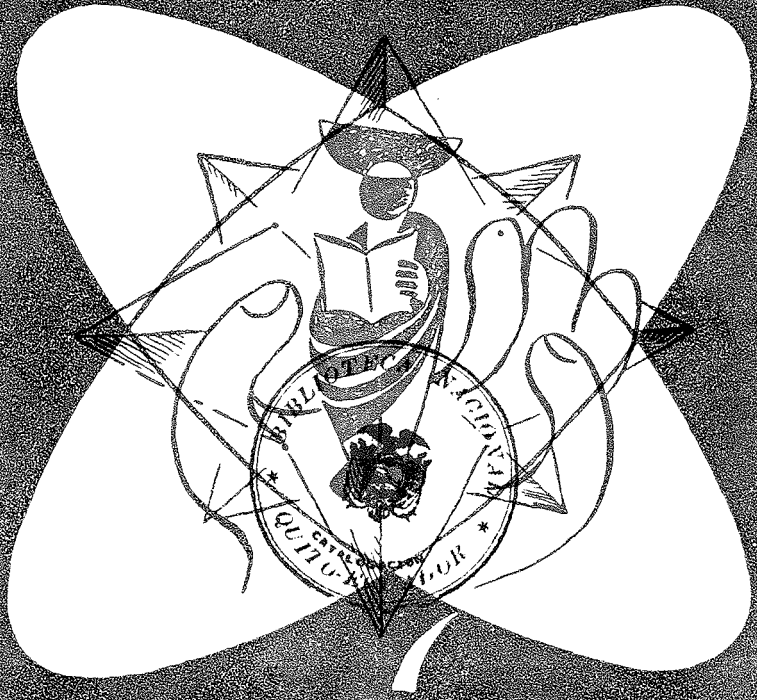


REVISTA

ECUATORIANA DE EDUCACION

Nº 71



3-0003
7
1
3

CASA DE LA CULTURA ECUATORIANA

REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION

No. 71

*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



EDIT. CASA DE LA CULTURA ECUATORIANA — QUITO — 1978

SUMARIO:

	Págs.
Nuevamente en la brega	5
RICHARD R. RENNER. Método, didáctica y la vida real	6
EMILIO UZCATEGUL. Psicopedagogía y logopedagogía	13
FRANKLIN RAMIREZ. Tendencias educativas contemporáneas	25
JORGE CASTRO HARRISON. América Latina como problema educativo, tecnológico y cultural	49
ROBERTO MUNIZAGA AGUIRRE. Presencia de Oscar Vera en la cultura chilena	87
EMILIO UZCATEGUL. La organización educativa pública y privada con res- pecto a la situación irregular de niños y adolescentes	105
JORGE CASTRO HARRISON. Homenaje al educador ecuatoriano	116
RUBINSTEIN MOREIRA. Aspectos de la poesía de Gabriela Mistral a través del poema "Electra en la niebla"	122
Primer Congreso latinoamericano de Psicopedagogía	139

REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION

ORGANO DE LA SECCION DE EDUCACION Y FILOSOFIA
DE LA CASA DE LA CULTURA ECUATORIANA

AÑO XXVII y XXVIII

Quito, 1976 — 1977

Nº 71

NUEVAMENTE EN LA BREGA

Por diversas circunstancias, que no es del caso mencionar, no han sido publicados en su oportunidad los números correspondientes a REVISTA ECUATORIANA DE EDUCACION.

Hoy, gracias al apoyo del Dr. Galo René Pérez, Director Nacional de la Casa de la Cultura Ecuatoriana, reaparece con nuevos bríos y confía en que no se producirán en lo sucesivo las interrupciones que ha debido sufrir esta revista que desde su fundación ha tenido amplia acogida no sólo dentro del territorio nacional sino igualmente en el exterior, en donde hay prestigiosos centros como la Universidad de Florida que han mantenido la preocupación de adquirir y conservar la colección.

Es de recordar que, por ahora, y si se exceptúa alguna que otra de carácter circunscrito y de reducida trayectoria, es la única revista exclusivamente pedagógica que se edita en el Ecuador, por lo que creemos es digno de estímulo este esfuerzo continuado desde hace cosa de un tercio de siglo, lapso importante en un medio como el nuestro de transitoriedad en la generalidad de las publicaciones periódicas.

Agradeceremos que nuestros lectores contribuyan también por su parte a la supervivencia de la Revista enviándonos sus colaboraciones sobre asuntos educacionales que serán bien acogidos.

METODO, DIDACTICA Y LA VIDA REAL

por **Richard B. Renner**

Profesor de Educación Comparada
Gainesville, Florida

Las necesidades educacionales de una sociedad en desarrollo a menudo parecen obvias. Dicho sencillamente, una gran parte de la población carece de información precisa sobre tantas cosas que todo lo que se necesita es una difusión más amplia de conocimientos. Esta situación pide más y mejores maestros, maestros con tal dominio de la materia deseada que su mera presencia ante los estudiantes parezca asegurar el progreso nacional. Sin duda, si un maestro está pobremente preparado dentro del contenido del currículum el cual él es responsable de enseñar parece poco probable que él sea capaz de estimular un cambio deseado. Al mismo tiempo, es muy importante reconocer que el método que el maestro use, su teoría y manera de presentación, así como su filosofía personal, en muchos casos transmite tanto al alumno como los datos presentados y los conceptos expuestos. Es decir, el método es materia tanto como el contenido de la lección. Todos los buenos pedagogos reconocen esta sencilla verdad.

Por ejemplo, si el maestro o profesor expone sus lecciones en forma bien ordenada y lógica, enseña que estas cualidades son importantes en sí. Y si sus dictados tratan con una multitud de temas en forma apta pero breve, demuestra, sin necesariamente desearlo, que el enciclope-

dismo vale más que conocer a fondo ciertas ideas seleccionadas por su propio juicio profesional y humano. Claro está que todo el ambiente de la escuela es materia potencial, y no solamente el contenido de las conferencias y textos. Pero un problema más fundamental es cómo formar maestros y profesores que estimulen la profundización en la materia bajo condiciones de escasos recursos materiales y docentes.

Asimismo hay que reconocer que la "vida real" puede existir en el aula; lo cierto es que la vida existe mientras la gente actúa. No hace falta abandonar el aula para encontrar esto. Pero es importante que las experiencias del aula tengan sus raíces más en las experiencias diarias y continuas de los hombres y menos en temas que parecen muy alejados de sus áreas de interés. Para el alumno que habla en el aula sobre una preocupación suya en el campo, en su hogar, etc., esta experiencia intelectual es tan real como resulta posible crear. Se dice que la expresión "vida real" no tiene significado alguno, a menos que esté relacionado con la vida fuera de las aulas. Sin embargo, el trabajar en comunidad sin un motivo bien formulado puede aburrir al estudiante tanto como la memorización de una conferencia. Existe también en el aula una comunidad que necesita ser desarrollada. Si la escuela procura formar conciencia con éxito, este espíritu del aula seguirá transformando la comunidad mayor. He aquí el problema: cómo crear un espíritu auténtico en los alumnos para que deseen penetrar más a fondo en la vida ideal y real a la vez.

Se ha dicho muchas veces que los alumnos aprenden a pesar de algunos maestros. También puede decirse que algunos maestros promueven el pensamiento de sus alumnos a pesar de las condiciones en que trabajan. Vale la pena enfatizar esto porque algunos educadores creen que no es posible fomentar el pensamiento activo a menos que se lleve a cabo previamente una reorganización del currículum. Se cree que es necesario reemplazar las conferencias y horarios rígidos por una variedad de libros de texto y un plan de estudios más flexible.

No hay duda de que las grandes reorganizaciones de este tipo permiten nuevos puntos de vista que se diferencian profundamente de aquellos que están limitados por la escasez de materiales y rigidez de procedimientos. Sin embargo, también es cierto que el resultado neto de muchas organizaciones ha consistido simplemente en proveer oportu-

nidades para que los viejos hábitos de los maestros continúen en acción en un nuevo ambiente. Cuando nuevos programas se filtran a través de hábitos de enseñanza que no han sido reconstruídos, la reorganización se queda en los papeles. Superficialmente la nueva situación parecería otorgar mucha libertad a maestros y alumnos, pero en muchos casos las viejas actitudes no se cambian automáticamente.

El foco clave para cambiar la educación es la reconstrucción de lo que hace el maestro en el aula. Esta es la reorganización que resulta esencial para lograr la creación de una atmósfera de aprendizaje reflexivo. (1) Es decir, lo que realmente vale en cualquier reconstrucción del currículum es la reconstrucción del maestro.

En consecuencia no se debe preocupar tanto el maestro que tenga escasez de materiales, horarios inflexibles, clases pequeñas y edificios anticuados. Lo que le frustra más es haber obtenido conocimientos íntimos sobre la enseñanza que nunca se podrán duplicar en sus aulas y que constantemente se sienta inadecuado y se convierta en un cínico adoptando la actitud de "por qué intentar cuando nada puedo hacer".

Sin embargo, cada maestro o profesor, debido a la esencia misma del acto de enseñar, está en condiciones de introducir un poder de reflexión en sus relaciones con los alumnos. Esto es también aplicable a aquellos maestros que trabajan en condiciones que pueden calificarse le atrasadas o primitivas. Todos los maestros se dedican a compartir significados. El que en muchos casos no se tenga éxito se debe al hecho de no darse cuenta de que la habilidad de repetir las palabras de otro no es lo mismo que el comprender los significados que se le han querido dar. En consecuencia, muchos maestros formulan preguntas destinadas a obtener respuestas oportunas o correctas, mostrándose satisfechos cuando tienen éxito y perturbados cuando fracasan en esta tarea. Cuando tienen éxito, generalmente alaban a sus estudiantes por haber estado bien preparados, por haber estado pensando; cuando fracasan, los condenan. En ambos casos, están equivocados.

La habilidad que puede tener un estudiante para dar la respuesta correcta, o para usar las palabras que se consideran como correctas en

1) Este concepto es presentado más detalladamente en un libro por H. Gordon Hullfish and Philip G. Smith, **Reflective Thinking: The Method of Education**, New York: Dodd, Mead and Company, 1961.

ningún modo prueba que el estudiante ha comprendido lo que ha dicho. Esto fue reconocido por el gran educador Pestalozzi hace más de un siglo. Existe una prueba simple que permite localizar esta diferencia; la realización de esta prueba constituye el primer paso hacia una nueva atmósfera de responsabilidad en el aula.

En su forma simple cuando el alumno habla, el maestro debe invitarla a continuar haciéndole una pregunta posterior. De ese modo se empieza a investigar el significado. Todo lo que necesita un maestro para llevar esto a cabo es un conocimiento de la materia que vaya un poco más allá de lo revelado en las páginas de un libro de texto. El necesita también un cierto interés en jugar con ideas, y coraje suficiente para iniciar un interrogatorio sin estar seguro de su destino final, y la buena voluntad de admitir que no lo sabe todo. Por supuesto, esto es un equipo considerable para un maestro, pero es una idea que se puede implantar, demostrar y practicar durante la preparación de maestros en los cursos de didáctica. Y el empleo de tal método en el aula no necesita esperar una decisión administrativa del ministerio.

En la aplicación de este método hay que reconocer que en la primera respuesta que se recibe del alumno no es el momento de detenerse y escribir una nota en la libreta de calificaciones. Lo cierto es que una "respuesta correcta" no tiene más valor educativo que una equivocada. El uso que hace el maestro con las respuestas que reciba es lo más importante. En la vida fuera de su aula el alumno tiene la oportunidad de poner a prueba sus respuestas a través de sus propias acciones. Sin embargo, en la clase, la creación de tal oportunidad depende del maestro. Este debe llevarla a cabo realizando los descubrimientos y solicitando a la clase que los explique o, en otras palabras, llamando la atención a los datos que respalden o nieguen las posiciones tomadas por los integrantes de la clase. Al emplear este procedimiento se satisfacen dos propósitos: guía a los alumnos a través de un proceso intelectual que los lleva a controlar la adecuación de sus significados, y amplía y enriquece sus actividades conceptuales debido a la amplitud de la información que somete a consideración con el problema.

Es cierto que con este método es imposible tratar con tantos temas como con el método de la conferencia. Pero cuando sea necesario usar el método de la conferencia por falta de textos, se le puede inte-

rrumpir frecuentemente para preguntar el por qué o qué tiene que ver o qué realmente importa lo expuesto. Y en forma vicaria, todos los integrantes de la clase participan en estas preguntas aunque sólo uno de sus miembros parece involucrado.

Desgraciadamente, ciertos maestros formulan preguntas a los alumnos de un modo tal que sugiere que nunca se han preguntado a sí mismos cuál era su propósito. Es por ello que, cuando los estudiantes dominan bien el material tratado por el texto, resulta posible formular un número impresionante de preguntas en un solo período de clase. Cuando, con un poco de experiencia en el aula, el maestro adquiere la confianza y la capacidad necesaria para usar las respuestas de los estudiantes como trampolín desde donde se lanzará a la empresa intelectual común, tiene que saber el tipo de información que los alumnos traen a la clase, tanto como necesita saber sus intereses particulares y antecedentes sociales.

Existen otras ocasiones para hacer preguntas. El maestro puede preguntar con el propósito de obtener una cierta y determinada información o para averiguar si la clase está familiarizada con los datos de un libro de texto. También puede preguntar a los alumnos tímidos para guiarles amablemente hacia una mayor confianza en sí mismos a través de preguntas que les ayuden a avanzar intelectualmente, cada vez con más seguridad. Sin embargo, el maestro tiene que tener en cuenta que su rol es de liberar tendencias auténticamente personales en un espíritu casi socrático. El maestro tiene que reemplazar la dignidad artificial la cual resulta fácilmente amenazada con el abandono de la pretensión de ser omnisciente y omnipotente. Tiene que ceder el autoritarismo intelectual por el papel de un mentor que tiene responsabilidades educativas y con cierta necesidad de justificar a los alumnos el valor de lo que enseñe. Es decir, tiene la responsabilidad de iniciar una colaboración placentera con los alumnos.

Se sobreentiende que el maestro debe formular sus preguntas con cuidado. Y en países donde tal método de enseñar no es común, hay que supervisar las experiencias docentes en los cursos de didáctica general y especial de tal modo que los estudiantes practicantes experimenten hasta que lleguen a dominar este método entre otros. Pero no se debe seguir regla alguna a fin de diferenciar una "pregunta pensada" de una

“pregunta memorizada”. Lo que el maestro principiante necesita saber especialmente es como hacer un poco de “enseñanza” imaginativa antes de reunirse con sus alumnos. Al hacerlo, proyectará las preguntas subsiguientes que hará a aquellos estudiantes cuyas respuestas sean “correctas” a fin de ayudarles a obtener pruebas que respalden su posición, así como las que formulará a los estudiantes que están “equivocados”, a fin de guiar a éstos en la reconstrucción de sus respuestas. El maestro tiene que presentar hechos o situaciones que les desafíen a defender sus posiciones, aunque no vale la pena dar un énfasis igual a cada punto. Pero, no es posible substituir la sensibilidad y la inteligencia que se requiere del maestro. Sencillamente, lo que se necesita es que se desarrolle un ambiente en la escuela en que los alumnos puedan anticipar normalmente que se les reclamarán pruebas, sabiendo, al mismo tiempo, que se les dará una buena oportunidad de salir bien cuando se les encuentre con la guardia baja. Los alumnos tienen que ser asegurados —y sólo la calidad de la situación puede proporcionarlo— de que el maestro no los hará sufrir cuando sus respuestas difieran de las de él. Todos los maestros saben como los alumnos se encierran en sí mismos cuando se sienten rechazados, y los estudiantes, por su lado, descubren en muchos casos que las expresiones “pensar” y “estar de acuerdo” son sinónimas. En fin, el maestro que se ve a sí mismo como un “colaborador placentero” en una experiencia intelectual no rechazará ninguna respuesta arbitrariamente, ni la aceptará superficialmente.

Hay que recordar, con el filósofo John Dewey, que la acción de pensar, de reflexionar, constituye el método esencial de cualquier experiencia educativa. Siguiendo esta filosofía sería posible pensar en situaciones donde en vez de educar solamente se ilustraría; es decir, procurar dominar datos culturales y costumbres de ciertas clases “escuela-das” sin hacerles pensar mucho sobre el significado de tales conocimientos en un sentido integral. Además, la lección adecuada debe consistir en llegar a las experiencias que los alumnos poseen de tal modo que los guíe hacia otra experiencia —una experiencia reconstruida y extendida.

En cualquier situación de aprendizaje el educando ya tiene muchos conocimientos, pero para aprender, tiene que asociar, como señaló Herbart, lo que va a aprender con lo que ya ha aprendido. Además, hay

que reunir las partes conocidas, así como las partes de un rompecabezas, a fin de poder utilizar las partes desconocidas; el resultado, un significado completo, siempre permanece en duda hasta que se han reunido todas las piezas. Pero la búsqueda de soluciones continúa cuando el estudiante ve la importancia personal de lo que hace en el aula.

En resumen, puede decirse que para hacer la lección más real, lo único necesario es usar un medio simple, y eso es considerar a la enseñanza como si fuera un proceso en el que lo único que importa es la persecución tenaz de ideas, ideas que conducen a verdades importantes en la vida del educando. Asimismo, el maestro debe compenetrar a sus alumnos en este proceso actuando como un opositor de las ideas que ellos presentan. Es posible entonces que ellos se den cuenta de que están descubriendo por fin que las ideas deben estar basadas en pruebas garantizadas que las respalden. Si es que han de ser aceptadas, y si alguna vez lo son, ellas traen resultados.

En realidad, si no se adquiere control del método de reflexión, resulta realmente imposible aprender hecho alguno. Y lo que es más, este método está al alcance de todos aquellos que quieren dar mayor énfasis dentro del currículum a un método de confrontación más directo entre lo ideal de la educación y las necesidades humanas y prácticas de un pueblo.

PSICOPEDAGOGIA Y LOGIPEDAGOGIA

Emilio Uzcatégui

La pedagogía, como cualquiera otra rama del saber, ha evolucionado desde una etapa de total empirismo, en que aparecen mezclados algunos conocimientos de mayor o menor cimentación, con generalizaciones precipitadas y abundantes suposiciones apriorísticas y subjetivas, hasta llegar a constituir una disciplina con indudables caracteres de ciencia. En efecto, en la actualidad el contenido de la pedagogía o ciencia de la educación es un conjunto de conocimientos técnicos, estructurados, verdaderos, con universalidad estadística y necesidad probabilística, provistos y basados en un método operacional, que constituyen un saber unificado, que son susceptibles de comprobación y que admiten el libre examen.

En un largo recorrido de varios siglos hubo de atravesar por una faz filosófica vastamente dilatada y de intensa compenetración especulativa de la que no se ha podido liberar del todo. En muchos casos más que filosofía fue literatura y su contenido, antes que científico, poético. especulativo.

Cuando el pensamiento fue serio, profundo —digamos con Dilthey o Dewey— pedagogía y filosofía casi llegan a confundirse, identificarse, según se dijera que la última palabra del filosofar es la pedagogía, que la pedagogía es mera especulación llevada a la práctica o que la filosofía no es sino una teoría general de la educación.

Hemos de reconocer que no obstante el extraordinario progreso científico, como situación general, todavía estamos distantes de que el

gran número de los educadores se convencen de que la pedagogía de hoy es científica, de imprescindible contenido y fundamentación bio-socio-psicológico; pues hasta ciertos pedagogos de renombre no se han podido sacudir del peso de la pedagogía apriorística o simplemente filosófica. Aún algunos maestros que se precian de materialistas dialécticos no se han despojado suficientemente de lo metafísico.

Antes de que se nos interprete mal, manifestamos que el hecho de que la educación o la pedagogía haya alcanzado la categoría de ciencia no implica que se halle desligada de todo aspecto filosófico ni que haga completa exclusión de la filosofía. Más bien diríamos que se ha producido un deslinde de funciones, necesario de realizarse, pues la teleología o señalamiento de finalidades, por su índole axiológica corresponde indudablemente a la filosofía, como asimismo otros problemas educativos que no son propiamente de atingencia científica.

Junto a una bien definida ciencia de la educación hay una filosofía pedagógica o, mejor dicho, filosofía de la educación. Para evitar confusiones debe aclararse que no es lo mismo pedagogía filosófica que filosofía pedagógica. La primera es la pedagogía no científica, la basada y concebida como filosofía, mientras la segunda es la bien establecida y conocida filosofía de la educación. Precisamente para evitar esta ambigüedad hemos optado por llamar a la primera logipedagogía, esto es, a la pedagogía que continúa refiriendo todos sus problemas, tratándolos y buscando sus soluciones en el campo de la razón, prescindiendo de la experiencia y de la metodología de la ciencia positiva. Dentro del orden pragmático sería la que actúa o pretende actuar sujetándose a las leyes de la lógica.

Como es de preverlo, las primeras ideas acerca de la educación revestidas de forma más o menos sistemática se hallan en las obras de los filósofos que las consagran total o más comúnmente en forma fragmentaria a exponer de manera crítica lo que en su tiempo se hacía en cuanto a la educación o a desarrollar sus propias ideas y consejos en esta materia. Tal es el caso de Jenofonte en *La República de Esparta* o de Aristófanes en *Las Nubes*, entre los primitivos autores que no ofrecen en realidad un sistema. Es quizás Platón el primero en sistematizar sus concepciones sobre el proceso educativo en obras de gran trascendencia como *Las leyes* complementadas en *La República*, *Fedro* y algu-

nos de sus otros diálogos. Luego sigue su discípulo Aristóteles con obras como *Metafísica* y *Política*. Algo sobre educación se puede leer también en los escritos de los romanos Cicerón, Plutarco, Suetonio, Quintiliano y Séneca.

El medioevo impregnado de teología y escolasticismo sólo pudo desarrollar una pedagogía de esencia filosófica.

Es preciso el transcurso de muchas centurias para vislumbrar algunos atisbos científicos en la educación, más como geniales aproximaciones de espíritus un tanto positivistas que como elaboraciones sustentadas en el método de la ciencia. Por mucho que admiremos a Juan Jacobo Rousseau, no le podemos conceder el título de fundador de la pedagogía científica ni psicológica. No le regateamos sus grandes aciertos, sus sorprendentes intuiciones (pese a que no nos gusta la palabra ni la aceptamos la llamaremos así) en el campo psicológico. Pero la verdad es que en 1792 al publicarse el *Emilio*, todavía no había nacido la psicología en su actual sentido científico. Es el primero en llamar la atención hacia el conocimiento del niño, sustituyendo las preocupaciones de orden lógico por las de valor psicológico. *Emilio* constituye una revolución pedagógica y, por esto, con razón se ha dicho que es la más grande obra de la pedagogía francesa y que su autor se mantiene como el más actual de los filósofos de la educación. Desde el prólogo de su espléndida obra hace hincapié en lo esencial que es conocer al hombre para educarlo. "No se conoce al niño, afirma. Sobre las falsas ideas que se tiene de él, mientras más se avanza mayor es el extravío". Proclamado esto hace poco más de dos siglos, sigue siendo verdadero, y así es como hablamos mucho de los fines y objetivos, de la didáctica, del planeamiento, de la tecnología; pero descuidamos el estudio del sujeto activo de la educación. Nuestras escuelas e institutos de psicología con poco más de un cuarto de siglo de funcionamiento todavía no nos han dado los datos que tanto necesitamos acerca de las características psicológicas de nuestros niños ni de los adolescentes!

Siguiendo la línea rousseauiana y radicándola el suizo Pestalozzi recomienda adaptar el proceso educativo a las leyes del psiquismo infantil, o sea, psicologizar la pedagogía.

Aunque decidido admirador de Rousseau, Kant —que ante todo es filósofo y de los grandes— al escribir su *Pedagogía*, uno de los pri-

meros tratados sistemáticos de la materia, tampoco concede mucha atención al conocimiento psico-físico del hombre; sus enfoques se orientan a la teleología y singularmente a la moral; sus notas pedagógicas proceden del deseo de extraer explicaciones prácticas de sus críticas de la razón. Frente al psicologismo educativo que ya había dado sus primeros pasos, la pedagogía kantiana es un retroceso por su marcado logicismo.

Con el advenimiento del siglo XIX, la pedagogía científica encuentra su camino, pues se inicia el estudio de la psicología infantil y el empleo del método de observación y experimental; Froebel pone en juego la pedagogía de la actividad espontánea en sus jardines de infantes. Pasos adelante recorren Spencer y William James, en especial el segundo que sostiene que para educar al niño es indispensable un conocimiento claro del desarrollo de las operaciones psicológicas como asimismo que el punto de apoyo de todo conocimiento ulterior es la experiencia sensorial.

Sin desprenderse de la filosofía, como que fue sucesor de Kant en esta cátedra en la Universidad de Konisberg, Juan Federico Herbart construye su ciencia de la educación sobre la psicología (e indudablemente también sobre la moral). Su *Pedagogía General* aparece tres años más tarde que la de Kant, en 1806. Otras conquistas psicológicas debidas a Herbart son: haber conducido la psicología de lo especulativo al examen experimental de los hechos de la vida mental; haber ideado una doctrina sobre el interés; fundar la psicología fisiológica; intentar la aplicación de las matemáticas a la psicología; abandonar el falso supuesto de la separación de facultades, su insistencia en la unidad de la mente en sus funciones. No obstante lo anotado, no se puede menos que reconocer que la psicología y la pedagogía de Herbart no rompen totalmente sus amarras con la metafísica. En efecto conforme lo precisa Messer, "Herbart no considera el mundo como una realidad verdadera que se ofrece a nuestra experiencia sensorial, sino como una diversidad de 'realidades' (elementos de realidad) suprasensibles (infinitos y eternos) . . . "El concepto fundamental de la psicología herbatiana es la representación, metafísica derivada, mientras que la psicología moderna trata de eliminar de su investigación empírica todas las cuestiones de carácter metafísico".

Dentro del campo inconfundiblemente psicológico hemos de mencionar a Julien de la Mettrie, quien pese a su audaz mecanicismo como médico y biólogo, en cuanto filósofo tampoco se libera del todo de las ataduras metafísicas. Estudia y describe detalladamente los órganos de los sentidos, el sistema nervioso y observa que el cerebro de los cuadrúpedos tiene aproximadamente la misma forma y composición que el del hombre que es más grande y más arrugado. En su *Tratado del alma* expresa estas verdades: "Sin sentidos no hay ideas. Mientras menos sentidos menos ideas se tiene. Poca educación, pocas ideas". Estos principios, como es fácil notarlos, atribuyen fundamental importancia a la educación sensorial en particular y en general a la educación.

Después de las concepciones materialistas de los enciclopedistas y de la psico-fisiología de Cabanis que afirman la fundamentación experimental y científica de la psicología y de nuevas acometidas de los espiritualistas hay que esperar hasta el siglo XIX para la constitución definitiva y desarrollo de la psicología científica. Puede en rigor asentarse que hasta entonces la psicología había sido más propiamente una especulación lógica y por ende esta misma es la condición de la pedagogía de la época.

Entre los pioneros hay que citar a psicometristas como Weber y Fechner; Stuart Mill y Spencer que le asignan la jerarquía de disciplina independiente; Alexander Bain que sostiene la necesidad de aplicar a la psicología los procedimientos de las ciencias naturales; Wundt y Stanley Hall que establecen los primeros laboratorios, pues la psicología debe admitir sólo hechos y recurrir en lo posible a los experimentos y la medida. Al concluir el siglo ya se habían reunido cuatro congresos de psicología experimental en París, Londres y Munich. El desarrollo de la ciencia psicológica es tan veloz y voluminoso que da lugar a la ramificación o nacimiento de psicologías especiales como la del niño, la del adolescente, del adulto, evolutiva, genética, diferencial, psico-fisiología, psicología zoológica, industrial, jurídica, social, etc.

Estos diversos aportes de la psicología científica fueron entrando e influyendo en la pedagogía, que sin embargo no dejó su logicismo con que vino al mundo, muy especialmente en el capítulo de la didáctica.

El golpe de gracia a la logipedagogía parece que hubiera estado reservado a la reflejología pavloviana con su versión watsoniana el con-

ductismo. Con el antecedente de que, a más de los fenómenos concien-
ciales son integrados a la psicología todos los de carácter neuropsíquico,
el progreso psicológico de mayor envergadura es el descubrimiento de
los reflejos condicionados o asociados que ofrecen una explicación com-
pletamente objetiva de la conducta humana, sin excluir las emociones
ni los más altos procesos del aprendizaje.

Pavlov, tras abundante experimentación, descubrió que cualquier
fenómeno natural un sonido, un color, un olor, un shock eléctrico, un es-
tímulo de la piel puede convertirse en señal, o el lenguaje mismo o la
palabra que es un segundo sistema de señales. Según esta teoría, de
igual nivel axiológico y trascendencia que el evolucionismo, el atomis-
mo, el freudismo, nada hay dentro de la conducta humana que no pue-
da ser satisfactoriamente explicado mediante el proceso de acondicio-
namiento reflejo: los miedos, los prejuicios, los odios, las animadver-
siones, las preferencias, los dógmas, las creencias, la religión, el lengua-
je. También los hábitos formados mediante adiestramiento, educación y
disciplina, cualquiera que ellos sean, sólo son una larga cadena de re-
flejos condicionados.

En 1863, anticipándose a Pavlov y a Bechterev, otro sabio
ruso Séchenov ya había sostenido que "todos los actos conscientes o in-
conscientes de la vida son reflejos por su origen". La generalización del
principio del reflejo condicionado a toda manifestación de la conducta
animal y el hecho de que toda forma de educación precisa servirse del
aprendizaje como instrumento para adquirirla vuelca totalmente la logi-
pedagogía en psicopedagogía.

Convencidos del valor científico de cuanto acabamos de enunciar
hemos creído del caso construir una definición, esto es, formular un
concepto de educación sustentado sobre la teoría del reflejo condiona-
do en estos términos: "Educación es la ciencia y el arte de condicionar
reflejamente la conducta humana con el objeto de construir en cada in-
dividuo una personalidad desarrollada integral, social y armónicamente,
dentro de las limitaciones naturales, creadora, susceptible de constante
mejoramiento y producción y adaptada al medio ambiental a la vez que
capacitada para hacerlo progresar".

Obviamente nuestra definición, como cualquiera otra, tampoco
será inmune a la crítica; pero sí tenemos la pretensión de que se halla

exenta de contenido metafísico y que encuadra mejor dentro de un sentido científico psico-pedagógico que no de otro logipedagógico.

Sin desconocer la necesidad básica de la psicología general, de la evolutiva y de alguna otra rama especializada, para el educador es de singular importancia la psicología del aprendizaje, a tal extremo que casi ha venido a sustituir a la didáctica.

La logipedagogía, sustentada exclusivamente en la filosofía, engendró como es fácil de suponerlo una didáctica logicista que descuidó la naturaleza del aprendiz y se preocupó tan sólo de hacer imperar las reglas del razonamiento y el formulismo de la lógica de las ciencias. Como consecuencia de esto se llegó hasta a desvirtuar principios perfectamente válidos en su genuino sentido pero falsos en su interpretación. Así, por ejemplo, partiendo del principio de que hay que proceder de lo simple o elemental a lo compuesto o complicado, se vio lógicamente que la letra es la parte elemental y la palabra lo complejo y por muchos años se enseñó a leer comenzando por el elemento lógico letra, mientras psicológicamente la palabra es el elemento y la letra lo complicado, lo abstracto. Asimismo en botánica se comenzaba el estudio por los elementos hoja, flor, raíz para al último ocuparse de la planta.

El imperio de la lógica sobre la psicología hace que los especialistas persistan en sus afanes de ahondar el divorcio dogmáticamente introducido en el estudio de materias afines y hasta cierto grado unitarias como geografía e historia, botánica y zoología, aritmética y álgebra, lenguaje y gramática . . .

Es tan ingente la cantidad de experimentos que se han realizado en materia de aprendizaje que, aun cuando no han concordado sus resultados, en todo caso se ha podido establecer ciertos principios y orientaciones para la mejor práctica y eficiencia. Asimismo han originado una amplia gama de teorías e interpretaciones que, por más que presentan divergencias en matices, pueden agruparse en dos marcadas direcciones: las teorías del estímulo respuesta y las del gestaltismo.

No es el momento ni disponemos del tiempo requerido para explicarlas y discutir las, de manera que nos circunscribamos a nominarlas. En el primer grupo estarían la teoría de Thorndike o de la conexión asociativa con sus leyes principales y dependientes; la de Guthrie o del condicionamiento contiguo; la de Skinner o del condicionamiento

operante y los refuerzos; la sistemática de la conducta de Hull con sus diez y siete postulados y otros tantos corolarios. En el otro campo se juntan Tolman con su primitivo conductismo intencionado que devino en teoría de expectancia o de signo-significado; la más conocida de Wertheimer, Kohler y Koffka o de la *gestalt*, de la forma o configuración con el aprendizaje por discernimiento; la de Lewin y su psicología topológica o teoría de campo. Estas entre otras de menor difusión.

Procediendo con un criterio un tanto radical, bien se puede admitir sin mayor dificultad que la psicología del aprendizaje pueda sustituir a la didáctica o metodología. Sin embargo esta actitud pecaría de unilateral, pues prescindiría de los necesarios aportes de la lógica y la epistemología. Nos parece más acertado que en la misma forma como la lógica dialéctica ha venido a solucionar el problema de la disgregación de la verdad lógica y la verdad gnoseológica, hace falta que la enseñanza tome en consideración y se inspire en los hechos comprobados de la psicología y que no descuide una adecuada orientación lógica. Mas indudablemente si nos viéramos forzados a tomar partido por una de las dos direcciones, sin vacilar optaríamos por la psicológica.

