktail parties en que la damisela de ojos azules convive con el indio de ojos oblicuos.

Nadie ha tratado más descarnadamente la condición humana del indio ecuatoriano que Jorge Icaza, novelista estridente, propagandista de una noble causa. Su libro **Huasipungo**, le ha dado una gran reputación en toda la América, reputación justa si se atiende al fervor justiciero de Icaza, pero exagerada si se piensa en el elemento literario de la obra. En **Huasipungo** el poder avasallador de las fuerzas telúricas, traducidas aquí en fuerzas sociales y económicas, se sobrepone al exacto desarrollo psicológico, destruye al hombre para dar más relieve a la doctrina. El vasallaje rendido a la naturaleza en novelas como **La Vorágine**, **Doña Bárbara**, **Os Sertoes**, disminuye al hombre, lo reduce a un accidente. También en **Huasipungo** el indio queda prisionero de una teoría marxista, sin posibilidad de voliciones individuales. Por eso los personajes de esta novela se olvidan y sólo nos queda el recuerdo de una injusticia, de una vio-

lencia, de una violación de los derechos elementales del hombre. Este lenguaje que se escucha más a menudo en las discusiones de las Naciones Unidas que en parlamentos literarios lo uso a propósito para demostrar cuán fácil es salirse de una concepción artística.

Pero yo he insistido muchas veces en que la miseria humana debe preocupar debidamente al escritor y que puede elevarse al nivel de categoría literaria. Por esto atribuyo una gran importancia a las novelas de Icaza y considero que es una pérdida para las letras de América su indiferencia estilística y el uso de un lenguaje híbrido y prosaico.

No creo que haya gran divergencia de opiniones sobre el caso de Eduardo Mallea. De todos los novelistas argentinos es el más dedicado a escudriñar los problemas de su propio destino, del significado de su nación, de la condición humana. Siempre el ensayista, con toda su profundidad de inteligencia, se coloca en el centro torturado de sus novelas. Mallea concibe la novela como interpretación, como ensayo filosófico o sociológico, como explicación del proceso inicial en la formación de los hombres, de los pueblos y de las incipientes culturas.

Dos o tres líneas paralelas de temas se desprenden de su meditación: las fuerzas ocultas que definen el carácter de su pueblo frente a la evidencia cotidiana; Argentina visible e invisible; la falta de comunicación entre los hombres como razón constante de tragedia; el silencio, la inmovilidad, el aislamiento como fuentes de creación.

Se creería entonces que un hombre tan intelectual como es Mallea estaría condenado a un frío objetivismo. Recordemos empero que su primera novela se llama **Historia de una pasión argentina** y que en otra, intitulada **Todo verdor perecerá**, la angustia humana adquiere esencia de grandeza. Claro está que una serenidad socrática se desprende hasta del título de otros libros suyos: como la **Ciudad junto al río inmóvil** y la **Bahía de silencio**, pero esto es sólo un recurso del autor que es en el fondo un hombre angustiado y analítico. Meditación, análisis, pasión, intensidad, son cualidades propias de Mallea que posee además una cultura literaria ejemplar.

Para observar el rápido avance en técnica literaria experimentado en la Argentina sería útil comparar cualquier novela de Manuel Gálvez, realista, documentado, prosaico, con cualquiera de Mallea, filosófico, simbolista, poético.

La Argentina visible de Gálvez, con sus defectos "nacionales" frente a la Argentina invisible de Mallea reflejada en un río subterráneo que corre desde los días de las luchas de la independencia hasta los nuestros.

