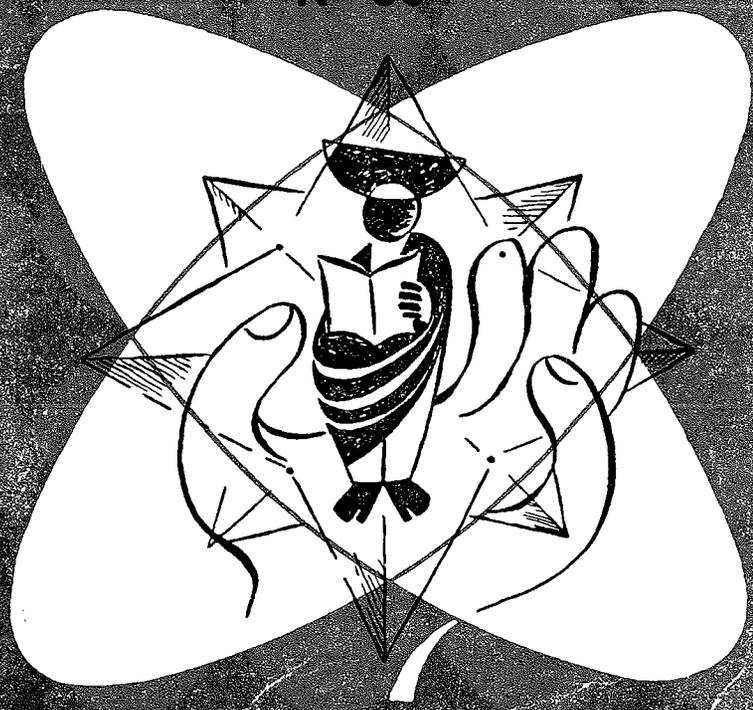


REVISTA

INVESTIGACION EDUCATIVA
ALFABETIZACION

ECUATORIANA
DE EDUCACION

N° 60



-0003

CASA DE LA CULTURA ECUATORIANA

SUMARIO

	<u>Págs.</u>
La Dirección. —Dos cimientos para un mejor Ecuador	3
Hugo Albornoz. La investigación educativa en América Latina	5
Ermel Velasco. Evaluación cuantitativa de un colegio	17
Emilio Uzcátegui. La investigación científica en la educación	30
Miguel Angel Romo Dávila. Investigación científica en los campos económico y cultural	48
Elisa Ortiz de Aulestia. Las actividades juveniles de complementación cultural, social y recreativa en la educación de nivel medio	88
Arturo Hidalgo. Algunas ideas sobre la Ortografía Castellana, su problemática actual y sus posibles reformas	98

ALFABETIZACION

Joaquín Mena Soto. Pasado y presente de la campaña de alfabetización de adultos en el Ecuador	115
Emilio Uzcátegui. Revisión del problema del analfabetismo y de sus soluciones	128
Emilio Uzcátegui. La alfabetización integral, el problema más apremiante de la hora	138
Emilio Uzcátegui. Alfabetización integral a corto plazo en el Ecuador...	146
Emilio Uzcátegui. Relación entre la educación primaria y la educación de adultos. Fundamentos psico-sociológicos de la educación de adultos	165
Emilio Uzcátegui. El problema de la alfabetización y la producción de libros	187
Emilio Uzcátegui. Los dos procesos de alfabetización en marcha	202
Joaquín Mena Soto. Presentación del foro público sobre alfabetización...	210
Emilio Uzcátegui. Problemas actuales de nuestra educación	223

R 3-0003

1969

N:60

4-4



REVISTA

ECUATORIANA DE EDUCACION

No. 60

*Este libro es propiedad de la Biblioteca
Nacional de la Casa de la Cultura*
SU VENTA ES PENADA POR LA LEY

PUBLICADA POR LA
CASA DE LA CULTURA ECUATORIANA

Director: Dr. EMILIO UZCATEGUI

Subjefe: Lcdo. JOSE PEREZ LUNA

Gerente: Lcdo. ARISTOBULO VASCONEZ

**BIBLIOTECA NACIONAL
QUITO - ECUADOR**

COLECCION GENERAL

Nº..... AÑO.....

EDIT. CASA DE LA CULTURA ECUATORIANA
Quito - 1969

PRECIO..... DONACION.....

MIEMBROS QUE INTEGRAN LAS SECCIONES DE LA CASA DE LA CULTURA ECUATORIANA

Dr. LUIS VERDESOTO SALGADO, Presidente
Sr. OSWALDO GUAYASAMIN, Vicepresidente
Sr. EDMUNDO RIBADENEIRA, Secretario General

SECCION DE LITERATURA

Dr. MIGUEL ANGEL ZAMBRANO, Director

SECCION DE ARTES PLASTICAS

Sr. JORGE ENRIQUE GUERRERO, Director

SECCION DE ARTES MUSICALES

Sr. ENRIQUE ESPIN YEPEZ, Director

SECCION DE ARTES DE LA REPRESENTACION

Dr. RICARDO DESCALZI, Director

SECCION DE MEDIOS DE COMUNICACION COLECTIVA

Sr. MARCO ORDOÑEZ, Director

SECCION DE CIENCIAS HISTORICAS Y GEOGRAFICAS

Dr. CARLOS DE LA TORRE REYES, Director

SECCION DE CIENCIAS BIOLOGICAS

Dr. RODRIGO FIERRO, Director

SECCION DE CIENCIAS JURIDICAS, SOCIALES Y POLITICAS

Dr. BENJAMIN CEVALLOS ARIZAGA, Director

SECCION DE CIENCIAS ECONOMICAS

Econ. MANUEL NARANJO TORO, Director

SECCION DE CIENCIAS DE LA EDUCACION Y

DISCIPLINAS FILOSOFICAS

Prof. ERMEL VELASCO, Director

SECCION DE CIENCIAS EXACTAS

Ing. ALBERTO LARREA BORJA, Director

REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION

ORGANO DE LA SECCION CIENCIAS DE LA EDUCACION Y
DISCIPLINAS FILOSOFICAS DE LA CASA DE LA CULTURA

Año XXI

Quito, enero a junio de 1969

Nº 60

DOS CIMIENTOS PARA UN MEJOR ECUADOR

Este número de REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION destina sus páginas a dos problemas que consideramos de la más alta primacía para el porvenir del Ecuador en su fase educativa, junto a otros de carácter económico y social: la investigación en el campo de la educación y la urgente alfabetización de las masas ecuatorianas.

Hemos de reconocer que, en cuanto a dar soluciones prácticas a uno y otro, se ha hecho demasiado poco, no obstante lo mucho que se teoriza en ambos asuntos.

No necesitamos fundamentar la trascendencia del problema de la alfabetización, pues ya gravita en la mente de los ecuatorianos cultos y sólo hace falta el impulso pragmático y valiente que lo resuelva en definitiva, en vez de las realizaciones lentas y fraccionadas, casi imperceptibles que se han observado desde los movimientos iniciales.

La situación es más grave en cuanto a la investigación educativa en nuestro país. Pocos son aun los mismos educadores convencidos de la necesidad y utilidad de este género de investigaciones y más escasos todavía aquellos que la han cultivado aunque sea esporádicamente. Esfuerzos aislados y sin prosecución de parte

PP 4467-2009

de algunos catedráticos de las facultades de Ciencias de la Educación o de profesores de Colegios Normales y muy poco más fuera de estos centros es todo el haber. Uno de ellos y que logró notable acogida fue la publicación de la revista Investigaciones Educativas en el año 1934, como órgano de la Cátedra de Metodología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central que apenas duró hasta 1936. Muchos años después reapareció esta revista, como expresión de la cátedra de Psicología del Instituto Superior de Pedagogía y Letras, que sucedió a la extinguida Facultad, en agosto de 1944. Merece recomendarse la ejemplar actitud del profesor Edmundo Carbo, quien creyó justo mantener "la continuidad de una iniciativa plausible dentro de las actividades de la cátedra", como manifiesta en su nota editorial.

Con posterioridad esta misma revista y Filosofía, Letras y Educación, de la Universidad Central han recogido valiosas investigaciones efectuadas por alumnos de la facultad particularmente en el campo de la historia de la educación ecuatoriana.

Una iniciativa de nuestros mismos días que esperamos dé los mejores resultados es la de que la Sección Ciencias de la Educación de la Casa de la Cultura cuente con un Departamento de Investigaciones Educativas y con ella el concurso que ofrece premios pecuniarios a los mejores trabajos sobre investigación.

Esperamos que muchos colegas contribuyan con su labor a la que ofrecemos las páginas de esta revista y que para hablar de una pedagogía nacional —si la hay y si puede haber— primero agotemos la búsqueda de datos e informaciones que permitan construirla sobre bases serias.

LA DIRECCION.

LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN AMERICA LATINA

Por Hugo Albornoz ()*

Es notable y digno de todo encomio el vigoroso impulso que se aprecia en América Latina durante los últimos años, en favor de la investigación educativa. Aunque algunos escépticos consideran que en esta área la actividad es pobre y los resultados exiguos, los hechos confirman que la mayoría de los países están interesándose vivamente por iniciar, en unos casos, y por fortalecer, en otros, sus programas de investigación educativa.

Afirman algunos estudiosos de la Educación Comparada que, mientras en los Estados Unidos las universidades ponen el centro principal en la investigación, descuidando un tanto los aspectos relacionados con la enseñanza, en la América Latina la universidad realiza muy poco trabajo de investigación. Este aserto hay que tomarlo cautelosamente ya que las generalizaciones, casi siempre son bastante peligrosas.

En una buena mayoría de los países latinoamericanos, la in-

(*) Ecuatoriano. Ex-Director del Centro Interamericano de Educación Rural, Rubio, Venezuela y actual Asistente Especial del Subsecretario para la Educación, la Ciencia y la Cultura de la Unión Panamericana, Washington, D. C.

investigación educativa no está todavía considerada como una especialización, como una profesión casi, dentro del amplio campo de la educación. Pocas universidades ofrecen programas completos para la formación de investigadores de la educación. De ahí que muchos de nuestros investigadores, hacen su trabajo por íntima vocación y son el producto de su espontáneo esfuerzo.

Existen, sin embargo instituciones que ya cuentan con una tradición brillante y que han probado su capacidad y su eficiencia en esta labor. Para mencionar sólo unos pocos, nos hemos de referir, en Argentina: al Instituto de Investigaciones Pedagógicas de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional del Cuyo; al Departamento de Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional del Litoral en Santa Fe; al Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación del Instituto Torcuato Di Tella en Buenos Aires; en Brasil: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais en Río de Janeiro; Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Río Grande do Sul; Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais; Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Sao Paulo; en Chile, la Corporación de Fomento de la Producción en Santiago; en Colombia, el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico de la Universidad de los Andes; el Instituto de Estudios Psicológicos de Orientación Profesional, del Ministerio de Educación Nacional; en Costa Rica, el Centro de Investigaciones Psicológicas de la Facultad de Ciencias y Letras de la Universidad de Costa Rica; en Ecuador; en Guatemala; el Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo en la ciudad de Guatemala; en México: el Centro de Estudios Educativos; el Instituto Nacional de Pedagogía; el Consejo Nacional de Fomento de los Recursos Humanos para la Industria, los tres en la ciudad de México; en el Perú: el Instituto Psicopedagógico Nacional; el Instituto de Experimentación de Puno; el Instituto de Experimentación Educativa de Barranco; el Instituto de Experimentación "Uladsilao Zegarra Araujo" en Lima; el Instituto Experimental de Educación Primaria del Cuzco; el Instituto Peruano de Orientación Educativa de Lima;

el Instituto de Psicología de la Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa; el Instituto de Psicología de la Universidad Mayor de San Marcos; en la República Dominicana, el Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, Bellas Artes y Culto; en el Uruguay, el Departamento de Orientación y Examen Médico-Psicopedagógico de la Universidad del Trabajo; en Venezuela, la Oficina de Planeamiento Integral de la Educación del Ministerio de Educación.

La lista presentada, a manera de muestra informativa, está muy lejos de ser completa.

Es justo mencionar, así mismo, algunos de los nombres de educadores latinoamericanos que son autores de valiosas investigaciones: Gonzalo Abad y Ermel Velasco del Ecuador; Gonzalo Adis Castro, Zinnia Méndez B. y Cecilia Sánchez B. de Costa Rica; Orlando Albornoz, Niksa Fernández, T. González Bogen, Marlene B. de Gómez, Hernando Chacón B., Julio C. Villalobos C., Bélgica Parra de Villalobos y Diana Zuloaga de las Casas, de Venezuela; Guillermo Franco de Colombia; Aparecida Joly Gouveia, Iracema A. Z. Machado y J. Querino Ribeiro del Brasil; Habel López N. de Nicaragua, y muchos otros nombres, no menos valiosos, que sería largo enumerar.

Como se dijo al principio, la América Latina no ha podido formar todavía una tradición propia y sólida en cuanto a investigación educativa. Los esfuerzos que se realizan carecen de unidad en sus temas, son unilaterales en su enfoque y, en cuanto a la metodología utilizada, son de diverso valor. El interés despertado en los últimos años por la planificación de la educación, ha contribuido a que los temas de investigación no estén ya únicamente circunscritos a temas psicopedagógicos; esto ha determinado un enriquecimiento de la investigación educativa con nuevos métodos y nuevos enfoques disciplinarios. Pero sería difícil afirmar que esta actividad sea ya una realidad consistente en sí misma, integrada como un conjunto y adaptada a la problemática que debe resolver, en nuestra América Latina.

De un estudio preliminar realizado por la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos, acerca de las publicaciones y otros documentos relacionados con la investigación educativa en la región, se desprenden las siguientes conclusiones: (*)

1. En casi todos los países de la región se realizan investigaciones, mayores o menores, que cubren una variedad de temas relacionados con la educación;
2. Muchas de las investigaciones realizadas carecen del rigor científico indispensable;
3. Aunque se carece de información detallada acerca del número y preparación profesional de los investigadores educativos, puede afirmarse que existe escasez de personal debidamente preparado en este campo específico;
4. Muy pocas investigaciones han sido realizadas con el propósito específico de aprovechar sus resultados para mejorar uno o más aspectos del sistema educativo, iniciar innovaciones pedagógicas o resolver situaciones problemáticas;
5. La mayoría de las investigaciones no forma parte, al parecer, de un programa integral previamente diseñado por algún organismo;
6. Muy pocas investigaciones educativas han sido concebidas en relación con los planes de desarrollo socio-económico de los países de la región;
7. Muchas de las investigaciones realizadas que requieren un enfoque interdisciplinario no llenan este requisito;
8. El interés por el planeamiento integral de la educación ha dado origen a una serie de investigaciones en todos los niveles, aspectos y factores educativos, entre los cuales se destacan la re-

(*) Organización de los Estados Americanos, Departamento de Asuntos Educativos, "Proyecto sobre Desarrollo de la Investigación, la Experimentación y la Innovación Educativas en Latinoamérica", Washington, D. C., Octubre, 1968.

copilación de antecedentes y la elaboración de monografías descriptivas de la situación educativa en cada país;

9. En general hay escasa o ninguna información en los países acerca de las investigaciones que se realizan en toda la región. Para solucionar parte de esta deficiencia la Organización de los Estados Americanos ha iniciado una publicación anual.

El estudio anteriormente citado hace referencia a las siguientes limitaciones que tienen los centros de investigación en la región:

1. Falta de coordinación y comunicación de los diversos centros existentes en cada país entre ellos y de centros de un país con los de otros países de la región;
2. Carencia de suficiente personal especializado en áreas diversas;
3. Presupuestos muy reducidos o falta de presupuestos propios.

En materia de experimentación e innovación no existe un registro completo de lo que se está haciendo en la región. Los principales aspectos que han sido objeto de innovación son los siguientes:

- a) La extensión de la escuela primaria;
- b) La alfabetización y la educación de adultos;
- c) La reestructuración de la educación media en dos ciclos: básico (o primer ciclo) y diferenciado (o segundo ciclo);
- d) La reestructuración de las universidades que tiende, en general, a la creación de los estudios generales o básicos, de uno o dos años, en varios países de la región; a la creación de institutos centrales de ciencias básicas y al establecimiento de carreras cortas;
- e) El planeamiento integral de la educación;
- f) La integración educativa.

En resumen, los problemas que presenta la situación de la investigación educativa en América Latina son de orientación y coordinación, de formación y perfeccionamiento de personal de investigación, de comunicación entre los investigadores y los especialistas de otras disciplinas, de ingenio y capacidad creadora, de estímulo profesional y de adecuación de recursos.

Acción Multinacional

La Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos, por medio de su Departamento de Asuntos Educativos, ha preparado un proyecto, próximo a iniciarse, y que tiene por objeto ayudar a solucionar los problemas ya indicados y, en consecuencia, a robustecer los programas de investigación, experimentación e innovación educativas. Participarán en este proyecto y se beneficiarán del mismo, todos los países de la región.

Tomamos del proyecto original y presentamos aquí sus principales partes:

Objetivos

1. Colaborar con los gobiernos para orientar la investigación, la experimentación y la innovación educativas hacia la solución de los principales problemas de la educación en América Latina;
2. Fomentar la coordinación de la investigación educativa sobre problemas comunes de la región para proponer soluciones en que puedan participar varios países;
3. Estimular y promover la experimentación y la innovación en los sistemas escolares de la región;
4. Promover la especialización, el perfeccionamiento y el intercambio de personal de investigación educativa;
5. Estimular la realización de investigaciones educativas de carácter interdisciplinario;

6. Mejorar la calidad de la investigación y la experimentación educativas en la región;
7. Establecer medios de comunicación entre los investigadores de la región;
8. Estimular la creación de centros e institutos de investigación, experimentación e innovación educativas en los sistemas escolares y las universidades de América Latina, y mejorar las existentes.

Descripción del Proyecto

Este proyecto enfoca los problemas de la investigación, la experimentación y la innovación educativa desde el punto de vista de las condiciones particulares de cada país, dentro de un marco regional para toda la América Latina. En este sentido se propone la elaboración de un plan de investigaciones y el suministro de asistencia técnica y financiera para dar orientación y estímulo a las investigaciones, la experimentación y las innovaciones que los países deseen realizar y que creen dentro del marco de referencia multinacional del plan propuesto.

El Proyecto que se propone consta de una serie de actividades programadas para el período 1968-1972, según puede verse en el cuadro que se acompaña al final.

Plan de Investigaciones Educativas

La primera actividad consiste en la elaboración de un plan de investigaciones educativas para América Latina. Para la elaboración de este plan se propone una reunión de directores de centros de investigación en la cual se estudiarán los problemas que presente este sector y las bases generales para la elaboración del plan. A esta reunión concurrirán 40 directores representando centros de investigaciones de los Ministros de Educación y de las universidades. Se reunirán durante una semana.

La preparación de esta reunión de directores estará a cargo de la unidad respectiva del Programa Regional de Desarrollo Educativo, de la Organización de los Estados Americanos y un comité de tres especialistas que se contratarán por tres meses. El comité se reunirá durante un mes antes de la reunión y luego continuará el trabajo por un período de dos meses en la elaboración del plan, el cual se publicará y se enviará a todos los países miembros de la Organización

Se espera que este plan pueda estar listo al final del primer semestre de la aplicación del Proyecto y que se revise todos los años a base de las experiencias acumuladas en su ejecución. Se evaluará en el último año del período. Con este objeto se nombrará un comité de tres especialistas todos los años que se reunirá durante un mes aproximadamente para la revisión y tres meses para la evaluación.

El Plan de Investigaciones dará un marco de referencia para las investigaciones e innovaciones que los países deseen hacer con el apoyo y la asistencia técnica y financiera del Programa Regional de Desarrollo Educativo y de otras organizaciones.

Los países podrán elaborar planes nacionales de investigación en los cuales no todas las actividades tendrán que estar de acuerdo con el plan general. En este proyecto se provee ayuda para proyectos que sigan las líneas generales del plan general, ya sean de carácter nacional o de carácter multinacional.

Se espera que los planes nacionales de investigación educativa surjan de una serie de reuniones previas en las cuales se aclare la política nacional respecto a la investigación, y que incluyan la recopilación y publicación anual de los datos esenciales que demuestren el estado en que se encuentra la educación nacional. También se sugiere que cada país establezca una Comisión Nacional de Investigación Educativa, que oriente la acción nacional en este sentido.

Toda vez que el plan señalará, además de las áreas de investigación, las prioridades que éstas tuvieren y también señalará di-

seños y metodologías deseables en la realización de investigaciones, experimentaciones e innovaciones al efecto en los planes nacionales, el plan general podrá ser de importancia para la selección de problemas comunes en la región. De esta manera habrá una mayor comparabilidad de las informaciones y los resultados de las investigaciones educativas que respondan al plan.

Apoyo a la Investigación, la Experimentación y la Innovación

El Proyecto provee apoyo a la investigación, la experimentación y la innovación educativas a través de una partida especial destinada para tal fin. Se elaborarán pautas o guías para la formulación de proyectos por parte de los países contra esta partida. Estas pautas serán elaboradas por la Dirección del Programa Regional de Desarrollo Educativo.

Una vez elaboradas las pautas para la formulación de proyectos, los países podrán someter proyectos de investigación, de experimentación e innovación educativas a la Organización de los Estados Americanos para recibir asistencia técnica o financiera, según el caso. Con tal fin en el Proyecto se propone que la partida especial sea aumentada substancialmente en los años sucesivos.

La Dirección del Programa Regional de Desarrollo Educativo tendrá las funciones de recibir los proyectos, remitir al Comité Interamericano de Educación los que se ajusten a las pautas para que éste decida cuáles habrán de recibir ayuda.

El estudio y análisis de proyectos recibidos, la selección de los que habrían de recibir asistencia, y la evaluación de los proyectos terminados será una tarea continua a través del período de duración del Proyecto.

Especialización y Perfeccionamiento de Personal

Una de las actividades más importantes de este Proyecto consiste en la organización de cursos de especialización y perfecciona-

miento del personal de investigaciones educativas, así como el ofrecimiento de becas para el personal que desee hacer estudios de postgrado en el exterior. Se propone que se organicen cursos de especialización de diez meses de duración todos los años; a los cuales podrán asistir dos grupos de 25 alumnos cada uno. Estos cursos tendrán como requisito la aprobación de un primer grado de educación superior que necesariamente no tendría que ser curso de educación. Por el contrario, sería muy conveniente atraer jóvenes graduados de otras disciplinas.

El curso se concentrará en, por lo menos, las siguientes materias básicas: fundamentos y filosofía de la educación, metodología de la investigación educativa, diseño y experimentación, métodos estadísticos y evaluación educativa.

Los cursos de especialización serán organizados por alguna institución de educación superior o instituciones especializadas de investigación de la región mediante contratos con la Organización de los Estados Americanos, con miras a que dicha institución pueda establecer estos cursos de manera permanente.

También se proponen cursos de perfeccionamiento de dos meses de duración que se celebrarán en los mismos centros y con los mismos profesores de los cursos de especialización. Dichos cursos se ofrecerán dos veces por año para 25 investigadores en cada ocasión.

A partir de julio de 1969 en adelante se propone la organización de un curso avanzado de especialización de diez meses para 25 alumnos que deseen profundizar su preparación en el campo de las investigaciones educativas. Estos cursos serán altamente especializados y tendrán como requisito haber aprobado el curso básico de especialización o el segundo grado universitario.

También en esta actividad se propone un número de 50 becas por año para realizar estudios en el exterior al personal calificado.

Intercambio de Investigadores

Otra actividad esencial para el mejoramiento de las investigaciones educativas es el intercambio de investigadores de los distintos países. En el proyecto se prevé dos tipos de intercambio: uno denominado "estadías", mediante el cual se puede intercambiar personal entre dos centros con el propósito de enriquecer a sus investigadores con nuevas experiencias y sistemas de trabajo, y además para promover la integración regional en el campo de la investigación educativa. El otro tipo denominado "misiones" consistirá en el traslado de personal de un centro a otro durante un período no mayor de seis meses para apoyar un proyecto de investigación en el centro que recibe la misión. En el Proyecto se proponen diez estadías durante cada año de los del Proyecto y diez misiones.

Análisis y Divulgación de Estudios

Una actividad de gran importancia que debe incluir este proyecto es la de analizar las investigaciones, experimentaciones e innovaciones realizadas de 1965 a 1968 y luego anualmente. Para la realización de este análisis se proponen dos especialistas durante seis meses y luego un contrato con instituciones de la región para realizar la recopilación e inventarios anuales.

De la misma manera se propone analizar las tesis de grado que se hayan presentado en las distintas facultades de las universidades e institutos superiores de educación latinoamericanas, que estuvieran relacionadas con la educación en general y la investigación educativa en particular.

Los resultados de estas actividades serán materia de publicaciones especiales a partir del segundo año del proyecto.

Dentro de esta actividad se prevé una reunión de directores o funcionarios de instituciones de documentación o de facultades de educación o de institutos superiores de educación con el propósito

de tratar el papel que deberán desempeñar estos centros en la recopilación de la información que se precisa para el cumplimiento de esta actividad.

La Investigación Educativa tiene una gran función que cumplir en la región latinoamericana, de modo especial, como herramienta indispensable para la labor de planeamiento.

Cabe a las universidades una doble y muy importante tarea que realizar en relación con esta tarea: formar investigadores, por un lado y, por otro, realizar y estimular la realización de investigaciones.

Por último, creemos que es obligación de los Ministerios de Educación y de los organismos internacionales, ofrecer toda la ayuda posible para que se fomente la investigación educativa, como base para la experimentación y la innovación en todos los niveles y campos educativos.

EVALUACION CUANTITATIVA DE UN COLEGIO

Prof. Ermel Velasco.

Es indispensable que los directivos de un plantel de educación media evalúen, periódicamente, el rendimiento cuantitativo de su establecimiento para que conozcan, objetivamente, si progresa, estanca o retrocede. Sobre la base de este conocimiento preciso de la realidad podrán formular, anualmente, los programas de trabajo que serán evaluados el próximo año. En definitiva, es la labor que realiza todo dirigente de empresa: qué rendimiento obtuvo de los recursos humanos y económicos con los que contó.

El plan de evaluación podría considerar los siguientes puntos:

1. Elección de los aspectos;
2. Comparación de los resultados actuales con los de un período anterior;
3. Comparación con los índices del país;
4. Investigaciones complementarias para encontrar las causas de los resultados encontrados;
5. Medidas para mejorar la eficacia del sistema educativo, aprovechando, debidamente, los recursos humanos y económicos de que se dispone; y
6. Evaluación de las medidas adoptadas.

Los aspectos elegidos para la evaluación podrían ser los que se indican a continuación:

1. Composición de la matrícula: por la condición de alumnos nuevos y repetidores y por ciclos;
2. Deserción de alumnos durante el año escolar;
3. Promoción de alumnos;
4. Retención escolar;
5. Distribución de alumnos por edad, sexo y curso;
6. Profesores: preparación académica; número de alumnos por profesor;
7. Costo de la educación; y
8. Servicios: de orientación educativa y vocacional; de materiales audiovisuales; de bibliotecas; médico dental; administrativo; laboratorios.

Investigaciones complementarias:

- a) Condiciones de admisión de alumnos;
- b) Clasificación de alumnos en paralelos;
- c) Planes y programas de estudio;
- d) Métodos didácticos empleados;
- e) Medios auxiliares pedagógicos: libros, encerados, mapas, películas, etc.;
- f) Evaluación objetiva del trabajo escolar;
- g) Sistema de promoción y calificaciones;
- h) Disciplina escolar;
- i) Clasificación y causas de la pérdida de año, por asignaturas;
- j) Cambios de plantel de los alumnos;
- k) Calidad de los profesores; y
- l) Todas las demás investigaciones necesarias para determinar las posibles causas que originan las deficiencias encontradas.

Del esquema descrito, presento a continuación la realidad objetiva de un plantel con ayuda de un estudio cuantitativo de los datos que se solicitan en los formularios estadísticos del Ministerio de Educación Pública.

Cuadro 1. Paralelos, matrícula neta, deserciones, matrícula efectiva y promoción de alumnos del Colegio, por ciclo o curso. Año escolar: 1964-65.

A. NUMEROS ABSOLUTOS

CICLO O CURSO	Nº paral.	MATRICULA NETA						
		Total	Nuevos	Repetid.	Desert.	Mat. efec.	Prom.	No pro.
TOTAL	45	1.941	1.424	517	280	1.661	1.115	546
Ciclo básico	30	1.338	927	411	242	1.096	648	412
Ciclo diversif.	15	603	497	106	38	565	431	134
1º	16	587	387	200	128	459	274	185
2º	6	402	316	86	48	354	249	105
3º	8	349	224	125	66	283	161	122
4º	6	244	181	63	24	220	162	58
5º	4	214	179	35	10	204	136	68
6º	5	145	137	8	4	141	133	8

B. NUMEROS RELATIVOS

	Alumnos		% del total			% de promovidos de la matrícula	
	paral.	Total	Nuevos	Repetid.	Desert.	neto	efectiva
TOTAL	43,1	100,0	73,36	26,63	14,42	57,44	67,12
Ciclo básico	44,6	100,0	69,24	30,72	18,08	51,12	62,41
Ciclo diversif. ..	40,2	100,0	82,42	17,58	6,33	71,47	76,28
1º ..	36,7	100,0	65,92	34,07	21,80	46,67	59,69
2º ..	67,0	100,0	78,60	21,39	11,94	61,94	70,33
3º ..	43,6	100,0	64,18	35,81	18,91	46,13	56,89
4º ..	40,7	100,0	74,18	25,81	9,83	66,39	73,63
5º ..	53,5	100,0	83,64	16,35	4,67	63,55	66,66
6º ..	29,0	100,0	94,48	5,51	2,75	91,72	94,32

El Cuadro 1 tiene dos partes: la A, de números absolutos y la B, de números relativos. La columna matriz comienza con el total, subdividido en ciclo básico (1º a 3er. Curso) y diversificado (4º a 6º). A continuación se dan los datos por curso. En la parte A, la suma de las partidas de los ciclos es igual al total, así como la suma de los cursos. El análisis de este cuadro nos trae estas novedades:

—De la matrícula neta total, el 68,09% corresponden al ciclo básico y el 31,91% al diversificado, estructura que es característica de los países de bajo nivel instructivo.

—El promedio general de alumnos por paralelo es 43, número aceptable si se considera que la explosión demográfica y la escolar han obligado a aumentar considerablemente el número de alumnos por aula. El promedio, en el ciclo básico, de 44,6, es mayor que en el diversificado, de 40,2. El 2º Curso tiene un número recargado de 67 alumnos frente al 6º que apenas llega a 29. De permitirlo las circunstancias debió disminuirse un paralelo en el 6º y aumentar uno en el 2º.

—El número de repetidores representa un 26,63% del total de la matrícula neta: 30,72% en el ciclo básico y 17,58% en el diversificado. Es decir que, aproximadamente, se recarga en un poco más de la cuarta parte el costo de la educación. El porcentaje de repetidores es muy alto en el 1er. Curso, de 34,07 y es aún más en el 3º, con 35,81. También es recargado en el 4º Curso en el que llega a 25,81%.

—El índice de deserción durante el año escolar es elevado, de 14,42%, pero existen grandes diferencias entre los dos ciclos: en el básico es de 18,08% y en el diversificado, de 6,33%.

—El índice de promoción con respecto a la matrícula neta es bajo, de 57,44% para el total: 51,12 en el ciclo básico y 71,47 en el diversificado. Se aprecian tres grupos: el primero, formado por primer curso y tercero, con porcentajes 47 y 46, respectivamente; el segundo, por 2º, 4º y 5º, con 62, 66 y 64% en el orden indicado; y el tercer grupo, constituido por el 6º Curso, que

muestra una diferencia notable con los anteriores, pues llega al 92%.

—Escasamente el 8,29% de la matrícula neta total, terminó el ciclo básico y el 6,49% terminó el ciclo diversificado.

—En el Cuadro 2 se observa que el índice de retención escolar es bajo, de 24,80%. El desbande en el ciclo básico es del 47,88% y en el diversificado, de 27,32%. El mayor desgranamiento escolar se produce del 1er. Curso al 2º, que es de 44,1%. Hay un hecho raro en la matrícula del 3er. Curso, un incremento extraño cuya causa debería ser investigada.

CUADRO 2. RETENCION ESCOLAR. 1959 a 1964-65

Curso	1959-60		1960-61		1961-62		1962-63		1963-64		1964-65	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1º	508	100,0										
2º			284	55,9								
3º					333	65,55						
4º							214	42,12				
5º									193	37,99		
6º											145	28,54
NUMERO DE GRADUADOS											126	24,80

En el Cuadro 3 se encuentran señaladas las edades normales para cada curso, que son 12-13, 13-14, 14-15, 15-16, 16-17 y 17-18, de 1º a 6º Cursos. La media aritmética en los diferentes cursos es mayor que la edad normal respectiva; así: 0,61 años en 1er. Curso (13 — 13,61); 0,73 años en 2º; 1 año en 3º; 1,84 años en 4º; 1,22 años en 5º y 1 año en 6º. Existe gran dispersión de edades en cada curso. De los 1.941 alumnos, 1.091, que representan el 56,20%, exceden la edad requerida. El promedio de edad para todo el gru-

CUADRO 3. DISTRIBUCION DE ALUMNOS POR EDADES Y CURSOS. 1964-65

CURSO	EDAD EN AÑOS															Total	Media
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
1º	4	95	191	169	98	22	8	—	—	—	—	—	—	—	—	587	13,61
2º	—	7	71	114	115	52	23	11	6	3	—	—	—	—	—	402	14,73
3º	—	—	5	45	86	90	69	39	11	3	—	1	—	—	—	349	16,02
4º	—	—	—	—	41	62	54	45	27	11	3	—	1	—	—	244	17,84
5º	—	—	—	—	—	24	54	50	49	21	7	6	3	—	—	214	18,22
6º	—	—	—	—	—	—	19	41	36	27	15	6	1	—	—	145	19,00
TOTAL	4	102	267	328	340	250	227	186	129	65	25	13	5	—	—	1.941	15,71

Media para el ciclo básico: 14,57

Media para el ciclo diversificado: 18,25

po es de 15,71 años; para el ciclo básico, 14,57; y para el diversificado, 18,25.

En el Cuadro 4 se aprecia la diversidad de títulos de los profesores que sirven en el plantel estudiado. Sólo un 8,06% posee un título docente otorgado por las universidades. A este porcentaje podría agregarse un 2,42% de los que tienen título especial para enseñar materias técnicas. El resto, 89,52%, carece de título legal para la docencia.

En el Cuadro 5 se hace una distinción entre costos al Estado y recursos propios provenientes de los derechos de matrícula y exámenes e intereses de los bienes que posee el establecimiento. Se aplican tres criterios diferentes para calcular el costo del alumno graduado: (1) costo del alumno matriculado, multiplicado por 6, que es el número de años de duración de la educación; (2) el costo del alumno promovido, por 6; y (3) el total de gastos corrientes anuales se divide para el número de graduados en dicho año. De conformidad con estos antecedentes, el alumno matriculado costó al Estado \$ 2.228; el alumno promovido, \$ 3.878; el graduado, criterio (1), \$ 13.366; criterio (2), \$ 23.268 y criterio (3), \$ 34.717. El costo del alumno promovido se recarga en un 74% con respecto al del matriculado. Un recargo aproximadamente igual hay entre el costo del graduado criterio (1) y criterio (2). Los costos globales (Estado y recursos propios) aumentan en un 31% con referencia a los costos del Estado, únicamente.

Sobre la base del costo anual del alumno matriculado al Estado, se puede calcular lo que los economistas denominan "desperdicio", sumando el número de repetidores, 517, más los desértos, 280 y no promovidos, 546, que en total son $1.343 \times \$ 2.228 = \$ 2'990.861$, suma que se eleva a \$ 3'918.028 si se toman en cuenta gastos del Estado más recursos propios del colegio, todo lo cual representa un 44% de recargo en el costo de la educación.

Indudablemente el "recargo" o "desperdicio" en los costos de la educación existe en todo sistema escolar porque no todos los alumnos tienen la capacidad necesaria para aprobar los nive-

les educativos en el número normal de años requerido. Unos los aprueban en seis años y otros, en siete o más. A esto se agregan otros factores, tales como enfermedades, cambios de domicilio, situación económica, calidad del maestro, etc. Todos esos factores inciden en la deserción, pérdidas de año y repetición de curso. Por lo tanto, los "recargos" siempre van a estar presentes. No nos deben asustar pero hasta un cierto límite. ¿Cuál es ese límite? No lo sabemos. Hay que investigarlo. Sin embargo, en la situación que nos ocupa dicho "desperdicio" nos parece alto y lo urgente e importante es investigar las causas que lo producen; luego se deberán formular los planes que permitan disminuir esos recargos y aprovechar al máximo de los recursos humanos y económicos con que cuenta el plantel.

CUADRO 4. NUMERO DE PROFESORES POR TITULO. 1964-65

Clase de título	Nº Profesores	% del total
Docente, universidad	10	8,06
Docente, Ministerio Educación	41	33,06
Académico	29	23,39
Bachiller	41	33,06
Especial	3	2,42
T O T A L	124	100,00

CUADRO 5. COSTO ANUAL DE LA EDUCACION. 1964-65

Gastos corrientes del Estado y recursos propios:	\$ 5'676.000
Gastos corrientes del Estado:	\$ 4'676.000

Costo anual por alumno	Estado	Estado y recur. propios
Matriculado	2.227,71	2.924,26
Promovido	3.878,02	5.090,58
Graduado (1)	13.366,26	17.545,56
Graduado (2)	23.268,12	30.543,48
Graduado (3)	34.317,46	45.048,62

(1) \$ 2.227,71 X 6 o \$ 2.924,26 X 6

(2) \$ 3.878 X 6 o \$ 5.090,15 X 6

(3) \$ 4'324.000 : 126 o \$ 5'676.000 : 126

Comparemos ahora los porcentajes y costos obtenidos en 1964-65 con los de 1961-62. La mayor parte de las comparaciones se presentarán en los Cuadros 6 y 7. Los comentarios son los siguientes:

Se acentuó la desproporción entre los ciclos básico y diversificado; éste disminuyó en un 0,85% y aquél se incrementó en la misma cantidad.

Aumentó el porcentaje de alumnos que terminaron el ciclo básico, de 7,33% a 8,29%; pero disminuyó el porcentaje de graduados, de 7,55 a 6,49%.

Subió el porcentaje total de repetición de 24,85 a 26,63; en el ciclo básico, de 27,98 a 30,72, pero disminuyó en el diversificado en 0,60%.

Disminuyeron los índices de deserción: 2,18% en el total; 2,89% en el básico y 7,21% en el diversificado.

Aumentaron los índices de promoción: 6,76% en el total; 4,42% en el básico y 12,29% en el diversificado.

El promedio de edad cronológica aumentó de 15,18 a 15,71 años, a igual que el porcentaje de alumnos con edad superior a la reglamentaria, de 42,15 a 56,20%.

Mejóro el porcentaje de profesores con título docente universitario, de 3,96 a 8,06%; disminuyeron los porcentajes de educadores con título académico, de 25,74 a 23,39%; de bachiller, de 47,52

a 33,06%. Aumentó el personal con título de profesor de segunda educación conferido por el ministerio del Ramo, de 16,83 a 33,06%.

Subió a 91% más el costo de la educación para el alumno matriculado, a 68% más el del alumno promovido a 122% el del graduado, de conformidad con el criterio (3); y

Hubo un recargo al costo de la educación, de 35% en el año escolar 1961-62, al 45% en 1964-65. Esto obedece, en gran parte, al aumento de la escala de sueldos del Escalafón del Magisterio Nacional, vigente desde 1962.

CUADRO 6. COMPARACION DE LOS PORCENTAJES DE REPETIDORES, DESERTORES, PROMOVIDOS Y GRADUADOS ENTRE 1961-62 Y 1964-65, POR CURSOS Y CICLOS.

CICLO CURSO O	% DE LA MATRICULA NETA					
	1961-62	1964-65	1961-62	1964-65	1961-62	1964-65
	Repetidores		Desertores		Promovidos	
1º	30,12	34,07	30,85	21,80	43,73	46,67
2º	20,44	21,39	10,86	11,94	60,38	61,94
3º	31,53	35,81	14,11	18,91	38,73	46,13
4º	26,29	25,81	23,94	9,83	44,60	66,39
5º	20,23	16,35	9,52	4,67	57,14	63,55
6º	6,66	5,51	5,00	2,75	78,33	91,72
TOTAL	24,85	26,63	18,60	14,42	50,68	57,44
C. básico	27,98	30,72	20,97	18,08	46,70	51,12
C. diversf.	18,18	17,58	13,54	6,33	59,18	71,47

— % DE LA MATRICULA TOTAL NETA				
	1961-62	1964-65	1961-62	1964-65
C. básico	68,09	68,93	7,33*	8,29*
C. diversificado	31,91	31,06	7,55	6,49

* Alumnos que aprobaron el 3er. Curso.

CUADRO 7. DESPERDICIOS O RECARGOS A LOS COSTOS DE EDUCACION EN LOS DOS PERIODOS COMPARADOS: 1961-62 y 1964-65.

Año escolar	RECARGOS				Total	Promov.	Grad.	GASTOS CORRIENTES	
	Matric. net.	Repet.	Desert.	No prom.				Estado	Est. más rec.p.
1964-65	1.941	517	280	546	1.343	1.115	126	4'324.000	5'676.000
1961-62	1.758	437	327	540	1.304	891	133	2'051.850	2'966.294
Diferencia	183	80	-47	-6	39	224	-7	2'272.150	2'709.706

Año escolar	Costo alum. matric.		Costo alum. promo.		RECARGO AL % DE RECARGO			
	Estado	Est. rec. p.	Estado	Est. rec. p.	Estado	Est. y rec. p.	Estado	Est. y rec.prop.
1964-65	2.228*	2.924*	3.878*	5.091°	2'990.861	3'918.028	44,56	44,89
1961-62	1.167*	1.687*	2.303*	3.329°	1'523.072	2'199.848	34,80	34,84
Diferencia	1.061	1.237	1.575	1.762	1'467.789	1'718.180	9,66	10,05

* Números redondeados.

CONSIDERACIONES FINALES.

Hay una diferencia notoria en el rendimiento de los dos ciclos. Los índices de repetición, de deserción, de pérdida de año y, consecuentemente, los recargos en el costo de la educación del ciclo básico son mayores que los del diversificado, lo cual significa que hay más exigencia que en éste. La política que se debe seguir, ya proclamada por el Ministerio de Educación y por toda Latinoamérica, es inversa. Para elevar el nivel instructivo de la población y con ello el nivel económico y social, hay que facilitar el ingreso y la terminación del ciclo básico pero dentro de ciertos límites mínimos de conocimientos y destrezas fundamentales para pasar al curso inmediato superior. Por el contrario, el ciclo diversificado debe ser mucho más exigente que el anterior y presentará al alumno un campo amplio de bachilleratos para que con ayuda del orientador vocacional, escoja el que convenga a sus aptitudes e intereses. Por tanto deberá ser aceptado mediante una selección realizada con ayuda de pruebas normalizadas de conocimientos. Quienes no puedan ingresar al ciclo diversificado estudiarán carreras cortas o ingresarán, de inmediato a la fuerza del trabajo.

Los mayores recargos en los costos de la educación, calculados en la forma ya indicada, se presentan en el 1er. Curso en el que llegan a 87*. Esto pone de manifiesto la mala preparación con que llega el alumno al colegio y la necesidad de volver a la disposición ministerial por la que el alumno que termina la primaria, debe ser aprobado en el correspondiente examen de ingreso a la educación media. Desde luego habría que cambiar el modus operandi y utilizar pruebas normalizadas de conocimientos. Los alumnos que no fueren aprobados, ingresarían a cursos preparatorios que funcionarían en ciertas escuelas fiscales, con profesores primarios debidamente orientados y controlados por el Ministerio de

* Para todo el país, en 1964-65, el recargo fue de 66% para los colegios de bachillerato moderno, públicos y particulares.

Educación y los Consejos Técnicos de las direcciones provinciales de educación. Sería más conveniente entregar la responsabilidad de estos cursos a las escuelas primarias y no a los colegios, por ser más económico y porque a ellas les corresponde entregar un "producto bien acabado".

La vida actual exige el desarrollo en las diferentes actividades humanas. A esa exigencia no escapa la educación. La función del maestro no queda limitada a dictar sus clases y entregar calificaciones al finalizar el trimestre. Tampoco la de los directivos a cumplir los reglamentos. Su labor se ha complicado. Hay que evaluar lo que se hace, descubrir lo que anda mal, buscar sus causas y formular planes para mejorarlos y realizarlos para poder evaluarlos. El trabajo docente tiene que hacerse con un sentido de más unidad y cooperación entre profesores de un mismo curso, de una misma materia; entre diferentes cursos y diferentes niveles educativos. Es responsabilidad de los directivos, orientar, coordinar y supervigilar esas actividades. No desconocemos que existen muchísimos factores que obstaculizan este tipo de trabajo. Pero con esfuerzo y emoción podemos comenzar con algo aunque sea muy pequeño, que irá ampliándose cada vez en el futuro. De lo contrario quedaremos rezagados ante el progreso impresionante del mundo actual.

LA INVESTIGACION CIENTIFICA EN LA EDUCACION

Emilio Uzcátegui.

NECESIDAD Y EXIGENCIAS DE LA INVESTIGACION

Instado por las necesidades, el hombre ha tenido que investigar desde cuando existe, y no es desacertado afirmar que vive en perpetua investigación, pues necesita conocer el medio para saber utilizar mejor: cuáles son los alimentos más nutritivos; qué peligros le acechan y cómo los puede sortear; cómo construir más adecuadamente sus moradas; cómo protegerse mejor contra el frío, el calor, la lluvia, el viento, la sequía; cómo divertirse, etc.

La diferencia entre el hombre primitivo y el civilizado a este respecto no es otra cosa que el primitivo realiza la investigación al azar, sin método, ni planeamiento, mientras el hombre moderno, dentro de la era científica investiga con sistema, con lógica, con métodos y, por esto, sus éxitos son más sorprendentes y cuantiosos.

La investigación científica recoge nuevos datos o nuevos conocimientos. Esto no obstante, se puede investigar con el objeto de verificar o rectificar los conocimientos ya adquiridos. Además, en el aprendizaje se emplea la investigación como método

y, por tanto, el aprendiz redescubre lo que ya ha sido establecido por la ciencia en investigaciones anteriores.

La investigación científica ha de verificarse con exactitud y sistema. Quien la realiza ha de tener experiencia en ella y ha de conocer todo cuanto se ha avanzado por otros investigadores en lo concerniente al problema que le interesa.

Si en verdad se puede investigar sobre hechos particulares, más fundamentalmente preocupa el descubrimiento de principios generales. Ante la imposibilidad de agotar el examen de todos los casos se recurre a procedimientos de muestreo, y del estudio de grupos pequeños se llega a generalizaciones para conjuntos más grandes.

En la historia de las ciencias se puede encontrar casos de descubrimientos hechos al azar, pero tal cosa ocurre sólo en forma excepcional. El abrumador caudal de ciencia acumulada se debe al esfuerzo de inmensos ejércitos de trabajadores que por largos años han agotado sus energías en las más pacientes investigaciones.

Unas pocas cifras nos darán una idea aproximada del prodigioso volumen que ha alcanzado la investigación. En 1800 no se contaba más de un centenar de revistas científicas; un siglo después eran ya diez mil y en 1960 llegaban a 100.000. El número de investigadores está cercano a los dos millones. El ritmo creciente de la investigación tiene un índice tan alto que se duplica cada diez años el volumen de la investigación y que corresponde a los tiempos que vivimos el 90% de los investigadores conocidos desde el comienzo de la humanidad.

No cualquiera es acreedor a llamarse investigador. Lo es tan sólo aquél que estudia algún tópico ya sea de física, biología, psicología, economía, historia, etc. indagando los hechos con observación profunda e imparcial y tratando de hallar relaciones de causa y efecto. La investigación es búsqueda de la verdad; pero no esto sólo; sino una búsqueda prolongada, intensiva, con propósito definido y sobre todo sistemática. La necesidad de evitar

desperdicios de tiempo, de energías y aun de dinero determina la extraordinaria importancia del método.

Muy oportuna es a este propósito la distinción que hace Ramón y Cajal entre ciencia y empirismo, lo que en otros términos sería entre investigación científica e investigación vulgar, asistemática, o descubrimiento al azar.

“La ciencia es un ahorro de esfuerzo, como diría Mach, y el empirismo una disipación de energías. Mientras éste se circunscribe a la angosta esfera del fenómeno, aquélla se remonta a la cumbre de ley, desde la cual prevé el porvenir y explica el pasado.

“De esta verdad, vulgarísima, testifica elocuentemente una observación casual de los salvajes de las Nuevas Hébridas. Por experiencia secular averiguaron que si la punta de las flechas era mojada en la nariz de un cadáver en descomposición, inculábase al enemigo grave dolencia (septicemia), por picadura anatómica. Cuando el envenenamiento del arma se producía por embadurnamiento de una mezcla de tierra podrida y de cangrejos machacados, las heridas se complicaban con tétanos mortal. He aquí la obra del empirismo.

“Veamos ahora la obra de la ciencia: Merced a sus métodos precisos, el bacteriólogo demuestra que el agente productor del tétanos es un microbio especial, habitante en suelo rico en materias orgánicas. Cultivado según las normas bacteriológicas, revela su propiedad de generar *toxinas* específicas las cuales inyectadas con ciertas precauciones en la sangre del caballo, provocan la formación de un producto exquisitamente específico: la *antitoxina*. Y en posesión de este *anticuerpo*, consigue el científico dos resultados sorprendentes: preservar del tétanos a los animales expuestos a la contaminación natural y curar la infección declarada en el hombre, cuando la aplicación del remedio no se retrasa demasiado.