En abono de nuestra posición integracionista sólo diremos que las máquinas de enseñanza que significan una concreción de las conquistas de la psicología, por otra parte se hallan cimentadas también en las normas de la lógica.

Hacer un inventario de cuanto debe a la psicología la pedagogía, en lo que tiene ésta de ciencia, rebasaría en mucho los límites y propósitos programados para esta contribución; pero no constituye un óbice para que demos una visión siquiera panorámica al respecto.

Comenzamos por mencionar algunos de los mitos educacionales que ahora se los puede considerar abatidos por la psicología, claro está desechando las opiniones de algunos rezagados, desconocedores o empeñados en mantener doctrinas interesadas y de contenidos prejuiciados. He aquí los de mayor relieve: que hay determinadas edades únicas en que el aprendizaje es posible; que existe transferencia del aprendizaje en términos absolutos; que la mujer, por el hecho de serlo, es de inferior inteligencia con respecto al hombre; que los componentes de las razas llamadas de color son inferiores mentales frente a los blancos; que el temperamento y el carácter son hereditarios y que, de consiguiente, no

ejercen sobre ellos ninguna influencia los factores ambientales; que asimismo la inteligencia es producto exclusivo de la herencia desconociendo el valor de la alimentación en los primeros años y de la madre en el período de gestación; que hay delincuentes innatos y también niños que nacen perversos; que la creatividad es aptitud de excepción y no común a todos los hombres, como cualquier otra que sólo ofrece variación de grado.

Entre los aportes positivos, que son numerosísimos, tenemos el que quizá es más importante de todos: haber proporcionado una concepción más válida y eficaz del aprendizaje, reemplazando el primitivo y tradicional de almacenamiento y posibilidad de evocación de conocimientos, informaciones, etc., por el de incorporación de experiencias que producen modificación de nuestra conducta, como resultado de la actividad, el ejercicio especial y la observación, esto es, llegar a responder a una situación dada en forma diversa y con mayor propiedad de como lo había hecho antes. Los cambios pueden ser en destrezas, hábitos, actitudes, comprensión, conocimientos, apreciaciones.

Gracias a la psicología, principalmente dentro del área de lo pedagógico, ahora tenemos nociones más precisas y claras de las que se disponía antes acerca de las leyes del crecimiento y del desarrollo en general y en forma particular de sus aspectos físicos, mentales, emocionales y sociales; muchos de los resultados de los estudios experimentales y de observación sobre las emociones son susceptibles de expresarse matemáticamente. Se han introducido varias nuevas y fértiles concepciones tales como la homeostasis, la catarsis, el psicoanálisis, la psicosisíntesis. Los estudios y conclusiones sobre salud mental y psicoterapia han traído gran bien a la humanidad doliente. Para el educador o pedagogo no tienen precio los descubrimientos en cuanto a factores que afectan el aprendizaje, ya sea positiva o negativamente, como también en lo que respecta a la maduración, la motivación, el refuerzo, etc.

Los avances psicologistas en oposición a los logicistas han permitido una sustitución siquiera parcial de las didácticas especiales por psicologías asimismo especiales. Primero fue la *Psicología de la Aritmética* (1922), al año siguiente la *Psicología del Álgebra*, ambas de Thorndike, las que iniciaron una serie de psicologías en torno del currículo, o sea, de las asignaturas escolares que tratan de resolver los

problemas concernientes a la enseñanza de las diferentes materias de los estudios escolares. Muchos años después en varios textos de psicología educativa se introducen partes —como es el caso de los esposos Crow— especiales destinadas al estudio de la psicología del aprendizaje de todas las áreas que preocupan al currículum escolar. No se puede dejar en el olvido la ingente aportación de Jean Piaget en esferas como las matemáticas, la moral con sus observaciones y experimentaciones psicológicas en muchos campos.

El adentramiento de la psicología en la órbita de la ciencia ha ido tan lejos, o mejor dicho, es tan profundo que ya es una disciplina que admite no sólo el trato estadístico sino también el matemático mismo. No se puede en rigor decir que se ha establecido ya una teoría matemática cabal del aprendizaje, aunque bastante se trabaja con estas miras; sin embargo desde muchas décadas atrás pioneros como Ebbinghaus y Thorndike trabajaron con métodos cuantitativos y más recientemente han cultivado con éxito la psicología matemática Estes; Luce, Busch, Galanter; Atkinson, Bower y Chothers y otra legión de innovadores. Los modelos matemáticos son empleados y utilizados en decenas de fenómenos y situaciones tales como condicionamiento instrumental, aprendizaje probabilístico, aprendizaje de discriminación, intensidad del estímulo condicionado, variaciones en el refuerzo, adquisición de un segundo idioma, etc.

En la frondosísima literatura científica psicopedagógica quizá la parte más rica y fructífera es la medición de la inteligencia en general y la de varias aptitudes en particular. Son tan abundantes los tests —el admirable instrumento de medida de lo que aparecía inconmensurable— que en nuestros tiempos nadie puede preciarse con razón de conocer todos ellos acaso ni dentro de algunas áreas determinadas.

Con todas sus imperfecciones y debilidades hasta ahora no han podido ser superados por otro arbitrio, aunque sí su mejoramiento es innegable desde los originarios tests verbales de Binet y Simon con sus varias revisiones hasta los modernísimos de ejecución. En la actualidad aún disponemos de tests para medir determinadas aptitudes, como los musicales de Seahore que casi son invulnerables, como también para medir intereses, diferencias individuales, retención del aprendizaje, etc.

Se han inventado con indudable valor tests para apreciar la personalidad, cuya complejidad es mayor que la ya grande de la inteligencia.

¿Tendrán fuerza suficiente para disuadir o anular los resultados de las investigaciones psicológicas experimentales aquéllos cuyo único argumento es la amplia variedad de teorías del aprendizaje algunas de las cuales son contradictorias entre sí? O la todavía no superada inexactitud de algunos tests? No es admisible, pues la verdad es que los desacuerdos teóricos e interpretativos no anulan la seriedad de los hechos comprobados experimentalmente. Por irreconciliables que sean las diferencias en el campo de la teoría, la probidad científica de los experimentadores hace que acepten sin objeción la exactitud de los experimentos y observaciones que por su calidad merecen crédito. De igual modo hay confianza en que los tests llegarán cada día a ser más exactos.

A pesar de las diversas interpretaciones de las distintas teorías a las que dan origen y no obstante que en algunos casos la conformidad no sea perfecta, los siguientes son buenos ejemplos de acuerdos que gozan de aceptación bastante general: que los más inteligentes pueden aprender cosas que no las pueden los de inteligencia inferior; que el aprendizaje bajo motivación intrínseca es superior al de motivación extrínseca; que los resultados del aprendizaje bajo control de recompensa son mayores que los logrados por el castigo; que la participación activa del aprendiz supera en resultados a la recepción pasiva; que los materiales significativos son más fácilmente aprendidos que aquéllos sin sentido o que no se los ha comprendido, etc.

Dentro de la honradez de un estudio sobre psicología no cabe mención alguna de la parapsicología ni otras pseudociencias que usan de los experimentos como biombo de sus afirmaciones antojadizas; pero es tan difundida la propaganda que se ha hecho de ella y es tan proclive el hombre a la credulidad que no tenemos más remedio que decir algunas palabras al respecto. Ante todo, la parapsicología no puede tener asidero ni acomodo alguno en la pedagogía; al contrario la educación científica ha de tener como una de sus finalidades destruir las supersticiones y engaños. Personalmente creo que la ciencia psicológica bien e intensamente estudiada nos pone al resguardo de todas las pseudociencias y las múltiples supercherías que se derivan de ellas.

Y estamos en el momento de arribar a alguna conclusión. Nuestro entusiasmo por la psicopedagogía no puede obstruir la contemplación total del proceso educativo. Conforme ya lo hemos manifestado es de rigor disponer de una filosofía de la educación que nos dé una orientación teleológica y axiológica, pues sin fines ni valores no sería propio tratar de los problemas de la educación.

Por otro lado, el hombre —sujeto de la educación— se manifiesta en su triple esencia: biológica, psicológica y social. Sin duda la psicopedagogía toma sus raíces en lo biológico y mediante la psicología social establece contacto con el conocimiento del hombre en cuanto miembro de la comunidad. Sin embargo estas relaciones no son suficientemente estrechas ni permiten la búsqueda y encuentro de soluciones a los múltiples problemas socio-económicos que no puede soslayar un sistema educativo que aspire a desarrollar y aún construir una personalidad plena.

Concediendo o mejor reconociendo, como lo hacemos la importancia capital de la psicopedagogía, su supremacía sobre la logipedagogía, el torrentoso progreso de sus investigaciones que nos permiten cada vez mejorar el conocimiento del hombre en todos sus aspectos como también perfeccionar su tratamiento formativo, tenemos que concluir en que ya no bastan las soluciones unilaterales y que, así como se aspira a la elaboración de una ciencia del hombre, más comprensiva que la mera antropología, integradora de la compleja personalidad humana, es indispensable y ha llegado la hora de una bio--psico-sociopedagogía como único instrumento para lograr una verdadera educación.

TENDENCIAS EDUCATIVAS CONTEMPORANEAS

Dr. Franklin Ramírez

INTRODUCCION

En este trabajo intento presentar una visión panorámica de las principales tendencias educativas actuales ,específicamente de las que enfocan el problema desde el ángulo externo al sistema escolar. No es mi propósito agotar el tema. Todo lo contrario, quedarán al margen de este estudio, el análisis de otras tendencias educativas marcantes que se expanden por el mundo, tales como: pedagogía institucional, pedagogía no directiva, educación permanente, socio-pedagogía del adulto, tecnología educativa, etc. que serán motivo de otro trabajo. De todas maneras, dentro de las limitaciones de un artículo, me sentiré satisfecho si estos comentarios, les sugieren particularmente a mis alumnos universitarios, criterios para la reflexión crítica de nuestros problemas.

Con esta explicación, analizo seguidamente las siguientes tendencias educativas:

- Expansión del sistema educativo.*
- Reforma educativa.*
- La crítica radical al sistema.*
- Futurología, prospectivismo y educación.*

I.—EXPANSION DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

1. Si la democratización de la enseñanza fuese evaluada únicamente en función del número de efectivos que ingresan, permanecen y egresan del sistema escolar, encontraríamos que el mundo entero, en los últimos treinta años, ha experimentado una notable expansión escolar en las respectivas edades poblacionales y que, por tanto, todos los Estados Miembros de Naciones Unidas, en mayor o en menor grado, se han esforzado por hacer efectivo el derecho del hombre a la educación. Sin excepción, en todos los países se duplicó o triplicó la matrícula. Se incrementó el presupuesto. Se construyeron ciudades educativas y locales escolares. Se aumentaron maestros. Se extendió y diversificó la cooperación internacional y bilateral; en fin, se presenció una verdadera eclosión de los sistemas escolares. Este hecho está ligado a la demostración de los efectos directos de la educación en el proceso de cambio y modernización de la sociedad, así como por considerarla "atributo de la verdadera independencia, fomento de la unificación política y medio para crear y fortalecer la unidad nacional", como expresa Louis Francois, en su estudio *el Derecho a la Educación* (1). Sin embargo, cuando esta situación es juzgada a la luz de las situaciones políticas, sociales, económicas, estructurales o en función de las explosiones demográfica, científica, tecnológica y de información, comprendemos que los extraordinarios esfuerzos realizados son insuficientes y que aún es muy grande la distancia entre la proclama legal del derecho a la educación y las realizaciones, particularmente para los pueblos del llamado tercer mundo.

2. La explosión demográfica impactó directamente en los sistemas de enseñanza. La población "no sólo se incrementó sino se rejuveneció". En tal virtud, los gobiernos debieron encarar, al mismo tiempo, dos hechos de innegable envergadura: atender la demanda educativa insatisfecha y la provocada por el crecimiento vegetativo natural, justamente para tratar de ser consecuentes con uno de los objetivos prioritarios de sus políticas: democratizar la enseñanza e impulsar y acelerar el proceso de desarrollo, mediante una educación planificada que satisficiera, tanto en número como en calidad, los requerimientos de los cuadros humanos calificados que precisaban sus economías.

3. Para comprender la incidencia de la explosión demográfica en la educación, recurramos a unas pocas cifras extraídas de informes oficiales de NN. UU. y de UNESCO. (2)

En 1960, la población mundial sumó TRES MIL MILLONES DE HABITANTES. Para 1968, ascendió a TRES MIL QUINIENTOS MILLONES. Esto significó un salto del 17% en apenas 8 años, con un crecimiento anual medio de casi 2%. En este mismo período, la población escolarizable del mundo (5-19 años) pasó de 955 millones a casi 1.150 millones; este hecho significó un aumento del orden del 20% y una tasa anual media de incremento del 2.35%; es decir, una tasa de crecimiento superior al del crecimiento demográfico mundial. Lo anterior demuestra, sin lugar a dudas, el esfuerzo de los Estados por atender las demandas educativas. Por otro lado, las proyecciones poblacionales permiten observar que la población mundial llegará a los 4 mil millones en 1980, acercándose a los 6 mil millones en el año 2.000. Como consecuencia de este hecho espectacular se estima igualmente que asistirán 273 millones de niños a las escuelas de los países miembros de NN. UU., es decir, 100 millones más de niños que en el año 1970. Lo anterior significa que en la presente década se deberá incrementar sólo en maestros para el nivel primario, 7'500.000 docentes al número con que se cuenta actualmente. Al mismo tiempo, cifras espectaculares arrojan las necesidades de aulas, equipos, talleres, laboratorios, recursos de enseñanza, etc., a nivel mundial. Por contraste, y aquí radica lo trágico del problema, la inversión en el sector educativo en esta época, será menor o al menos estacionaria, en relación con la década pasada, dado el extraordinario crecimiento que experimentó el gasto en el sector (aumentó con mayor rapidez que el PNB que es del 4.24%). A lo anterior debe añadirse el mínimo rendimiento del sistema educativo expresado en altas tasas de abandono, deserción o pérdida de año que arrojan todos los sistemas del mundo y en todos los niveles, o simplemente por haber surgido nuevas prioridades en los gobiernos, como por ejemplo, el desenfrenado gasto en armamentismo a nivel mundial.

4. Esta expansión educativa galopante, ¿ha ido acompañada de la consiguiente transformación y modernización que los sistemas educativos del mundo lo exigían? Si juzgamos el fenómeno desde el punto de vista cuantitativo la respuesta es afirmativa. De 1933 a 1966, el 98% de países

impusieron la tarea de reformar sus sistemas de enseñanza. Sin embargo, por razones que analizaremos posteriormente, son contados los países que han logrado ejecutar y evaluar sus reformas educativas.

5. La década del sesenta fue prolífera en reformas, particularmente en América Latina. Prácticamente todos los países planificaron reformas, ya sean parciales o integrales, destacándose en esta última categoría la Reforma Educativa de Cuba, tanto por su contenido cualitativo, su originalidad, como por sus realizaciones. La fórmula "estudio y trabajo" aplicada en todos los niveles y formas de enseñanza, ha convertido a la isla en una verdadera escuela de formación y creación permanente, donde el binomio estudiante-obrero y obrero-estudiante, ha contribuido poderosamente a lograr metas de bienestar compatibles con la dignidad humana y a apuntalar un proceso socio-político que surge como irreversible; la Reforma Educativa del Perú, de honda proyección social y contenido nacionalista, hoy lastimosamente distorsionada en sus programas vitales; la Reforma Educativa del Ecuador de 1962-63, surtida con medio siglo de retraso y cuyos planteamientos socio-económicos y pedagógicos fundamentales tienen plena validez, no sólo por lo poco que se ha realizado, sino por el desafío permanente que plantean sus hipótesis de trabajo. Reforma igualmente distorsionada; en fin, la reforma de Guatemala en plena ejecución, cuyos resultados son esperados con expectativa.

6. He demostrado con unas pocas cifras y ejemplos la presencia de los fenómenos educativos no siempre ni necesariamente correlativos, característicos de estas tres últimas décadas: el desborde escolar y la presencia de la escuela masa y la expresa o latente preocupación por el ambiente y la modernización de los sistemas, la reforma educativa a nivel mundial. ¿Cuáles son las causas principales que han determinado la inflación de los sistemas educativos y la expansión del movimiento de reforma? Trataré de dar respuesta a este interrogante.

De acuerdo con el Informe de la COMISION INTERNACIONAL SOBRE EL DESARROLLO DE LA EDUCACION, presidida por Edgar Faure y publicado en ese apasionante y conceptuoso libro "Aprender a ser", son cuatro los componentes principales que han motivado el desarrollo de la educación: factores demográficos, exigencias del desarrollo económico, consideraciones políticas y presión popular.

7. Sobre la primera hemos dado ya alguna referencia. La temible explosión demográfica convertida en la multiplicadora de todos los problemas educativos. No nos toca analizar temática tan controvertida y apasionante. Son los filósofos y científicos, los demógrafos y moralistas y particularmente los políticos quienes deben orientar a sus pueblos, con la formulación de políticas poblacionales sensatas, que concilien el amor y la ciencia con las posibilidades de recursos y bienes de servicio, para así al respetar las más íntimas vivencias humanas atender a una población que está llamada a ser cualitativamente mejor.

Sin recursos humanos en número y calidad necesarios, no es posible ningún desarrollo nacional. La responsabilidad de la capacitación, formación y selección de talentos ha recaído principalmente en el sistema educativo regular y en los últimos tiempos en el extraescolar. De esta forma los sistemas educativos en su conjunto, al formar hombres predispuestos a la creación y a la crítica y al generar ciencia y tecnología se han convertido en uno de los elementos claves e imprescindibles del desarrollo. Esto ya lo han demostrado países que precisamente han alcanzado un alto grado de desarrollo, por el desarrollo científico y planificado de la educación, o los que están en trance de despegar a una situación más humana y más digna. Se ha demostrado que al crecer las expectativas económicas, crecen paralelamente las aspiraciones sociales e individuales, de ahí que se afirma, con mucha razón que "cada vez será más difícil disociar objetivos económicos y objetivos sociales y que las políticas educativas deben tener más en cuenta esta interacción cada vez más estrecha." Igualmente, el hombre de hoy está consciente que su supervivencia en un mundo cada vez más desconocido y dramático, está condicionada a las oportunidades educativas que le ofrezca la familia, le garantice el Estado y sobre todo, la calidad de la enseñanza que se le proporcione, calidad que no debe entenderse por la mayor acumulación de conocimientos, sino por el desarrollo de la "capacidad para resolver problemas". (4)

No solamente la expansión demográfica y las exigencias del desarrollo han determinado el crecimiento de los sistemas educativos. Consideraciones estrictamente políticas —y los hechos anotados son esencialmente políticos— unidas a la toma de conciencia del valor de la educación, son factores cualitativos fundamentales que han repercutido en

una aceleración educativa sin precedentes en la historia contemporánea. Se ha expresado "que un proyecto educativo es un proyecto político", en tal virtud, en las tendencias educativas marcantes que analizamos, hemos de encontrar implícitas opciones políticas conducentes a alcanzar el arquetipo de hombre trazado por la sociedad e interpretado por el Estado, opción que van desde la democratización de la enseñanza con su carga de contenido ideológico, hasta las más refinadas y sofisticadas políticas de desarrollo educativo, científico, tecnológico y cultural que se implementan en función del proyecto de sociedad que tiende a consolidarse. Desde este punto de vista, la educación refleja las contradicciones internas que se operan en el seno de una sociedad o constituye el medio más directo para robustecer un proceso socio-político. Cuba, China o Rusia, son ejemplo de lo indicado en el modelo socialista, así como lo fueron los sistemas educativos alemán, italiano o español, en los regímenes de carácter fascista o lo son en las llamadas sociedades democráticas o pluralistas. De ahí que hemos de objetar o al menos dudar, por utópicos o románticos, aquellos planteamientos y esfuerzos que pretenden desviar el curso de una realidad socio-política, por el hecho de transformar el sistema educativo. La justa comprensión del lugar, del peso y función que tiene la educación dentro de juego de fuerzas de una sociedad, permite comprender que lo educativo es al mismo tiempo "producto y factor de la sociedad", en cuanto elemento "instituido e instituidor" ya que sus efectos *influyen* en las estructuras sociales a través del comportamiento de los individuos y de los grupos, como afirma Bertrand Schwartz. (5)

Diversas motivaciones de carácter político demuestran el interés de los gobiernos por expandir educación. Los países pobres ven en ella el instrumento para mejorar la calidad y estilo de vida de sus poblaciones. Encuentran el instrumento indispensable para liberarse de la enajenación y dependencia política, económica, social y cultural. Ven en ella factor de unificación nacional. La entienden como instrumento de dignificación y justicia social, realizable cuando va acompañado de un proceso de transformación que afecta a las estructuras socio-económicas y cambia las relaciones y modos de producción. En los países altamente desarrollados, la educación es soporte básico para la revolución científico-técnica que se opera constantemente en su interior. Es

el medio catalizador ante la demanda de empleo de una población cada vez más especializada; de ahí que, la prolongación de la obligatoriedad escolar no obedece solamente a consideraciones de índole pedagógica, por ejemplo: ajuste del sistema a la explosión de conocimientos, sino también razones de índole social; así, retener cada vez más en el sistema a una arrolladora juventud que provocaría a corto plazo —como ya ha provocado— situaciones conflictivas que amenazan su estabilidad, o a consideraciones de índole puramente económica: instalar a la población activa a un constante perfeccionamiento para adecuarla a las transformaciones tecnológicas. Cualquiera sea la realidad socio-política y económica de un pueblo el programa educativo figura con carácter prioritario. Los gobiernos, consciente o inconscientemente, se convirtieron así en los principales propagandistas de la educación, aunque muchas veces, consciente o inconscientemente, tales expectativas frustraron aspiraciones.

La demanda social por la educación crece y crecerá aún más. El analfabeto demanda alfabetización, el alfabetizado educación primaria completa, sus egresados educación secundaria, un alto porcentaje de su producción educación superior y, finalmente, ante la impotencia del sistema escolar regular por absorber dicha demanda, tanto por su estructura cerrada, como por su característico desfase con el mundo del trabajo, la misma sociedad para sobrevivir, crea sistemas educativos abiertos o el propio profesional se instala en un proceso de auto educación permanente; de esta manera, las propias limitaciones del sistema escolar obligan a crear un parasistema o subsistema, con lo cual se dimensiona el problema educativo al convertirse en función natural de la sociedad, tal como fuera antes de que las exigencias de la industrialización crearan esta institución algo artificial denominada sistema escolar.

II. LA REFORMA EDUCATIVA

La expansión educativa característica de la década del sesenta, no llegó a satisfacer el anhelo de los pueblos ni de los gobiernos. El enfoque unilateral: apuntalar con el sistema de enseñanza, muchas veces

caduco, un proceso rectilíneo de desarrollo económico, resultó un planteamiento algo equivocado; de ahí que sin descartar el modelo lineal o expansivo de la educación se asiste al análisis de su dimensión cualitativa. De esta manera, el mundo entero vive un proceso de reforma educativa, que va desde el acariciado anhelo de centrar la enseñanza en el niño y su ambiente; de adecuar el sistema a las necesidades cambiantes de la sociedad, la economía y la cultura; de integrar la teoría y la práctica a fin de proporcionar una educación general para el trabajo; de simplificar y programar el currículum; de introducir la tecnología educativa como medio para alcanzar objetivos de aprendizaje evaluables, hasta los planteamientos de articulación de los niveles educativos entre sí y de estos con la sociedad para instalar al hombre en un proceso de educación permanente, etc.

Quienes hemos seguido el movimiento de reforma, podemos inferir que el surgimiento de esta tendencia obedece, entre otras, a las siguientes causas:

El gigantismo del sistema escolar planteó la necesidad de repensar en las funciones de los mismos. Se descubre que son distintas las funciones del sistema escolar estructurado para satisfacer determinados intereses de clase, del "democrático" destinado a las masas. Al mismo tiempo, la explosión del saber y de la información sacudió sus estructuras, convirtiéndolos derrepente en esquemas obsoletos. Fue un despertar lento y doloroso el de los sistemas de enseñanza que por muchos años vivieron de un aparente prestigio. Despertar doloroso pero no tardó ya que felizmente abrieron sus puertas ante el golpear de la ciencia, operándose lo que se ha convenido en denominar revolución científica de la enseñanza. Obviamente que esta revolución es una realidad en los países que instalaron la investigación interdisciplinaria del problema educativo y un caro anhelo en las sociedades dependientes, en las que, en correlación directa los sistemas escolares se debaten en la inercia y conservadorismo.

Pedro Roselló, que durante 50 años siguió de cerca el movimiento de reforma a nivel mundial, las clasifica desde el punto de vista de su carácter, en reformas teleológicas, administrativas, estructurales, de planes, programas y de métodos de enseñanza y desde el punto de su amplitud, en generales y parciales. Muy pocas han sido las reformas

educativas globales o integrales que se han ejecutado en el mundo. La gran reforma de Longevin y Wallon, calificada por Gastón Mialaret "como la única reforma verdadera de la enseñanza francesa", empezó a aplicarse parcialmente recién a partir de la IV a la V República. En la Reforma Educativa del Ecuador —concebida con carácter integral— faltan programas por ejecutarse. Los aspectos neurálgicos del Ciclo Básico: orientación educativa, opciones prácticas, asociación de clase, polivalencia e integración de la teoría con la práctica, etc., constituyen buenos propósitos de una reforma mal comprendida. A catorce años de su aplicación no se cuenta, por ejemplo, con programas para el bachillerato relacionado con la creación artística; sin embargo, sin evaluaciones serias, los programas de estudio del nivel primario y del ciclo básico han sido reformados por dos ocasiones. Iguales razonamientos son válidos para la reforma de 1968 de Bolivia o de la del Perú de 1969-1970.

La década del sesenta, como hemos expresado, fue pródiga en reformas. Los estudios comparativos realizados por la UNESCO (6) han permitido detectar las siguientes tendencias de reforma:

En lo relativo a estructuras

- Adopción de la escuela de maestro único, como respuesta emergente para atender la demanda de la población educable del área rural.
- Retardo de la especialización en el seno de la educación secundaria.
- Diversificación del segundo ciclo de la secundaria en atención a los requerimientos de los sectores socio-económicos.
- Integración de la educación regular y de la extraescolar.

En lo relativo a programas, por mucho tiempo, reforma educativa fue sinónimo de reforma de programas. Se pensó que reestructurando aquellos instrumentos de trabajo se introducirían cambios notables en los sistemas. Además, tales reformas fueron fragmentarias, sin considerar la unidad y coherencia de aquellos, es decir, la interdependencia de los hechos educativos que señalan los puntos neurálgicos o las "zonas fronterizas de la enseñanza".

De todas maneras, la tendencia encontrada en la década pasada fue de reformas parciales. Se atacó un nivel sin considerar los restantes.

Las reformas de los contenidos que encaren el problema como unidad son muy raras. Sin embargo, se constatan algunos progresos en asignaturas como matemáticas, idiomas, ciencias sociales y naturales.

—*En lo relativo a métodos*, se encontró cierta generalización de los métodos denominados activos preconizados desde hace mucho, hasta la introducción paulatina de la enseñanza programada.

—*En lo relativo a formación docente*, se constataron planificaciones ajustadas con las reformas de los niveles educativos para los cuales se forman, particularmente en la formación docente para el nivel primario. La reforma de las facultades o institutos superiores de pedagogía está por realizarse.

Una gran mayoría de reformas fueron productos de análisis exhaustivos de sus realidades internas en función de las variables condicionantes del sistema. Muchas de ellas alcanzaron un rigor técnico considerable. No se podía esperar más. Nació una técnica: la planificación educativa pero sin planificadores. Múltiples reformas fueron concebidas dentro de los planes de desarrollo socio-económicos. Permitieron cierta participación de los sectores más directamente relacionados con la educación. (El caso del Perú es elocuente). Fueron concebidas a largo plazo, en fin, fueron planificadas.

Difícilmente se puede emitir criterio de validez general sobre el éxito o fracaso de tal o cual reforma. Lo que en unas es factor de éxito, en otras, ese mismo factor es causa de fracaso. Además, el análisis científico de las causas del éxito y principalmente del fracaso, está por hacerse.

¿Por qué, pese a la cautela y prudencia puestos en la planificación y ejecución de las reformas, éstas no han alcanzado a cumplir sus objetivos e impactar con sus cambios propuestos en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y por ende de la sociedad?

En mi criterio, sus causas más sobresalientes son:

1.º Falta de respaldo político de las autoridades ejecutivas, ocasionado en parte, por la inestabilidad política característica de los países en proceso de desarrollo. Por contraste, el caso Cuba es la excepción en América Latina. El respaldo político incondicional del gestor de la revolución socialista constituyó el factor principal para el éxito de la transformación educativa. Su libro "la educación en revolución" que tra-

duce su participación directa en el proceso de cambio educativo parece ser escrito no por el político comprometido con el ideal socialista, sino por el gran educador consciente del papel que desempeña la educación en la creación del hombre nuevo que demanda la nueva sociedad.

2. Discontinuidad en el proceso de concepción y ejecución de la reforma. Cuando se comparan los proyectos con lo que quedó de ella, es asombroso constatar las mutilaciones inconsultas, los injertos pedagógicos ocasionados por los reformadores de turno. Los cambios subjetivos, emocionales, rompieron la unidad y continuidad de un proceso e impidieron probar las hipótesis básicas de las reformas. La expresión "reformas de la reforma", acuñada por los docentes que son los que directamente sufren los impactos de tales despropósitos explica claramente este problema.

3. Falta de una programación seria que englobe al conjunto y al detalle, tanto de los objetivos como de los mecanismos conducentes al logro de los mismos.

4. Falta de financiamiento de los programas considerados prioritarios. Múltiples reformas, muchas de ellas bien concebidas e intencionadas, carecieron del realismo necesario por ausencia de un adecuado financiamiento.

5. Implantación de la reforma por decreto; es decir, sin participación de la clientela directamente interesada en el cambio.

6. Limitada información a la sociedad en general y a su clientela en particular, sobre la metodología de trabajo, del sentido y alcance de la misma o de los programas y proyectos que lo implementan.

7. Falta de personal calificado en las técnicas de planificación y programación educativa, que garantice la solvencia técnica de un trabajo trascendental que debe ser sometido nada menos que al juicio crítico de la sociedad. Lo anterior no significa paternalismo tecnocrático, sino por el contrario, respaldándose en las técnicas de planificación educativa, de la sociología o de la psicología social, hacer participar conscientemente a toda la sociedad en una tarea que le pertenece. Hemos de añadir que actualmente, gracias a la evolución de las técnicas de gestión, los planificadores y educadores disponen de instrumentos de trabajo altamente confiables que les permiten programar, sin perder de vista el objetivo final, los plazos, costos o acontecimientos, en una visión dinámica y prospectiva.

8. Resistencias administrativa y psico-sociales. Toda reforma implica cambio y sacrificio. El cambio implica dinamismo en la acción. Trata de romper la inercia, la rutina y la burocracia características de las instituciones escolares; de ahí que debemos tener en cuenta que una reforma educativa "inquieta a los intereses creados y parece siempre demasiado radical a unos y demasiada tímida a otros", como lo expresa Jacques Bousquet (7).

9. Insuficiente desarrollo de la investigación pedagógica y disciplinas afines que permitan fundamentar las reformas de manera incuestionable.

10. Escasez de personal docente calificado que traduzca en realizaciones originales y a nivel de aula los planteamientos generales de la reforma. Por trágica convergencia se ha encontrado que los planteamientos de reforma han coincidido con una falta de maestros, como lo anota Piaget.

Este análisis somero de la tendencia expansiva y reformista de la educación podría conducir a extraer conclusiones pesimistas o frustrantes. Personalmente estimo lo contrario. Si bien existe un desequilibrio entre lo cuantitativo y lo cualitativo, la experiencia acumulada a nivel nacional e institucional unida "al clima de transformación política, social, económica, científica y tecnología, acelerará el ritmo de transformación de la enseñanza", hasta que en feliz convergencia de lo cuantitativo, surgirá un alumno permanente: el adulto, en una escuela permanente, la sociedad, tendencia que se vislumbra con mucho realismo y que en varios países dejó de ser una utopía.

I I I LA CRITICA RADICAL AL SISTEMA

"El desastre escolar", "la hecatombe escolar", "el liceo imposible", "¿la escuela para qué?", "reconstruir la escuela", "crisis en el aula", "sociedad sin escuelas", "crisis en la didáctica", "juicio a la escuela", "educación sin escuelas", "carta a una maestra de escuela", "salvemos a Bolivia de la escuela", "la escuela como forma de suicidio nacional", "pedagogía institucional", "pedagogía del oprimido", "algunas ideas in-

sólitas en educación”, tales los títulos de apenas una docena de libros, dentro de los centenares que se han escrito en el transcurso de estos últimos 15 años, títulos que por sí solos revelan una tendencia crítica, penetrante la mayoría de las veces, cartelismo en otras, pero que de todas maneras tienen una línea común de pensamiento: la denuncia descarnada de una institución social, la escolar.

Signos y síntomas alarmantes revelan estos diagnósticos: inflación desequilibrio, desadaptación, agotamiento, alienación, pronosticándose la muerte de la escuela. Sin embargo, la crítica radical al sistema educativo no es nueva. La novedad radica en que por primera vez se descubre un fenómeno desconcertante: la sociedad actual “comienza a rechazar a los productos del sistema” en términos cuanti-cualitativos, tratándose de sociedades en vías de desarrollo o desarrolladas, descubrimiento hecho principalmente por el camino del planeamiento educacional, es decir, de la seriedad científica, y no solamente por la vía de la reflexión crítica de los teóricos radicales del problema educativo. Sin embargo, sea que se analice el problema educativo desde el punto de vista del planeamiento o de la crítica radical, los diagnósticos educacionales son pesimistas.