Acaban de premiar en un concurso argentino la novela **Hijo de hombre** de Agustín Roa Bastos. Hasta hoy sabíamos que Roa Bastos era un poeta surrealista fuertemente influido por la poesía de Neruda; y uno de los tres poetas mayores del Paraguay. Con **Hijo de hombre** el poeta adquiere un prestigio sólido de novelista. **Hijo de hombre** es, por sus actos heroicos, brutales, por la presión de crueldad y angustia que sufre su autor, una novela tremendista. No son sólo episodios de la guerra del Chaco los que aquí vemos sino el efecto que causan en los hombres y en sus ideas. Evoluciona la obra desde lo pintoresco dramático hasta la formación de una mentalidad revolucionaria. Roa Bastos lucha por mantener la novela independiente del dictado de los acontecimientos externos, de la tiranía del ambiente absorbente, de la invasión de la realidad destructora. Es en este sentido de defensa del hombre que Roa Bastos ha lo-

grado evitar el pintoresquismo y crear sus personajes en un trasmundo ideal. Así como la **Región más transparente** señala el punto de evolución más avanzado del ciclo novelístico de la revolución mexicana, **Hijo de hombre** parece determinar la última forma de la novela de la guerra del Chaco, la entrada del género en lo universal, despojándose de lo puramente anecdótico o del regionalismo limitador.

Manuel Rojas lucha también por la liberación artística. Invadida por el criollismo la novela chilena se convertía en un costumbrismo abrumador. Así como los pintores de esa época pintaban vacas que eran excesivamente vacas, los novelista nos daban a conocer huasos mortalmente huasos. Manuel Rojas, desde sus primeros cuentos se interesa más en el hombre que en las formas externas de su vida, en su angustia más que en su condición social. Y como buen poeta, aprende a escribir con precisión sus novelas. El mundo de sus experiencias es limitado y por eso repite incansablemente desde **El vaso de leche** hasta **Mejor que el vino** su autobiografía novelada. En **Hijo de ladrón** alcanza su más lograda fórmula, adentrándose en la angustia humana, describiendo con exactitud, intensificando el juego de los fenómenos sociales. Su última novela **Punta de rieles** quiere orientarse hacia cuestiones de análisis psicológico.

Manuel Rojas no pertenece a ninguna generación y aunque ofrece cierta similitud ambiental con González Vera está muy distante de él en su filosofía estética.

Un gran sector de Chile está reflejado en sus novelas y es lo más seguro que este significado documental le señale un lugar permanente en la historia literaria chilena.

El culto de la muerte ocupa un lugar luminoso en la mitología de Méjico, y en los tiempos modernos la muerte es sólo la otra cara de la vida. En la pintura mejicana, desde Posada hasta Orozco y Montenegro, el esqueleto es una figura repetida. Se han escrito libros sobre la calavera en el arte mejicano. Artistas tan vitales como Diego Rivera y Alfaro Siqueiros mantienen trato constante con la muerte. No nos sorprende entonces que un escritor como Juan Rulfo escoja como escenario de su novela **Pedro Páramo** un pueblo de cadáveres.

Lo interesante en esta novela es que, en una peculiar concepción de "tiempo detenido", el lector pierde su sentido de realismo y rescata de la muerte a un grupo de espectros. El lector se interna en ese pueblo de ultratumba y va en busca de Pedro Páramo para desenredar el hilo detenido de su existencia. Ahora el lector sabe muchas cosas que pasaron en el pueblo. Los muertos aparecen viviendo sus historias en una unidad hermética de tiempo eterno que ha creado el autor.

Si nos acordamos de Quevedo la fórmula no nos resulta tan original, pero lo que encontramos admirable en la obra de Juan Rulfo es la fusión de niveles de tiempo y la convicción absoluta de que es posible el paso inmediato de un estado a otro. Además, para triunfar en una empresa literaria tan atrevida se necesita una gran pericia. Rulfo posee este dominio sobre las formas de creación. Ataca la realidad en forma simbólica desde el título de la novela hasta su desenlace, desde el bosquejo espectral de sus personajes hasta su adjetivación gris y borrosa.