“¡Contraste sorprendente y consolador!... ¡El virus letal, usado empíricamente por el salvaje para causar la muerte, trans-

formándose, en las manos del hombre de ciencia en remedio soberano para evitarla!... Brindo éste y otros ejemplos parecidos a los que proclaman la *bancarrota de la ciencia*".

A más de los métodos generales, cada disciplina científica tiene los suyos propios y además procedimientos especiales adaptados a sus propias características y modalidades. Sin embargo es tal la interdependencia de unas disciplinas con respecto a las demás que aunque algunas de ellas han ideado métodos peculiares para sus investigaciones, pronto han sido prestados por otras ciencias a tal punto que, de una manera general, se puede decir que cada ciencia utiliza una gran variedad de métodos, técnicas y procedimientos a más de los que nacieron específicamente para ella.

Así por ejemplo, la aplicación del método científico en general a los problemas de orden educativo incluye:

- a) técnicas que emplea la psicología para el estudio del niño, tales como cuestionario, antropometría, medida de reacciones humanas, escala de clasificación, tests, experimentos;
- b) técnicas de la medicina, para el estudio del niño y del hogar; como las historias clínicas y el estudio de un caso;
- c) métodos prestados a la sociología, para determinar el contenido del plan de estudios y de los programas, como son las investigaciones y los exámenes sociales;
- d) métodos de las ciencias económicas, a emplearse por ejemplo, en el estudio de las escuelas, cómo serían los exámenes e informaciones industriales y la estadística.

Naturalmente cada objeto de la investigación requiere de una cuidadosa consideración de la técnica a adoptarse a fin de reducir a su mínimo las limitaciones propias de las diferentes técnicas o

métodos, como son la insuficiencia de datos, las mediciones poco exactas, la falta de conocimientos, la deficiente experimentación, la influencia de autoridades, los prejuicios, etc.

No seremos muy minuciosos ni prolijos en la exposición de los métodos y técnicas de la investigación científica, ya que en esta obra nuestro único propósito es tan sólo fundamentar en ellos el método de aprendizaje que lo podemos concebir como la manera más adecuada de dirigir las actividades del individuo hacia un fin concreto previamente establecido.

El uso del método científico implica, por una parte: la búsqueda, determinación y solución de un problema, a la cual se llega a través de grados de certeza, como son la hipótesis, la teoría y la ley, y mediante la inducción y la deducción y, por otra, empleo de instrumentos de precisión, inventos mecánicos, mediciones cuantitativas, experimentos, reglas definidas de pensamiento reflexivo.

Los pasos de la investigación son los mismos que en cualquier proceso de razonamiento. Lo importante es que todos se presenten o verifiquen; pero no es preciso el mismo orden en que vamos a enunciarlos:

- 1.—Formulación y definición del problema;
- 2.—Recolección de informaciones y datos, que deben tener la calidad de pertinentes, y además ser exactos y necesarios;
- 3.—Análisis crítico de los datos;
- 4.—Formulación de una o varias hipótesis o soluciones posibles al problema, y
- 5.—Prueba de la validez de las hipótesis propuestas hasta encontrar una solución satisfactoria.

Con alguna pormenorización, Schuller ha diferenciado quince pasos, a saber:

- 1.—Seleccionar el t3pico o tema de la investigaci3n;
- 2.—Examinar el campo que comprende la investigaci3n;
- 3.—Seleccionar una bibliograf3a;
- 4.—Formular o definir el problema;
- 5.—Diferenciar y bosquejar los elementos en el problema;
- 6.—Clasificar tales elementos de acuerdo con su relaci3n a los datos o evidencias;
- 7.—Determinar los datos o evidencia requeridos sobre las bases de los elementos en el problema;
- 8.—Asegurar la eficacia de los datos o evidencias requeridos;
- 9.—Examinar la posibilidad de soluci3n del problema;
- 10.—Coleccionar los datos e informaciones necesarios;
- 11.—Sistematizar y arreglar los datos prepar3ndolos para su an3lisis;
- 12.—Analizar e interpretar los datos y evidencias;
- 13.—Arreglar los datos para su interpretaci3n;
- 14.—Seleccionar y usar citas, referencias y notas;
- 15.—Desarrollar la forma y estilo que ha de tener la exposici3n de la investigaci3n.

Vamos a se1alar ahora las caracter3sticas del m3todo cient3fico en contraposici3n a los m3todos de opini3n. Ante todo conviene apuntar que es requisito esencial para la investigaci3n cient3fica que quien la realice est3 dotado de un poderoso deseo de conocer la verdad y que tenga absoluta honradez en informar los resultados que obtenga.

Una investigaci3n v3lida, esto es, que merezca el calificativo de cient3fica exige:

- a) *Exactitud y precisi3n matem3tica.* No es exagerado afirmar que todo lo que existe es susceptible de medirse. Claro est3 que el grado de exactitud depende de la materia, lo mismo que del grado de dificultad. Mediante ingeniosos procedi-

mientos se mide la inteligencia, las aptitudes, el carácter, etc. Habrá que determinarse cantidades, diferencias, grados de cambio y se los valorará con la mayor precisión posible. Expresiones como más, menos, mucho, poco, aproximadamente, escaso, son de muy poco o ningún valor científico;

- b) *Objetividad.* Las meras opiniones, impresiones, sentimientos, ideas, creencias de un individuo carecen de valor científico, por cuanto son enteramente variables de un individuo a otro y de un tiempo a otro, y aun dentro del mismo individuo que las sustenta. En oposición a ella los datos y materiales concretos y tangibles son observables y manejables por los demás, están sujetos a comprobación y su validez es universal por su objetividad;
- c) *Verificación o comprobación.* Los hechos científicos para ser tales necesitan ser comprobados. Cualquier otro investigador ha de tener la posibilidad de repetirlos y verificarlos. Por esto, para que la investigación sea repetida fácilmente por cualquier otro experimentador debe describirse con exactitud y precisión cada paso, procedimiento, fuente de información etc. No son dignas de crédito aquellas pseudo ciencias como el espiritismo o la metapsíquica que no permiten a cualquier experimentador la comprobación de los hechos alegados;
- d) *Imparcialidad.* Es menester que el investigador busque la verdad ajeno a todo prejuicio o interés. Su propósito no ha de ser que triunfe tal o cual idea, sino descubrir la verdad y proclamarla por muy contraria que sea a sus más caras convicciones. Es deber del investigador reformar cualquier idea o concepto que tenga si llega a comprobar que es falso;
- e) *Destreza, habilidad.* En principio toda persona puede investigar, como toda persona puede aprender a leer u operar con

cantidades. Pero la acumulación de numerosos instrumentos, materiales y técnicas demanda un adiestramiento en su empleo. Sin un suficiente dominio de la técnica, los resultados pueden ser erróneos, escasos o nulos, habiéndose desperdiciado ingentes cantidades de tiempo.

Recomendaciones positivas de gran valor en la aplicación del método científico a la investigación son las siguientes dadas por Crawford:

- a) Concentración en torno al problema;
- b) Originalidad en el trabajo;
- c) Debe satisfacer una actitud mental de curiosidad;
- d) Requiere una mente abierta;
- e) Descansa en el supuesto de que todas las cosas están sujetas a ley y orden;
- f) Su objeto es descubrir leyes y generalizaciones;
- g) Ser un estudio de causa a efecto;
- h) Se basa en mediciones;
- i) Envuelve una técnica consciente.

El mismo autor, a los supuestos básicos de la investigación que acabamos de mencionar, agrega los siguientes principios generales concernientes a la realización de investigaciones originales:

- a) Seleccionar un tema apropiado;
- b) Dominar el campo o materia en que se va a trabajar;
- c) Mantenerse alerta para descubrir factores ocultos;
- d) Buscar relaciones de todas las cosas posibles con el problema;
- e) Adoptar un buen sistema de anotaciones;
- f) Reducir todo a forma escrita y no confiar en la memoria;
- g) Usar instrumentos, inventos y medios objetivos para eliminar los factores personales o subjetivos;

- h) Planear la investigación y entonces leer lo que han hecho los demás;
- i) Realizar la mayor crítica posible;
- j) Ensayar el procedimiento de la investigación con amigos o grupos pequeños antes de aplicarlo en la forma final;
- k) Recordar siempre que lo que se está buscando es la verdad y no la confirmación de opiniones personales.

Por su parte, Reeder aconseja precaverse de incurrir en alguna de las siguientes violaciones del método científico:

- a) Exponer una opinión como un hecho sin haber hallado ninguna evidencia de su verdad o si ésta es insuficiente;
- b) Declarar como hecho la opinión de una autoridad reputada;
- c) Exponer la opinión de una sociedad o grupo como una verdad;
- d) Presentar la opinión de una mayoría como un hecho;
- e) Razonar por analogía;
- f) Omitir la evidencia contradictoria a la teoría que defiende el autor;
- h) Prescindir de indicar el lugar y forma como fueron obtenidos los hechos;
- i) Inexactitud o vaguedad en las citas, transcripciones, datos, fechas, etc.;
- j) Errónea interpretación de los datos.

DIFERENTES TECNICAS O TIPOS DE INVESTIGACION

El profesor John W. Best reduce a tres los tipos principales de investigación, a saber: *histórica*, cuyo propósito es describir algo del pasado, o sea, lo que era; la *descriptiva* que reseña lo que es, y la *experimental* que se propone presentar lo que será, mediante el meticoloso control de ciertos factores.

Cada uno ofrece variantes adecuadas a la materia de la inves-

tigación y requiere cuidados especiales para su validez. Haremos una breve revisión de las técnicas más empleadas.

Técnica filosófica. Es la del razonamiento deductivo y, por esto, la más discutida, peligrosa y aunque bastante usada en los comienzos, sin ser despreciable, es la de resultados poco numerosos y menos seguros. En su aplicación precisa ceñirse a las leyes del pensamiento determinadas en la lógica pura. La abundante problemática de la filosofía de la educación necesita emplear esta técnica para establecer las soluciones más razonables. El laicismo en la educación, los fines de la educación, la política educativa, la legitimidad de la educación, etc., son problemas que no pueden ser resueltos sino sirviéndose de la técnica filosófica, esto es, empleando el raciocinio, partiendo de lo general a lo particular, aceptando las generalizaciones de la ciencia e infiriendo de ellas.

La *técnica histórica* tiene el propósito de determinar qué acontecimientos del presente tienen su origen en el pasado y descubrir las relaciones de causa a efecto, o, en otros términos, indagar, registrar, analizar e interpretar los sucesos pasados a fin de establecer generalizaciones que permitan comprender mejor el presente y aún alcanzar predicciones para el futuro.

La investigación histórica aplica a los problemas históricos el método científico y sigue en general estos cuatro pasos:

- a) Búsqueda de fuentes o documentos históricos tales como objetos, monumentos, cuadros, restos; o manuscritos, impresos, grabados, lápidas; o bien leyendas, tradiciones, informaciones de personas, etc.;
- b) Análisis crítico de las fuentes de donde se han obtenido los datos a fin de determinar su autenticidad y exactitud que constituye la evidencia histórica;
- c) Establecimiento de los hechos o sea, determinar cómo sucedieron; y

- d) Agrupación de acuerdo con un plan lógico que permita elaborar una narración verídica, clara y precisa de los acontecimientos historiados.

Una variante de esta técnica es la llamada *legal* que examina los textos legislativos, leyes promulgadas, disposiciones administrativas como también la jurisprudencia o decisiones de los tribunales competentes sobre determinada materia.

La *técnica de inspección, examen o reconocimiento*, llamada en inglés *survey*, se propone realizar una descripción lo más exacta, objetiva y aun cuantitativa posible de una institución, entidad o fenómeno social, buscando relaciones, determinando causas, sugiriendo mejoras, por lo que puede envolver a más de las técnicas que acabamos de definir, ótras como el cuestionario, la estadística, etc. Por ejemplo, la enseñanza de la psicología en Latinoamérica, el dibujo en las escuelas primarias del Paraguay, la vida económica del negro en los Estados Unidos. Es una investigación en la que juega primordial papel la observación o examen directo de los hechos o documentos. La emplean las ciencias sociales, como la economía, la sociología; siendo bastante usada también en la educación.

Cuando se pretende hacer investigaciones de conjuntos muy grandes y no se dispone del tiempo o de los medios requeridos para un estudio de los numerosos casos o situaciones, se acude al llamado *muestreo*, que selecciona determinados grupos para la investigación; pero teniendo la precaución de que estén incluidos todos los posibles representantes de cada tendencia, categoría o subgrupo. Del acierto en la selección de los grupos o individuos que van a utilizarse en la investigación depende la validez y exactitud de los resultados. No es muy digna de crédito en cuanto a sus generalizaciones.

El *estudio de un caso* es una técnica que nació en la medici-

na, como la historia clínica, y de la que se ha servido más tarde para investigaciones en asistencia social, leyes, educación, etc. Anormalidades, delincuencia, aptitudes y defectos especiales, la adolescencia, etc. son tópicos que se han estudiado recurriendo a esta técnica.

Según Reavis han de considerarse: datos cronológicos; inteligencia, temperamento y otras condiciones mentales; condición física; carácter moral y conducta; compañías, diversiones, educación; record vocacional; condiciones de hogar y vecindario.

Morrison por su parte enlista: síntomas; exámenes (psicológico, de salud, educacional y mental); historia física y sanitaria; historia escolar y familiar; historia social y contactos o relaciones; diagnóstico y tratamiento.

El *análisis de actividades* permite conocer los procesos que un individuo realiza o ha de realizar en una determinada esfera u ocupación, como igualmente precisar las actividades que necesitan ser incorporadas, acentuadas o eliminadas, dentro de un sistema o institución en razón de su utilidad, indiferencia o perjuicio en cuanto a la consecución de los fines previstos. Por ejemplo, qué asignaturas y tópicos deben integrar los programas de los diferentes grados escolares; características de la conducta humana que gozan de mayor aprecio entre los demás.

El *cuestionario o correspondencia* es muy usado por su gran facilidad, no obstante su poca confianza. Consiste en hacer en forma verbal o más comunmente por escrito una serie de preguntas meditadas con anticipación sobre el asunto que se quiere indagar. Cuando no es posible la utilización de otra técnica digna de mayor credibilidad puede emplearse; pero tomando las siguientes precauciones:

- a) Asegurarse de que es el medio necesario de obtener los datos, o sea, estar seguro de que no hay otro recurso;
- b) Dirigirla a las personas más adecuadas y capaces;

- c) Arreglar bien las preguntas y redactarlas en forma clara y precisa;
- d) Interrogar al mayor número de personas;
- e) Organizar las preguntas en el cuestionario en forma que la respuesta pueda ser simplemente contestada con un signo o marca insertando muy pocas palabras;
- f) Dejar en el cuestionario espacio suficiente para la contestación prevista;
- g) Redactar las preguntas en forma que tengan el mismo significado para todos;
- h) No abusar de los interrogados con asuntos que no sean realmente necesarios de contestarse;
- i) Explicar al principio del cuestionario o en hoja aparte el propósito e importancia de la investigación;
- j) Incluir un sobre en el que conste el nombre y dirección del investigador al que se debe devolver el cuestionario contestado.

Puede completarse y corregirse el cuestionario mediante correspondencia, preguntas orales, entrevistas y observaciones directas.

La *entrevista* es una técnica muy usada en orientación educativa, psicología diferencial, servicio social, medicina y otras esferas de actividad que precisan indagar datos sobre algún problema que demanda solución.

Para el conocimiento cabal del alumno como individuo y de la clase como conjunto es muy útil, siempre que se la realice con las debidas precauciones.

La entrevista es una conversación o contacto directo que se establece entre el investigador y el sujeto examinado con el objeto de conocerlo, dirigirlo o ayudarlo.

Generalmente se la emplea para completar, aclarar o ratificar la información obtenida por otros medios.

Si bien ofrece los inconvenientes de ser en cierta forma subjetiva que puede desviar la verdad por prejuicios del investigador; del exceso de tiempo que exige, y de una extraordinaria habilidad de parte de quien la conduce; tiene las ventajas de ayudar al diagnóstico y al pronóstico, de facilitar la expresión del entrevistado, de permitir un mejor conocimiento del sujeto y de conducirlo a una mayor franqueza y precisión.

Aunque hay quienes realizan entrevistas colectivas, la forma más recomendable es la individual.

La entrevista debe prepararse de antemano y debe comenzar inspirando confianza al entrevistado; se realizará en un lugar privado y tranquilo empleando un lenguaje fácilmente comprensible y concediendo el tiempo que sea necesario para que el investigado no se sienta urgido. Hay inconveniencias en tomar apuntes de las respuestas delante del sujeto; pero si se lo deja para el final se corre peligro de olvidar o alterar los datos.

La *estadística* es la técnica más elaborada, a tal punto que por sí sola constituye una ciencia. Su objeto es obtener informaciones cuantitativas sobre las materias investigadas. Es tal su importancia que toda investigación entraña métodos estadísticos: medición, cuentas, escalas, fórmulas, diagramas, estereogramas, etc. y en sus formas más elevadas, máquinas y cálculos especiales.

Imposible detenerse en detalles ni siquiera los más elementales para explicar esta técnica. Baste decir que no hay ciencia que no haya de servirse de ella, que el principal cuidado es la obtención de los datos más exactos y el mayor peligro la mala interpretación de sus resultados.

La estadística, en su condición de proceso matemático, aplica procedimientos especiales para lograr la máxima exactitud en la recolección, clasificación, descripción, organización e interpretación de los datos.

Lo mejor sería, lo mismo que ocurre con la inducción, disponer de la totalidad de casos, situación demasiado ideal, que muy

pocas veces es posible en la práctica. Hay que recurrir muchas veces a muestras, esto es, al proceso de muestreo o selección que consiste en analizar tan sólo un grupo relativamente pequeño, el que se supone que es fielmente representativo de otro mayor al cual pertenece. En ocasiones la muestra es elegida al azar, o sea, de manera que el individuo o elemento del grupo tenga la misma probabilidad de ser escogido, siendo requisito para la validez también que cada elección sea completamente independiente de toda otra.

Un conocimiento más exacto de los hechos se alcanza gracias a distintas clases de medidas estadísticas tales como las de tendencia central, entre las que tenemos la media, la mediana y el modo; las de posición relativa, como los percentiles y los cuartiles; las de variabilidad, amplitud o dispersión, como la amplitud y la desviación standard o típica, la puntuación; y las medidas de relación, en donde es de gran importancia la correlación.

Técnica o método experimental. Es el más seguro dentro de todos los métodos de investigación. Consiste en introducir elementos o modificaciones que no se presentan normalmente, para determinar su influencia. Se propone descubrir el efecto de un elemento dado.

Se lo define como "la descripción y análisis de lo que será u ocurrirá en condiciones cuidadosamente controladas".

Es el método más exacto y, por lo tanto, el más importante y adecuado; pero a la vez, el que entraña mayores dificultades. Una ciencia es tanto más ciencia mientras más posibilidades tiene de usar el experimento y el laboratorio. Fundamentalmente se basa en la comparación de dos situaciones sometidas a estricto control. Su valor estriba en la continuidad y reversibilidad de la observación, de manera que puedan voluntariamente modificarse los factores que intervienen en el fenómeno.

Su fórmula de proceder sería esquemáticamente:

1.—Mantener constantes todas las posibles causas de variación, excepto una, y;

2.—Medir los resultados.

Sus dificultades se refieren a:

- a) el aislamiento de los elementos;
- b) el control de las condiciones; y
- c) la determinación de si el resultado observado es o no producto del elemento introducido.

El éxito depende de:

- a) la selección de un problema realmente susceptible de investigarse por vía experimental;
- b) la selección e introducción de elementos que no sean complejos sino relativamente simples;
- c) la habilidad del experimentador para controlar las condiciones y conservar los mismos elementos o factores a través de todo el experimento, excepto el factor que se estudia;
- d) la habilidad para medir los cambios o resultados obtenidos.

Por último, presentaremos de manera muy sucinta las tres formas distinguidas por McCall para aplicar la técnica o método experimental a la investigación educativa: caso único o de un grupo; caso múltiple o de grupos paralelos o equivalentes y el caso cíclico o de grupos rotativos.

Procedimiento de un grupo. Cuando las condiciones son muy simples se parte de un estudio preciso de la situación, de un sujeto o un grupo, y manteniendo constantes todos los otros factores variables, se hace actuar el factor cuya influencia se quiere determinar y luego se registran los cambios producidos.

Consiste en añadir o insertar en una situación dada, previa-

mente estudiada o medida, uno o varios factores. El cambio o cambios originados por esta intervención se estiman o valoran de modo que permitan una comparación entre un estado inicial y otro final.

El procedimiento puede sintetizarse de esta manera: se comienza por aplicar un *test* que revele el estado o nivel en que se encuentra el grupo con el cual se va a experimentar con respecto al estudio o actividad objeto de la investigación; se efectúa la enseñanza de una unidad o se ejecuta la actividad investigada; por fin, se aplica un nuevo *test* que medirá las ganancias adquiridas en comparación con el inicial. Terminada la primera parte de este proceso se toma un nuevo *test* que mide la situación, el punto de partida; se ejercita la nueva unidad o actividad que va a servir de comparación con la anterior y se mide el resultado obtenido mediante un nuevo *test*. Para obtener una conclusión se calcula la ganancia en la unidad experimental y en la de control.

Procedimiento de grupos paralelos o equivalentes. En esencia es el mismo anterior, con la sola diferencia de que el factor nuevo no se aplica al mismo grupo sino a otro u otros de valor aproximadamente igual en todos los aspectos. Mediante condiciones cuidadosamente controladas se presenta una sola variable. Es este factor dado el que varía el experimentador para los dos o más grupos seleccionados y es aquél cuyos efectos se quiere medir.

La dificultad está en la homogeneización o igualación de los grupos. Las medidas de edad, cocientes de inteligencia, índice de rendimiento y más factores capaces de influir en los resultados deben ser aproximadamente los mismos; pero además se cuidará de que haya también estrecha equivalencia en cuanto a las desviaciones con respecto al medio.

El *procedimiento de grupos rotatorios* combina las ventajas de los dos anteriores y evita sus inconvenientes, por lo que es el más exacto de los tres.

Es la combinación del procedimiento de un grupo con el de grupos paralelos o equivalentes y se caracteriza por hacer actuar alternativamente los diversos factores sobre todos los grupos escogidos para la investigación. Es el más confiable de los tres, ya que aunque los grupos sean igualados en base a la inteligencia y otras cualidades influyentes, siempre quedan incontrolados algunos factores imposibles de precisarse, como podrían ser los hábitos de estudio o trabajo, afición especial por la actividad, factores que pueden dar superioridad a uno de los grupos y dejar, por tanto, de ser estrictamente paralelos.

El siguiente esquema da una idea más clara de este procedimiento. Se trata de averiguar la influencia de las lecturas suplementarias en el estudio de una materia dada. Dividimos la materia en 8 tópicos o unidades y por razones de facilidad y mejor comprensión sólo dos grupos: A y B. Se procede a la enseñanza en cuatro tiempos como se ve a continuación:

Etapas				Grupo A	Grupo B
I	vez:	tópicos	1 y 2	texto	texto más lectura suplementaria
II	"	"	3 y 4	texto más lectura suplementaria	texto
III	"	"	5 y 6	texto	texto más lectura suplementaria
IV	"	"	7 y 8	texto más lectura suplementaria	texto

Claro está que se utilizan tests iniciales y finales para medir la situación o estado de que se parte y para determinar las ganancias finales, en la misma forma que para el procedimiento de un grupo.

INVESTIGACION CIENTIFICA EN LOS CAMPOS ECONOMICO Y CULTURAL

Miguel Angel Romo Dávila.

La investigación tiene por objeto el descubrimiento e interpretación de los hechos y fenómenos en el campo de las diferentes ciencias, y el establecimiento de los principios y leyes que los rigen. En cada una de las ciencias o ramas del conocimiento se siguen los métodos que les son propios.

La complejidad que han adquirido las ciencias debido a su continuo progreso, y los costosos procedimientos que se emplean en la labor investigadora, casi han hecho desaparecer al investigador aislado. Actualmente la investigación es una obra coordinada y colectiva que se realiza en grandes centros científicos.

Las universidades y los colegios dedican alguna atención a la metodología de la ciencia, pero ninguna a la metodología y técnica de la investigación científica. Los egresados de universidades y colegios deberían presentar una memoria o una monografía sobre un tema de libre elección, no tanto para indicar la profundidad de sus conocimientos, cuanto porque esta clase de trabajos desarrolla y robustece la conciencia de su personalidad. El egresado debe preocuparse de comprobar que está en capacidad de pensar con criterio científico. El alumno que tiene la obligación de llevar a

cabo un trabajo científico, adquiere por una parte la certeza de que sus conocimientos se enriquecen en la materia que ha seleccionado para su investigación, y, por otra, toma conciencia de haber contribuido con algo a la fuente del saber en que la humanidad fundamenta su progreso, lo que, además, le da la sensación de seguridad en sí mismo, factor básico para afirmar la personalidad de su futuro profesional.

La universidad y los colegios, que tienen cursos de introducción a las diversas ciencias, cuentan con muchísimas oportunidades para despertar interés en los alumnos, con el fin de que discurren sobre tesis y doctrinas, de provocar dudas y críticas y educarlos en la facultad de pensar y razonar, como condición fundamental de un investigador. Los primeros trabajos de investigación de los alumnos acaso no pasen de ser simples resúmenes o extractos de algunas obras, pero se habrán iniciado en la técnica de la investigación, y para este efecto se ha indicado que la institución de preseminarios es de mucha utilidad. Los preseminarios tienen por objeto enseñar a los alumnos cómo se procede en los trabajos de investigación, es decir, proporcionarles los conocimientos metodológicos y técnicos que los capacitan para efectuar dichos trabajos. Los estudios y las investigaciones que se realizan en los seminarios tienen como finalidad poner a los alumnos en contacto con cuestiones de la realidad económica, social, cultural, demográfica, etc., del país. Los seminarios les dan la oportunidad de aplicar a un caso práctico de investigación lo que aprenden en los preseminarios.

La labor de investigación puede estar orientada hacia el examen de la realidad socioeconómica, sociocultural, psicosocial, etc., en sus diversos aspectos, cuyos resultados serán de valor tanto para la ciencia como para la política, y prestarán servicios prácticos al sector privado y al sector público.

LOS METODOS

El hombre tiene la tendencia a explorar sobre el origen de los fenómenos y las cosas, las razones de su existencia y de su ser; de llegar a descubrir en ellos el principio de su desarrollo y evolución. De este modo adquiere un caudal de conocimientos acerca de esos fenómenos, atendiendo a su naturaleza, sus causas y su esencia. Más tarde estos conocimientos se convierten en ciencia.

Las condiciones básicas que tiene que llenar toda ciencia se relacionan con los conceptos, sistemas y métodos. Según esto, toda ciencia, en primer lugar tiene que establecer conceptos claros de las cosas y fenómenos que son objeto de su investigación, ya que ellos son los elementos de nuestro conocimiento del universo.

Pero los conocimientos que obtenemos por la observación y la experiencia no satisfacen el afán científico. El hombre quiere conocer la verdadera naturaleza de los fenómenos y los hechos, las causas de su ser, las relaciones que existen entre ellos y la forma en que se condicionan mutuamente; para esto deben ser clasificados, encuadrados en un agrupamiento orgánico; darles una ordenación lógica, natural y sistematizada; sólo así es posible llegar a conocer y comprender su esencia, para luego sacar conclusiones útiles. Esto significa que toda ciencia tiene que basarse en un sistema dentro del cual se establecen los principios que gobiernan la materia que es objeto de sus investigaciones.

Ahora bien, toda ciencia establece hechos y proporciona conocimientos que deben presentar un grado máximo de exactitud, y esta comprobación es el resultado de una investigación realizada bajo normas y preceptos que constituyen el método, es decir, el camino que se sigue para determinar la significación de los hechos y fenómenos y para señalar la verdad. Esta investigación nos permitirá descubrir las leyes y regularidades a que están sometidos.

Es evidente que cada ciencia tiene métodos y técnicas que se ajustan específicamente a los fines que persigue. Pero el aná-

lisis y la síntesis, la inducción y la deducción corresponden a principios fundamentales de nuestro modo de pensar e investigar, esto es, son comunes a todas las ciencias y aplicables a las diferentes materias.

Algunas ciencias todavía no han desarrollado métodos propios y por esta razón su metodología se basa en los métodos de otras ciencias. Los métodos científicos son complementados por medios auxiliares que facilitan la comprensión de las tesis que deben ser demostradas. Estos métodos y medios son los siguientes:

Análisis y síntesis.—Si se conoce la naturaleza de las partes se podrá comprender la esencia del todo. El procedimiento analítico trata de descubrir las causas, la naturaleza y los efectos de un fenómeno descomponiéndolo en sus elementos.

Aplicando este método, el investigador empieza por la observación del fenómeno en estudio. Luego pasa a la descripción de lo que ha encontrado. Esta descripción comprende un examen del hecho investigado, o sea, la descomposición en todos sus aspectos y detalles. Los pasos siguientes son la enumeración de las partes resultantes del análisis, su ordenación tomando a cada una en su función y posición, y su clasificación.

Esta fase de la investigación ya permitiría hacer comparaciones y buscar analogías o discrepancias con otros hechos o fenómenos. De este modo se llegará a establecer relaciones entre el fenómeno investigado y otros similares, a la vez que comprenderlo como un producto de las circunstancias ambientales y como parte de un todo universal.

El análisis conduce de la observación y examen de un fenómeno a la formulación de un principio de carácter general; pero a esta abstracción se llega a través de la operación fundamental llamada síntesis, mediante la cual se logra la comprensión cabal del ser y naturaleza de los fenómenos y las cosas, por lo que podemos decir que la síntesis es la lógica operación final del análisis y que las dos operaciones son prácticamente inseparables.

Con el material proporcionado por el análisis, elabora la síntesis nuestro saber y entender.

Inducción y deducción.—Toda investigación científica comienza por la observación y el estudio analítico de los fenómenos, operaciones que, ayudadas por la síntesis, conducen a una perfecta comprensión de la naturaleza de aquellos. Este procedimiento convertido en un principio metodológico es la inducción que permite la formulación de proposiciones de carácter general inferidas del análisis de los hechos.

La deducción es un principio metodológico y se caracteriza por su manera particular de proceder en la investigación. Se diferencia de la inducción en que mientras ésta sólo llega a conclusiones empíricas extraídas de la experiencia, la deducción establece conclusiones lógicas; mientras las proposiciones a que llega la inducción son concreciones que explican cómo son los fenómenos y señalan sus causas y sus efectos reales, las proposiciones del método deductivo son abstracciones que denotan lo significativo de los fenómenos de acuerdo con los razonamientos del investigador.

Los métodos inductivo y deductivo se complementan mutuamente. Para las ciencias empíricas, como la económica, es necesario que las proposiciones del pensamiento deductivo sean controladas y verificadas por el análisis inductivo. Caracterizando la relación que existe entre los dos métodos, Oppenheimer dice:

“Inducción sin deducción es como una nave sin brújula; deducción sin inducción es como una brújula sin nave”.

El método de investigación histórica.—El investigador de la historia económica emplea el mismo método que rige para estudios históricos en general y que comprende las siguientes etapas:

- a) Someter a un estudio y análisis crítico la información obtenida de bibliotecas, archivos, diarios, revistas, memorias, informes, etc.;
- b) Hacer la reconstrucción de los hechos del pasado sobre la base de una conveniente selección y una lógica interpretación y ex-

plicación de los datos recogidos y que destacan lo históricamente relevante y han señalado rumbos a la humanidad;

- e) Preparar la exposición en forma de monografía, biografía o historia propiamente dicha.

El método histórico de investigación.—El principio de investigación de este método consiste en indagar la forma y las condiciones en que ha evolucionado, por ejemplo, la ciencia económica para comprender así los fenómenos económicos en su verdadero significado y en relación con las demás manifestaciones de la vida social. Este método se resume en los siguientes puntos:

1) La economía no es un aspecto independiente de la vida de la sociedad humana, sino la parte de un todo orgánico que evoluciona ininterrumpidamente. La economía de un pueblo es la consecuencia de un proceso en el que han intervenido su situación geográfica; factores culturales y políticos; instituciones jurídicas, científicas, financieras y otras, cada una de las cuales se encuentra condicionada por todas las demás;

2) El desarrollo de una economía depende de las fuerzas internas antes mencionadas y de influencias ejercidas por factores y fuerzas que condicionan la economía mundial;

3) Las verdades económicas no son absolutas y eternas, ya que la economía es producto de un desarrollo histórico y, por tanto, está sujeta a modificaciones sucesivas, o sea que su validez depende de factores que cambian cada día. Por esta razón no es posible fundar una teoría de validez universal que pueda ser aplicada a todas las economías y en cualquier tiempo;

4) Si las teorías que caracterizan el pensamiento económico sólo son productos de sus épocas y circunstancias especiales, es lógico que las medidas de una determinada política económica han de tener una importancia demasiado relativa. Las medidas que en un país pueden tener éxito, al ser aplicadas en otro pueden producir efectos muy distintos;

5) La previsión económica o sea la acción por medio de la cual se quiere obtener, a base de indicios o precedentes, un juicio acerca de lo que puede suceder en el futuro. Los pronósticos económicos tienen que partir del conocimiento de la evolución que la economía de un país tuvo en el pasado y la naturaleza de los factores que contribuyeron a su formación. Y para resolver los problemas de previsión se han desarrollado métodos y técnicas de análisis estadístico y matemático cuyo objeto es el estudio de las causas y el carácter de las fluctuaciones de las actividades económicas. Con esto se persigue dos fines:

- a) del modo cómo se producen las fluctuaciones de ciertas variables económicas, sacar conclusiones concretas acerca de su probable comportamiento en el futuro;
- b) indicar los medios para controlar esas fluctuaciones y asegurar a la economía un cierto grado de estabilidad.

6) La observación de los ciclos económicos de larga duración permite señalar una regularidad periódica en las fluctuaciones, de la cual se llega a la conclusión de que ese movimiento cíclico se repetirá del mismo modo en el futuro. Pero los pronósticos basados en tales observaciones resultan falsos en muchos casos, debido, por ejemplo, a la presencia de factores que no pueden ser controlados ni intervenidos por el hombre.

7) A base de la observación y examen crítico de series estadísticas extensas se quiere determinar una línea media de tendencia que se toma como línea normal de desarrollo. Esta línea se utiliza para dos clases de pronósticos: a) de las desviaciones que presenta la línea normal se intenta sacar conclusiones sobre la probabilidad de futuros cambios en uno u otro sentido; b) de la dirección que acusa la línea normal se pretende inferir su tendencia en el futuro; esto en muchos casos ha llevado a conclusiones falsas. La línea normal que significa que los nuevos datos pueden determinar un cambio considerable en su forma, hecho que tiene

que afectar a toda apreciación referente al futuro del fenómeno estudiado.

8) El futuro desarrollo de los fenómenos se quiere determinar mediante la construcción de barómetros económicos basados en el comportamiento histórico de ciertos indicadores claves y en la forma cómo reaccionan unos frente a otros.

9) Para dar un fundamento más sólido a los pronósticos ha sido construido un verdadero sistema de barómetros que facilitan la investigación del movimiento cíclico de las actividades económicas, es decir, un análisis histórico completo.

Matemáticas.—El investigador encuentra en las matemáticas una valiosa ayuda para el trabajo de simplificación, aclaración y verificación de sus razonamientos, y para construir modelos que pueden conducirlo a conclusiones de importancia. Pero toda conclusión proveniente de una deducción matemática debe ser comprobada por un discernimiento desarrollado en la observación y el análisis crítico de los hechos.

“Las matemáticas —dice Ragnar Frish— son una herramienta necesaria, pero no más que una herramienta. Ninguna clase de tecnicismo matemático, por muy refinado que sea, podrá jamás reemplazar la intuición, esa función inexplicable que tiene su lugar en el cerebro de un gran intelecto que, al mismo tiempo, entiende matemáticas y teoría económica, y que ha vivido suficiente tiempo como para acumular experiencia y sentido para los hechos”.

Las matemáticas son la herramienta por excelencia para la investigación deductiva.

Estadística.—Los cuadros estadísticos constituyen la base y el punto de partida para la investigación inductiva. El objeto de la teoría económica es explicar la finalidad y la naturaleza de los hechos y fenómenos económicos; pero esta teoría sólo tiene validez cuando es el resultado de la observación de fenómenos que pueden ser comprobados estadísticamente.

De modo general, los datos estadísticos sólo representan una aproximación a la realidad que quieren reflejar, y su grado de

probabilidad no es función únicamente de la amplitud de la información que encierran, sino también del criterio con que han sido elaborados. Este criterio puede ser totalmente subjetivo o puede representar un modo especial de dar significado a los datos, en sentido objetivo.

Como dato individual y absoluto, una magnitud estadística puede carecer de valor significativo, pero es importante como elemento de una serie que presenta una determinada tendencia.

La Estadística no llega a establecer relaciones de causalidad, cualidad o funcionalidad, ya que esto es tarea del investigador, quien tiene que explicarlas e interpretarlas con espíritu crítico y objetivo. Sólo establece relaciones numéricas.

Contabilidad.—El conocimiento de los principios de la técnica contable y la aplicación de sus procedimientos contribuyen a dar una visión clara y correcta de los hechos, particularmente en el análisis de problemas monetarios. Sencillos modelos de contabilidad en los que constan únicamente las cuentas más importantes de un balance bancario, permiten estudiar y explicar las relaciones que existen, por ejemplo, entre las emisiones de un banco central y el dinero que circula en el mercado; entre la venta de valores públicos hecha por el banco central a las demás instituciones bancarias y la liquidez de éstas.

En el cálculo de la balanza de pagos, la Contabilidad permite la presentación del cuadro de créditos y débitos de un país en sus relaciones comerciales y financieras con el exterior. La comparación de los valores registrados en el activo y el pasivo de la balanza, permite determinar la capacidad de un país para importar y para cumplir con sus obligaciones financieras externas.

LA TÉCNICA DE LA INVESTIGACION

Comprende los procedimientos prácticos que ayudan a realizar una indagación en el campo científico. La técnica es el com-

plemento de la metodología, tanto desde el punto de vista de la realización misma, como de la presentación de los resultados.

Para el investigador es importante conocer estos tres principios: 1) cómo ejecutar un trabajo de investigación; 2) cuáles son los medios y recursos que puede disponer; 3) cómo utilizarlos.

Cuando tenga que escribir un libro; hacer estudios científicos sobre problemas sociales, culturales, económicos, etc., lo importante es que los trabajos del investigador inspiren confianza, precisamente por no ser el producto de una improvisación, sino por haber sido efectuados en forma científica y técnica.

El investigador, en primer lugar, tiene que determinar claramente el tema, su idea y su objetivo, y no podrá empezar su ejecución práctica sin haberse trazado un plan de trabajo que le asegure una perfecta sistematización de la materia objeto de la investigación. Enseguida presentamos el modelo de esquema de trabajo propuesto por Hermann Max. El tema es el siguiente: CONTROL DEL COMERCIO EXTERIOR.

INTRODUCCION

¿Cuál es el interés del autor en este tema? ¿Qué intención persigue con esta investigación? ¿A qué conclusiones generales espera poder llegar?

CAPITULO I

Consideraciones teóricas acerca del Control del Comercio Exterior.

A.—La gran crisis mundial y sus repercusiones:

1) En la economía interna del país:

- a) Minería;
- b) Industria;

- c) Agricultura;
- d) Precios;
- e) Ocupación.

2) En su economía externa:

- a) Exportaciones;
- b) Importaciones;
- c) Balanza de pagos.

B.—El derrumbe del patrón oro y la creación del Control del Comercio Exterior.

C.—Justificación teórica de este sistema de control.

CAPITULO II

Historia del Control del Comercio Exterior en el país. Subdividido de acuerdo con las diferentes épocas que se pueden distinguir en la evolución del sistema de control.

CAPITULO III

Funcionamiento actual del Control del Comercio Exterior. Subdividido de acuerdo con las diversas funciones que está cumpliendo el organismo de control.

CAPITULO IV

Análisis crítico de la institución de control. Subdividido conforme a los diversos puntos de vista desde los cuales el autor enfoca los problemas relacionados con el Control del Comercio Exterior.

CAPITULO V

Conclusiones y sugerencias.



Un plan de trabajo lo más detallado posible es para el investigador de una ayuda considerable, pues no solamente le facilita la tarea de llevar su trabajo en línea directa hacia su objetivo, sino que le economiza el tiempo que tendría que emplear en corregir a cada instante los defectos de estructura en su trabajo. Por eso debe pensar de antemano en la preparación de un esquema en el cual se fijará de modo lógico y en todas sus etapas la ruta que habrá de tomar la investigación. En este trabajo el investigador ha de forzar su capacidad imaginativa, reflexionar, meditar y buscar lo que mejor le parezca para dar forma a su plan.

Recolección de datos.—Hasta el momento el investigador ha determinado el tema y ha preparado el esquema de trabajo. Ahora tiene que emprender en la recolección de datos, el examen crítico de los mismos y la adopción de un sistema para su lógico ordenamiento y conservación, que permitirá disponer del material en cualquier momento.

La información necesaria la obtendrá de libros, revistas, periódicos, boletines, archivos públicos y privados, estudios e informes técnicos nacionales e internacionales, etc. Pero la forma directa de obtener información la constituyen las entrevistas personales y las exploraciones en el terreno.

Libros.—La primera pregunta que se hace el investigador es ésta: ¿qué leer y cómo leer? Las consultas con sus profesores le ayudarán al estudiante a seleccionar los principales autores. Naturalmente, el tiempo disponible no le bastará al investigador para leer íntegramente los libros recomendados, lo que, por otra parte, resulta innecesario. Ventajosamente el índice de los libros le ayudará a encontrar rápidamente los temas que le son de interés. Pero hay libros que deben ser leídos totalmente y estudiados a fondo, en razón de su claridad, lo novedoso y original de las ideas y la fuerza de sus deducciones y afirmaciones. Desde luego esto no debe llevarlo al extremo de neutralizar su capacidad de pen-

sar con criterio propio y de rechazar otras deducciones que son admisibles aunque estén en contraposición con los autores preferidos.

La lectura creadora trata de vincular al investigador con la obra, como personaje que actúa desde dentro o desde fuera de ella; como colaborador con posibilidad de aclarar conceptos, crear circunstancias, dar variedad; como crítico constructivo, polemista inteligente, suscitador de situaciones dinámicas.

Para el investigador la consulta de libros supone una capacidad de síntesis nacida de una lectura atenta, profundizada en las diferencias o variedades existentes dentro de la unidad conceptual, y una actitud de observador inteligente que debe plasmarse en los recursos expresivos, precisos y certeros, características de un resumen, un extracto, un comentario, un concepto, una idea original, etc., que serán registrados especialmente en las fichas de trabajo del investigador.

Revistas.—La lectura de libros debe ser complementada con la consulta de revistas, ya que éstas tienen actualizada la materia de que se trate. La ciencia progresa debido a su dinamismo, no se detiene en un punto determinado. Las revistas científicas ofrecen un verdadero foro en el que los autores discuten sus ideas, presentan sus nuevos conocimientos y analizan problemas contemporáneos. Por otra parte, las revistas mantienen secciones en las que se hacen comentarios de los libros últimos o informan acerca de estudios científicos publicados en otras revistas.

Periódicos.—Para determinada clase de estudios el investigador tiene que acudir a los periódicos, cuya utilización exige mucho cuidado y una estricta aplicación de la metodología de la investigación histórica. Los artículos periodísticos pocas veces constituyen un testimonio objetivo de los hechos, puesto que se deben a la orientación política de los autores. Pero para el investigador los periódicos pueden ser una fuente importante que, al presentar los acontecimientos del pasado, le permite comprender algo del espí-

ritu que dominaba los tiempos en cuya historia se encuentra interesado.

Archivos.—Los documentos que se conservan en archivos, públicos o privados, son otra fuente de información para estudios de carácter histórico. Dentro de esta categoría deben ser considerados los archivos de las empresas bancarias, industriales y comerciales, que contienen todo lo que ha determinado el desarrollo de las empresas. En los archivos públicos el investigador encontrará los documentos de origen oficial, tales como antecedentes de convenios o tratados; actas y protocolos referentes a acuerdos, congresos y conferencias; informes de las misiones diplomáticas en el exterior; informes de los cónsules, etc. La documentación relacionada con el origen y la historia de códigos y leyes se halla en los boletines de sesiones de los congresos nacionales. Algunos archivos publican catálogos y revistas en los que informan sobre los documentos que tienen bajo su cuidado. En las bibliotecas existen secciones de archivos en los que guardan memorias, balances, informes técnicos de comisiones de expertos, etc.

Entrevistas.—Debido a la naturaleza del tema, el investigador puede verse obligado a recurrir a fuentes que lo pongan en contacto directo con la realidad. En esta circunstancia le serán de gran utilidad las entrevistas personales, que deben ser cuidadosamente preparadas. Debe pensar en las personas que pueden proporcionarle la información que desea. Según el carácter de las preguntas deberá elegir los funcionarios que podrían contestarlas adecuadamente, a quienes manifestará que por hallarse empeñado en un trabajo serio de investigación solicita ciertas informaciones que nadie mejor que ellos estarían en condiciones de proporcionárselas. Previamente el investigador debe informarse acerca del carácter, las actividades a que se dedican, los éxitos que han tenido en los negocios o en su profesión las personas a quienes tiene que entrevistar. Se preocupará de conquistar la benevolencia de sus entrevistados y obtener de ellos lo que desea saber.

Al terminar la entrevista debe solicitar al entrevistado el fa-

vor de revisar las anotaciones que ha hecho durante la conversación, con lo que el investigador tendrá la seguridad de no incurrir en ningún error acerca del asunto que fue materia de la entrevista, pudiendo declarar más tarde que su información proviene de una fuente digna de toda confianza.

Exploración en el terreno.—La economía es un campo que ofrece ilimitadas posibilidades de investigación, y es muy extensa la bibliografía que se ha publicado con referencia a todos los aspectos de la economía de un país, de una región y del mundo entero. Cuando un investigador elige un tema relacionado con estas materias, forzosamente tiene que consultar esa bibliografía; pero eso no es suficiente; lo importante de su investigación radica en el aporte personal con que contribuye al conocimiento de la realidad, lo que significa que tendrá que llegar directamente a la exploración misma del terreno, por ejemplo cuando se trata del análisis de las necesidades y posibilidades de desarrollo de ciertos sectores de un país.

Encuestas.—Son fuentes de información los libros, revistas, periódicos, memorias, informes, etc.; pero aparte de la palabra escrita el investigador ha de contar también con otra fuente de mucha importancia: lo que ve y lo que oye cuando entra en contacto directo con el sector investigado y con las personas que se encuentran allí y que pertenecen a diferentes clases sociales y niveles culturales. Pero como es imposible interrogar personalmente a cada uno de los individuos cuya opinión le interesa, tiene que recurrir a la técnica de la encuesta, por medio de la cual se obtiene información de un grupo de personas simultáneamente.

En la aplicación de una encuesta el investigador ha de observar algunas reglas importantes, como las siguientes:

- a) El tema no debe ser demasiado extenso ni general;
- b) El cuestionario ha de contener preguntas breves y que no se presten a múltiples interpretaciones;
- c) En el cuestionario se debe incluir algunas preguntas "cruza-

das" cuyo fin es confirmar con nuevos datos o argumentos ciertas respuestas anteriores;

- d) Cuando la encuesta es demasiado extensa y por tal motivo ha sido realizada por algunos "enumeradores", entonces los cuestionarios tienen que ser sometidos a una revisión por parte del supervisor, con el objeto de establecer la consistencia o inconsistencia de las respuestas. Y si a pesar de esto subsisten algunas dudas, se volverá en busca de una solución en el propio terreno;
- e) Una vez revisados los cuestionarios se procederá a la codificación numérica de las preguntas y respuestas, asignando un número a cada pregunta y dentro de cada pregunta, un número a cada una de las posibles respuestas. De este modo será fácil señalar cuántas contestaciones de una misma pregunta corresponden al código N^o 1, cuántas al N^o 2, etc.

Apuntes bibliográficos y de "ayuda-memoria".—Las ideas que surgen en el investigador durante su trabajo pueden ser registradas rápidamente en una libreta de bolsillo. Pero cuando consulta libros tiene que valerse de ciertas prácticas que ayudan a su memoria y le permiten asimilar todo lo que le parece esencial para sus fines. Si los libros son de su propiedad puede subrayar aquellas partes que le son de interés o tienen una significación extraordinaria. Otras partes, que son importantes y que deberían ser releídas de tiempo en tiempo, pueden ser marcadas con una línea vertical y marginal. En caso de tratarse de libros ajenos el investigador tiene que valerse de otros medios; el más sencillo de éstos es el uso de una carpeta pequeña con hojas sueltas, para las anotaciones. Por cada libro consultado se dispondrá de un grupo separado de hojas, destinándose la primera al registro de los siguientes datos:

- a) Título del libro;
- b) Nombre del autor;

- c) Número de la edición;
- d) Lugar y año de la edición;
- e) Número del tomo cuando la obra consta de varios tomos;
- f) Nombre de la biblioteca donde obtuvo la obra y el número que le corresponde en el catálogo.