Para unos, la solución depende de las transformaciones socio-políticas y científico-tecnológicas que se operen en una sociedad y de la manera como el planeamiento aproveche de manera racional tales coyunturas; para otros, entregando a la sociedad la educación y formación del sistema escolar ya que histórica y sociológicamente hablando “la escuela no origina educación, sino escolaridad, es decir un modo, un ritual de conductas y esto es lo que se cuestiona a fondo: la escuela como ritual, la escolaridad”, al decir de CIRIGLIANO en su libro Juicio a la Escuela. La crítica radical al sistema escolar realizada principalmente por ILLICH, RIESMAN, FREIRE o SILVERMAN es válida en muchos aspectos. Además, necesaria y útil en este siglo poco crítico y de grandes interrogantes. Sus cuestionamientos penetrantes han ayudado principalmente a la planificación educativa (que constituye la antítesis de esta dependencia), a redimensionar el problema pedagógico no sólo en términos técnicos, sino políticos, económicos, sociales y sobre todo humanos, tratando de encontrar alternativas y estrategias educacionales emergentes del fondo del hombre, situado en una realidad concreta pero en proyección histórica.

Decía que la crítica al sistema educacional no es nueva, como no es nueva la mayoría de cuestionamientos que se hacen a la sociedad. Lo que varía es el grado cualitativo de la crítica en la medida en que transformándose en doctrina, es decir, presentándose como un cuerpo homogéneo de acontecimientos importantes logra detener, acelerar o disminuir un proceso. (8) La tendencia que analizamos ¿tiene la fuerza y la debida fundamentación doctrinaria de validez universal, como para alcanzar sus propósitos? Insisto, la crítica a la escuela ha existido siempre si consideramos que ésta como institución, es decir, como fenómeno de masa es relativamente reciente. Nos atrevemos a dar una referencia temporal: transcurso del siglo 19, espacial: Europa y Estados Unidos y causal: "el nacimiento de la civilización industrial, capitalista y urbana". Una institución nacida antes de ayer, producto y factor de la sociedad, ¿por qué debería ser la excepción de la crítica? Revisemos algunos datos:

Rabelais criticó la formación de su Gargantúa. Hombre desequilibrado, tímido, desordenado, producto de la enseñanza descomunal, esquizofrénica que recibiera. Montaigne en el Libro I de sus Ensayos denuncia implacablemente el estilo de vida pedagógica de los colegios de la época cuando afirma "que aquellos son verdaderas prisiones de una juventud cautiva", apelando por una pedagogía del amor y del respeto a la dignidad humana.

Crítica valiente y constructiva que recogieran más tarde los pedagogos de la libertad. H. de Balzac y Stendhal, resultados de un sistema educativo brutal, dejaron a la posteridad testimonios dramáticos sobre los métodos de enseñanza y abogaron por una educación fundamentada en el reconocimiento de la dignidad del hombre. Víctor Hugo en sus Contemplaciones se mofa de la pedantería de los maestros a quienes les llama "mercaderes del Griego y del Latín" y que por ostentar un falso conocimiento exclama con rabia "los odio" . . . (11) Estos críticos, no menos radicales que los Illich de hoy, contribuyeron directamente al desarrollo de la pedagogía.

Para quienes han seguido de cerca la evolución de lo educativo en la institución escolar no es desconocida la tesis de la MUERTE DE LA ESCUELA planteada en 1930 por el soviético SCIULGHIN, director en ese entonces del Instituto Marx-Engels de investigación para la peda-

gogía marxista. En sus polémicas con PISTRAC Y EPSTEIN según Luigi Volpicelli, planteó de una forma rigurosamente lógica la TEORÍA DE LA MUERTE DE LA ESCUELA, enlazándola con el criterio de que aquella "había sido el instrumento de dominio de la clase burguesa y que, habiendo desaparecido el orden burgués, la escuela misma como institución debía desaparecer". Y agrega, "la escuela ha cesado de pertenecer a la superestructura ideológica. En la sociedad comunista pierde todos sus caracteres. Instrumento del poder estatal muere con él ya que al insertarse en el proceso productivo, lo educativo surge del trabajo y se procesa en él. La cultura transmitida formalmente por la antigua escuela, será una acción natural de la fábrica y de la sociedad".

Desde una dimensión de índole sociológica Jacques Bousquet, eminente educador francés de prestigio internacional, critica con mucha ironía los múltiples fetiches y tabúes pedagógicos que le dan a la escuela una falsa aureola de respeto. Analiza con profundidad las causas de su desadaptación con la sociedad y con la realidad sico-biológica del educando. Desenmascara el falso humanismo y propone, antes de que el planeamiento educacional se institucionalice, la demistificación del sistema escolar sobre la base de un espíritu estrictamente técnico, para descubrir alternativas posibles que le permitan a la educación adaptarse a la sociedad y evolucionar al ritmo de la ciencia y de la técnica. Altamente constructiva la crítica de Bousquet.

Finalmente, trabajos como Crisis mundial de la Educación del doctor Ph. Coombs, Aprender a ser de Edgar Faure o la Educación del Mañana, de Bertrand Schwartz, que representan el pensamiento actual de los más altos organismos internacionales y recorren el mundo como mensajes de reflexión para los pueblos, constituyen estudios prospectivos de valor, donde se vislumbra un futuro promisorio para la escuela, a condición de que rompa su inercia, flexibilice su estructura, no considere la educación ni la enseñanza como de su exclusivo monopolio y entregue su energía "no a formar y mantener a los hombres a mitad del camino en el desarrollo de sus posibilidades, antes por el contrario . . . abrir al hombre a la esencia y plenitud de su propia existencia" (McLuhan). He demostrado con unos pocos ejemplos que no es nueva la crítica radical al sistema escolar. Sin embargo, la actual es más incisiva y adquiere caracteres peligrosamente universales ya que, con plan-

teamientos insólitos, muchos de valor, ha conducido a la escuela como institución al borde del abismo.

El doctor Iván Illich es, sin lugar a dudas, el pensador más connotado de esta tendencia. "Hombre de valor excepcional, gran vitalidad, extraordinaria erudición y perspicacia, así como fértil imaginación", en certero perfil que hace de él, el no menos célebre Erick From, quien reconoce su valía pese a no compartir plenamente su pensamiento.

I. Illich no sólo denuncia y desafía a la escuela, "esa vieja y gorda vaca sagrada que abre un abismo de clases y prepara a una élite y con ella al facismo". Denuncia también la estructura de la Iglesia Romana a la cual en el fondo sigue perteneciendo por "constituir la más vasta burocracia no gubernamental de todo el mundo. Con 1'800.000 funcionarios a tiempo completo, (entre sacerdotes, hermanos, hermanas y legos) y una estructura empresarial, que una firma norteamericana, precisamente empresarial no dudó en calificarla como una de las organizaciones más eficientemente dirigidas en todo el mundo". Vislumbró con claro realismo la deserción del clero. Planteó una reforma administrativa para la iglesia y boga porque ella reencuentre el camino del evangelio.

En su extraordinario libro "La expedición de la salud" se lanza contra tal institución. De ella afirma que "la empresa médica se tornó en el mayor peligro para la salud contrariamente al mito creado por su ritual. Los actos médicos y programas de acción sanitaria dieron como resultado una nueva dolencia: LA IATROGENESIS provocada por el conjunto de cuidados médicos que constituyen una de las epidemias más importantes, pero que no se la quiere reconocer". Denuncia por inhumana la sociedad de consumo y enrostra a la asistencia técnica, particularmente a la bilateral, que planifica la distribución de la pobreza y empequeñece al hombre en sus posibilidades de realizarse, porque "un mayor número de hombres dispone cada vez de un menor número de opciones básicas". En fin, este hombre carismático, andarín empedernido que otea el ser del hombre y de sus instituciones se lanza contra todo lo considerado intocable. Denuncia sus dogmas, porque sus mentiras consciente o inconscientemente aceptadas por todos deben ser desinstitucionalizadas, precisamente para salvar al hombre y a la misma sociedad de su conformismo mental que es la mayor alienación que soporta aquél en este hospital de consumo de verdades fabricadas.

En su planteamiento básico y radical contra el sistema escolar, lanza el siguiente postulado. "La educación constituye una variable independiente de cada sociedad y un factor directo de las contradicciones sociales. Sin embargo, la escuela, por su situación en el cuerpo social y las relaciones de fuerza a las que está sometida, no puede llevar a cabo los designios de una verdadera educación al servicio de los hombres, ni promover la CONVIVIALIDAD —es decir la capacidad de cada hombre de mantener relaciones autónomas y creadoras, con otros y con el medio ambiente, al contrario, sirve a objetivos de sociedades represivas, alienantes y deshumanizadoras "por tanto, concluye" hay que invertir las INSTITUCIONES y SUPRIMIR LA ESCUELA, con el fin de que el hombre, al recobrar su libertad desescolarizada, recupere su poder sobre la institución y con él la iniciativa de su propia creación".

Frente al planteamiento anterior hemos de comentar que, así como Manuel Kant afirmó que la Pedagogía es ciencia o no es nada, la educación, institucionalizada o no, es un problema filosófico y un fenómeno social, político y económico o deviene en especulación carente de sentido. En tal virtud, esta suerte de nihilismo escolar planteada por los pensadores de vanguardia, que no encuentra asidero en ningún sistema político actual, o está sentando las bases para el desarrollo de una pedagogía institucional o autogestionada del siglo 21, o debe contentarse con haber conmocionado desde las bases a una institución que pese a todas sus deficiencias, principalmente científicas, está cumpliendo con esa difícil misión que le delega la propia sociedad en un momento histórico determinado: "sustituir a la educación difusa anterior" y actualmente, en su nueva dimensión, preparando al hombre para el desempeño en una sociedad más o menos agraria, más o menos industrializada, más o menos mecanizada o más o menos automatizada.

Que el sistema educativo haya sobrevivido en épocas de dictaduras o demarcias o haya reproducido el orden establecido "ya sea este revolucionario, conservador o evolucionario" tomando la propia expresión de Illich, no es en buena lógica culpa del sistema escolar, sino de acciones políticas precisas que pronto descubrieron que esta institución es el medio más apropiado para consolidar sus ideales.

Plantear la supresión de la escuela para que el hombre recobre su libertad desescolarizada, es como pretender cambiar las estructuras, eli-

minar el *aparthei* o derrumbar el *stabliment*, con acciones puramente pedagógicas o educativas. La historia nos enseña que los grandes cambios estructurales de una sociedad son hechos esencialmente políticos que demandan emoción popular, toma de conciencia y triunfo de una idea, para luego en ese contexto estructurar y plasmar un sistema de valores compatibles con tal o cual filosofía.

Cuando se analizan las causas del surgimiento de una doctrina o tendencia educativa se encuentra siempre una correlación con otras tendencias o corrientes de carácter más general, sean estas filosóficas, políticas, económicas o sociales. La corriente educativa en criterio de Rosselló, aparece como un aspecto, un afluyente de una corriente mucho más amplia, explicable por el principio de la influencia recíproca de la escuela y la vida y por el de la interdependencia de los hechos educativos. Frente a este planteamiento de educación comparada, cabe preguntarse ¿A qué corriente más general responde la de la crítica radical al sistema escolar? posiblemente a la anarquista o a la de contestación de la juventud contemporánea, tendencias que, precisamente por utópicas aún no han logrado encajar, ni triunfar en ningún sistema socio-político contemporáneo.

IV FUTUROLOGIA, PROSPECTIVISMO Y EDUCACION

Si el momento actual se caracteriza esencialmente por el desarrollo científico-tecnológico operado sobre la base de la investigación fundamental y aplicada en educación se vive igualmente un proceso de revolución científica de la enseñanza. Estos hechos han incidido en los centros vitales de la sociedad y del hombre, instalándose una mutación en la tabla de valores y con ello un cambio imperceptible a veces, pero radical, en el estilo de vida.

Hoy como nunca antes el hombre dispone de los instrumentos más refinados para construir su grandeza. Para autoliberarse o autodestruirse. Para saciar su sed de aventura espiritual o para enajenarse. Para controlar los fenómenos o para predecirlos. Justamente, el desarrollo de la futurología como técnica o arte de la conjetura, constituye un

hecho notable de estos últimos 25 años, con aplicaciones en casi todas las ramas de la actividad humana. En educación su aplicación es reciente, imponiéndose su generalización por necesaria, ya que precisamente su acción es de contenido futurístico. Disponer de una imagen más o menos exacta de la educación del futuro, no ha sido acaso el sueño de filósofos y educadores?

Gastón Berger creador del prospectivismo, Juvenal iniciador de su técnica, Daniell Bell, Robert Jungk, McLuhan o Bertrand Schwartz, futurologos de renombre advierten que nos hallamos "en el dintel del tiempo", que el futuro ya ha comenzado y que su reflexión constituye una responsabilidad ineludible del político, del intelectual, del científico, del docente, ya que en la medida en que se tracen científicamente las líneas maestras sobre el desarrollo futuro de la sociedad, se logrará escapar al instinto, racionalizar la acción, eliminar riesgos subjetivos, seleccionar el futuro más conveniente y sobre todo "reducir el margen de incertidumbre y distinguir entre los futuros posibles, los futuros más probables o los menos improbables".

La prospectiva es investigación, superación y valoración del futuro. (13) La prognosis y el planeamiento constituyen sus métodos analíticos complementarios, ya que al descomponer la totalidad del camino delineado mide paso a paso las etapas concretas que conducen a su realización. Del análisis de cada una de ellas se logra una visión completa y discreta sobre la multiplicidad de los pasos exigidos para tal realización, como sostiene George Picht en prognosis, utopía y planificación.

Intimamente ligado con el planeamiento y respaldando la seriedad de su trabajo se hallan la cibernética, la informática o la programación y técnica aún más específicas como la simulación, las encuestas contradictorias continuas, las probabilidades, etc. Con tales instrumentos puestos a su disposición más el desarrollo de las ciencias humanas y naturales, el futuro de la futurología se vislumbra como espectacular. Hoy mismo, los procesos más complejos son sometidos a análisis científicos exactos. Mediante la aplicación de tales instrumentos y técnicas de investigación y gestión operativa, que "garantizan la eficacia en la acción", los futurologos se esfuerzan por conseguir informaciones sobre las "futuras situaciones técnicas, económicas, sociales o políticas, y ba-

sándose en el análisis de la situación presente y de las fuerzas que le hacen cambiar, llegan a hacer afirmaciones para el futuro". (14)

Se ha manifestado que no reflexionar sobre el futuro compromete el mismo de manera inquietante ya que cualquier decisión que se tome, en cualquier campo de actividad, determina inexorablemente una forma de vida futura. Sin embargo, la preocupación constante por el futuro no debe conducir a supervalorar esta disciplina. En criterio de un grupo de profesores del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Munich "hay que investigar donde están sus límites. Habrá que buscar éstos donde ya no es posible descubrir ningunas leyes generales, especialmente allí donde es determinante la conducta espontánea de cada individuo".

Existen críticas muy serias al enfoque prospectivo. Para unos es poco científico y para otros antidemocrático. Respecto al primero es evidente que de todo el análisis cuantitativo de carácter matemático y estadístico empleado en las proyecciones a muy largo plazo resultan limitativas y frágiles ya que no alcanzan a considerar "las mutaciones que introducen soluciones de continuidad en la evolución, ya sean de orden tecnológico o socio-políticas", lo que significa que las consideraciones sobre el futuro deben estar "fuertemente enmarcadas por un cierto número de revoluciones cualitativas". Ante la ignorancia colectiva, los tecnócratas se sienten obligados a "seleccionar la opción que ellos consideran adecuada de acuerdo con su sistema de valores", con lo que se corre el riesgo de desembocar en la mayor tiranía tecnocrática, donde el hombre pierde su libertad y dignidad.

Intimamente relacionado con el criterio anterior está la consideración del hombre manipulable; en efecto,, uno de los pronósticos más discutibles de la futurología es aquel que considera que se puede llegar casi a manipular al hombre con el aporte de los nuevos descubrimientos de la ciencia y de la técnica en el campo de la Sicofarmacología, la Genética, la Encefalofisiología, etc. Pese a estas consideraciones sensatas, no cabe la menor duda sobre el extraordinario aporte que estas ciencias darán a la pedagogía, cuya preocupación central es precisamente educar, es decir, conducir al hombre . . . hacia. Los descubrimientos de la Genética, por ejemplo, permitirán formar hombres cada vez más inteligentes por influencias de la herencia. Los descubrimientos en Neu-

rofisiología del cerebro “abren perspectivas para mejorar los procesos de aprendizaje al aclarar los mecanismos de la atención, la bioquímica de la memoria, los fenómenos de la fatiga y las edades óptimas de adquisición y formación”. Igualmente significativas son las aportaciones de la Psicología sobre los problemas del conocimiento. “Las aportaciones de los laboratorios de psicología experimental sobre la adquisición y la memoria, las investigaciones de la psicología de la forma, han amasado un material que debidamente organizado podrían impulsar el desarrollo de la reforma científica de la enseñanza” y con ello conseguir elevar la calidad y el rendimiento del producto escolar, que constituyen objetivos fundamentales de todas las reformas.

Las críticas lanzadas contra la futurología son ardorosamente defendidas por estos nuevos magos; así preguntan: “¿se puede detener la evolución futura apelando a consideraciones teóricas, a veces carentes de sentido e inaplicables en regímenes donde precisamente la libertad y dignidad son pisoteadas e impracticadas?. Suena a algo duro, mecánico rigurosamente técnico el concepto de manipulación; sin embargo, expresan, es necesario ver la dureza de la realidad social, para comprender si en las actuales circunstancias el hombre es o no manipulado. Finalmente nos recuerdan “que el hombre es precisamente un ser que configura activamente su naturaleza en la cultura, en la técnica, en la educación, en la formación y que no acepta sin más, la naturaleza como algo dado de una vez y para siempre”.

Luego de estas consideraciones generales en las que la polémica se encuentra a la orden del día, desde nuestra dimensión de educadores cabe preguntarnos: ¿Tiene significación el desarrollo de la futurología o de la perspectiva en el futuro de la educación y de la pedagogía? Se justifica una reflexión prospectiva de la educación en términos financieros, pragmáticos y humanos? Ensayemos responder estas preguntas. La educación, por su función y carácter de dar continuidad a la sociedad y contribuir a su transformación, exige más que cualquier otro sector una reflexión profunda y a largo plazo, dentro del contexto de la evolución probable de la sociedad, puesto que en realidad, cualquiera sea el futuro elegido en términos posibles y deseables, éste se decide hoy a través del tipo de política educativa adoptada por un gobierno; de ahí la gran responsabilidad del gobernante de la educación, llamado a pensar

en perspectiva, a no improvisar, puesto que su decisión compromete seriamente el futuro de un pueblo. Así lo han comprendido países que marchan a la vanguardia de estos análisis como Estados Unidos, Rusia o Europa Occidental. A este respecto vale la pena mencionar el estudio prospectivo realizado por la Fundación Europea de Cultura, que diera como resultado el Plan Europa 2000. Dicho plan visualiza el tipo de sociedad europea de fines de siglo, como resultado de los análisis presentes y las mutaciones que experimentarán los sectores científico-tecnológico y socio-económico.

Esa imagen global del proyecto de sociedad por crearse, inmediatamente encontró una respuesta prospectiva de carácter educativo, expresada en el proyecto Educación del Mañana, admirablemente coordinado por Bertrand Schwartz. En el modelo prospectivo de la Europa del año 2000 se concibe una sociedad con las siguientes características: más amplia y más integrada que en el presente, pluralista e igualitaria. La consolidación de este proyecto de sociedad requerirá un hombre desarrollado física e intelectualmente, autónomo, creativo, insatisfecho, comprometido y eminentemente social. A su vez, la concreción de este tipo de hombre exigirá cambios drásticos en los actuales sistemas de enseñanza, para que cumplan con los siguientes nuevos principios y programas básicos: hacer efectiva la igualdad de oportunidades educativas; planificar y ejecutar la educación permanente; desarrollar al máximo la orientación y guía educacional; introducir la autogestión como fórmula administrativa para eliminar la alienación burocrática de la institución; imprimir carácter comprensivo a la educación, por las siguientes medidas: generalización de un "tronco común para todos los alumnos de un mismo nivel", reagrupamiento de las secciones de enseñanza sin discriminar las nobles, "humanidades", de las vulgares, "técnicas", expansión del sistema de unidades con opciones muy individualizadas para favorecer la movilidad de los estudios y de los estudiantes en los "distritos educativos" por crearse, y descubrimiento científico de la aptitud del alumno para "instruirse en las unidades seleccionadas".

Vislumbrada el tipo de sociedad necesaria, planteado el tipo de hombre que aquella demanda en términos educativos y de formación, los europeos, sabiamente, están construyendo su futuro en base de la previsión.

Anticiparse a los acontecimientos, no dejarse sorprender por el futuro, manipular y controlar las variables que se oponen a la consolidación de un objetivo sensato, es pensar con seriedad científica, es pensar y creer en el hombre y en la continuidad de la sociedad.

Si aquella es la imagen probable de la sociedad europea del futuro y aquel su modelo educativo, su operacionalidad demandará, igualmente, una radical transformación de los conceptos y principios de la pedagogía. Así lo entiende el pedagogo alemán Schorb cuando expresa que "una pedagogía científica debe dirigir la mirada especialmente hacia el futuro. Debe considerarse como caduca una pedagogía que se centre sólo en el presente; una pedagogía tal renuncia a la configuración del destino futuro de la sociedad y se agota, a pesar de todo, en la actividad". A esta altura del desarrollo científico y tecnológico, quien confía demasiado en su experiencia debe preguntarse en los términos que los hace W. Kramp, qué significación puede tener la experiencia para el futuro de estos mis alumnos?

El desarrollo de las investigaciones, sobre el cerebro, la evolución de la teoría de la información y de la comunicación, los resultados alcanzados por la psicología del grupo y del aprendizaje, etc., señalan la consolidación de una pedagogía científica rica en contenido y posibilidades, de la cual se desprende con fundamentación científica una tecnología de la enseñanza: máquinas para enseñar, enseñanza programada, radio y televisión educativa, etc. capaz de responder dignamente al desafío siempre actual de impartir una auténtica educación democrática. Si es verdad que los problemas educativos son problemas del futuro, "la prospectiva debería constituir parte integrante de toda acción mínimamente racional".

Por las consideraciones anteriores creemos que esta tendencia está llamada a consolidarse en el campo educativo. La realidad actual lo exige ante un futuro que nos envuelve, sino somos capaces de imaginar futuros educativos deseables, delineando claramente una política del hombre y para el hombre, en la cual converjan amor y ciencia, comunicación y participación y aquel, al comprender el significado humano de la ciencia y de la técnica, imprima sentido humano a la vida.

BIBLIOGRAFIA

- 1 Francois, Louis.—**El Derecho a la Educación**, Edic. UNESCO, 1971.
- 2 Faure, Edgar.—**Aprender a Ser**, Alianza Editorial S. A. Madrid y UNESCO, 1972.
- 3 Castro, Fidel.—**La Educación en Revolución**, Instituto Cubano del libro, La Habana, Cuba, 1974.
- 4 De Oliveira Lauro.—**La educación del futuro según McLuhan**, Editorial Vozes Ltda. Petrópolis R. J. Brasil, 1971.
- 5 Schwartz, Bertrand.—**A educacao, amanha**, Editora Vozes Ltda. Petrópolis, R. J. Brasil, 1976.
- 6 UNESCO.—**La planificación de l'education, bilan, problemes et perspectives**. Edic. UNESCO, Paris, 1970.
- 7 Roselló Pedro.—**Teoría de las Corrientes Educativas** Edic. Promoción Cultural S. A., Barcelona, 1973.
- 8 Bousquet, Jacques.—**El problema de la Reforma Educativa** Ministerio de Educación, Madrid, 1975.
- 9 Cirigliano, Forcade, Illich.—**Juicio a la escuela** Edit. Humanitas, Buenos Aires, 1974.
- 10 Bousquet, Jacques.—**El problema político-económico de la educación** Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1960.
- 11 Lobrot.—**Pedagogía Institucional** Edit. Humanitas, Buenos Aires, 1974.
- 12 Illich, Iván.—**A expropiação da saúde** Edit. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1975.
- 13 Zopfl, Seitz-Stock.—**Problemas de la futurología en la pedagogía escolar**. Rev. Educación, volumen 7, República Federal Alemana, 1973
- 14 Becker, Hellmut.—**Educación para el mundo de mañana** Rev. Educación, volumen 13, República Federal Alemana, 1976.
- 15 Ramírez, Franklin.—**El futuro de la Educación** Rev. Ecuatoriana de Educación. CCE., Quito, 1972.

AMERICA LATINA COMO PROBLEMA EDUCATIVO, TECNOLOGICO Y CULTURAL

por Jorge Castro Harrison

A Emilio Uzcátegui, educador
de América Latina

Al iniciarse este decenio en la Biblioteca "Nueva Pedagogía" que dirige Ethel Manganiello, prologó una obra, no generalmente conocida pero sí muy leída, del prestigioso estadista y educador costarricense Dr. Eduardo Trejos Dittel, referida a la educación y desarrollo en la América Latina, y en la que partiendo del análisis de la realidad señala la situación común de los países insuficientemente desarrollados que bien podríamos y con mayor propiedad señalar como super explotados lo que deviene en un círculo vicioso de existencia: falta de desarrollo, grandes esfuerzos y sacrificios de pueblos y gobiernos, carencia de tecnología (en el sentido de recursos humanos calificados, equipos, organización y métodos . . . etc.) deficientes servicios educativos, carencia de conciencia cívica, no participación, dictaduras, tiranías, paternalismo y finalmente, subdesarrollo.

Nos preguntamos, ante lo mencionado por dónde cortar esta cadena de incidencias, dónde romper el nudo gordiano, dónde iniciar la gran tarea y de estas respuestas se deriva una estrategia, una táctica y una logística, a la vez que se sume una tabla de prioridades que tenga muy en cuestión los insumos y las repercusiones.

Por ello el Dr. Trejos Dittel pensando, acertadamente que el ser humano es el principio y fin de toda acción humana, entiéndase esto no

como "ser individuo" sino "ser humanidad", humano: establece la necesidad del panorama educativo, cultural de Latinoamérica haciéndonos recordar —no lo menciona— el pensamiento de Luis Beltrán Prieto Figueroa ese insigne venezolano en que se fusiona la docencia de Andrés Bello y el espíritu libertario de Simón Bolívar con el pensar de Juan José Arévalo o más lejos —aunque más cerca— las reflexiones de José Martí y de Domingo Faustino Sarmiento, por ello Ethel Manganiello de Cassani, fuente del saber pedagógico argentino actual, asistida por Juan Emilio Cassani, su esposo nos dice "a la luz de los resultados de inquietantes inquisiciones en el ámbito educativo, y de un rico acervo doctrinario se puede apreciar la crucial situación cultural y educativa del momento actual".

"Graves problemas obstaculizan la marcha hacia adelante. Grandes masas populares viven al margen de los beneficios del desarrollo económico y social. Una situación así no puede continuar sin graves riesgos para nuestras naciones y sin un desdoro de los postulados más generosos de nuestros pueblos".

"Hay impaciencia en nuestros pueblos. Impaciencia que es una de las más poderosas fuerzas del mundo de nuestros días. No podemos cruzarnos de brazos y no hacer nada, la hora presente exige progresos rápidos y efectivos. Los pueblos no aceptan ya vanas promesas. Como tremendas marejadas; multitudes de niños, jóvenes y adultos se agolpan a las puertas de los establecimientos docentes en demanda de educación y de capacitación y aserción de la igualdad de oportunidades."

Naturalmente que esta etapa de desarrollo que vive América Latina impone una cuidadosa determinación de las finalidades y contenidos de la educación en el *mismo ritmo* en que se produce el cambio social y, como consecuencia de éste con la estrategia social.

Precisa, en la hora presente tener sumo cuidado sobre los fines, objetivos, métodos, procedimientos, técnicas o prácticas que se emplee para evitar la realidad o imagen de la esclavitud, de la dependencia, de la alineación subyugante, del manipuleo de la propaganda subliminal. Hay quienes al procurar el aceleramiento del cambio apagan con la mecanización, automatización, robotización, mediante el empleo del "rochabus" la llama eterna de la libertad por que ello significaría cambiar al hombre libre con miseria en un palacio o esclavo con riqueza

y tal jamás puede ser el propósito de la política, el anhelo del hombre y el significado del desarrollo o integracionalismo. Además se debe tener bien definido y con claridad absoluta el rol que le cabe cumplir a nuestros sistemas educacionales: de Argentina (a la que invitara en 1968 a participar en el primer Congreso Americano Andino de Educación realizado en el Cuzco en junio del mencionado año y que se hiciera representar por el agregado cultural de la embajada de ese país y que confirmara posteriormente al ilustre educador Jorge Floriano Oliver, Presidente del Consejo de Educación Primaria), Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Venezuela y el Perú y la misión que tiene dentro de la problemática social y contemporánea, en relación con el cambio valorativo que sufre una sociedad tradicionalista al transformarse en una sociedad moderna.

La problemática educacional latinoamericana es compleja y de difícil solución. Nuestros sistemas educativos deben dar adecuada respuesta a una serie de esenciales interrogantes: Cómo conjugar eficazmente el crecimiento cuantitativo con el mejoramiento cualitativo? Cómo lograr una eficiente coordinación entre los diversos niveles del sistema y entre este y la vida socio económica? Cómo lograr que los planes y programas así como la didáctica general y especial correspondan a las necesidades y posibilidades de cada país? Cómo adaptar la educación y/o hacerla depender de la evolución científica y técnica de nuestra época, si carecemos de los medios, aptitudes y de las actitudes de espíritu más receptivas para hacer posible esta adaptación dado nuestro apego a la tradición, resistencia o indiferencia al cambio, de la proclividad a un dejar hacer y dejar pasar más que tolerancia conformismo, así como acostumbrados, quizá hoy, a delegar; pero, ayer y antes de ayer, al paternalismo de la encomienda, mita y obraje o del incanato que en cierta forma es característica de la raza española y de la Iglesia Cristiana que negando la palabra de Dios jamás ha logrado unión en su hogar propiamente iglesia como no lo logra en las naciones, en los pueblos y en las familias en donde ejerce función rectora: Cómo asegurar a las generaciones presentes y futuras la adquisición de actitudes para el cambio y de una integración de cuádruple dimensión; en sí, a la familia y a la sociedad; a la Nación y al Estado, a la ciencia y a la cultura; cómo lograr hacer desaparecer el analfabetismo, el desempleo, el subempleo, el ausentismo, la desertión y el mal uso de los recursos humanos ya que no

se logra el desarrollo y la formación óptima de la persona ni se le proporciona el adiestramiento que requiere el conjunto de necesidades del país y establece el estado actual de la tecnología científica?

Cómo lograr la participación y asegurar la educación permanente grata, pragmática y posible? Cómo asegurar las relaciones fructíferas entre la economía, la sociedad la administración pública, el turismo, la recreación, la concientización política y la educación?

Ciertamente estos problemas son de enorme magnitud y no siempre la solución se alcanzará a corto o mediano plazo pero, debemos comenzar a hacerlo aunque los objetivos se logren el año dos mil pues nos animarán en la tarea las mismas dificultades, las críticas, las resistencias, las calumnias, la difamación, pero sobre todo el saber que vivimos muriendo y morimos viviendo por una obra provechosa y que asegurará para nuestros descendientes no el cielo prometido ni el paraíso perdido pero sí un mundo humano, culto, educado, justo, amante de la belleza y de la verdad, sin ignorancia ni miseria, pero si con amor.

Para todo esto es imprescindible garantizar la adecuada formación de los recursos humanos requeridos casi angustiosamente por nuestros países en desarrollo, especialmente de la categoría intermedia y superior pues bien sabemos que el potencial científico tecnológico está determinado no sólo por el producto nacional bruto o la riqueza acumulada, el potencial militar, sino fundamentalmente por la disponibilidad tecnológica cualitativa y cuantitativa de nuestra organización y métodos de trabajo, así como los recursos naturales de que se dispone. Naturalmente el número de profesionales, técnicos y científicos, los planes y programas en acción o en proyecto y la capacidad que tengamos para realizarlos nos darán indiscutiblemente la dimensión del desarrollo.

Nuestros países no pasan de un 10% de la población con estudios medios y superiores de tipo profesional mientras que en otros países o regiones del mundo se pretende lograr hasta un 25% de la población. California espera que al término de este siglo al 30% de su población tenga títulos universitarios y el Japón, Alemania y la URSS. mantiene intensivamente su política educativa en el mismo sentido. Pero ante todo y sobre todo es de la mayor urgencia la realización de un análisis cuidadoso y profundo, de nuestro sistema de educación, lo que debe hacerse en respeto a la verdad y buscando el equilibrio entre el ser

y no ser, entre lo que anhelamos para satisfacer las necesidades de nuestros pueblos y la comprensión y realización de los valores humanos, sin los cuales el desarrollo socio-económico no tendría significado.

En medio de la disconformidad y desasosiego que caracteriza nuestra época, debemos buscar lo más justo, lo mejor y lo más feliz sin olvidar que políticamente los pueblos piensan primero con el estómago y después con la cabeza y que en la economía política las necesidades siempre superan a las realizaciones.

No olvidemos que no nos hallamos ante la conveniencia sino ante la necesidad, que pese a las obras, buenas y necesarias que hagamos serán más las que quedarán por realizarse.