Agustín Yáñez nos resulta el polo opuesto en más de un sentido. Es un

estilista barroco, que se deja llevar por su imaginación fogosa, pero como es dueño de una extensa cultura literaria, en especial en literatura clásica española, pone freno a su entusiasmo verbal y se sujeta a las leyes más estrictas del estilo castizo. En su obra maestra *Al filo del agua* Yáñez escudriña los pliegues más recónditos del alma nacional y explica el nacimiento del género musical en la persona de un joven tañedor de campanas.

Sigue la historia de este joven en una segunda novela, *La creación*; sus estudios en Europa, sus grandes composiciones musicales clásicas, su retorno a la música popular mejicana y su fracaso. Por las dos novelas desfilan personajes ficticios y reales: políticos, músicos, pintores, poetas, actrices, con sus nombres verdaderos o con transparentes apellidos. Ya no se sabe dónde termina la ficción y empieza la realidad en estos frescos llenos de poesía, de exaltación, de ternura o de tragedias, frescos líricos que tienen la grandeza de los pictóricos de José Clemente Orozco o de Diego Rivera.

Estas son para mí las figuras descollantes de la novela en América. Por algunas de mis explicaciones ya puede colegirse la riqueza temática de la novela americana.

Comparada con la novela española contemporánea resulta abrumadoramente superior en motivos. El novelista español de hoy, desde Camilo José Cela hasta Juan Goytisolo, pasando por Carmen Laforet, Ignacio Aldecoa, Ana María Matute, Sánchez Ferlosio, Elena Quiroga, está prisionero en el tema del hombre y su circunstancia. Cuando se sale de él cae en el método descriptivo fotográfico, que le resulta un refugio en su atmósfera política. Entre nosotros se puede escribir sobre el tema de la dictadura y así lo han hecho todos los novelistas de esencia política, desde Mármol hasta Miguel Ángel Asturias. Casi no hay ningún caudillo, desde Rosas hasta Ubico que no haya sido persona dramática de alguna novela.

Junto al tema de la dictadura va el de la explotación de las masas por las compañías extranjeras. A veces tiene el carácter de explotación puramente económica como en Cuba o Venezuela; otras veces se complica con la opresión racial. En este caso los protagonistas de la tragedia son los indios, abundantes en la novela mejicana, peruana, guatemalteca, ecuatoriana. Muy cerca del tema de la dictadura está el de la revolución y de la guerra.

Ya empieza la revolución cubana a producir sus novelistas como los produjo antes la mejicana y la guatemalteca o como los dieron la guerra del Pacífico o la guerra del Chaco.

A estos asuntos de carácter histórico, económico, social, tenemos que agregar la novela de tema político que se aprovecha de la miseria de los pueblos para acusar y denunciar. Esta es una de las vetas más ricas de nuestra mina literaria; aparece con las primeras manifestaciones del socialismo en el siglo pasado y se intensifica con el marxismo de hoy.

El peligro que entraña esta tendencia novelesca es el de la propaganda demagógica, con lamentable pérdida de los elementos más puro de la novela artística. Muchos escritores de mérito han fracasado al intentar la hibridación de géneros, y es probable que la literatura chilena haya sufrido más que ninguna otra en América en este intento.

El análisis despiadado de los vicios de una sociedad es también propio del

realismo. Entre nosotros es un proceso antiguo. Recordemos solamente a Blest Gana y a Orrego Luco. Cuando el asunto es estudiado con escrúpulo científico y esmero literario, como en el caso de Fuentes en **La región más transparente** o de Yáñez en **La creación** este análisis se convierte en una categoría literaria. Diré aquí entre paréntesis que la crisis actual chilena, económica, moral, cultural, ofrece todos los elementos necesarios para este tipo de novelística y que es muy extraño que los escritores jóvenes estén perdiendo tan hermosa oportunidad, y anden en peregrinaciones exóticas y artificial.

Así como la selva, la pampa, el Amazonas, los Andes anonadan al hombre, la gran ciudad hispanoamericana se convierte también en enemiga, en destructora de sueños, de entusiasmos, de ternura, de la meditación y del reposo.