Los datos indicados son indispensables para ubicar e identificar el libro cuando sea necesario volver a consultarlo.

Los apuntes pueden hacerse siguiendo estas indicaciones:

- a) Deben copiarse íntegramente aquellas partes que pueden servir para ser citadas;
- b) De las partes demasiado extensas deben hacerse breves resúmenes que reflejen exactamente las ideas del autor;
- c) En muchos casos se harán referencias a determinados temas tratados en el libro, sólo con el fin de recordarle al investigador dónde puede encontrar información acerca de esos temas.

De modo análogo se procederá cuando se consulta revistas. También será útil abrir un registro de artículos de revistas que no pueden ser leídos inmediatamente, pero que deben ser consultados en otra oportunidad.

Por otra parte, el investigador ha de disponer de ciertas informaciones obtenidas en las discusiones de hipótesis o problemas con profesores y otras personas familiarizadas con la materia que se investiga. Estas anotaciones también deben ser conservadas en carpetas.

Sistematización del material.—El material de información, las citas de autores, los resúmenes y las anotaciones de "ayuda-memoria" deben ser ordenados en forma lógica y sistemática. Por ejemplo, no se podría reunir en una sola carpeta anotaciones relacionadas con cuestiones monetarias, problemas de desarrollo industrial, sistemas de contabilidad, etc. A cada materia hay que dedicar

una carpeta que lleve en la tapa la indicación de su contenido.

El material debe ser agrupado siguiendo el orden de los capítulos del esquema de trabajo. En páginas anteriores fue transcrito el plan de trabajo acerca del Control del Comercio Exterior. Según ese esquema el material se ordenará así:

- a) En la primera carpeta se incluirá todo lo referente a las circunstancias que dieron origen a la institución, así como a su base teórica; este material será extraído principalmente de libros y estudios técnicos especiales;
- b) El material relacionado con la evolución histórica de la institución se obtendrá de los archivos, memorias, leyes, actas de sesiones, etc., y será guardado en otra carpeta;
- c) En una tercera carpeta se conservará el material resultante de entrevistas y encuestas.

Estadísticas y gráficos.—Otro material de interés para el investigador está formado por cuadros estadísticos y gráficos que demuestren tendencias de desarrollo o caractericen situaciones determinadas, y que han sido preparados por autores de estudios particulares.

Todo trabajo de investigación tiene que cumplir con la condición básica de que la tesis que sostiene sea comprobada o pueda ser comprobada con hechos concretos, porque cuando se trata de analizar problemas reales el investigador, por principio de objetividad, no puede entregarse a vagas especulaciones intelectuales.

Las conclusiones a que la investigación conduzca deben derivarse de la interpretación objetiva de los cuadros estadísticos utilizados. Sin embargo, al plantearse un problema el investigador puede partir de una hipótesis, situándolo así para ser mirado bajo un ángulo muy determinado. Toda hipótesis deja de ser una idea preconcebida solamente cuando ha sido comprobada su efectividad de modo estrictamente objetivo, basándose en el examen y análisis crítico de la realidad.

Antes de iniciar su trabajo el investigador debe reunir un amplio material documental, que le permita dilucidar el asunto investigado en todos sus aspectos. Este material debe formar parte de su archivo.

La exposición escrita.—Hasta aquí el investigador habrá invertido una buena parte de su tiempo en trabajos preparatorios, el estudio de las fuentes de información y la compilación de datos y antecedentes. Pensando siempre en el tema investigado y sus objetivos habrá enriquecido sus conocimientos y esclarecido y ordenado sus ideas. Ahora puede emprender en la redacción de su trabajo. En primer lugar debe revisar el esquema provisional que adoptó como punto de partida. Como durante los trabajos preliminares pudo haberse formado una idea más clara sobre diferentes aspectos del tema en investigación, es lógico que tiene que introducir en ese esquema las modificaciones necesarias, tales como suprimir algunas partes, agregar otras, hacer transposiciones dentro de los diferentes capítulos, etc. De este modo el esquema servirá como guía en la exposición escrita del trabajo.

En esta redacción el investigador debe usar un lenguaje apropiado y correcto. Cuando tenga dudas sobre la forma exacta de escribir una palabra, de su valor semántico o de la acepción específica que es permitido darle, deberá recurrir al diccionario cuya consulta le será útil también para encontrar sinónimos o perífrasis que pueden ser usados para evitar la repetición de una misma palabra. En determinados casos debe consultar diccionarios especializados.

La redacción del trabajo debe ser revisada varias veces, dejando pasar algunos días entre una y otra revisión. Hay que evitar el abuso de frases puestas entre paréntesis o entre guiones. Los paréntesis generalmente son utilizados para oraciones enteras que deben ser intercaladas en un párrafo, y los guiones, para separar dentro de una oración una breve explicación.

En un trabajo escrito se utilizan notas al pie de las páginas para indicar las fuentes de información o de las citas, así como

para ciertas observaciones complementarias que no estarían bien dentro del texto. Desde luego, se recomienda evitar el uso excesivo de esta clase de advertencias.

Las notas al pie de una página deben llevar un asterisco o un número que las relacione con la parte del texto a que se refieren. Como norma general, los asteriscos serán empleados para observaciones que no se relacionan directamente con la materia tratada, por ejemplo, las notas al comienzo de un artículo de revista referentes al autor o aquellas en las que éste expresa su agradecimiento a sus colaboradores o indica que se responsabiliza de sus opiniones personales. Se consideran también las observaciones que agrega el editor o el traductor.

Los números servirán para las notas explicativas que forman parte del trabajo. En este caso pueden aplicarse diferentes sistemas, como los siguientes:

- a) Numeración correlativa de las notas en toda la extensión del libro;
- b) Numeración correlativa de los diferentes capítulos, de modo que en cada uno de ellos la numeración comience en 1;
- c) Numeración correlativa de las notas de una misma página;
- d) Agrupamiento de todas las notas, numeradas correlativamente, en un anexo del libro. Este sistema se utiliza especialmente en obras científicas.

El plan general de exposición comprende las siguientes partes fundamentales: introducción, desarrollo, conclusiones y documentos.

Introducción.—El objeto de la introducción es indicar al lector el estado del asunto que se investiga, el interés y posibilidad de su estudio, el propósito del autor, el plan de investigación y los métodos seguidos, las fuentes de información utilizadas, el plan de exposición.

La introducción ha de ser redactada después de las conclusiones, evitando de este modo la precipitación, como ocurre generalmente, en el anuncio de investigaciones muy personales, aportes originalísimos para la solución de complejos problemas de carácter social, económico, demográfico, político, cultural, etc.; muchas veces denostando a los investigadores anteriores, silenciando la colaboración que le prestaron instituciones y personas, para terminar solicitando benevolencia por tratarse de su primer trabajo de investigación en el que sufrió la falta de tiempo, de fuentes de consulta y otras excusas más.

Cuerpo del trabajo.—Para el desarrollo de la exposición escrita se recomienda que el investigador tenga a su alcance toda la documentación reunida, a fin de ir desglosando de ese material los documentos que corresponden a cada capítulo. Debe disponer, además, de hojas en blanco para la nueva redacción que se dé a uno o varios párrafos.

La numeración de las páginas se realizará cuando se haya terminado la redacción de los originales. Mientras tanto es costumbre emplear una foliación provisional. Las hojas serán reunidas en cartapacios, uno por cada capítulo.

Conclusiones.—Para claridad de la tesis que se mantiene, es necesario reunir las ideas esenciales y formular las conclusiones que se desprenden del trabajo realizado. Las conclusiones son consideradas como la suprema síntesis de una obra, a la que generalmente se dedica el último capítulo.

Documentos.—Cada libro debe incluir la documentación que haga posible el acceso a la obra misma y a las fuentes consultadas. Los medios o recursos que satisfacen ambos objetivos pueden ser agrupados así:

- a) Para cualquier tema: sumario general, lista de las fuentes consultadas, tabla de notas, tabla de citas, índice alfabético por autores y por materias, índice general analítico;

- b) Para determinados temas: sumarios especiales, leyes relacionadas con el tema investigado, índice alfabético por autores y por materias, apéndice y anexo documental.

Citas y referencias.—El investigador tiene que referirse al material de información que tiene acumulado, tanto para confrontar sus opiniones personales con las expresadas por los autores consultados, como para indicar que ha tomado en cuenta lo que ya han hecho otros anteriormente. Pero debe evitar una acumulación excesiva de citas y referencias, ya que esto de ningún modo servirá para acreditar el valor científico de su trabajo.

Hay dos formas de hacer las referencias:

- a) Transcribiendo literalmente y entre comillas la parte del libro consultado que merece ser mencionada y comentada o intercalándola con letra cursiva en el párrafo respectivo;
- b) Resumiendo con palabras propias la opinión de otro autor.

En el primer caso debe indicar la fuente mediante una nota al pie de la página, mencionando al autor, el título de su obra y la página en que se encuentra la parte citada. En el otro caso se menciona dentro del mismo párrafo el nombre del autor cuyo juicio se resume, destacando así que el criterio emitido no es propiedad intelectual del investigador.

Abreviaturas, siglas y letras mayúsculas.—Por regla general no debe usarse sino las abreviaturas aceptadas, tales como etc. = etcétera, p. = página, op. cit. = obra citada, a. C. = antes de Cristo, d. C. = después de Cristo, p. ej. = por ejemplo, y otras más. Los nombres largos de instituciones nacionales o internacionales se expresan mediante palabras compuestas por las letras iniciales de los nombres respectivos; de estas letras así agrupadas puede resultar una palabra de fácil pronunciación, pero en otros casos la sigla puede leerse pronunciando separadamente sus letras. Las siglas no se escriben con punto, p. ej. O.N.U., sino ONU. En los

casos de siglas no muy conocidas debe anteponerse el nombre completo de la institución, p. ej. Special Operations Research Office SORO, organismo de la American University.

Dentro de un trabajo escrito puede usarse letras mayúsculas para destacar algunas palabras, pero el mismo efecto puede obtenerse subrayándolas o escribiéndolas con tipo negro cursivo.

Cuadros y gráficos.—Toda investigación que no sea de carácter exclusivamente deductivo ha de basarse en el material de observación estadístico, debiendo incorporar a su trabajo únicamente los datos significativos y que sean comprobatorios. Estos datos deben presentarse en cuadros numéricos o gráficos separados, pero junto a las páginas en las que son comentados. En cada caso es necesario indicar las unidades en que están expresados los datos y la fuente de información. Cuando esos cuadros exceden del tamaño normal de las páginas hay que utilizar hojas más grandes para luego plegarlas. En algunos casos es conveniente reunir el material estadístico en un anexo especial.

Anexos.—La documentación de un trabajo científico que no conviene insertarla en el texto, puede ser reunida en un anexo al final de la obra.

En los trabajos de investigación que tienen referencias a disposiciones legales es necesario transcribir el texto completo de las leyes respectivas, pero agrupándolas en un anexo. Del mismo modo conviene proceder con la documentación que se estime de mucha importancia.

Los anexos, en general, ofrecen al lector detalles complementarios de una investigación y proporcionan explicaciones adicionales sobre los temas tratados.

Índices.—Por medio del índice general el lector puede informarse del contenido de una obra y realizar su lectura de acuerdo con sus intereses. Al preparar el índice el investigador podrá ver con claridad si su trabajo está convenientemente sistematizado y, en caso contrario, corregir los defectos.

En el índice bibliográfico se registran las obras consultadas

y las recomendadas para lecturas complementarias. Se indicará la obra, el nombre del autor, la casa editora y el lugar y año de la edición.

La bibliografía puede ir al final de cada capítulo o al término de la obra indicando los capítulos a que se refiere. Las referencias corresponderán a libros, revistas, periódicos y otras fuentes de información.

En algunos casos se utiliza un índice analítico o de materias. Cuando ha sido terminada la redacción del trabajo, el investigador extrae las palabras de significación para un determinando tema o para resumir en pocas palabras el contenido de párrafos que expresan ideas esenciales. Junto a estas palabras constará el número de la página en que se encuentran; luego se forma el índice siguiendo un orden alfabético.

También se usan índices de cuadros, gráficos, mapas, fotografías, etc., cuando la obra contiene un gran número de ellos.

Numeración de las páginas.—Los números de los índices tienen que corresponder a las páginas respectivas de la obra. En cuanto a la numeración misma, generalmente se acostumbra contar desde la portada, es decir, la primera hoja del libro.

Ficheros.—El sistema de fichas o tarjetas está recomendado para investigadores profesionales que necesitan un material bibliográfico amplio y diversificado, así como también para los centros de investigación en donde se recopila y archiva un extenso material científico. El investigador tiene en este sistema un auxiliar insuperable. Notas, datos, transcripciones, extractos, comentarios, referencias, resúmenes, ideas suscitadas por las fuentes de consulta, etc., va registrando en tarjetas de fácil clasificación y ordenamiento, conformando así su fichero intelectual.

Algunos autores clasifican las fichas atendiendo a su confección, impresión, colocación, visibilidad, desplazamiento y otros aspectos físicos más. Pero tomando en cuenta la función misma de las fichas, generalmente son agrupadas como se indica a continuación:

- a) Ficha Ideológica, que contiene las conclusiones que se desprenden del trabajo de investigación realizado. El formato de estas fichas es de 13 x 22 cm.;
- b) Ficha Esquemática, con el plan definitivo de trabajo. Formato 13 x 22 cm.;
- c) Ficha Bibliográfica, en la que se registra el nombre del autor, título de la obra y otros datos que ayudan a identificarla;
- d) Ficha Metodológica, en la que consta el método que se empleará en la investigación, especificando, cuando sea posible, los procedimientos referentes a cada parte del tema;
- e) Fichas Bibliográfico-descriptivas, semejantes a las que utilizan las bibliotecas;
- f) Fichas Ayuda-memoria o Mnemotécnicas, que contienen "todas las notas bibliográficas, notas de ideación o de observación".

Ficha Bibliográfica.—Es la única ficha que puede ser utilizada en su anverso y reverso. El tamaño universalmente aceptado es de 7 x 12 cm. Cada clase de fichas tiene un color distinto.

Esta ficha debe contener en el anverso una descripción concisa de la fuente de conocimiento, que comprenderá el nombre del autor, título de la obra, la casa editora, ciudad y año de la edición, número de la edición, página o páginas de donde fue captada la esencia de la consulta. En la parte superior derecha, frente al nombre del autor, constará la disciplina científica dentro de la cual se ubica la obra. Después de los datos indicados, hacia la parte inferior derecha se anotará la biblioteca donde se encuentra el libro consultado y el número de clasificación.

En el reverso de la ficha se registrará una "Breve síntesis del contenido de la obra y un sucinto juicio crítico y comparativo".

Ejemplos de fichas bibliográficas:

a) Anverso

WEBER, Alfred

Historia Universal

HISTORIA DE LA CULTURA

(Traducción del alemán por Luis Recaséns Siches)

Talleres de Litoarte, S. de R. L.
Cuernavaca, 683, México 17, D. F.

Octava edición en español, 1965
pp. 27, 199 y otras

B. Part.
Quito, 1968-XI-15
Clasi: 902

b) Reverso

Hace un análisis sociológico de cada una de las culturas singulares, a la vez que una interpretación del contenido central de esas culturas.— Considera que no es posible abarcar enteramente cuántas son las cosas de nuestra anterior existencia que han desaparecido definitivamente de nuestra vida, para dejar paso a nuevas modalidades; así como tampoco puede precisar cuáles son las nuevas cosas que se instalarán en nuestra existencia.— Siente la necesidad de esclarecer la situación actual, superlativamente enmarañada, para que la humanidad pueda orientarse respecto de su significación y alcance.— Determina cuáles son las fuerzas impulsoras de la corriente de la historia, su curso y su dinamismo.

a) Anverso

CLARK, Kenneth B.

Sociología

GHETTO NEGRO

Los Dilemas del Poder Social

(Traducción del inglés por Víctor O. Moya)

Gráfica Panamericana, S. de R. L.
Parroquia 911, México 12, D. F.

Primera edición en español, 1968
pp. 47, 176 y otras

B. Part.
Quito, 1968-XI-10
Clasi: 301

b) Reverso

Utilizando hechos y datos de primera mano, muchos de ellos inéditos, describe la vida del negro norteamericano en sus prisiones sin rejas ni muros.

Expone cómo en uno de los países más ricos del mundo la zarpa de la miseria, no sólo económica, sino humana en su acepción más cabal, mantiene en una impotencia casi increíble a un sector tan considerable de su población.

a) Anverso

LUKACS, Gyorgy

Literatura

SOCIOLOGIA DE LA LITERATURA

(Traducción del alemán por Michel Faber Kaiser)

Gráficas Tossal s. l. Barcelona

N. R. 5. 131-65 Dep. legal B. 23. 353-1966

Barcelona, 1966
pp. 97, 153 y otras

Quito, 1968-XI-12
B. Part.
Clasi: 804

b) Reverso

Constituye la mejor síntesis antológica de su obra crítica sobre la literatura. Ofrece una visión global de su pensamiento crítico-literario.

Analiza las relaciones estructurales, funcionales y dinámicas entre la literatura y los procesos económico-sociales o histórico-sociales, dentro del marco interpretativo de la filosofía de la aplicación de una doctrina.

Ficha Bio-bibliográfica.—En esta tarjeta, de formato 12 x 15 cm., se anotarán ligeros rasgos biográficos del autor consultado, indicando si se trata de una autoridad científica o de un especialista. La ficha será llenada siguiendo estas normas:

- a) En la parte superior izquierda el apellido y nombres del autor;
- b) En la parte superior central se indicará el año de nacimiento y bajo éste el de defunción del autor;
- c) Hacia la parte superior derecha, la disciplina científica en la cual se ubica la obra. A continuación se indicarán otras materias a las que se dedica o dedicó el autor;
- d) Separando los datos anteriores con una línea, se registrarán los aspectos biográficos sobresalientes del autor, indicando los demás libros que hubiese publicado.

Ejemplos de fichas bio-bibliográficas:

DESCARTES, Renato	1635	FILOSOFIA
	1706	LOS PRINCIPIOS DE LA FILOSOFIA

Filósofo, matemático y físico francés; nació en La Haye, Turema.— El afán por llegar a la certidumbre en sus convicciones filosóficas lo impulsó a la construcción de un sistema que tuviese la claridad y evidencia de las matemáticas. Empezó por poner en duda todos sus conocimientos y trató de encontrar un punto de apoyo, una verdad tan evidente que fuese imposible dudar de ella. Esta es la duda metódica, pero Descartes aun dudando de todo no pudo dudar que dudaba, que pensaba y, por tanto, que existía como ser pensante: *cogito ergo sum*. De este modo pudo establecer que el criterio de la verdad es su evidencia.— Fue partidario convencido del racionalismo. Está considerado como el fundador de la filosofía moderna.— Su labor científica es muy importante: él dio forma a las leyes de la refracción de la luz, creó la Geometría Analítica y trató de explicar mecánicamente los fenómenos vitales, especialmente las actividades funcionales del hombre.— Obras principales: Discurso del método, Meditaciones metafísicas, Reglas para la dirección del espíritu, Tratado de las pasiones, Del hombre, etc.

AROUET, Francisco María	1694	Historia General
(Llamado VOLTAIRE	1778	

(Ensayo sobre las Costumbres
y el Espíritu de las Naciones)

Nació en París.— Una de las personalidades que más influyeron en la Revolución Francesa y en la cultura europea de su tiempo.— Polemista temible; combatió el pasado y sus prejuicios, la ignorancia, el fanatismo, la intolerancia. Tuvo fe en la razón, la cultura y el progreso.— Pidió la abolición de los sistemas de tortura y los encarcelamientos arbitrarios.

Introdujo la expresión "Filosofía de la Historia".— Su actividad literaria fue singular. Escribió: Cartas Filosóficas, Zadig, Micro-megas, Cándido o el optimismo, obras con las que creó un género nuevo, el cuento filosófico. Otras obras: Tratado de la tolerancia; Diccionario Filosófico; Correspondencia, consistente en unas diez mil cartas dirigidas a toda la sociedad francesa y de fuera del país. Como supervivencia de la epopeya renacentista escribió La Henrriada; tragedias como Edipo, Bruto, Zaira, La Muerte de César y otras muchas obras más.

Ficha de trabajo.—El contenido de ésta, llamada también ficha ayuda-memoria o ficha mnemotécnica, será el siguiente: transcripciones, resúmenes, críticas, comentarios, conceptos, datos estadísticos, observaciones y consideraciones personales, referencias, ideas originales, etc. En cada tarjeta constará una sola idea completa o un grupo de ideas de una sola categoría, por lo que podríamos llamarla ficha de concepto único. Pero, manteniendo siempre el criterio de concepto único, en la ficha puede registrarse a la vez, por ejemplo, una transcripción y el correspondiente comentario, un resumen y una idea original, un extracto y una conclusión, etc. En el proceso de elaboración científica, el concepto único regis-

trado en el anverso de cada ficha de trabajo permite su comparación inmediata si las fichas se encuentran ya distribuídas en la mesa de trabajo.

El formato de la ficha de trabajo puede ser de 14 x 21 cm., o sea, la mitad de una hoja de papel tamaño carta. A continuación presentamos un modelo de tarjeta de trabajo:

GRAFICA DE LA FICHA DE TRABAJO

El diagrama muestra un rectángulo que representa la ficha de trabajo, dividido en varias secciones por líneas horizontales y verticales. Una línea horizontal superior divide el rectángulo en una franja superior y una zona inferior. Una línea vertical a la izquierda divide la zona inferior en una columna estrecha y una zona amplia. Una línea vertical a la derecha divide la franja superior en un espacio pequeño y un espacio grande. Una línea horizontal inferior divide la zona amplia de la izquierda en una zona superior y una zona inferior. Una línea horizontal inferior adicional divide la zona inferior de la zona amplia de la izquierda en una zona superior y una zona inferior. Una línea horizontal inferior adicional divide la zona inferior de la zona amplia de la izquierda en una zona superior y una zona inferior. Una línea horizontal inferior adicional divide la zona inferior de la zona amplia de la izquierda en una zona superior y una zona inferior.

En el modelo la línea horizontal superior ha sido trazada a 1,5 cm. del borde correspondiente; la vertical izquierda, también a 1,5 cm. del borde respectivo. En los extremos superiores, izquierdo y derecho, se han formado cuadrados de 1,5 cm. de lado. En el extremo derecho, un rectángulo de 3,5 x 1,5 cm.

La ficha de trabajo tiene un encabezamiento que constituye el nombre de la tarjeta y que debe consistir de una sola palabra o de una frase-síntesis. Este encabezamiento debe ser anotado en la parte superior de la ficha, en forma destacada. Inmediatamente después del encabezamiento se registrará el dato bibliográfico, es decir, el nombre del autor seguido del título de la obra.

Bajo la línea horizontal, en el ángulo superior izquierdo se harán constar la página o páginas consultadas. En el rectángulo inferior derecho se indicarán en primer lugar el nombre abreviado de la biblioteca en donde se obtuvo la obra, y debajo, el lugar, año, mes y día de preparación de la tarjeta. Dentro del cuadrado del extremo superior se registrará el capítulo del plan de investigación.

La manera más natural de agrupar las fichas de trabajo es siguiendo el orden de los capítulos del esquema provisional de trabajo, pero este esquema será reemplazado posteriormente por el plan de redacción; en consecuencia, cuando las fichas sean reagrupadas según este último plan, será cambiado el dato del cuadrado superior izquierdo. Por esta razón todos los datos que tienen el carácter de provisionales deben ser escritos con lápiz, y cuando han sido escritos con tinta se recomienda recortar y pegar pequeños papeles con el nuevo dato.

En el cuadrado del extremo superior derecho se registrará el número de clasificación de la obra, en todo caso según el sistema decimal de Dewey que se basa en la agrupación de materias afines, con posibilidad de dividir las y subdividir las. Las materias se agrupan en diez clases numeradas del 0 al 9; las del 1 al 9 comprenden las materias de carácter específico, reservándose la clase 0 para los temas generales que no pertenecen a una materia determinada. Estas clases se indican con tres cifras, así:

000	Obras Generales
100	Filosofía
200	Religión
300	Ciencias Sociales
400	Lingüística
500	Ciencias Puras
600	Ciencias Aplicadas
700	Artes y Recreación
800	Literatura
900	Historia y Geografía

Cada una de estas clases tiene a su vez diez divisiones que van del 0 al 9, correspondiendo al 0 las obras de carácter general, y las demás, a las de carácter específico. La división se hace conservando dos cifras, por ejemplo, 330 corresponde a Economía que es una de las materias en que puede dividirse la clase Ciencias Sociales. Puede avanzarse a una clasificación más detallada ampliando cada una de las diez divisiones, obteniéndose así las secciones, subsecciones, etc. Ejemplo:

Clase:	700	Arte y Recreación
División:	720	Arquitectura
Sección:	722	Arquitectura antigua
Sub-sección:	722.7	Arquitectura antigua romana

Cuando en una obra la forma o el estilo tienen tanta importancia como la materia misma, se aplican ciertas cifras llamadas "determinantes de forma", cuyas categorías principales son las siguientes:

01	Filosofía
02	Compendios
03	Diccionarios, enciclopedias
04	Ensayos, discursos, conferencias

- 05 Publicaciones periódicas
- 06 Asociaciones, sociedades
- 07 Estudio y enseñanza
- 08 Colecciones
- 09 Historia

Estas cifras se agregan al número de clasificación, por ejemplo, Historia de la Arquitectura Antigua Romana quedará expresada así: 722.709. Toda determinante de forma consta de dos cifras, siendo 0 la primera. Cuando el número de clasificación termina en 0, se suprime el 0 de la determinante, p. ej.

Economía: 330
 Boletín Económico: 330.5 pero no 330.05

De acuerdo con el sistema de clasificación decimal, la Economía, que es una de las divisiones de la clase Ciencias Sociales, podría presentar las siguientes subdivisiones:

- 300 Ciencias Sociales
- 330 Economía
- 330.1 Teoría económica
- 330.2 Escuelas del pensamiento económico
- 330.3 Metodología de la Economía
- 330.4 Sistemas económicos
- 330.5 Finanzas privadas
- 330.6 Economía de tierras
- 330.7 Hacienda Pública
- 330.8 Política arancelaria
- 330.9 Economía industrial
- 331 Renta Nacional
- etc.

Subdivisiones de la Educación:

- 300 Ciencias Sociales
- 370 Educación
- 370.1 Psicología de la Educación
- 370.2 Filosofía de la Educación
- 370.7 Sociología de la Educación
- 370.4 Formación de maestros
- 370.5 Institutos y talleres pedagógicos
- 370.6 Establecimiento para la formación del magisterio
- 370.7 Establecimientos para la formación de administradores escolares
- 370.8 Supervisión escolar
- 370.9 Investigación pedagógica
- 371 Enseñanza
- etc.

Subdivisiones del Derecho:

- 300 Ciencias Sociales
- 340 Derecho
- 340.1 Filosofía del Derecho
- 340.2 Principios generales.— Derecho natural
- 340.3 Fundamentos del Derecho.— Justicia
- 340.4 División del Derecho público y privado
- 340.5 Fuentes del Derecho
- 340.6 Instituciones arcaicas del Derecho
- 340.7 Juicio por jurado
- 340.8 Derecho comparado.— Legislación comparada
- 340.9 Medicina legal
- 341 Derecho Internacional Público y Privado
- etc.

Ejemplos de fichas de trabajo:

SOROKIN, P. A.— Achaques y manías de la Sociología Moderna y ciencias afines

Pág. 412.—“La concepción del conocimiento de la múltiple realidad psicosocial consiste en un conocimiento adecuado no sólo del aspecto sensible de esa realidad, sino también de sus aspectos racionales y supersensibles-superracionales.— Esa realidad se la podrá conocer no solamente por la observación y percepción sensible, sino también por el pensamiento racional, lógico-matemático y por la intuición supersensible-superracional.— La historia del conocimiento humano está llena de observaciones erróneas, razonamientos falaces y falsas intuiciones. La comprobación mutua del conocimiento obtenido por uno solo de aquellos canales y del adquirido por los otros dos, reduce ese peligro.— Así concebido, el estudio del mundo psicosocial contiene en sí mismo los principales métodos de investigación y comprensión de la realidad psicosocial: el empírico, el lógico-matemático y el intuitivo”.

De acuerdo con estos principios, los numerosos “tests” de los investigadores psicosociales y las técnicas sociológicas del Pentágono, tales como los proyectos “Camelot”, “Simpático”, “Colonia” y otros, no pueden conducir al conocimiento íntegro de la realidad psicosocial de individuos, sociedades y pueblos enteros, como se pretende, puesto que esos métodos de investigación son totalmente empíricos, que apenas pueden proporcionar el conocimiento de un solo aspecto del mundo psicosocial.

B. Part.

Quito, 1968-XI-25

SALGUERO, Luis Gil
Ideario de Rodó
(ordenación de)

Pág. 24.—“Si se me preguntara cuál es, en la presente hora, la consigna que nos viene de lo alto; si una voluntad juvenil se me dirigiera para que le indicase la obra en que podría ser su acción más fecunda, su esfuerzo más prometededor de gloria y de bien, contestaría: Formar el sentimiento hispanoamericano; propender a arraigar en la conciencia de nuestros pueblos la idea de América nuestra, como fuerza común, como alma indivisible, como patria única. Todo el porvenir está virtualmente en esa obra”.

Para las juventudes hispanoamericanas, Rodó ha dejado una tarea y un ideal.

B. Part. Quito, 1968-XI-21

ZACHARIAS, Ellis M.
A Puertas Cerradas

Pág. 13.—“El Día “D” en la Guerra Rusonorteamericana”

“Y, pues, iremos a la guerra, Glauco. ¿No es cierto?— Muy cierto, replicó él”.— “La República” de Platón, Lib. II”.

“Los días inciertos de esa paz precaria que llamamos la guerra fría están contados. Es probable que la guerra entre los Estados Unidos y la Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas, que sería la tercera guerra mundial, y quizá la decisiva en la vida de esta generación trágica e indócil, se materialice entre el verano de 1952 y el otoño de 1956”.

Falló en toda la línea la predicción del Contralmirante Ellis M. Zacharias, ¿por qué?

B. Part.

Quito, 1968-XI-14

Los ficheros debidamente organizados y distribuidos son los verdaderos laboratorios personales del investigador, y para que en ellos sea posible encontrar rápidamente la ficha deseada, así como para volverla a su lugar, es necesario seguir ciertas normas como las siguientes:

- a) Si del fichero hemos retirado una tarjeta, debemos dejar en su lugar una ficha llamada *de falta*, en la cual se indica el retiro de esa tarjeta;
- b) Cuando cambiamos de lugar una tarjeta, se dejará constancia de este hecho mediante una ficha denominada *de transferencia*.

TEMAS PARA INVESTIGACION

1.—¿Hasta qué punto el desarrollo del arte en general, y de un arte determinado en particular, es uniforme en las diferentes culturas; cuáles son los estadios uniformes del curso vital de los fenómenos artísticos en ellas; cómo estas curvas del desarrollo del arte están relacionadas con la evolución y la fluctuación de los procesos socioculturales; hasta qué punto las bellas artes sirven de barómetro sensible de una sociedad y de una cultura?

2.—El conocimiento sensible o racional de los fenómenos culturales no es la única forma de conocimiento y, por otra parte, no proporciona un conocimiento completo; al lado de estos modos de conocer existe otra forma adicional de conocimiento intuitiva, inmediata, estética, mística, superracional y suprasensible, completamente diferentes de las formas racional y sensible; otro modo de conocer consiste en una completa identificación del sujeto cognoscente con el objeto conocido, en la eliminación de toda separación entre el sujeto y el objeto, en que el sujeto deja de ser un observador desde afuera respecto al objeto. Un conocimiento completo de los fenómenos socioculturales exige la exacta integración o correlación epistemológica de los tres modos de conocimiento: sensible, lógico e intuitivo.

3.—¿Son las civilizaciones agrupaciones culturales o sistemas unificados; qué clase de unidad representan las entidades culturales expuestas por las diferentes teorías; son quizá agrupaciones espaciales, o semiagrupaciones indirectamente causales, o unidades causales, o sistemas causal-significativos?

4.—*Las interrelaciones de la producción, los precios y las ganancias:* a) Las ganancias como un estímulo a la inversión; b) La interrelación de las ganancias y el principio de aceleración; c) Los cambios en los precios; d) Los cambios de precio en el principio de aceleración; e) Significación de los cambios de los precios y de las ganancias.

5.—*Impuestos:* a) Finalidades de la política impositiva; b)

Principios de la política impositiva; c) Consideraciones prácticas en la formación de la política impositiva; d) Progresividad de la estructura de tasas; e) Tendencia de las recaudaciones fiscales en el Ecuador; f) Incidencia y efectos de los impuestos; g) Reformas al sistema impositivo.

6.—*Los sistemas de alimentación en el Ecuador, a través de la historia*: I.—Nuestra agricultura en la época preincaica: a) Instrumentos de producción y técnica agrícola; b) Plantas cultivadas y animales domésticos; c) Medidas de carácter económico social.— II.—*Epoca incaica*: a) El incanato no fue un sistema de abundancia alimenticia; b) Qué comían los incas y cómo preparaban sus alimentos; c) Dieta alimenticia incaica.— *Epoca colonial*: a) Alimentación de nuestros pueblos aborígenes; b) Régimen alimenticio de los conquistadores; c) Los impuestos coloniales que afectaron a la producción agrícola: diezmos, primicias, estancos, alcabalas, censos, tierras baldías, peaje, etc.— *Epoca de la República*: a) Subsistencia de los impuestos coloniales; b) Nuevos tributos y gravámenes.— *Situación actual*: a) El pueblo ecuatoriano es uno de los peor alimentados del mundo; b) Deficiencias cualitativas y cuantitativas de la dieta en la Sierra, la Costa, el Oriente y Galápagos; c) Influencias culturales; d) Factores determinantes y consecuencias de hambre.

Las actividades juveniles de complementación cultural, social y recreativa en la educación de nivel medio

Elisa Ortiz de Aulestia.

INTRODUCCION

1.—Indudablemente, las actividades juveniles de complementación cultural, social y recreativa han existido antes de la Reforma Educativa actual como diligencias derivadas de la educación misma. En los colegios de educación media del país, han venido desarrollándose en forma parcial y con caracteres de Actividades Extraprogramáticas. Pero es lo cierto que estas actividades sólo pueden resultar provechosas en el desenvolvimiento integral de la personalidad del alumno siempre que se las realice en forma planificada y dirigida hacia el cumplimiento de los fines democráticos de la educación y bajo la orientación responsable de los colegios.

2.—El Plan de Estudios del Ciclo Básico, expedido, por Resolución Nº 584, de 10 de Junio de 1966, subraya entre los considerandos que en este estadio educativo predomina el criterio de que es más importante del dominio de los contenidos programáticos que el desarrollo de la personalidad del educando. Pero inspirado en la filosofía del Plan Ecuatoriano de Educación que desea acelerar el proceso del desarrollo económico y social que los avances

de la ciencia y la técnica y el arrollador progreso de las realizaciones culturales imponen, en el Art. 4 de la misma Resolución reconoce como finalidad fundamental de la educación media, la formación integral de la personalidad del adolescente, considerado individual y socialmente.

3.—Para el cumplimiento de este objetivo, propone una nueva estructura educativa, acorde con los fines de la educación de nivel medio. Recomienda la incorporación de las **ACTIVIDADES DE ASOCIACION DE CLASES** al Plan respectivo, como vehículos de formación del adolescente para el mejoramiento económico, cultural y social del pueblo.

4.—Las Actividades de Asociación de Clases, que recogen toda la dinamia juvenil para la complementación cultural, social, económica y recreativa, canalizan junto a las **ACTIVIDADES SISTEMATICAS** que ofrecen al adolescente el aprendizaje de los contenidos específicos de cada asignatura y a las **ACTIVIDADES INTEGRADAS** que tienden a que el alumno relacione los conocimientos adquiridos con las actividades culturales y productivas del medio, la verdadera capacitación del joven para la vida democrática, el fortalecimiento del espíritu de independencia, de cooperación, de justicia y de auténtica ayuda a la colectividad nacional e internacional, ofreciendo a la vez oportunidades para el desarrollo personal del alumno.

5.—Las Actividades de Asociación de Clases se basan, pues, en principios educativos de alto valor:

En el aspecto educativo, atienden a cada una de las aptitudes del educando y lo guían hacia la formación del pensamiento creador en la ciencia, la literatura, el arte y la investigación;

En el aspecto cultural, ofrecen mejores fundamentos y favorecen el entendimiento más humano entre las personas y la comunidad;

En el social, habilitan para que el joven pueda terciar en las decisiones de la vida nacional; y

En el económico, lo prepara para que realice sus aspiraciones

de orden económico de acuerdo con los conocimientos especiales en las profesiones y oficios adquiridos en el nivel medio educativo, disciplinas que refluían en el mayor desarrollo del país.

II.—OBJETIVOS

Los objetivos de las actividades juveniles dentro de la Asociación de Clases, son los siguientes:

1.—Hacer de la clase una auténtica sociedad en pequeño, en la que los alumnos comprendan la importancia de la convivencia democrática y ejerciten sus habilidades y responsabilidades para participar consciente, activa y dignamente en ella.

2.—Lograr que los alumnos así organizados tengan oportunidad para analizar sus problemas e intereses y para encontrar soluciones adecuadas a los mismos.

3.—Promover la autoeducación para el buen uso de la libertad, de la iniciativa y de la comprensión y práctica del civismo, como bases para su actuación futura en la sociedad.

4.—Ampliar y enriquecer los intereses de los alumnos en un ambiente de espontaneidad y camaradería, y profundizar los conocimientos adquiridos en las diversas asignaturas.

5.—Fomentar los sentimientos tanto de solidaridad como de honor y autoestimación y el espíritu de lealtad y respeto para el grupo y para la sociedad en general.

6.—Descubrir y encauzar las buenas cualidades del individuo como dirigido y como dirigente.

III.—SUGERENCIAS METODOLOGICAS

1.—Las actividades juveniles de complementación económica cultural, social y recreativa, sólo pueden alcanzarse en un ambiente escolar en el que se integran el estudio, el trabajo práctico y sobre todo el cultivo de la sociabilidad y la recreación. De ahí que las Asociaciones estudiantiles deben cumplir requisitos que ofrez-

can posibilidades de participación a los alumnos, en la planificación, programación, organización, ejecución del trabajo y evaluación de las actividades que realicen dentro de las aulas y en la comunidad.

2.—Esta tendencia a la agrupación juvenil responde a un cambio permanente del espíritu en la preadolescencia y en la adolescencia. Las asociaciones juveniles han existido siempre con propósitos diversos, pero impulsados por un individualismo anárquico, en pandillas o reuniones con propósitos lesivos para la estabilidad social, en los que triunfan el individualismo y el egocentrismo. Surgen en ellas el jefe que despierta simpatías en la comunidad juvenil, debido a cualidades de energía y vigor más que de inteligencia. Y estas tendencias propias de la naturaleza del joven es necesario que los maestros, si desean aprovechar las Asociaciones Juveniles con fines educativos, las orienten y estimulen, asesorando los afanes autoorganizativos y sugiriendo, asesorando y coordinando los programas de actividades elaboradas por los alumnos y la ayuda del profesor-dirigente, más bien que imponiendo los fines que persiguen del ambiente escolar próximo, con la comunidad o para satisfacer la ocupación de su tiempo libre.

ACTIVIDADES POSIBLES DE LAS ASOCIACIONES DE CLASES

1.—El instinto gregario, los intereses similares dentro de los diversos aspectos de la cultura, los incentivos económicos, sociales y deportivos de la juventud, nos llevan a considerar como posibles Actividades de Asociación de Clases a los Clubes, los Comités, las Academias, los Consejos de Curso y los Consejos estudiantiles.

2.—En ellos se dan cabida a los Concejos Municipales con sus comités de ornato y aseo, bienestar social, cooperativas de material escolar, almuerzo escolar, etc.

3.—A los Clubes de Publicaciones, de Teatro, de Danzas y Folklore, de Deportes, de Excursionismo, de Cruz Roja, de Filatelia, de Coros, de Jardinería, etc.

ORGANIZACION

1.—Pero la actividad juvenil de más valor para la formación educativa, se centra en el CONSEJO DE CURSO, institución fundamental de la vida escolar ya que ella permite a los alumnos la obtención de conocimientos sociales, cívicos y culturales y da la oportunidad para que demuestren sus inclinaciones, aptitudes e intereses, asesorados por el profesor-dirigente que los orienta en el valor y las labores de la organización del grupo. Colaboran en ella el Presidente de Curso, el jefe de equipo, el secretario y el tesorero.

2.—El Consejo de Curso ofrece tres modalidades en su organización:

El Comité Cultural encargado de promover, planificar y realizar visitas, dramatizar lecturas, comentar noticias locales y de interés mundial, presentar festivales y realizar concursos como el del Libro Leído, etc., etc., y

El Comité de Orientación individual y colectiva y de formación cívica.

FUNCIONAMIENTO

1.—Las Actividades de Asociación de Clases funcionan simultáneamente en un período de tres horas semanales en el Ciclo Básico y de una hora en el diversificado, en el que la Asociación de Clases asume plenos poderes debido a su preparación durante los tres años de Ciclo Básico. Las actividades tendrán, entonces, relación directa con las relaciones, informaciones y conocimiento de los especialistas y sus labores en el campo de las diversas profesiones, con despliegue de iniciativas y una vinculación más seria con la comunidad.

2.—El profesor-dirigente asesora siempre el trabajo de los Comités, presenta los informes y consultas difíciles al Consejo de Profesores especializados en la Orientación de las Actividades de

Asociación de Clases, incluyendo al Rector, y consagra parte de su misión a los padres y apoderados y a labores de orientación pertinentes a sus funciones.

EVALUACION

El carácter de la conducción de las Actividades de Asociación de Clases, permite su evaluación cualitativa en forma de apreciación y conceptos sobre los alumnos en el desempeño de sus funciones asociativas. Los profesores-dirigentes llevarán anotaciones en los Libros de Vida del Curso, acerca de las actividades de los alumnos frente a la labor de grupo.

CONCLUSIONES:

1.—Las actividades juveniles de complementación cultural, social y de recreación, deben desarrollarse dentro de la Asociaciones de Clase.

2.—La Asociación de Clases se fundamenta en la característica permanente de los preadolescentes y adolescentes que el Colegio debe aprovechar para cumplir con los fines de la educación en la formación de los estudiantes.

3.—Las Asociaciones Juveniles, Clubes, Comités, Consejos de Curso y Consejos Estudiantiles deben estar planificados y dirigidos por los mismos jóvenes y los jefes, sin presión de ninguna clase y el jefe o líder debe ser escogido libremente por la comunidad juvenil, por dotes de mejor conducción societaria.

4.—La misión del profesor-dirigente y más autoridades del plantel es la de obrar como un colaborador comprensivo y conocedor de la psicología de los adolescentes a quienes tendrá que resolver sus problemas.

5.—Se debe tender a coordinar las Asociaciones Juveniles locales con las del país y vincularlas con organizaciones similares

foráneas, para lo cual es aconsejable la creación de un organismo nacional.

PROBLEMAS

La Reforma Educativa del Ecuador, respetable en sus concepciones filosóficas y de planeamiento del Sistema Educativo, el que ha incorporado las valiosas experiencias logradas anteriormente a las estructuras educativas pertinentes a cada nivel de la enseñanza-aprendizaje, ofrece escollos de realización dentro de su política educativa, en el afán de extender la educación y la cultura a más personas y entregar mejor educación en el aspecto cualitativo para el alcance de las metas ambicionadas.

En el campo que nos ocupa, el de la formación integral de la personalidad del adolescente, por medio de las actividades juveniles de complementación cultural, social y recreativa, se presentan problemas que rozan, como en toda empresa ambiciosa, con las limitaciones económicas.

Estas son:

1.—La falta de difusión de las técnicas especiales al respecto entre el profesorado nacional, a causa de la ausencia de partidas en el Presupuesto del Ministerio del ramo para que expertos nacionales o de fuera puedan asesorar en el medio a las instituciones, colegios de provincias y lugares alejados de las capitales más importantes.

2.—El desconocimiento metodológico por parte del personal encargado de orientar estas Actividades de Grupo, lo que supone la necesidad de capacitar aceleradamente al profesorado encargado de estas funciones.

3.—Ninguna área de formación educativa como la de las Actividades de Asociación de Clases, exige el empleo de material audiovisual, obviamente amparadoras del ahorro de tiempo, de dinero y de esfuerzos familiares y escolares, para completar la visión de las realidades y el ejemplo de cómo participa la juventud del mun-

do en la senda humanística y tecnológica del adulto y en el enfrentamiento de las situaciones problemáticas de la vida, para resolverlas con mayor eficiencia y optimismo.

4.—La pobreza de los items económicos, en los presupuestos de los Colegios para la adquisición de libros de índole constructiva y de influencia moral en el desarrollo de la personalidad del adolescente.

5.—La incomprensión y, casi siempre, la falta de apoyo de los padres de familia, para colaborar en las actividades juveniles que desarrolla el colegio.

CLUBES, COMITES Y ACADEMIAS

CUADRO DE ACTIVIDADES DE ASOCIACION DE CLASES AL SERVICIO DE LOS FINES ESPECIFICOS DE LA EDUCACION MEDIA

(Sugerencias)

<i>Fines específicos</i>	<i>Actividades para cumplirse</i>
I.—Preparación para la salud física, intelectual y moral.	1.—Clubes de Danzas, Deportes, Excursionismo.. Brigadas de Scoutismo, de Guías, de Participación en Campeonatos, de Atletismo, Asociaciones de Cruz Roja, etc. 2.—Academias y centros de publicaciones, de estudios literarios, organización de concursos literarios, debates, de oratoria, de presentaciones teatrales, de audiciones, de investigación en bibliotecas e instituciones científicas, de recitación, de fotografía, de amparo social, etc.

II.—Preparación para la interpretación inteligente y racional del Universo.

Clubes de experimentación en máquinas o aparatos de física y para sencillos experimentos de química.

Clubes de estudios relacionados con las asignaturas del curriculum.

Asociaciones del Libro Leído, de consulta en enciclopedias, diccionarios y documentos científicos relacionados con las materias.

Grupos de coleccionistas de minerales, de plantas y animales, de constructores e inventos de implementos prácticos, de observación de industrias de la localidad, etc.

III.—Preparación para la vida económica.

Comités de ahorro, de compra y venta, de elaboración de presupuestos, de cuentas, de organización de cooperativas para el movimiento de adquisición de textos y útiles escolares y de actos sociales, etc.

IV.—Preparación para la vida del arte.

1.—Clubes para coleccionar objetos artísticos del medio. Formación de discotecas.

2.—Grupos de asistencia a exposiciones, conciertos, conferencias, espectáculos de arte, etc.

Academias de canto, danza, teatro, de ejecución de instrumentos musicales, edición de revistas juveniles, confección de álbumes de índole artística, etc.

V.—Preparación para la vida social y cívica.

Comités de higiene, de adorno de la clase, de asistencia, de mantenimiento del orden de la clase en ausencia del profesor, etc.

Consejos de curso, asambleas del curso y de todo el Colegio.

Sociedades de bienestar social, de modales y cortesía; de cooperación a la fraternidad universal; de planes recreativos, de charlas sobre los héroes de nuestra Patria, de conocimiento de biografías de hombres y mujeres famosas en la Historia, la Filosofía, la Ciencia, el Arte y la Literatura; de prácticas cívicas. Todas estas actividades se desarrollarán dentro de las labores individuales, de equipo y de grupo, de los clubes, academias, brigadas, centros de estudios, comités, sociedades, comisiones y otros organismos funcionales de la Asociación de Clase.

Algunas ideas sobre la Ortografía Castellana, su problemática actual y sus posibles reformas (1)

Arturo Hidalgo R.

I

Es común la creencia de que el Castellano se escribe tal como se pronuncia. Algunos lo afirman categóricamente; y esto, en último análisis, equivale a proclamar la ortografía fonética de nuestra lengua. Mas, semejante afirmación peca de ligera, por decir lo menos; y ha de convencerse al fin quien la sostenga, de que no es verdad tanta belleza.

Que en Castellano la diferencia entre la pronunciación y la escritura no es tan grande como en otras lenguas —en Francés y en Inglés por ejemplo—, es evidente. Pero de esto, a pensar que escribimos tal como pronunciamos, hay mucha distancia. Y en definitiva, sería aventurado afirmar que nuestra ortografía es más fácil que la de aquellas lenguas.

Un solo signo, y signo simple, para cada sonido; y un sonido único para cada signo, sería lo ideal; porque en tal caso, desapa-

(1) Conferencia leída en el Salón de Actos de la Casa de la Cultura Ecuatoriana, el 7 de marzo de 1968.

recería virtualmente el problema ortográfico. Pero no hay acaso idioma en el mundo con tan extraordinario privilegio. Probemos que el nuestro no lo tiene, presentando algunas series de combinaciones silábicas y analizándolas brevemente:

1.—*ca-co-cu-que-qui*.—Se advierten dos anomalías en esta serie: la: Usamos dos grafías (*c* y *qu*) para un solo sonido: el fuerte o gutural de la *c*. 2ª— En las dos últimas combinaciones, usamos una grafía doble (*qu*) para un sonido simple (*c*).