Decía Manuel Kant que el conocimiento humano está determinado por dos factores decisivos: el espacio —y el tiempo pero nuestra percepción del espacio, cambia de espacio— tierra-espacio-tierra-mar-cosmos y el tiempo, de tiempo pasado que es tradición a tiempo futuro, prospección, proyectos, plan, que es tiempo-mañana, por ello debemos olvidar que el bien o el mal está vinculado con la perfección, del ser humano. Lo primero con el “ser y lo segundo con el hacer (el uso de algo para el mal), esto equivale a decir que debemos decidirnos a realizar bien la inserción de la educación en el conjunto de factores que han de determinar, orientar y asistir el desarrollo y la integración de la América Latina.

El mayor problema que confronta actualmente la política exterior de los países del área Andina, del Caribe y de la Cuenca del Plata así como de las cuencas del Amazonas y del Orinoco, parodiando las frases de Kissinger sobre las acciones de Michel Jobert y sus ocho amigos (la política francesa de europeizar Europa) nuestro problema no estriba en la competencia, en la compra de armas, sino en lograr que se comprenda que hay intereses comunes más grandes que la simple afirmación y que la aparente victoria que se buscará será hueca en un clima de lucha constante y de competencia perpetua. Los problemas de los países de la América Latina son complejos y revisten caracteres de gravedad, que podemos aceptar sean resumidos como problemática del desarrollo tal es la tesis de Eduardo Trejos Dittel, que analiza examinando la problemática de la América Latina, el significado del desarrollo y las relaciones entre el desarrollo y los recursos humanos así como

requiere el satisfacer la necesidad de un inventario de tales recursos humanos.

Hace un análisis de la realidad educacional latinoamericana con agilidad tal que evita caer por coincidencia, inducción o deducción en situaciones comunes y conocidas pero, sin ser omitidas, así por ejemplo indica que la evaluación del sistema educativo debe orientarse en tres direcciones principales:

- 1.—La eficacia con que sirve a las necesidades sociales del país
- 2.—La medida en que el sistema prepara al individuo en el aspecto humano.
- 3.—El grado de rendimiento y perfección de los elementos principales que participan en el proceso educativo.

Señala la existencia de una tendencia a entender y abordar el estudio de los aspectos cuantitativos y cualitativos de la educación como dos tareas independientes, de las cuales la primera sería asunto propiamente dicho de las personas encargadas de la planificación y la segunda una labor posterior de los educadores, tendencia a la que considera cómoda, pero que califica acertadamente de ilógica por lo que propugna una apreciación integral y estructuralista y con tal criterio determina tres grandes sectores de análisis.

- 1.—La estructura del sistema educativo.
- 2.—El nivel de los resultados del sistema educativo.
- 3.—La situación de los factores que intervienen en dichos procesos. Tras de realizar lo anterior, estudia los avances y los problemas fundamentales de la educación latinoamericana dándole especial importancia a los niveles educativos: primaria, secundaria, técnica y profesional superior, considera muy justamente la gran misión de la universidad de la educación extraescolar, de la juventud así como la alfabetización y educación permanentes de adultos en la América Latina y sin dejar en abandono la nobleza de sus sentimientos y el vuelo de sus conceptos hacia una estructura lógica y racional se detiene ante el problema de las construcciones escolares, del financiamiento de la educación y los problemas del Magisterio Latinoamericano.

Sobre los sectores de análisis indica que la estructura educativa se refiere no sólo al sistema educativo en su acepción limitada tradicional, sino a toda forma organizada y sistemática de educación tratán-

dose de examinar la índole y variedad de las oportunidades y caminos de educación puestos al servicio de la población así como su grado de suficiencia, complementariedad y coherencia, además de analizar el sistema normativo que regula el funcionamiento de las instituciones escolares.

La capacidad real y potencial del sistema educativo para contribuir al desarrollo de un país radica más en la configuración de conjunto que representa y en la articulación que mantengan sus partes que en valor aislado de estas últimas. De ahí que el examen de conjunto debe ser uno de los primeros pasos obligados del análisis del sistema educativo.

Así por ejemplo, sólo a partir del juicio sobre esa estructura puede juzgarse sensatamente sobre lo adecuado o inadecuado de la distribución del educando en los diversos niveles y modalidades del sistema y encontrar los orígenes profundos del rendimiento tanto cuantitativo como cualitativo de la educación. En este análisis estructural hay toda una serie de aspectos que es necesario estudiar con detenimiento:

1.—Los fines, objetivos y resultados que se le asignan expresamente al sistema en general y cada uno de sus elementos en particular.

2.—La estructura del proceso educativo en niveles, ramos y grados.

3.—La índole y las modalidades de ordenamiento de los contenidos de la enseñanza.

4.—La reglamentación en cuanto a duración y ordenamiento del trabajo escolar.

5.—Las normas y mecanismos reguladores de los flujos de población escolar dentro de la estructura del sistema.

6.—La manera como se corresponden la estructura del sistema información del personal docente y la estructura de la administración educativa, de una parte y la estructura de enseñanza del sistema de otra.

7.—Los mecanismos y procedimientos de orientación vocacional y profesional.

El examen profundo de los elementos mencionados revela una serie de deficiencias que influyen sobre la índole y calidad, de serie de la educación e inclusive sobre la eficacia cuantitativa del sistema; las

lagunas en cuanto a oportunidades de la educación para las funciones esenciales del desarrollo económico; rigidez y fallas del sistema que añaden obstáculos a los muchos que ya existen para que un mayor número de educandos prosigan su educación y para que el sistema suministre individuos educados en toda la variedad de niveles y tipos de educación requeridos, desmedido crecimiento y sobrevaloración de determinados tipos o modalidades de educación; el carácter eliminatorio, selectivo, competitivo o distributivo de los mecanismos de admisión y promoción etc.

Particularmente referido a los contenidos programáticos de la educación, este mismo análisis permite identificar el grado de tensión a los elementos estructurales de las diversas disciplinas, a los conocimientos científicos y tecnológicos, el acento literario o intelectualista de la educación.

El análisis estructural es especialmente necesario en el caso de un país en desarrollo en el cual los sistemas educativos generalmente se conciben, más que sobre las bases de estudios juiciosos de la realidad nacional, en trasplantes de sistemas de otros países y que tienden a crecer, no fundados en reestructuraciones orgánicas realizadas a medida que lo exigen las nuevas circunstancias, sino por la adición de nuevas disciplinas o modalidades de enseñanza a la vieja estructura. Por otra parte este examen nos permite explicarnos las deficiencias que acusan los sistemas educacionales de nuestros países: el divorcio entre la estructura y la orientación de los servicios escolares con las necesidades educativas reales del país; la rigidez y uniformidad de los programas generalmente orientados selectivamente hacia la universidad y en los cuales se acentúa más un saber enciclopédico y verbal que una amplia y realista preparación para las exigencias del desarrollo; la relativa ineficacia de la escuela primaria y de la enseñanza vocacional y técnica. La profunda crisis de la educación secundaria ante la demanda creciente de que es objeto por parte de los sectores que hasta hace poco tiempo no tenían posibilidad ni interés en alcanzarlos; las evidentes deficiencias en la formación de los maestros y la separación que existe entre las diversas ramas o especialidades.

Aunque en el último decenio las tasas de expansión de la educación primaria, secundaria o básica y superior duplican cuadruplican y

triplican respectivamente las del crecimiento de la población en los grupos de edad correspondientes, subsisten gravísimos déficits en la educación primaria o básica de los países latinoamericanos y se acusa una falta de capacidad de absorción en relación con la demanda social en diversas modalidades de la educación media y de la enseñanza superior.

La productividad de los servicios educativos deja mucho que desear. El bajo coeficiente de correspondencia entre los que ingresan a los diversos niveles del sistema y los que terminan derivados de las altas tasas de repetición y deserción, determinan la conformación absolutamente insatisfactoria de la pirámide educativa en todos nuestros países lo que sigue siendo uno de los problemas que con mayor fuerza golpea a la conciencia del pueblo latinoamericano.

El producto real que se obtiene de la incorporación de crecientes cantidades de individuos al sistema educativo no alcanza su verdadera finalidad y se logra a un costo económico y social incompatible con la realidad y necesidades de la América Latina.

Los sistemas educativos latinoamericanos no están respondiendo adecuadamente a los requerimientos del desarrollo.

Si educar es proveer los medios para que el ser humano se realice según sus propias necesidades y aptitudes, de acuerdo a la realidad en que vive capacitándolo para adaptarse a ella y a su vez transformarla, y si esa realidad está caracterizada por el cambio, necesariamente hemos de educar para el cambio.

No podríamos concebir que una sociedad realice cambios profundos en sus estructuras económicas y sociales sin una educación y administración eficiente en tal grado que le proporcione la mano de obra calificada, los profesionales y los técnicos para hacer uso de los recursos tecnológicos y del avance científico para saber administrar, orientar y hacer producir las riquezas agropecuarias, biológicas, mineras, industriales, que la comunidad nos ofrece y que el cambio nos lo brinda. Pero esta educación, tan necesaria para el desarrollo de los pueblos, no podrá lograrse si grandes masas de la población de nuestro país no tienen la oportunidad de incorporarse a la escuela o si, ya incorporados no permanecen en ellas el tiempo necesario para recibir la adecuada instrucción. Y los datos estadísticos de los fracasos escolares y el abandono prematuro de la escuela en los países latinoamericanos acusan un

grave problema cuya solución es impostergable y esa educación debe responder de su bondad satisfaciendo las expectativas y anhelos de progreso, bienestar y seguridad integral típicos de esa clase y en condiciones más o menos ideales, puede convertirse en la conciencia histórica de un proceso y de un Continente.

Los escritores y artistas que concurrieron en 1971 a Huampaní, para asistir a las deliberaciones del XV Congreso de Literatura Iberoamericana, literatos y críticos de diversas partes del mundo, escucharon al Ministro de Educación del Perú Gral. Alfredo Carpio Becerra, mencionar los nombres de Vallejo, Mariátegui, Alegría, Arguedas, hasta ayer marginados o minimizados por la historia oficial y decir: "En horas y momentos difíciles cuando el propio destino de la peruanidad estaba en juego, siempre hubo voces y actitudes dignas" y así los intelectuales supieron que la revolución peruana había reivindicado la función de aquellos valores auténticos cuando oyeron afirmar al Ministro que su obra sería la vida en las profundas vertientes de la nacionalidad. Nunca más la mezquina intolerancia de quienes pretendieron convertir la cultura en un coto privado, prolongación de injustos privilegios ni que se echarían sombras sobre el pensamiento y acción de los peruanos ilustres.

Prosiguió. "En la Revolución la función crítica y la responsabilidad constructiva se dan en unidad inseparable" y añadió: "La Fuerza Armada del Perú ha tomado la responsabilidad de cancelar una injusticia . . . la deuda que la Nación Peruana tiene a los intelectuales que, con lúcida conciencia histórica, se arriesgaron ha denunciar el desequilibrio social, secularmente opresor de nuestro pueblo".

El trabajo de los intelectuales, indicó el Ministro, no sólo es utilizado sino que es y será respetado en toda la amplitud de lo que significa pensar y afirmó "Sin vida libre del pensamiento no hay revolución y esta libertad debe ser la libertad del hombre revolucionario comprometido, es decir, obligado a participar en un proceso auténtico y evitar que se vuelva dogmático y burocrático.

Refiriéndose a la función que le corresponde cumplir a la cultura y a la educación en la sociedad indicó: "Su rol es de una trascendencia incalculable. El futuro de la Revolución se juega principalmente en estos campos, la educación no será más que un instrumento de discrimi-

nación, de ocultamiento de la realidad nacional, de alienación y dependencia. Será una adecuación libertadora, crítica y comprometida con la realidad y el destino de la nación.

Hablando de la Revolución peruana que ha destruido los más importantes centros de privilegio tradicional y está sentando las bases de una nueva sociedad democrática y justa, el general Juan Velasco Alvarado, dijo al diario "Excelsión de México, que si bien la oligarquía no ha desaparecido totalmente; sí ha perdido irremisiblemente su control hegemónico en el Perú al que ha mantenido como sociedad autoritaria e intensamente estratificada.

Admitió que "La Revolución tendrá que andar un largo camino, antes que los oligárquicos pierdan vigencia en el país" y añadió "sin embargo el concepto de la oligarquía tiene otra dimensión más sutil y profunda".

El Perú tradicional constituyó una sociedad oligárquica no sólo porque un grupo de poder excluyente y discriminatorio dominara todos los planos de la vida nacional desde la cúspide de influencia de la gravitación política y económica, sino también y fundamentalmente porque todas las formas de riqueza y de poder en los distintos planos de la realidad nacional estuvieron monopolizados por pequeños grupos de privilegio que ejercieron su dominio total en el campo y en las ciudades, en el interior y en la capital, en los distritos y en las provincias, en la sierra, la costa y la selva. Esta concentración de todas las formas de la riqueza y poder caracterizó la vida de la sociedad peruana y reflejó ese espíritu elitista y discriminatorio, propio de la concepción oligárquica, que mermó el conjunto de la vida social, cultural, económica y política del Perú revolucionario.

"Ese espíritu oligárquico, característico de una sociedad autoritaria e intensamente estratificada, aún no ha desaparecido. Pasará mucho tiempo antes que desaparezca, porque la Revolución tendrá que andar un largo camino antes de que los valores oligárquicos pierdan por completo vigencia en el país. Las reformas estructurales y económicas por profundas que sean, no son suficientes para resolver este problema crucial":

"Tendrán que surgir nuevas orientaciones culturales nuevas formas de comportamiento, una nueva moral social, humana y solidaria".

“Esa es finalmente, la gran tarea de esta Revolución que espera construir en el Perú una sociedad donde la vida tenga una distinta y superior calidad para cada hombre y cada mujer de nuestro pueblo”.

Señaló que la marginación real de los sectores populares recién empieza a desaparecer con el inicio del proceso revolucionario, luego que no tuvo ningún peso real en la organización política y económica de la nación.

Cuál es la misión real y el problema del magisterio latinoamericano? Múltiples son las circunstancias, realidades, problemas y elementos que participan en el quehacer educativo, en la labor formativa y desarrollista del educando y/o participante pero, es fórmula clásica establecer que concurren fundamentalmente la sociedad, el hogar y los padres de familia, la escuela y el educador y sobre todo, el medio, el tiempo y el educando.

No nos vamos a ocupar de ese gran desconocido, que es el educando sobre todo en la América Latina, pero sí queremos referirnos a ese factor que filtra y adapta fines, objetivos, metas, medios, procedimientos y que orienta, asiste e impulsa, dosifica, renueva, acondiciona y coordina, a ese hombre que por ser educador se le quiere hacer apóstol, “guru” o “santoru” pero, también por lo anterior se quiere olvidar que es un ser humano por naturaleza psico-biológica de profunda sensibilidad y emoción social, que vive anhelos, necesidades, frustraciones, limitaciones mil, que no siempre es comprendido menos asistido y pocas veces remunerado y alentado y que se humilla su dignidad humana y profesional, obligándolo a vender su libertad y actuar como incondicional del gobierno de turno, del libertador del tiempo y del opresor de siempre.

La labor del maestro o del educador se hace más difícil cuanto mayor sea la injusticia, la miseria y las enfermedades imperantes y sólo prospera su labor sino se le obliga a mirar las cosas con la mirada oscura de los ciegos y establecer el ritmo de la vida con la insensibilidad del macero del velero esclavista o se le mantiene en situación de no ejercitar su inventiva, su creatividad y su inteligencia sino en condiciones de robotización o automatización mediante un sistema de adoctrinamiento o concientización alienante gracias a una organización basada en el temor, en el entrenamiento y en la obligación de cumplir y hacer cum-

plir órdenes olvidándose de que la educación fundamentalmente es un diálogo de almas y que la pedagogía y el amor están íntimamente vinculados, por ello en el "Requerido de Ibérica". (La Prensa 16-6-74) Doña Teresa Moreyra y Paz Soldán de Belaúnde, a la que le rindo homenaje con esta cita dice con claridad y acierto que le son propios. "Bello es amar, sobre todo si se ama desinteresadamente; es una experiencia que en su gozosa dulzura, no tiene rival".

El educador es el alma del proceso educativo, pese a todo lo anterior y a las leyes, reglamentos, planes y programas y sistemas organización, métodos, materiales de enseñanza y aún la administración misma —eficiente o deficiente— puede y es acondicionada por el educador de modo que por excelente que sea todo esto permanece como letra muerta mientras no sea vivificado por la acción creadora de un educador.

Ninguna misión más elevada que la misión del educador pero, no se entienda por tal sólo al del sistema educativo al del aula o al titulado que ejerce una profesión? también lo es el ideólogo sea cual fuese su especialidad, el político, el periodista, el expositor en la radio o en la televisión, como lo es el artista, con sus diversas expresiones del arte, el teatro, la música, marionetas, la televisión y la radio así como todo medio de comunicación masiva. Son factores, casi podríamos decir, determinativos en la educación; apréciense si no cuantitativamente la permanencia del educando en la escuela (5 a 7 horas) y fuera de las escuelas, en el medio social ya sea hogar, calle, reunión, espectáculo, parque (17 a 19 horas.)

Ninguna misión más elevada que la misión del educador, casi es imposible probar que cualquier profesión en particular sea de mayor valor para la sociedad que otras: pero podemos tener la seguridad que ninguna otra profesión ofrece a quien la ejerce mayor oportunidad para beneficiar a los otros. El educador de vocación es un revolucionario por antonomasia, es un ser comprometido con la sociedad y se sabe así mismo identificado con una vida entera de servicios en pro de valores culturales y espirituales.

La educación es arte de creación incesante o no es educación. La obra del educador, como la de la madre, es obra del alumbramiento; al educador corresponde transmitir a las generaciones nuevas el conjunto

de conocimientos, valoraciones y habilidades que constituyen la herencia cultural, asegurando así la continuidad de la cultura.

Pero también debe dirigirse al futuro, previendo los cambios de circunstancias para las nuevas generaciones, y darse plenamente a la invención de renovados ideales.

El hombre es por naturaleza, un ser de lejanía y es esa permanente futuración del ser humano, la que sirve de norte y guía es el ideal, El ideal es una visión que se anticipa al conocimiento de la realidad, cumplir con esta tarea no significa ser un Casandra o Nostradamus sino que el educador es un sembrador de ideales y así lo señala la alcaldesa del C. E. E. Fiora Tristan en su discurso en el teatro Metropolitano de Lima del 14-6-74, cuando dijo *"El presente es consecuencia del pasado"* coincidiendo con las palabras a la juventud de Vladimir Illich Ulianov (Lenin), en las que para demostrar la secuencia y la continuidad en la cultura a pesar de los cambios dijo: "Cuando con frecuencia oímos, tanto a algunos representantes de la juventud como a ciertos defensores de los nuevos métodos de enseñanza, atacar la vieja escuela diciendo que sólo hacía aprender de memoria los textos le respondemos que sin embargo, *es preciso tomar de esta vieja escuela todo lo que tenía de bueno*". (Pravda, número 221, 222, 223, 5, 6 y 7 de Octubre de 1920.)

Bien sabemos cuan difícil es llegar a encontrar la verdad que queremos aprender no en el sentido óptico o de hecho, de ser sino tener una realidad capaz de ser conocida es decir: Conocimiento que coincide con la realidad y palabras que coinciden con ese conocimiento lo que implica saber lo que se dice y decir lo que se sabe . . . cuan difícil es esto, aun para Inmanuel Kant que todo lo llegó a saber. En su "Crítica de la razón pura", llegó a la conclusión de que no podía conocer lo que había fuera de él y, para poder vivir en la "Crítica de la razón práctica" decidió proceder como si Dios existiera y el hombre fuera inmortal y libre.

La relatividad de los sentidos y de los juicios de verdad de las personas determina un problema crítico no sólo sobre la cognoscibilidad sino sobre la confiabilidad por lo que se afirma que el hombre no es perfecto sino perfectible y que la verdad del hombre es una verdad relativa pues tal verdad se halla aislada de la realidad en un mar de palabras y así la verdad de hoy es falsedad de mañana y viceversa.

En este afán constante por la verdad, la justicia y la erradicación de la miseria y la enfermedad, conviene destacar a las organizaciones magisteriales que han cumplido un relevante papel no sólo en la importante labor de dignificar la profesión docente, sino luchando afanosamente por elevar el nivel socio-económico y cultural de los servidores de la docencia así como bregando por el mejoramiento cualitativo y cuantitativo de los sistemas educativos pese a lo cual algunos Ministros de Educación de la América Latina, en cuanto a los gremios magisteriales, parecen ser enemigos o por lo menos desconocer la "Declaración de los Derechos Humanos" (10-12-48) y lo establecido en los convenios 87 y 98 de la OIT que garantiza la libertad de la agremiación y rechazan la intervención del Estado y aún llegan a atentar contra la propia legislación de los gobiernos vigentes atentando contra la estabilidad en el trabajo y la dignidad de la profesión que tanto preocupa y ocupa a los gobernantes actuales de la América Latina. Tenemos que admitir a nuestro pesar, el gran porcentaje del magisterio que carece no sólo de títulos sino de la vocación y preparación adecuada, porque se carece de un sistema de reentrenamiento periódico y de una visión clara de lo que significa la educación permanente para el ser humano.

A los hombres que fueron, son y serán perseguidos, amenazados, cohibidos, que tuvieron que enfrentarse al poder de los poderosos y a la influencia de los influyentes, asistiendo con explicable pesar a la ordenada sucesión de los oportunistas de todas las épocas, participantes entusiastas en el orgiaco disfruto de las siempre transitorias oportunidades. Aquellos que algunas veces los ametralló la derecha y otras las fulminó la izquierda. No importa quien estuviere en el poder, lo cierto es que esos hombres parecerían implacablemente condenados a vivir marginados de la normal coexistencia. Ellos que han vivido con más angustias que con esperanzas demandan un mundo mejor con más esperanzas que angustias como lo ha indicado Elías Mendoza Habersperger (La Prensa 19 de Mayo de 1974), reclamando se atienda la necesidad insoslayable de "UNIRNOS POR LO QUE NOS ACERCA Y NO SEPARARNOS POR TODO LO QUE NOS DISTANCIA".

El anterior pensamiento de éste distinguido conductor de juventud es aplicable tanto en los niveles nacionales como internacionales por lo que la unión económica y de sus fuentes de creación debe asistirse de

una integración en lo artístico, en lo científico, en lo tecnológico, en lo literario y/o lingüístico, en lo educativo y en lo cultural porque el Miembro de un Estado o Nación es fundamentalmente más que un ente económico un ser humano.

La palabra socialismo aparece por primera vez en el emblema del partido de Ricardo Owen en el Congreso de Manchester de 1836 pero, Proudhon lo definió en 1848 como "toda aspiración hacia el mejoramiento de la Sociedad".. En 1853 Luis Reyband en su diccionario de Economía Política lo define como conjunto de teorías filosóficas que en términos generales pretenden una sociedad sin clases que debe lograrse principalmente transfiriendo la propiedad privada a propiedad estatal y sustituyendo el sistema de libre empresa, motivado por el beneficio, por la planificación central estatal. Sostuvo que la teoría socialista puede encontrarse en forma embrionaria en los escritos de Platón y que las primeras comunidades cristianas se anticiparon a la propiedad colectiva (es el siglo XVIII cuando se precisa las primeras ideas del socialismo moderno con escritores como Babeuf (1760-1767) y el Conde de Saint Simon (1760-1825).

Pero, sea cual fuera la tendencia política dentro de un Estado si la sociedad y sus miembros no participan de un proceso de integración interno o externo cualquier afán de esta naturaleza de carácter nacional o multinacional no logrará los resultados a que se aspira.

ALGUNOS ESFUERZOS EN PRO DE LA INTEGRACION DE LA AMERICA LATINA Y LA ESCUELA EN EL MUNDO

Es indudable que la preocupación fundamental de la política debe ser, y en algunos casos es satisfacer las necesidades de los miembros del Estado, los que se han congregado con fines a asegurar su bienestar general y seguridad integral pues la política es la ciencia que mirando al futuro, resuelve los problemas del presente, y por ello Wolfgang Schaedewaldt, dice que inicialmente la técnica tiene función bienhechora para el ser humano pero, que entraña peligro cuando se aleja de su origen y su fin es lo humano, más Heidegger, sostiene que la técnica tiene como

fin su ser como verdad o sea que es indiferente a su origen y al fin cual es el servicio del hombre ¿para otros es un medio de determinar, orientar la actividad del hombre y a veces del hombre mismo por medio de la comunicación masiva, de la educación y de la culturización programada.

Alguien preguntaba ¿se debe alimentar o exportar? y la verdad es que la pregunta no tiene razón de ser, porque la salud del pueblo debe ser asegurada y satisfechas sus necesidades primordiales, si se habla de la necesidad inclusive de una iglesia que piense y se ocupe sólo de la tierra —medio y no se le de mayor importancia, como ocurría antes, marginando su acción horizontal del cielo— meta.

El espíritu humanista del desarrollo impregna el pensamiento y las cartas políticas de todas las organizaciones políticas del tipo nacional o multinacional: La Carta Magna de 1225. Las Declaraciones de Independencias habidas en la tierra desde entonces acá, la Declaración de los Derechos del hombre y del Ciudadano de 1789. La Declaración Universal de Derechos Humanos aprobada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas del 10 de de Diciembre de 1948, los Estatutos de los Gobiernos de hecho y derecho, y así lo analizó la Comisión Internacional de Juristas en el Imperio de la Ley en España, el imperio de la ley en Cuba . . . etc., y Jorge Cabral Texo en su estudio "El Régimen de los Decretos leyes en los Derechos Públicos Argentinos.

Todo esto pone de manifiesto la constante preocupación y ocupación por satisfacer las necesidades y asegurar el bienestar que las expresiones del reto plantea: sequías, orografía del terreno no propicio para los cultivos altamente técnicos, carencia de mano de obra preparada para el empleo de la técnica científica y racionalidad en el crecimiento demográfico, armamentismo, analfabetismo, enfermedades, una mayor preocupación por la política de prestigio y de resonancia que una política de renovación estructural, de servicio y de eliminación de la marginación de los grupos humanos y de los parias.

Naturalmente que el sistema económico jurídico que se emplee ha de contribuir, acelerar o retardar el bienestar y seguridad integral que implica el desarrollo y la integración individual y socio-económico político-cultural del ser humano.

La política integracionista en la América Latina ha logrado expresiones alentadoras como la ODECA (Organización de los Estados

Centro Americanos), los países del Caribe, la Cuenca del Orinoco, la Cuenca del Amazonas, la Cuenca del Plata, el Pacto Andino, que en el aspecto cultural se rige por el convenio Andrés Bello el que ha determinado la integración educativa, científica y cultural de los países de la Región Andina y prevé el reconocimiento de los estudios primarios o de enseñanza básica, así como otros realizados en los países signatarios del mencionado convenio y acuerda el establecimiento de un régimen de equivalencia para reconocer, los certificados de estudios a niveles de la enseñanza media, completos o parciales, cursados en cada país del área a fin de que puedan ser continuados o completados dentro de la región.

En setiembre de 1973 se dio a conocer un Decreto en Buenos Aires, mediante el cual se establece que los títulos otorgados por las universidades que funcionen o hayan funcionado en la República del Perú, y que habiliten para profesiones liberales serán reconocidos en Argentina y el Perú el 12 de abril de 1979.

Pueden asaltarnos muchas dudas acerca de la educabilidad del ser humano su educastración, el manipuleo en la concientización no liberadora.

Todos estos temas han sido analizados y de vez en cuando cobran inusitado interés y resonancia; así por ejemplo en 1970 Jules Celma publicó unos artículos en Francia que dieron origen a su obra "Diario de un Educastrador", el autor ocasionalmente enseñó en algunas escuelas pero, no es un profesional de la educación, en su obra criticó los textos y los dibujos producidos por los educandos, habló de la situación alienante del maestro y de los alumnos y la carencia de tiempo angustiante en que viven unos y otros.

Estas 192 páginas de "Ediciones Flor" de Buenos Aires no son resultados de un observador interesado sino de una persona que quiere ofrecer un testimonio, un planteamiento pedagógico que elimina al maestro pues postula el valor supremo de la vivencia espontánea y de la total libertad, arremete contra la educación constitutiva y diametralmente opuesta al postulado de la libertad, educación la que se juzga represiva y castradora, pues canoniza el poder, al gobernante y sistema de turno y hace de las escuelas "templos" de abdicación y de la docilidad" cuya sola existencia conlleva la admisión de un mundo escindido

entre los que mandan y los que obedecen, libertarios y marxistas señalan en Celman una nueva corriente educacional contemporánea cuyas primeras expresiones podemos encontrar en Juan Jacobo Rosseau, para quien el educador no debe ser sino un ministro de la naturaleza, o también podría tener su origen en el pensamiento de Santo Tomás de Aquino quien sostiene que educar no es actuar sobre algo inerte sino vivo y que porta en sí su materia de evolución.

Psicólogos y psicoterapeutas preconizan la no directividad; entre ellos Carl Rogers que ha diseñado una pedagogía centrada en el alumno, sin maestros en la acepción tradicional, programas ni exámenes pues no se trata de obedecer ni mandar sino de comunicarse. Para él la enseñanza impositiva y paternalista no produce otra cosa que conformistas o rebeldes; seres no creadores, no plenos, no auténticos e incongruentes. En esta línea de educación trabaja Paulo Freire que rechaza la domesticación así como Iván Ilich quien preconiza la problemática educacional inversa en el proceso social, económico y político de los países pobres.

Uno de los documentos que ha creado una gran atención aún más que la obra de Jules Celman es el "Informe Edgar Faure" (1972) un volumen de 400 páginas con el título "Aprender a ser". Se trata de una inversión de la UNESCO DE 400.000 dólares y que contiene veintiún recomendaciones para una política mundial de educación. El equipo de trabajo se componía de siete personas y su versión pulcramente cuidada por Edgar Faure la rehizo 30 veces. Rechaza la afirmación de que la enseñanza es conservadora o que la escuela es la culpable de la ignorancia de los otros (aquellos que no pueden ir a ella); o que la escuela discrimina pero admite que toda institución es estabilizadora por naturaleza y supone un culto de la forma, de la fórmula y de la formulación, al igual que la actividad jurídica. Esto parece contrariar al movimiento que ella provoca pues en época de grandes cambios la forma y la fórmula son defendidas por ellas.

Establece que la educación en los países desarrollados presenta siempre o al menos en un gran número de casos, el doble carácter de ser por una parte pre-tecnológica en cuanto a la enseñanza misma y por la otra élite en cuanto a su reclutamiento social tratándose, por supuesto de un nivel elevado de estudios.

Al referirse a los países sub-desarrollados dice: Es este mismo sistema; con estas mismas características es que se presenta el inconveniente suplementario de no estar adaptado al contorno cultural y al medio social y humano.

Se trata pues, en ambos casos,, por un lado, de pasar de los pretecnológicos; por el otro de construir una enseñanza ampliamente popular a partir de un-sistema educativo restringido a una minoría de ingresantes, a quienes garantiza aproximadamente las salidas correspondientes en empleos superiores de la economía y la administración.

Esta doble transformación debería, lógicamente llevarse a cabo en un mismo movimiento. No siempre ha sido así.

Se observa que la educación no es una parcela de lo político, ni de ciertos casos, un dominio de los tiranos, para que la entreguen a voluntad, al pueblo, ya que estos mismos políticos o tiranos con un producto de la educación que han recibido, no estando en sus manos el dar lo que no poseen.

La crisis educacional en la que vive el mundo es un resultado a nivel mundial de la revolución científica-técnica que ha reemplazado a la revolución industrial del siglo XVIII y a la del primer maquinismo que reemplazaba y multiplicaba las facultades humanas en sus aspectos físicos y muscular, mientras que la actual revolución científico-técnico ha conquistado el dominio mental por la transmisión inédita de las informaciones a cualquier distancia y por la invención perfeccionada cada día de las máquinas calculadoras y racionales.

Este es el centro del problema: países que no han vivido la primera revolución ya se encuentran en la segunda y frente a la masas que muchos llaman "desposeídas de la tierra" se han alzado pidiendo se resuelva su problema y se racionalice la educación. Por eso Faure dice: "La futura educación popular en el mundo ha de ser distinta, no racionalizada ni tampoco destinada únicamente a la (utilidad económica del individuo,) siendo distintos los medios, el sistema y los fines.

Cuál ha de ser la finalidad de la educación: aprender a ser y aprender a no ser, el informe de Edgar Faure que lo es de un grupo de trabajo que presidiera el ex-ministro de educación de Francia (Faure) estaba integrado por Felipe Herrera, chileno, ex-Presidente del Banco Interamericano de Desarrollo; Abdul Razzak Kaddours, profesor de la

universidad de Damasco (Siria); Henry López, actual Canciller y ex-Ministro de educación del Congo; Arthur Petrovski, miembro de la Academia de ciencias pedagógicas de la Unión Soviética; Majid Rahnema Iranio, ex-Ministro de enseñanza superior y de ciencias de su país, y Frederick Champion Ward norteamericano consejero de la Fundación Ford para la educación internacional.

Demás está decir que Edgar Faure que precedía al grupo es una de las mentes más lúcidas y penetrantes que hayan traspasado la frontera de la cultura hacia la política y fue presidente del Consejo de Ministros de Francia y Ministro de Educación. Todos ellos asistidos por numerosos equipos de técnicos y especialistas durante cerca de un año y medio visitaron 23 países para examinar los sistemas educativos y reconocieron que la educación tradicional no sólo está en crisis en casi todos los países sino que además no está en capacidad de responder a las tremendas exigencias de un tiempo de cambio profundo como el que vivimos, pues ahora:

1.—Hay que enseñar más a más gente, por más tiempo para necesidades y exigencias en su mayor parte nuevas.