El artista se siente extranjero en un ambiente de intereses mezquinos en que la lucha por la vida, áspera y brutal, sacrifica los impulsos nobles del individuo, su deseo de vida espiritual o de introspección. La ciudad moderna destruye primero al poeta y luego al novelista. Al primero le da una falsa concepción de su arte, le coloca en posición competitiva; debe triunfar con triquiñuelas retóricas, con metáforas cada vez más esotéricas, con motivos líricos desconcertantes; al novelista le convierte en comentador del hecho cotidiano, en tanto galante o pornográfico, o en enemigo del orden social. El escritor se convierte en joven colérico, en **beatnik**, o en postulante a un premio literario, en figurón social o en traficante de la literatura. En todas estas posturas el novelista o el poeta se pueden convertir en personajes novelables, cómicos o trágicos. Así quedan incorporados al mundo de la ficción en las obras de Carlos Fuentes, de Agusín Yáñez, de Eduardo Mallea, de Gálvez, de Graciliano Ramos.

La gran ciudad aísla al hombre y aunque el hombre busque comprensión, su soledad le desespera. La facultad de comunicación no le es siempre fácil y de ahí nace su tortura interior, y como busca solución a las mil inquietudes que le asaltan sin encontrarla cae después en la tortura metafísica.

El novelista puede buscar su héroe en este tipo de hombre; o en la mujer que, llena de ideales intraducibles, se agita inútilmente en las tinieblas de su silencio destructor. Su incapacidad de comunicación le cierra todas las puertas de la ternura y así irá de fracaso en fracaso amoroso hasta su muerte.

El mundo de la subconciencia nos preocupa por esas razones de exotismo tan propias de nuestra cultura, pero no creo que haya novelas logradas de esta tendencia en América. Lo que en la poesía lírica fue común con el surrealismo, por razones fáciles de comprender, no convenció a los lectores de novelas. Sólo en la tendencia llamada "realismo mágico" se encuentran rasgos de esta influencia freudiana.

No quiero incurrir en el error de Ortega y Gasset y predecir la muerte de la novela costumbrista, ni siquiera de la criollista en Chile. Antes por el contrario, creo que el costumbrismo, como gran factor ambientador, es un elemento permanente en la novela realista. El criollismo desaparecerá si se acaba el mundo vital criollo, de otro modo perdurará sufriendo las consecuentes transformaciones, en ese juego eterno entre la realidad y el arte. Lo que puede desaparecer es el estilo criollo, es decir, la transmutación de un lenguaje incorrecto y regresivo que para mí no tiene la gracia que le atribuyen otros.

Este pensamiento me hace detenerme un instante en el asunto de estilo.

Creo en el estilo orgánico de que hablaba don Miguel de Unamuno, pero creo aún más en el progreso en el estilo. Parecerá una perogrullada lo que voy a decir, pero en mi rol de profesor debo decirlo siempre: A mayor cultura corresponde un mejor estilo. Rodó, Azorín, Rubén Darío, Ortega aprendieron a escribir bien con estudio y esfuerzo, Mallarmé creó su propio estilo con sudor de alma; mi amigo Jorge Guillén trabaja su lenguaje poético con devoción benedictina, día por día, minuto por minuto. Quien haya leído las abundantes ediciones de su *Cántico* sabe a lo que me refiero.

Para mí no hay estilos clásicos, románticos o modernistas. Sólo hay buenos o malos estilos. Y así Cervantes puede resultar romántico, Quevedo modernista y Rubén Darío clásico. Hay que insistir: en nuestra América, por falta de cultura, se escribe muy mal, y muchos partidarios de lo que llaman novela social creen que escribir mal es un mérito; y otros creen que escribir bien es inventar un estilo confuso, cargado de tecnicismos, de términos científicos, moda de los críticos nuevos en todo el mundo.