2.—*ca-co-cu-ce-ci*.—Ocurre aquí el fenómeno inverso: usamos la misma grafía (*c*) para dos sonidos distintos (*c* y *s*).— Para una eventual reforma ortográfica, me atrevería a proponer esta escritura para la serie 1:

1 (R).—*ca-co-cu-qe-qi*.—Lástima que con esto no se consigue la unificación del signo para el sonido de la *c* fuerte, que sería lo deseable; pero, como quiera, se dan dos pasos hacia el fonetismo ortográfico: 1º se otorga un signo simple (*q*) para un sonido simple (*c*). Y 2º, se suprime un signo mudo, la *u*.

¿Qué papel hace, en efecto, este signo en las combinaciones *que-qui*? ... Ninguno que no sea el de un intruso inútil. Porque, en la serie siguiente, aunque mudo también, algún papel desempeña, como vamos a verlo:

3.—*ga-go-gu-gue-gui*.—Presenta esta serie casi el mismo fenómeno que la primera; pues las dos últimas combinaciones necesitan distintos signos para conservar el sonido fundamental de la *g*. En efecto, *gue-gui* necesitan para el objeto el signo *gu*, donde la *u* aparece de nuevo como la muda de la casa; pero aquí al menos con la función indicada, no gratuitamente como en el caso de *que-qui*.

Consideremos ahora esta otra serie:

4.—*je-ge; ji-gi*.—Encontramos aquí dos signos (*j* y *g*) para un solo sonido, el fuerte de la *j*. En plan de reforma ortográfica, habría que volver a la propuesta por Andrés Bello hace más de un siglo. Más adelante explanaré este aspecto.

Viene luego esta serie:

55.—*sa-so-su; za-zo-zu*.—En la que encontramos también dos signos (s y z) para un solo sonido: el de la s. Y ocurre igual fenómeno en la serie siguiente:

6.—*se-si; ce-ci*.—Dos signos (s y c)) para el mismo sonido de la s.

Se dirá que los dos últimos casos sólo ocurren en América; pues que en España estas combinaciones se pronuncian *za-zo-zu*; y estas otras *ce-ci* (*ze-zi*). Pero cabe recordar, primero, que no en toda España se pronuncia la z; pues en algunas regiones —no sé exactamente en cuántas ni en cuáles—, se pronuncia esta letra como en América. Y luego que, aunque fuese sólo en América, resultaría una mayoría abrumadora de hablantes. Sin embargo, no encuentro reforma alguna, viable en este punto, dadas las complicaciones que cualquier reforma implicaría, justamente por las diferencias de pronunciación anotadas entre los hispano-hablantes, diseminados casi por los cuatro puntos cardinales del globo. Cualquier remedio para el caso sería tal vez peor que el mal; y, frente a semejante alternativa, no queda sino atenerse filosóficamente al mal menor.

En la serie siguiente.

7.—*ha-he-hi-ho-hu*, entra la letra *h*. Ustedes pueden verla. Oírle, imposible; ya que es la muda permanente de la casa. Porque la *u*, *se presta*, nada más, para hacer este papel en ciertos casos, como en las combinaciones *que-qui*, *gue-gui*. Pero la *h* es muda crónica e incurable; y sorprende por ello que se la considere “consonante”. Lo exacto sería llamarla “sinsonante”... Para la eventual reforma que aquí se plantea, mi tesis al respecto es radical y definitiva: hay que suprimirla. Abundaré luego en razonamientos.

Estas, y otras realidades objetivas de la lengua, permiten arribar a una conclusión general: No es exacto que el Castellano se escribe tal como se pronuncia, ya que no cumple nuestra lengua la condición indispensable para ello: un signo para cada sonido, y un sonido para cada signo. De ello deriva justamente el proble-

ma ortográfico; ya que éste, en gran medida, es consecuencia del fenómeno fonético; o al menos existe entre los dos una correlación permanente e inseparable.

II

Explanemos ahora el tema de una posible reforma ortográfica, antes apenas esbozado. Que la ortografía castellana es un problema, nadie, razonablemente, puede discutir. Que a un problema hay que buscarle solución, es una perogrullada. Y que si alguna se encuentra, viable en cierto grado, hay que adoptarla, es cosa de sentido común. Entonces, en el problema de la ortografía, ¿por qué no intentar un alivio al menos, mediante ciertas reformas posibles? . . . Adviértase que se trata sólo de paliativos, no de una erradicación. Pretender siquiera esto último resulta prácticamente una utopía. Y aún así, cualesquiera reformas hay que planear cuidadosamente y establecer paralelamente un *modus operandi* para su aplicación.

No voy a detenerme en la primera reforma aquí planteada que propone representar en esta forma la primera serie de combinaciones silábicas:

ca-co-cu-ge-qi

Las razones ya expuestas me relevan de hacer otras nuevas; y en definitiva, se reducen a una *cuestión de principio*, en cualquier reforma ortográfica: la eliminación de los signos mudos.

Pasaré, entonces, a considerar la reforma en la serie 4, sobre la que expresé que habría que actualizar la propuesta por Don Andrés Bello. ¿En qué consiste? . . . Recordémosla:

Pero primero, un antecedente medio anecdótico: Tras larga residencia en Chile, en cuya Universidad Nacional estudió, volvió un profesional ecuatoriano, quien me refirió su viva impresión al

mirar, hace más de un cuarto de siglo, sobre el frontis de su Facultad, este rótulo en gruesos caracteres: FACULTAD DE INGENIERIA. Sin dar crédito a sus ojos, preguntose cómo era posible que se escribiese “ingeniería” con j, en toda una universidad. Y su razonamiento fue que, si tan ostensiblemente se atentaba contra la ortografía en el más alto centro de cultura, cómo no se lo haría en otras partes. Asoció finalmente los famosos rótulos, plagados de faltas de ortografía y de construcción que por acá se ven, en nuestros pueblos, y que nos hacen sonreír, ya que llorar, —¡ay!— ya no se puede.— Pero el caso es que el rótulo del cuento no tenía falta alguna; o al menos no la tuvo en Chile cuando fue escrito. Era simplemente un vestigio de la reforma ortográfica de Andrés Bello, conservado así como homenaje a la memoria del más ilustre Rector de esa Universidad. Reforma vigente por algún tiempo en Chile, pero derrotada al fin por la norma antigua, y la corrección muy posterior del rótulo. Lástima —pienso yo— que no se lo haya dejado como mi interlocutor lo vio, siquiera como recuerdo de una interesante experiencia, en mala hora frustrada.

Revisando las “Obras Completas” de Bello, hallé, con no poco trabajo, y no sin cierta emoción, la referencia concreta a su enmienda ortográfica.

En el Volumen V de “Opúsculos Gramaticales”, publicado en Santiago, en 1884, se reproduce un artículo que data de 1823, titulado “Indicaciones sobre la conveniencia de simplificar y uniformar la ortografía en América”.— Dice la parte pertinente: “Las innovaciones que hemos adoptado son pocas: sustituir la j a la g áspera, la i a la y vocal”... En efecto, Bello adopta *de hecho* estas innovaciones, como puede advertirse por una rápida ojeada, tanto del volumen citado, como de la octava edición de su Gramática, hecha en Madrid en 1867. Tomadas al azar, he aquí algunas palabras, tal como aparecen escritas en dichas obras:

8.—*rejir, jerundio, réjimen, imajinación, jeográfico, jénero, imájenes, diverjencia, ajente, analojía, injenua, relijión, colejio,*

ideológico, vijésimo, trijésimo, etc., etc. Y también: *hai, hoi, mui, 'estoi*; lo mismo que la letra *i* en vez de la *y*, cuando es conjunción. Es curioso advertir cómo, acuciosos lectores, han corregido a veces las aparentes faltas; algunos incluso con acotaciones de protesta contra los prensistas... Estas reformas se adoptaron en Chile durante algún tiempo; pues, según mi informante, son notorias en libros de la época; prueba de la autoridad intelectual y de la rectoría que en el mundo de las letras ejerció Bello en aquel país.

En conclusión, según la reforma de Bello, las combinaciones de la serie 4 se escriben siempre con *j*, ateniéndose al sonido de esta letra. Se suprimen por tanto las formas *ge, gi*, con sonido de *j*; puesto que la grafía *g*, no es la propia de este sonido. Mi idea en este punto es que habría que actualizar, o poner de nuevo en vigencia esta reforma.

Respecto a las dos siguientes que me atrevo plantear, diré ante todo que ellas me parecen una secuencia natural de aquélla, o un aprovechamiento de la misma hasta sus últimas consecuencias. No son, ciertamente, tan simples ni fáciles como la original; pero, pueden tener cierto grado de viabilidad. Porque la reforma bellana no pasa de escribir las combinaciones *je-ji* siempre con *j*; lo que significa que acepta la subsistencia de las combinaciones *gue-gui*, para el sonido suave. Mas, pienso yo que, aceptado lo primero, se despeja el camino para lo segundo. Porque, si se representa siempre con *j* el sonido fuerte, bien podría representarse siempre con *g*, el suave; esto es, sin necesidad de la *u* muda. Y así, sin variar la pronunciación, las palabras *guerra* y *guitarra* se escribirían simplemente así: *gerra* y *gitarra*. Y, aceptando esto último, la presencia de la *u* en tales combinaciones se justificaría sólo cuando haya de pronunciársela, como en *vergüenza* y *agüita*; palabras que se pronunciarían como ahora, sin necesidad de la diéresis sobre la *u*. En resumen, la nueva ortografía de estas combinaciones, que tantos dolores de cabeza causan y tan crasos errores ocasionan, sería ésta:

Para el sonido fuerte de *j*, siempre en esta forma: *je-ji*, nunca *ge, gi*.

Para el sonido suave de *g*, siempre *ge*, *gi*, nunca *gue*, *gui*.

Para representar la *u* sonora en estas combinaciones, tendríamos en esta forma: *gue*; *gui* simplemente; esto es sin diéresis; signo que, con esto, quedaría solo para representar una muy rara, y casi insólita licencia poética.

Unamuno, en su ensayo "Acerca de la Reforma de la Ortografía Castellana", aprueba la adoptada en Chile a propuesta de Bello, como una reforma "de sano posibilismo". Coinciden los dos en un principio fundamental: el del fonetismo, que consiste en escribir en lo posible como se pronuncia. Dice Bello al respecto: "Deben desterrarse de nuestro alfabeto las letras superfluas y adoptar por principio jeneral el de la pronunciación". Y como prueba de su concordancia, dice Unamuno: "El sistema ortográfico etimológico mantiene signos de sonidos muertos... Organó sin función es órgano muerto"... Alusión clarísima de D. Miguel, a la *h*. ¿Por qué no se habrá lanzado directamente contra ella, con lo peleador que él era "Contra esto y Aquello", que así se titula una de sus obras?... Y agrega: "Lo más natural y lógico es: un signo por sonido y un sonido por signo". Como se ve, no puedo jactarme de la invención de la pólvora, en este punto de principio.

Si la *h* no se pronuncia —vamos, ahora sí, a fondo contra ella— ¿para qué escribirla?... Bello y Unamuno, al proclamar un "fonetismo posibilista", como éste lo llama, tácitamente rechazan la existencia de este signo mudo. Pero aquél, dice también algo expresamente: "La *h* muda es a veces del todo inútil, como en *hombre*, *hábito*, *humor*, en que solo, representa la *h* o *f* de su origen, de las cuales no queda vestigio ni se percibe efecto alguno en el Castellano que hoi se habla". Analizando este concepto de Bello, en primer lugar encuentro redundante la expresión "la *h* muda", que él usa. Pues diciendo "*la h*" simplemente, sobrentiende lo de "*muda*". Entonces, para aplicar a esta letra el calificativo de "*muda*", lo preciso habría sido anteponer éste a aquélla, y decir "*la muda h*", como quien dice "*la muda Juana*".

Y luego, dice que esta letra “*es a veces del todo inútil*”, poniendo las palabras *hombre*, *hábito* y *humor* como ejemplo de tal inutilidad. Habría sido bueno que el autor dijese, como complemento, cuándo la *h* es útil, poniendo asimismo unos ejemplos. Pero, que yo sepa, nadie ha demostrado su utilidad en caso alguno. Por el contrario, un gran maestro y académico de la Lengua afirma en una obra suya: “La *h* es un signo escrito, pero no tiene en nuestra lengua pronunciación alguna”. Se trata de nuestro ilustre compatriota Humberto Toscano. Un concepto tan explícito como autorizado, permite afirmar, entonces, que el signo *h* es inútil en absoluto; y da base y fundamento para pedir su abolición.

Si una cosa es inútil, pero no molesta, se puede soportarla. Tal el caso de un apéndice sano en nuestro organismo. No realiza función alguna; pero, como no molesta, lo dejamos estar. Pero cuando se afecta, duele; y el proceso doloroso a menudo termina sólo con la extirpación del órgano. Tal el caso de la grafía *h*: inútil por una parte y molesta por otra. Hay que extirparla, pues, de nuestra ortografía. “¿Molesta en qué forma?”, se preguntará talvez. Molesta al que aprende a escribir, molesta al que enseña a escribir, molesta al que tiene que aplicar la ortografía. Suprimida, ya no veríamos el horror de la palabra *error*, con *h*; ni el error de la palabra *horror*, sin *h*. Porque en tal caso, ya no serían, ni error el uno, ni horror el otro.

Se ha esgrimido como razón en contrario el respeto a la etimología. Pero, ¿hasta qué punto es respetable la etimología? . . . Lo es, sí, como toda noble herencia; mas este respeto no puede ser eterno ni irrestricto. Alguna vez ha de cortarse el cordón umbilical con el pasado. Es cuestión de tiempo y de circunstancias, muchas veces inapelables.

Que la palabra se desfigura escrita de otro modo, y sufre una suerte de *despersonalización*, se arguye también contra la reforma. Oí o leí en alguna parte que, por ejemplo, *hombre* sin *h* no parece hombre. De acuerdo; *no parece*, nada más; pero sigue siéndolo, mientras no sea más que la *h* lo que se le quita . . .

Es evidente que a quien sabe y practica la ortografía, las faltas contra ella le perturban la vista, y en veces hasta el alma. Ver por ejemplo la palabra *ombre*, escrita así, *sin h*, puede incluso producir desconcierto, ante la idea de que se trata de un vocablo distinto. Pero este fenómeno es sólo pasajero y de primera instancia. Suprimida la *h*, ya nos acostumbraríamos a no verla, tanto como nos hemos acostumbrado a verla. Sería sólo cuestión de tiempo y de rehabilitación. Eso, para las gentes de las actuales generaciones. En cuanto a las nuevas, no habría problema; puesto que ellas conocerían sólo la nueva ortografía. Y de lo que se trata justamente con la reforma, es de facilitar a las nuevas generaciones el aprendizaje y la práctica de la ortografía; los mismos que, con la actual, son *tan* insatisfactorios.

Y ahora, siquiera un leve esbozo de *modus operandi*, que más no es posible por el momento. La reforma tendría que ser, en primer lugar, gradual; o sea comenzar sólo por dos o tres aspectos, por los más viables, naturalmente. Se podría iniciar, por ejemplo, con la actualización de la reforma de Bello, referente a las combinaciones *je-ji*; y con la supresión de la *h*. La primera, podría ser, desde ahora mismo, preceptiva; ya que, dada su facilidad, no hay problema en que de una vez lo sea: "Las combinaciones *je-ji* se escribirán siempre con *j* y nunca con *g*". He aquí el potencial precepto.

En cuanto a la segunda, podría ser al comienzo sólo facultativa; y ya veríamos —si viviésemos—, el resultado, al cabo de algún tiempo. Porque, si se enseña que las palabras *hombre* y *horror* pueden escribirse *con h* o *sin ella*, es evidente que el alumno ha de preferir la omisión del signo, condenándolo a una desaparición no muy remota. La ley del menor esfuerzo se impondría entonces de modo inexorable; tanto más que nosotros, por idiosincracia, cumplimos esta ley más fielmente que otras; y le rendimos el mejor de los tributos. Salvo las excepciones de rigor, naturalmente.



Queda así establecida la viabilidad, en mayor o menor grado, de las reformas planteadas; diríamos su "sano posibilismo", para usar la expresión de Unamuno. Sin embargo, ellas serían sólo un ideal por ahora. Un ideal que, mientras no cristalice, —si alguna vez ocurre— nos enfrenta a la actual ortografía y al problema objetivo de enseñarla y aprenderla. Un "problema-basílica" o "problema-montaña", como alguna vez lo he llamado, dada su magnitud que, sin hipérbole, me parece enorme. ¿Pruebas? . . . Pues los resultados que se palpan aun en la Universidad, donde se anotan todavía errores, que con todo derecho ocuparían, un honroso lugar en la columna de Rippley: "Aunque Ud. no lo crea". Casos no muy frecuentes por cierto; pero en general, la situación promedio del bachiller ingresante, *no es halagadora en lo que a ortografía se refiere.*

Frente a esta realidad, he pensado que acaso ciertos aspectos de nuestra ortografía no han sido lo bastante explotados, ni aprovechados para la enseñanza, en la insuperable medida que lo permiten. Ruego, pues, se me permita finalmente referirme a los más fecundos.

La ortografía castellana *no es tan caprichosa y arbitraria como parece*; y se rige más bien, en gran medida, por normas determinadas y determinantes.

Huelga hablar aquí de su fundamento etimológico, supuesto que los alumnos no lo conocen ni vamos a enseñárselo. Parece probado, por otra parte, que no es estrictamente necesario. Pero sin recurrir a la derivación latina o griega, la lengua misma ofrece recursos estupendos para precisar su ortografía.

Uno de ellos es precisamente la derivación interna, es decir la generada en el propio seno del idioma, y que puede reducirse a este sencillo enunciado: "*Todas las palabras de una misma familia, es decir todas las derivadas de una primitiva común, conservan la ortografía de ésta*". Pongamos el caso de la primitiva *cabeza*, que se escribe con b y z. Pues bien: todas sus derivadas se escribirán igualmente, sin duda posible. ¿Cuántas? . . . 23, nada menos, sal-

vo error u omisión. Veámoslas: *cabecal, cabezada, cabezuelo, cabezalero, cabizcaído, cabizbajo, cabezazo, cabezón, cabezonada, cabezorro, cabezota, cabezudo, cabezudamente, cabezuela, cabecear, cabeceo, cabeceador, cabecera, cabeciancho, cabecilargo, cabeciduro, cabecilla y cabecita.*

Verdad que de esta serie, las últimas se escriben con *c* y no con *z*. Pero esto en rigor no afecta la validez de la norma; y más bien permite señalar *otra de las constantes* de nuestra ortografía, que es el cambio de la *z* en *c*, delante de *e, i*. Por ello, y por su fecundidad en derivados, he tomado *ad-hoc*, el ejemplo de la palabra *cabeza*.

Merecen destacarse también ciertos sufijos castellanos por su extraordinaria incidencia en la ortografía. Bien sabemos cuán pródiga es en sufijos nuestra lengua; pues posee alrededor de 125, de acuerdo con el registro seguramente exhaustivo, que de ellos hace la Academia. Partículas anodinas aparentemente, son en realidad *co-generadoras* potentes de nuevas palabras. Pues bien: hay entre tantos sufijos unos 25 que permiten formular normas infalibles para la ortografía. Son los constantes en esta lista: *aba, aje, ancia, anza, azo, avo, azgo, cito-cita, cillo-cilla, encia, ense, és, ez-eza, ésimo, ezno, ísimo, iza, izo, ivo, izar, oso, triz, zon, zuelo-zuela*; ya ellos, por la razón anotada, he denominado *sufijos ortográficos*. Como se ve, contienen todos una letra de escritura dudosa; y es esta circunstancia la que permite una conclusión de fuerza lógica inapelable. Todo un silogismo se puede formular con cada uno, al estilo de éste:

El sufijo *encia* se escribe con *c*.

Tal serie de palabras se escriben con el sufijo *encia*.

Luego, dicha serie se escribe con *c*.

Ahora bien: ¿cuántas palabras constituyen esta serie? . . . Unas 140, según una lista que he formulado, *y que no presume de exhaustiva*. He reunido también, en listas probablemente no exhaustivas, las palabras formadas con cada uno de estos sufijos. Esto arroja un total de 875 vocablos, cuya ortografía es absolutamente se-

gura en la parte que al sufijo concierne. Sin contar en este total las flexiones verbales formadas con el sufijo *aba*; pues, para saber cuántas son, habría que fijar previamente cuántos verbos de la primera conjugación tiene la lengua, labor que requiere una paciencia que ciertamente no la tengo. Pero puede imaginarse cuánto aumenta el anterior total con estas formas del copretérito; cuánto con los diminutivos formados con los sufijos *cito* y *cillo*; y cuánto con los superlativos formados con *ísimo*, habida cuenta de que prácticamente todos los adjetivos admiten esta forma superlativa. Con estas series de palabras no contabilizadas, puede ese total aumentar hasta hacerse 12 veces mayor, en una apreciación simplemente arbitraria.

Consideremos por último la lectura, como recurso para el aprendizaje de ortografía. Se opina que ella es, por su eficacia, recurso insuperable. No puede aceptarse, empero, este concepto, sin beneficio de inventario. Analicémoslo: Existe sin duda una relación de causa a efecto entre la lectura y la ortografía en un sujeto dado. Pero el anterior enunciado no recoge la realidad total del fenómeno; pues se refiere a la "lectura", en forma incondicionada. Entonces, si verdadero en el punto de principio, resulta falso en el todo; pues no resiste al análisis objetivo de los hechos. Personalmente creo que la lectura en sí misma no es recurso ni bueno ni malo para la ortografía. Me refiero a la que se realiza sólo para sus fines específicos. *Esta*, no es recurso prácticamente. Lo es, sí, y de primer orden, *siempre y cuando en el lector haya un ánimo deliberado de que lo sea*. O en otros términos, *si el lector busca intencionalmente este fin*. Si lo busca, ya encontrará él mismo los medios de alcanzarlo, realizando, por ejemplo, las siguientes operaciones a medida que lee: 1ª) Detenerse en la palabra desconocida o dudosa y observarla atentamente en sus detalles ortográficos, esto es en la sucesión de las letras. Operación sico-sensoria cuya meta es la visualización de la palabra. 2ª) Escribirla varias veces, cuantas el lector juzgue necesarias en su caso, llamándose a sí mismo de algún modo la atención sobre las letras más dudo-

sas y las combinaciones más difíciles. Puede, para el efecto, subrayarlas o escribirlas con otra tinta.— Operación bastante escolar, ésta última; pero recomendable para algunos diputados y ciertas secretarías y auxiliares de oficina, especialmente si son feas. Y nadie se achica al hacer esto, por grande que sea o que crea serlo; si se considera que ningún medio humilla cuando de perfeccionarse en algo se trata.

¿Humilló acaso al gran Demóstenes meterse piedrecillas en la boca para superar sus defectos de articulación oral? ... Todo lo contrario: fue éste un recurso tanto más admirable, cuanto más humilde.— Entonces, si paralelamente a la lectura, no se toman abnegadamente estos cuidados, ella resulta un recurso insignificante o nulo para la ortografía.

Tratemos de explicarnos el fenómeno tomando a guisa de ejemplos las palabras *excepción*, *adolescencia* y *supersticioso*, por las difíciles combinaciones que hay en ellas (*xc*, *sc*, *rs*), y que causan un alto índice de error ortográfico. Pero, ¿cuántas veces, quien las escribe mal, las habrá visto al leer o al estudiar? ... Muchas, innumerables veces sin duda; puesto que son de uso corriente. Sin embargo, *yerra* en su ortografía. ¿Dónde, entonces, el famoso efecto de la lectura corriente en la ortografía? ... Lo que ocurre de ordinario es que quien lee no se detiene en el detalle ortográfico; y por tanto no lo advierte ni lo percibe; porque en él no opera el factor intencional. Entonces, *nada* efectivo hace por grabar la ortografía.— Si no existe la intención, no se pone atención; y si no se pone atención, no se *aprehende* ni se aprende la ortografía de una palabra. Es una cadena psicológica en la que, si falta el primer eslabón, no se produce ni el segundo, menos la última consecuencia.

Resulta, en conclusión, que sólo la forma de lectura antes expuesta, y ninguna otra, es un excelente recurso de aprendizaje y mejoramiento de la ortografía. Como quien dice, un seguro camino hacia la meta.

Camino algo penoso talvez: pero, ¿qué meta en la vida, por

modesta que sea, no exige algún esfuerzo? ... Las metas ambiciosas, exigen aún más; trabajo sin desmayo, perseverante disciplina, y hasta renunciación y sacrificio. ¿Y qué tributo adicional piden las metas más excelsas de la ciencia, del arte o de las letras, para alcanzar sus cumbres luminosas? ... Pues no infrecuentemente, un tributo de dolor y de lágrimas, y alguna vez el de la misma vida.

Mas no se trata ahora de algo excelso; se trata de algo bastante más modesto; pero, paradójicamente, no muy fácil: la ortografía. Disciplina fatalmente necesaria, por mucho que nos pese. Inútil entonces cualquier actitud desestimante, y vano cualquier gesto desdeñoso. ¿Cómo se explican si, a la postre, todo hombre de mediana cultura ha de escribir con ortografía? ... Bien vale, entonces, algún sacrificio en su homenaje, incluso el de haber leído este ensayo.

LA ALFABETIZACION,
Problema de Máxima Prioridad

PASADO Y PRESENTE DE LA CAMPAÑA DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS EN EL ECUADOR

Prof. Dr. Joaquín Mena Soto.

Proyección, realizaciones y sugerencias

El problema de la alfabetización de adultos en el Ecuador ha venido interesando principalmente a los maestros, a los periodistas, a las autoridades de educación pública, a las misiones religiosas, a las dependencias de la conscripción militar y al organismo nacional de la Unesco. Los políticos, los propietarios agrícolas, los industriales, las empresas de construcciones y otras entidades, cuyo contacto con la adultez analfabeta es estrecho, intenso y significativo, han adoptado, por lo regular, las actitudes más diversas ante el gran problema, desde la animadversión o la indiferencia, en ciertos casos, hasta el auxilio tenue o la colaboración entusiasta, en otros.

De este asunto, sin embargo, se ha venido hablando mucho a través de la prensa, de los libros, de la escuela primaria, de las memorias ministeriales de educación popular y de los planes de progreso social y económico. De todo eso, cabe destacar, por justicia, la obra de la Unión Nacional de Periodistas con sede en Qui-

to, y la de la Liga Alfabetizadora Ecuatoriana de Guayaquil, organizaciones que, tras efectuar un estudio prolijo del enorme y trascendental problema, emprendieron en una labor de sacrificio-oso esfuerzo, contando apenas con sus limitadas posibilidades.

A medida que se establecían las normas para iniciar la vasta tarea y se adecuaban los medios acoplados más que todo a la colaboración de pequeños grupos de maestros primarios fiscales, iban concretándose también las estadísticas y arrojando, por consiguiente, la magnitud del problema. En 1942, el 52% de la población adulta ecuatoriana permanecía huérfana del alfabeto. El entonces Presidente de la Unión Nacional de Periodistas, señor Gustavo Vallejo Larrea, en compañía de los socios de la entidad, señores Dr. Enrique Garcés, Alfredo Carrillo, Humberto Silva y el autor de estas líneas, sugirió el Plan General de Trabajo, que contemplaba una propaganda de prensa, dirigida a interesar a todas las fuerzas vivas del país, para que colaboren en la Campaña.

Había que vencer muchas dificultades y resistencias. Los comités de alfabetización, en los que se hallaban representados los maestros, las autoridades parroquiales, el sacerdocio católico, los municipios y algunos patrones empresariales, tenían como principal misión rodear de facilidades al maestro alfabetizador y a las demás personas de buena voluntad, que se ofrecían para tomar parte en la obra.

El gran problema no era, empero, susceptible de sobrellevarlo en tales condiciones. El medio no estaba preparado para la espontaneidad colaboracionista. Los recursos materiales eran del todo insuficientes. El analfabeto en no pocas comarcas se escurría. Ciertos gamonales ocultaban el problema. Y la preparación general de la tarea requería de otras medidas. Se optó, entonces, por constituir la norma financiada legalmente. Puesto que la diligencia del Estado, además de no poder afrontar la liquidación del analfabetismo postrero desde la escuela primaria, y las escasas escuelas nocturnas de adultos no rendían su cuota sino en proporciones débiles, la Asamblea Nacional Constituyente de 1945, a iniciativa

del Director de la Campaña y diputado Gustavo Vallejo Larrea, expidió la Ley de Alfabetización, disponiendo que en la Sierra emprendía en la tarea la U. N. P. y, en el Litoral, el Grupo L. A. E. de Guayaquil. La región oriental y el Archipiélago de Galápagos se incluyeron, respectivamente, en dichas dos organizaciones culturales.

Para el objeto, la Ley ordenó lanzar a la venta emisiones especiales de estampillas de correo, hasta por la suma anual de quinientos mil sucres, debiendo la Unión Nacional de Periodistas administrar los trescientos veinte mil sucres y el resto, L. A. E. Los presupuestos tenían que ser aprobados por el Ministerio de Educación y fiscalizados por la Contraloría General.

El Magisterio Nacional, las entidades culturales, sociales y deportivas, las organizaciones estudiantiles, los curatos parroquiales, las dependencias militares, los sindicatos obreros y los municipios, se enrolaban en la gran causa de la culturización popular alfabetizadora. Fueron organizados los comités de barrio, parroquia y comunidad. Se adquirieron los materiales de enseñanza y se fijaron sitios permanentes y variables para el trabajo, con horarios cómodos para la asistencia. El Director General, designado por elección anual en asamblea de U. N. P., no percibía sueldo alguno. Pocos empleados colaboraban con él en la oficina central. A los alfabetizados se les iba otorgando un certificado de ciudadanía, luego de las pruebas de fin de temporada. A los alfabetizadores se les entregaba una pequeña suma de dinero y un diploma de patriotismo. Por medio del Director y sus ayudantes, se supervisaba la labor en Quito y las provincias, periódicamente.

Un mil doscientos alfabetizadores, distribuidos en la Sierra y el Oriente, la mayor parte de ellos maestros primarios rurales, atendían a doce mil cuatrocientos adultos analfabetos. Se hizo una adaptación nacional del método de Laubach, y se les entrenó a los alfabetizadores para su empleo, bajo la guía de los secretarios ejecutivos provinciales de la Campaña. En el Litoral, contrariamente a lo que se estilaba en la Sierra, había que gastar más en el

pago al elemento alfabetizador, que en la provisión de materiales, dadas las urgencias de la vida y la salud. En la Sierra, la voluntad de trabajo era mayor, y superiores las demandas del material de enseñanza, habida cuenta de que, a más de las cartillas, reeditadas con la adaptación en grandes cantidades periódicas, ya se precisaban también las lecturas progresivas o de afianzamiento de la labor, porque, a poco, se registró el fenómeno de que el analfabeto tornaba a su habitual descuido y sumisión en la ignorancia, sobre todo en los lugares donde él vivía aislado de los estímulos culturales y acosado por la rutina en su trabajo, aunque, en cambio, el hacendado y el cura, o el político y la autoridad lugareña, sí requerían y le obligaban a la entrega de la firma mecanizada, para que vote en las elecciones.

Ejercicios de lectura, escritura, elementos de cálculo, nociones de historia patria, geografía, moral, civismo e higiene, se impartirán como complemento de la tarea de enseñar la letra. Cortas conferencias sobre la vida campesina, con indicaciones elementales para mejorar los cultivos familiares, facilitar la comprensión en las cuentas sobre el trabajo y la compraventa, extender la eficiencia en el manejo de las herramientas, practicar la higiene doméstica, ilustrar acerca del deber de enviar a los hijos a la escuela, etc. se acostumbraban los domingos o en determinadas noches de otros días.

Según el Informe de la Campaña de U. N. P., que se puso en circulación en 1951, siendo Director General el suscrito, quien recorrió las provincias supervisando la tarea y recogiendo los datos de manos de los comités, de los secretarios ejecutivos y de los propios centros, debidamente verificados, las matrículas se produjeron así:

1944: 11.806 alumnos. 1945: 22.253 alumnos. 1946: 26.025. 1947: 22.260. 1948: 23.932. 1949: 22.063. 1950: 13.343. 1951: 9.703. En estos ocho años, la Campaña logró interesar a más de 150.000 adultos analfabetos, por el conocimiento de la letra. Con altas y bajas en los distintos años, debido a que, por desgracia, también

insurgió una campaña soterrada contra los alfabetizadores, precisamente porque algunos grupos alfabetizados empezaron a tener conciencia de los pagos de jornales y emprendían en reclamos, los saldos de cumplimiento aceptable, a pesar de las deserciones ya en maestros como en alumnos, resultaban satisfactorios. Las matrículas, siempre más cuantiosas que la concurrencia, dieron ocasión para resolver la cuestión fundamental de entonces: la localización del analfabeto y la atracción al centro alfabetizador.

Los fondos de la Campaña iban resultando cada vez más insuficientes en la Sierra y en el Litoral. Aun estimando que sólo el 60 por ciento de las matrículas se pudo concretar en obra apetecible en tal época y en dicho tramo de la tarea general, valía la pena impulsar la Campaña. Los datos de la labor a cargo de LAE también contribuían a alentar la empresa. Aparecieron nuevos compromisos económicos. Desde cercanas y lejanas comarcas solicitaban linternas eléctricas o siquiera lámparas Petromax, muchos alfabetizadores, cuyos horarios de trabajo se volvían incómodos ahí donde el chozón de hacienda, el local de la escuela, el convento destartalado o el campamento de jornaleros, se utilizaban por la noche, sin que alguien prosiga suministrando elemental alumbrado. Si a ello se agrega que el Ministerio del Tesoro Público a veces se obstinaba en no despachar los dividendos de la Campaña oportunamente, o se descuidaba de la preparación de las nuevas emisiones de estampillas, tales compromisos y los gastos ordinarios confluían a sembrar la angustia y el desaliento.

Como, por otra parte, se volvía también un imperativo mejorar el método de enseñanza, las ediciones de las cartillas y del material complementario exigían unos trabajos previos y consultas, para tener que invertir más dinero a órdenes de las iniciativas técnicas, que significaban hasta la necesidad de adquirir una imprenta propia. La Campaña de U. N. P. se propuso preparar elemento capacitado para las comunidades indígenas, elemento que, educándose como maestro rural, se dedique a divulgar y aplicar métodos de aprendizaje, acordes con las condiciones de vida del

alumno y su ambiente. Al efecto, asignó el valor de tres becas para jóvenes pertenecientes a determinadas parcialidades de indios y, seleccionados ellos, se los internó en los normales rurales de Uyumbicho y San Pablo. Más tarde se supo de esto, que no coronó como propósito, a causa de la desatención del Ministerio del Tesoro en el pago de esas becas. Las mensualidades se despachaban de tarde en tarde, hasta que se las olvidó.

Posteriormente, descubiertas otras necesidades y aclarados nuevos propósitos, se vio que se requerían otros concursos también. Ya no se trataba solamente de movilizar el empeño alfabetizador a costa de sacrificios y dentro de graves limitaciones económicas. La realidad-alfabeto significaba apenas una parte en la realidad social y económica del hombre inculto. En otros países se había planificado la alfabetización. Conocíamos de los propósitos y sus alcances. Y necesitábamos asimilar las experiencias en beneficio de la Campaña nacional. En medio de los aciertos y los éxitos, muchos esfuerzos se malograban aquí, y muchas conquistas en unidades humanas alfabetizadas merecían mejor trato posterior. La Unión Nacional de Periodistas resolvió, entonces, organizar el Instituto de Investigaciones para la Educación de Adultos Ecuatorianos. Formaban parte de él la U. N. P., LAE, el Ministerio de Educación Pública, la Casa de la Cultura Ecuatoriana, la Universidad Central y las secciones nacionales de la Unesco y la OIT. Se señaló, para el funcionamiento del Instituto, una partida presupuestaria especial, solicitando un refuerzo al Gobierno. Por desgracia, al confiar demasiado en el Gobierno, se elaboró un plan que, por razones de "la pobreza fiscal", se paralizó a poco menester. Ni la propaganda que se hacía, gracias a la generosa colaboración de las empresas periodísticas del país, para interesar al Estado, mostrando visibles hechos cumplidos, con fotografías y estadísticas verificadas por las direcciones de educación provincial, informaciones acerca de lo que se estaba haciendo en países hermanos y de los nuevos propósitos en el Ecuador y sus perspectivas, nada de eso valió. Como tampoco, salvo pocas ocasiones, se incre-

mentaba el número de escuelas y maestros, o si se lo incrementaba, no se rebasaba de lo escrito en el Presupuesto Fiscal, la tarea dio en adquirir graves proporciones y dificultades.

Los analfabetos registrados en las cárceles y hospitales, sitios donde contaban con locales y alfabetizadores, con razón solicitaban a la Campaña, además de materiales de aprendizaje de la letra, herramientas de trabajo artesanal y medicinas, respectivamente... La Campaña estaba sirviendo también para descubrir otras lacras y deficiencias, abandonadas por el Erario. Como la Campaña no podía proporcionar aquello, por lo menos en la cantidad que se demandaba, ya no se les recibía con el entusiasmo inicial a los maestros encargados del alfabeto.

Revisando los archivos de la Campaña de Alfabetización, correspondientes a los primeros años de la década anterior, encontramos que, por circulares y a través de los informes, se ha hecho hincapié en dos aspectos de la labor en ese entonces: el perfeccionamiento de la actividad localizadora del analfabeto para atraerlo a la Campaña, y el interés por mantenerlo observado, en lo posible, a raíz de su calificación como alfabeto. En cuanto a lo primero, se ha necesitado la ayuda de los maestros, a través de los escolares especialmente campesinos; el auxilio de las autoridades parroquiales competentes para las citaciones y las multas por rebeldía; el concurso de ciertos hacendados y sus mayordomos, no menos que de los curas párrocos, policías rurales, empleados de la Sanidad Pública; ingenieros de obras fiscales, municipales y particulares; capataces y obreros no analfabetos, oficinas de pagos de jornales, comisarias, etc. Según la forma de localizar al analfabeto y atraerlo, se ha alcanzado o nó conquistarlo para el aprendizaje. Muchas buenas maneras han sentado magníficos precedentes, en unos lugares. En otros, ni a exigencias se prestaron los individuos para ser objeto de la Campaña. Y preferían pagar multas ellos, o que sus patronos planteen reclamos en la Oficina Central de la Campaña, por la distracción en el trabajo que, según éstos, significaban unas horas de enseñan-

za semanal durante las "veladas" obreras. Esto no obstante, era mayor el encanto de ver acercarse a numerosos alumnos, que el desaliento de observarles remisos o desertores.

En lo que respecta al elemento alfabetizado observable, pues los más se perdían de vista luego de recibido el certificado ciudadano, sea porque cambiaban de lugar de trabajo y de domicilio, o porque se cansaban de los horarios mientras aprendían, había que concluir que no siempre la obra alfabetizadora resultó firme. La falta de práctica de la lectura y escritura, generalmente por la ausencia de estímulos, (pequeños libros, folletos ilustrados con fotografías, periódicos, cartas, etc.) no se podía remediar. La necesidad como aperitivo cultural y la materia legible, no funcionaron como era de esperarse. Y este es un problema inclusive para otros planes que hablan también de la redención del campesino.

Una es la situación, a este respecto, del obrero y del artesano, y otra la del trabajador agrícola. El campo y la ciudad persisten en seguir conformando dos mundos distintos, por sus actividades y sus servicios. El hombre alfabetizado en la ciudad y que sigue viviendo en la ciudad, grande o pequeña, cuenta con posibilidades de progresar leyendo y escribiendo, pues la oportunidad de relacionarse e informarse le favorece. El labriego corre el riesgo de olvidarse pronto lo que aprendió, por falta de ejercicio. Y aunque es posible seguir observándolo, a través quizá de los comités de padres de familia de las escuelas campesinas, de las festividades locales y de otras manifestaciones de la vida rural, para constatar que hace uso del aprendizaje y emplea su adiestramiento letrado, si no es por medio de resortes que mueven el interés económico cercano, resulta difícil compenetrarlo del afán de superación.

La Dirección de la Campaña Alfabetizadora dio a conocer en 1952 unas normas para que se emprenda en un examen minucioso de la realidad ambiental que rodea al analfabeto, y estableció premios pecuniarios, de un mil, quinientos y doscientos cincuenta su-

cres para los centros de alfabetización que, recogiendo datos de la realidad a los que debían adaptarse los métodos de enseñanza, presenten pruebas finales con por lo menos dos secciones de cuarenta alumnos cada una, tres de veinticinco y otras de menor número, mereciendo calificaciones satisfactorias, puestas por los inspectores, cuyo informe tenía que detallar cómo vino funcionando cada centro. Esto, dadas las circunstancias, era poco como estímulo a los alfabetizadores. Pero no había más que hacer. La Dirección General, por su parte, comunicaba al Ministerio del ramo los méritos hechos por los maestros premiados o no, a efecto de que se los tome en cuenta con los requisitos señalados para al ascenso de categoría. Los alfabetizadores que no eran maestros de escuela, si estudiantes, recibían lotes de libros, o si personas particulares, menciones honoríficas o algo por el estilo.

Hacía falta, pues, reforzar el apoyo económico a la Campaña. Ante las dificultades de orden fiscal, la U. N. P. inició una serie de festivales, ferias, exposiciones y otros eventos, con miras a dar vigor a su Campaña de Alfabetización de Adultos. Y eso, que antes tenía sobre todo un sentido folklórico y de escaso rendimiento, adquirió luego caracteres de financiación alfabetizadora. Como desde los comienzos de su existencia clasista, la U. N. P. emprendió en la organización de las corridas de toros en Quito, buena experiencia le asistía para movilizar su compromiso de cultura para con las masas ignoras.

El Ministerio de Educación, de tiempo en tiempo, se preocupaba del grave problema del analfabetismo. Las antiguas misiones culturales primero, y Sarec, después, eran demostraciones de tal preocupación. Mas, la constancia se rindió pronto. Desde luego, mientras funcionaba Sarec, la Campaña de los periodistas y del Grupo LAE aprovecharon transportes, materiales y aun personal del Ministerio, para impulsar su obra. La Unión Nacional de Educadores colaboró con asesoramiento técnico para mejorar la metodología de la alfabetización. Entre otros, el Profesor Euclides Sandoval había creado un método.

En ubicar al analfabeto y atraerlo a la Campaña, progresar con la técnica de la enseñanza y controlar en lo posible la trayectoria vital del alfabetizado, se puso especial atención en la época. La organización también se perfeccionaba, a la medida de las posibilidades. El Director General, el Jefe de la Oficina Central de Controles, los directores provinciales y sus inspectores, los inspectores cantonales, los inspectores parroquiales y los directores de los centros y sus colaboradores, formaban la estructura hasta bien entrada la década del 60. Los corresponsales de la prensa secundaban la labor, estimulando a maestros y alumnos. Los más destacados acontecimientos de la Campaña eran motivo de exposiciones gráficas y literarias, así como de demostraciones prácticas.

Por otra parte, solía también arrear el desaliento. Escaseaban los recursos hasta la desesperanza. Los maestros se fatigaban y no veían debidamente recompensada su labor. Los inspectores carecían de medios de transporte al tiempo de la supresión de Sarec. Los fondos presupuestados no salían del Tesoro Público. Asomó una suerte de crítica en el sentido de que la obra alfabetizadora, en determinados sitios, no había servido sino para que el cura y el gamonal exploten en los comicios la firma del ente alfabetizado, o de que éste, si alcanzó a superarse sobre su condición de trabajador ignaro, se convertía en un revoltoso, inconforme con el trato y los jornales. En fin, unas en un tiempo, otras en otro tiempo, o casi todas juntas al unísono, dichas dificultades amenazaban de muerte a la Campaña. En el Litoral, no pocos montubios pedían que se les pague para asistir a las aulas como alumnos. Sarec mismo fue inclusive objeto de ataques a mano armada en la Sierra. Era la sublevación del subdesarrollo!

La Campaña de U. N. P. luchaba buscando ambiente para su tarea. Se hizo cargo, en medio de su estrechez económica, de una escuela particular de sordo-mudos, que yacía en Quito olvidada del poder público.

Una reunión de ejecutivos provinciales de la Campaña resolvió instalar una subcampaña en pro de la defensa de la Alfabeti-

zación y por el mejoramiento de las atenciones económicas; además de sugerir reformas a la organización del trabajo alfabetizador y su técnica. Y de otra reunión de los dirigentes centrales en Ambato, con asistencia del Gobernador, el Obispo, el Alcalde, el Director Provincial de Educación, el Presidente del Núcleo de la Casa de la Cultura, el Presidente del Consejo Provincial, el Presidente del Club Tungurahua, el Jefe del Batallón Guayas, el Jefe de la Policía y otros personeros, después de expuesta la naturaleza, fines, medios y realizaciones de la Campaña en las demás provincias, el suscrito hizo motivo para destacar la tarea en Tungurahua y señalar, como Director General, los nuevos rumbos de la misma, recomendando unir esfuerzos para coordinar también nuevos elementos, al propio tiempo que se puntualizaban las dificultades, se enjuiciaban los defectos de la labor en esa provincia, pues la visita del Director General dio lugar a un informe del ejecutivo tungurahense de la Campaña, que invitaba a tomar medidas inmediatas. Con el apoyo de todos los participantes en la reunión, quienes prometieron enviar circulares a sus subordinados con los puntos que se acordaron ahí, se llevó a cabo el reajuste provincial de la estructura y se hicieron las designaciones en las otras localidades cantonales.

Esta experiencia dio nuevas luces para sobrellevar la obra en el resto de la región. Cada cantón y cada localidad acusaba sus problemas diversos. Entonces, cabía rectificar las normas generales, en cuanto éstas polarizaban en ámbitos peculiares, poniendo de relieve unos vacíos. Los trabajos por la rehabilitación de la provincia, a raíz de que fue víctima del terremoto, estaban aún repercutiendo en la vida urbana y campesina, y era sobre todo en torno a eso y a la avidez por asegurar la nueva vivienda, que se podía echar a funcionar el interés por el alfabeto. El trabajador del agro pasaba a actuar como peón de construcciones urgentes, mejor pagado y en nuevo sitio. Entre los obreros de las fábricas había, en cambio, poco que hacer con nuestro propósito.

En Quito, cabe mencionar la colaboración especial y tenaz de

la Universidad Popular y de la Federación de Trabajadores de Pí-chincha, con cuyos auspicios se instalaron nuevos centros de alfa-betización en los mercados. En la provincia del Cotopaxi, la nove-dad consistía, como en la provincia del Chimborazo, en llegar con la Campaña especialmente a las comunas, bajo los auspicios de los municipios. Loja y Azuay reclamaban una descentralización de la obra, para poder atender con mayor eficiencia a sus peculiarida-des. Y así en las demás provincias. De donde había que concluir que, por muy ligado a la tierra, al analfabeto campesino era me-nerester tomarlo con el conjunto básico de sus propios problemas vitales. Pero como norma genérica, en la consecución de los re-cursos materiales, los municipios tenían que mantenerse a la ca-beza de las ayudas. Aprovechando la franquicia postal y telegrá-fica de que disponía, o utilizando programas radiales, se impar-tían las instrucciones de carácter general, para mejorar el esfuer-zo y requerir la colaboración, así, de los maestros como de los per-soneros de las fábricas, cámaras de agricultura y los curatos.

Entre algunos buenos y pertinaces colaboradores, que desfia-ban todos los obstáculos hasta reducirlos a la posibilidad de acción favorable, no faltaban los elementos desidiosos, como tampoco los obstruccionistas.

Habiéndose convertido la Campaña de Alfabetización de U. N. P. y de LAE en dependencia del Ministerio de Educación desde hace poco tiempo, es del caso sugerir que, a base de la experiencia vivida en este campo, y ahora cuando, como saldo del pasado, por lo menos hay afán de los campesinos por reclamar escuelas para sus hijos, a efecto de que éstos no se rezaguen, como muchos de ellos, del alfabeto, la tarea alfabetizadora se cumpla en lo posible bien coordinada con la escuela primaria, extensiva cada vez al ma-yor número de niños, sin perjuicio de que también se le busque al analfabeto en otros parajes y se le siga en su trayectoria de vida, hasta conseguir que realmente haga vida de alfabetizado. La len-ta extensión de la escuela primaria y el abandono inmediato del nuevo ciudadano con capacidad para leer y escribir, han tendido

a anular la obra alfabetizadora, dando margen a que ésta se vuelva más ardua, más voluminosa y más cara.

Se dice que, por fortuna, el poder público anda comprometido seriamente con el deber de fomentar la educación primaria. Y la Asamblea Nacional Constituyente ha expedido una nueva Ley de Alfabetización de Adultos. Los dirigentes provinciales de la educación oficial y los personeros de la Campaña de Alfabetización tienen que hacer causa común en ambos propósitos. Estos, insistiendo en la necesidad de nuevas escuelas y más maestros, y aquellos, prestando su concurso decidido a la Campaña. De ser posible, se podría levantar la carta geográfica del analfabetismo y la estadística consiguiente, a breve plazo, para adecuar los recursos y realizar el trabajo en favor de la vida, la cultura y el progreso material de los reductos patrios que lo han menester.

La Ley, según se la analizó en mesa redonda promovida en la Casa de la Cultura por el Dr. Emilio Uzcátegui, tiene graves defectos, tanto en la organización de la Campaña como en su financiamiento. Conviene perseguir la reforma de esa Ley. Pero, a guisa de reglamentación de la misma, bien se podría emprender en mucho desde ya. La Unesco, en asocio de la Casa de la Cultura Ecuatoriana, de la Universidad Central y del Ministerio del Ramo, como aporte y como organismo técnico, puede también canalizar experiencias e iniciativas de primer orden, por mucho que la norma legal ecuatoriana sea deficiente. Las conclusiones que se vayan acumulando a lo largo de la práctica inmediata, servirán para asesorar mejor en la reforma de la Ley. Toda pérdida de tiempo agiganta la tarea.