2.—Enseñar a vivir, es decir enseñar a SER en el mundo cambiante y fascinador del presente y el futuro deseable.

3.—La existencia de una evidente comunidad internacional, que va más allá de fronteras jurídicas, económicas o ideológicas es perceptible.

4.—La creencia en la democracia concebida como “el derecho para cada hombre de realizarse plenamente y de participar en la realización de su propio porvenir”.

5.—Debemos pensar que el desarrollo tiene por objeto la fructificación completa del hombre en toda su riqueza y en toda la complejidad de sus expresiones y de sus relaciones.

6.—La educación para formar ese hombre completo, integrado e integrante tiene que ser global y permanente. Es decir “elaborar a todo lo largo de su vida un saber en constante evolución *y aprender a ser*”.

Los tiempos actuales plantean a la educación cuestiones muy difíciles de resolver y realizar por medio de todo el aporte tecnológico de los medios de comunicación y de las computadoras.

Ya no puede ser el objeto de la educación la simple y a veces insignificante transmisión de conocimientos en un local aislado y por métodos inexpressivos a gentes cada vez más numerosas que están sumergidas en una compleja y creciente realidad de comunicaciones, imitaciones y valores que poco o nada tienen que ver con la escuela.

Arturo Uslar Pietri, con motivo del ingreso a principios de 1973 a la Universidad Central de Venezuela, escribió "Cada día más personas aspiran a un título que no significa otra cosa que un certificado de aptitudes mínimas para una determinada actividad científica o tecnológica lo que ofrece dos casos:

- a.—Cuando se logra el certificado de aptitud y ello no señala la realidad.
- b.—Cuando teniendo esa aptitud no hay posibilidad de empleo.

Si la educación no está bien concebida ha de convertirse no sólo en el tema predominante de toda empresa educativa sino también aprovecharlas como sus principales vehículos e instrumentos, para llegar a un humanismo científico que reconociendo al hombre consigo mismo y con su destino.

El informe de Faure quiere mantener la escuela tradicional reformándola mientras otros quieren simplemente abolirla y lanzar a los hombres a la experiencia caótica del mundo que le rodea, lo que no encuentra eco en el mencionado informe que conserva la escuela como parte y no como reducto exclusivo de la educación, y sostiene "si aprender es un empeño de toda una vida a la vez en su duración como en su diversidad tanto como de toda una sociedad, en todo lo que concierne no sólo a sus recursos educativos sino a sus recursos sociales y económicos hay que ir entonces más allá de la revisión necesaria de los sistemas educativos y pensar en el proyecto de una ciudad educativa".

Es decir, en otros términos, toda la vida colectiva transformada en empresas y en posibilidad de educación sin término así como la educación, no es un problema sólo para los técnicos en educación, sino para la sociedad entera. Con ella se pone en juego el porvenir del hombre en la escala correspondiente y nadie puede ser indiferente a ello porque sería como vivir sin ayer y sin mañana.

La escuela de los otros.— Sin entrar a la episódico y menos a lo accidental como son los casos del desajuste entre los egresados del ni-

vel secundario que no están preparados ni para el ingreso a estudios superiores ni para el trabajo, lo que afecta a todo el "Tercer mundo" denotando la falta de estructuras racionales, lógicas y por tal coherentes. Inclusive se preparan más profesionales de lo que demanda la realidad y así la Universidad se convierte en un semillero de defraudados y resentidos que nos hacen recordar las palabras de Juan Rulfo o Pedro Páramo, autor de "Llano en llamas", cuando dice la "palabra ha perdido vigencia". Libertad ahora no significa libertad. En qué país se le da su valor real? Justicia, quién puede hablar de justicia? La justicia es hoy la más grande injusticia por eso se dice que en el tercer mundo los blancos aclaman a Dios para pedir milagros, en cambio los mestizos claman a Dios sólo para pedir justicia . . . así con esta vivencia, con esta conceptualización se convierten en sensores de la obra y amantes del verso, en azotes del proceso porque el talento sin probidad es peligroso y si se asisten de un panorama sin fronteras de su humanismo, porque generalmente comienzan alabando para terminar mordiendo entonces estamos sembrando el resentimiento, el anarquismo y el caos. Y si se hacen historiadores lo hacen por placer de escribir pero no para evidenciar las raíces de los pueblos y la forja de la patria.

El panorama educativo en la América Latina ofrece cierta universalidad por lo que ha de referirse a lo que ocurre en otros países que disfrutan del éxito y de una sistematización no carente por cierto de fallas e imprevistos ya que toda obra humana que se inicia tiene su fin, su tiempo de propiedad y de descomposición.

Se suele decir que la URSS. y USA. son las dos glorias de la pedagogía contemporánea como lo fueron Francia e Inglaterra a principios del siglo.

La educación actual rechaza todo clasismo y se caracteriza por su ofrenda a la patria y su aliento constante a su experiencia privada, no se admiten las ideas imperantes en la Europa clasista. En USA se fomenta y estimula la eficiencia privada. No es selectiva sino gradual, progresiva e igual para todos.

Ella se gesta no desde arriba sino desde abajo. No es una preparación para la vida sino una etapa de y para la vida.

El educando no se dedica a escuchar sino a experimentar, la educación no es autoritaria ni exige uniformes pero sí coloquios y colaboración.

La personalidad del educando es más respetada que lo académico. La música, las artes plásticas, los deportes, el atletismo, los bailes y las danzas cobran singular importancia, en la educación de USA. pero el objetivo de la educación es crear una nueva economía, pese a tal propósito lo es el 50% y en URSS 40%. La escuela en USA no mantiene el antieconómico y degradante sistema de repetición del año en cuanto a la cronología, existen diversos sistemas de 6-3-3; de 8-4-4; de 8-4-2 etc. y en cuanto a la financiación el 50% está a cargo de los Estados, el 40% de las reservas y el resto del porcentaje a la Federación, existiendo en USA 40.000 distritos educativos.

La enseñanza del lenguaje se hace a base de la conversación no de la gramática y después se preocupan por el estilo empleándose como material didáctico, no sólo el libro, texto, diccionario o cuaderno sino el franelógrafo, la transparencia y la cinta grabadora.

Hasta el latín se enseña así en Inglaterra habiéndose generalizado tanto en ella como en 18 países sajones los laboratorios de idiomas lo que ha sido acertadamente imitado por el Japón y la URSS.

El fin de la automatización total es la individualización, el costo es elevado; sin embargo ya es uso común en las universidades africanas habiéndose comprobado que los infantes, con estos medios aprenden con mayor rapidez.

La revolución más importante en la escuela es la enseñanza de la matemática moderna que sustituye la memoria por la inteligencia. Sin embargo la teoría de los conjuntos fue creada y formulada hace 70 años por un alemán, tal concepción tuvo en cuenta que el número es abstracto el que se expresa con un conjunto de objetos.

Cuanto más pronto se empieza la enseñanza del lenguaje se admite el empleo de las palabras completas sobre objetos, se mezclan los carteles y se vuelven a sus sitios.

Según Marenko desde los 5 años se forman los caracteres de los hombres futuros, por ello USA y URSS dan gran importancia a la danza, el canto y la educación física.

A los 6 años en la URSS aprenden a leer y aún a menos de los 4 años sin que afecte a su naturaleza pues ello no significa precocidad según lo ha demostrado el "instituto para el desarrollo potencial humano". Pues el niño así como puede hablar, puede leer desde pequeño por-

que son genios para aprender idiomas. Ciertamente que no leen todo el día pero tampoco deben jugar todo el día.

Los niños y los sabios son indagadores . . . el niño se autoeduca antes de los 6 años; aprende más que en los años escolares inmediatos.

A la postre el educando sólo aprende lo que quiere aprender y los niños llegan a las escuelas con una capacidad superior al nivel de las primarias, por esto se propugna una instrucción del más alto nivel de dificultad y que la escuela no enseñe nociones sino a pensar a descubrir y a crear, desarrollando la autodisciplina o escuela de la Radosiment, en la cual dos delegados por aula se hacen presentes al Director y esta comisión o consejo orienta la disciplina de la escuela tomando sus decisiones por acuerdos. No se interesan en que sus compañeros de aula adquieran una valija de conocimientos sino que desarrollen su aptitud o capacidad de cooperación, creatividad y concordia. Mantienen al día un fichero personal para su autoelevación. No se preocupan sólo de los primeros sino también de los últimos, pues el estudiante es el centro de toda preocupación y ocupación pedagógica de la escuela.

En los Estados Unidos de Norteamérica lo más americano que hay son sus escuelas (Básica y media). Las escuelas superiores se complementan y son diversas (2.500) y se regulan por la ley Monroe.

A la Universidad se llega después de 4 años de college. Existe una ley de educación para la defensa nacional, de 1965.

En cuanto a la integración el 7% de los negros del sur se han integrado y por ley de 1954 se aspira a la integración cívica pues el 20% de la población vivía en fetos culturales.

Robert Classer dice que la educación tiene por objeto formar, mentalidades críticas, asegurar una evolución coherente y una curiosidad constante, para ello en la Universidad de Berkeley 14 premiados son docentes.

La educación en URSS procura la eficiencia del Estado asistiendo de programas generales del país y procurando el equilibrio entre los estudios y los consumos demandas y recursos humanos calificados.

En URSS la educación es cambio y lo que se debe cambiar se cambia, por eso la característica de la escuela es su dinámica interna, su antropomorfismo humanismo, trabajo, estética y proyección política.

El 33% o un tercio de la población, o sea, 77 millones de habitantes disfruta de la escuela en URSS: escuela materna de 3 a 6 años primaria de 7 a 10 años de edad: 5 años de media y 2 años de educación superior, o sea que un educando en 13 años de estudio tiene su título técnico. En Estados Unidos se requieren de 15 a 17 años.

La Reforma de 1956 que se encuentra en proceso en URSS, la que se inició con la crítica de Kruschef de 1958, en un artículo publicado en el periódico Pravda, en el que habla de un lugar que llama Tiberiano en donde la agricultura y la ganadería se aprendía en modelos de cartón y madera pero no en la naturaleza. Sin embargo esta escuela autoritaria, alejada de la realidad con afanes de autogobierno, con horario profesores, y programas que rechaza el teorismo dio el primer Sputnik, logró alfabetizar el 75% de la población y en 30 años conquistó saludables reivindicaciones para la mujer.

Dicha escuela volvió a los 20 años, al Politécnico con los dos años de trabajo y en 1964 se generalizó el trabajo en la escuela, que es obligatorio desde los 8 años (durante los 9 años de escolaridad que llegara a ser 10 u 11 años de obligatoriedad).

No hay educación sexual en URSS en ningún nivel pues la escuela estima que ese problema es de familia.

El clima en la escuela es de seriedad, dignidad, disciplina y comprensión.

Los conocimientos son importantes y el sistema de exámenes es a la antigua.

Es indudable que para la América Latina, España tiene un significado especial y de manera general la península Ibérica donde la deficiente remuneración de los profesores, sobre todo de la enseñanza general básica ha originado más de una protesta, paro y huelga.

La ley general de educación promulgada en 1970, despertó grandes esperanzas que aún no se han visto cumplidas. La meta era ambiciosa y el criterio abierto se pretendía garantizar a todos la enseñanza obligatoria y gratuita.

Pero desgraciadamente parece que se prestó más atención a los fines que a los medios.

Las instituciones privadas como en el tercer mundo y en particular la América Latina pese a sus cuantiosos beneficios vienen lamen-

tándose de que no se les prociona la ayuda estatal necesaria para emprender la experiencia de la enseñanza gratuita. Dada las nuevas condiciones impuestas por dicha ley, sin esa subvención gran número de centros no tienen otra alternativa que la de cerrar sus puertas.

Resumiendo la legítima demanda de los profesores estatales y privados y de los propietarios de los colegios podríamos señalar:

1.—La aplicación de la gratuidad? la ley tiene dificultades en la financiación.

2.—La equiparación, a cargo del Estado, del sueldo de los docentes privados con los estatales también afronta dificultades.

3.—La participación en la gestión y elaboración de llaves y programas escolares ha chocado con actitudes negativas.

4.—El menor número de alumnos por aula en los planteles particulares establece condiciones indispensables para el Estado.

5.—La congelación de las cuotas que pagan las familias en las instituciones particulares hace más fácil la atención de una justa remuneración de los profesores particulares.

No hay duda que una reforma del alcance de la que se propone la ley de Educación de España requiere tiempo y dinero por eso se ha dicho que la práctica de la ley debe asistirse del lenguaje de las estrellas sin prisa y sin tregua como recomendara el grupo latinoamericano alguna vez, al Presidente de la república de Italia Giovanni Gronchi, tratando de asegurar por todos los medios la igualdad de oportunidades pero comenzando por la base de educación. Por ahora el Estado aquí o más allá, no posee suficientes recursos económicos para poder prescindir de la enseñanza privada y satisfacer las necesidades de los padres, los alumnos y los profesores. Además esto no parece deseable ya que la monopolización de la educación por el Estado podría convertirse en un sistema de control ideológico, más que una garantía de igualdad de oportunidades.

Lo anterior podría crear situaciones violentas como ocurrió en Chile entre 1972-1973 pues los Estados del mundo desean tener ciudadanos dóciles y sumisos y esto sería un medio perfecto para formarlos sin que dejaran de existir algunos privilegiados que proporcionarían a sus hijos una educación mejor objetiva y crítica eligiendo un plantel nacional o extranjero, dados sus medios de poder.

Otro de los países que gravita en forma directa o indirecta en el quehacer educativo, político de la América Latina es Cuba quien por intermedio del Primer Ministro Fidel Castro hace más de un año anunció la aceptación de la doctrina del pluralismo ideológico en Latinoamérica, que al reafirmar su nueva política de cordialidad hacia los países hemisféricos, con la clara excepción de Estados Unidos de Norteamérica, ha permitido acercamiento que implica la aceptación de la experiencia cubana en el área de la educación; escuela activa para el trabajo y la vida; predominio de la concepción formalista, de integración y dependencia del individuo por la sociedad y disminución de los planteamientos desarrollistas de la personalidad.

Los Estados Unidos impusieron a los demás esa vergonzosa declaración continuó Castro refiriéndose a la "Cuarentena cubana".

Para los observadores, es evidente que Cuba en otras palabras, está también diciendo que si los demás aceptan que pueden existir países socialistas en el sistema interamericano, a parte de lo que piense Estados Unidos, Cuba también acepta convivir con naciones que otrora consideró como exponente del "Régimen imperialista" y que no está interesada en buscar activamente por la fuerza de las armas, cambios en los sistemas políticos, imperantes de naturaleza contraria.

Es una clara rama de olivo ofrecida a los países latinoamericanos y también una clara disposición de establecer relaciones formales o informales en los campos políticos, económicos y culturales con casi todas.

"No exigimos como condición el socialismo". Dijo Castro en lo que constituyó un notable reconocimiento de que Cuba se equivocó en el pasado con su intransigente política de apoyo a las guerrillas, que solamente condujo a su aislamiento hemisférico.

Antes de ocuparnos de la situación de la escuela en otros países del mundo debemos resaltar la existencia de sistemas y de parasistemas.

Mientras que el sistema implica la organización y métodos que emplean las escuelas y los diversos niveles e instituciones educativas para la formación y desarrollo de la personalidad del educando, el parasistema es la suma de todos los recursos materiales y humanos y de las estrategias y tácticas que se emplean y orientan la educación de adultos y que comprenden todos los niveles.

El Parasistema establece la libre escolaridad para flexibilizar todos los aspectos de la escolaridad propugnándose el que no se continúe con el sistema caduco de que el individuo vaya a la escuela, sino que la escuela vaya al individuo.

Además el Parasistema propugna el paso de grado tolerante es decir no acondicionado al tiempo sino al desarrollo-formación del educando.

En el campo de la enseñanza especial propugna el estudio del niño en forma minuciosa tanto de su mentalidad, personalidad e impedimentos físicos, además se preocupa de los niños atípicos es decir de difícil adaptación a lo común, lo que puede deberse a razones congénitas o adquiridas por enfermedad o accidentes.

Niños invidentes y sordos (entre los primeros con vista parcial o ceguera total y entre los segundos los sordos y los de oído puro); además establece una gama de otros niños: afásicos, inválidos, daltónicos, desadaptados, excepcionales y retrasados mentales.

Si USA y URSS son los colosos de la educación de hoy, Inglaterra y Francia fueron las dos glorias gemelas de ayer pero con caracteres contrarios.

Inglaterra con su gobierno socialista, el más socialista del occidente conserva la monarquía y vive manteniendo el equilibrio entre el ayer y el hoy sin dejar de mirar el futuro.

Su sistema educativo muy preocupado de la formación del desarrollo de la personalidad no sólo selecciona sino discrimina. Las barreras sociales quedan intactas por el salto social respetuoso de la clase a la que pertenece.

De 5 a 7 años se les atiende en las escuelas infantiles y de 8 a 11 años en las Escuelas Públicas en donde se trata de desarrollar el self-control, control de los sentimientos y el dominio de la voluntad.

En la sección "A" se coloca a los mejores dotados y en las siguientes secciones B. C. D. a los menos dotados. En la sección obreros y profesionales (el 80% obreros y 20% profesionales respectivamente de las vacantes).

En esta educación se da gran importancia al suceso personal y a la competencia, y uno de cada diez ingresa a la universidad; es pues una escuela selectiva.

La escuela comprensiva trata de morigerar este aspecto clasista y selectivo, favoreciendo al obrero cuyo porcentaje en las escuelas superiores y en las Universidades es el más alto de Europa.

Inglaterra no es el país de las revoluciones sino de la evolución constante? por ello los líderes de la nación sostienen que es necesario cambiar conservando al Estado y su sistema, establece que la administración de la educación corresponde al Estado y la pedagogía a los maestros, existiendo en Inglaterra un profesor por cada 8 alumnos, lo que permite un buen sistema de orientación y del educando en tal forma que llega a nivel universitario siendo ya famoso el sistema tutorial en Oxford y Cambridge.

Mientras que en Francia los educandos son en 56% hijos de trabajadores manuales en Inglaterra llega a 70%.

La ideología ha gravitado como es natural en la educación inglesa y francesa; en la primera John Locke, y el positivismo y en la segunda Renato Descartes J. J. Rousseau, y el racionalismo francés.

Los ingleses procuran la descentralización en su administración mientras que los franceses la centralizan y así el proceso administrativo comienza en el despacho del Ministro de Educación quien se precia de poder decir en determinado momento cuál es el tema de lección que están desarrollando a mil kilómetros de su despacho, en algún lugar de París, Calais, Marsella, Biarritz, Perpiñán.

En Francia la educación es jerárquica y autoritaria lo que se explica porque ella se organizó sobre 700 escuelas jesuitas caracterizadas o inspiradas en la obediencia y disciplina conventual.

La estructura educativa francesa es militar por ello gusta de los uniformes y se asiste de una gran organización.

Erudición y abstracción son sus recursos educativos. En 1959 inició su reforma que no deja de sufrir renovados y positivos esfuerzos en pro de su eficiencia y resultados positivos. Procuran una escuela única, democrática y diferenciada pero no discriminatoria.

Anhela una escuela que por la unidad logre la diversidad.

La escuela francesa se asiste de diferentes criterios:

1.—Orientación para la educación sin discriminación y el de la educación generalizada (para la totalidad de la población).

2.—Utiliza el aporte de los educandos en los servicios.

3.—Utiliza técnicas nuevas respetando el complejo de la observación, experimentación pero con caracteres sencillos.

4.—Emplea la técnica de consejos y la orientación del educando.

Le da gran importancia al estudio de la conducta, de los rasgos físicos y de las aptitudes artísticas empleando las técnicas de Rogers, Sostiene la escuela francesa que la técnica puede ser desechada porque no satisface requisitos de generalización.

La teoría de las decisiones para la orientación educativa francesa es un proceso técnico y frente a la incapacidad de resolver el conflicto establece la patología de la educación.

En el trabajo del grupo que tanto ha desarrollado la escuela china y la cubana se emplea la teoría del consejo, la teoría de la forma autónoma, la teoría de la intervención y la teoría de la decisión todo lo cual constituye un mundo desconocido para nosotros donde el educando es el gran desconocido.

USA, URSS, INGLATERRA y FRANCIA son los cuatro puntos cardinales de la educación contemporánea, pero no podemos dejar de considerar la importancia que el mundo actual tiene: el Japón, China y las dos Alemanias.

La escuela soviética es la "Escuela Politécnica" comparable a la escuela única de Suecia que es diferenciada con gran similitud a las grandes unidades escolares del Perú.

En el Japón la escuela es obligatoria y lo es en realidad durante 9 años. Por tal razón el Japón ocupa el tercer lugar en el mundo por su labor, y cosa admirable también es la tercera potencia industrial en el mundo. Hay un correlato entre el incremento de la escuela de masas y el índice del desarrollo industrial así como lo hay entre el incremento de la tecnología y los índices de desarrollo de la escuela secundaria.

En el Japón hay 5 libros por habitante y un ejemplar de periódico por habitante, siendo en esto sólo inferior a Inglaterra y superior a USA y URSS. El Japón está cuidando en todos sus actos que aún emplea la propaganda sin pretender el "Impacto doloroso o impacto mortificante" pues en tal país se atrae a los compradores por exposiciones artísticas, tecnológicas y científicas. No hay supermercado de cultura al estilo de USA o grandiosos edificios en URSS.

Se inicia la vida cotidiana del escolar con el saludo de los maestros y los niños recíprocamente y el homenaje a la bandera. La conservación del local está a cargo de los alumnos quienes tienen que dedicar una hora diaria a tal fin.

La primaria es de 6 años, la secundaria de 3 años y la superior de 6 años, la Universidad de 4 años.

El Japón ha importado de Francia una tortura, el examen . . .

El Japón es el infierno de los exámenes para ingresar a primaria y a secundaria, para las escuelas superiores y para la universidad así como para tener un rango profesional o académico que es cuestión de vida o muerte.

Para obtener cargos en la administración pública o privada también hay que dar exámenes.

La educación está muy sectorizada lo que pone en evidencia un sistema clasista más agudo que en Inglaterra. Por ejemplo para cierta escuela existe un determinado colegio y una indicada escuela superior y universidad.

Managua es un complejo educativo que comprende desde escuela maternal hasta universidad.

La universidad surge en el Japón 400 años antes que en Europa.

La escuela japonesa está abierta a la cultura Occidental sobre todo en Literatura y Música.

El Japón es la nación más antigua del mundo: 660 años antes de Cristo se organizó el imperio que aún rige el destino de ese pequeño pero grandioso país.

El Japón invierte el 17% de su presupuesto en educación mientras que URSS sólo invierte el 10% y su sistema comprende 8.500 escuelas primarias 9.000 de secundaria y 4.000 universidades literarias.

La Historia China ofrece dos períodos: el período feudal que termina en 1919 y cuyo proceso de liquidación se inicia en Mayo de 1911 con la revolución democrático-burguesa encabezada por el Dr. Sun Yat-Sen por lo que el pueblo empezó a tomar conciencia de su atraso, dependencia y del reprobable feudalismo en que vivía.

Durante el período feudal la educación tenía todas las características de la escuela tradicional, se bastaba en conceptos religiosos, exageraba la importancia de la disciplina, alejaba al alumno de toda activi-

dad "que pudiera mancharle las manos" etc. es decir, transmitía los conocimientos, las actitudes y el estilo de vida de la clase privilegiada y preparaba a sus beneficiarios para que pudieran servir como funcionarios y oficiales del Estado.

En esta educación predominaba la teoría sobre la práctica y los graduados eran los únicos que sin ser nobles, disfrutaban de poder, influencia y comodidades.

Durante el período de la liberación (1919-1949) Mao Tse Tung, líder y conductor de la liberación difundió los siguientes principios pedagógicos.

- 1.—Iniciar al alumno.
- 2.—Avanzar de lo próximo a lo lejano, de lo superficial a lo profundo.
- 3.—Comenzar por lo más fácil para llegar a lo más difícil.
- 4.—Popularizar la enseñanza.
- 5.—Utilizar el lenguaje claro.
- 6.—Despertar el interés del auditorio, hacer las clases interesantes.
- 7.—Hablar con gestos, si es necesario.
- 8.—Repetir incansablemente, lo fundamental de la clase hasta llegar a la comprensión total.
- 9.—Resumir lo que se ha dicho, aliviando lo más importante.
- 10.—Desarrollar la práctica de discusiones y debates.

Tras de 1949, se inicia el período de la reconstrucción social y se pone en marcha el primer plan quinquenal, empezándose la aplicación de la primera reforma. La influencia soviética se hizo presente dado que con sus realizaciones había deslumbrado al mundo y la educación. En China se siguió la vía soviética; muchos educadores de URSS viajaron a la China, se comenzaron a traducir los textos soviéticos para uso escolar y se adoptó el idioma ruso como la primera lengua extranjera.

La pedagogía de Keirov fue traducida al chino y se convirtió en el instrumento de consulta más valioso para aspirantes a educadores. Se llegó a considerarla como la pedagogía socialista por excelencia y por ello se constituyó en texto oficial en materia educativa. El mismo

Keirov viajó a China y visitó los centros más importantes de formación magisterial.

La muy simple pedagogía de Mao-Tse Tung, comenzó a ser sustituida por la de Keirov, considerado como uno de los connotados sucesores de Makarenko y opositor triunfante del norteamericano John Dewey.

Keirov en su viaje por la China difundió sus ideas pedagógicas y deslumbró a Liu Shao-Chi, Presidente de la República y a Lu Ting Yi encargado de asuntos educacionales.

- 1.—Keirov sostiene que la educación es un fenómeno de la humanidad.
- 2.—Las generaciones adultas mediante la educación transmiten sus conocimientos y experiencias a las generaciones jóvenes; por consiguiente, las escuelas socialistas tienen por tarea primordial, enseñar a los alumnos conocimientos generales profundos y exactos sobre la naturaleza, las sociedades y el desarrollo del pensamiento humano.
- 3.—Todos los niños son iguales cuando se trata de adquirir conocimientos.
- 4.—La escuela tiene una doble tarea; a) formar a los alumnos para los establecimientos de enseñanza superior; b) formar a los alumnos que van a participar en el trabajo colectivo.
- 5.—La educación es buena si los alumnos llegan a asimilar los conocimientos existentes acumulados por la humanidad, después de siglos.
Ellos constituyen un tesoro científico, sólido y seguro.
- 6.—La mejor manera de enseñar es la clase. Cada palabra, cada directiva del profesor tiene carácter de ley.
- 7.—Debe ser excluido del curso todo lo que es discutido o necesita ser confirmado por la conciencia.
- 8.—La pedagogía de Keirov significó de esta manera el inicio de un vasto movimiento de expansión de la educación escolarizada en China. Se abrieron escuelas en todas partes. La profesión de educador se convirtió en una de las más codiciadas y la cultura se convierte en el elemento que mejor gratifica socialmente.

Cada ciudad luchó por tener sus escuelas especializadas, Universidades y Colegios. En cada pequeña villa se abrió un museo, templo del

arte que reunía las obras artísticas, así como la escuela, templo del saber, trazaba los rumbos culturales de la comunidad.

Las universidades se diferenciaron en; a) Universidades Pluridisciplinarias que comprendían los departamentos de ciencias humanas y ciencias de la naturaleza, donde en 4 años se formaban profesores y profesionales.

b Instituto de especialidad para formar médicos, técnicos, industriales, agrónomos, economistas, y en general especialistas altamente calificados en todas las ramas del saber humano.

c) Las escuelas especializadas que en dos o tres años forman especialistas de mando medio.

Los rasgos predominantes de la educación china son:

1.—Educación política con primacía de la ideología o pensamiento de Mao Tse Tung, aplicación de las líneas de masa y la participación. el conocimiento de la realidad político social de China.

2.—Combinación de la enseñanza con el trabajo productivo.

3.—Universalización del estudio; la comunidad enseñante, la vulgarización de la filosofía y de las obras artísticas.

4.—Nueva escala de valores que implique el rechazo de los anteriores y la sustitución del individualismo por el altruismo.

5.—Escuela flexible: reducción de años de estudios y simplificación de los cursos.

6.—Eliminación de las notas, exámenes y de todo sistema represivo.

7.—Reducción de las especialidades.

8.—Formación en lo político, en lo militar, en lo laboral y escolar.

9.—De maestro expositor a maestro animador promotor y activista.

10.—De alumno pasivo o estático a alumno activo, participante y dinámico.

11.—Antes que individuo o grupo de poder el poder de la comunidad que se encarga de los centros educativos (36% profesores, 34% obreros, soldados y campesinos, 15% representantes de los estudiantes y 15% de los administradores).

Los cuatro imperativos fundamentales de Mao Tse Tung en muchas de sus obras y recogidos en el libro rojo son:

1.—El hombre debe primar sobre la materia

- 2.—El trabajo político, sobre las otras tareas
- 3.—El trabajo ideológico sobre los otros aspectos del trabajo político y,
- 4.—Las nociones concretas sobre las nociones libres. Mao Tse Tung, no sólo criticó a los teóricos que rehusaban hacer prácticas sino que también criticó a quienes basaban sus conocimientos sólo en la experiencia desechando la teoría.

La resolución es resolver las contradicciones no afirmarlas porque proceden de la miseria e ignorancia.

CUALES SON LAS CARACTERISTICAS DE LA EDUCACION CHINA?

1.—Educación ideológica:

- a) Vulgarización filosófica (Pensamiento de Mao Tse Tung)
- b) Conceptuación psicológica-sociológica y económica
- c) Conocimiento de la realidad político-social china.
- d) Aplicación de la línea de masas y la participación
- e) Pensamiento proverbial o concreto.

Por ejemplo:

- Destrucción al individualismo; se vive, se existe en función de la sociedad (al respecto Mao Tse Tung indica se ha dicho que tengo las 4 grandezas: gran maestro, gran dirigente, gran comenado, gran timonel. Todo esto será eliminado quedando solamente lo que siempre he sido: "Maestro de escuela". El propio Mao dirige ahora la desmaoización de China).
- Nadie debe eludir el trabajo manual ni la participación directa en la industria o la agricultura.
- No hay conocimiento sin práctica.
- Uno se divide en dos. Es decir todo fenómeno tiene su lado positivo y negativo, contradicción que es necesario conocer.
- Hay que apoyarse en los propios esfuerzos y trabajar insistentemente.
- La verdad siempre está con el pueblo, el poder de las masas es

ilimitado, actuar de acuerdo a sus necesidades y deseos, estar de acuerdo con la verdad es garantía de acción revolucionaria.

- Las obras artísticas y los medios de comunicación colectiva deben exaltar los valores que animan la revolución.
- La educación no especializada que fundamenta la educación escolar y extraescolar de China comprende la formación política, cultural y militar.

2.—*Nuevos fundamentos y expresiones didácticas:*

- Rechazo de los valores de la sociedad de consumo.
- Limitación de los estímulos materiales.
- Universalización de la escuela, la comunidad educativa.
- El educando debe sintetizar constantemente su experiencia y descubrir, inventar, crear, avanzar.
- Luchar, fracasar, volver a luchar, fracasar de nuevo, volver otra vez a luchar, hasta la victoria final.
- Hay que desarrollar la cultura física y fortalecer la salud del pueblo.

3.—*Actividad o Activismo*

- Llevar una vida simple, sana, sobria
- Sustitución del individualismo por el altruismo
- Aplicación de la línea de masas y la participación
- Combinación de la enseñanza con el trabajo productivo
- Educación para el trabajo y para la producción
- Enseñanza a través de la vida de los héroes.

4.—*De una educación de castas a una educación de masas*

- Escuela flexible, reducción de años de estudios y simplificación de cursos
- Eliminación de notas y exámenes
- Erradicación de todo sistema represivo
- Reducción de especialidades.

5.—*Educación para una revolución en el hombre, en la sociedad y en el medio para beneficio de la humanidad*

- Arte al servicio de la educación
- Escuelas paralelas (la escuela en sí y la sociedad)
- Servir al pueblo
- Educación por el ejemplo
- Revolución es resolver las contradicciones
- La estructura escolar comprende:
- *Educación Pre-Escolar* (3 a 7 años)
- Centro de niños (sin hogar)
- Jardín de la infancia (5 a 7 años)
- Guarderías infantiles (padres trabajando)
- Palacios de los niños (*Educación física, artística y recreación*). (En las grandes ciudades).

No hay ley de estructura educativa en China sino normas inducidas del pensamiento revolucionario.

Educación Primaria (5 o 4 años de estudios)

Educación Secundaria (5, 4, o 3 años)

(Cultivo) 2 o 3 años de trabajo

Educación Superior (Nacional, científica y de masas)

6 meses a 4 años

Los 4 méritos

- 1.—Alto grado de conciencia política.
- 2.—Vida sana y ejemplar.
- 3.—Excelente complemento de las tareas cotidianas
- 4.—Buen rendimiento en las actividades fabriles y agrícolas.

La evaluación no es *selectiva* sino indicativa de convicciones pedagógicas a efectuar.

PRESENCIA DE OSCAR VERA EN LA CULTURA CHILENA

por: Roberto Munizaga Aguirre

Señor Intendente de la IV Región, señor Vicerrector de la Sede Universitaria de La Serena, señor representantes de UNESCO, autoridades educacionales, señores:

I.—Quienes tuvimos, en otro tiempo, el raro privilegio de haber sido condiscípulos —muchas veces colaboradores— y permanentemente amigos de Oscar Vera Lamperein, no podemos sino felicitar a la Sede Universitaria de La Serena por su actual iniciativa de rendirle un homenaje, asociando su nombre prestigioso y querido al *Centro de Documentación Pedagógica* que hoy día se ha inaugurado.