El lenguaje hablado en muchos países de América, como Chile, Cuba, Argentina, tiende a la degeneración. ¡Y cosa curiosa! es en estos países donde aparecen estilistas cuidadosos como D'Halmar, Pedro Prado, María Luisa Bombal, o como Borges, Mallea, Martínez Estrada o como Alejo Carpentier. El escritor sabe que tiene que proteger su idioma y si su influencia es insignificante en el lenguaje hablado debería ser todopoderosa en el escrito.

Yo soy un incurable optimista en cuestiones de cultura literaria en nuestro continente. Yo he repetido incansablemente en los Estados Unidos que el lazo más estrecho de unión en las Américas lo constituye la literatura; que se puede hablar con toda seguridad de un americanismo literario, de una conciencia literaria continental. He dicho también que la expresión más alta de nuestra civilización es la literatura. Y que sus frutos más sazonados han sido producidos por Andrés Bello, Sarmiento, José Enrique Rodó, Rubén Darío. Cada día hay que agregar nuevos nombres a la lista, porque siempre estamos en agitada eferescencia creadora. Si de poesía nueva se trata ahí están Neruda, Vallejo, López Velarde, Nicolás Guillén, Cecilia Meireles; si del ensayo, Portuondo, Mañach, Borges, Picón Salas; si de la novela, los delineados en este breve ensayo, y los brasileños Graciliano Ramos, Jorge Amado, José Lins do Rego, Rachel de Queiroz, porque no se puede excluir sin mutilar el cuadro a los escritores del Brasil, que, con Machado de Assis a la cabeza, han puesto en alto sitio la novela de nuestras tierras.

Al estudiar la obra de un pensador hispanoamericano, yo escribí hace algunos años lo siguiente: "desde los tiempos coloniales han venido de fuera los nombres que han explicado al mundo el espectáculo de América y su habitante. Espectáculo porque eso y nada más fueron las tierras nuevas para descubridores y colonos y han seguido siéndolo para el científico de los siglos XVIII y XIX y para el turista intelectual de los tiempos modernos. Desde Oviedo hasta Keyserling, Siegfried y Frank, pasando por Darwin, Humboldt, Prescott, sólo voces extrañas a nuestros oídos nos han dicho cuál es nuestro mundo objetivo, cuál nuestro horizonte espiritual. Nosotros, por inercia, por la certeza de nuestra inferioridad, hemos sido los conejos de India —cobaya agutí. Orgullosamente lo hemos sido, con el corazón palpitante y las pupilas extasiadas ante el vidrio luminoso del microscopio".

Yo creo que nosotros mismos debemos decir al mundo nuestra verdad. Por eso aquí la estampo, pura y clara.

INDICE

	<u>Pág.</u>
SUMARIO	5
EDITORIAL	7
FORMAS MUERTAS Y DINAMICAS EN NUESTRA EDUCACION DE ADULTOS	11
PLANEAMIENTO EDUCACIONAL Y DESARROLLO SOCIAL	26
EL CURSO DE LA HISTORIA EN EUROPA Y SUD- AMERICA	31
ALGUNOS PROBLEMAS METODOLOGICOS DE LAS MATEMATICAS	39
SESQUICENTENARIO DEL INSTITUTO NACIONAL	51
NUEVOS PROGRAMAS PARA LA ASIGNATURA DE EDUCACION MUSICAL	54
PLANEAMIENTO EDUCACIONAL CHILENO	59
LO DEMONIACO EN EL ARTE	77
LA NOVELA HISPANOAMERICANA DE HOY	81

REVISTA COMPUESTA, COMPAGINADA,
IMPRESA Y ENCUADERNADA POR
ALUMNOS DE LOS GRADOS DE OFICIOS
Y DE TECNICOS DE LA ESCUELA IN-
DUSTRIAL SUPERIOR DE ARTES
GRAFICAS, DIRIGIDOS POR SUS RES-
PECTIVOS PROFESORES.

SANTIAGO, NOVIEMBRE DE 1963