REVISION DEL PROBLEMA DEL ANALFABETISMO Y DE SUS SOLUCIONES

Emilio Uzcátegui

Revisionismo obligado

Aunque en los días que corren unos anatematizan a otros con el epíteto de "revisionistas", no creemos en lo peyorativo del término y nos exponemos a que se nos califique de esta manera. El frecuente re-examen de las materias, de los principios, de las soluciones y realizaciones implica cambio, progreso, mejoramiento, pensamiento en acción, lo cual en definitiva es la verdadera actitud dialéctica. Lo anti-revolucionario nos parece, más bien, el conformismo, la estratificación, la creencia de que una doctrina, cualquiera que ella sea, ha llegado a su cenit, a un punto tal de perfección que no hace falta o que es pecaminoso revisarla. Ante un serio análisis, sin embargo, el leninismo no es otra cosa que la revisión de la teoría marxista, de la misma manera que el maoísmo igualmente lo es.

Para nosotros lo malo es negarse a examinar las teorías, los principios, las doctrinas, mientras la marcha del mundo sigue un proceso de cambio cada vez más acelerado. Aunque a veces nuevos hechos, nuevas concepciones, nuevos razonamientos pueden

implicar regreso a posiciones anteriores, lo más común es que signifiquen avance.

En el problema de la alfabetización hay también los fanáticos que creen que se ha dicho la última palabra y que ésta ha sido pronunciada por la UNESCO en el sentido de que la alfabetización debe atacarse tan sólo mediante programas selectivos.

A esto tenemos que oponer que, con todo su alto valor y prestigio, como lo tienen también los otros Organismos especializados de Naciones Unidas, la UNESCO no es ni pretende tener la calidad de Concilio infalible. Las resoluciones y declaraciones de sus numerosos seminarios, congresos, etc. como las de sus altos funcionarios y expertos son opiniones dignas de respeto y de consideración; pero no dejan de ser opiniones y por tanto son libre y necesariamente objetables en cuanto haya razón para ello. En la UNESCO como organismo administrativo y en todas sus reuniones de estudio y de trabajo, como es natural, hay eminencias del más grande prestigio en los campos de su especialización; pero hay también mediocridades. Como la integran representantes de los Gobiernos de los Estados Miembros, es indudable que tiene los mismos defectos que aquejan a la administración política de cualquier país. No debemos caer en la ingenuidad de aceptar como artículo de fe lo que declara o resuelve o recomienda este alto organismo o alguno de sus portavoces que nada tienen de pontífices. Una actitud semejante conduce al dogmatismo y al estancamiento ideológico y metodológico. La duda metódica del cartesianismo debe continuar presidiendo el pensamiento moderno y por tanto no se puede renunciar al libre examen de las aseveraciones así procedan de las personalidades o de las instituciones mejor calificadas.

Valiosa "desviación"

Junto a esto hemos de recordar que también la UNESCO y sus personeros, como es lógico, cambian y admiten reformas pro-

gresistas. Así en un número de su revista oficial EL CORREO destinado íntegramente a la Alfabetización (Los escalones del desarrollo) da singular acogida a una reciente obra de Charles Jeffries (*Illiteracy: A World Problem*) en que francamente se ubica en la línea de quienes prefieren el proceso "extensivo" en contra del "selectivo" patrocinado por la UNESCO. Reproduce el capítulo final de la obra, con el siguiente título nada ortodoxo con el criterio de la Organización: "*Adoptar una actitud diametralmente opuesta a la tradicional y considerar el analfabetismo no solamente como fin en sí, sino como fin que es necesario alcanzar inmediatamente y cueste lo que cueste, es la única manera razonable que nos queda de eliminarlo de este mundo*".

He aquí algunas de las valientes ideas sustentadas por el ilustre sociólogo británico, con las cuales compartimos ampliamente:

"El mundo ha llegado a una situación en la que no se puede permitir el lujo de cuarenta ni siquiera de veinte años de analfabetismo".

"En la situación en que se encuentra colocado el mundo, hacer pasar la alfabetización a segundo plano mientras se amplían y desarrollan los programas educativos y sociales es un error garrafal". Con estas palabras se enfrenta a la posición del Congreso Mundial de Ministros de Educación reunido en Teherán (1965) que acordó pasar a plano secundario la eliminación del analfabetismo, integrándole a los programas de enseñanza destinados a niños y adultos.

"Aprender a leer y escribir —se trate de un adulto o un niño— no es educarse, sino simplemente adquirir una técnica, operación de la misma categoría que aprender a andar, a hablar, a cocinar, a sembrar, etc.". De esta justa aseveración infiere que "Todos los esfuerzos deben encaminarse por tanto a generalizar en la sociedad el hábito de que los niños, vayan a la escuela o no, aprendan a leer y escribir con la misma naturalidad y firmeza con que aprenden a andar y a hablar. En cuanto a los adultos que lo hagan, hay que inculcarles, mientras aprenden, la convicción de

que su primer deber es el de transmitir este conocimiento a su familia y a sus hijos”.

Dentro del mismo CREFAL, en publicación de relativamente reciente aparición, el *Manual sobre la Organización y el Planeamiento de Programas de Alfabetización en América Latina* (1967) pone en guardia contra la interpretación restringida o desviada de la llamada estrategia selectiva y concluye: “Es posible, desde luego, que aquel país que cuente con suficiente dinero, personal y equipo para la alfabetización, combine los dos criterios: el “selectivo” y el “extensivo”; pues no es difícil que muchas comunidades, estimuladas con el ejemplo de otras, demanden también los servicios de alfabetización”.

Pero acaso lo más contundente es el innegable éxito conseguido en Cuba en su proceso de alfabetización masiva y rápida que prácticamente ha eliminado de la isla el analfabetismo en corto lapso. Y la UNESCO, como es natural, no ha podido menos que elogiar este logro real y único efectivo en América Latina, en la mayoría de cuyos países si bien ha rebajado el porcentaje de analfabetos, en cambio ha aumentado su número por el crecimiento incontrolado de la población divergente del progreso y del financiamiento educativos.

Abandono de los adultos iletrados

No cabe siquiera discutir que la fuente generadora del analfabetismo es la evasión escolar. Si todos los niños de un país concurren oportuna y asiduamente a la escuela es obvio que en ese país no habría analfabetos. De este hecho se infiere lógicamente que en la lucha para la erradicación del analfabetismo lo sustancial es cegar el manantial productor y por tanto crear anualmente tantas escuelas cuantas lo exija el crecimiento demográfico y hacer efectiva la obligatoriedad de la educación primaria en términos tales que desaparezca totalmente el ausentismo escolar.

Todo esto está muy bien; pero no es lo único ni excluye las soluciones a las otras fases del problema, porque la realidad es que el mayor número de analfabetos se halla en las generaciones adultas sobre las que ya dejó de pesar la exigencia de concurrir a la escuela. Y a esta inmensa masa no podemos olvidar ni menospreciar, ni como productora ni como consumidora, ni siquiera en su mera condición humana.

Mas ciertos sociólogos o no, economistas o no, educadores o no, inspirados en exclusivismos fanáticos han proclamado la conveniencia de concentrar todos los esfuerzos en la educación de la niñez y de la juventud y esperar musulmanamente que el problema del analfabetismo se resuelva por sí solo, por el mero transcurso del tiempo, por muerte de los actuales analfabetos y sustitución por nuevas generaciones debida e integralmente educadas, lo que supone como poco 30, 40, 50 o más años.

La idea nace de ciertos médicos que pretenden acabar con las enfermedades con la atención exclusiva a los niños que es tan absurda como la anterior, pues si el cuidado preferencial debe concederse a la niñez, el dolor y la enfermedad de los adultos necesitan también ser mitigados y curados.

Lo único razonable es la solución conjunta: *escuela primaria absolutamente para todo niño en edad de educación y proceso de alfabetización urgente y masiva que elimine el analfabetismo de los adultos en un período de tres a cinco años.*

Alfabetización funcional

Dentro de la misma UNESCO han evolucionado el concepto, el contenido y la estrategia en cuanto a la educación de adultos iletrados. El primer acercamiento al problema constituyó la *educación fundamental*, en que se daba mayor énfasis al proceso de alfabetización de adultos, pero que también abarcaba la finalidad de que éstos comprendieran mejor los problemas de su medio y se

prepararan para participar en el mejoramiento de su propia vida y de la comunidad.

Más tarde expandió su radio de acción a otras actividades, cuyos programas en conjunto se denominaron *desarrollo de la comunidad*.

Ahora hemos llegado a la etapa de lo que se llama *alfabetización funcional* que comprende una formación tanto cultural como económica, social y política. Este nuevo concepto "se refiere a la capacitación del individuo, mediante la adquisición de los instrumentos de la comunicación escrita, así como de otras habilidades y conocimientos, para tomar parte en las actividades en que interviene el sector educado y mayoritario de su comunidad; para satisfacer las crecientes exigencias de su trabajo como consecuencia del desarrollo técnico y para actuar con eficacia dentro de una sociedad dinámica. La alfabetización funcional supone el uso práctico y acertado de estos instrumentos, habilidades y conocimientos, lo cual no puede ocurrir sino como un apropiado dominio de los mismos; significa desarrollar en el hombre la capacidad de reflexionar sobre lo que lee, de usar positivamente las ideas que encuentra en los materiales escritos y de buscar por sí solo nuevos horizontes para su formación cultural y, en consecuencia, para mejorar su trabajo y su posición económica y social, y contribuir así al progreso de su país".

La vastedad del concepto sin embargo no es tal que no permita progresos. Antes bien ya se ha señalado que aún la alfabetización funcional no es suficiente en un mundo cada vez más complejo. Pero al mismo tiempo menester es admitir que los recursos económicos que se asignan para realizarla distan inmensamente de lo necesario y que de consiguiente, todavía la alfabetización funcional es un ideal lejano, mucho menos alcanzado que la educación gratuita y obligatoria. Debido a ello sus mismos partidarios se limitan a aconsejarla apenas en forma escalonada o progresiva.

Nosotros aceptamos también el sistema escalonado o progre-

sivo, pero en un sentido diferente al de escoger un grupo restringido de adultos a los cuales se les ofrece una educación o alfabetización funcional casi perfecta, abandonando totalmente a enormes sectores de población. Nuestro escalonamiento guarda relación con la evolución del concepto que hemos analizado líneas más arriba, esto es, proporcionar a todos los necesitados una alfabetización limitada o restringida en cuanto a sus propósitos, para ir ampliándola gradualmente de manera que en cada nueva etapa también sea la totalidad de adultos en proceso de alfabetización la que reciba los beneficios de finalidades más amplias pero igualmente generales. Esto es lo único democrático. Lo contrario equivale a que en pro de un inalcanzable perfeccionismo segregáramos a ciertos grupos de niños privilegiados para darles las mejores escuelas, para progresivamente seguir creando otras nuevas cuando los recursos fuesen suficientes. Mientras no sea factible que todos los niños tengan las mejores escuelas lo acertado y justo será que todos dispongan al menos de planteles deficientes y defectuosos. No podemos admitir el seleccionismo privilegiado para niños ni para adultos. Por esto no comprendemos a los ultra-izquierdistas partidarios de alfabetización funcional restringida a grupos minúsculos de adultos.

Quién es un analfabeto y qué es la lectura?

Todavía hay mucha disparidad en cuanto a definir lo que en realidad es un analfabeto. El diccionario se limita a decir que es la persona que no sabe leer, definición clara y precisa, pero que sólo transfiere la dificultad, pues la pregunta subsiste bajo una nueva forma: ¿qué es saber leer? Unos admiten que se halla alfabetizado quien es capaz de reconocer y pronunciar por sí solo las palabras que halla en un pequeño texto, aunque sea incapaz de escribir letra alguna. Otros exigen que la lectura sea fluida, sin tropiezos, como se dice, "de corrido". Unos terceros van más allá y piden que el presunto alfabetizado a más de leer un trozo

tenga habilidad siquiera en mínimo grado para escribir su propio nombre y reproducir gráficamente al dictado algunas palabras o frases. Un grado más avanzado y más preciso técnicamente es el de quienes requieren que la persona que haya de merecer el calificativo de alfabetizada sea capaz de comprender e interpretar ideas mediante la lectura y además de expresarlas por escrito.

Un comité de expertos de la UNESCO dio un paso decisivo al acordar en 1962 el siguiente criterio que es el mejor sustentado hasta ahora: "Se considera afabetizada a la persona que posee los conocimientos teóricos y prácticos fundamentales que le permiten emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad, y que posee un dominio suficiente de la lectura, escritura y aritmética como para seguir utilizando los conocimientos adquiridos al servicio de su propio desarrollo y del de la comunidad. En términos cuantitativos, el nivel de alfabetización eficaz puede ser comparado con el dominio de la lectura, escritura y aritmética que se logra después de un determinado número de años de enseñanza primaria o elemental".

Fácil es ver que esta es una meta bastante alejada de la realidad; pero no por esto menos digna de ser propiciada como aspiración ideal. Además ha dado lugar al nuevo concepto de analfabetos funcionales que son aquellos que saben leer y escribir, pero en forma insuficiente para aprovechar estas técnicas en una sociedad de cierto grado de desarrollo y complejidad.

Se podrá decir entonces que la alfabetización masiva tan sólo conduce en general a formar analfabetos funcionales; lo cual es verdad a medias, pues el elemento esencial en el procedimiento extensivo no es el grado de formación o preparación sino la generalización o universalización. Lo que pretende esta forma es que la alfabetización funcional o de cualquiera otra clase abarque a toda la población necesitada. Lo que rechaza es que se concentren todos los recursos y esfuerzos en unos pocos afortunados a

quienes se los lleva a un perfeccionismo mientras la gran masa permanece abandonada, en espera de que unos pocos concluyan su etapa global; para luego sustituirlos por otros grupos asimismo privilegiados con la esperanza de que algún día después de varias décadas alcanzará también la atención al último grupo. El procedimiento extensivo bien concebido e interpretado no es limitativo en cuanto a profundidad educativa. Quiere proceder por etapas o grados que siempre afecten a la totalidad de los necesitados de alfabetización.

En relación con este asunto vale precisar también qué debe entenderse por lectura. No basta el reconocimiento de los símbolos ni la mera interpretación de ideas contenidas en el escrito. El aprendizaje en su moderna concepción implica modificación de la conducta y por ende posibilidad de aplicación. Puede aceptarse este concepto de la lectura: "Es un proceso global complejo, mediante el cual el lector percibe correctamente los símbolos escritos, comprende lo que quiere decir el autor, analiza y juzga las ideas encontradas, las selecciona y las aplica en la solución de sus problemas y en su mejoramiento".

Papel del educador o maestro

Mientras más avanzada es la meta que se persigue, mientras más se exija del alfabetizado es indudable que más se requiere del maestro o educador, que es el técnico en cualquier etapa, nivel o forma de educación. Lamentablemente se nota un proceso de desplazamiento así no sea conciente o intencionado. El maestro, el educador va siendo suplantado por un ejército de evaluadores, estadígrafos, economistas, antropólogos, sociólogos y supervisores, cuyo papel auxiliar es de incuestionable utilidad; pero que no se justifica que se conviertan en directores prepotentes. No negamos la importancia de los factores sociales, políticos y económicos; pero sí sostenemos que la alfabetización fragmentaria o la funcio-

nal son obra fundamentalmente educativa y que por tanto al educador le corresponde la función esencial en este proceso.

Los mismos alfabetizadores especiales, deberán ser ante todo maestros o educadores, sin perjuicio de que ejerzan las funciones anexas que requiere una alfabetización funcional.

Conclusión

Sin desechar el ideal del alfabetismo funcional creemos que es indispensable acometer sin miedo al procedimiento masivo, universal y de corto plazo, en forma cíclica, esto es, por etapas o niveles educativos que en todo momento abarquen íntegramente la población analfabeta, y que en su última fase logrará el funcionalismo deseado, sin perjuicio de que paralelamente se verifiquen ensayos o proyectos pilotos en grupos seleccionados con propósitos experimentales.

LA ALFABETIZACION INTEGRAL, EL PROBLEMA MAS APREMIANTE DE LA HORA

Emilio Uzcátegui.

Son muchos los males que aquejan a nuestro país, cada uno de los cuales constituye un problema de urgente solución. No los desconocemos ni los menospreciamos; pero en la base de todos ellos, así no fuese en condición solitaria sino en concomitancia con algunos otros, se halla el de la alfabetización de las masas que implica no sólo mejoramiento instructivo con la conquista de este básico instrumento educacional, sino también ingreso a la vida de la ciudadanía activa, ascenso en la escala social y mejoramiento económico.

De todas maneras al propugnar a porfía especial atención al problema del dominio del alfabeto, en nada nos oponemos a que todos los demás sigan su curso y adquieran el relieve que merecen.

Peor aún podemos pretender ni siquiera entorpecer la marcha de los otros programas alfabetizadores en proceso de desarrollo en el país. Una y otra vez hemos de repetir que el proyecto que sirvió de base a los foros que se realizaron en la Casa de la Cultura Ecuatoriana los días 6 de abril y 2 de mayo de 1967 con concurrencia de notables y abundantes educadores nacionales y

extranjeros es eminentemente coadyuvante, o sea, que su propósito es ayudar, contribuir, cooperar a la pronta solución de un problema por todos conocido, por todos sentido y por todos reclamado como urgente.

Desde los buenos tiempos de Torres Bodet, el primero y verdadero propulsor de la educación fundamental en la UNESCO, mucho se ha estudiado en innumerables misiones, mucho se ha planificado, mucho se ha evaluado —las dos funciones o palabras de moda— y además han trabajado seminarios, comités, etc. Sin embargo la verdad es que la alfabetización avanza a paso de tortuga. Mas esto no se interprete como acusación contra la UNESCO, pues son los gobiernos quienes tienen la responsabilidad.

El Proyecto Experimental Piloto de Alfabetización de Adultos en relación con los programas de trabajo es indudablemente de muy alta calidad. Su misma condición de experimental determina una extensión circunscrita a las características de un ensayo como los que se realizan en Irán, Argelia y Malí. Por esto y mucho más, no lo criticamos ni lo juzgamos inconveniente. Sólo apuntamos que en el caso nuestro, únicamente tres zonas son las beneficiadas y que la alfabetización denominada funcional no alcanza a 35.000 personas, las que en cinco años a más de la alfabetización funcional y de educación primaria adaptada, serán favorecidas con cursos de técnicas agropecuarias simples, artesanías, pequeñas industrias, cooperativismo, capacitación para la mujer y aún educación vocacional y profesional. Esto es un programa completo. Si creyéramos en la perfección lo calificaríamos de tal. Pero indudablemente para generalizarse a toda la población necesitada se requiere de varias decenas de años y de sumas astronómicas para ejecutarlo.

El proyecto primitivo presentado a la discusión en nuestros foros es muy restringido en cuanto a su calidad, pero vastísimo, integral, en cuanto a su extensión, puesto que comprende a toda la masa analfabeta.

No hace mucho se habló de una "alfabetización electorera",

no sabemos si el mote proviene de la reunión celebrada en Perú o si sólo del delegado ecuatoriano que hizo la reseña. Lo hayan dicho allá o lo hayan concebido aquí, lo cierto es que contrasta esta crítica con la apreciación del Director General de la UNESCO, decididamente favorable a los movimientos urgentes y masivos en pro de la alfabetización. Con el título "*Elogio la UNESCO ley ecuatoriana de alfabetización*", "El Tiempo" (15 de mayo de 1967), de esta capital, publicó un extenso cable procedente de París en que se daba cuenta de la favorable acogida que tiene para el primer funcionario de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la movilización del país decretada por la Asamblea Nacional Constituyente del Ecuador en un noble afán de extinguir el analfabetismo.

Indudablemente este elogio no puede implicar aceptación de todos y cada uno de los artículos del Decreto ni un análisis de ellos, sino simplemente aplauso a la idea central, al móvil esencial. Seguramente el Director General no conoció el texto íntegro del Decreto.

Por esto, aunque discrepamos abiertamente con el *modus operandi* de la movilización, no participamos de lo despectivo del término *electorero* aplicado a éste o a cualquier otro proyecto o intento de alfabetización, a los que mejor podríamos denominarlos "*alfabetización para la ciudadanía*" que es algo muy diferente y positivo.

No creemos que en manera alguna interfiera un proyecto de alfabetización a corto plazo y emergente con cualquier otro perfeccionista y por consiguiente a largo plazo. Y no hallamos razón para que en nombre y con esperanza de lo mejor se desdeñe y hasta se combata lo simplemente bueno. Peor aún si los propósitos son de suyo limitados. Sabemos que se quiso dar el derecho a voto a los analfabetos y que esto ocurre en unos pocos países. ¿Qué de malo hay en que se los instruya en el alfabeto en breve tiempo y que, por tanto, con mayor conciencia, puedan ejercer el sufragio tras un proceso intenso y rápido de alfabetización? ¿O se consi-

dera más democrático que, con los planes actuales, se haya de esperar 20, 30 o más años y en no pocos casos que hayan muerto los ecuatorianos adultos para entonces concederles el derecho a la ciudadanía activa?

Con fuerte contenido de verdad afirma la máxima popular que lo mejor es enemigo de lo bueno. Pero las circunstancias del diario existir nos obligan con frecuencia en todos los órdenes de la vida a conformarnos con algo mucho menos que bueno, cuando las expectativas de conseguir lo mejor han fallido. También creemos y también deseamos la alfabetización funcional en su forma más elevada y completa para todos los ecuatorianos, pero realísticamente, mientras este ideal se mantenga inalcanzable sostenemos que a nadie hará daño una alfabetización emergente pero continuada en la forma que proponemos.

Preguntamos ¿si no hay recursos y posibilidades para dar comidas excelentes y completas a los necesitados, se hace mal en proporcionar siquiera un regular desayuno al día para mitigar en parte el hambre de quienes carecen de todo? Por ejemplo, cuando la gran crisis de desocupación de 1930 en los Estados Unidos, lo deseable, lo justo habría sido que el Estado o las instituciones benéficas hubiesen proporcionado al menos dos comidas diarias a los millones de desocupados caídos en la miseria; pero siquiera fue un paliativo de alguna indudable utilidad el vaso de café y el pan que se distribuía en las dilatadas *bread lines* de las grandes ciudades americanas. Si al carente de hogar no se le puede ofrecer un cuarto amoblado y con baño propio, bueno y útil es concederle siquiera una cama con abrigo bajo techo, para que pueda protegerse en las heladas noches invernales.

Con respecto al Decreto expedido por la Asamblea Constituyente ya hemos dicho y lo hemos repetido que las intenciones son magníficas. No hace falta entrar a analizar ni siquiera ligeramente aquellos artículos aceptables y bastará con señalar aquellos otros que requieren revisión para ser eficaces.

Para aprobar el sexto curso de planteles de enseñanza media

y para la graduación en las Universidades e Institutos de Enseñanza Superior se requiere haber alfabetizado a tres y cinco personas respectivamente. Igual obligación pesa sobre los bachilleres menores de 50 años graduados con anterioridad a la vigencia de la Ley, como también y en forma anual para poder continuar en el ejercicio de la profesión.

A esto tenemos que objetar: a) que ni los bachilleres ni los graduados en las Universidades están en condiciones técnicas para convertirse en alfabetizadores, pues nadie los ha preparado para ello; b) que en particular los profesionales egresados de las Universidades no pueden distraer del ejercicio de su actividad específica por lo menos una hora diaria durante un mínimo de tres o cuatro meses para dar cumplimiento al decreto; c) que será muy difícil para la inmensa mayoría de aspirantes a bachiller o graduados universitarios obtener los analfabetos requeridos y más aún obligarlos a concurrir a su despacho o a su casa para recibir la alfabetización. (El mayor número de analfabetos reside en el agro y en las poblaciones pequeñas, mientras tanto los sujetos a la obligación de alfabetizar están concentrados en las grandes ciudades); d) que los bachilleres mayores de cincuenta años son precisamente los que disponen de mayor tiempo y posibilidades para alfabetizar, pues incluso muchos de ellos están ya jubilados, mientras tanto la ley los exime del deber; e) las inmensas dificultades de controlar la efectividad de la alfabetización y el enorme costo que supone la creación de inspectores encargados de verificar el cumplimiento real del decreto.

Se sabe que normalmente y de una manera general se requiere un período de 7 a 8 meses con dos horas diarias en 4 o 5 días de trabajo semanal para una buena iniciación en el aprendizaje de las clásicas 3 erres (lectura, escritura y aritmética) y otro período más de igual extensión para fijar las habilidades y obtener un amplio uso de la lectura.

Cuándo, cómo y cuáles son los bachilleres y profesionales a los que el Decreto de Movilización general del país para la alfa-

betización encarga esta tarea, la van a cumplir siquiera con mediana eficiencia?

El Decreto 21 de la Asamblea Constituyente nació muerto. Tan muerto que nadie lo ha cumplido en más de dos años de vigencia o sea, en aproximadamente el 50% del plazo fijado para la alfabetización total.

La sanción que se impone a los infractores, esto es, a quienes no han "estado en posibilidad de hacerlo" (alfabetizar), para emplear los mismos términos de la ley aunque más verdadero sería hablar de que no han querido, es tan exigua, ridícula diría, que antes que tener el menor grado de efectividad invita a la violación del precepto. ¿Cuál es el profesional que no va a poder ganar treinta suces en su trabajo por una o dos horas diarias durante varios meses? La multa prevista es del todo insignificante ante la magnitud de la falta; equivale a la de una simple contravención de tercera clase, o sea, a la pena que se aplica, digamos, por ejemplo y tomando al azar de la enumeración del Código Penal, a los culpables de pendencias o algazaras nocturnas; a los que permanecen mucho tiempo y sin objeto plausible parados en las esquinas de las calles o a los que mantienen sin cerramiento terrenos dentro de las poblaciones. . . . Nos parece tan desproporcionada a la gravedad de la falta como sería imponer una semana o un mes de prisión a los culpables de asesinato.

La ley o decreto obliga con evidente razón a que todos los "empleadores y patronos en general" den las facilidades indispensables para que sus dependientes analfabetos puedan concurrir a cursos de alfabetización en las horas más adecuadas. Es una disposición indispensable y de la que no se podía prescindir; pero desgraciadamente los autores han olvidado de señalar una sanción para los infractores, lo que equivale a que no exista la prescripción establecida.

Espléndida asimismo la intención de que las empresas radio-difusoras, periodísticas, etc. presten su ayuda a las tareas de la alfabetización; pero las disposiciones que tratan de llevarla a efecto

han sido redactadas al apuro sin atender a muchos detalles indispensables para su eficacia. Por ejemplo, los canales de televisión deben destinar por lo menos cinco minutos diarios a la alfabetización. Y bien ¿cuántos analfabetos tienen aparatos televisores? Los que los poseen ya están alfabetizados.

¿Es equitativo que al tanto que cualquier revista, semanario, etc. por pequeño que sea deba dedicar al menos UNA PÁGINA por cada edición, los diarios solamente estén constreñidos a destinar media página semanal? Pongamos por caso un diario de 50 páginas destina media página, la centésima parte diaria y cerca de la milésima de su volumen a la semana, mientras uno de esos periodiquitos semanales en formato pequeño y de cuatro páginas, debe ocupar la cuarta parte de su total en cada edición? Y ¿qué decir de las publicaciones o revistas muy especializadas, que circulan entre los medios de alta cultura y en escaso número de ejemplares? Digamos ¿revistas científicas, artísticas, etc. con qué objeto y para quiénes van a publicar EN CADA EDICION una página sobre programas de alfabetización? Y ¿qué efecto pueden producir tales artículos en publicaciones que aparecen anual o semestralmente en muy escaso número de ejemplares?

El segundo foro de la Sección Ciencias de la Educación de la Casa de la Cultura que contó con la concurrencia y participación en los debates de profesores universitarios, expertos en alfabetización, técnicos extranjeros, profesorado de las diferentes ramas y niveles, representantes de instituciones culturales y de trabajadores hizo un análisis casi exhaustivo del decreto y aunque, como es natural, hubo diferentes criterios en cuanto a varios puntos, unánimemente llegó a la conclusión de que en la forma en que está concebido el decreto es inaplicable y acordó que una comisión integrada por elementos de la Facultad de Ciencias de la Educación, del Ministerio de Educación y de miembros de la Sección de Educación de la Casa de la Cultura debía elaborar, sobre la base de los proyectos estudiados y del convertido en ley, bien fuese una nueva ley o cuando menos las reformas más necesarias

para dar vida real a la alfabetización masiva y a la movilización nacional en pos de ella.

Lamentablemente no ha habido la persona que se preocupara de dar cumplimiento a esta resolución del foro.

En todo caso la Sección Ciencias de la Educación de la Casa de la Cultura ofreció su aporte positivo al problema de la alfabetización nacional y dio lugar a que, entre otros, se discutieran estas importantes cuestiones:

- a) alfabetización masiva o limitada;
- b) alfabetización a corto plazo o a largo plazo;
- c) ciudadanía total de los ecuatorianos o marginamiento;
- d) alfabetizadores de emergencia o profesores con todas las calidades;
- e) en qué consistiría la interferencia —si la hubiera— del plan propuesto con los en actual ejecución?

ALFABETIZACION INTEGRAL A CORTO PLAZO EN EL ECUADOR (1)

Emilio Uzcátegui.

ANTECEDENTES

En términos enfáticos que permiten creer en una cabal comprensión de lo inaplazable del problema, el capítulo de la Constitución Ecuatoriana referente a la educación ha sido aprobado por la Asamblea Constituyente estableciendo en su artículo 3º que "El Estado atenderá a la urgente erradicación del analfabetismo" y dispone como lógica consecuencia de este mandato que "el Presupuesto fiscal reflejará necesariamente esta obligación".

Por otra parte, al discutirse acerca de los requisitos esenciales para el otorgamiento de la condición de ciudadano ecuatoriano se llegó a concluir que es indispensable saber leer y escribir, para el ejercicio del sufragio. Quienes impugnaron esta exigencia lo hicieron porque en definitiva no querían privar a gran número de ecuatorianos de su derecho a participar activamente en la vida

(1) Conferencia que sirvió de base al foro público organizado por la Casa de la Cultura Ecuatoriana y la Sección Ciencias de la Educación del 6 de abril de 1967 y 2 de mayo de 1969.

gubernamental como electores por la sola circunstancia de un analfabetismo de que no son culpables.

Aplaudimos sin reservas el sano propósito de aumentar el número de ciudadanos ecuatorianos; pero consideramos del todo inadecuado el demasiado simplista arbitrio de considerar capaz de ejercer la ciudadanía sin más que una mera disposición legal que indudablemente no aumenta en lo más mínimo la aptitud, ni el conocimiento, ni el buen juicio del sujeto.

Por nuestra parte, estamos persuadidos de que la única forma de atender eficientemente la solución del problema —de no privar a millares de analfabetos de su derecho a voto— es sacarles de su triste situación dentro del menor tiempo.

Por tanto, *todos los esfuerzos en este sentido se han de enfocar en la búsqueda de un sistema o plan de alfabetización integral a corto plazo*. Y es lo que nos proponemos: ofrecer una fórmula viable y rápida de alfabetización que dentro de un período breve, unos cinco años, haga realidad los propósitos de los constituyentes ecuatorianos en cuanto a una ciudadanía universal.

La experiencia propia y la de otros países nos enseña que han fracasado numerosas leyes e intentos por no haberse fundamentado en la realidad social.

Decretar que cada alfabetizado ecuatoriano tiene la obligación de enseñar a leer y escribir a uno o más compatriotas es muy fácil; pero la verdad es que en ninguna parte se ha cumplido tal prescripción por más que se la ha dictado y exista vigente desde hace muchos años. La inmensa mayoría de los individuos sobre quienes pesa este deber ni quieren ni pueden cumplirlo. Más aún, mientras más alta es su cultura menos conveniente es la exigencia por irreal y por antieconómica. Tomemos el ejemplo de la conscripción vial y veremos que asimismo ha sido un rotundo fracaso, pues los millares de conscriptos que han concurrido a obedecerla no han hecho avanzar los caminos ni un metro por día. Y obviamente es mucho más fácil presentarse uno o dos días al año a tratar de movilizar tierras o efectuar otras tareas necesarias para la construcción de carreteras.

Enseñar a leer y escribir es muchísimo más complicado y supone —cosa que no se puede soslayar— un esfuerzo sostenido de por lo menos cien días a razón de una hora diaria. ¿Cuál es el abogado, el médico, el ingeniero, el economista, el banquero, el industrial, el comerciante, el transportador, el agricultor, el militar, el artesano, el empleado u obrero que va a tener la paciencia de dedicarse un cuatrimestre o más diariamente a enseñar a leer y escribir a un sujeto que le será muy difícil encontrar, no porque no los haya, sino sencillamente porque no residen en la zona en que viven estos presuntos alfabetizadores? ¿Quién controlaría la efectividad de la alfabetización y cuál sería la manera de hacerlo para que no se presenten los frecuentes engaños de decir que se ha alfabetizado a quien ya lo estuvo desde antes?

No se puede soslayar tampoco el problema del método, pues se ha comprobado que del que se emplee para enseñar a leer dependen tanto los resultados que se desea conseguir, cuanto la disposición y actitud del alumno hacia la lectura. Y bien qué método pueden desarrollar quienes los ignoran totalmente?

Tampoco puede hacerse recaer el peso de la carga en el maestro que tiene su trabajo específico durante toda una jornada diaria, sobre quien ya gravitan docenas de obligaciones y tareas y que, como todos, precisa descansar y variar de actividad.

Por otro lado, los planes en marcha son lentos y poco ambiciosos por indudable realismo económico y por una justa aspiración de hacer una labor educativa y socio-económica completa.

Considerados y ponderados todos estos hechos no hay otra solución factible que la formación acelerada de alfabetizadores de emergencia encargados de erradicar el analfabetismo a corto plazo.

Con estos antecedentes elaboramos *nuestro plan que* —desde estas primeras premisas declaramos— *no es sustitutivo ni compite en mínima parte con el proyecto piloto de carácter experimental de la UNESCO ni con el Plan nacional de alfabetización en desarrollo del Ministerio de Educación ni con ningún otro. Es más bien coadyuvante, complementario y emergente.* Tiende sólo a remediar a

corto plazo y en forma total el analfabetismo adulto como un medio realista de incorporar prontamente a la ciudadanía al casi millón de ecuatorianos privados de sus derechos cívicos por su inhabilidad para leer. *Todos los planes y programas en marcha seguirían su curso.*

Tampoco aspira a proporcionar una educación básica ni a satisfacer la plenitud de exigencias de un plan normal y completo. Con todo se prevé la *publicación de folletos y de un periódico para los recién alfabetizados con el objeto de mantener, afirmar y hacer progresar la práctica de la lectura.* Terminada la mera etapa de alfabetización, esto es, a continuación del semestre de adquisición de esta destreza, al menos como medida paliativa de lo forzosamente incompleto del plan, *se hace indispensable el concurso de los maestros primarios de la localidad como también de personal sanitario, técnicos agrícolas y de pequeñas industrias a medida de las posibilidades, para que enseñen normas de salud, mejoramiento de técnicas agrícolas, introducción de labores artesanales, trabajadores sociales, etc. que ayuden al progreso económico, sanitario, recreativo, educacional y general de la colectividad.*

EL PRIMER INSTRUMENTO DE CIVILIZACION

Se halla establecido que la alfabetización sola no alcanza éxito satisfactorio y que es indispensable que vaya acompañada de un programa amplio de educación fundamental, que desarrolle efectivamente la comunidad en sus aspectos sanitario, agrícola, de industrias caseras y, en general, económico, como también de recreación.

Esto no obstante creemos que *en todos los casos en que no es posible una atención integral y masiva, esto es, de grandes números, la alfabetización constituye un paso preliminar nada despreciable y antes bien de muy alto valor.*

Estamos convencidos de que la salud, la economía y la edu-

cación son tres factores imprescindibles en el desarrollo de la comunidad y que deben marchar paralelamente, pues muy exiguo es el aporte que puede dar un campesino enfermo y pobre aunque alfabetizado, como no lo puede ofrecer otro sano pero menestero- so y analfabeto, o un tercero con una regular economía pero sin salud e ignorante.

Sin embargo, si acaso alguno de ellos puede tener cierta prelación impuesta por las circunstancias es la alfabetización, no como elemento excluyente ni siquiera predominante, sino como instrumento que coadyuva a la conquista de la salud, de la educación y del bienestar económico.

Dicho sea de paso, vale aclarar que no conceptuamos al alfabeto como un fin ni tan siquiera secundario, sino como un simple medio o instrumento, eso sí de la más extraordinaria importancia como lo son el libro y el periódico.

Nuestra civilización, más que la energía atómica, el petróleo, la electricidad, el avión u otro invento o descubrimiento, tiene por signo el papel y la tinta. Las ciencias y la técnica que se han desarrollado gigantescamente están condicionadas por estos dos prodigiosos recursos. Es a través del libro y el periódico, del papel y la tinta, o en otros términos del alfabeto como se mantiene, preserva, expande y mejora la cultura. No hay duda, pues, de que la alfabetización es un poderoso recurso, un instrumento básico del cual hay que dotar a todo individuo humano. *El mal no estará nunca en alfabetizar sino en abandonar al alfabetizado, en creer que todo se ha hecho con sólo enseñar a leer y escribir; en no acompañar o no hacer seguir a este proceso de sus otros integrantes, vida higiénica, mejoramiento en el cultivo de la tierra, iniciación en trabajos semi-artesanal y manual, medios de sana recreación; en no suministrar materiales para conservar la técnica adquirida y para mejorarla.*

Nuestra posición realista, de consiguiente, puede concretarse así: alfabetizar juntamente con las técnicas de mejoramiento de la

comunidad. Mientras esto no sea factible, en todo caso, alfabetizar, pero hacerlo debidamente.

VOLUMEN ACTUAL DEL ANALFABETISMO EN EL ECUADOR

Según el censo de 1962 la población nacional mayor de 15 años ascendió a 2'478.133 habitantes, de los cuales 32,69% son analfabetos, lo que representa un volumen de 810.334 analfabetos adultos.

Si bien es verdad que en el cuatrienio transcurrido ha aumentado la población, también lo es que los planes en ejecución están reduciendo constantemente, aunque en cantidades pequeñas, el número de analfabetos. Por esta razón, se ha calculado con un error mínimo en 810.000 el número total de analfabetos adultos existentes hoy día en el Ecuador, pues por lo menos ha de haber una compensación entre el incremento de la población y la cantidad de adultos alfabetizados según los planes en vigencia.

También tomamos en cuenta que si en realidad todavía hay déficit de concurrencia de los niños que tienen obligación de asistir a la escuela lo que acrece la cantidad de adultos analfabetos, la población de menos de 18 años no puede ser ciudadana por falta de edad y por tanto, *nuestro plan, tan sólo se ocupa de los mayores de 18 años.*

Por lo expuesto juzgamos válida la cifra de 810.000 analfabetos adultos mayores de 18 años para el presente año.

A este propósito será oportuno rebatir la objeción que se ha lanzado contra los planes de alfabetización de adultos en general en el sentido de que lo primordial es lograr que todos los niños completen el ciclo primario de educación y que los adultos esperen o mueran. Compartimos con esta necesidad en su primera parte, pero no comulgamos con la segunda. Nada podemos aducir en contra de la educación de la niñez, en ninguna circunstancia. Al contrario *creemos que es fundamental y que por tanto debe*

coordinarse todo plan de alfabetización de adultos con la eliminación del analfabetismo en la niñez en tiempo oportuno, cabalmente para que no engruese la masa adulta de privados de la habilidad de leer.

Igualmente en el aspecto sanitario, nuestra posición es que hay que cuidar antes que nada de la salud del niño; pero que es indispensable atender también y simultáneamente a la salud de los adultos, en bien mismo de los niños.

EL ACTUAL MAESTRO NO PUEDE ALFABETIZAR BIEN

¿Quiénes pueden alfabetizar? La experiencia proporcionada por diversos países a este respecto es trágica. Mientras escasean los éxitos positivos, los fracasos son casi totales. Hay para concluir en esta grande y espeluznante verdad: No existe quién se encargue fructíferamente de esta tarea y aunque nos duela decirlo, entre los menos adecuados se hallan los maestros de escuela. Paradójicamente al mismo tiempo es cierto que —expresándonos en términos generales— los maestros son los únicos alfabetizadores de verdad. Y sin embargo son muchos los obstáculos que se levantan en su contra para que puedan hacerlo bien.

No nos cabe la menor duda de que para enseñar eficientemente es menester estar provisto de las técnicas adecuadas, lo que traducido a otras palabras quiere decir, ser maestro. Muchos países han decretado la obligación común a todos los ciudadanos de enseñar a leer siquiera a un compatriota; mas en largos años de vigencia teórica de las leyes o decretos no se registra un incremento notorio del alfabetismo. Hay países cuyas “campañas” van para dos décadas y en los que a la hora actual el porcentaje es sensiblemente el mismo del comienzo. Y es que los únicos que realmente alfabetizan son los maestros. Los demás ni saben cómo hacerlo, ni quieren, ni se dan tiempo para ello. Tenemos, pues, que recurrir forzosamente al maestro para esa tarea. Desgraciada-

mente se presentan dos rémoras insalvables: que el maestro carece de tiempo y que el inmenso número de maestros en los países con mayor índice de analfabetos es apenas un poco más que alfabetizado. Son muchos los que ingresan a la profesión docente sin haber pasado más allá de la escuela primaria y en ocasiones aún ésta en forma incompleta. De todas maneras y aún concediendo a la totalidad de los maestros una excelente formación profesional es palpable que ésta la han adquirido en función de sus actividades con los niños. Y aquí estriba la gran dificultad. El adulto tiene una diferente psicología, distintas necesidades, otros intereses y gustos y, por esto, requiere un tratamiento específico conforme con tales circunstancias diferenciales. Esta es una de las grandes fallas del maestro primario para enseñar a leer y escribir a adultos.

LAS GRANDES CARGAS QUE PESAN SOBRE EL MAESTRO

La ótra ha sido enunciada ya y es su falta casi absoluta de tiempo. Es mucho, quizá demasiado lo que se exige del maestro actual. Si ha de cumplir a cabalidad su misión educadora en la forma que se requiere de él acaso no le alcance el tiempo aún para sus deberes primarios. Diariamente ha de preparar sus lecciones en cuanto a contenido y a método; ha de buscar, recoger y construir materiales e instrumentos de enseñanza; ha de organizar fiestas con sus alumnos; ha de redactar informes, contestar circulares, leer y escribir montones de papeles, gran parte de ellos inútiles; ha de actuar —particularmente si es rural y es en el agro donde el analfabetismo es más agudo— a más de maestro, como enfermero, agricultor, artesano, empresario y actor teatral; ha de promover el desarrollo de la comunidad y ha de reunir frecuentemente a los moradores de su distrito para aconsejarlos y ayudarlos en sus problemas y dificultades; ha de mantenerse informado de los avances de la ciencia, las artes y además de las

técnicas educativas; ha de corregir en casa los ejercicios, composiciones y deberes de sus alumnos; ha de realizar cálculos para las calificaciones de los mismos, para evaluaciones y para llenar los formularios estadísticos; ha de concurrir a las reuniones para las que se demande su presencia por las autoridades y los dirigentes gremiales y sindicales; y, obviamente, ha de dedicar algunas horas a su hogar, a sus ocupaciones personales, a su legítimo descanso y esparcimiento, cosas a las que el maestro también tiene derecho como cualquier otro trabajador. Quizá no hay profesión más recargada de trabajo y con mayor responsabilidad que la del docente. Hasta parece que en un agresivo contubernio se confabularan médicos, higienistas, trabajadores sociales, agricultores, industriales, autoridades administrativas, dirigentes políticos y sindicales y hasta los mismos líderes pedagógicos para inventarle nuevas obligaciones al maestro.

¿Cuándo ha de poder satisfacer debidamente una carga más, pesada, complicada, y qué absorbe largas horas como la de alfabetizador? Si no obstante lo abrumador de su tarea hay quienes aceptan la labor adyacente de la alfabetización de adultos, es por la única razón de aumentar en algo su escuálida remuneración mensual. Pero indudablemente no es justo ni humano aprovecharse de su pobreza; es indispensable mejorar sus sueldos pero sin imponerle nuevas gabelas. Lo más que, en nuestro concepto, puede hacer el maestro en materia de alfabetización es colaborar, ayudar, cooperar; pero no realizar por sí solo y por entero la labor, menos aún si es el maestro único de la escuela.

Con todo, las ideas enunciadas aquí no son incompatibles en esencia con la utilización de los maestros como alfabetizadores. A quienes desean trabajar extraordinariamente se los puede ocupar, pagándoles un bono especial por alfabetizado como se considera en los planes de Bolivia.

FORMACION DE ALFABETIZADORES

El plan mismo se basa en la formación acelerada de alfabetizadores de emergencia, esto es, instructores especiales "sui generis", de profesión transitoria, pero dedicada durante su ejercicio en forma única y exclusiva a la alfabetización masiva, que son quienes pueden realizar esta tarea.

Requíerese de una cantidad de 1.000 alfabetizadores a los que hay que formar también masivamente. Claro está que su costo es grande a primera vista, pero bien examinadas las cosas en definitiva resulta más económico, tanto por su efectividad cuanto porque será aprovechado totalmente cuanto se invierta en su formación, lo que no ocurre en los demás sistemas.

El primer paso y de consiguiente el primer gasto es la formación de alfabetizadores especiales en cursos rápidos e intensivos de cuatro meses de duración.

Como candidatos a alumnos se seleccionaría personas, preferentemente jóvenes, de 20 a 30 años que hayan completado la escuela primaria y de ser factible con algunos estudios de secundaria. Se les dotaría de una formación básica mínima, la indispensable para su trabajo eficiente, con los siguientes cursos de cuatro horas de clases semanales cada uno:

Sociología rural o del agro.

Psicología general y de la edad adulta.

Técnicas de alfabetización de adultos.

Técnicas audiovisuales adecuadas a adultos.

Mejoramiento de la comunidad y bienestar social.

Estas asignaturas se fundamentan en que es necesario conocer el medio en que se va a actuar (sociología); los sujetos a los que se va a alfabetizar (psicología de adultos); los métodos a emplearse en el trabajo (técnicas de alfabetización); los recursos que ayudan a la labor (técnicas audiovisuales) y lo esencial para interesar a los adultos en el proceso de alfabetización (mejoramiento de la comunidad y bienestar social).

Puede tacharse el plan de estudios que precede de insuficiente; pero no se debe olvidar que es de emergencia, de formación urgente y masiva de maestros alfabetizadores, por lo cual no se puede hacer otra cosa que lo absolutamente indispensable para un buen éxito en la tarea.

Es nuestra convicción que con cuatro meses de preparación se lograría una brigada eficiente de un millar de alfabetizadores especialmente entrenados.

Los normalistas o bachilleres en ciencias de la educación que estuvieren jubilados o que no desempeñaren otro cargo, podrían ser admitidos como alfabetizadores sin necesidad de seguir el curso básico de preparación y serían destinados preferentemente a los medios urbanos a no ser que demostraren experiencia en la educación rural. De interesarse un grupo apreciable de estos maestros se lograría una economía apreciable en su formación.

Los mil candidatos a alfabetizadores se distribuirían en 25 grupos o cursos de 40 alumnos cada uno, por lo que se necesitaría:

5	profesores de sociología
5	" " psicología
5	" " técnicas de alfabetización
5	" " técnicas audiovisuales
5	" " mejoramiento de la comunidad

o sea un total de 25 profesores cada uno de los cuales desempeñaría una labor de 20 horas semanales de clases más 6 para actividades complementarias. Los cursos funcionarían en las principales capitales de provincia en número proporcional a la población, de acuerdo del plan que se expone más adelante.

PROCESO DE ALFABETIZACION MASIVA

Calculamos mesuradamente que cada maestro alfabetizador de emergencia es capaz de enseñar a leer en cada período de seis meses a 90 adultos en tres turnos diarios de 30 adultos cada uno.

Por consiguiente, el calendario de acción sería:

1967 (agosto a setiembre)	formación de 1.000 alfabetizadores	
1968 (dos semestres a 90.000 alumnos cada semestre)	180.000	alfab.
1969	" " "	180.000 "
1970	" " "	180.000 "
1971	" " "	180.000 "
1972 (un semestre de enero a junio)	90.000	

TOTAL 810.000 alfab.

Esto significa que en julio de 1972, o sea, en el plazo máximo de cinco años se habría alfabetizado totalmente a la población adulta ecuatoriana, convirtiéndola automáticamente en masa ciudadana.

ZONAS Y CENTROS

Se establecerán 5 zonas a cargo de un supervisor cada una. En el Centro respectivo, que lo sería también para el proceso de alfabetización, residiría el supervisor.

Los alfabetizadores serían preferentemente personas de la respectiva zona.

Zona	Centro	Población analfabeta	Nº alfabetizados
I zona	Quito	200.000	250
Carchi			
Imbabura			
Pichincha			
Cotopaxi			
Napo			
Pastaza			
II zona	Riobamba	165.000	200
Tungurahua			
Chimborazo			
Bolívar			
III zona	Cuenca	135.000	168
Cañar			
Azuay			
Loja			
Morona-			
Santiago			
Zamora-			
Chinchi			
pe			
IV zona	Portoviejo	140.000	172
Esmeraldas			
Manabí			
V zona	Guayaquil	170.000	210
Guayas			
El Oro			
Los Ríos			
Archipiélago			
de Colón			
5 centros		810.000 analf.	1.000 alfab.