Ello merece bien de las grandes tradiciones académicas de la Universidad de Chile. Por lo demás, ningún genio tutelar podría serle más propicio.

Pero, creo que dicha iniciativa es susceptible aún de mayor comentario.

Se ha convertido en un lugar común el aludir a “La tradicional mala memoria de los chilenos”, como si se tratara de un deterioro psicológico congénito.

Yo nunca he creído en la validez de ese juicio simplista. Lo que al respecto ocurre es que la memoria constituye una actividad espiritual muy compleja: el recuerdo no es función exclusiva de la vida personal sino que se halla enraizado en los moldes que simultáneamente van esta-

bleciendo las diversas colectividades. Existen, pues, los que se han llamado "cuadros sociales de la memoria" donde se organizan los recuerdos del individuo. Y cuando los grupos o las instituciones no se cuidan de elaborar sus propios cuadros —de ofrecer esos peculiares sistemas de referencia— la memoria del individuo, abandonada a sí misma, carente de puntos de apoyo, tiende a fluctuar, debilitarse o extinguirse.

Se trata, en el fondo, de una contingencia grave. Porque la memoria es función inseparable de una conciencia lúcida, y, sólo en la medida en que los individuos o las instituciones practican normalmente su ejercicio, puede admitirse que llegan a una plena posesión de sí mismos, vale decir, son capaces de identificarse y situarse en un tiempo y un espacio cambiantes. Entonces, cada uno de ellos puede también concluir, parodiando en cierto modo al filósofo: *Recuerdo, luego existo*.

Porque, en efecto, únicamente el que es capaz de nítido recuerdo existe como verdadera persona individual o colectiva. Es así como algunas de las instituciones sociales que mejor perseveran en su ser, las de una personalidad más rotunda, vigorosa y definida —la iglesia, las fuerzas armadas, por ejemplo— deben gran parte de sus reconocidas características vitales a un culto permanente del recuerdo: la iglesia, el de sus santos, sus mártires, sus testigos; las fuerzas armadas, el de sus héroes.

¡Santos, mártires, héroes! ¿Qué connotan tan sublimes palabras, tan venerables ideas?

Simplemente *modelos*, formas ejemplares de existencia, tipos de conducta donde se han realizado en plenitud los principios y valores de una determinada concepción del mundo y de la vida. (Por eso, —y resulta banal el consignarlo— ni la Iglesia tiene el monopolio de la santidad ni las fuerzas armadas el del heroísmo). Lo cierto es que ninguna comunidad humana puede existir decorosamente —superarse, esclarecerse, redimirse— si no presenta al respecto a imitación de las generaciones nuevas un conjunto de modelos vitales, una galería de formas ejemplares de existencia, en que ellas se proyecten depuradas, dignificadas y ennoblecidas.

Ahora bien, nosotros, los que formamos parte de esa gran comunidad de vida y de trabajo que es la Universidad de Chile —conviene subrayarlo— tenemos parejamente nuestros santos, nuestros mártires, nuestros sabios, nuestros héroes, que merecen una especial veneración

y respeto. ¿No se ha dicho que la Universidad constituye en cierto modo una iglesia, —la asamblea del pensamiento libre— donde se elabora y tramita el saber? “Saber —dice Renán— es la primera palabra del símbolo de la religión natural, saber es iniciarse en Dios . . .” Y, desde otro punto de vista, ¿no constituye también una clara milicia que desde hace ya más de un siglo ha venido combatiendo en denodadas batallas por la *segunda independencia*: la independencia cultural de Chile. Al lado de un libertador San Martín, ese “santo de la espada”—que escribió Ricardo Rojas— bien puede señalarse un Andrés Bello, ese otro gran libertador —“San Martín de la cultura”— con que soñaba para Latinoamérica, el argentino Juan Bautista Alberdi.

Sin embargo —conviene también reconocerlo: es una de nuestras conductas anómalas— la Universidad de Chile ha descuidado el culto de sus grandes figuras intelectuales y morales. (El caso de don Valentín Letelier, por ejemplo, es altamente significativo).

¿A qué se debe tan extraña situación? ¿Cómo se explica la indolencia de la Universidad de Chile para revitalizarse, reconfortarse, reidentificarse con el legado de sus hombres símbolos? Nunca como hoy le es tan necesario reactualizar su original mensaje.

Es posible que la llegada de los tiempos nuevos fuese entendida por algunas promociones recientes como una ruptura radical con el pasado —esa eufórica utopía rousseaneana de construir *ex-nihilo*— sin percatarse de que quien no reconoce pasado —grave crisis de amnesia cultural— carece también de presente significativo. Es posible que la progresiva masificación de los contingentes universitarios —profesores, alumnos, etc.—, haya despersonalizado, vale decir, deshumanizado al estilo normal de la convivencia académica. Es posible que el culto de una “democracia morbosa”, puramente numérica, comprometida con la idea de un absurdo “igualitarismo”, haya hecho prevalecer la triste norma de negarle calidad y jerarquía a ciertos grupos de personalidades selectas.

Sea de ello lo que fuere, lo cierto es que muchas de las desventuras que se han abatido sobre la Corporación —mucho de lo que ya, en 1968, nosotros definimos como “la crisis y el desplome de la Universidad de Chile”— se pueden explicar, en gran medida, por la extraña amnesia que ha afectado a su personalidad institucional. ¿Una amnesia,

tal vez, "provocada"? No sabríamos decirlo. En todo caso la Universidad, siempre *recomenzada* y rara vez *continuada*, tiende aún a girar estérilmente sobre sí misma, sin conseguir evadirse de su cárcel: el moroso "primer día de la creación" cultural y pedagógica.

Por eso, —conviene reiterarlo— le atribuyo importancia a la actual iniciativa de esta Sede en orden a recuperar la memoria perdida sobre múltiple acontecer, a buscarse sólidos precedentes académicos, a situarse —sin inmovilizarse— en los puntos de referencia pretéritos. En último análisis, al rendirle un homenaje a Oscar Vera, y su tiempo de creación pedagógica, no hacemos otra cosa sino contribuir a organizar los cuadros adecuados para el funcionamiento de una buena memoria institucional.

II.— Yo conocí a Oscar Vera en 1925, cuando alumno del Instituto Pedagógico, donde ya cursaba el segundo año de estudios para titularse de profesor de Estado en francés.

Había ingresado muy joven a la Universidad, exactamente de quince años. Según se comentaba, vestía aún de pantalones cortos, lo que solía acontecer a algunos adolescentes. Cuando hoy día lo evoca, se me insinúa en el recuerdo una peregrina tendencia a representárselo bajo la forma estilizada de un ángel, —un ángel docente, admonitiva e irónica— en algún modo afín a ciertos rostros sonrientes esculpidos en el frontis de las catedrales góticas. Sin embargo, era preciso no equivocarse respecto a su posible condición angélica. Ya entonces demostraba una inagotable curiosidad intelectual, un espíritu de crítica, de duda y libre examen, en suma, los rasgos que definan una precoz mentalidad científica. No habría sido extraño que, movidos por su gesto didáctico y persistente vocación dialéctica, teólogos suspicaces sintieran el deseo de explorarle las alas para verificar si en lo íntimo de su estructura no se registraba alguna sutil invención demoníaca.

¿Cómo eran, entonces, las características del mundo intelectual a que Oscar Vera se encontraba adscrito?

La Facultad de Filosofía y el Instituto Pedagógico que tradicionalmente se confundían como dos círculos lógicos de la misma extensión, eran comunidades pequeñas y, en cierto modo, íntimas. Los cursos, también de reducido tamaño, se concebían en otros marcos de referencia, en un tiempo y un espacio distintos. Es así como todo el Instituto

Pedagógico cabía en una antigua casona de tres pisos donde la Alameda —que persistía en llamarse de las Delicias— tropezaba con una iglesia inconclusa, de ladrillos vetustos. Ya he descrito en otra parte sus escenas, todo aquello que el tiempo se llevara —los patios, los corredores, los alumnos, el incesante desfile de los recreos, que tanto se parecía al de una plaza de provincia.— (1) Veo así reaparecer algunos rostros lejanos, y siempre entre ellos el de Oscar Vera adolescenté, con-versando, por ejemplo, con su difecto amigo Carlos Martínez, que fuera más tarde catedrático y alto funcionario de la Universidad de Concepción. O bien, acompañado del joven Mariano Picón Salas, distinguido estudiante venezolano, entonces inscrito como alumno en la especialidad de Historia, el mismo que habría de convertirse en uno de los grandes ensayistas latinoamericanos. Y que después —conviene adelantarlo— de regreso a su patria liberada, ahora con una alta investidura política —Ministro de Educación Pública— iba a contratar a Oscar Vera Lamperein, precisamente su condiscípulo de entonces, como jefe de una misión de profesores chilenos que, en 1936, fundaron el Instituto Pedagógico de Caracas —Venezuela— a imitación del prestigioso organismo que él había conocido ahí, instalado en la vieja casona de la Alameda, en Santiago de Chile.

Pero, continuamos describiendo su trayectoria profesional en el país. Antes de terminar formalmente sus estudios, ya a comienzos de 1927, Oscar Vera fue llamado de urgencia a cumplir tareas pedagógicas en un pequeño liceo del sur, en Chiloé.

Si, como lo sugiere un autor, los hombres se dividen desde temprano en dos géneros —los “animadores” y los “mineralizadores”— según que, “con su contacto, compañía a influjo, acrecienten o disminuyen la energía espiritual en los demás individuos”, no hay duda que Oscar Vera fue de los primeros. (2)

Y lo fue desde que se iniciara como profesor en aquella lejana isla. Ya entonces le obsesionaba la idea de componer relatos en torno a sus costumbres, de los que dejó algunos apuntes dispersos. Pero, eso sí, escribió en ella su notable tesis “Anatole France, crítico”. Decía en el

(1) Munizaga A. (R) EN RECUERDO DE ABELARDO ITURRIAGA (U. de Chile)
(2) Eugenio D'Ors, GLOSARIO COMPLETO (Aguilar) p. 319.

prefacio "He comenzado este trabajo en Ancud, en una isla admirablemente verde que el espectáculo del mar —cuya soledad provoca en las almas ideas saludables y sencillas— hace propicia a las "silenciosas orgías de la meditación". Cabe destacar que al escribir dichas palabras Oscar Vera tenía escasamente 17 años . . .

Su "currículum vitae" registra más tarde un traslado al Liceo de Hombres de Temuco donde continuaron acentuándose sus condiciones de "animador" de las personas y de las ideas. Pero, el período verdaderamente fecundo de su compromiso con la enseñanza secundaria y respectiva extensión de la cultura se ubica entre 1931 y 1945, cuando se le designó para servir las clases de Francés y de Filosofía en el Instituto Nacional Barros Arana, de Santiago.

Es así como en 1933 publica, en colaboración con Isaac Edelstein, una notable "Antología de autores franceses", para uso no sólo de escolares sino de todos los buenos gustadores de esa literatura. En otra línea de preocupaciones tradujo —y es también tarea altamente meritoria— el excelente estudio "Los sistemas filosóficos", de André Cresson, que el autor ofrecía a "los investigadores poseídos del demonio de la filosofía y, sobre todo, a los principiantes".

Sin embargo, eran tiempos de intensa fermentación ideológica y Oscar Vera, como todo hombre culto, no podía desentenderse de los acuciantes problemas de su tiempo. Por eso, y con el simple ánimo de contribuir a que el común de las gentes dilucidara sus propias convicciones políticas, tradujo el interesante libro de Paul Louis "Ideas esenciales del socialismo". El traductor declaraba en el prólogo su intención generosamente humanista: "El socialista convencido —decía— encontrará una crítica seria y concienzuda que lo hará confirmarse en sus doctrinas y probablemente conocerlas mejor; el anti-socialista convencido, amplio campo sobre el cual ejercitar su dialéctica y preparar sus ataques con conocimiento de causa", y, por último, "el lector indiferente encontrará elementos de juicio que proceden de fuente insospechable".

Por esos mismos años acometió también la empresa de traducir algunas incitantes producciones del novelista francés André Malraux cuya obra literaria, de profundas resonancias metafísicas y éticas tiende esencialmente a expresar "cuál puede ser la actitud del hombre frente al ab-

surdo de su destino, ante la perspectiva ineluctable de la muerte". Fue así como tradujo primero "La condición humana" que se desarrolla en el mundo alucinante de las revoluciones chinas, y, más tarde, "El tiempo del desprecio", una descripción igualmente pavorosa de las místicas y prácticas totalitarias. En ambos casos su traducción al español es magnífica.

Pero su esfuerzo en esta línea de trabajos, culmina en una verdadera iniciativa de creación: la extraordinaria conferencia que dictara, hacia 1940, en el Salón de Honor de la Universidad de Chile. Versaba sobre Paul Valéry y su tema central fue la lectura y explicación del famoso poema "El cementerio marino", cuya traducción al español él ya había publicado, hacia 1933, en la revista ATENEA.

Ahora bien, Paul Valéry, profundo pensador y altísimo poeta, —"filósofo de la poesía y poeta de la filosofía"— oscuro ya en su propia lengua vernácula, es uno de los autores más difíciles de ser traducidos a cualquiera otra. La esencia de su poesía que él ha definido en admirable fórmula como una "prolongada vacilación entre el sonido y el sentido", se expresa en un sistema de aliteraciones, elipses y juegos de metáforas que hacen de su traducción, especialmente del "Cementerio marino", una verdadera proeza intelectual. El mismo Valéry había dicho: "Mis versos tienen el sentido que se les preste. El que yo les doy no es ajuste sino a mí y no es oponible al de nadie. Es un error contrario a la naturaleza de la poesía y que hasta puede serle mortal el pretender que a todo poema corresponde un verdadero sentido, único y conforme o idéntico a algún pensamiento del autor. Su consecuencia es la invención del absurdo ejercicio escolar consistente en poner los versos en prosa. Ello equivale a inculcar la idea más fatal a la poesía, o sea, enseñar que es posible dividir su esencia en partes, las que pueden subsistir separadas. Es creer que la poesía es un *accidente* de la *substancia* prosa" (3).

La traducción del "Cementerio marino" ha obsesionado a varios poetas de alto coturno, entre otros, al español Jorge Guillén y al uruguayo Emilio Oribe.

Oscar Vera recogió sin embargo al desafío y realizó aquella admirable traducción que la revista ATENEA publicara en 1933, y de la cual

(3) Mondor (H.) ALAIN (Gallimard) p. 179.

el Instituto Chileno Francés de Cultura hizo, en 1940, una excelente edición bilingüe. Con el mismo obstinado rigor se consagró después a traducir "La joven Parca", difícil ejercicio poético que aún el propio Válerý considera "obra maestra de lo impracticable".

Permitidme que, de las veinticuatro estrofas que componen la dura materia poética del "Cementerio marino", os recuerde tan sólo dos o tres, según la notable traducción de Oscar Vera:

"Este tranquilo techo de palomas
entre pinos palpita, y entre tumbas;
¡allí el sol justo erisa con sus fuegos
el mar, el mar que siempre recomienza!
¡Recompensa después de un pensamiento
es contemplar la calma de los dioses!

.....
Llena de un fuego sin materia, hermético,
fragmento terrenal bajo la luz,
grato lugar, de antorchas dormida,
compuesta de oro y piedra y frescos árboles,
mármol temblando sobre tantas sombras,
aquí duerme el mar fiel sobre mis tumbas.

.....
Padres profundos, huesos solitarios
que soportando tantas paletadas
ya sois la tierra bajo nuestros pasos,
el roedor gusano irrefutable
no es para los que estáis bajo la losa:
vive de vida y está siempre en mí".

.....
Este denso conjunto de trabajos nos ha permitido exhibir un aspecto olvidado, o, tal vez, desconocido, en la rica personalidad de Oscar Vera. Por lo común, al evocarlo, no se le ha considerado sino bajo la es-

pecie del educacionista, del pedagogo, o del funcionario internacional. Me ha sido particularmente grato referirme también a su declarada vocación de humanista, a su condición de intelectual y erudito. Ellas pudieron haberlo convertido en un hábil "abstractor de esencias", oficial de la vieja reina Quinta, confinado en la isla de la Entelequia. Pudo haberse refugiado en una concepción estética de la vida, adoptar el ideal individualista de "cultivar su yo", recluirse altivamente en la clásica torre de marfil.

No fue así, sin embargo: era, en el fondo, un temperamento de acción. No le convenían las tareas excluyentes de la especulación pura.

De 1942 a 1945, Oscar Vera realizó estudios superiores en la Universidad de Columbia —Teacher's College— donde se graduó de Master. Su estadía en Norteamérica fue sin duda de gran importancia: hizo posible que se ahondara en él el esquivo diálogo entre la refinada cultura literaria francesa y la áspera, pero fecunda, de un país sajón altamente industrializado. Su humanismo literario se enriquecía así de modernos contenidos científicos y se proyectaba hacia una nueva meditación sobre la técnica.

En 1945, a su regreso de los Estados Unidos, fue designado profesor de Sociología y Educación en la Universidad de Chile. En cierto modo, ello constituía la culminación de su carrera docente.

Sin embargo, pronto comenzaría a sentirse estrecho en los moldes de la propia enseñanza universitaria. La riqueza de su mensaje se ahogaba, tal vez, en los esquemas de la cátedra, en los legados de la tradición y la rutina. La docencia, condición necesaria de la actividad intelectual, ahora ya no le era condición tan suficiente. Disertar teóricamente ante un auditorio de alumnos o aun escribir libros de restringida circulación no le satisfacían como en otro tiempo. Comenzaba a obsederle el imperativo categórico de una acción inmediata. Necesitaba instalarse él mismo en medio de los toscos hechos, "hacer" efectivamente las cosas, "pensar con las manos". ¿Recordaba, tal vez, las amonestaciones de un místico célebre: "en el día del juicio no te preguntarán lo que has leído sino lo que has hecho"? Cuando yo lo veía más tarde en su oficina técnica del Ministerio, sumergido al estilo de un gerente cualquiera en un mundo de expedientes, proyectos y preocupaciones, solía iniciar mi personal defensa de la olvidada vida contemplativa di-

ciéndole admonitivamente: Oscar, una sola cosa es necesaria, “salvar el alma”. Y él me contestaba lapidariamente, en tono de Malraux, con las palabras del Evangelio, “el que pierda su alma la salvará”.

Y, efectivamente, ya antes la había perdido. Fue cuando hizo un breve aprendizaje de la política criolla según el confuso espíritu de aquellos tiempos posteriores a 1931. Adquirió, entonces, una cierta tos convulsiva revolucionaria que lo condujo a servir fugazmente la Sub-secretaría de Educación, en 1932, cuando sólo tenía 23 años. Pero salvó su alma: semejante experiencia lo curó para siempre de recaer en tales “enfermedades infantiles”.

Lo cierto es que tenía fe en las posibilidades de la educación sistemática como método para reconstruir la vida de nuestros países. Ahora bien, el testimonio de la fe auténtica es siempre un llamado a la acción: el espíritu de cruzada.

Fue así como acometió su tarea con una verdadera intención de cruzado. ¡Cuán poderosa su lucha contra malsines, endriagos y gigantes! Breve de estatura como un pequeño David, pero temible como hondero dialéctico, inició su singular enfrentamiento con el viscoso Goliat de la inercia latinoamericana, contra los filisteos de la cultura —contra los “moluscos”, como Dickens gustaba de llamar a los burócratas —aquel famoso “Ministerio de Circunlocuciones”, la roca principal a que se adhieren— contra los mismos en los diversos gremios del magisterio, en los partidos políticos, etc.

Luchador quíntuple su esfuerzo se concentró en la apertura de una serie de frentes de combate, de lo que indicaremos sólo los cinco principales. Primero, el de la Comisión de Renovación gradual de la Enseñanza Secundaria, el vigoroso movimiento que presidiera Irma Salas. Enseguida, el de la Superintendencia de Educación Pública, a cargo del insigne maestro don Enrique Marshall. Más tarde, el frente internacional de UNESCO. En cuarto lugar, el de “un planeamiento integral de la educación chilena” que propiciaron entonces las altas esferas del gobierno. Y, por último, —aquí fue donde vino a sorprenderlo la muerte— la Oficina de Planeamiento de la Universidad de Chile.

Cuando hoy revisamos, con mejor información y más amplia perspectiva, ese horizonte cultural que se abre en 1945 y se clausura en 1971 —el espacio de un buen cuarto de siglo— sobre cuya línea fluc-

tuante se van a ir abriendo los grandes frentes de batalla de Oscar Vera, los cinco temas de su lucha quíntuple, que, en el fondo, no son sino una sola e idéntica lucha por la educación y la cultura en Latinoamérica, uno no puede menos que repetirse admirativamente: ¡qué tremendo combate, qué inmensa actividad la desplegada, qué magnífico ejemplo de una vida sin tregua! Y de inmediato se recuerda también aquello de Kierkegaard: "El que se entusiasma sin proseguir es un dilatante. El que prosigue sin renovar su entusiasmo, un filisteo. Sólo quien prosigue renovando su entusiasmo a través de la repetición es un hombre". (4)

"Sólo quien prosigue renovando su entusiasmo a través de la repetición es un hombre": la frase continúa reiterándose en nosotros . . . Y es que eso ha sido precisamente Oscar Vera Lamperein a través de sus cinco frentes de combate: ¡Nada menos que todo un hombre! ¡Nada menos que un gran educador chileno y latinoamericano!

III.— Aun cuando de modo sumario, examinamos su acción en cada uno de sus grandes frentes de lucha:

1.—Primero, en el movimiento de renovación gradual de la educación secundaria, que dirigiera Irma Salas. Su colaboración fue allí determinante.

Desde hacía años dicha enseñanza se hallaba adormecida en una somnolencia burocrática: los sondeos practicados en torno a una posible colaboración del magisterio arrojaban conclusiones pesimistas, vaticinios sin esperanzas. ¿Y cuál era, en el fondo, la excusa para negarse a toda innovación? Siempre la misma "clásica respuesta de los perezosos y de los cobardes", esa que exasperaba a Eugenio D'Ors: "no hay ambiente". Para romper el duro círculo vicioso se necesitaba de alguien que parodiando a Luis XIV se atreviese a declarar con audacia: "el ambiente soy yo". O, mejor tal vez, para esta definida circunstancia, "el ambiente somos nosotros", los que tenemos el firme designio de innovar. (5)

Aun recuerdo con emoción los debates producidos en aquellos estupendos laboratorios de ideas y auténtico entusiasmo que fueron los seminarios de 1946 y 1947, verificados el uno en Valparaíso y el otro en

(4) D'Ors, GLOSARIO COMPLETO, p. 1043.

(5) Id. p. 984.

Concepción. El mismo Oscar Vera lo reconocía en un discurso de clausura: "Debo confesaros públicamente que en la Comisión no esperábamos un éxito tan grande". Y agregaba: "Hemos descubiertó, no sin sorpresa para muchos, que la rutina diaria, el medio hostil e indiferente no habían amenguado en nosotros el vigor juvenil y que bajo una ceniza de desaliento y frío escepticismo, dormitaba una brasa capaz de encenderse en llama fervorosa por el milagro de la mutua presencia. "Y así había sido, en efecto: contra todas las previsiones negativistas se había producido el milagro de *crear un ambiente*.

Enseguida, aludieron a temores que siempre surgen ante el cambio —sobre todo en las técnicas— y con el designio de regular posibles excesos en la conducta de los profesores renovados, reiteraba una norma de Hawkes: "Podemos tener todas las técnicas, pruebas y medidas del mundo, pero, a no ser que sean utilizadas por hombres prudentes, no estoy seguro de que el bien que aporten supera al daño que pueden provocar. En todo caso, preferiría tener al hombre prudente sin las técnicas, a tener las técnicas sin el hombre prudente. La prudencia, el buen sentido, la simpatía, la comprensión corroborados por la técnica, es la combinación por la cual estamos trabajando. Me gustaría formular estas plegarias: *Enséñanos, Señor, a mantener los valores de lo viejo con los métodos de lo nuevo*".

Este es el espíritu con que entonces trabajaba Oscar Vera. No es posible definir con mayor nitidez su posición renovadora, pero al mismo tiempo, adversa a toda violenta y arbitraria ruptura con el pasado.

2.—Con este mismo espíritu colaboró más tarde en la recién fundada Superintendencia de Educación Pública.

La Superintendencia es una de las creaciones institucionales de mayor importancia durante la segunda presidencia de don Carlos Ibáñez del Campo. Sus propósitos: coordinar, tecnificar, y, sobre todo, *despolitizar* al dominio de la educación. Era un notable frente de lucha no sólo para una reforma de la enseñanza secundaria sino de toda la educación nacional. Oscar Vera, designado Jefe de la Oficina Técnica, fue cerebro y corazón del organismo que dirigía don Enrique Marshall.

En el volumen titulado DOS INFORMES SOBRE EDUCACION —una de las publicaciones más importantes de la Superintendencia— se analizan gran parte de los trabajos realizados. El primer informe, que

redactamos nosotros se refiere al sentido y problema de la educación secundaria. El segundo, justamente el que elaboró Oscar Vera, es un informe trascendental donde se proponen nuevas bases para una moderna reconstrucción de la enseñanza chilena. Se trataba de romper con las estructuras dualistas tradición heredada de Europa —una enseñanza primaria encerrada en sí misma: *educación para pobres* y, otra, secundaria o de “humanidades”, concebida para las gentes acomodadas. No eran, en el fondo, sino el reflejo de una estratificación social perniciosa, que desde sus orígenes condenó la república, pero que se mantenía obstinadamente en las costumbres.

Ahora bien, rompiendo con una dura costra de prejuicios e intereses, Oscar Vera se atrevió a proponer una escala única de doce años de estudios —dividida en tres ciclos— de modo que el alumno que colocaba su pie en el primer peldaño tuviese la oportunidad de continuar hasta el último, sin inútiles reduplicaciones ni onerosas pérdidas de tiempo. Era una innovación en cierto modo revolucionaria pero que se ajustaba a la mejor del espíritu democrático. Muchos clamaron, entonces, que ello equivalía a la muerte de las “verdaderas humanidades”. En cambio nosotros creíamos —y Oscar Vera entre ellos— que se trataba más bien de introducir el nuevo espíritu humanista no sólo en la enseñanza primaria sino aun en la técnica-profesional.

Después de largos y apasionados debates el Segundo Informe fue aprobado en el seno del Consejo Nacional de Educación. Este Segundo Informe —conviene destacarlo— inaugura una época en la modernización de las estructuras educacionales de Chile. Cuanto después se ha hecho lo ha tomado como punto de partida: lo que aun se quiera hacer hacia el futuro tendrá que regresar a una meditación de sus premisas iniciales.

3.—Hacia 1955 Oscar Vera se alejó voluntariamente de sus funciones en la Superintendencia de Educación Pública. La incoherencia política y administrativa, ajena a los cambios gubernativos que se avvicaban, no era propicia a sus labores técnicas.

Afortunadamente, ahí se encontraba el ancho y poderoso horizonte espiritual de UNESCO, donde podía utilizarse su capacidad de trabajo al servicio de la ciencia, la educación y la cultura. Según es conocido. UNESCO no persigue el desarrollo de tales valores como *finés* en sí

mismos sino como *medios* para cambiar al hombre: su ánimo es producir una revolución en los espíritus.. “¿Después de todo, no es en el espíritu de los hombres donde comienzan las guerras?” se interrogaba patéticamente el Ministro Clement Attle en sesiones preparatorias a su fundación. A lo que el norteamericano Mac Leisch agregaba como su lógica consecuencia: “Por lo tanto, es en el espíritu de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”. UNESCO que tanto se parece a una orden monástica, confiesa, pues, una vocación fundamentalmente humanista —socrática y pestalozziana— y, cuando en rigor se ajusta a sus verdaderos fines, puede decirse que ella representa, en ciertos modo, la iniciativa intelectual y la conciencia ética del mundo.

Esta “Internacional de las buenas voluntades” proporcionó a Oscar Vera el ambiente que no pudieron suministrarle los respectivos organismos nacionales. Coordinador, primero, del Proyecto Principal de Educación para América Latina, con residencia en la Habana, fue designado más tarde Jefe de la División Latinoamericana del Departamento de Educación, con residencia en París.

Es destino inevitable de todas las grandes organizaciones —nacionales o internacionales— que ellas tienden finalmente a decaer en formalismo, automatismo y burocracia. Pero Oscar Vera fue siempre el animador, el inquieto tábano socrático, que despertó a las nobles criaturas institucionales para mantenerse en una permanente vigilia creadora. Yo carezco de información adecuada para hacer un recuento de su labor en UNESCO. Sospecho que ella se encuentra impersonalizada, sin registro de propiedad intelectual, dispersa en una pluralidad de informes, proyectos, artículos, discursos.

Pero, en todo caso, permitidme expresar mi testimonio de cómo lo ví, por ejemplo, actuar en la Conferencia de Ministros de Educación, en Lima, en 1956, enseguida, en el notable Seminario de Huampaní, a orillas del Rimac, más tarde en la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico, en Santiago de Chile.

Sorprendía de inmediato su laboriosidad y competencia. Era, sin duda, un funcionario internacional de lujo. Merecía el respeto y afecto de todas las delegaciones, aun de las más recalcitrantes. Poseía una ciencia admirable para provocar el intercambio de ideas entre las más disímiles mentalidades. Y, cuando después de tantos análisis difusos, de

tanta posición sofisticada —a veces simples divagaciones retóricas— llegaba el difícil momento de conciliar las tesis opuestas, de elaborar las síntesis finales, ahí estaba la participación insustituible de Oscar Vera, su espíritu de sutileza y geometría, su arte de ponderar las palabras, de definir las ideas, en suma, todo eso que hace posible, en ciertos casos, *salvar* una reunión internacional —a veces perdida— y llegar a un sistema coherente de conclusiones.

Yo dije alguna vez en la Superintendencia, a mi regreso de Lima, que los señores miembros del Consejo Nacional de Educación no tenían una representación adecuada de lo que se había perdido con la ausencia de Oscar Vera. Pienso que aun hoy día algunos círculos del magisterio no tienen tampoco una idea muy clara de todo lo que se ha malogrado y perdido con su prematuro desaparecimiento.

4.—Un nuevo gran frente de lucha vino en solicitar su concurso técnico hacia 1964: al que designare como “planeamiento integral de la educación chilena”. El gobierno designó una Comisión con ese mismo nombre: Oscar Vera fue su coordinador.

El carácter excesivamente técnico de alguna de sus formulaciones suele desorientar a veces respecto al sentido simple y elemental de los problemas a que se refiere dicho planeamiento. En el fondo, de lo que se trata es de ponderar el estilo de nuestra conducta —individual o colectiva— según el grado en que la dominan la inteligencia, el hábito, el instinto, o simplemente la actividad caprichosa, —explosiva y discontinua—.

Muchos países latinoamericanos, y también muchas de sus instituciones, son un buen ejemplo de dos estilos de conducta política igualmente inadecuados ante los desafíos que se deben enfrentar en un mundo que crece y que cambia. Un filósofo español los ha llamado con expresión lapidaria: la conducta de los “paralíticos” y la de los “epilépticos”. (6) En efecto, los primeros se paralizan en el culto de una tradición inmutable, y los segundos se convulsionan en súbitas epilepsias revolucionarias. En ninguno el auténtico progreso, vale decir el cambio hacia un nuevo orden valioso, se verifica según un método verdadera-

(6) Ortega y Gasset (J.) LA REBELION DE LAS MASAS (Revista de Occidente, 33 edición) p. 43.

mente racional. Nosotros, por ejemplo, no queremos la instalación de una Universidad epiléptica: lo que anhelamos es un organismo sano, que camine normalmente con su propio tranco institucional hacia un nuevo orden universitario valioso —pensado, calculado, planeado— De modo que, tanto para los individuos como para las colectividades, la opción parece ser inevitable entre vivir desde el punto de vista de la inteligencia, en un orden *planeado*, vale decir, *pensado*, o abandonarse a la deriva, en una conducta sin plan, con su diversa carga de irracionalidad y capricho. Planear o no planear —*pensar* o no *pensar*— he ahí el problema, en el fondo extraordinariamente elemental y simple.

Sin embargo, las resistencias al cambio suelen ser inexpugnables. Oscar Vera decía en el foro convocado al efecto por la Comisión de la H. Cámara de Diputados: “Es perfectamente comprensible y propio de la naturaleza humana que las ideas nuevas encuentren resistencia, que la expectativa y la posibilidad de un cambio cuyas características detalladas no es fácil visualizar despierte aprensiones y suscite temores entre aquellos que tienen sus intereses vinculados a lo que debe modificarse: tratándose de la educación en todos los sectores públicos”. Por lo que hay que educar al público para que comprenda el significado del planeamiento como método del cambio en una nación democrática. Y recordaba las palabras de Margaret Mead: “el mundo en que nacimos no es el mundo en que estamos viviendo, ni será aquél en el cual dejaremos de vivir”.

Los trabajos de Oscar Vera en este frente de combate han quedado recogidos en dos magníficas publicaciones de la Comisión de Planeamiento integral de la Educación chilena, editadas en 1964.

Pero, de nuevo, la discontinuidad de nuestra vida administrativa detuvo y obstaculizó los propósitos renovadores de Oscar Vera. El cambio de gobierno que se avecina colocó otra vez al país en un rumoroso y cándido primer día de la creación política y pedagógica. Decepcionado, regresó a hacerse cargo de su interrumpida labor en UNESCO.

En todo caso, nosotros repetimos admonitivamente: Cualquiera tentativa responsable de planificar la educación en Chile tendrá que reiniciar, de un modo u otro, un examen de las bases analizadas ya por Oscar Vera.

5.—Hemos llegado así al último frente de su lucha: la Oficina de Planeamiento de la Universidad de Chile.

No nos extenderemos al respecto. El notable y completísimo Informe “Bases para un plan de desarrollo de la Universidad de Chile” es documento suficientemente ilustrativo sobre los puntos de vista de Oscar Vera y sus colaboradores. A pesar de las críticas que entonces se le hicieran —algunas displicentes, otras frívolas muchas, también, tendenciosas— dicho Informe tendrá vigencia aún por muchos años. Quiéranlo o no, los actuales y futuros administradores de la Universidad de Chile tendrán que introducirse en su provechosa lectura.

IV.—Al revisar hoy día la obra pedagógica de Oscar Vera en cada uno de los cinco frentes que resumen el panorama de su lucha vital me he sorprendido siempre concluyendo con una misma idea reiterativa: *Los que vengan de nuevo a construir tendrán que regresar a documentarse en este punto de partida.*

Me ha acontecido a veces —y no sólo a mí— que al revisar aspectos de su trayectoria, uno no puede menos de exclamar con ingenua nostalgia: ¡Qué falta tan considerable nos hace Oscar Vera! ¡Cómo la echamos de menos en la enseñanza secundaria, en la Universidad, en la Superintendencia, en suma, dondequiera se precisa de un pensamiento lúcido y una acción eficaz!

Y es así como su lamentable ausencia tiende a convertirse en una obstinada presencia. “Hay muertos que tienen la vida dura” se ha dicho. Yo agregaría que algunos conservan la llave del futuro.

En efecto, desde 1971, el año de su muerte —o tal vez antes— la situación pedagógica de Chile, en pleno vértigo, construía según el estilo de la Torre de Babel. En más de una ocasión, atribulados ante el panorama caótico, nos atrevimos a definirlo con la fuerte expresión de un panfletista galo: “un conjunto de acéfalos cabalgando sobre decapitados”.

La ausencia de un pensamiento lúcido, como acontece siempre en tales casos, tendía a reemplazarse por la insistencia de un lenguaje de giros abstrusos, a base de vocablos modernos, pero con un fondo de ideas confusas. Fue así como de pronto tuve la sensación de que algunos comenzaban a “hablar en lenguas” educativas extrañas —tal vez una cierta “glosolalia pedagógica”—. Y de este modo el diálogo, que es la esencia de la educación y la cultura, tendió a formalizarse y automatizarse en una

serie de estereotipos verbales. Yo he propuesto a menudo en mis clases designar como "papiamento pedagógico" a esa terminología reciente, que se introduce en nuestras casas de educación, a base de anglicismos, galicismos, germanismos, etc., según el uso de esa lengua mezclada que, como todos saben, se practica en las Antillas Holandesas. En semejante circunstancia ¡cómo no sentir la ausencia de Oscar Vera, con su estilo castigado, su arte de ponderar las palabras y definir las ideas según la mejor tradición pedagógica chilena!

Es así como el hecho de su ausencia destaca, sin embargo con más fuerza su presencia en los diversos sectores vacíos de la educación y la cultura.

Por eso, al revisar ahora cada uno de sus frentes de lucha, yo me repetía melancólicamente las palabras de Eugenio D'Ors en torno a la ausencia de un gran reformador latinoamericano: "Ah, es que en cada uno de estos vacíos ha quedado inconfundible el sello de una parte de su figura y en el conjunto de ellos la figura entera, al modo de aquellos troqueles donde, en las funciones, se enfría el metal hirviendo de las estatuas. *Que la huella de un hombre en un país puede medirse de dos maneras: o por el bultó de lo que aquel ha dejado, o por el bulto de lo que sin él se ha perdido*". (7)

El bulto de lo que Oscar Vera nos dejara como herencia he tratado de compendiarlo hoy día en rápido inventario. Pero, lo que sin él se ha malogrado y perdido constituye, en verdad, una magnitud inapreciable.

En todo caso, que su recuerdo haya servido para precavernos de este "delirio de los comienzos absolutos" de nuestra persistente discontinuidad cultural, de nuestra educación *siempre recomenzada*. (Y sólo rara vez continuada).

Ojalá se halle próximo el día en que alguno de sus jóvenes discípulos reivindique el legado vacante, y, acogiéndose a la virtud de su recuerdo querido, tenga la humildad, y al mismo tiempo la suprema originalidad, de adoptar como suyo el voto del filósofo: Yo no vengo propiamente a "inventar nada": yo vengo simplemente "a continuar".

(7) D'Ors GLOSARIO COMPLETO, p. 1054

LA ORGANIZACION EDUCATIVA PUBLICA Y PRIVADA CON RESPECTO A LA SITUACION DE NIÑOS Y ADOLESCENTES

Emilio Uzcátegui

Los antisociales han existido desde los tiempos más remotos: la Biblia presenta casos de ellos desde sus primeras páginas. Sin embargo es indudable que con la "supercivilización" su número ha crecido vertiginosamente, por haberse creado nuevas causas generadoras de violencia y agresión, entre ellas las nuevas necesidades y el espantoso hacinamiento y miseria de las grandes ciudades. Lo que parece moderno es que el mal se ha extendido contaminando a la niñez y a la adolescencia, no obstante la educación y el servicio social, por su insuficiencia y sus deficiencias, y acaso incentivado (aunque involutariamente) por la mala organización y funcionamiento tanto de las cortes o tribunales de menores cuanto de las llamadas casas de reeducación.

Causa fundamental, pero de ninguna manera la única, a nuestro parecer, es que como panacea contra todos los males sociales se ha adoptado —antes que la extinción de los gérmenes provocadores, motivadores o determinantes de la irregularidad de la conducta,— la eliminación definitiva o temporal del sujeto. A poco que se juzgue esto no puede ser remedio, como no lo es matar a todos los pacientes para acabar con las enfermedades.

Harto se ha debatido sobre la eficacia de la pena de muerte, pero la verdad contundente, cualquiera que sea la posición que se adopte, es

que por este medio ningún país ha logrado extirpar la delincuencia. Sustitutiva de la pena capital es la eliminación temporal de los individuos de conducta irregular, esto es, la prisión de los delincuentes y contraventores. No dudamos que la libertad es uno de los bienes que más aprecia el hombre; pero es evidente que los miles de años de práctica de sistemas carcelarios ideados en todo el orbe han fracasado sin réplica, pues lejos de disminuir ha aumentado el comportamiento delictivo, y lo que es más decisivo, el elevadísimo índice de reincidencias en que incurren los excarcelados. La reclusión punitiva impuesta a los delincuentes de todas las edades o aplicada por la fuerza de la necesidad a los ancianos menesterosos y peor aun a los niños inocentes que yacen en el abandono por orfandad, incuria o pobreza de los padres, o relajamiento moral de éstos, no ha demostrado su eficacia. Apenas es un paliativo para que los asociados adquieran un poco de confianza ante la seguridad de que los malhechores o los indigentes ya no perturbarán su sueño mientras permanezcan en su encierro.

Quizá no se confía mucho en la eficacia o posibilidad de la supresión de las causas o motivaciones, tal vez equivocadamente se pretende un ahorro absurdo o acaso hay mera negligencia en cuanto a tratar de erradicarlas; pero la verdad es que muy poco se ha adelantado en este sentido. Antes que preventiva nuestra organización social y jurídica es marcadamente represiva. Y es hacia este punto a donde debe focalizarse toda reforma.

Así se explica que ni en las planificaciones educativas ni en las de otro orden se toman en consideración a los niños desamparados.

Con la santa intención de apartar a los menores de las formalidades curialescas, considerándolos como entidades psico-sociales dignas de especial atención y con el propósito de aplicarles tratamientos reeducativos en vez de sanciones punitivas se crearon los tribunales, cortes o jueces para menores y se los dotó de una filosofía especial, de métodos y tratamientos diferenciados de los seguidos con los adultos. Nacieron así una ley y una jurisdicción propias y con ellas reformatorios y casas de reeducación, todo esto con muy diversos nombres. Sin embargo con el andar de los tiempos su contenido psico-socio-pedagógico ha ido desplazándose para regresar a la legislación formalista y al predominio de lo jurídico.

Aun en países de mayor desarrollo y de más antigua tradición en la materia, el sistema de las cortes de menores ha devenido método de atrapar y destruir menores y es objeto de severas críticas. Lo más monstruoso es que anualmente en los Estados Unidos casi medio millón (440.000) menores de 18 años, sin implicación real de delincuencia cayeron en la trampa de las cortes de menores. Una ley de California estatuye que "cualquier persona menor de 21 años quien persistentemente rehuse obedecer a sus padres, guardianes, custodios o autoridades escolares o que por cualquier causa está en peligro de llevar una vida ociosa, disoluta o inmoral cae dentro de la jurisdicción de la corte de menores". En otros Estados, como Illinois, cualquier menor de 18 años, después de una segunda queja de hallarse fuera del control de sus padres o de ser un vago habitual, puede ser encerrado hasta alcanzar los 21 años de edad. Lester Velie, quien ha hecho detenidos estudios sobre esta materia, llega a afirmar que "algunas leyes parecen hacer de la niñez misma un crimen". Peor todavía es la conclusión a la que arriba el Consejo Nacional sobre Crimen y Delincuencia de los Estados Unidos al decir: "El camino más rápido para una carrera de criminal es mediante la vía de la corte de menores".

La teoría que guió al establecimiento de tribunales especiales para menores fue el interés por salvarlos de la delincuencia, poner al pre-delincuente bajo custodia protectora, proporcionarle cuidado psiquiátrico, adecuado consejo educativo, hogares adoptivos mejores que los propios o algo eficientemente sustitutivo para los carentes de ellos. La práctica, en cambio, ha resultado desastrosa, a tal punto que Jerome Miller, Comisionado de los Servicios de Juventud de Massachusetts, quien aboga por la supresión de diez instituciones correccionales de menores en este año, ha llegado a afirmar con respecto a estos servicios: "Casi cualquier cosa que podamos hacer será mejor que lo que hemos hecho". Y no faltan razón si se han comprobado horrores como los siguientes: niños encerrados en prisiones celulares por el mero hecho de haber faltado algunos días a la escuela; otros inocentes encarcelados durante meses simplemente en espera de que los tribunales resuelvan su caso; unos terceros arrojados a un asilo de insanos y atados de pies y manos en sus lechos por "desobediencia"; unos cuartos hacinados en horribles centros de detención en atroz expectativa de que se les halle un hogar adop-

tivo o un cuidado psiquiátrico difícilmente obtenibles; un grupo de 331 niños de menos de seis años echados como trastos viejos en un Centro de Chicago, y otros 447 de edad fluctuante entre 6 y 12 años olvidados por las autoridades durante largos años; un desgraciado conjunto de niños a quienes a consecuencia de un motín se les inyectó "para tranquilizarlos" y sin consulta ni consejo de médico, *thorazine*, una droga muy peligrosa que sólo se usa en ciertas ocasiones como tratamiento psiquiátrico y con las precauciones del caso. Una dosis excesiva de este "tranquilizador" mató a uno de los revoltosos!

Los niños abandonados y la delincuencia infantil constituyen la mayor tragedia de nuestros días. Su clímax es el incremento pavoroso en los centros más poblados y desarrollados. En el 40% de los asaltos y robos a mano armada cometidos en 1970 en Estados Unidos, los actores fueron niños y adolescentes no mayores de 18 años, según el F. B. I. De 1'600.000 que fueron arrestados, más de la mitad procedían de cárceles y reformatorios. Peor es la situación en Rhode Island, Estado en el cual la reincidencia en el delito asciende al 75%.

Las escuelas de "reeducación" en general no son mejores que las cárceles o lugares de detención franca, por lo que no ha faltado quien diga de ellas que son "prisiones para jóvenes con máximo de seguridad". En un reciente libro (*La Cruz y el Puñal*) se refiere el caso del jefe de una pandilla de los "Mau Mau" de New York que se jactaba de haber clavado su cuchillo a 16 personas y de haber estado encarcelado doce veces! Tal el poder regenerador de la cárcel!

El problema es de raigambre universal. En estos mismos días (13-II-73) el cable transmitió la noticia de que 100 menores presos en un internado de Sicilia (Italia) se amotinaron para protestar contra la lentitud en las reformas ofrecidas y la falta de comprensión de los guardianes. La noticia no es única a través de los países europeos.

En Latinoamérica las cosas no van mejor. Los menores reclusos padecen también de olvido por parte de los de fuera y de crueldad por obra de las autoridades y guardianes de casa adentro. Pobreza, suciedad, aglomeración, sevicia, abandono son frecuentes en los reformatorios, asilos, orfanatos, casas de detención de menores ya sean públicos o privados.

En las instituciones de reeducación tanto del Estado como de en-

tidades particulares la falla fundamental está en que se burocratizan y que hay muy poco afán desinteresado de parte de los dirigentes y trabajadores a sueldo para salvar a los niños. Hay la acción rutinaria con el único aliciente de la remuneración. No son pocos los casos en que funcionan movidas por fines comerciales, proselitistas y aun exhibicionismo de señoras sin ocupación. Hay mucho de falsa beneficencia, de aparente filantropía y las víctimas son los niños. Además en buena parte de estos establecimientos hay notable carencia de personal psiquiátrico, de trabajadores sociales y de educadores.

A título de tecnicismo, acaso la única preocupación es llenar formularios inútiles y efectuar clasificaciones. Hay instituciones que se contentan con poner etiquetas a grupos más o menos arbitrarios y creen que con ello han conquistado una meta. Olvidan que la clasificación es un frío recurso de la ciencia que facilita el estudio; pero que no resuelve situaciones. Y lo que es más grave, ignoran al hombre, al enfermo, al deficiente, al educando individualmente considerados. Tienen la falsa idea de que el mundo está formado por grupos "standarizados" en los que desaparecen las personalidades.

Ni el abandono, ni el de conducta irregular son estereotípicos. Estos grupos como cualesquiera otros son variados, complicados, elásticos, versátiles, heterogéneos. Pero los juzgados e instituciones para menores los tratan como rebaños, como montones, como fichas acuñadas en un mismo molde. Regimentación, standarización son su método. De este mal pecan cárceles, reformatorios, internados, cuarteles, hospitales, asilos. Es una uniformidad tediosa que estimula la rebelión, pues trata de estrangular las personalidades, de hacer desaparecer los rasgos diferenciales en lo intelectual, lo moral, lo social, lo emocional, ya que en lo somático es imposible.

El egoísmo de padres, madres, hijos, hermanos o lo que sean que no quieren tener una molestia, una carga, con el cuidado de un ser humano requeriente de ayuda y protección, halla complacencia en arrojar a las bodegas, basureros y lugares de almacenamiento de desperdicios —que no son otra cosa estos centros— a seres que no se atreven a matar directamente. Más filantrópicos son los nómadas que sacrifican resueltamente a la viuda vieja antes que abandonarla para que la devoren los lobos.

El internamiento es más pretexto que propósito laudable de mejorar las condiciones de vida o de regenerar al asilado. Hay padres que denuncian idiotez, perversidad, desviaciones sexuales y otras irregularidades de hijos completamente normales tan sólo para librarse de sus vástagos y aminorar la propia pobreza.

Las descripciones de cárceles, orfelinatos, asilos, hospicios, manicomios son a cual más trágicas en Estados Unidos y en Rusia; en los países ricos y en los pobres, antaño y hogaño. La falta de atención con la sobrecarga de asilados es terrible hasta en las clínicas y establecimientos de internación que cobran altas pensiones. Son, por de pronto, estos lugares un mal necesario; pero no insustituible, irreparable ni eterno.

El recluso no vive en sociedad sino en hato. Al contrario de lo que se pretende, en no pocos casos se desarrolla un estado de socio-fobia. Lo que es muy natural en un ambiente que comienza por serle hostil, que prescinde de su individualidad y lo trata en anonimato seriado, regimental.

El odio al internado no es exclusivo de los delincuentes y encarcelados. Participan de él los leprosos, los dementes, los pordioseros, los viejos. Todos cuantos se hallan reclusos anhelan liberarse. El afán de evasión es la nota más común de la psiquis de los internados. La constante contemplación de unos mismos males, defectos, miserias y privaciones lejos de mejoramiento ofrece motivaciones de odio.

Todo ser humano siente necesidad de individualización, de ser alguien, de que lo distingan y lo identifiquen como también de vida social conjunta, sin segregaciones artificiosas. Mientras tanto los internados son la negación y ausencia de todo esto.

La psicología por un lado nos enseña la existencia real de diferencias individuales; la sociología por otro nos muestra la necesidad de la convivencia variada y de complementación. Sin embargo los hombres se empeñan en agrupamientos de homogeneidad forjada, que clasifica arbitrariamente guiándose por un solo factor y abstrayendo y desechando cien otros factores influyentes y decisivos para la misma finalidad requerida. El cociente de inteligencia, la emotividad, una anomalía psíquica, una forma de conducta son indudablemente elementos importantes merecedores de miramiento, pero de ninguna manera son la to-

talidad del ser humano. Error esencial causante de malestar y fracaso es la tendencia a focalizar los rasgos de la persona polarizándola toda ella en un factor cualquiera que, por cierto, no obra aislado.

No pretendemos negar la necesidad de segregación, pero se utilizará simplemente como instrumento temporal y funcional para un tratamiento indispensable y mientras éste lo requiera, pero jamás con calidad de permanencia.

Desgraciadamente la clasificación segregatoria se convierte en sistema en los internados en todos los cuales se separan los sexos, las edades, la posición social, la capacidad económica a más de las calidades que presuponen castigo. Y todo esto ¿para qué? Tan sólo para aconsejar y practicar tratamientos uniformes, masivos, despersonalizados, quizá baratos y de consiguiente ineficaces.

Las densísimas aglomeraciones provocadas por el exorbitado crecimiento de la población, lejos de corregir el defecto, lo van agravando hora por hora. Ni en hospitales o clínicas de lujo hay la suficiente individualización. Las tomas de sangre se hacen en serie: cada paciente es un número que forma cola para llegar ante la enfermera que le extrae unos cuantos centímetros de sangre para colocar en un tubo numerado y realizar después por un laboratorista mecanizado el examen masivo sujeto a errores y equivocaciones nada infrecuentes y peligrosos.

Hay urgencia ineludible de romper los estereotipos si queremos conseguir éxito en la regeneración de menores. Ni siquiera el llamado sujeto normal tiene caracteres de amplia comunidad; menos aún los grupos de irregulares en cualquier aspecto que se los tome. Pese al factor común de retardo o deficiencia mental, los niños con cociente intelectual inferior a 70 tienen también su individualidad que los caracteriza y que reclama ayuda especial. No basta con designarlos como morones o fronterizos, deficientes mentales u otra denominación cualquiera.

Peor todavía la agrupación forzada caracteriza ni nivela a los sujetos de conducta irregular. Las irregularidades, precisamente por ser tales son más individualizadas. Hay centenares de anomalías y deficiencias mentales que no pueden reducirse a la unidad. Otro tanto sucede con la conducta. Pero los internados hacen caso omiso de todo esto y tratan a todos por igual. La pedagogía aconseja que a cada niño se lo estudie y maneje de acuerdo con sus propias condiciones. Si esto es ver-

dad para los normales ¿cuanta mayor razón debe haber para los irregulares o aberrantes?

Sin legar al ultradeterminismo de la existencia de delincuentes natos, pues no existen caracteres genéticos de naturaleza delictiva, hay que reconocer la influencia inequívoca de factores físicos y somáticos en la agresividad, la delincuencia y la mera irregularidad de la conducta. El hipertiroidismo por ejemplo es causa de agresividad que puede conducir a la delincuencia. Cuando aumenta la presencia de testosterona aumenta la agresividad. El rigor de los guardianes más bien favorece la irritabilidad. Por otra parte, es obvio que las glándulas endócrinas no mejoran su funcionamiento con ninguna forma de reclusión.

Está reconocido que son las circunstancias ecológicas las que influyen en la agresividad y en la irregularidad de la conducta en general. Superpoblación, miseria, hambre, injusticia social, conflictos ideológicos o raciales son factores condicionantes y ninguno de ellos se puede corregir, menos eliminar, mediante arresto. En las instituciones carcelarias el mal se agudiza por acentuación de las condiciones ecológicas determinantes de la irregularidad.

Con cualquier nombre que ostenten los lugares de detención de menores, por más que haya diferencias en los propósitos perseguidos la realidad es más punitiva que correctiva. Hay una retrogradación en las prácticas carcelarias (y con este nombre comprendemos aun a muchas instituciones que pretenden no ser de tal naturaleza). La crueldad y la tortura en tanto o mayor grado que en los tiempos medioevales se emplea por doquier en nuestra época supercivilizada, y lo mismo digo para adultos que para adolescentes o niños, para culpables e inocentes que caen en manos de las fuerzas represivas. ¿Qué esperanza de mejoramiento se puede abrigar con tales métodos probadamente contraproducentes?

La psicociología animal ha demostrado que el aislamiento y la superpoblación son totalmente negativos a la supervivencia y que aumenta la agresividad en quienes están sometidos a estas fuerzas. Desde los animales menos desarrollados hasta el hombre, sin excepciones, las probabilidades de afrontar las circunstancias adversas son mayores cuando los agrupamientos alcanzan el número óptimo: ni demasiado escasos ni demasiada poblados. La naturaleza tiene mecanismos regulado-

res: la vida solitaria extingue rápidamente al individuo y asimismo la superpoblación degenera en muerte masiva. En las termes, por ejemplo, cuando el número de hormigas-soldados excede del 20%, las hormigas-obreros las dejan morir de hambre pues son éstas últimas las que preparan los alimentos de las primeras dirigiéndolos previamente. En las grandes ciudades, la criminalidad, en especial la roja supera tres veces a las de las poblaciones rurales o de poca densidad de habitantes.

Esto no obstante y no obstante tampoco los consejos de psiquiatras, psicólogos, sociólogos y educadores, las instituciones que recogen niños y adolescentes, en su gran mayoría, pecan por los dos extremos: por razones económicas son superpobladas y por motivos disciplinarios acuden a la prisión celular, el calabozo solitario e incomunicado.

Por extraño que parezca, en este siglo de los niños, al tanto que se han suavizado las leyes y los regímenes penitenciarios para adultos, se van endureciendo para los menores, a quienes se trata con menos benignidad.

A más del hacinamiento —nocivo para la salud física y mental— en las instituciones de menores, a pesar de su alto costo en construcciones, salarios de numerosos dirigentes y guardianes, instrumentos represivos, etc., hay miseria, hay suciedad, hay hambre y como si esto fuera poco, la injusticia social es clamorosa.

Causa horror el desprecio al infeliz cautivo que se nota por doquier. Lo cual no es sino prolongación de la actitud torpe, injusta incomprensiva y despiadada que la sociedad tiene para con los defectuosos a quienes fustiga como culpables. Somos tan injustos con nuestros semejantes que nos enojamos con los sordos que nos hacen repetir lo que no les decimos claramente; que nos burlamos de los defectuosos o lisiados; que juzgamos responsables de su penuria a los huérfanos y desposeídos; que declaramos que la pobreza se debe siempre a la ociosidad; que creemos que el menor no tiene derecho a rebelarse y protestar contra la injusticia.

Lo dicho significa que los principales condicionantes de la agresividad, no sólo no han sido desarraigados, sino que persisten y acrecientan y que por tanto para proteger al menor es menester arrancarlo de la corte, tribunal o juzgado y de toda forma de institución carcelaria.

El ambiente propio y natural de todo menor es su hogar, aun el incompleto o ilegalmente constituido. Quizá no exageró o lo hizo poco quien dijo que la peor madre es mejor que ninguna. Por esto creemos que sólo se puede privar de sus padres al niño en los casos extremos de que sean muy malos y perniciosos. No toda prostituta ha de ser apartada de su hijo, pues su condición de tal no quita el cariño a sus descendientes. No son raros los casos en que el apremio por alimentar y educar al hijo conducen al ejercicio de la prostitución que en sí misma no es un delito sino una triste humillación. En todo caso el hogar de muchas prostitutas no es peor que el ambiente carcelario.

Salvo rarísimas excepciones los hogares adoptivos son centros de explotación de los menores, ya porque reciben el aporte económico del Estado para tratarlos mal, ya porque usufructúan el trabajo de los adoptados a quienes los tienen como sirvientes.

CONCLUSIONES

1. El único remedio radical y efectivo para proteger al menor del abandono y la irregularidad en su conducta es el cambio social y económico que asegure alimento, morada, educación y trato justiciero a todo elemento humano.

2. Mientras no se implante un nuevo sistema socio-económico, cuanto se haga no será otra cosa que simples paliativos que no extirparán el mal de raíz; pero aún así es necesario aplicarlos.

3. Toda medida que se tome debe ir acompañada o precedida de un plan adecuado de educación de los padres y de provisión de trabajo seguro y suficientemente remunerativo de éstos.

4. Dadas las condiciones de amenazante superpoblación del globo y de sus terribles consecuencias para la niñez, en bien de los mismos niños es indispensable un estricto y reflexivo control de la natalidad. Es preferible no crear un nuevo ser si se lo va a abandonar, maltratar o hambrear.

5. Toda institución destinada a menores anormales o irregulares debe ante todo estar impregnada de calor humano, comprensión, cariño y paciencia. Al autorizar el funcionamiento de las de carácter privado se exigirá garantías de trato afectuoso y comprensivo.

6. Las situaciones de abandono, carencia de hogar y todas aquellas otras desprovistas de tinte delictivo deben extraerse de los juzgados, cortes o tribunales de menores.

7. Los casos de indudable y grave irregularidad en la conducta de los menores pueden continuar de conocimiento de los mencionados tribunales; pero la composición de éstos debe cambiar suprimiendo las formalidades y tratamiento jurídico. Los organismos de juzgamiento y tratamiento educativo de menores sólo pueden estar integrados por educadores, psicólogos, sociólogos, psiquiatras y trabajadores sociales.

8. Los procesos y los tribunales de estructura jurídica sólo deben ser aplicables a asuntos en que no es juzgado el menor, como provisión de alimentos para el menor, paternidad disputada, defensa de la propiedad de menores y otros semejantes.

9. Hace falta transformar las actuales instituciones para menores o crear otras completamente diferentes, como serían Consejos familiares y hogares simplemente tales. No cabe hablar de reeducación, porque el prefijo *re-* ya entraña calidad peyorativa o infamante y porque además es ahí donde recientemente se recibirá una verdadera educación. A estas entidades, en que lo esencial será la calidad humana de los dirigentes y cooperadores, irán —no como reclusos o estorbos sociales— los niños en abandono cualquiera que sea la causa que lo motive y recibirán trato afectuoso y comprensivo.

10. Los trabajadores sociales y todo el personal que labore en instituciones para menores —sean oficiales o particulares— deberán seleccionarse tomando como base fundamental su calidad humana, sin perjuicio de la requerida preparación profesional.

11. Es indispensable realizar estudios exhaustivos que conduzcan a encontrar los mejores sistemas preventivos y correctivos de la irregularidad de la conducta de los menores. En lo posible los menores deben educarse en establecimientos regulares comunes. Sólo los casos excepcionalmente difíciles deberán tratarse en planteles especiales.

12. En los planeamientos socio-económicos nacionales o regionales debe incluirse proyectos bien estudiados que se encaminen a salvar a los niños del abandono, la irregularidad en su comportamiento o la expectativa de caer en ellos.

HOMENAJE AL EDUCADOR ECUATORIANO

por: Jorge Castro Harrison

“El Estado reconoce la alta misión Educativa del Magisterio, sus derechos y su responsabilidad comunal y nacional, lo cual requiere la plena dedicación de los educadores al ejercicio docente y a la promoción educativa de la Comunidad”.

“Uno de nuestros deberes es defender con energía nuestros derechos cuando nos sean desconocidos o atropellados, con la entereza y gallardía de nuestra raza que canta en el suplicio . . .”

Lo más significativo de las características del Sistema Educativo que se trata de superar en América Latina es:

- 1.—Baja productividad en relación con el porcentaje del Producto Nacional Bruto dedicado a Educación (15 al 25% del Ppto. Nac.)
- 2.—Incapacidad para resolver el problema del Analfabetismo que hoy por hoy todavía acusa un 45 a 5% en Haití o Uruguay (80'000.000 de analfabetos).
- 3.—Atención disminuída a los niños de grupos sociales marginados.
- 4.—Ausentismo y deserción escolar elevadísimos (de cada 100 escolares que se matriculan en transición sólo 11 llegan al 5to. año de educación Secundaria.
- 5.—Carácter selectivo, discriminador (al servicio de una minoría) . . .
- 6.—Memorismo y tendencia academizante.
- 7.—Inadecuada selección y formación del magisterio (30.000 maestros sin colocación).

8.—Burocratismo.

9.—Distorsión Administrativa y Financiera.

10.—Instalaciones deficientes o mal aprovechadas.

Para las acciones de Reforma y lograr no sólo correcciones sino transformaciones y nuevas creaciones: una sociedad de seres humanos libres de la miseria, ignorancia y de toda forma de dependencia o limitación de la soberanía y autodeterminación plantea cuatro principios:

1.—Dinámica de los grupos y/o personas en todas las actividades que comprende la vida de la Nación.

2.—En concordancia a los valores de las revoluciones propugnados en ella, cuales son: nacionalismo, humanismo, integracionismo, desarrollismo y liberacionismo.

3.—Libertad con responsabilidad, o sea, que si la educación no logra un hombre libre y responsable, no es educación auténticamente humana (Libertad pero no libertinaje).

Lo que implica también:

—Asegurar la igualdad de oportunidades.

4.—Liberación de la dependencia interior y externa o afirmación nacional.

“La nueva educación responde en sus objetivos, estructura, organización y funciones a cuatro principios fundamentales: el principio de la autonomía de la persona, el principio de la igualdad de oportunidades, el principio de la liberación de la dependencia y el principio de la afirmación del ser racional.

Si tales son los objetivos de una Revolución Educativa para una concepción justicialista, no hay que economizar tiempo empleando la violencia.

—En su praxis— del gobierno revolucionario, según la obra que circula en América Latina con el título puesto por su autor Mario Degregori: “La “no violencia” violenta” nos permite constatar que para orientar se emplea la fiscalía, para disuadir la violencia y para convencer la expulsión, logrando así aglutinar y dar fundamento a la no participación en el proceso revolucionario, o sea, lo contrario de lo que el gobierno se propone, anhela y desea.

No podemos colocar a los maestros en la antesala para que vivan en letargo inconsciente, los ahogue la esperanza baladí de la espera

frente a la rutina del no-existir del funcionario que no escucha, no ve, no hace o resuelve pero no digo que no dispone o impone.

La antesala institucionalizada por los sistemas no revolucionarios, es como la sentencia compensatoria de la injusticia que hace del inculgado algo peor que un penado. De tal forma nos hemos atendido a la antesala, a que nos den las cosas hechas, a esperar la solución cuasimágica de nuestros problemas por una autoridad cuasimítica y que corremos el riesgo de amar de tal manera la espera que si el ser cuasimítico diera señales de aparecer, acabaríamos por rechazarle, como de hecho ha ocurrido.

Pero volvamos al sendero que nos conduzca hacia metas que logren nuestro objetivo: rendir homenaje a la persona, vida y obra de los maestros ecuatorianos y en tan propiciatoria oportunidad al educador, de la sesquicentenario Universidad Central de Quito, hoy que defendemos la paz de las tumbas de nuestros antepasados, porque muchos educadores, y otros que sin serlo, fueron empleados como tales, ya mezclaron su materia con la tierra y, unos y otros forman nuestra tierra, la tierra de nuestros antepasados, de nuestros hijos y de los hijos de ellos, y no podemos permitir que se escupa sobre los sepulcros, olvidando la forja de la Nación y de Estado, obra de los maestros de fines del siglo XIX, del presente; todo esto no ocurre por sentimiento o emoción (Max Scheler), por la imitación (Gabriel Tarde), por la simpatía (Franklin H. Giddings) o por los tipos o arquetipos (Max Weber) que al decir de los sociólogos guían al ser Humano. ¡No! . . . Tampoco por aquello que defiende el clásico positivismo: la persistencia de la energía, la indestructibilidad de la materia y la continuidad del movimiento, ni por metabolismo de defensa (negativismo, racionalismo o compensación), sino porque es necesario comprender que la verdadera y viva cultura es creación, cambio, ruptura, evolución y aún revolución, pero con conciencia histórica social.

Los manifiestos de los gobiernos Revolucionarios fijan como un objetivo principal el "promover la unión, concordia e integración, fortaleciendo la conciencia nacional". No establecen discriminación alguna sea por raza, sexo, edad, lugar de nacimiento o familia, por ende, si los hospitales deben integrarse deben hacerlo todos, y si los Centros Educativos deben hacer lo mismo también debe ser una obligación para todos,

no hay castas ni privilegios, ni cortesanos sin corte o nobles sin grandeza. Tampoco debemos buscar consuelos, pues la gente que no . . . es libre idealiza su esclavitud, se acostumbra y constituiría la negación de los objetivos de la Educación.

En países donde cada 8 minutos muere un niño, donde de cada tres personas una es analfabeta, de cada 100 estudiantes de transición sólo 10 terminan secundaria y la mayoría (60% de los pobladores) carecen de casas y sólo el 12% cuenta con servicios higiénicos, tenemos que abandonar la facilidad que es enemiga de la creatividad y afrontar los desafíos del medio:

1. Medio físico difícil
2. Población dispersa y desintegrada
3. Analfabetismo espectacular
4. Miseria-Educación o Educación Miseria.