PRESUPUESTO

Se lo elabora exclusivamente con los gastos esenciales, de que no puede prescindirse y deliberadamente se evita lo no indispensable o superfluo. Asimismo el personal es el mínimo, las remuneraciones pequeñas y el número de integrantes de cada grupo el máximo compatible con la eficiencia.

Se distribuye así:

Primer año: 1967

Rubro	mensual	unit. global	semestre
<i>Gastos generales:</i>			
Director general	3.000	3.000	18.000
5 supervisores	2.000	10.000	60.000
Cartillas, folletos y varios			300.000
			378.000
<i>Formación de alfabetizadores:</i>			
25 profesores	1.500	37.500	150.000
1.000 alfabeti- zadores	300	300.000	1'200.000
			1'350.000
		Total general	1'728.000

2º, 3º, 4º y 5º años (1968, 1969, 1970 y 1971) cada año:

<i>Gastos generales:</i>		<i>anual</i>
Director general		36.000
5 supervisores		120.000
Cartillas, folletos y varios (periódico)		300.000
		<hr/>
		456.000
<i>Alfabetizadores:</i>		
1.000 con 3 turnos c/u.	800 800.000	9'600.000
		<hr/>
	Total general	10'056.000
		<hr/>

Ultimo período: 8 primeros meses de 1972

<i>Gastos generales:</i>		<i>ocho meses:</i>
Director general		24.000
5 Supervisores		80.000
Cartillas, folletos, periódico y varios		200.000
		<hr/>
		304.000
<i>Alfabetizadores:</i>		
1.000 con 3 turnos c/u. (seis meses)		4'800.000
		<hr/>
	Total general	5'104.000
		<hr/>
	TOTAL DEL QUINQUENIO	47'056.000
		<hr/>

RESUMEN

1967 (segundo semestre)	1'728.000
1968	10'056.000
1969	10'056.000
1970	10'056.000
1971	10'056.000
1972 (primer semestre)	5'104.000
TOTAL	\$ 47'066.000

Estos números nos dicen que con muy poco más de 47 millones de sucres se puede lograr la alfabetización integral de los ecuatorianos en un breve período de cinco años. En otros términos que con algo menos de 800.000 sucres mensuales es posible resolver uno de los problemas más arduos y apremiantes de nuestra nacionalidad y de nuestro desarrollo. Convertidas en dólares estas cifras indican que la alfabetización completa de la población en capacidad de convertirse en ciudadana en el Ecuador en tan breve plazo apenas asciende a 2'350.000 dólares, cantidad que sólo significa un desembolso mensual de 40.000 dólares que el Estado ecuatoriano gasta en muchos asuntos inútiles. Mientras ésta sería una verdadera inversión, con un valor reproductivo de los más altos.

FINANCIAMIENTO

Es indudablemente la parte más difícil de éste como de todo plan por nuestra bancarrota fiscal permanente y por la ninguna o muy insignificante importancia económica que se suele dar a los problemas educativos como fuentes de inversión y rendimiento.

Sin embargo, frente a esto es altamente consolador que la Asamblea Constituyente en funciones por medio de sus partici-

pantes de todos los partidos políticos haya declarado que el proceso de alfabetización es primordial para nuestra nacionalidad. Por tanto, inferimos que es de rigor que, consecuentes con estos principios, quienes los han sustentado estarán dispuestos a dar urgente y adecuada solución.

Sobre estas bases proponemos el financiamiento que nos parece más sencillo, menos odioso y de menos costosa recaudación: la CEDULA DE ALFABETIZACION NACIONAL que duraría un quinquenio durante el cual cada año los ecuatorianos y los extranjeros residentes en el Ecuador pagarían en la misma forma y con escala semejante a la de la cédula orientalista una contribución destinada exclusivamente a la empresa de alfabetización integral a corto plazo.

Una escala progresiva podría ser la siguiente:

Categoría	ingresos anuales hasta de	o propiedades de valor hasta	contribución
10ª	\$ 6.000	\$ 200.000	\$ 10
9ª	12.000	400.000	20
8ª	24.000	600.000	40
7ª	48.000	800.000	70
6ª	60.000	1'000.000	100
5ª	72.000	1'500.000	150
4ª	84.000	2'000.000	200
3ª	96.000	2'500.000	400
2ª	108.000	3'000.000	600
1ª	120.000	en adelante	1.000

En vista del rendimiento que produce la cédula orientalista, que esta escala es más del doble de la orientalista y con una exigencia más severa en la recaudación estimamos que puede obtenerse 10'000.000 de ingresos anuales. Como el costo total del pro-

yecto es inferior a \$ 48'000.000 quiere decir que el financiamiento previsto cubre fácilmente la cantidad requerida para el proyecto.

De haber necesidad se podría prolongar por uno o más años la existencia del impuesto.

A fin de obtener mayor seguridad en la recaudación, la presentación de la cédula sería requisito indispensable para efectuar todos los actos que es exigible la cédula de identidad.

CONSIDERACIONES FINALES

Comprendemos perfectamente que *el presente plan no realiza un trabajo completo en profundidad, pero al menos lo hace en extensión*. La objeción a este respecto tiene validez; pero si atendemos al propósito esencial y urgente de otorgar fundadamente ciudadanía nacional y con ella los derechos y ventajas que se derivan de tan importante hecho, al gran número de analfabetos ecuatorianos, es indudable que cualquier falla o impugnación, por lo demás salvable sin mayores obstáculos, desaparece o se amengua sustancialmente. En efecto, *nada se opone a que lograda esta meta se prosiga en la tarea de profundizar la acción alcanzada*. A este fin responden precisamente dos provisiones del plan: destinar apreciable cantidad de dinero a la publicación de folletos y de un periódico especiales para los recién alfabetizados y la labor cooperativa de educadores, trabajadores sociales, sanitarios, agrícolas, etc. de la región.

Es natural que *este proyecto necesita aprovechar todo el trabajo existente y ya realizado*. Así como para elaborarlo hemos utilizado los datos y otras experiencias acumuladas, así también, no será preciso que se redacte una nueva cartilla de alfabetización sino más bien *emplear las buenas ya bien probadas en nuestro medio, como también muchos materiales, personal excelente y en fin toda la ayuda que sea posible conseguir de las campañas y planes de alfabetización actuantes en el Ecuador*.

Si son sinceras —como lo creemos— todas las prédicas, reclamos, discursos y propagandas en pro de la alfabetización y de la urgente incorporación a la ciudadanía de nuestras masas, no nos cabe duda de que hay que obrar con premura, y, de consiguiente, el plan que ofrecemos nos parece perfectamente viable.

Algún sacrificio, y no lo consideramos grande, debemos hacer todos en favor de la democracia efectiva y en bien de nuestros compatriotas. Diez sucres al año para la gente de pocos recursos; ciento o dos cientos para los medianos y mil anuales para la gente indudablemente rica, es en realidad muy poco, más aún si se atiende a que la imposición sólo dura un quinquenio.

NOTAS: a) El plan está presentado en sus lineamientos esenciales y generales;

b) En el programa de realización constarán los puntos de ejecución no especificados, tales como motivación o incentivación, etc.;

c) Las cantidades presupuestas para inversiones pueden aumentarse en caso de haber necesidad.

RELACION ENTRE LA EDUCACION PRIMARIA Y LA EDUCACION DE ADULTOS

FUNDAMENTOS PSICO-SOCIOLOGICOS DE LA EDUCACION DE ADULTOS (1)

Emilio Uzcátegui.

Jenofonte, el historiador ateniense, cuatro siglos antes de Cristo describe en una de sus famosas obras el régimen escolar de Esparta, muy distinto del nuestro y bastante afín de los de tipo fascista. Pero es en Atenas donde aparece la escuela ya como tal.

Se hace pues, evidente que la escuela primaria es una institución muy antigua que desde entonces hasta ahora siempre dedicó sus cuidados a la niñez. En cambio, la educación de adultos es cosa muy reciente, de nuestros mismos días.

Y no podía ser de otra manera. Si bien la leyenda habla de un Matusalén que vivió según se dice 969 años y en la historia

(1) Conferencia dictada el miércoles 4 de noviembre de 1964 en el Seminario de Educación de Adultos de la UNESCO para Bolivia, Ecuador y Perú en Lima y en la Facultad de Educación de la Universidad Federico Villarreal de Lima el viernes 6 de noviembre.

hay personajes que vivieron muchas décadas, no hay información alguna que faculte para creer que éste era un fenómeno general. Desde cuando hay observaciones dignas de crédito lo que se ha establecido es más bien la muy escasa longevidad humana en los siglos pasados como hecho real independiente de cualquier posibilidad natural.

Cuando el promedio de la vida humana era de apenas 30 años, o sea, de poco más del doble de la duración del período de la niñez, ciertamente no había para qué pensar en educación de adultos. Esto explica el abandono en que se dejó a la gente llegada a la madurez, por siglos y siglos.

Pero hay algo más, se tenía por artículo de fe la plasticidad para el aprendizaje en los años de la niñez y la adolescencia y la rigidez o impermeabilidad de los hombres maduros.

Quizá otra causa determinante de la negligencia en educar a los adultos puede hallarse en que un desarrollo industrial nulo o incipiente junto con una vida campesina apacible para nada requería de mejoramiento de la educación en quienes habían rebasado los años mozos. A lo que hay que agregar que la democracia extensiva y el avance de las masas es fenómeno contemporáneo.

Ahora vivimos un momento en que estos factores que acabamos de mencionar han sido vencidos como vamos a verlo.

En nuestra época hay una escuela de adultos paralela, en cierto sentido, a la escuela primaria. Y de ambas precisa la civilización actual. Niños y adultos son elementos constitutivos de una sociedad cuya esencia y cuya meta se pueden sintetizar en la palabra producción. Dentro de un vivir de complejidad máxima como el actual no pueden yacer abandonados los hombres en desarrollo ni tampoco aquellos otros en plenitud de crecimiento ni siquiera quienes trasbordando la inapreciable frontera de la madurez han ingresado en la etapa involutiva de terminación más impredecible todavía.

No han sido muchos los países ni los individuos que se han preocupado de educar a los adultos o de al menos dar algunas ideas

sobre este tópico. Se ha partido del falso supuesto de que el aprendizaje es cuestión exclusiva de niños y adolescentes y no se ha meditado lo suficiente sobre el valor económico y social que representa el favorecer la educación de quienes han traspasado estas edades.

Los afanes de cultura popular en el sentido de instruir, preparar y mejorar la formación de los adultos son propios de la época contemporánea.

Es muy difícil encontrar en las historias de la educación o en las obras maestras de cuantos han concebido nuevos sistemas educativos o han aportado nuevos conceptos pedagógicos siquiera unas breves frases dedicadas al tema que nos ocupa. Acaso los primeros enunciados en pro de la educación de los adultos encontramos en los pensadores franceses del siglo XVIII. Y como realizaciones efectivas de gran extensión e intensidad tan sólo Estados Unidos y la Rusia post-zarista nos muestran resultados apreciables en cuanto a educación de la gente que no logró obtenerla a edad temprana.

Aún en Alemania y otros países europeos en los últimos decenios no han faltado pedagogos de alto renombre, tales como Spranger, Nohl y el mismo Kerschensteiner que han dudado de la capacidad de educación de los adultos. La explicación reside en que no basaron sus opiniones en este campo sobre investigaciones empíricas y que quizá desconocieron las realizaciones en los países escandinavos y anglosajones.

La psicología, por una parte, nos enseña a través de experimentos científicamente realizados que prácticamente a toda edad se puede aprender. Y no sólo nos conduce a esta evidencia mediante investigaciones en ratoncitos que hacen reír a los pseudo filósofos que menosprecian el experimento científico, porque todo lo quieren resolver mediante especulaciones metafísicas: en la actualidad la psicología dispone de abundantes datos sobre aprendizaje de adultos, recogidos mediante observaciones y experimentos en que han actuado como sujetos elementos humanos.

Por otra parte, la sociología registra los enormes progresos culturales y de toda índole que han alcanzado los pueblos en que no se ha descuidado al adulto, sino que, al contrario, considerándolo como fundamental elemento de producción, lo han superado gracias al gran recurso de la educación.

Es curioso considerar que siendo de común aceptación que es menester educar para que los individuos se adapten a las complicaciones del vivir contemporáneo y que por más que aún la filosofía que inspiró a la escuela tradicionalista tuvo por lema preparar para la vida, jamás se pensó que aquellos hombres que pasaron sus primeros períodos de vida sin prepararse para ésta podían más tarde recuperar el tiempo no aprovechado.

Como en muchos otros aspectos del progreso humano, las necesidades bélicas hicieron patentes la conveniencia y la posibilidad de educar a los adultos, y llegaron aún a demostrar que los viejos podían ser utilizados y ser eficientes factores económicos, con sólo darles la preparación y adiestramiento para las exigencias más apremiantes de la industria. Con lo cual se comprobó que merced a una educación proporcionada en edades un tanto avanzadas, podían llegar a ser valiosos aportes económicos estos hombres que no tuvieron escuela o colegio en sus años de primera juventud.

Hay por cierto, pseudo pedagogos que por ignorancia de las conquistas de la ciencia psicológica o por envidia de no poder o no querer realizar los esfuerzos que otros los ponen en práctica pretenden hallar peligros y combaten esta importante fase de la educación. Pero es difícil —si no imposible— encontrar en nuestros días pedagogos serios y bien informados que no conceden al adulto derecho y necesidad efectiva de ampliar su educación trunca da prematuramente por muchos factores adversos.

Naturalmente, hemos de reconocer que no faltan espíritus generosos aunque exclusivistas quizá por un exagerado entusiasmo en favor de la juventud. No es admisible hoy desdeñar el poder adquisitivo y productor de adultos y maduros. Ya se estima

como equivocado el concepto de Gloekel, el gran reformador de la escuela austriaca, quien hacen veinte y cinco años declaraba: "La juventud es nuestra única esperanza". Para nosotros y para nuestro tiempo la niñez y la juventud son fundamentales; pero no las únicas y excluyentes fuerzas con las que se puede contar. La realidad objetiva de que prácticamente en toda edad se puede aprender y en toda edad se puede ser útil ha hecho cambiar los enfoques educativos. Ya no bastan las escuelas primarias nocturnas para adultos, en las que sólo se enseña a leer y escribir medianamente. Hoy todos los países con alguna comprensión de sus necesidades y con visión de su futuro facilitan al adulto para que franquee el bachillerato e ingrese a la Universidad.

Desde que hay capacidad para aprender, como conclusión psicológica demostrada, y desde que hay obligación imperiosa de reconstruir el mundo y de satisfacer siquiera las mínimas exigencias de todos los hombres, la necesidad de educar a los adultos no es para discutirse.

Como justificación a cuanto dejamos dicho, hemos de repetir en esta oportunidad algunos conceptos en que otra ocasión consignáramos en un estudio denominado "Hasta cuándo se puede aprender".



Indudablemente, la memoria es una función intelectual de especial importancia en el proceso del aprendizaje. De aquí, que convenga orientarse en cuanto a sus posibles diferencias entre adultos y niños, para resolver, por de pronto y parcialmente, la aptitud de aprender que poseen los adultos. Analizaremos sus diferentes aspectos a fin de precisar el grado que alcanza en cada uno de ellos.

La memoria llamada inmediata o temporaria, es decir, aquella habilidad para captar y retener en la mente alguna unidad de aprendizaje por pocos segundos o minutos se mide por la cantidad

recordada por la unidad de tiempo o de repeticiones destinadas al estudio o inversamente, por la cantidad de tiempo o número de repeticiones requeridas para traer a la memoria cierto material en forma que pueda repetirse sin error. En este aspecto de la función memorística, los experimentadores han llegado a concluir uniformemente que los adultos memorizan mucho mejor que los niños.

En lo que concierne a la memoria permanente, esto es, la habilidad para retener un material por días, semanas, meses o años, cuya medición se efectúa por la cantidad recordada por unidad de tiempo o de repeticiones dedicadas al estudio primitivo o por el total de estudio (original y posterior), requerido para traer a la memoria el material a cierto estado a la última fecha, los resultados son menos concluyentes, entre otras causas, debido a la escasa experimentación. En todo caso, el efecto permanente es a este respecto de no tan alta superioridad como la demostrada para el efecto inmediato o temporal.

Hay, además, un aspecto de la memoria que se manifiesta o es apreciable como la diferencia entre lo que se recuerda inmediatamente después de terminado el estudio y lo que se recuerda en un período posterior, es decir, lo que permanece en el recuerdo por semanas o meses. Esto se puede medir inversamente por la diferencia entre las dos cantidades o por la economía de tiempo o de repeticiones requeridas para volver a aprender con el mismo grado de dominio que se tiene inmediatamente después del período de estudio. En este aspecto, sí, los experimentos afirman que se ha observado superioridad de los jóvenes en comparación con los viejos.

Es, pues, un hecho que los adultos memorizan mejor que los niños aunque la cantidad recordada sea menor.

Ahora estudiemos las experiencias hechas directamente en cuanto al aprendizaje.

Es sabido que la psicología científica moderna toma como sujetos de observación para sus estudios, a más de los individuos

normales, de tipo medio, a niños, anormales, etc., por cuanto son muchos los fenómenos que se presentan en estos sujetos con características más adecuadas al examen. Por esto no extrañará que una de las más importantes investigaciones para determinar los efectos de la edad en el aprendizaje se haya verificado con ratas.

El más radical de los psicólogos behavioristas, Watson, en su obra "*Suggestions of Modern Science concerning Education*" nos presenta el siguiente experimento de resultados concluyentes.

Se tomaron para la experimentación algunas ratas a las que se dividió en varios grupos en atención a su edad.

1.—Ratas de 25 días que es la edad a la que las ratas adquieren vida independiente de la madre.

2.—Ratas de 65 días que es la edad de la madurez sexual, o pubertad que podríamos decir.

3.—Ratas de 200 días, número que puede representar la vida media de los adultos.

4.—Ratas de 300 días que representa el principio de la vejez.

A todas estas ratas se sometió a un tipo de aprendizaje consistente en recorrer el camino de un laberinto sin desviar a los puntos ciegos o derivaciones sin salida.

Los grupos 1 y 2, los constituídos por ratas de 25 a 65 días de edad, o sea, las ratas más jóvenes aprendieron a recorrer el laberinto correctamente después de aproximadamente 30 ensayos. Mientras tanto los grupos 3 y 4, de ratas de 200 y 300 días, esto es, de ratas de mayor edad o vejez, necesitaron alrededor de 42 ensayos, lo que equivale a un tercio más de ensayos con respecto al número de los requeridos por las ratas más jóvenes.

En cuanto al tiempo empleado en el recorrido perfecto del laberinto, las ratas jóvenes emplearon 6 segundos, mientras las viejas y de mediana edad necesitaron 10 segundos.

Estos experimentos permiten llegar a estas conclusiones: 1.—Que los jóvenes pueden aprender más rápidamente que los maduros y viejos y 2.—Que tomando en consideración todos los factores que afectan el aprendizaje, los animales viejos pueden también aprender pronto.

Pero no satisfechos con estos claros y alentadores resultados Watson continuó sus experimentos con ratas bastante viejas de hasta 500 y 600 días y pudo comprobar que también podían aprender.

Generalizando y aplicando al hombre estas conclusiones, afirma que no hay razón válida para no poder aprender a una edad madura a bailar, patinar o practicar cualquier deporte no ejercitado en la juventud y que cualquier adulto que intente alcanzar destreza ya sea en trabajos o deportes puede obtenerla indudablemente; pero empleando aproximadamente un tercio más de tiempo que el que habría necesitado un joven para adquirir el mismo grado de agilidad en tal trabajo o deporte.

“Ahora tenemos —dice— la evidencia experimental para mostrar que la afirmación de William James referente al desaparecimiento de la plasticidad con la vejez que ha sido universalmente aceptada, es completamente infundada”.

Experimentos realizados con otros animales conducen a la misma convicción. Sin embargo podría argumentarse que tales resultados no son aplicables al hombre o que varían también de acuerdo con las diferentes actividades o asuntos objeto de aprendizaje. Mas, podemos anticipar que las conclusiones generales, aún en estos casos, concuerdan con las que hemos expuesto.

Un grupo de valiosos investigadores del *Institute of Educational Research del Teacher's College* de la Universidad de Columbia en New York, ha realizado pacientes, numerosos y prolijos trabajos en relación con la materia que nos ocupa. Nos corresponde, pues, presentar algunas resultantes de los trabajos que, encabezados por Ed. Thorndike, emprendieron Elsie O. Bregman, J. Warren Tilton y Ella Woodyar, como también datos que perteneciendo a otros estudios, han sido utilizados por aquéllos.

Radosaawljewitch informa que el mejoramiento por la práctica o ejercicio es mayor en los adultos que en los niños.

Joseph Peterson midió la habilidad de 18 personas para aprender una materia cuyo estudio requería no sólo memoria sino tam-

bién razonamiento y obtuvo estos resultados: el grupo de mayores trabajó mejor que el de los jóvenes. El promedio de ensayos necesitados para el aprendizaje fue de 5 para los mayores y de 7,2 para los más jóvenes. En cuanto a promedio de errores el mejor éxito estuvo de parte de los viejos, pues, mientras en éstos sólo alcanzó a 139, el promedio de errores cometidos por los jóvenes se elevó a 243. A lo que hay que agregar que hubo 3 jóvenes que obtuvieron peor resultado que una mujer de 50 años.

Sobre la base de experimentos hechos con el estudio de esperanto se llega a concluir, que es muy pequeña la diferencia en cuanto a la habilidad o capacidad para aprender un lenguaje lógico y sistemático entre los 22 y 40 años de edad, siendo muy significativo consignar el dato de que niños de 9 a 18 años obtuvieron menos éxito que personas de 35 años.

En igualdad de aptitudes innatas puede aseverarse que se obtiene mayor rendimiento en el estudio de idiomas modernos tales como francés, alemán o inglés para estudiantes de 20 a 40 años de edad que por otros de 8, 10 o 12 años.

Con respecto a asignaturas que se enseñan en colegios, como ser biología, matemáticas, se ha constatado las ganancias que se indican en el siguiente cuadro, el cual muestra que la edad óptima para el aprendizaje es de 20 a 24 años, siguiendo a continuación la de 30 años hacia arriba.

57	para	edad	de	15	—	16	
84	para	edad	de	17	—	19	
100	para	edad	de	20	—	24	
86	para	edad	de	25	—	29	
87	para	edad	de	30	o	más	años

Una encuesta verificada mediante un cuestionario de 163 preguntas dirigido a personas de todas las edades permite afirmar que hasta los 50 años la edad no es una barrera insuperable para aprender a nadar o bailar. Algunos opinan que es un poco más duro

aprender a cabalgar o manejar automóvil, lancha o bicicleta pasados los 40 años; pero hay testimonios de quienes aprendieron sin dificultad piano, mecanografía, contabilidad, logaritmos, matemáticas, trigonometría, idiomas, etc, y aún la misma conducción de vehículos motorizados, después de traspasada esta edad.

“En general el testimonio de este grupo indica: 1.—Que casi cualquier cosa es aprendida en un tiempo cualquiera hasta los 50 años; 2.—Que la experiencia de estos individuos los conduce a esperar las dificultades para aprender desde 40 o desde 30 a 39 excepto en cuanto a formar o romper hábitos de alimentación; 3.—Que las dificultades esperadas desde 30 o 40 años no son más grandes que las de los años de la niñez o de la adolescencia en caso de adquisiciones intelectuales puras y simples; y 4.—Que en general la edad para esta influencia en el poder de adquisición intelectual es mucho menor en cuanto influencia que la destreza motora. Hay evidencia también de que 5.—La dificultad esperada en el aprendizaje en las edades avanzadas es en parte debida a la sensibilidad para el ridículo, el comentario adverso y una tensión no deseada, de tal manera que si la gente madura y vieja acostumbrara a aprender a nadar o andar en bicicleta o hablar alemán la dificultad podría disminuir. Ninguna de las sospechadas diferencias en dificultad son de gran magnitud”.

Con motivo de las persecuciones raciales de ciertos países europeos quien pronuncia esta conferencia ha podido observar personalmente cómo los inmigrantes que llegan a países sud-americanos aprendan a hablar con relativa facilidad el idioma español sin que sea un obstáculo la edad. Conoce personas de distinta procedencia en cuanto a su idioma nativo que han logrado hablar español estudiándolo después de franqueados los 40, 50 y aún 60 años.

Es aceptado que la habilidad para aprender es una resultante de estos factores: a) capacidad innata; b) causas internas que modifican la capacidad de aprender a través del crecimiento; c) de un posible defecto degenerativo de la última edad; d) y e) de influen-

cias específicas y generales ejercidas por el entrenamiento de la experiencia y f) del tiempo que se ha dejado de usar las habilidades adquiridas.

Como causas o hechos que permiten explicar un rendimiento real menor que el psicológicamente posible en los adultos, se han señalado las siguientes: 1.—Que los adultos subestiman su propio poder de aprendizaje; 2.—Que no se preocupan mucho de aprender; 3.—Que en general una persona tiene menos tiempo para estudiar de 25 a 45 años que de 5 a 25; que a los 25 años la gran mayoría de las personas han aprendido ya la mayor parte de lo que desean aprender, que existe una especie de conspiración contra la gente entrada en años.

Sin embargo la misma especie de "slogan" norteamericano: la vida comienza a los 40 años nos está diciendo que el hombre no tiene razón alguna verdadera para renunciar a perfeccionar su cultura, aumentar el caudal de sus conocimientos, a iniciarse en nuevas actividades o disciplinas por bastante entrado en años que se encuentre, excepción hecha de la senilidad o decrepitud, que conduce al aniquilamiento del ser en todos sus aspectos.

Emilio Mira y López, en una de sus últimas obras titulada *Hacia una vejez joven*, siguiendo las tendencias marcadas por la estadística gerontológica afirma que pronto será verdad que la vejez es el período más largo de la existencia humana y refiriéndose a las alteraciones psíquicas sostiene que tanto en el aspecto intelectual como en el afectivo o motor "en la vejez normal la mayoría de las alteraciones observadas dependen más de erróneos preconceptos y del cambio de actitud y de vida impuestos al sujeto por la presión social que de reales causas biológicas".

Ante las evidencias a que han conducido los estudios psicológicos, por métodos rigurosamente científicos, los gobiernos están en el deber de conceder una mayor atención a la obra de educar e instruir a las masas adultas. Los hombres de 30, 40, 50 y más años constituyen un capital de una valoración no sospechada y

menester es utilizar tan valiosas energías para propio bien de estos individuos como para acrecentamiento del bienestar social.



Examinemos ahora otro aspecto psicológico importante: el cociente de inteligencia de los adultos.

Ya hemos dicho que la psicología antigua o quizá mejor la ausencia de psicología, sostuvo por largo tiempo el principio de que sólo en los períodos de plasticidad, denominados así la niñez y la adolescencia y con menos énfasis la juventud, era posible aprender.

Se negó con rotundidad la aptitud de aprendizaje de los maduros y más aún de los viejos. Y se adujo como si se hubiese tratado de un hecho demostrado el descenso de la inteligencia. Pero todos estos conceptos han tenido que ir rectificándose con los avances de la ciencia y los progresos de la medicina y la seguridad social.

Quienes más han hecho por destruir los prejuicios psicológicos en cuanto al aprendizaje son, por una parte, el célebre "conductista" Watson y junto a él, según lo hemos recordado, Edward L. Thorndike, Elsie Bregman, Warren Tilton y Ella Woodyar.

En poco más de un cuarto de siglo transcurrido desde 1928 en que el planificador de la investigación, Thorndike, publicó sus relatos en un libro de capital importancia, "*Adult Learning*" es mucho lo que se ha alcanzado en cuanto a hacer retroceder, si no desaparecer totalmente, la barrera del aprendizaje establecida por entonces en un punto cualquiera más allá de los 50 años.

Es de inmenso valor para este estudio el hecho de que la edad promedial de posible supervivencia ha pasado en los países con mejores condiciones de vida sanitaria y social de los 35 o 40 años a 60, 70 y algo más. Esto mismo reclama nuevos estudios que precisen mejor el inicio de lo que en rigor deba llamarse vejez

y decrepitud. Toda una nueva ciencia se está ocupando de este problema, en su aspecto biológico, la gerontología, que cuenta con admirables cultores tales como Raymon Cartier, Gabriel Bertrand, etc. Ya hay quienes creen que la vida humana puede durar normalmente cien años y el mismo Gabriel Bertrand, decano de los sabios franceses, ha pasado los noventa manteniendo el ritmo de su trabajo científico y su lucidez cerebral. El último dato estadístico nos informa que actualmente viven en los Estados Unidos quince millones de personas mayores de 65 años y en Francia 5 millones de esta edad o superiores a ella.

Un nuevo progreso científico-psicológico se ha alcanzado hace sólo pocos años en lo que respecta a la relación entre la edad mental y la cronológica, al haberse demostrado —contra la doctrina de la decadencia de la mente con los años— que la capacidad mental progresa con la edad, no únicamente hasta los 18 o 20 años sino indefinidamente.

Antes de referirnos al estudio psicológico y mensurado, no estará demás que recordemos, entre muchísimos otros más, algunos casos muy cercanos de personajes que han traspasado los setenta, ochenta y más años, manteniendo su capacidad intelectual y su trabajo dentro de esta misma área en las mejores condiciones, como en los períodos que tradicionalmente se han tenido como los de plenitud mental y lucidez máxima. Los hay en los más variados campos. Hace pocos años murió en la ciudad de Phoenix, Arizona, el arquitecto norteamericano ultramodernista Frank Lloyd Whight a la edad de 89 años. Su más reciente edificio es el que estaba levantando hasta su muerte en la Quinta Avenida de New York y en el que ahora funciona el museo Guggenheim. También no hace mucho murió el célebre escritor, crítico y economista francés André Siegfried casi al enterar 84 años y lo admirable es que aún durante su última enfermedad que lo condujo a la muerte se mantuvo en constante actividad literaria. Bernardo A. Houssay, premio Nobel de la Medicina ha pasado los 70 años y sigue su rit-

mo de esforzado trabajo con el mismo gran rendimiento de sus mejores años.

En la música Casals, Stokowsky y Toscanini, habiendo entrado en el último cuarto de siglo de su existencia, han sabido actuar en su arte sin que los años afecten en nada su brillantez intelectual; aún más, el primero ha contraído matrimonio a los ochenta años.

En el campo de la filosofía son conocidísimos los casos de Bertrand Rusell, John Dewey y William Heard Kilpatrick nona, octo o septuagenarios que no cesaron de producir notables obras y atender cátedras que suponen un inmenso vigor mental. Otro tanto ocurrió con George Bernard Shaw, cuyo genio deslumbró a todos hasta su muerte acaecida después de los noventa años.

Pero es en la política donde los casos son más numerosos y ostensibles. Churchil, Adenauer, Eisenhower, De Gaulle, Ben Gurion y tantos otros septuagenarios y octogenarios de incansable actividad y eficiencia política.

Los citados son meros ejemplos, de los más notables y recientes; pero cada uno conoce casos más cercanos aunque de personajes de menos fama que corroboran la tesis que sostenemos.

Un aporte muy notable y novedoso en esta materia constituye el hallazgo que hace pocos años hizo el psicólogo William A. Owens del Departamento de Psicología del *Iowa State College*, consistente en una abundante cantidad de tests, de los "Army Alpha" realizados en 1919, cuando se inició la medida de la inteligencia en alta escala en los Estados Unidos con ocasión de la primera guerra mundial. Con este material se pudo hacer la verdadera comparación de puntajes que jamás se había hecho antes, pues se trata de una nueva medición mental de los mismos sujetos con los mismos tests, cuando habían transcurrido ya cerca de cuarenta años.

Los resultados han sido sorprendentes, por el hecho de que era casi un dogma que la inteligencia, aunque sea en forma suave y lenta declinaba con el transcurso de los años. Hecho el estudio

comparativo, entre los resultados de los cocientes de inteligencia de los jóvenes de 20 años con los mismos a la edad de 50, se ha verificado no sólo que no hay decrecimiento intelectual, sino que más bien hubo un notable aumento de la capacidad mental. Usando las propias palabras del Dr. Owens: "No se presentó ningún signo de que los cerebros hubiesen entorpecido. Al contrario el incremento en la mayoría de las aptitudes mentales fue tremendo". "La ineludible conclusión es que la mayoría de la gente es más capaz a los 50 años que al borde de la madurez, cuando comúnmente creemos que el cerebro es más ágil y receptivo".

Análogos resultados han encontrado en investigaciones semejantes los doctores Nancy Bailey y Melita M. Oden, de la Universidad de California e igualmente se han registrado en la Conferencia sobre Edad de la Universidad de Michigan.

Más aún Kleemeir del Laboratorio de Gerontología de Orange Park, en Florida y Clark Tibbets del Departamento de Salud de los Estados Unidos, después de serios estudios en mediciones intelectuales, han concluido que muchas personas alcanzan un puntaje de capacidad más alto, a través de los 70 y 80 años.

La causa de haberse persistido por tanto tiempo en el error de la disminución de la inteligencia con las edades avanzadas podemos explicarla por la deficiencia de la forma de realizar las comparaciones. Hasta ahora se venía comparando diferentes grupos de individuos: en un mismo tiempo los que están alrededor de los veinte años y los que se hallan entre los cincuenta y más años. Evidentemente los resultados son distintos cuando la comparación se establece entre unos mismos sujetos a la diferentes edades alcanzadas por cada uno de ellos.

Un ejemplo pondrá muy de manifiesto el error del cómputo y de los términos de comparación.

Si estudiamos la deserción escolar en la forma común de tomar el número de asistentes digamos en el año de 1959 en cada uno de los cursos de un colegio, el resultado es completamente distinto de cuando tomamos a unos mismos sujetos y les segui-

mos a través de los años, por ejemplo, los que se matricularon en 1950, luego en 1951, 1952, 1953, 1954, 1955. Véase la diferencia notable en los siguientes cuadros:

Alumnos matriculados en 1950 en	I Curso	1.000
Los mismos	" en 1951 en	II Curso 570
Los mismos	" en 1952 en	III Curso 660
Los mismos	" en 1953 en	IV Curso 570
Los mismos	" en 1954 en	V Curso 520
Los mismos	" en 1955 en	VI Curso 290

Tomando en el mismo año de 1955 a los alumnos matriculados en I, II, III, IV, V y VI cursos tenemos que sólo los de sexto son los mismos alumnos y que los demás son completamente distintos, por lo que los resultados son diferentes:

Matriculados en

I Curso	1.300
II Curso	1.050
III Curso	810
IV Curso	660
V Curso	540
VI Curso	290

Las consecuencias sociales de estos nuevos hechos tienen que traducirse en una prolongación del período de años que puede trabajar una persona por lo menos en lo que se refiere a labor intelectual y mayor aprovechamiento de las capacidades, experiencias y saber de personas de edades avanzadas, naturalmente siempre que el estado físico y la salud lo permitan.



Un aspecto también importante de considerarse es el de la disminución de la percepción sensorial. Ciertamente se presenta una reducción en la amplitud de la percepción sensorial que da lugar a las llamadas "dureza de oído" y "cansancio de la vista".

Este decrecimiento no impide de ninguna manera el aprendizaje, pues afecta sólo a las zonas extremas de la percepción esto es, en cuanto al oído, a los sonidos muy graves y muy agudos que van dejando de percibirse y en lo pertinente a la vista, son los objetos más cercanos y los más distantes los que comienzan por aparecer borrosos y después son imperceptibles. Afortunadamente la ciencia ha logrado inventar aparatos correctivos que mejoran notablemente las acuidades visuales y auditivas.



Por lo mismo que es muy impreciso el término de la juventud lo es el principio de la madurez. Y mucho más aventurado todavía es fijar ni siquiera aproximadamente un año en el cual concluye esta edad y se inicia la involutiva por la escasez de estudios e investigaciones sobre esta materia. Además no se han descubierto signos ni fenómenos que hagan ostensible el tránsito de la juventud propiamente dicha a la adultez o madurez, y contemporáneamente la palabra juventud se aplica cada vez a edades más amplias. Así como es corriente referirse a los niños abarcando a cuantos no han entrado definitivamente en la adolescencia, lo mismo sucede con la juventud bajo la cual se comprende en muchos casos a personas que han traspasado no sólo los 30 sino los 40 y más años.

Como el hombre está plenamente formado no se puede esperar de él lo que de un niño. Son muchos los factores que lo diferencian y obstan una fuerte modificación ya sea en hábitos, actitudes mentales, etc. Sin embargo es mucho lo que se puede y debe conseguir. Ya la psicología científica ha destruído, según lo hemos demostrado, el mito de la impermeabilidad mental de quienes han rebasado la juventud y ya está comprobado que a

toda edad se puede aprender, como también lo hemos visto. Junto a lo cual se va intensificando la evidencia de que es menester que la gente madura y aún vieja reestructure su preparación para la vida o la complete si fuere deficiente. Este es el sentido y la razón de ser del movimiento llamado de educación fundamental, educación de adultos, educación para el mejoramiento de la comunidad y otros semejantes.

La exigencia de delimitar grupos ha conducido a fijar un número de años como duración aproximada de esta edad y sobre la base de que el promedio de la existencia humana era muy reducido se ha dado el número de 30 como el de duración de la edad involutiva. Pero como ya hemos visto, en todos los pueblos donde la higiene, la alimentación y la ayuda social mejoran se prolonga el término medio de la vida. Lo único que puede asegurarse, por ahora es que mientras mayor sea el número de años que viva el hombre tanto mayor será la extensión del período involutivo. El umbral de ingreso a esta edad parece que se va atrasando y en todo caso los estudios de Metalnikoff, Gabriel Bertrand, Serge Voronoff, Alejandro Bogomoletz y tantos otros gerontólogos no sólo tienden a descubrir el método de alargar la vida sino también, lo que es muy importante, a que los años aumentados sean vividos en condiciones de normalidad biológica.

La involución, vocablo que preferimos al común de vejez, por lo peyorativo que afecta al segundo, va acompañada de la lenta extinción de las facultades orgánicas. Lo que no se ha de interpretar como ineptitud o aniquilamiento total.

Digno de mencionarse es también la extrema relatividad del criterio social con respecto a la vejez. Es tan variable que en un mismo día y a una misma persona hay quienes lo llaman "joven" y otros lo denominan "viejo".

Cada persona, por otra parte, según va entrando en años va haciendo retroceder la frontera con la vejez. Los menores de 20 consideran viejo al que ha pasado los 25; pero cuando a su vez bordean esta edad creen que la juventud se extienda hasta los 30

o 35 años y así sucesivamente conforme se van acercando a este límite lo siguen prorrogando de 10 en 10 años.

Raymond Cartier en su estudio "*L'homme, la vieillesse et la mort*" formula esta importante conclusión: "La vejez y la muerte han retrocedido enormemente. De 1900 a 1950 la duración media de la existencia humana en Francia (la cual está lejos de detentar un récord) ha crecido en la cifra fenomenal de 17 años. Esto es, como se ha dicho alguna vez, una simple noción estadística, un juego de escritura de la vida y la muerte. Muchos más adultos que en otras ocasiones tienen padres vivos y aptos. Una mujer de 50 años es tan joven en 1957, en la pirámide de las edades, que una mujer de 33 años en 1900 o que una de 28 en 1850 y es probable que la misma relatividad de la juventud se encuentre en su actividad, sus gustos, su salud".

Muy al contrario de la creencia corriente de que a los 65 años termina la vida productiva del hombre, en los Estados Unidos según datos correspondientes a 1954, un 60% de los hombres de edad comprendida entre los 65 y los 69 años trabajan; lo mismo que un 40% de los de 70 a 74, y aún más allá de los 75 años se constató que trabajan un 20% de las personas mayores de tal edad.

¿Podría fijarse cuál es la edad máxima de la vida humana? El sabio ruso Alejandro Bogomoletz que ha hecho estudios sobre la longevidad admite el coeficiente de Buffon según el cual cada especie animal puede vivir de cinco a siete veces el tiempo que dura su período de crecimiento y sobre esta base afirma: "la duración de la vida media posible para el hombre debe ser de unos ciento cincuenta años".

Un capítulo de su obra "*Cómo alargar la vida*" dedica a presentar ejemplos comprobados de longevidad humana y en él dice: "La edad de los ochenta es, a menudo, considerada una edad avanzada y no obstante se podría citar toda una serie de personajes notables que han vivido ochenta años o más, han conservado hasta el fin de sus días el talento creador y ardor juvenil, y murieron por una enfermedad ocasional muy a menudo de naturaleza infecciosa".

El mismo escribe: "Aunque las células nerviosas no se reproduzcan (antes al contrario, se destruyen gradualmente), el sistema nervioso en caso de longevidad excepcional conserva sus funciones por ciento cincuenta años y más".

Según conclusiones de un Seminario organizado en Kiev por la Organización Mundial de la Salud, es perfectamente posible reducir la velocidad del envejecimiento, de manera que cada cual goce el mayor tiempo del máximo de sus facultades. Lo esencial a este fin dice es continuar trabajando normalmente, hacer ejercicios; no aislarse, comer bien y aún beber pero con moderación.



Toda esta información que acabamos de presentar nos está diciendo que hay inequívocamente nuevos y dilatados horizontes para los adultos. Que los tres grandes problemas de la educación: necesidad, posibilidad y legitimidad de la educación se resuelven también con respecto a los hombres maduros. Las diferencias no afectan a la médula sino simplemente a la metodología. Y para mí, contra todos los que defienden los límites de edad para la alfabetización, la verdad es que siempre hay margen para adquirir el alfabeto.

Llegamos así a una conclusión efectiva: que la escuela primaria o de la niñez y la escuela de adultos o fundamental son necesarias, aún más imprescindibles en nuestros días. Sin embargo, aunque una y ótra guardan estrecha analogía y finalidades, tienen también diferencias irreductibles. Todo lo cual no obsta para que mantengan estrecha vinculación.

Sin dejar de reconocer la unidad del proceso educativo en todas sus expresiones, no podemos ignorar las diferencias individuales establecidas por la ciencia y, por esto, aunque lo quisiéramos, no juzgamos aconsejable fundir o fusionar la escuela primaria con la de adultos en todos sus aspectos, sino tan sólo en aquéllos en que las diversas edades e intereses lo permitan.

Pueden funcionar amalgamadas en una sola institución, pero guardando sus particularidades. Mas en todo caso habrá que organizar clases diferenciales.

La finalidad de ambas educaciones en último análisis es la misma. Una y ótra aspiran a conseguir de cada uno el mayor desarrollo y perfeccionamiento alcanzables en cuanto a aptitudes, reacciones y comportamiento en general del individuo; pero hay que recordar siempre que la una trabaja con material humano en pleno período de formación mientras la ótra tiene que reconstruir, reformar, remodelar, corregir, distinción que es base para procedimientos diferenciales.

Muy superado se halla el primitivo impulso en pro de la educación de adultos que consideraba la mera alfabetización como meta exclusiva y definitiva. Pero no olvidemos que la escuela primaria originalmente tampoco fue otra cosa que centro donde lo único que se hacía y perseguía era enseñar a leer, escribir y un poco de cálculo.

Aspiración moderna es que tanto la educación del niño como la del adulto sean integrales o sea que ambas atiendan —cada una con sus modalidades peculiares— al complejo de necesidades e intereses de cada grupo, todo lo cual supone estudios psicológicos y sociológicos especiales que den a conocer la idiosincrasia peculiar de uno y otro sujeto y como consecuencia de esto la adopción de métodos adecuados a los respectivos propósitos y circunstancias. Una de las causas del fracaso de muchos maestros encargados de educar a adultos ha sido, sin duda, el desconocimiento de la psicología de estos grupos que los ha hecho tratarlos como a niños sin preocuparse de sus intereses y gustos, de sus costumbres y hábitos, homologando increíblemente dos grupos disímiles desde muchos aspectos.

Por todo esto no es aconsejable encajar un sistema en ótro, ni pretender el uso de unos mismos libros y materiales, como tampoco pueden someterse a un mismo ritmo de progreso. Como en otra parte creemos haberlo demostrado, nuestro punto de

vista es que ni siquiera es totalmente adecuado el mismo maestro, al menos si no se le dota de tiempo y preparación especiales.

La gran vinculación entre educación primaria y educación de adultos acaso está en que una y otra se complementan. La de adultos toma a ésta para realizar con ellos lo que por tantas causas no lo hizo la escuela primaria en su oportunidad. Esta por su parte, no puede descuidar a ningún porcentaje de niños, por mínimo que sea, pues los abandonados total o parcialmente por la escuela primaria son los que pronto van a engrosar el número de los adultos necesitados de educación complementaria.

Consideramos que esto, de por sí, es bastante, por lo que no hace falta forzar una amalgamación inconveniente.

Mejor que aventurar opiniones hemos preferido presentar hechos que sirven de firme cimentación para arribar a conclusiones válidas.

La educación de adultos no es ya un movimiento emotivo en torno del cual cada uno divaga a su arbitrio. Ha pasado a ser ciencia y técnica, de igual manera que dejando de ser un generoso presente que se ofrece a los menesterosos es derecho de todo ser humano.

Sin embargo, hace mucha falta desterrar un grave prejuicio con el que se pretende anular a los competidores en la lucha darwiniana: ser joven, en unos casos, o haber desbordado la juventud, en otros. Son la envidia y el egoísmo los que han creado las figuras delictivas de la juventud y de la ancianidad.

EL PROBLEMA DE LA ALFABETIZACION Y LA PRODUCCION DE LIBROS

Emilio Uzcátegui.

Cuando los españoles conquistaron América y se apropiaron de sus ingentes riquezas, especialmente a raíz de la distribución de los tesoros que se acumularon en Cajamarca para el fallido rescate del Inca Atahualpa, abundaba el oro y cada español era poseedor de una fortuna. Sin embargo la escasez o la falta absoluta de artículos indispensables para la diaria subsistencia era tan grande que para nada les servía el caudal que cada uno guardaba. Más patética y dramática fue esta misma situación extraordinariamente contradictoria cuando los expedicionarios que con Gonzalo Pizarro partiendo de Quito se internaron en las selvas amazónicas y, carentes de artículos esenciales, tuvieron que recurrir a los arneses de sus caballos y a las sabandijas más inmundas para aplacar su hambre. Cada expedicionario que había participado del botín era un hombre riquísimo, mas el oro les era vano.

• Esta misma es la tragedia que agobia al recién alfabetizado. Obligándole a realizar grandes esfuerzos en tiempo y actividades, se le ha dotado de un capital valiosísimo, de un verdadero tesoro: la técnica de la lectura. Sin embargo, desprovisto de libros, no sabe qué hacer; reflexiona sobre el tiempo que ha gastado, los tra-

bajos que le ha costado y fatalmente llega a convencerse de que todo ha sido perdido, inútil. Ha adquirido una preciosa herramienta que pronto desaparecerá, pues le ha sido estéril por falta de materiales en que ejercitarla. Acaso llegará a odiar a quienes le alfabetizaron cuando se dé cuenta cabal de lo infructuoso de su esfuerzo.

De aquí que a los numerosos problemas de la alfabetización que poco a poco se van solventando, se añade uno más que permanece casi ignorado o menospreciado. Muchos ilusos se convencen de que sus campañas de alfabetización han sido ganadas y el alfabetizador se imagina haber logrado una victoria cuando un nuevo grupo de hombres aprende a leer. Pero, en realidad, apenas es un triunfo pírrico. Satisfecho con su éxito abandona la plaza y ésta, más tarde o más temprano, vuelve a caer en manos de su enemigo, la ignorancia, ya que ineludiblemente sobreviene el olvido de toda actividad o destreza que no se ejercita. Pueden o no ser aceptadas las leyes mecanicistas del aprendizaje o seguirse una u otra escuela psicológica; pero la verdad comprobada para behavioristas y gestaltistas es que el olvido sobreviene a todo aprendizaje que se abandona.

Esto nos conduce al reconocimiento de que, entre otros factores, el triunfo integral y definitivo contra el analfabetismo depende en un altísimo porcentaje de la provisión constante de libros, revistas y material de lectura.



Incidentalmente no dejaremos de insinuar algo que acaso en otra oportunidad desarrollaremos; pero que ahora no podemos dejar de mencionar por ser otro elemento decisivo para acabar con el último iletrado.

Tenemos la experiencia en muchos países, de muchas leyes, de muchas campañas bien intencionadas y generosas que, aunque

no lo confiesen, sin duda han fracasado, pues el hecho evidente para todo el que quiera verificarlo es que el porcentaje de analfabetismo permanece sensiblemente igual o ha oscilado en una amplitud demasiado insignificante. Hay campañas emprendidas hacen diez, quince y aun veinte años y que están demasiado lejos de la meta pretendida o quizá en su punto de partida. El mal radica en la ingenuidad de creer que voluntaria o compulsivamente hay un gran volumen de individuos con la paciencia y buena voluntad suficientes para dedicar su tiempo libre a enseñar a leer a alguien. Nuestra convicción íntima es que, prescindiendo de cualquier caso de excepción de magnitud infinitesimal, los únicos que enseñan a leer en el mundo son los maestros y nadie más que ellos, pues esa es su profesión y ese mismo su *hobby*.

Pero como la alfabetización es problema de grandes números, de masas y de acción rápida y violenta, si no se quiere ver alcanzada o aun sobrepasada por los nuevos ejércitos que crea el progreso acelerado de la natalidad con el consiguiente crecimiento de la población, hay que tomar remedios asimismo de proporciones gigantescas.

De aquí nace la conclusión que puede no ser válida universalmente; pero que sí lo es para muchos países y en especial para los nuestros, y es que necesitamos crear un ejército auxiliar, una especie de maestros de reserva, de formación acelerada en grandes cantidades y el mínimo de preparación compatible con la eficacia.

El maestro común está agotado con el trabajo diario plétorico de variadas y crecientes exigencias. Necesita descansar, cambiar de actividad, pues en caso contrario fracasará tanto en su escuela para niños cuanto en el aditamento de los cursos de alfabetización de adultos. Se necesita un personal diferente, especial y sin otros requisitos que apenas los indispensables para el éxito. Por otra parte, el maestro común mientras mejor es para los niños, menos adecuado es para los adultos cuya psicología ignora, razón por la que la hace congruente con la infantil.

Para lograr responsabilidad en la tarea hay que pagar un ejército de alfabetizadores, lo que por su gran volumen demanda sumas exorbitantes de dinero. Por fortuna ya los economistas y gran parte de los políticos se han persuadido de que lo que se gasta en educar a las masas es también inversión reproductiva. Lo que falta es que se lleven a efectividad los buenos propósitos, los planes que se proyectan y que se tome medidas heroicas. Así como ante el peligro de una guerra internacional de propia inspiración o provocada por los otros se hacen todos los sacrificios y se levantan abundantes fondos aun en los países más pobres e ínfimamente desarrollados, así se requiere actuar para vencer la ignorancia e imponer con el alfabeto nuevas y superiores formas de vida.

Con frecuencia los gobiernos acuden a empréstitos, contribuciones extraordinarias y otros medios que permiten abordar grandes empresas como la construcción de carreteras, ferrocarriles, represas, etc. De igual magnitud y trascendencia es la redención de millones de iletrados y, por tanto, son válidos los mismos procedimientos para recoger fondos. Pero este esfuerzo no lo quieren o no se atreven a realizar los gobiernos.

Advertimos que si bien nosotros reconocemos que la alfabetización debe ir acompañada de todas las actividades que constituyen la educación fundamental, no todo puede hacerlo el maestro en poco tiempo. Pero el primer paso puede ser perfectamente el simple proceso de alfabetizar a condición de que no todo se vaya a quedar reducido a ello.

A nuestro entender son tres los mayores problemas dentro del proceso mismo de la alfabetización:

- a) Preparar legiones de alfabetizadores de emergencia, esto es, atender más a la cantidad que a la calidad, quiere decir, adiestrar dentro de lo indispensable a los preceptores especiales para este trabajo, que sintéticamente sólo se reduciría a lecciones de psicología aplicada al medio y técnicas de alfabetización;

- b) La labor propia de la alfabetización que deben realizar estos docentes especiales que han sido formados con este propósito
- c) La producción y distribución de libros y periódicos adecuados a quienes acaban de aprender a leer que es el aspecto principal que motiva este comentario.



Quizá no se ha ponderado lo suficiente la falta de libros adecuados al nivel cultural y necesidades de los recién alfabetizados y es muy poco lo que se ha hecho en su beneficio. El abandono en que pronto se deja al alfabetizado le produce una regresión fatal. Aun con los niños se ha comprobado que aquéllos que dejan la escuela, al cabo de cuatro años si no se les continúa ejercitando en las técnicas aprendidas, al llegar a adultos ya han olvidado el arte de la lectura.

Entre las pocas excepciones de campañas que han conseguido el triunfo contra el analfabetismo se halla el caso de Rumania que en un período de diez años ha liquidado el analfabetismo a partir del 23,1% de su población que era el registrado en 1948.

Más reciente es el caso de Cuba que en un par de años ha hecho cosa semejante.

Entre otros medios es asombroso el papel desempeñado por el libro como lo demuestran los siguientes datos que comprenden el lapso de una década también en Rumania. Se fundaron 27.600 bibliotecas con 54'000.000 de libros; se editaron 28.500 libros distintos con un tiraje superior a 440 millones de ejemplares, en su gran mayoría destinados a quienes acababan de aprender a leer; funcionaron 12.070 centros culturales de lectura. Esto es realmente querer dar término al analfabetismo.

La India, aunque no ha coronado su labor, es un país que está dando vigoroso impulso a la alfabetización y se puede decir que

ha adquirido conciencia de lo indispensable que es producir y suministrar adecuado material a quienes salen de la etapa inicial. Es muy significativo que ha creado 72 organismos oficiales encargados de producir textos de esta clase y entre cuyas funciones hallamos la de aconsejar a los autores sobre las condiciones que han de reunir los originales. También lo es el hecho de que cada curso de alfabetización va acompañado de la creación de una biblioteca que cuenta por lo menos con 100 a 500 libros.

En Pakistán se ha seguido un procedimiento análogo y es de notar que al programa de alfabetización acompañó otro de desarrollo agrícola e industrial de las aldeas, con lo cual se evita el fracaso del primero si se lo emprende aisladamente.

En Ceilán que ha prestado atención al suministro de folletos para los post-alfabetizados, se ha observado la inmensa acogida que tienen en la masa romances populares, cuya distribución lo hacen vendedores ambulantes con pingües ganancias.

En una de las monografías sobre educación fundamental editadas por la UNESCO se incluye un estudio sobre las ediciones de tipo popular en Gran Bretaña, país en el que prácticamente todo el mundo sabe leer y por tanto todos reclaman libros. Sorprende saber que en uno solo de los últimos años se editaron 20.000 libros diferentes que son vendidos al público por alrededor de 4.000 bibliotecas y puestos de venta. Una experiencia que debe aprovecharse considerando que el ingreso *per cápita* en Gran Bretaña es de los más altos es que sólo tienen salida las ediciones que se venden a poco precio.

Intencionalmente hemos aguardado al último para ocuparnos de uno de los más grandes y sistemáticos esfuerzos y realizaciones en cuanto a editar obras para el grupo que denominamos de recién alfabetizados, comprendiendo en él dos variedades: a) la de aquellos que apenas saben leer, ya sea por haber terminado recientemente este aprendizaje o por haberlo abandonado antes de fijarlo en grado suficiente; y b) los que han avanzado un poco

más, pero que todavía no son lectores regulares por deficiencias de preparación o falta de hábito.

Nos referimos a la Editorial Latinoamericana de Educación Fundamental, nacida en 1950 por un acuerdo entre la Organización de Estados Americanos y la UNESCO con el doble objetivo de luchar contra el analfabetismo y mejorar las condiciones de vida de los pueblos.

La Editorial en cumplimiento de sus finalidades elabora materiales para la enseñanza de la lectura y folletos sencillos que a la vez que divulgan conocimientos y forman hábitos de lectura satisfacen el ansia de leer de los recién alfabetizados.

Lleva editados cerca de un medio centenar de folletines bien ilustrados, con muy discreta presentación y cubriendo áreas de interés de los adultos semi-analfabetos. He aquí algunos ejemplos: a) Civismo: *Eres libre, La Patria, Naciones Amigas*; b) Historia: biografías de los grandes próceres de América: *Lincoln, Morelos, Martí, San Martín, Bonifacio, Artigas*; c) Asuntos económicos y sociales: *La casa rural, Ayuda a tu pueblo*; d) Higiene: *Agua pura, Cuidado con la leche, el Alcoholismo, La Viruela, La Tuberculosis, El Paludismo*; e) Agricultura y trabajo: *El Huerto casero, Abonos agrícolas, Mejor semilla de maíz*; f) Recreo: *Quetzalcotal, San Francisco de Asís*; g) Matemáticas: *Aprende a medir, Algo de Geometría*.

Se han distribuido más de dos millones de folletos, cantidad grande en sí misma, pero insuficiente frente a las necesidades de un continente afectado por un alto porcentaje de adultos iletrados y en proceso de alfabetización.

Recordemos un ejemplo más. El Servicio de Ayuda Técnica Escolar fue creado en Bolivia en 1957 con el concurso económico de los Ministerios de Educación y de Asuntos Campesinos. Por su parte la UNESCO proveyó de modernas prensas, materiales y equipos de impresión por valor de varios miles de dólares.

Aunque a decir verdad la producción no cubre el máximo rendimiento y ha sido interrumpida, son muy valiosos los logros ob-

tenidos. Las cartillas *Conoce a tu patria, Bolivia; La Paz, símbolo de bolivianidad; Cochabamba granero de Bolivia* en el campo cívico e histórico, como dentro de la educación para la salud *Los microbios hacen buena fiesta; la Ascariasis, Las anemias* son muy buenos ejemplos de esta acción en pro de los recién alfabetizados. Y se planifica una producción más abundante y sistemática de cartillas. Todo este material aparece bien ilustrado y en parte a colores como es el caso de *Oruro, brazo y corazón minero*.



Que el recién alfabetizado precisa disponer de libros adecuados y suficientes so pena de caer en la recidiva es cosa que está dentro de la evidencia. Hay que dar libros a los alfabetizados o no hay que alfabetizarlos. Tal es el dilema.

La apremiante necesidad de libros no ha de conducir sin embargo a creer que cualquier libro puede servir. Que no ocurra como con los ingenuos que pretenden formar bibliotecas para niños con donativos públicos. Los generosos donantes de libros para bibliotecas infantiles hacen lo mismo que el que regala ropa vieja o pasada de moda: rebuscan en sus hogares los libros más malos, aburridos e inadecuados para la mente y la moral de los pobres niños a quienes dizque desean favorecer; pero en realidad sólo regalan los que les estorban. Cuidémonos mucho de incurrir en esta tremenda contradicción. Las bibliotecas para los recién alfabetizados no pueden hacerse a base de regalos de obras inservibles. Esta clase de libros es de las que más especialización requiere, la que más requisitos entraña y en la que hay que usar el máximo de precaución para no malograr trabajos penosos y largos.

Nos proponemos, de consiguiente, señalar de manera ligera los factores que es menester considerar para una producción literaria que responda a los propósitos y necesidades de la inmensa población de alfabetizados iniciales. No hay factor despreciable

o del que se pueda prescindir sin riesgo de amenguar el buen éxito. Todas las cualidades exigidas son de rigor y han de basarse en investigaciones sistemáticas y científicas. No es el gusto ni el interés de los alfabetizadores el que ha de decidir en cuestión tan delicada, ni caben tampoco suposiciones antojadizas. Los gustos, aficiones, preferencias e intereses varían en una escala vastísima, pues difieren según la edad, el sexo, la condición social y económica, el ambiente rural o urbano donde se vive, la nacionalidad y muchos otros aspectos de orden cultural. Por esto ni tan siquiera bastan las investigaciones generales ni pueden aplicarse los resultados obtenidos en un grupo o en cierto medio sin discrimen y sin un nuevo proceso de investigación en otras regiones geográficas o grupos humanos. Naturalmente son muy aprovechables e ilustrativas las experiencias ajenas; pero numerosos y prolijos ensayos en el nuevo medio son menester.

Examinemos ahora los requisitos esenciales de este género de literatura utilizando las experiencias y conclusiones logradas en países heterogéneos y que permiten su aceptación en términos generales, con la salvedad que queda hecha. Pero no prescindiremos de advertir que es de rigor que cada texto elaborado, por mucho que se suponga que cuenta con todos los requisitos previsibles, sea sometido a una prueba de ensayo o verificación con un grupo de individuos que constituyan el tipo medio de aquéllos a quienes está destinado. Con este procedimiento se podrá determinar si el libro responde o no efectivamente a los intereses y gustos de los lectores, si el estilo es adecuado, si el vocabulario no se ha excedido del nivel del grupo, etc. Así será fácil introducir las modificaciones que eliminen hasta donde sea factible los defectos e inadecuaciones como también remover los tropiezos que ofrezcan a los lectores todavía inexpertos. Tanto en lo que respecta al fondo cuanto en los detalles de forma las precauciones han de ser extremas.

El contenido es el factor más importante de todos. Para que un libro tenga eficacia lo primero es que sea atractivo, que des-

pierte interés, curiosidad, deseo de leerlo. La seducción debe comenzar desde el título; pero no ha de cubrir únicamente al nombre sino al contenido total. Es increíble cómo las personas seleccionan las películas que van a ver tan sólo a través del título y por esto el esmero de los productores en elegirlos, pues ahí reside el éxito de la taquilla.

Hay que saber cómo bautizar a un libro. Una denominación que puede ser muy decisora para un médico no lo es para un casi analfabeto rural. Un artículo o libro al que se rotula "Ascariasis", si bien lleva la designación precisa de su contenido nada sugiere al ignorante. Mejor sería hablar de "La lombriz", "Peligro de la carne de cerdo", "Una grave dolencia que podemos evitar" o algo más sugestivo.

El contexto mismo ha de ser de probados interés y afición de los sujetos a quienes se destina el libro. Una excelente guía para seleccionar el tema es que tenga relación directa con los problemas y situaciones de la vida diaria. Las necesidades inmediatas promueven los intereses más vivos y constituyen el mejor incentivo para el aprendizaje. Óptima acogida tienen los folletos que ayudan a los lectores a encontrar solución a sus dificultades y preocupaciones o los que le dan derroteros y consejos prácticos para obtener mejoramiento económico o aumento de ingresos. Leyendas y narraciones populares bien seleccionadas y referidas son altamente deseadas y buscadas por los adultos. Un gran arsenal de tópicos o fuentes de inspiración para encontrarlos son la agricultura, la salud, la religión, las tradiciones, las leyendas, el folklore, las distracciones, cuestiones económicas, cívicas y sociales, la vida diaria, la aventura y, en general, las áreas que integran la educación fundamental.

La Sociedad de Traducciones de la Unión Birmana que cuenta con una larga y proficua labor editorial para adultos post-alfabetizados aconseja: "No basta con proporcionar libros escritos en lengua nativa. Es preciso seleccionar los conocimientos e informaciones que sean de vital importancia para el lector, presentarle

relatos en los cuales reconozca su propia experiencia, todo ello empleando un lenguaje y un formato que estén al alcance de su capacidad, lo atraigan, le interesen y en cierto modo lo mejoren”.

El lenguaje forzosamente debe ser sencillo, pues el que apenas sabe leer carece de vocabulario amplio, florido o técnico. En verdad, varias de las grandes obras de la literatura universal redactadas sin intención de dedicarlas a un público especial han probado ser de agrado y comprensión de las masas no cultivadas; pero el género que nos ocupa es de transición entre la cartilla que por primera vez enseña a descifrar las grafías y la literatura propiamente tal.

En esta literatura intermedia, por toda la experiencia que se ha acumulado, sólo tiene cabida un vocabulario *muy limitado* que los psicopedagogos y maestros lo determinan mediante listas de palabras en orden de frecuencia. Además no es indiferente usar un estilo en forma impersonal o pasiva. Mejores resultados ofrece la forma personal y comunicativa en que los pronombres personales y el verbo se conjugan en las diversas personas. La forma dialogada es excelente.

Otros requisitos técnicos son no presentar más de 5 o 6 palabras en cada texto (se supone que su extensión es corta) y repetir las al menos unas ocho veces en el mismo texto si se quiere que sean incorporadas al lenguaje del lector principiante. Se cuidará también de volverlas a usar más adelante. Una lista y explicación del vocabulario nuevo como apéndice del librito es un gran auxiliar.

He aquí algunas de las recomendaciones que hizo la mesa redonda para el estudio de los problemas editoriales organizada por la Editorial Latinoamericana de Educación Fundamental: utilizar la forma escenificada, personalizar el relato usando la segunda persona, emplear párrafos cortos y separados por espacios, introducir pocas ideas básicas, incluir metódicamente las palabras nuevas explicando su significado a lo largo del texto, no recargar de detalles o pormenores, recurrir al vocabulario familiar y común al público.

Por otra parte, en la construcción de las oraciones preferir la sintaxis regular empleando los complementos en orden lógico, preferir las oraciones simples a las compuestas, evitar las expresiones equívocas y las formas difíciles del subjuntivo.

La extensión del texto debe ser corta, aunque no se ha fijado todavía el número óptimo de páginas. En la India el Ministerio de Educación ha optado por 10 a 12 en octavo. Otros han preferido 16, 20, 24 y hasta 40 páginas. Difícil es pronunciarse sobre el número de páginas más propicio. Desde luego no habrá que normalizar demasiado la extensión. Creemos que debe ir poco a poco alargándose en tanto no haya peligro de repudio por el lector. Lo cierto es que los libros excesivamente voluminosos desalientan a quienes no tienen el hábito de leer bien formado. En América Latina el máximo de palabras que lee un recién alfabetizado sin fatigarse es de 800. Claro es que da mayor precisión el número de palabras antes que el de páginas.

El formato y el tipo guardan mucha relación con la eficacia editorial. Por su fácil manejo y mejor conservación los libritos de iniciación en la lectura deben ser susceptibles de guardarlos en el bolsillo. Pueden tener un alto de 14 a 20 centímetros. La longitud de las líneas depende del tamaño del tipo. Una buena medida es de 10 centímetros. Deben ir bien interlineados y tener suficientes espacios entre las palabras para facilitar la interpretación de los caracteres. Debe asimismo usarse un solo estilo de tipos o a lo sumo dos. En cuanto al tamaño de los tipos si bien hay quienes se conforman con los de 12 o 16 puntos nosotros estimamos preferible el 18, aunque en la India se utiliza el 24.

Detalle significativo es el de la carátula que debe ser especialmente atractiva, con una muy buena ilustración, preferible a color. Habrá de usarse de mucha cautela para no defraudar al lector ofreciéndole en el interior algo diferente a lo que muestra la cubierta. Por cierto es menester prescindir de ornamentaciones y lecturas recargadas, pues perturban la comprensión y restan el

interés. Esto mismo rige para las demás ilustraciones y en general la composición del texto.

El efecto psicológico de las ilustraciones es inmenso y la variedad y perfeccionamiento de los medios gráficos es tan enorme que los dibujos constituyen en la vida contemporánea uno de los más eficientes instrumentos de propaganda. Libros malos favorecidos con buenas ilustraciones son muy solicitados, mientras libros excelentes desmerecen por falta o mala calidad de las láminas.

Mientras menor es el grado de alfabetización, mayor tiene que ser el de láminas; pero para surtir la plenitud de sus efectos han de confeccionarse siguiendo las técnicas que la investigación señala como mejores. No basta ser dibujante para ilustrar un libro; es menester ser un artista de talento, un verdadero creador, bien capacitado sobre todo en cuanto a la habilidad para componer y para interpretar con exactitud y precisión los textos que va a ilustrar. Requiere de un estudio y experiencia especiales sobre la psicología de los posibles lectores, la sociología del medio en que va a circular la publicación y las técnicas más adecuadas.

Por sobre toda otra cosa, las láminas para este género de libros han de ser sencillas y expresivas, acordes con los gustos, aficiones e intereses de los posibles lectores. Láminas muy complejas o con técnicas demasiado desusadas o rebuscadas enturbian en vez de aclarar la inteligencia. Ha de evitarse la introducción de elementos extraños por perturbadores, pues los mejores resultados han dado las láminas con sólo los indispensables. Asimismo se ha comprobado que son más accesibles para estos lectores los dibujos concebidos y ejecutados realistamente, sobre los estilizados que demandan un proceso superior de abstracción.

El color agrega vida a los grabados; pero no hay que abusar de él, ni ser arbitrario en su selección. Un solo color es de gran efecto a condición de que sea funcional, adecuado, y por esto es crecido el número de obras ilustradas monocromamente.

Por excelente que sea el dibujo debe ir acompañado de una lectura que lo explique, precise y ayude a una justa interpreta-

ción. Asimismo a veces hay necesidad de exagerar los rasgos o los elementos de una situación o acompañarlos con otros ya conocidos, bajo riesgo de falsas interpretaciones. Al principio, la lectura y la lámina deben repartirse por igual.



¿Es suficiente una buena colección de folletos o libritos por abundante que sea? De ninguna manera. Nuestro mundo usa y requiere de muchos otros medios con los cuales ha de entrar también en contacto el recién alfabetizado. Entre ellos figuran carteles, hojas sueltas, periódicos y revistas que a más de aumentar el interés por la lectura permiten que participe activamente el iniciado. En Birmania, India y otros países donde se aplica estos recursos se ha conseguido resultados asombrosos. Una de las alegrías más grandes es la que disfruta el recién alfabetizado que colabora en estas publicaciones, que ve su nombre impreso, que lee sus propios pensamientos y sentimientos. La acogida con que se reciben y su poco costo y su facilidad de producción favorecen la difusión de datos y noticias útiles, de advertencias de interés para el público, de consejos oportunos. En Bolivia se ensayó la publicación de un periódico "El Campesino Progresista" del que aparecieron varios números.

Concomitante con la necesidad de proveer libros a quienes los reclaman está la de precaver la literatura nociva de puro negocio. Hay una sed de leer creciente y los investigadores han concluido que los adultos en el mundo entero escogen lo que primero encuentran a mano y lo que es más fácil. De esto se aprovechan los editores y autores inescrupulosos para inundar el mercado con novelas policiales, literatura truculenta, torpe y de mal gusto, tiras llamadas cómicas, historietas mudas y otras producciones gráficas que más bien restan la afición por la lectura y estimulan la pereza mental.

¿Cómo combatir esta avalancha de materiales perniciosos? No patrocinamos el fácil expediente de la prohibición que si acaso alguna vez puede rendir utilidad, en la generalidad de las situaciones estrangula el pensamiento y atenta contra la libre expresión, precisamente donde menos nociva es. El remedio tiene que ser positivo: ofrecer abundancia de materiales de lectura atractivos para los lectores, aptos para satisfacer sus necesidades, intereses e inclinaciones y distribuirlos gratuitamente o a precio reducido.

LOS DOS PROCESOS DE ALFABETIZACION EN MARCHA

Emilio Uzcátegui

El Seminario Latinoamericano de Alfabetización Funcional que, organizado por el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), funcionó en Quito en el mes de mayo del año actual nos da la oportunidad para la publicación del material precedente al que nos ha parecido conveniente añadir algunas notas sobre la marcha del proceso de alfabetización que se desarrolla en nuestro país a través de dos vías: el Plan General o Nacional emprendido por el Gobierno y el Proyecto Piloto de Alfabetización Funcional de Adultos a cargo de la UNESCO.

Quisimos obtener una información de primera fuente sobre ambos programas y con este fin acudimos al Ministerio de Educación y a la UNESCO para solicitar los datos necesarios en las Direcciones respectivas; pero únicamente los obtuvimos del Proyecto Piloto de la UNESCO. Lamentamos el vernos precisados a prescindir de la información requerida de las Oficinas del Ministerio, pues al pie de la hoja en que presentamos unas cuantas preguntas concretas se decretó :“Que se haga la petición por oficio”, formalismo que implicaba la pérdida de muchos días que no los podíamos dejar correr. Así, pues, en la que concierne al Plan Nacional

utilizaremos simplemente las cifras y noticias que se han publicado en los diarios de la Capital suministrados por la propia oficina o al menos no desmentidas oficialmente.

"El Tiempo" que en forma reiterada se ha ocupado de la alfabetización, en editorial de 9 de abril del año en curso al que titula "Preguntas sin respuesta en la alfabetización", no trepida en calificar esta empresa como de fracaso. He aquí las palabras iniciales: "El asunto de la alfabetización, a la que un poco ligeramente el régimen calificó de masiva, parece que no sólo se ha estancado sino que da señales preocupantes de fracaso. Son demasiadas las preguntas que se pueden hacer en materia de alfabetización sin que obtengan respuesta satisfactoria".

En comunicación suscrita por el Ministro de Educación y publicada en "El Comercio" de 20 de noviembre de 1968 se lee esta fulminante declaración: "La situación real del analfabetismo en el país es alarmante. Pese a los esfuerzos del Ministerio de Educación Pública y de organismos particulares que hacen alfabetización; pese al incremento de escuelas y de maestros el problema sigue inquietante; el Ecuador tiene 800.000 analfabetos que esperan la solución inmediata a su angustioso estado cultural. La forma como se afronte este problema no cabe llevar a la discusión sino a la acción". Estamos en completo acuerdo con el enunciado, pues precisamente lo que propugnamos es la acción inmediata.

Si recordamos que según el Censo de 1962, la población mayor de 15 años en el Ecuador es de 2'478.133, de los cuales 32,69% son analfabetos integrales, tenemos que su número para el indicado año es de 810.334.

Compaginando estas dos informaciones se establece que en 6 años el número de analfabetos apenas se ha reducido en la insignificante cifra de 10.334, o sea, un promedio de 1.722. A este ritmo que ni siquiera se puede llamar de tortuga y, redondeando la cifra de alfabetizados mediante generoso aumento a 2.000, llegamos a la tristísima y devastadora conclusión de que el analfabetismo ecuatoriano quizá se elimine en nada menos que en 400 años! (cuatro siglos).

Por fortuna, el Informe Estadístico General del Programa de Alfabetización acerca del año lectivo 1965-66 es menos trágico. Según él en este año el número de asistentes, sumando los tres ciclos (lo que abulta el número de alfabetizados) es de 31.433 de los cuales fueron aprobados 24.174. Con sobra de liberalidad descontamos un pequeño porcentaje correspondiente a los ciclos 2º y 3º y fijamos el número de alfabetizados (así sea parcialmente) en este año en 20.000. Pues bien, aún así, la alfabetización total ecuatoriana demandaría por lo menos 40 años.

No olvidemos por otra parte que cada año quedan al margen de la escuela decenas de miles de niños en edad escolar, pues sólo en 1964 fueron 115.000 los privados de educación primaria, factor que significa sin objeción aumento en el número de analfabetos.

Admitamos como 100% verdadero el contenido del siguiente aviso a grandes letras publicado en "El Comercio" de 9 de marzo de 1969:

**"LA PATRIA AVANZA POR LA EDUCACION.
61.800 ADULTOS SERAN ALFABETIZADOS ESTE AÑO.
EL GOBIERNO TRABAJA INFATIGABLEMENTE EN BENEFICIO DEL PUEBLO ECUATORIANO"**

Dando por realizado el laudable propósito del anuncio y tomando en consideración el crecimiento desmesurado de la población podemos concluir, bien impregnados de optimismo, que aun en este caso la erradicación del analfabetismo es obra que no puede lograrse antes de un mínimo de 13 o 15 años, período demasiado largo en una civilización de acelerada movilidad.

De aceptarse otra fuente de información, el Departamento de Planeamiento del Ministerio de Educación, según boletín de prensa aparecido en "El Tiempo" bajo el título de "Señalan metas para el programa de educación", los atendidos en el primer ciclo de alfabetización se espera que alcancen a 80.650. De consiguiente,

y de llegar a ser efectivo el dato, el período para la alfabetización total se reduciría a 10 años, que tampoco es corto.



Con respecto a la real vigencia del Decreto N° 21 expedido por la Asamblea Constituyente con fecha 10 de abril de 1967 la situación es más oscura y desconcertante. Han pasado dos de los cinco años señalados como plazo máximo para que sea alfabetizada la población ecuatoriana en su totalidad, y en realidad no se ha hecho ostensible el menor resultado satisfactorio.

No conozco ni ha llegado a mí la menor noticia de que algún profesional, universitario, estudiante de segunda enseñanza, ni persona que ha adquirido educación media, a quienes obliga la ley (Art. 3°), haya alfabetizado a una persona, ni menos a las tres o cinco requeridas.

Tampoco se ha visto por parte alguna las brigadas de la Iglesia y de la Fuerza Pública, las instituciones culturales y deportivas, los partidos, movimientos ni grupos políticos prestando la prescrita colaboración al Plan Nacional de Alfabetización.

Exceptuando la Radio Municipal de Quito y quizá alguna otra no se han dejado escuchar los programas de educación de adultos en las emisoras de radiodifusión. De los canales de televisión nada digo porque jamás los miro.

Leo asiduamente gran parte de la prensa nacional; pero ni por casualidad he visto que los diarios destinen "caundo menos una media página semanal, y las revistas, una página por cada edición, lo mismo que los semanarios, bisemanarios o interdiarios" conforme lo dispone el Art. 11° del famoso decreto.

Cierto que el demagógico e improvisado decreto de la Asamblea, como lo hemos dicho otras veces, nació muerto por inoperante y alejado de la realidad; pero las leyes buenas o malas se dictan para que se cumplan. ¿Qué se ha hecho en este sentido? Que

yo sepa también demasiado poco, como la expedición de un reglamento que ni se lo conoce suficientemente ni se lo cumple. En la página de las revistas y en la media página de los diarios fijadas por el decreto debería haberse publicado para conocimiento de toda la ciudadanía. Se sabe que hay que pagar una multa de treinta sucres por cada analfabeto no atendido y no hay quién lo exija. Recuerdo que a principios de enero de este año, por mi propia y exclusiva iniciativa, quise pagar la multa que correspondía a mi omisión y me costó grandes dificultades hacerlo. Después de mucho averiguar y porfiar conseguí que la ventanilla 12 del Banco Central me recibiera la cantidad de noventa sucres como "depósito" "para crédito de alfabetización". Conservo este comprobante sin que nadie haya tenido la curiosidad de reclamármelo hasta hoy.

Desearíamos y necesitamos saber al menos estos tres datos: Cuántos profesionales, bachilleres, universitarios y estudiantes han cumplido su deber de alfabetizar de 3 a 5 personas; cuántos debían hacerlo, y cuál es el monto de lo que se ha recaudado por multas aplicadas por incumplimiento de esta obligación; pero ya hemos indicado que se exigían demasiados formulismos para proporcionarnos esta información, si acaso no se estimaba inconveniente.

Como por falta de legislación jamás hemos de pecar, disponemos ya de un nuevo decreto el N° 143 de 16 de octubre de 1968, promulgado en el Registro Oficial N° 34 de 18 del mismo mes. Mediante él se crean la Junta Nacional de Alfabetización, demasiado frondosa y constituida por personas muy difíciles de reunirse por su altas y delicadas funciones y numerosas otras juntas de segundo orden. No tenemos la menor noticia de que haya sesionado ninguna de estas juntas ni una sola vez en el medio año de promulgado el Decreto.

Hace falta que se cumpla lo que pidió el Ministro de Educación en su nota a "El Comercio" que ya hemos transcrito: ACCION.

△

El Plan Experimental de Alfabetización Funcional en el Ecuador, conocido como Proyecto Piloto, por su índole experimental es restringido en cuanto a localidades y a número de personas a las que afecta la acción alfabetizadora.

Tiene una duración de cinco años a partir de 1967, por lo que deberá terminar en 1971.

El costo integral en bienes y servicios se descompone en:

a) Asignación del Fondo Especial	1'156.400 dólares
b) Contribución del Gobierno Ecuatoriano	1'739.850 "
	<hr/>
TOTAL	2'896.250 "
	<hr/>

El presupuesto vigente asciende a 4'270.000 sucres.

El objetivo general "es ayudar al Gobierno a organizar y poner en práctica un plan piloto de alfabetización de adultos profesionalmente orientada que permita preparar nuevas técnicas y materiales para mejorar el programa de educación de adultos y alfabetización del país y demostrar, en términos mesurables y concretos, la influencia de la alfabetización funcional sobre el desarrollo económico".

Se desarrolla en tres etapas: a) de preparación que dura un año; b) fase operativa en los años segundo, tercero y cuarto, y c) fase de expansión en el quinto año.

Cuenta con un grupo de 12 técnicos extranjeros, con un costo total de 707.500 dólares, los que desempeñan las siguientes funciones: Asesoramiento técnico principal, Alfabetización y Educación de Adultos, Educación y Extensión Agrícola, Economía Doméstica, Artesanías y Pequeñas Industrias, Bibliotecas Populares, Educación Cooperativista, Producción de materiales, Métodos audiovisuales, Evaluadores, Consultores, a más de la asistencia preparatoria inicial.

Como campo de acción se han escogido tres zonas, en las cua-

les se combina la alfabetización con la preparación agrícola y artesanal. Se ha previsto la formación de 1.270 centros en los cuales se deben dictar cursos en español durante ocho meses, a razón de dos horas diarias en cinco días de la semana. El total de alumnos, según el Convenio suscrito entre el Gobierno del Ecuador y la UNESCO debería ser de 32.900.

Al término del primer año se encuentran funcionando 121 cursos de alfabetización con una matrícula de 3.523 alumnos y 80% de asistencia en tres niveles cuya distribución es la siguiente:

Locación	MATRICULADOS:			Totales
	1er. ciclo	2º ciclo	3er. ciclo	
CUENCA	773	559	607	1.939
MILAGRO	629	436	432	1.497
PESILLO	41	19	27	87
TOTALES	1.443	1.014	1.066	3.523

Según lo proyectado, en Cuenca deberán ser alfabetizadas unas 15.000 personas, o sea, el 25% de la población, de las cuales sólo 6.000 son completamente analfabetas.

En Milagro, unas 15.900 personas que son el 35% de los analfabetos y de los cuales 7.500 lo son totalmente.

En Pesillo toda la población adulta analfabeta que es de 2.000 personas deberá ser alfabetizada.

El Plan prevé una constante evaluación de los materiales y de las técnicas. Un cuerpo de consultores debe estudiar periódicamente la eficacia de la alfabetización funcional, los materiales y medios auxiliares de enseñanza y la eficiencia de la organización y administración.

En la zona de Cuenca se ha efectuado la primera evaluación intermitente para determinar los cambios significativos logrados

en los alumnos, para lo cual se ha utilizado encuestas y estudio de casos.

Entre las conclusiones alcanzadas tenemos según esta evaluación:

—Ausencia de cambios en el 63,3% del total de posibilidades; ligero cambio positivo en el 27,1% de posibilidades (mujeres) y 23,2% (hombres); intenso cambio positivo, con un 11% (hombres) y 3,7% (mujeres).

—Muy escasos cambios negativos: 3,7% (mujeres) y 5,6% (hombres).

—50 de los 91 alumnos investigados demostraron cambios significativos, con un total de 147 cambios de importancia.

—Entre los cambios significativos se destacan: mejoramiento del sistema de comunicación y aumento de aspiraciones y expectativas.

—Se notó mejora en cuanto a conocimientos cívicos; estancamiento en historia, geografía y servicios de la comunidad.

No es posible llegar todavía a resultados definitivos en ningún aspecto; pero sí anticipamos nuestra opinión de que se trata de un experimento demasiado costoso.

PRESENTACION DEL FORO PUBLICO SOBRE ALFABETIZACION

Joaquín Mena

Señoras, señoritas, señores:

Nada más grato, sencillo y a la vez que serio compromiso que hacer aquí la presentación de un brillante educador, destacado catedrático y fecundo publicista, cual lo es el señor doctor Emilio Uzcátegui. El honroso e inmerecido encargo me lo impartió esta tarde la Sección de Ciencias de la Educación y Disciplinas Filosóficas de la Casa de la Cultura Ecuatoriana, por intermedio del señor doctor Luis Verdesoto Salgado, digno dirigente de la misma, quien, por razones de fuerza mayor, que han concurrido interfiriendo en esta hora, me manifestó que lamentaba en sumo grado no poder encontrarse entre nosotros para presidir este acto.

El encargo me es grato, porque, aunque no llegue yo a culminar una presentación a la altura de los grandes merecimientos del Dr. Uzcátegui, en cambio me embarga la emoción de haber sido uno de sus discípulos y luego colega en la docencia universitaria, donde he constatado sus triunfos ejemplares y la fuerza de su espíritu batallador por los nobles causas de la cultura, la ciencia y la educación de la juventud, como base de trascendentales servicios al pueblo ecuatoriano.

Y es ésta para mí una tarea sencilla y a la vez de serio compromiso con tan distinguido auditorio, porque cada uno de nosotros se ha forjado ya en el corazón y la mente la imagen pre-

cisa de quien supo llegar a todos los hombres cultos del país y del exterior por medio de la cátedra, la gestión administrativa en lo pedagógico, el libro, la revista y otras varias actividades y experiencias profesionales. De modo que cuanto es el señor doctor Emilio Uzcátegui y cuanto de sí ha rendido en homenaje a la patria y a la cultura, es materia de claro y amplio conocimiento vuestro, lo que me permite descargar en casi todo la gravedad del compromiso.

Como esforzado miembro de la Casa de la Cultura Ecuatoriana, a la que ha servido por mucho tiempo, el Dr. Uzcátegui está contribuyendo, con su natural e inagotable dinamia, a esclarecer esta vez uno de los problemas troncales, que requiere del concurso de todos los ecuatorianos: la alfabetización de adultos. No hay sector ni sendero de significación educativa y social que no haya recorrido prolijo el Dr. Uzcátegui. Con señalado afán reformista y revolucionario enfocó y guió la educación de la niñez, asistiéndola con proclamas, iniciativas, consejos, críticas, textos, gestiones y planes de trabajo. La educación media le debe también numerosas iniciativas, publicaciones, enseñanzas y empresas. Puso a órdenes del pueblo la docencia media nocturna, como Rector del Colegio Lincoln de grato recuerdo y ejemplar utilidad nacional. Ahondando en las disciplinas pedagógicas y filosóficas, puso en pie de marcha triunfal a la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central como profesor y como decano. Sus estudios hechos en Chile y su gran capacidad receptiva, su caudalosa experiencia y el dinamismo que él ha sabido poner en todos sus propósitos creadores, han trazado una singular trayectoria de bien responsabilizadas actividades en favor del niño, del adolescente y del joven, sin descuidar, como ya se ve ahora, sus deberes para con el hombre adulto que se rezagó en el camino de la cultura. En Bolivia y otros países de este hemisferio, el Dr. Uzcátegui afrontó también, como miembro del personal de expertos de la UNESCO, la problemática de las masas ignaras, presentando planes de acción que merecieron la

gratitud y el aplauso de los gobiernos y particularmente de los maestros.

El hecho de que la Asamblea Nacional Constituyente en actual funcionamiento en el Ecuador haya expedido un decreto que tiende a suscitar la movilización general de recursos humanos para liquidar a breve plazo el analfabetismo, el Dr. Uzcátegui lo ha tomado con la seriedad y la hondura que le caracterizan. Hace poco pronunció en este recinto una conferencia sobre este gran problema. Y hoy se interesa él, desde esta tribuna del pensamiento nacional que alienta la Casa de la Cultura por medio de su Sección de Ciencias de la Educación y Disciplinas Filosóficas, por conducir ese decreto al plano de la más eficiente viabilidad. Tal es el motivo de este Foro, en el que maestros expertos y administradores de la educación de las masas se harán escuchar con sus generosas iniciativas y puntos de vista. De lo que se trata es, por consiguiente, de clarificar el camino, de revisar y actualizar el proceso y de recomendar formas prácticas para resolver la tremenda emergencia.

La Asamblea Nacional Constituyente de 1945, gracias a la tesonera labor del diputado señor Gustavo Vallejo Larrea, a la sazón Director de la Campaña de Alfabetización a cargo de la Unión Nacional de Periodistas, expidió la Ley de Alfabetización, ordenando que la tarea la realice en la Sierra la U.N.P., y en la Litoral el Grupo LAE de Guayaquil. El financiamiento se lo hizo a merced de unas emisiones de estampillas de correo por un valor total de quinientos mil sucres anuales. Se establecieron los comités de alfabetización, en los que actuaban el Magisterio Nacional, las entidades obreras, las organizaciones estudiantiles, culturales y deportivas, los curas párrocos, las agrupaciones militares, etc. La sacrificada obra del Sr. Vallejo Larrea, de grata memoria, a quien me cupo el honor de sustituirle durante un año, dio sus frutos a la medida de las posibilidades de entonces, cuando la primera inmensa tarea consistía en vencer las resistencias sedimentadas por el subdesarrollo más crudo y omnipotente. Se discutieron los

métodos de enseñanza, se elaboró un material apropiado y se estimuló, al ritmo de las disponibilidades, a los alfabetizadores. Hasta 1951, eran varias decenas de miles los alfabetizados en trance de redimirse. El nuevo problema surgió cuando, con los mismos recursos y en función de una Ley defectuosa por muy rígida en el financiamiento, había que seguir al alfabetizado con el empeño de evadirlo de su fácil retorno a la ignorancia, al olvido y al abandono.

Las recomendaciones de la Educación Fundamental vinieron a querer reforzar en algo la obra alfabetizadora. Mucho se ha escrito, y se ha hablado hasta la saciedad del imperativo de liquidar el analfabetismo. La tarea se halla a cargo del Gobierno. Cuenta con el apoyo de organismos internacionales, que han enfocado el problema en dimensiones mundiales. Se ha dictado una nueva Ley. Quienes eran en buena parte factores de resistencia frente a la Campaña iniciada por la Unión Nacional de Periodistas en 1945, han traspasado las vallas y han contribuido a actualizar el fervor. Pero puede aquello todavía rezagarse como lírico paramento si en la nueva ruta no aparecen los consejos claros, oportunos y prácticos, librados a la medida de lo que se desea: Un trato emergente, enérgico y sencillo del problema. Los tiempos actuales son un reto a la buena inteligencia. A la inteligencia clara y emprendedora. Y el mayor compromiso que para consigo tiene esa inteligencia consiste en desatar las grandes complicaciones reduciéndolas a sucesivos pasos sencillos, hasta agotar la complejidad en las proximidades de la misma meta. Lo contrario, esto es, complicar y acomplejar lo sencillo, significa estancarse y perecer bajo el peso de los problemas que, a ese amparo, crecen en dificultades.

En esto estamos. Y a esto viene el Foro al que ha dado lugar la conferencia del Dr. Emilio Uzcátegui. A echar luz y posibilidad franca en torno a la alfabetización de adultos.

Muchas gracias.

(Discurso del Dr. Joaquín Mena, haciendo la presentación del Dr. Emilio Uzcátegui ante el Foro Público sobre Alfabetización de Adultos)

Actividades de la Sección

MESA REDONDA SOBRE JERARQUIA DE LA EDUCACION EN LA CULTURA

El jueves 20 de marzo, con la concurrencia de destacadas personalidades, se llevó a cabo en el Salón de Sesiones de la Casa de la Cultura la mesa redonda organizada por la Sección Ciencias de la Educación y Disciplinas Filosóficas sobre el tema "Jerarquía de la Educación en el campo de la Cultura".

La presentación del acto y de su mantenedor estuvo a cargo del Prof. Ermel Velasco, Director de la Sección, quien pronunció estas palabras:

"Señor doctor Luis Verdesoto Salgado, Presidente de la Casa de la Cultura Ecuatoriana; señor doctor Emilio Uzcátegui, mantenedor de la Mesa Redonda; damas y caballeros:

A nombre de la Sección de Ciencias de la Educación y Disciplinas Filosóficas de la Casa de la Cultura Ecuatoriana, me es grato y honroso dirigir estas poquísimas palabras iniciales en esta Mesa Redonda en la que se va a tratar de un interesante y sugestivo tema: JERARQUIA DE LA EDUCACION EN LA CULTURA.

En realidad, no hace falta hacer la presentación del eminente profesor universitario que va a mantener la discusión. El señor doctor Emilio Uzcátegui es muy conocido en los medios educacionales, culturales y científicos, por sus actividades publicitarias que cubren un campo impresionante de materias, como Historia del

Ecuador, música, pedagogía, leyes, arte, novela, educación. Sus últimos libros: Introducción a una Pedagogía Científica, Didáctica de la Educación Media y Nuevas orientaciones para la enseñanza de Matemáticas en el nivel medio, son pruebas elocuentes de su afán investigador, de su actitud científica y polifásica.

Su dinamismo, su iniciativa, su responsabilidad y sus brillantes capacidades le han servido para dejar una huella luminosa de su obra por donde le ha tocado actuar. Ayer, como Director Provincial de Educación de Pichincha, Senador Funcional por la Educación, Decano de la Facultad de Filosofía de la Universidad Central, Experto de la UNESCO y Jefe de Misión en Bolivia y Paraguay. Hoy, como notable profesor universitario, Presidente del prestigioso Grupo "América" y Director de la Revista Ecuatoriana de Educación de la Casa de la Cultura.

Junto a una personalidad ilustre que va a dirigir la Mesa Redonda van a actuar magníficos Profesores de Pedagogía, Sociología y Filosofía y de algunos colegios de esta ciudad, a quienes saludo y agradezco por su honrosa presencia que va a dar a este evento cultural mayor calidad e importancia.

Y a continuación oigamos al señor doctor Uzcátegui cómo enfoca el tema materia de esta Mesa Redonda y cómo coadyuvan en su labor los distinguidos profesores aquí presentes".

El mantenedor de la Mesa Redonda, doctor Uzcátegui, comenzó por manifestar que el tema seleccionado es en realidad de carácter filosófico, pero que lo enfocaría pragmáticamente, como continuidad de un artículo que había publicado en Tribuna Universitaria con el título de "La educación es también un valor cultural", pues aunque recibió en la oportunidad respuestas valiosas a las preguntas que formuló, juzgaba que hacía falta más discusión. Al mantener esta mesa redonda, dijo, mi intención no es sino provocar la discusión para que el aporte venga de los demás.

Prosiguió manifestando la necesidad de precisar los términos

a fin de que los debates se encaucen debidamente y los delimitó en la siguiente forma:

Cultura es la expresión de la actividad humana en sus variadas fases por lo que incluye filosofía, religión, ciencia, lenguaje, derecho, moral, artes, oficios e indudablemente educación, etc. Concebida sociológicamente, como debe serlo en este caso, abarca las costumbres, vestidos, alimentación y más rasgos propios de cada pueblo.

Educación, si bien es proceso de desarrollo y construcción de la personalidad, también es transmisión, preservación y mejoramiento de la cultura, en su sentido social que es el que tomamos aquí, y como lo han determinado Dewey, Azevedo y otros sociólogos.

Jerarquía es orden, gradación, prelación y no hacen falta mayores explicaciones.

Como el Rvdo. Padre Enrique Almeida hiciera presente que cultura es el resultado de haber ejercitado el hombre su entendimiento mediante el estudio de los conocimientos humanos, el mantenedor replicó que el Rvdo. Padre Almeida tiene razón en cuanto a la acepción más corriente y generalizada de la palabra que se refiere a los altos refinamientos; pero que él tomaba la palabra dentro de la sociología, como cuando se habla de la cultura maya, de la cultura incásica, de la cultura azteca, etc., por lo cual todo grupo humano por primitivo que sea tiene cultura.

Continuó su exposición diciendo: No pretendo que la educación sea más; pero no admito tampoco que sea menos que cualquiera de los otros altos valores de la cultura, aunque sea verdad que sin educación no habría ciencia, arte, literatura, derecho, etc.

La filosofía como integración del saber; la ciencia como creadora y sistematizadora del conocimiento y como fundamento de la técnica; el arte como expresión máxima sublime de la persona; la literatura como el más acabado medio de exteriorización y concreción de ideas y sentimientos; el derecho como ideal supremo de justicia y convivencia; la educación como formadora del hombre...

cada cual es acreedora a un sitio de preferencia. Imposible jerarquizar valores tan altos y cardinales. Lo único que cabe es reconocer en cada uno de ellos en particular y a todos en conjunto su categoría máxima.

Sin embargo, agregó, el fenómeno educativo es apreciado muy distintamente en la teoría y en la realidad. Hay mucha loanza palabarrera, pero menosprecio real. El periodismo dedica innumerables páginas a los deportes y a los toros y apenas unas escasas columnas a lo educativo; las bibliografías reseñan los libros de poesía, novela, teatro, en forma profusa, menos lo hacen con la historia y las ciencias y con excesiva rareza en cuanto a las producciones educativas. Cuando se seleccionan libros para antologías representativas de la producción intelectual de un país se olvida completamente de la ciencia, de la filosofía y de la educación. Tal es el caso de la Biblioteca Mínima Ecuatoriana publicada con motivo de la XI Conferencia Panamericana que debía reunirse en Quito. Bien se ha podido dedicar unas páginas a trabajos filosóficos de Ligdano Chávez, de Alfredo Carrillo, a varios ensayos sobre asuntos de educación y científicos. De igual manera, cuando se conforma una misión cultural que deba ir al exterior o que deba actuar dentro del país, jamás se escoge a un educador. Y así por el estilo. Se cree que la educación no es cultura o al menos se procede de acuerdo con ese falso supuesto. Habría para largo al continuar especificando esta clase de olvidos y postergaciones.

El objeto de esta mesa redonda es sencillamente llamar la atención y reclamar para la educación un lugar de igualdad con los otros valores culturales. En consecuencia, presento a la consideración de los distinguidos participantes de esta mesa las siguientes conclusiones:

1.—La educación si bien ocupa un orden jerárquico superior con respecto a algunos valores dentro del campo de la cultura, en los otros por lo menos está a igual altura.

La cultura no puede desarrollarse ni preservarse sin la educación.

2.—En la presentación del panorama integral de la cultura de un pueblo necesariamente ha de incluirse el hecho educativo junto al filosófico, al científico, al literario, al artístico, etc.

3.—Es imperativo para todo hombre de cultura, no importa cuál rama o aspecto sea de su cultivo y preferencia, comprender que la educación es también un valor cultural al que debe respeto e impulso.

4.—Es deber de todo educador y también de los hombres de cultura que, aunque sin serlo, tengan fe en el papel y la importancia de la educación que se levanten y agrupen para exigir que en toda circunstancia se valore debidamente el fenómeno educativo.

Consecuentemente con las conclusiones anteriores se recomienda:

1) Que se trabaje para lograr que todos los grandes diarios mantengan permanentemente una página semanal o una columna diaria al servicio de la educación como hacen algunos de ellos;

2) Que la Casa de la Cultura, las Universidades, las autoridades de educación y las instituciones culturales mantengan constante vigilancia y actividad a fin de que lo educativo se halle siempre debidamente representado en organismos y misiones culturales; en antologías, selecciones y otras publicaciones, y en todas las actividades culturales que pretendan integralidad;

3) Que se patrocine una bien meditada revisión del Decreto de 29 de setiembre de 1966 que reestructuró la Casa de la Cultura Ecuatoriana, a fin de que se elimine la discriminación que se establece en contra de las secciones de ciencias en general y de filosofía y educación, concediendo igual valoración a todas.

Iniciado el debate tomaron la palabra los señores doctor Luis Valencia, doctor Joaquín Mena, doctor Edmundo Carbo, doctor Luis Fradejas, doctor L. Basantes, Sra. Julia Basantes, doctor César Tamayo, profesores Voltaire Lugo y Gerardo Guevara.

En general se manifestaron de acuerdo con las conclusiones propuestas que casi no fueron controvertidas. La discusión se en-

caminó más bien a los conceptos filosóficos de educación, cultura, etc. y se vertieron opiniones muy valiosas en forma muy elevada.

Por lo avanzado de la hora se clausuró la mesa redonda, con las palabras del Dr. Verdesoto, Presidente de la Casa de la Cultura quien felicitó a los organizadores y participantes, expresando que había sido un acto de alto relieve que le permitía considerar como una discusión en una academia filosófica. Estas son actividades propias de la Casa de la Cultura y es una lástima que la Mesa Redonda no haya sido radiotrasmitida para conocimiento del público, agregó.

PROBLEMAS ACTUALES DE NUESTRA EDUCACION

Emilio Uzcátegui

Tenemos que, con dolor, pero franca y valientemente, declarar que nuestro sistema educativo ha fracasado en lo esencial. Sin duda ha subido la matrícula en todos los niveles, se han construido muchos y grandes edificios escolares, ha aumentado el número y la calidad del magisterio, sus remuneraciones son mejores, disponemos de más medios de educación. Sin embargo nada de esto es en cantidad suficiente. Y lo que es peor, estos indudables progresos no han traído los resultados apetecidos en lo moral, en lo social ni en lo económico.

Una visión del panorama de nuestro país nos revela un pueblo afligido por muchos síntomas de la patología social. Crisis endémica en lo político, en lo financiero, en lo económico, en lo educativo. Clamamos por un vivir constitucional, pero elegimos pésimos legisladores y no perdemos ocasión de desprestigiar el congreso y hacer juego a la dictadura. Sabemos que el Ecuador está saturado de impuestos, que el déficit presupuestario es astronómico, que la burocracia y el latusveldismo son espantosos; pero cada día creamos nuevas contribuciones, derrochamos los dineros del Estado, aumentamos los empleos innecesarios y abultamos las remune-

raciones. La demagogia engaña al infeliz empleado haciéndole creer que una exigua acrecencia de su sueldo compensa el pavoroso ascenso del costo de las subsistencias. Ultrademocráticos fidelistas votan contra la nivelación del rancho de los soldados aduciendo que la jerarquía militar consiste en que la tropa coma peor que los jefes y oficiales. Se pregona la excelsitud del principio de autoridad; pero las autoridades tiemblan ante cualquier gesto de los subordinados y presas de pánico revocan las decisiones tomadas libre y justamente. El transfugio y la petulancia están a la orden del día. Hay conservadores revolucionarios y marxistas ultramontanos. Predicamos contra el culto de la persona, pero somos fetichistas y vamos tras cualquier audaz e inescrupuloso que a la vuelta de la esquina nos traiciona. Ha disminuído la intolerancia religiosa, mas ha sido sustituída por la política y la filosófica. Los grupos y los hombres se destrozan por discrepancias de forma, de detalle, de oportunidad. Mientras más afín es la ideología, mayor el furor contra el hermano. Nada más antidogmático que el marxismo, sin embargo han surgido sectas que se creen depositarias exclusivas de la verdad y de las interpretaciones acertadas. ¿Con quién está la ortodoxia? Con los marxistas puros, con los leninistas, con los maoístas? Nadie cumple la ley: ni los de arriba ni los de abajo. Muchos abogados se especializan en distorsionarla de acuerdo con sus intereses. No hay respeto a la persona humana. Nadie se preocupa de no molestar al prójimo ni de refrenar un tanto su egoísmo. Se lo golpea, se lo atropella, se lo pisotea desaprensivamente con tal de que triunfe el propio orgullo. La cortesía —que no es amaneramiento sino modales civilizados— ha desaparecido por completo. No existe orden ni disciplina: la policía se declara en paro; los pueblos se hacen justicia o injusticia por sí mismos; jamás hay una cola ordenada ni se respeta prioridad alguna para contemplar un desfile, para asistir a un espectáculo, para subir al bus. La capital de la República, en el centro, en los barrios de la burguesía y en los populares, es una inmensa letrina pública a la que nadie trata de higienizar. El tránsito de

vehículos y de peatones es desorganizado y en él no se reconoce más derecho que el del primer ocupante o del atropellador que llega a última hora y disputa la primacía. En los mercados y abacerías no rigen los precios ni las medidas legales; en su lugar, el insulto de las vendedoras a los clientes que no pueden satisfacer su codicia. La delincuencia se ha expandido a extremos tales que ya no se puede transitar tranquilamente en cualquier calle de las grandes ciudades, que van conquistando la triste fama del Chicago antiguo en donde se mataba libremente. Las contradicciones son numerosas. Hay miedo y violencia; miseria y derroche; ignorancia y aupamiento de "élites". Nuestro subdesarrollo no está sólo en el campo como es lo común, lo tenemos por igual en la ciudad. Necesitamos trabajar pero proliferamos los días de vacación por decreto legislativo o ejecutivo o sin él. Los bancos cierran sus puertas cuando quieren durante cuatro días consecutivos. Nuestro sistema educacional ha producido generaciones que menosprecian el trabajo, que desdeñan la educación y que se mofan de quienes las imparten. Los maestros se han aburguesado y ya no señalan metas culturales que deben conquistar, como se hacía antaño. Hay planeamiento educativo, pero no se ve una política educativa planificada. Profesores pseudorebeldes proclaman la revolución, mientras persisten en sus prácticas y enseñanzas anacrónicas. Son muy activos para lo que es de relumbrón; saben luchar para acaparar cargos directivos y no para trabajar desde ellos. Florece el adulo exteriorizado en sesiones de homenaje, cocktails, medallas, pergaminos y acuerdos que inundan los periódicos por cualquier cosa.



Este panorama sombrío, aunque muy incompleto, respalda nuestra premisa inicial de que nuestra educación ha fracasado.

Sin embargo no vamos a inferir que toda la responsabilidad recae sobre ella. Somos todos copartícipes de esta gran culpa: go-

bernantes y gobernados; educadores y educandos; dirigentes y seguidores. Hemos aceptado fatalistamente lo que algún sociólogo enunció: que cada pueblo tiene la educación que puede y no la que desea o necesita. Y no hemos hecho nada por mejorar nuestros sistemas. Evolucionan la Iglesia, evolucionan los partidos políticos, evolucionan las filosofías; pero la estructura de nuestro edificio educativo permanece inalterable, no obstante la convicción general de que precisa una reforma radical.

La educación en nuestros días no es una ciencia, sino un conjunto complicado de ciencias, y a causa de esto ya no es posible ser especialista en todo el saber educativo, psicológico y social que se ha venido acumulando. Pero para adecuar la educación a las necesidades de nuestra época, más que de éstos se requiere de filósofos y estadistas dispuestos a propiciar una revolución educativa seria y bien inspirada.

No quiero justificar la bancarrota de la educación nacional con la consabida razón o atenuante de que en todo el mundo sucede lo mismo; pero es justo reconocer que tampoco se trata de un fenómeno exclusivo nuestro.

El agudo pensador francés Jacques Bousquet, después de demostrar la "increíble ineficacia de la escuela" actual, hace presente:

"Que se trate de economía o que se trate de cultura, que se trate de la religión o que se trate de la industria, la escuela aparece curiosamente "fuera de lugar" e inadaptada a la vida. No son más que vanas querellas, ignorancia profunda de las circunstancias del mundo actual, futilidades costosas y torpes pedanterías. La educación es el mejor ejemplo en este absurdo, al que parece condenado el hombre moderno.

"Sería estúpido y peligroso negarlo, pero sería también ridículo indignarse por ello. No es la culpa de éste ni de aquél, de tal teoría o de la ótra. Es, simplemente, el signo de que la técnica de la educación está todavía en su infancia, como podría estarlo, al final del siglo XVIII, la técnica de la electricidad. No tendría

ningún sentido el atacar o defender el estado actual de la educación. Es un hecho y nada más. La educación institucional —esta enorme máquina que, a través del mundo, emplea cerca de ocho millones de maestros y sirve a casi 272 millones de niños— fue improvisada en menos de un siglo. A consecuencia de la dificultad para comprobar inmediatamente si un sistema de educación es eficaz o no, esta improvisación gigantesca ha sido, en gran parte, abandonada al azar de las circunstancias y al capricho de los individuos”.

¿Hemos de cruzarnos de brazos y conformarnos con la explicación? El mismo escritor y sociólogo agrega que la solución es buscar medios de eliminar el azar y el capricho, y también descubrir y aplicar un sistema de educación “relativamente racional”.

No intentaremos formular la receta que acabe el malestar. Esto es muy complejo y demanda muchos estudios y tiempo. Nuestro propósito es modesto. Nos referiremos únicamente a algunos de los síntomas del mal.



El primero de todos los problemas para nuestro país es la alfabetización. Pensamiento saliente expresado en el último seminario internacional de CREFAL sobre alfabetización funcional es que sin alfabetización no puede haber desarrollo humano. Esta es una verdad inconcusa. Sin embargo hablamos mucho de desarrollo, hacemos cierto esfuerzo por lograrlo, gastamos mucho en intentarlo; pero no nos atrevemos a realizar un pequeño sacrificio en pro de la alfabetización integral del país. Más de la tercera parte de la población adulta del Ecuador es analfabeta, esto es, un número cercano al millón. Todo esto lo sabemos hasta el fastidio. Pero aplicamos el remedio por gotas que se diluyen en la inmensidad, con la agravante de que aunque se reduzca el porcentaje, en cambio aumenta el número bruto de los afectados con esta dolencia.

No combato el plan piloto ni ninguna otra acción encaminada

a eliminar la tragedia; pero sí digo que debemos aprovechar mejor nuestro propio dinero y la ayuda internacional. Los experimentos costosos y largos pueden ser necesarios. Pero más que nada requerimos un ataque violento y masivo contra el mal, que en nada se opone a la funcionalidad del alfabeto. Nunca sanaremos una zona palúdica matando con la mejor de las técnicas una docena de anófeles por día. Este es el ritmo al que manejamos la alfabetización. Los técnicos y los profanos ya saben bastante sobre la filosofía, la sociología, la economía, la psicología, la pedagogía y la metodología de la alfabetización. Bien están los seminarios, los congresos, los cursos, la propaganda en torno del problema; pero esto no es todo. El momento es de obrar, de aplicar lo mucho que se sabe. Discutir menos y hacer más. ¿Hasta cuándo esperar para restituir sus derechos al ejército de ecuatorianos desposeídos de su ciudadanía porque no les hemos enseñado a leer? Se responderá lo de siempre: no hay dinero, el Ecuador es un país pobre. Mas yo me atreveré a afirmar: sí hay dinero si se lo quiere encontrar, y sobre todo si se lo ha de invertir bien. El Ecuador sin ayuda externa ha podido construir palacios como el del Banco Central a un costo de medio centenar de millones de sucres; se están levantando puentes de un valor ingente; nos hemos dado el lujo de adquirir Camberras a precios exorbitantes; sostenemos un congreso que nos cuesta 26'000.000 de sucres; se ha inflado el presupuesto general del Estado en un tercio de siglo de 20 o 30 millones a más de 5.000 millones de sucres. ¿Por qué no se puede destinar ciento cincuenta millones anuales para alfabetizar funcionalmente —no digo sólo alfabetizar— a todos los ecuatorianos que necesitan? Simplemente porque los legisladores no ven los dividendos que una empresa de esta clase les puede reportar. Porque mientras más ilustrada y consciente es la masa disminuyen las posibilidades de la demagogia. Porque los campesinos analfabetos todavía no se dan cuenta de su estado y no amenazan con paros ni otras medidas de hecho. Porque nadie se ha enfervorizado por esta causa.

Incumbe a las clases educadas presionar, exigir que la legislatura conceda prioridad a los medios de acabar esta penosa situación. El Ecuador puede y debe liquidar el analfabetismo en un lapso de cinco años, que no es utópico. Lo ha hecho Cuba, lo ha hecho Rumania, lo están haciendo otros países, aun en menos tiempo.

Para oponerse a la alfabetización masiva y relámpago —que es la requerida aun— que alguien la ha calificado de tradicional, como si se la hubiera hecho, gemebundos aducen que para qué se va a alfabetizar a las gentes si luego se las abandona a su ignorancia, razón por la cual forzosamente retroceden, por falta de uso del alfabeto. ¡Como si pretendiésemos o aceptásemos semejante conducta desidiosa! Muy al revés, lo que deseamos es que todos aprendan a leer, para usar constante y permanentemente esta herramienta cultural.

¿Cuándo y quién ha editado alguna vez en nuestro territorio un librito, un folleto, una hoja con la finalidad de servir a los recién alfabetizados? Entre los millares y millares de páginas producidas por las prensas de la Casa de la Cultura y de sus núcleos no encontramos una para este grupo marginal de seguros y necesitados lectores. Ni antes ni después de la revolución o asalto que se lo hizo invocando un academismo que se dijo la ahogaba y la punible incuria en cuanto a cultura popular, no hemos visto un afán serio por publicar algo sistemático para los recién alfabetizados. No han faltado quienes hayan reclamado y aun presentado proyectos en este sentido, mas en un cuarto de siglo de vida, la Casa de la Cultura ha descuidado cumplir este deber suyo, como que a la vez es casa del pueblo y casa de la cultura. ¿Se atreverá algún día a sacrificar un libro de versos, un drama, una novela, un ensayo, una revista literaria para que las linotipos y las prensas, el papel y la tinta estén también al servicio de este grupo de lectores el más abandonado de todos? Esperamos y demandamos que así se haga.

El del analfabetismo —hay que repetirlo una y otra vez— es

el primer problema en lo educativo, en lo social y en lo económico. Quizá es el más viejo; pero seguirá ocupando prioridad, no perderá actualidad mientras no se lo resuelva radical y definitivamente. ¿Llegará el día en que las organizaciones activistas se asocien para organizar un mítin, un gran desfile, una grave amenaza, un gran movimiento que obligue a los gobiernos a dar término al olvido que se hace de un millón de compatriotas?



Analizar los problemas de la educación primaria y de la media es tarea que entraña mucho, muchísimo tiempo. Hemos de concretarnos a sólo muy pocos.

Nuestra teleología educativa es bastante metafísica y vaga; necesitamos precisarla en fines concretos, determinados, susceptibles de valorizarse periódicamente si se cumplen y cómo se cumplen. Es un gran acierto consignar en la ley que la educación primaria tiene por objeto desarrollar íntegra y armónicamente la personalidad del niño, como de la media es contribuir a la formación de la personalidad del adolescente. Pero esto no basta. Son enunciados muy generales y no van seguidos de la indicación de los medios que se consideren más eficaces para conquistar tales fines.

Tampoco estamos de acuerdo con la ultra-técnica que formula pesados —material y metafóricamente— volúmenes de planes de estudios y programas, pretendiendo señalar un fin específico y muy determinado para cada uno de los mínimos detalles. Estos infolios, por muy abultados y complicados, apenas son hojeados y nunca leídos por los maestros. Creemos tan erróneo el exceso de tecnicismo como su falta absoluta.

Frecuentemente hay disconformidad entre los enunciados generales y las realizaciones concretas. No hay quien no lance de nuestros contra el enciclopedismo; pero nuestros programas están impregnados de él. Defendemos por un lado la globalización, pero

practicamos la atomización. Somos enemigos acérrimos del verbalismo, pero la casi totalidad de nuestro proceder es verbalista; decimos y juramos que creemos en la acción, pero la mayoría de lo que enseñamos es teoría; propugnamos un sistema renovado de educación que guarde armonía con las exigencias del medio, pero imitamos a la aldea africana que siguió enseñando a cazar tigres después de muchos años en que habían desaparecido.

* La época en que vivimos, sobrecargada de población e impregnada de tecnicismo, requiere un sistema educativo que prepare para la producción en vez del intelectualismo de que se halla saturada. Criticar lo que impropriamente se llama materialismo, concibiéndolo como sinónimo de técnica es un error funesto que conduce a la formación de hombres inadaptados, faltos de capacidad y de preparación productiva.

Acaso el encono contra la técnica procede de la falsa creencia de que su entraña es capitalista, olvidando que los países socialistas son los que en pocos años han desarrollado su técnica en proporciones inimaginadas.

La escuela y el colegio actuales son profundamente intelectuales e individualistas. No comprenden que su función es también social y económica. Temen que lo social se confunda con socialismo o comunismo y que si cumplen su deber de educar para la producción se los acuse de materialistas.

No obstante lo dicho estamos muy lejos de aceptar la inculpación más grave que se ha lanzado sobre las instituciones educativas: la de que son causantes directas del incremento de la delincuencia juvenil. Ciertamente que la moral sufre también un tratamiento teórico; pero de esta misma manera y más aguzada, se la manejaba en la escuela y el colegio antiguos en las épocas en que la conducta antisocial o delictiva no tenía el auge de nuestros días y en que la educación es casi monopolio de la Iglesia. Estos establecimientos no desechan ni ignoran la moral, pero la consideran teóricamente. El pecado está tan sólo en el método, nunca en la intención.

Injusto es achacar todos los males y la responsabilidad íntegra a las instituciones de educación. Téngase presente que hay muchas otras agencias educativas y numerosas influencias negativas fuera de la escuela y fuera del colegio. El niño y el adolescente permanecen en ellos una pequeña fracción de su vida diaria y no siquiera durante todo el año. Sin exculparles por completo no se puede menos que reconocer que hay muchos otros factores que generan o favorecen la delincuencia: el principal de todos: la viciosa organización social, la mala distribución de la riqueza. Y junto a ella la escandalosa lenidad y negligencia de los padres. Si hemos de ser equitativos hemos de admitir que se hace poco por prevenir el surgimiento de las verdaderas causas.

Imputar todo el mal de la sociedad a la escuelas y colegios es proceder con la misma prevención y falta de suficiente análisis como lo hizo Rousseau ante la Academia de Dijon cuando sostuvo que el conocimiento de las ciencias y de las artes antes que contribuir a mejorar las costumbres ha cooperado a su corrupción.

Buena parte del mal debe atribuirse a que mantenemos una filosofía educativa no renovada en tres cuartos de siglo. Nos sentimos muy ufanos con la arcaica fórmula de la obligatoriedad, la gratuidad y el laicismo, trilogía ideológica que apenas se la cumple. Esta filosofía —revolucionaria hace cerca de un siglo— es ahora un enunciado palabrero inofensivo que ha quedado rezagado. Bien lo dijo hace muchos años un pensador: se puede enseñar muchas tonterías de un modo laico, gratuito y obligatorio. Hace falta renovar y ampliar la filosofía de la educación ecuatoriana, añadiendo cuando menos el atributo de productiva. La producción no es una panacea, pero no dudamos de que los jóvenes educados con esta nueva meta se acomodarían mejor a una sociedad que se ha adentrado en el terreno de lo económico. La mejor adaptación de los favorecidos por esta educación disminuiría considerablemente la violencia y el malestar social.



La formación del magisterio en todos sus niveles carece de sistema, de la planeación de que tanto se alardea. Proliferan peligrosamente los planteles que lo preparan o que dicen prepararlo. Hay repúblicas, como la de El Salvador, en que el Estado se reserva el derecho exclusivo de formar maestros. En la nuestra, al contrario, vamos cada vez despojando más al Estado de este deber y de este derecho. Las escuelas normales se han multiplicado nocivamente gracias a dañinas condescendencias ministeriales que permiten que las funde cualquier persona o entidad sin más exigencia que querer hacerlo. A causa de esto la extrema heterogeneidad de los maestros y la paradoja de que sobran millares de normalistas mientras faltan muchos más millares para nuevas escuelas y para decongestionar en algo la plétora en las existentes. El número de niños que, con las consabidas gratuidad y obligatoriedad de la educación, queda al margen de la escuela es pavoroso y mientras tanto se produce el escándalo de centenares de maestros en plena vacancia! Nos preguntamos: ¿Para qué sirve la planificación? ¿Para qué las estadísticas? En análoga manera los colegios están superpoblados, los cursos rebosan de estudiantes, los cupos de los colegios marginan a numerosos aspirantes, al tanto que muchos profesores graduados en las facultades de ciencias de la educación yacen en la desocupación o congestionan la burocracia ministerial y de otras oficinas, mientras podrían y deberían desempeñar su función específica en los planteles de enseñanza media tan necesitados de ellos.

La desubicación y el desempleo de muchos profesores han traído como consecuencia otros males de gravedad: tal la lucha darwiniana por la cátedra ocupada de la que no se salva nadie. Los blancos favoritos para el ataque son: el jubilado, por más que esté en aptitud y con necesidad de trabajar ya que su pensión es miserable e inactualizada; el empírico, esto es, el carente de título, pero al que la ley le ha concedido el derecho a permanecer en su cargo; el que ha cumplido cierto número de años cronológicos, por más que su organismo y su mente revelen más juventud que ciertos jóve-

nes cronológicos, pero decrepitos mentales; el que se atreve a mantener su independencia de criterio y obra por propia convicción; el que ha recibido un nombramiento de la última Junta Militar, pero no el que ha colaborado con otras dictaduras castrenses o civiles, constitucionales o desembozadas. Creemos, defendemos y aun hemos luchado por la defensa profesional, principio justo e indispensable para la eficiencia educativa. Opinamos que es digno de respeto quien tras serios estudios ha conquistado su título; quien moderniza constantemente sus conocimientos, quien desempeña sus cátedras con eficiencia, laboriosidad, honestidad y talento, quien se manifiesta sensible ante los problemas sociales y económicos de su patria y del mundo. Lo curioso es que mientras tanto nadie dice nada de rectores y profesores que desempeñan simultáneamente tres y hasta cuatro cargos llamados de tiempo completo y hasta con la modernísima variedad del tiempo exclusivo. Sobre estos casos estimamos que lo apropiado es fijar un límite máximo de horas semanales que garantice la eficacia del trabajo.

Hay un apuro vertiginoso por escalar las altas situaciones. El recién graduado del normal quiere recibir con su título que únicamente lo habilita para el magisterio primario el nombramiento de profesor del mismo normal, de director de educación o para alguna otra jerarquía que requiere mayor preparación y experiencia. Aun no se recibe el grado de licenciado de las escuelas de ciencias de la educación, aun no se ha experimentado ni siquiera un mes en la docencia media, pero ya se pugna por ser designado catedrático universitario.

Hay una ansia incontenible de acaparamiento de cargos y de dignidades, que no se los busca para trabajar y contribuir al progreso de las instituciones, sino como un medio de distinguirse, de satisfacer una vanidad mal encubierta, a más de las jugosas remuneraciones y gangas de adehala. A falta de estudios efectivos y méritos reales los exhibicionistas y arribistas forjan su curriculum vitae recargándolo de fantasías y minucias intrascendentes.

La guerra de las edades me parece la más tonta de cuantas

se han generado, pues parte de los supuestos más falsos. Combatir la vejez es tan estúpido como batallar contra la madurez, la juventud, la niñez o la gestación intrauterina. Todas no son otra cosa que edades o períodos de la vida, cada cual con su función propia, con sus excelencias y sus imperfecciones. Ninguna es mejor ni peor que otra. Todas son indispensables para integrar el ciclo de la vida. ¿Qué geómetra genial podría señalar cuál es el segmento más importante y valioso o el menos indispensable de un círculo? A menos que la muerte prematura lo impida, todos los hombres tienen que forzosamente recorrer la misma serie de períodos, en mayor o menor tiempo, pues no siquiera se puede establecer hitos fijos entre una edad y otra. En retribución a los repetidos cantos a la juventud que han prodigado los ancianos y los maduros, nadie se atreve a afrontar la defensa de la vejez. Sólo conozco un espléndido ensayo de un notable escritor boliviano distante todavía de la senectud que tiene el coraje de hacer el "elogio del proceso de la caducidad humana", como Erasmo lo hiciera de la locura.

¿Por qué, sino por egoísmo, se niega el derecho y el deber de trabajar al hombre que está en condiciones de hacerlo cualquiera que sea la altura de su edad? ¿Para qué entonces los esfuerzos de higienistas, de investigadores y gerontólogos por alargar la posibilidad de continuar el proceso de la vida más allá de las expectativas de antaño?



Gracias a los profesores y a veces a pesar de los profesores, los niños concluyen la primera etapa de su educación y los adolescentes la segunda; pero en ninguna de las situaciones lo han hecho en forma coherente. Por más que las pedagogías predicen que el proceso educativo es unitario, la organización escolar es divisionista, independentista. No se ve unidad ni en cuanto a los aspectos o fases de la educación, física, intelectual o moral, ni menos entre una institución y otra. Escuela y colegio marchan divorcia-

dos, cada uno por su lado. Cada uno recela del otro. El resultado es que existen barreras para el tránsito de la primera a la media y de ésta a la universidad. Y no puede ser de otra manera si ninguna ha buscado la coordinación y antes bien ha contribuido a la discontinuidad del proceso, atrincherándose en una fortaleza con escasos puentes levadizos. El drama llega a su clímax en el paso del colegio a la educación superior.

Pocas cosas tan plausibles como el fervor multitudinario por ingresar a la universidad; pero no podemos suponer que simplemente se trate de entrar por entrar, sino que tal entusiasmo se debe a una verdadera necesidad, la de alcanzar una preparación de grado superior.

El reclamo de cultura no puede ser negado. Al contrario juzgamos que todo hombre tiene derecho a recibir educación en el más alto grado. Sin embargo, no podemos partir de sólo este considerando para abrir de par en par las puertas de la universidad. El ingreso a ninguna institución, plantel, sociedad o lo que sea, no es ni puede ser automático. Cualquier organismo o institución social o de otro género tiene sus finalidades, exigencias y características que es preciso analizar tanto por quienes tienen el propósito de entrar y pertenecer a él, cuanto por aquéllos a quienes corresponde la admisión.

Todo partido político, toda iglesia o cofradía, toda sociedad deportiva, comercial, industrial, artística o de otra índole tiene derecho a señalar condiciones o requisitos que deben llenar los aspirantes a formar parte de ellos, requisitos que indudablemente necesitan ser razonables, justos y realmente indispensables, esto es, que de ninguna manera tiendan a entorpecer el libre acceso sino más bien a garantizar, en provecho del propio candidato, un trabajo y una cooperación eficientes.

En cuanto a la universidad, por lo mismo que es la máxima entidad cultural de un país y que pesan sobre ella las más altas responsabilidades como las de orientar al país en sus más arduos problemas y preparar los más calificados servidores de la sociedad

en sus funciones más elevadas, no es lógico que cualquiera pueda ser universitario, por cierto sin que la exigencia técnica de un número de requisitos esenciales haya de interpretarse como obstructiva o discriminatoria ni menos aun antidemocrática.

Tan verdadero es lo que acabamos de decir que es bien conocido que en Rusia, China y en todas las democracias populares se han señalado formalidades, condiciones que deben ser llenadas inexorablemente.

La universidad tiene sus derechos y los bachilleres los suyos. Torpe sería negarlos a cualquiera de los grupos. Cuando entran en oposición, lo razonable es buscar la solución equitativa.

Nuestro colegio tradicionalmente es apenas la antesala de la universidad. No prepara para otra cosa. Quien sale de un colegio después de seis años de estudio y recibe su título de bachiller no tiene más que dos alternativas: o entra a la universidad o va a su casa, si no tiene la suerte de encontrar un empleo. Indudablemente la mejor opción es buscar una carrera universitaria.

Todavía entre nosotros no son muchos los que creen —ni siquiera dentro de los mismos educadores— que la segunda educación tiene un propio objetivo, una función peculiar, no de adorno y oropel, sino educativa, social y económica. Queremos decir que el colegio tiene razón de ser por sí solo; que aunque no hubiese universidades debería existir, pues atiende una etapa o período de la vida humana que requiere cuidado y educación. No es un apéndice de ninguna institución. Sólo secundariamente le corresponde preparar para la universidad.

Hablar de la explosión de la población y dentro de ella de la pasmosa afluencia de bachilleres a los establecimientos de educación superior es no decir nada. Lo que se precisa es descubrir las causas y buscar las soluciones prontas y efectivas para acabar con el malestar que ocasiona frustraciones de quienes pretenden estudiar y se encuentran imposibilitados de hacerlo.

Si hemos de ser sinceros y honrados hemos de comenzar confesando que la universidad tiene su parte de culpabilidad; pero

no toda, pues el colegio y, de consiguiente, los gobiernos de los cuales depende la marcha de éstos participan de la responsabilidad. Una y otros han mirado impasibles el fenómeno propio de un país que sufre la crisis del desarrollo y en que la masa quiere desbordar los estrechos cauces culturales que se le vienen ofreciendo como si la población no creciera en forma desmesurada.

El examen de ingreso, arbitrio simplista e ineficaz, no puede ser jamás la solución acertada. Se basa en suposiciones a cual más falsas: que todos los aspirantes han recibido una misma preparación y que sólo hace falta medirla para determinar quienes la han aprovechado mejor; que hay igualdad de criterio en cuanto a la apreciación y evaluación de las pruebas; que éstas son objetivas; que gracias a ellas se escogen los mejores aspirantes, etc. Desecho por equivocada y temeraria la acusación de que quienes califican los exámenes procedan por favoritismo, sectarismo o deseo consciente de hacer injusticia. Sin embargo, hay injusticia, error a causa del sistema mismo que es el menos adecuado para una evaluación. ¿Qué culpa tiene un bachiller de haber estado forzado a seguir sus estudios en un mal colegio? ¿O de haber tenido algunos malos profesores como los hay aun en los mejores colegios?

Menos equidad habría aún al efectuarse la selección de acuerdo con el puntaje de calificaciones obtenidas en los establecimientos secundarios. Para nadie es desconocido que hay profesores ultracomplacientes que distribuyen las notas más altas a todos sus alumnos, al igual que otros en extremo severos que sólo asignan las más bajas de la escala. Un 6, un 8 o un 10 tiene diferente valor según quien lo asigna. El 7 de un profesor exigente y riguroso vale más que un 10 de aquéllos bonachones que lo reparten a profusión. Es absurdo intentar alcanzar resultados numéricos sobre datos obtenidos empleando medidas diferentes y del todo subjetivas.

¿Cuál puede ser el remedio más adecuado? No es otro que el establecimiento de cursos preuniversitarios encargados de complementar la preparación requerida para los estudios superiores,

de descubrir y orientar las vocaciones y de efectuar la selección en la mínima cantidad que pueda necesitarse, aquí sí con conocimiento de causa y tras un proceso serio de evaluación a través del curso preparatorio.

Se presentan dos obstáculos u objeciones que consideramos fácilmente salvables: la falta de profesores y la extensión del tiempo de estudios. Lo primero puede obviarse encomendando estas cátedras, conocidas como propedéuticas, a los numerosos catedráticos que tienen muy pocas horas de clases en las actuales facultades. En cuanto a lo segundo, lo mejor sería un curso de un año. Para facilidad de los estudiantes, los cursos propiamente universitarios se ganarían por el sistema de créditos, o sea, en un tiempo fluctuante según las posibilidades de los alumnos que podrían tomar cuatro, cinco o más asignaturas al año, según un reglamento especial, pues lo que demanda una profesión es el dominio de las materias indispensables para su buen ejercicio y no un riguroso y arbitrario número de años. Si no se considera factible esta reforma podría transitoriamente optarse por cursos intensivos de vacaciones de dos a tres meses de duración.

Esto no es sino una mínima parte de lo que puede hacer la universidad, sin más recursos que los que dispone en la actualidad. La reforma de fondo es ofrecer nuevas y variadas carreras, particularmente cortas, entre las cuales pueda escoger el recién ingresado de acuerdo con sus aptitudes, urgencias y posibilidades. Esto lo pueden y deben hacer las facultades que ahora existen. No hace falta la creación de otras nuevas que sólo implican mayor burocracia y más dispendio de dinero.

Superpoblar las escuelas de jurisprudencia, economía, psicología, pedagogía y algunas otras no constituye remedio. Es apenas postergar y agigantar el problema, pues el exceso de profesionales trae peores consecuencias. A la universidad le incumbe determinar las necesidades profesionales del país y atenderlas. Son muchos los campos en que puede actuar con indudable provecho para la sociedad y para los egresados, especialmente en la técnica.



Examinemos ahora la culpabilidad de los colegios, que entraña acusación a los gobiernos que olvidan de actualizarlos. Si exceptuamos la débil, mal comprendida y casi impracticada reforma del curriculum que introdujo las opciones prácticas, podemos decir que mantienen todavía su estructura clásica cultural y que todavía tienen pavor a lo profesional, conceptuándolo sin razón antagónico de lo cultural.

Bousquet en su excelente análisis de lo cultural, lo económico y lo político en la educación ha demostrado la conveniencia de que en los colegios haya "un compromiso entre la teoría y la especialización práctica" y sienta esta interrogación: "¿Los estudios preuniversitarios tienen, forzosamente, un carácter de cultura general? ¿No sería de más interés que el joven que piensa trabajar a los dieciocho años siga, de los quince a los dieciocho años, una enseñanza más francamente profesional que la tradicional del liceo?".

El mismo esboza un camino: "Al lado de las lenguas antiguas y modernas, de la literatura, de la historia, de las matemáticas y de las ciencias, la escuela secundaria moderna debe dejar paso a toda una serie de temas indispensables: economía, sociología, medicina elemental, mecánica industrial general, estadística, agronomía, comercio, estudios matemáticos más variados, estudios eléctricos más profundos".

El bachiller por más que aspire a ingresar a la universidad debe servir para algo... No es correcto que el colegio ofrezca —y muy deficientemente— el único derrotero de la universidad.

El colegio tiene que reestructurarse en su esencia y en sus métodos. En general los actuales carecen de talleres, de herramientas, de profesores que inspiren y favorezcan la afición a las actividades manuales. En cuanto a laboratorios científicos o no los tienen o son tan anticuados que parecen museos en que se han almacenado modelos de todos los años y de los que no se hace el menor uso. Hasta en colegios de primer orden y de asentado prestigio, por acaparar cargos y remuneraciones, hay profesores que

evitan todo trabajo de laboratorio aun cuando los tienen modernos y en excelentes condiciones. ¿Cómo se puede despertar amor a la ciencia y a la investigación dentro de tales circunstancias?

El superénfasis en lo literario, lo histórico, lo verbal y el desprecio al trabajo práctico encaminan a los futuros bachilleres hacia la jurisprudencia y otras carreras de contenido humanístico en el sentido anticuado de la palabra y los ahuyentan de la técnica, de la ciencia, de las matemáticas, lo que en definitiva crea un problema más a la universidad.

Igualmente saltará el fantasma del dinero. Evidente que se necesita dinero; pero cierto también que se puede aprovechar muchísimo mejor el que se dispone hoy. Además el dinero no es planta que brota sin cultivo. Es inventado y fabricado por el hombre. Las presiones de los educadores sobre congresos y ejecutivos no se han de circunscribir al aumento de sueldos, sino también para mejorar servicios y crear otros nuevos.

Para salvar la crisis que ha explotado en todo el territorio nacional es de rigor que colegios y universidades revean y renueven su organización, su contenido, sus métodos; que den un sitio adecuado a cada adolescente necesitado de mejoramiento cultural y de recursos económicos para vivir. Si cada hombre tiene en la vida un puesto apropiado a sus capacidades y necesidades desaparecerán gran parte de los tumultos y violencias que afligen en la época presente.



En este acto de contrición que estamos haciendo en homenaje a la divinidad laica —la educación— debemos tener la osadía de confesar paladinamente nuestras faltas.

Nuestra universidad ha progresado en muchos aspectos, más numérica que medularmente. Van para la docena —demasiados para el país los institutos universitarios; los alumnos se cuentan

por millares; se han erigido suntuosas ciudades universitarias; se multiplican las facultades; pero la organización es caduca; las altas finalidades, entre ellas, la investigación no están en la vanguardia. Hay mucho de añejo. Se han estratificado los ideales de Córdoba. Es menester avanzar mucho más allá y no creer que el último ideal son las universidades americanas, ni las españolas, ni las francesas. Es muy extraño, pero real, que para ciertos reformadores la meta sea regresar a los moldes y filosofía de la universidad medioeval.

Tampoco creemos que la esencia de la revolución universitaria haya de consistir en nada más ni nada menos que en crear múltiples facultades, suprimir los idiomas extranjeros, admitir en sus aulas a cuantos quieran entrar y quizá algo más. A decir verdad no todos los estudiantes piensan así. Muchísimos, tal vez la gran mayoría aspira a cosas más profundas, por ejemplo, a que se guíe al país en la solución de sus problemas fundamentales, a que la investigación deje de ser anhelo retórico y se la lleve a efectividad. Asimismo en cuanto a los detalles hay muchas opiniones muy valiosas, por ejemplo que la opción de los idiomas extranjeros no se reduzca a aceptarlos o rechazarlos, sino más bien a ampliar las posibilidades y permitir la elección entre varios idiomas modernos de gran utilidad como el alemán y el ruso, fuera del inglés y el francés. Si se quiere el chino, muy bien.

Hace falta por otra parte afirmar más sólidamente algunos principios básicos de nuestra universidad que de una u otra manera están siendo atacados y que corren peligro de derumbarse.

En los días que corren la autonomía universitaria es objeto de rudos ataques que no se los ve o no se los quiere ver. Sabemos que la autonomía es simplemente la libertad e independencia que tienen los individuos o entidades que disfrutan de ella para proceder sin coacción de ninguna naturaleza. No basta que las autoridades universitarias elegidas legalmente por los integrantes de la institución se hayan liberado del yugo gubernamental, si caen en otros no menos funestos. La verdadera y genuina autonomía es la

que no está sometida a presiones de ninguna especie o procedencia. Por nobles, legítimas y grandes que sean las motivaciones de los jóvenes que constriñen a los consejos universitarios a pronunciarse en tal o cual sentido, no hay duda de que al obrar así están lisa y llanamente violando la autonomía universitaria, sin que pueda siquiera disculparse tamaña intromisión con el principio del co-gobierno, pues no son universitarios sino aspirantes a serlo quienes así proceden. Si la endeblez de algunos miembros de los consejos ante los gritos, amenazas y violencias de que son objeto les inhibe de expresar sus pensamientos libremente y de votar de acuerdo con la propia conciencia, tenemos que concluir reconociendo dolorosamente que se ha hollado la autonomía.

Si todos los organismos directivos de la universidad están integrados por representantes de los estudiantes y dentro del consejo universitario casi en igualdad de fuerzas, pues junto a cada decano existe un estudiante, no se puede poner en duda que funciona el co-gobierno, como tampoco se puede argüir que no se escucha la voz de la juventud, ni que ésta carezca de poder de decisión.

A nuestro entender toda coacción contra el consejo universitario cualquiera que sea quien la ejerza es atentatoria de la autonomía y ultrajante del co-gobierno, dada la organización bipartita. De esto a pedir su supresión, hay un paso que podría darse argumentando que no hay co-gobierno en las universidades cubanas ni rusas.

Deber de todo universitario, cualquiera que sea su posición, es defender lealmente las conquistas alcanzadas, no obstante cuantos defectos puedan aquejarlas.

Hemos iniciado nuestro alegato advirtiendo que no podemos referirnos ni superficialmente a todos los problemas de nuestro sistema educativo ni de la universidad en particular.

Pero no dejaremos de mencionar que corresponde a la universidad la educación permanente, concepto nuevo originado en el ritmo acelerado de la investigación científica y de la técnica que

muy pronto hacen anticuado el acervo de conocimientos de un momento dado. La universidad, suprema expresión de la ciencia y la cultura, no puede mantener estacionario el saber ni permitir que sus egresados caigan a poco o a mucho de recibir su título en la triste condición de obsoletos e inactuales. Entre las muchas reformas de sustancia, una de las que reclama pronta atención es el establecimiento de un sistema de estudios de renovación y ampliación para post-graduados acerca del cual nada se ha hecho hasta ahora.



También hemos dejado para el último un problema que muchos lo dan por resuelto con la mera afirmación dogmática de que hay una pedagogía nacional. La proclaman y la reclaman, pero jamás se han molestado en indicar su fisonomía, sus características ni su contenido.

No creemos nosotros en una pedagogía ecuatoriana, autóctona, como no admitimos que la haya una francesa, americana o española o de otra nacionalidad. La ciencia de la educación, como la biología, como la psicología o cualquier otra disciplina científica es una sola y no admite adjetivación gentilicia. Muy distinto es que haya sistemas, organizaciones, modalidades especiales pedagógicas peculiares o adecuadas a un país. Quizá puede haber un poco de nacionalismo en cuanto a la didáctica, merced a aportaciones metodológicas locales. Pero la velocidad e intensidad de la difusión cultural son tan grandes en nuestros días que cualquier procedimiento, forma, instrumento o lo que sea se universaliza rápidamente y deja de ser privativo de un grupo humano.

No hay posibilidad de crear una ciencia pedagógica ecuatoriana. En cambio, hace falta que investiguemos mucho a nuestros educandos y que descubramos cuáles son sus peculiaridades y qué tratamiento especial se merecen. Esto es diferente, real y constructivo.



Incurriremos también en la temeridad de criticar lo que Bousquet engloba bajo el título de cultura comercializada, o sea, periódicos, radioemisiones, televisión y cine. Vale correr el riesgo de que se nos injurie o aplique la pena del olvido sistemático. Pero no reconocemos privilegios ni tabúes. A los cuatro conocidísimos grupos de ídolos o fantasmas baconianos hay que añadir en lo moderno la categoría de errores emergentes de los nuevos medios de comunicación. Cada uno tiene sus defectos propios y sus virtudes; pero todos son no sólo convenientes sino necesarios y hasta diría indispensables en la sociedad en que vivimos. A diario nos quejamos de sus fallas pero no podemos prescindir de ellos. Son una especie de enamorada con la cual se pelea todos los días, sin que obste para que se la quiera. Han venido a competir intensamente con el libro y la revista, pero no los han desplazado ni los desplazarán dentro de un futuro previsible. Los nuevos instrumentos coexisten con los tradicionales, pues cada uno ejerce su función propia.

Un análisis por demás epidérmico será menos grave que ignorar a conciencia estos poderosos instrumentos de educación.

En cuanto a la prensa, a la que para destacar su influencia se la ha bautizado como cuarto poder del Estado, lo que más resalta y daño hace es el prejuicio de lo impreso tan extendido entre cultos como entre ignaros. Lo que aparece en letras de molde se convierte por este sólo hecho en artículo de fe. El argumento de mayor frecuencia y que se cree más contundente es: Tal cosa se publicó en tal periódico! O yo le puedo mostrar un libro en que se confirma la verdad de lo que le estoy relatando! No obstante a diario nos constan los errores voluntarios o involuntarios de las noticias, de los titulares, de los artículos mismos. En defensa de una formación científico-filosófica es menester que los establecimientos de educación desarrollen en sus alumnos espíritu crítico, capacidad para formular juicios independientes, poder de decisión con la propia cabeza.

En esto como en todo cuánto llevo enunciando caben las excepciones, pues de ninguna manera quiero ser absolutista. Mis juicios son generales, pero admiten casos individuales discordantes con ellos. No importa las causas o excusas que se aduzcan, verdad es que involuntaria, indirecta o despreocupadamente los periódicos contribuyen a la apología de la violencia. Las corridas de toros, el box, la delincuencia ocupan nutridas páginas de los diarios con profusión de ilustraciones, grandes retratos de los protagonistas. Frente a esto a los hechos de la educación o no se los da cabida o es mínima. Todos habrán visto hace pocos días en los diarios capitalinos el retrato de una comadrona varias veces perseguida por la justicia quien había muerto por entonces. Con simultaneidad se produjo el deceso de un intelectual de valor sin que ningún periódico se molestara en dedicarle una línea. ¿Cómo se pretende que no se extienda la violencia si sus cultores reciben gratuitamente la mayor publicidad; si la psicología enseña que el adolescente y el adulto sienten necesidad de aprobación social, de reconocimiento, y si, por desgracia, en muchos es incontrolada el ansia de figuración?

Pocos inventos han producido igual o mayor impacto que la radio en todas las capas y clases sociales. Como las lenguas de Esopo, de este invento como de la televisión se puede decir mucho de bueno y mucho de malo, en un largo inventario de virtudes y defectos que no es del caso recordar. En lo que a mí respecta, me basta para perdonar lo dañoso de las radioaudiciones, ver al campesino indígena acompañado de un receptor de transistores en la soledad de su trabajo o en sus largas caminatas. Hace falta que las emisoras oficiales y culturales programen mejor y que atiendan a todos los detalles que hacen atractiva o antipática una transmisión. Esos locutores —salvo raras excepciones— desesperan con su amaneramiento, pedantería y afectación, que no se detiene ni ante la sintaxis ni la prosodia que la destrozan con fruición.

Otro tanto cabe decir sobre el cine, con sus exhibiciones magníficas y tontas, y la televisión que, pese a sus innegables defi-

ciencias, distraen, ayudan a pasar el tiempo y que en ciertas circunstancias contribuyen positivamente a la educación. Se acusa mucho de provocar la delincuencia y de propagarla. El hecho es que no está probado este cargo objetivamente y, por tanto, las excusamos.

Para muchos aparecerá la censura como el refugio único e infalible para terminar con este estado de cosas. No compartimos esta opinión, pues tal receta es peor que la enfermedad. Creemos firmemente en la libertad de prensa, en la libertad de radiodifusión, en la libertad del cine, en la libertad de todos los medios de comunicación. Las medicinas se han de buscar en otro lugar, en el estímulo y la acción positivas.



La enunciación y el análisis, aunque fugaz de los problemas que afectan actualmente a nuestra educación demanda horas y horas, páginas y páginas. Debemos llegar a un fin no sin rozar el reciente acaso de los problemas, el de la asistencia técnica. Por otra oportunidad bien valdrá reflexionar sobre las máquinas en enseñanza, la enseñanza programada, los posibles usos de los telégrafos en la educación y sus consecuencias, las modas del día, el aprendizaje y evaluación, sin ejecutividad, etc.

No vamos a poner en tela de juicio que la asistencia técnica —mejor se diría ayuda— es de provecho para los países que reciben, pero conviene tenerla con beneficio de inventario y no indiscriminadamente.

La ayuda técnica proporcionada por Alemania mediante el Instituto Técnico Ecuatoriano Alemán nos parece ejemplar. Si, en las condiciones, se ha proporcionado maquinaria, equipos, herramientas y materiales en cantidad y calidad apreciables y su personal técnico se limita a formar los profesionales que tanto requiere el Ecuador.

Las Naciones Unidas y la UNESCO en especial, en casi dos décadas, han invertido considerables sumas y han sostenido ejércitos de expertos en varias áreas. Lamentablemente los resultados no corresponden a la magnitud del apoyo. Reconocemos que han venido expertos bien calificados y que han desarrollado encomiable labor. Pero no todos han estado a esta altura. Además como suele ocurrir en muchos lugares los gobiernos no estudian ni precisan bien las necesidades por lo que se limitan muchas veces a aceptar programas apriorísticos semiimpuestos por representantes residentes o jefes de misión empeñados en trabajar. Faltan expertos en campos en que el país carece totalmente de ellos y quizá sobran en áreas en donde rebasan los nacionales. Las becas son casi siempre para cursillos y estudios cortos; faltan en absoluto las de períodos largos capaces de formar especialistas en altos estudios que tanta falta nos hacen y que no los podemos preparar en nuestra tierra. Lo peor de todo es que para dar algo se exige que el país saque fuerzas de flaqueza, política en mi concepto absurda. Exceptuando UNICEF, que comprende mejor los requerimientos, y el Proyecto Piloto de Alfabetización, casi no se provee de materiales y equipos que son las más grandes urgencias de nuestros pueblos. Tampoco hemos divisado ayuda alguna en cuanto a investigación.

△

Concluyo. Mi autocritica es que tal vez me he demostrado exageradamente pesimista, duro en la censura; pero para mi descargo, he sido sincero y franco. Si he osado diseñar este paisaje tétrico es cabalmente porque tengo fe en que podemos enmendarlo y convertirlo en risueño si nos proponemos corregirlo.

248

*Este libro es propiedad de la Biblioteca
Nacional de la Casa de la Cultura
SU VENTA ES PENADA POR LA LEY*

ADVERTENCIAS

- La responsabilidad de los diferentes artículos corresponde exclusivamente a sus autores.
- La publicación de un artículo no implica solidaridad de la revista con las opiniones sustentadas.
- Los artículos y materiales publicados en Revista Ecuatoriana de Educación pueden ser reproducidos libremente, sin más requisito que indicar su procedencia.
- De todo libro que se remita dos ejemplares a la revista se publicará una nota bibliográfica.

GERENCIA

Todo lo concerniente a la marcha económica de la revista deberá tratarse con su gerente, señor Licenciado Aristóbulo Vásquez.

MATERIAL DE LECTURA

- Los artículos y más materiales para publicarse en Revista Ecuatoriana de Educación deben enviarse al Director.
- Se invita a los educadores ecuatorianos a remitir sus colaboraciones sobre materias educativas.

SE SOLICITA CANJE