Para afrontar estos retos se debe actuar empresarialmente y la educación es algo más que una empresa, pero tener muy presente que los cuadros empresariales no se improvisan y que en toda empresa haya jerarquía y competencia, así como retribuciones equivalentes, por lo que no debemos menospreciar los recursos humanos y los disponibles bancos ideológicos y/o doctrinarios, así como a las instituciones y voluntades de servicio.

En los últimos tiempos el tipo de personalidad que para J. J. Rousseau era el "buen salvaje" u "hombre natural" a quien la vida social no había corrompido —según Hobbes—, concepción que dio origen a todo un sistema de educación permisiva que, destinado a impedir cualquier clase de coacción familiar y social sobre los niños llamados a "expresarse" con absoluta espontaneidad, demostrando luego a través de innumerables deformaciones y abusos que, como enseñaba desde su inicio la Iglesia, aún el "buen salvaje" lleva dentro la inclinación al mal.

Heine casi identificado con Maquiavelo en su idea del "virtus", propugna el "geist" o espíritu de mando con creatividad, coraje y audacia, lo que conforma el arquetipo de su época que llevaría a Max Weber a concebir sus tipos o modelos sociales, pero cuando la filosofía inventa y crea soluciones e hipótesis para explicar lo existente; pero aún desconocido, fracasa por no acudir a la ciencia y su vasta experiencia.

Después de la primera guerra mundial, el positivismo y el pragmatismo tratan que el ser humano en quien Aristóteles encontraba: amor, odio, deseos o apetitos, alegrías y tristezas; Spinoza: deseos o apetitos, alegría y tristeza, que por el asombro, curiosidad y reflexión tengan su formación experimental y su desarrollo de aptitudes y disposiciones para el éxito en la vida.

El ser político debería ser el promotor social, estimando que la Política es hacer posible lo necesario.

Toda acción humana ha de tener objetivos que requieren de métodos para el logro de ellos y de recursos humanos técnicos y/o económicos pertinentes, todo lo cual requiere de evaluaciones y de reajustes en planes y programas.

“Nada es tan sagrado y completo que no pudiera ser mejor”, pero esta aspiración de perfección reconoce la imperfección del ser humano . . . Cuando Comte señaló como etapas de la evolución humana: la teológica, la metafísica y la científica; Juan Bautista Vico nos habló de las eras: Divina, Heroica y Humana, así como Turgot de: Religiosa, Metafísica y Científica; Herber Spencer de: Inorgánica y Superorgánica; Oswald Spengler de: Apolonea, Mágica, Faústica; Pitirín Sorokin de: Orgánica, Psicológica y Sensorial o Alfredo Weber de: Técnica, de la Angustia y de la Crisis en todas las cuales “un” arquetipo existía y pensaba que muriendo se sigue viviendo en el cambio histórico que es gesta de libertad. El arquetipo no implica dilucidar, dice Mariano Grondona, si son verdaderos o falsos, sino comprobar que necesitamos de ello, pero, hay de quienes no perciben su transitoriedad. Ellos, pese a lo anterior, son necesarios, dada nuestra naturaleza, así como lo es el diseñar y proyectar modelos de comportamiento humano que, en un momento dado, nos sirven como un criterio de orientación.

En estos días —aún en la esfera oficial que conducen personas mayores de 50 años— se tiene como prototipo, al joven. Ser joven, o en todo caso, mantenerse joven con todos los atributos de juventud: la alegría, el calor, la actividad física, la espontaneidad, el continuo cambio de amistades, humores y atuendos, así como hasta la delgadez: son los signos positivos; pero todo lo que viene con la pérdida de la juventud: el horizonte de la muerte, la experiencia, la prudencia, la rutina,

la satisfacción ante lo obtenido, al lado de cierta resignación por lo inalcanzable: es lo negativo:

Lo que ayer fue noble y apetecible: la sabiduría de la vejez, hoy se mira a menos, y como mejor la plenitud biológica. Es un "ahora" biológico esa "chispa entre dos nadas" que menciona Sartre y, por tanto una invitación a la intensidad del instante.

Vivir es, a partir de aquí, "sentir", "gozar", quemar energías. Vivir es . . . ser joven. Ser viejo es sobrevivir, a penas, la juventud que se tuvo. La vejez no se abre hacia el futuro de la trascendencia. Se cierra, por lo contrario, sobre el pasado de la juventud.

La velocidad del cambio, la explosiva existencia de la juventud y la presión de ella sobre las estructuras no preparadas para recibirlas. La competencia caracterizante de la sociedad capitalista, así como el diverso nivel educativo de la juventud en relación con la población adulta.

Pero tal arquetipo, modelo o tipo: incita a la ambición, intensifica la acción y destruye viejos mitos, abandona formalidades y obliga a vivir cada día como si fuera el único, conduciendo a la violencia o la disolución moral. Destruye la santidad de los valores y la consistencia de las estructuras; pero estando en su mediodía marcha a su ocaso porque su vigencia útil dejó de serlo al montar sus limitaciones e inconvenientes, cediendo paso quizá al ideal de la madurez o de la creación intelectual y artística que nos salve del automatismo y la masificación.

Es necesario no negar, sino afirmar, no restar sino sumar, no dividir sino multiplicar para lograr la integración, esa integración que nos permita no entregarnos, ni disminuir; pero sí aplicar aquel principio de que lo que es bueno para tí, lo es para los demás.

ASPECTOS DE LA POESIA DE GABRIELA MISTRAL A TRAVES DEL POEMA "ELECTRA EN LA NIEBLA"

Rubinstein Moreira

SUMARIO

- Poema "Electra en la Niebla", Gabriela Mistral.
- Advertencia.
- Noticia de la autora y sus direcciones creativas
- Análisis y comentario del poema; a) Título
b) Tópicos
- Juego de aposiciones en torno al sustantivo NIEBLA
- La soledad y la muerte
- Aspecto estilístico: METAFORA.

ELECTRA EN LA NIEBLA

En la niebla marina voy perdida,
yo, Electra, tanteando mis vestidos
y el rostro que en horas fue mudado.
Ahora sólo soy la que ha matado.
Será tal vez a causa de la niebla
que así me nombro por reconocerme.

Quise ver muerto al que mató y lo he visto
y no fue él lo que vi, que fue la Muerte.
Ya no me importa lo que me importaba.
Ya ella no respira el mar Egeo.
Ya está más muda que piedra rodada.
Ya no hace el bien ni el mal. Está sin obras.
Ni me nombra ni me ama ni me odia.
Era mi madre, y yo era su leche,
nada más que su leche vuelta sangre,
sólo su leche y su perfil, marchando o dormida.
Camino libre sin oír su grito
que me devuelve y sin oír sus voces,
pero ella no camina, está tendida.
Y la vuelan en vano sus palabras,
sus ademanes, su nombre y su risa,
mientras que yo y Orestes caminamos
tierra de Helade Ática, suya y de nosotros.
Y cuando Orestes sestee a mi costado,
la mejilla sumida, el ojo oscuro,
veré que como en mí, corren su cuerpo
las manos de ella que lo enmallotaron
y que la nombra con sus cuatro sílabas
que no se rompen y no se deshacen.
Porque se lo dijimos en el alba
y en el anochecer y el duro nombre
vive sin ella por más que está muerta.
Y a cada vez que los dos nos miremos
caerá su nombre como cae el fruto
resbalando en guiones de silencio.

Sólo a Ifigenia y al amante amaba
por angostura de su pecho frío.
A mí y a Orestes nos dejó sin besos,
sin tejer nuestros dedos con los suyos.
Orestes, no te sé rumbo y camino.
Si esta noche estuvieras a mi lado
oiría yo tu alma, tú la mía.

Esta niebla salada borra todo
lo que habla y endulza al pasajero:
rutas, puentes, pueblos, árboles.
No hay semblante que mire y reconozca,
no más la niebla de mano insistente
que el rostro nos recorre y los costados.

A dónde vamos yendo los huidos
si el largo nombre recorre la boca
o cae y se retarda sobre el pecho
como el hálito de ella, y sus facciones
que vuelan disueltas acaso buscándome.

El habla niña nos vuelve y resbala
por nuestros cuerpos, Orestes, mi hermano,
y los juegos pueriles, y tu acento.

Husmea mi camino y ven Orestes.
Está la noche acribillada de ella,
abierta de ella, y viviente de ella.
Parece que no tiene otra palabra
ni otro viajero, ni otro santo y seña.
Pero en llegando el día ha de dejarnos.
¿Por qué no duerme al lado del Egisto?
¿Será que pende siempre de su seno
la leche que nos dio, será eso eterno
y será que esta sal que trae el viento
no es del aire marino, es de su leche?

Apresúrate, Orestes, ya que seremos
dos siempre, dos, como manos cogidas
o los pies corredores de la tórtola huida.
No dejes que yo marche en esta noche
rumbo al desierto y tanteando en la niebla.

Ya no quiero saber, pero quisiera
saberlo todo de tu boca misma

cómo cayó, qué dijo dando el grito
y si te dio maldición o te bendijo.
Espérame en el cruce del camino
en donde hay piedras lajas y unas matas
de menta y de romero que confortan.

Porque ella —tú la oyes— ella llama,
y siempre va a llamar, y es preferible
morir los dos sin que nadie nos vea
de puñal, Orestes, y morir de propia muerte.
El dios que te movió nos dé esta gracia,
y las tres gracias que a mí me movieron.
Están como medidos los alientos.
Donde los dos se rompan pararemos.
La niebla tiene pliegues de sudario
dulce en el palpo, en la boca salobre
y volverás a ir al canto mío.
Tal vez la niebla es tu aliento y mis pasos
los tuyos son por desnudos y heridos.
Pero por qué tan callado caminas
y vas a mi costado y sin palabras,
el paso enfermo y el perfil humoso,
si por ser uno lo mismo quisimos
y cumplimos lo mismo y nos llamamos
Electra-Orestes, yo, tú, Orestes-Electra.
O yo soy niebla que corre sin verse
o tú niebla que corre sin saberse.
Pare yo porque puedas detenerte
o yo me tumbe, para detener con mi cuerpo tu carrera;
tal vez todo fue sueño de nosotros
adentro de la niebla amoratada,
befa de la niebla que vuela sin sentido.
Pero marchar me rinde y necesito
romper la niebla o que me rompa ella.
Si alma los dos tuvimos, que nuestra alma
siga marchando y que nos abandone.

Ella es quien va pasando y no la niebla.
Era una sola en un solo palacio
y ahora es niebla-albatros, niebla-camino,
niebla-mar, niebla-aldea, niebla-barco.
Y aunque mató y fue muerta, ella camina
más ágil y ligera que en su cuerpo
y así es que nos rendimos sin rendirla.
Orestes, hermano, te has dormido
caminando o de nada te acuerdas
que no respondes.

GABRIELA MISTRAL

ADVERTENCIA

Entre la proficua obra póstuma que dejara Gabriela Mistral, se encontraba este poema que Doris Dana —ex secretaria de la poetisa— autorizara a publicar en el primer número de la revista “Mundo Nuevo” (julio, 1966. París).

Considero que “Electra en la Niebla” constituye por sí solo una pequeña obra maestra, por su honda trascendencia mítica, por su preclaro aliento humanístico, por su equilibrado sentido del ritmo y por su excepcional belleza formal, y sintetiza de manera acabada, constante y luminosa una serie de aspectos que son fundamentales en el ejercicio poético (y aun humano) de la gran artista chilena.

Su canto, múltiple y profundo, logra en esta composición uno de sus vértices más altos y señala un “climax” esencial a la mejor poesía americana contemporánea.

NOTICIA DE LA AUTORA Y SUS DIRECCIONES CREATIVAS

Gabriela Mistral nace el 7 de abril de 1889 en Vicuña, ciudad de la caliente y montuosa provincia de Coquimbo, al Sur de Chile. En alguna ocasión ella escribió: “Soy coquimbana; nací, como el poeta Munizaga, en Vicuña. Quiero mucho a mi olorosa tierra, que ha dado a Magalla-

nes Moure, a Silva, a Mondaca. Dan deseos de ser algo cuando se tiene esa bella comunidad de origen con tan selectas almas”.

Desde muy joven Lucila Godoy Alcayaga (éste es su verdadero nombre), comienza a publicar con diversos seudónimos: “Alma”, “Sole-
dad”, “Alguien”. Y comienza temprano también a desempeñarse como maestra rural. Esta experiencia ha sido vital para su vida: el contacto con los humildes, los desposeídos, los dolientes, los perseguidos, contribuye decididamente a configurar su espíritu fuerte y sensible.

En 1906, siendo maestra rural en “La Cantera”, conoce y entabla amistad con Romelio Ureta, quien había de ser luego su gran amor y había de inspirarle, al mismo tiempo, (después que se suicidara éste en noviembre de 1909) “los poemas que cantan el Dolor de una mujer herida por el amor y luego abandonada y enfrentada a la Muerte”, como acota Emir Rodríguez Monegal en su glosa “Valor poético y valor humano en Gabriela Mistral”.

El dolor, la angustia, el enfrentamiento con Dios, son los temas de sus mejores poemas: “El ruego”, “Interrogaciones”, “Los sonetos de la muerte”, “Nocturno”, “Tribulación”, “Los huesos de los muertos”, entre los más significativos.

Es en 1914 que obtiene el primer premio de los Juegos Florales de la Sociedad de Artistas y Escritores con “Los sonetos de la muerte”, escritos en 1909.

En 1918 Gabriela Mistral es designada para la dirección del liceo de niñas de Punta Arenas, pues años antes había ingresado en la Enseñanza Media como profesora de Historia y de Castellano. Continúa su peregrinación por otros liceos en calidad de Directora hasta que en 1922 viaja por primera vez a México. En este mismo año publica “Desolación” y un año después “Lecturas para mujeres”, obra encomendada por el Ministerio de Educación de México.

A partir de 1922 Gabriela se convierte en una trotamundos. Viaja a Estados Unidos y Europa; es delegada de su patria ante Congresos de Educación y de Protección a la Infancia.

En el año 1932 ingresa a la actividad diplomática como cónsul en Génova, pero “no ejerce sus funciones al declarar su posición antifascista”. Más adelante se desempeñará con el mismo cargo en Lisboa, Guatemala, Francia, Brasil, México, Estados Unidos.

En 1945 se le otorga el Premio Nobel de Literatura. Tiene 56 años y es hasta la fecha el primer escritor sudamericano que obtiene tan alto galardón. Seis años más tarde, viviendo en Rapallo, se le otorga el Premio Nacional de Literatura en Chile.

Entrado el año 1957 (el 10 de enero), muere en Long Island. Sus restos llegan a Chile nueve días después y el 22 es sepultada en el Cementerio General de Santiago.

Gabriela Mistral ha incursionado en una gran variedad de temas, lo que le otorga a su registro poético una potente riqueza y perspectiva. Predominan los motivos de la naturaleza, de la maternidad, de la nostalgia y la angustia existencial y, sobre todo, dos tópicos que hallaron en ella altísimo exponente: el indio —“sus” indios, como les nombraba siempre— y el dulce folklore de sus tierras de América. También la poesía infantil fue acento permanente de su canto. (Un libro tan hondo y delicado como “Ternura”. (1) está íntegramente dedicado a rondas, poemas y canciones para niños, sin que falten también éstos en sus demás obras).

Como señala Gastón Figueira —noble exégeta de la poetisa— “Gabriela traía un mensaje nuevo, tanto en el espíritu como en la expresión”. (2) “Ese espíritu fuertemente humano, entrañablemente unido a la tierra, se había fortalecido en su vida de maestra rural. El campo chileno y el niño chileno y la madre chilena, nutrieron sus raíces”.

No existe duda que Gabriela Mistral tuvo siempre hundido su corazón en “su” Chile con profunda visión americana y americanista, aun-

(1) De más no está recordar los títulos de sus otras obras poéticas, máxime para precisar las fechas de publicación de sus primeras ediciones, a menudo indicadas con equívocos:

Desolación.—1922 (publicación del Instituto de las Españas. Universidad de Columbia. New York. Director: Federico de Onís).

Ternura.—1924 (Edición Saturnino Calleja. Madrid).

Tala.—1938 (Editorial Sur. Buenos Aires).

Lagar.—1954 (Editorial del Pacífico. Santiago de Chile).

(2) En efecto: la expresión natural de Gabriela Mistral, el acento de su canto grave aunque desigual, no posee ya las características del Modernismo, ese gran movimiento literario hispanoamericano de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, «de índole sintética, en que se expresan ansias y propósitos de renovación» y hasta logra «perfeccionar los medios de la creación estética». Gabriela «aunque diferente a los modernistas, aprendió de ellos», como señala E. Anderson Imbert. Pero su obra es post-modernista, tanto por los temas sobrios, sencillos, humanos, como por su expresión directa, despojada y simple.

que fuese "en el fondo una perpetua desterrada, una desterrada de sí misma", como dice Salvador de Madariaga.

Predomina en ella el elemento telúrico y cósmico que maneja con un claro tono social. Su ascendencia humana en la poesía del continente es tan elevada como su legado estético. Su poesía tiene la fuerza del hombre y el paisaje de América. Su canto por momentos se impregna de un fuerte rumor de selva o montaña y a turno deja oír una leve melodía de agua prístina. Gabriela Mistral conoce en lo recóndito el enigma del paisaje, del indio, del mulato, del niño, y sabe rasgar su corazón para darse en canto con "sed de justicia".

ANÁLISIS Y COMENTARIO DEL POEMA "ELECTRA EN LA NIEBLA"

Título.— El título, original y de largo aliento, instiga a un examen inmediato, aunque somero, por su directa alusión al mito clásico.

Electra (así también como Orestes) es hija de Clitemnestra y Agamenón. Y ambos, "Electra-Orestes", matan en combinación a su madre para vengar así a su progenitor asesinado por su mujer en complicidad con su amante Egisto, muerto también por manos de Orestes. (3)

En tal sentido Gabriela se atreve a la aventura de atraer a la poesía más contemporánea y substancial una ficción clásica y lo realiza con esa misma luminosidad, ese propio equilibrio estético y esa idéntica pasión humana que son indispensables e inherentes de tal expresión de arte. Y, en resumen, por ser eterno es siempre nuevo y original. En este aspecto se podría agregar que Gabriela Mistral muestra junto a su afi-

(3) Este quinteto: Agamenón, Clitemnestra, Egisto, Electra, Orestes, predomina con ligeras variantes de interpretación y enfoque a través de la Tragedia de todos los tiempos (lo han tratado Sófocles, Eurípides, hasta O'Neill, Giraudoux y Sartre, pasando por Lagrange, Goethe, Crebillón, Víctor Alfieri, Guimond de la Touche, J. E. Schlégel, Grotter, Voltaire, entre otros), pero fundamentalmente en la tragedia griega y con Esquilo (525 a. c.-456 a. c.) los caracteres adquieren —a mi entender— viva trascendencia y ya definitivo rango artístico.

Esquilo, en su famosa tragedia titulada «Agamenón», que forma con «Las Cóeforas» y «Las Euménides» la gran trilogía de «La Orestia» (460 a. c.), traza de manera vigorosa su carácter justiciero, leal con sus amigos, templado, previsor y adicto de su patria y de los dioses. No así nos lo presenta Homero, sin embargo, que nos da de él una idea altanera, inflexible pero egoísta e impetuosa y al mismo tiempo débil en la derrota y soberbio en el poder. Es el

ción para recrear el antiguo mito parte de ese "aprendizaje" hecho con los modernistas, como lo puntualizó Anderson Imbert. Pues los modernistas a menudo apelan a las reminiscencias antiguas a través de mitos y leyendas ya griegos, ya hebraicos, aunque corresponde aclarar asimismo —como lo ha advertido algún crítico— que "el mito en el Modernismo no se narra ampliamente y no llega a formar el núcleo del poema o de la página en prosa, como acontecía con odas de Píndaro u Horacio o textos de Virgilio. Aparece solamente aludido, soslayando la responsabilidad total de la estructura poética, como un vago resplandor que se difunde en toda la obra, o como un perfume fuerte pero repentino destinado a fascinar por su exquisitez y su gracia". "Electra en la Niebla" sugiere además una vital imagen plástica que fundida con la sutil pero concreta imagen poética surgida (sobre todo) por la dualidad Electra-niebla, inspira la presencia trascendental del Ser mismo en medio de un conflicto. Y es un conflicto aun de color, un combate cromático, de exuberante claroscuro.

La niebla —ausencia de claridades— expresa "per se" un cuadro de insondables sugerencias y emociones íntimas. (Y ya bien se ha dicho que sin estas emociones íntimas no se alcanza arte imperecedero).

Por otra parte Gabriela Mistral logra familiarizarnos con el símbolo, al tiempo que lo trasciende y lo proclama con una notable síntesis de elementos reales o irreales; con una fina evocación de lo visible y de lo invisible.

Tópicos del poema.— El ámbito real del poema es clásico. En una primera lectura se advierte ya una leve idea de reivindicación humanista. Encontramos un fuerte equilibrio clásico, un intenso clima psicológico evocativo, esencial, vivo.

hijo de Atreo (de ahí su nombre patronímico: atrida o atreida), hermano de Menelao, rey de Micenas y de Argos, jefe de los héroes griegos que sitiaron a Troya.

Clitemnestra, su mujer, (hija de Tíndaro y de Leda) que aparece en la tragedia esquiliana, «a pesar de no ser protagonista de la obra, tiene tal magnitud como carácter dramático que es uno de los mejores logrados de la dramática universal», como ha dicho Sarah Bollo. En «La Odisea» de Homero se habla por vez primera de la traición de Clitemnestra y de la muerte de Agamenón a manos de Egisto. «La Clitemnestra de Esquilo es un carácter complicado, difícil y oscuro, como no lo han sido otros personajes de este poeta. De aquí su gran seducción para el lector. Quedamos subyugados ante la fuerza grandiosa, aunque perversa, de esta alma de mujer, admirados ante su tenacidad y su valentía que, de no ser criminales, serían heroicas».

La poetisa interpreta el *mito* antiguo (4), lo anima vivencialmente, le confiere un nuevo calibre estético, reactualizándolo y dando cuenta de su continuidad.

Por momentos llega a comprometer al lector por el recóndito interés dramático que le infiere y la sabia intuición que le signa.

Consta la obra de ciento veintiún versos. Está escrita —como se observa— en primera persona singular, lo que le otorga una más intensa categoría dramática:

“En la niebla marina voy perdida
yo, Electra, tanteando mis vestidos
y el rostro que en horas fue mudado.
Ahora sólo soy la que ha matado.
Será tal vez a causa de la niebla
que así me nombro por reconocermé”.

La presencia de Electra se hace concreta, plástica, directa. El iminente “yo” le recuerda un tenso compromiso humano, un persistente tono confesional, ahondado aún por el endecasílabo espontáneo y dúctil.

El primer vocablo del poema supone ya una percepción clara de lugar, de posición y hasta de tiempo, dentro de la clave de todo el verso.

De la preposición (en) se desprende una idea de “traslación” leve, pero consecuente, en función de la frase.

El primer sustantivo que aparece —*niebla*— se reitera diecisiete veces más en la obra; en la mayoría de los casos precedido del artículo

(4) No obstante las limitaciones de este trabajo, no puedo dejar de mencionar las posibilidades de análisis de un mito que propone Claude Lévi-Strauss en su obra «La structure des mythes». Señala el famoso antropólogo francés que «el estudio de los mitos nos lleva a constataciones contradictorias. Todo puede ocurrir en un mito; pareciera que la sucesión de acontecimientos no estuviese subordinada a ninguna regla lógica o de continuidad. Cualquier sujeto puede tener cualquier predicado; toda relación concebible es posible. Sin embargo, esos mitos, en apariencia arbitrarios, se reproducen con los mismos caracteres, y frecuentemente con los mismos detalles, en distintas regiones del mundo». Especifica además que las verdaderas unidades constitutivas del mito no son relaciones aisladas sino paquetes de relaciones». Y siguiendo sus caracterizaciones pienso, finalmente, que esta versión del mito pristino que nos ofrece Gabriela Mistral se ubica dentro de lo que Lévi Strauss designa como «relaciones de parentesco subestimadas» (Electra y Orestes matan a su madre), que corresponde a la «segunda columna» de su cuadro que consta —a su vez— de cuatro columnas, para la mejor interpretación y análisis de los mitos.

determinante “la”, que designa por sí mismo una explicación, una precisión dentro del tiempo de la frase y del poema. En una ocasión (verso cuadragesimo tercero), “niebla” viene precedido del adjetivo (5) demostrativo “esta” y seguido del calificativo “salada”. Ambos adjetivos dilatan el real sentido del vocablo “niebla”, lo singularizan en el ritmo temporario del verso, se adensa la sinestesia óptico-sugestiva: “niebla salada”.

El poeta, además, le confiere al sustantivo —que resulta clave en la obra— variados acentos calificativos, a la par que epítetos. Rápidamente veremos algunos de éstos:

“niebla marina”, dice en el verso inicial. Luego, con una hermosa frase adjetiva:

“niebla de mano insistente”

dándole fisonomía corpórea, diáfana, real.

Más adelante, con un específico dato de color, señala:

“niebla amoratada”

y enseguida:

“niebla que vuela sin sentido”,

de sugestivo y hondo valor metafórico. Asimismo la singular imagen aérea aligera el ritmo general del poema.

Finalmente con un tono obstinado, agudo, reminiscente, confiesa:

“Ella es quien va pasando y no la niebla.

Era una sola en un solo palacio

y ahora es niebla-albatros, niebla-camino,

niebla-mar, niebla-aldea, niebla-barco”.

(5) En toda la obra abundan, por otra parte, los adjetivos, pero ninguno colocado a destiempo. En vez, refuerzan el sentido, concretan cabalmente al nombre. Tampoco se repiten ni pesan en la estructura poética.

Gabriela Mistral cumple en el verso lo que Horacio Quiroga recomendará para el cuento: «No adjetivos sin necesidad. Inútiles serán cuantas colas de color adhieras a un sustantivo débil». O, a la manera de Antonio Machado, Gabriela preconiza también el vocablo desnudo, directo, conversacional. Ella se ciñe y se reconoce por ese estilo. Observamos apenas unos pocos ejemplos: «piedra rodada», «mejilla sumida», «ojo oscuro», «duro nombre», «mano insistente», «noche acribillada», «pies corredores» (epíteto de corte clásico: homérico), «tortola huida», entre los más originales y sugerentes.

Notable es la carga de personificación fatalista que nos presenta. "Ella" (Clitemnestra), pasa como una sombra que persiste —sin embargo— en la psiquis de Electra como una fulguración. Ahora parece ser todo porque nada es. Lo mismo de ser "niebla-albatros" que "niebla-camino" o que "niebla-aldea" o que "niebla-barco". Todo está fundido como en un mismo intenso drama; un drama ontológico. Y cada una de las aposiciones: albatros, camino, mar, aldea, barco, no pueden ser más concretas ni pueden estar más sutilmente ligadas.

Los tres elementos marinos (albatros, mar, barco) se alternan armoniosamente con los dos elementos terrestres (camino y aldea), aunque existe también una íntima conexión entre ambos elementos a través de los sustantivos mar y camino; mar entendido como senda, como vía fluvial. Así, resulta pues, evidente el eje de significación. Por el mar se enlazan, a su vez, albatros y barco.

Juego de aposiciones en torno al sustantivo NIEBLA:

Resulta también novedosa la vivificación en torno a la niebla que evoca Gabriela Mistral casi al término del poema (versos 101 y 102):

"O yo soy niebla que corre sin verse
o tú niebla que corre sin saberse".

La correspondencia "Electra-Orestes" es directa, acabada, constreñida, como si ambos emergiesen de una común "situación límite". Es que ya lo había dicho antes:

"Apresúrate Orestes, ya que séremos
dos siempre, dos, como manos cogidas
o los pies corredores de la tórtola huida".

La soledad y la muerte.— Hay un tema primordial que surge a través de una lectura inicial del poema: ese "yo" inminente marcado antes con todo su ímpetu confesional, no es otro —al fin— que el yo trascendido de un drama vital: el de la soledad de la propia poetisa. En tal sentido podría decir que resulta esta Electra profundamente emparentada

con la Electra que nos ofreciera J. P. Sartre en su obra "Les mouches", (1943). Hay una preocupación existencial latente, y para ambos caracteres sirve el lema sartriano: "la vida humana empieza del otro lado de la desesperación".

Gabriela Mistral nos presenta el rostro de su alma en labios de su protagonista:

"Orestes, no te sé rumbo y camino.

Si esta noche estuvieras a mi lado
oiría yo tu alma, tú la mía".

Luego se acentúa más aún el trance de soledad:

"No dejes que yo marche en esta noche
rumbo al desierto y tanteando en la niebla".

Y enseguida suplica:

"Espérame en el cruce del camino
en donde hay piedras lajas y unas matas
de menta y de romero que confortan".

Pero acaba en medio de un conflicto existencial flemático donde falta hasta la palabra simbólica del otro ser:

"Orestes, hermano, te has dormido
caminando o de nada te acuerdas
que no respondes".

Junto a este tema de la soledad se da de manera persistente también otro no menos importante: el de la *muerte*.

Podríase decir que en el poema se van exponiendo infinidad de temas y subtemas —de los que sólo he seleccionado algunos para tratar en este trabajo— con una preclara concepción racionalista del arte que, como señala el ensayista Carmelo Bonet, "arranca de los griegos, pueblo que tuvo el culto de la proporción, de la simetría, del equilibrio, como lo demuestra con el prodigio arquitectónico de su Partenón, con la estatuaria regida por cánones fijados, con la literatura sumisa a normas, a normas intuitivas que codificaría Aristóteles en la "Poética".

Mas esta exigencia se cumple en cuanto al plan o disposición general solamente, porque en todo instante Gabriela supera la dimensión racional, y prima, en medio de todo el aire ático del poema, una honda

experiencia de la angustia. Es la angustia recogida interiormente con fina sensibilidad trágica. La presencia del "yo" vivencial, sociable, del poeta va penetrando lenta y muy sutilmente en los distintos planos de la obra:

"Ahora sólo soy la que ha matado".

Después, en una indefinible dualidad que denominaría "Gabriela-Electra, Electra-Gabriela" y no ya (para este punto): "Electra-Orestes, Orestes-Electra":

"Quise ver muerto al que mató y lo he visto
y no fue él lo que vi, que fue la Muerte".

La imagen de Electra ante la visión de la muerte de su madre se torna más vivencial y fuertemente enlazada también por la perspectiva de una percepción sutil pero constante que ronda infaliblemente la existencia íntima de la poetisa. Ella lo dijo antes en sus famosos versos:

"Ahora tengo treinta años, y mis sienes jaspea
la ceniza precoz de la muerte . . ."

Aún es el tiempo de "Desolación", "este libro amargo", como lo llamó en su "Voto", al clausurarlo en 1922. Pero la idea de la muerte (de su muerte), la ha comunicado siempre a través de sus obras más perdurables y definitivas. En el poema que me ocupa, esta idea se da trasladándola y revelándola a su protagonista; haciéndola participe de su propia consigna trágica.

Con frecuencia en la poesía de Gabriela impera lo elegíaco; prevalecen los elementos nostálgicos, melancólicos, lánguidos, tristes y solitarios. Podría decir que su actitud sentimental es la de un neorromántico.

Aspecto Estilístico: METAFORA.— El rumano Tudor Vianu en su libro "Problemele Metaforei Si Alte Studi de Stilistica" (Bucarest, 1957) y que ha sido traducido al español sólo en parte con el título "Los problemas de la Metáfora", expresa: "Entre las figuras del lenguaje que distingue la vieja Poética, la metáfora es aquella que sin duda ha despertado en mayor medida el interés de los investigadores. La metáfora es poesía en sí misma". Y luego agrega: "La metáfora es el resultado

manifiesto de una comparación sobreentendida” y acaba estimando que “cada metáfora es, en lo esencial, una personificación”. Tales caracterizaciones parecen ajustarse plenamente a la obra de Gabriela.

En “Electra en la Niebla” este tropo no se presenta abundoso pero sí originalmente. Hay un proceso de selección estética en los vocablos y en el sentido poético. El poeta parece que asimila la imagen, la transita por complejos estadios de su espíritu y luego, recién, le transporta el sentido real. O, como señala Arnold Hauser: “La esencia de la metáfora no radica en el deseo de describir un objeto mejor, más vivamente, más de acuerdo con la vivencia originaria y, por tanto, más fielmente, sino al contrario, en el deseo de alejarse de la imagen corriente del objeto, valiéndose para ello de relaciones asociativas cada vez más amplias y más atrevidas. La forma de expresión metafórica es esencialmente elíptica, y está basada en la capacidad del pensamiento para saltar por encima de lo evidente e inmediato”.

Así nos dice Gabriela, por ejemplo, en el décimo cuarto verso:

“y yo era su leche”

con ello nos está forjando y creando una idea vital, trascendental e íntima del ser. Es el producto de una esencia dual: madre-hija. Las palabras van adquiriendo en la expresión de la poetisa un sinnúmero de tonos, de colores y sentidos nuevos.

Versos después nos dirá:

“resbalando en guiones de silencio”.

Hace referencia aquí a “su madre”, al nombre de su madre que caerá “como cae el fruto” cada vez que ambos “matricidas” se miren. Así la mirada se transforma en un golpe fatal para estas almas caliginosas.

“Resbalando en guiones de silencio” es la consecuencia final de un acto de percepción inmediata, recta, ensimismada.

Y luego, reafirmando ese instinto de soledad desprevénida que ronda siempre en el alma de la poetisa, musita:

“sin tejer nuestros dedos con los suyos”.

Ambos protagonistas urden entonces un signo de misterio pero ya no entrelazan sus dedos con los de la fatídica amante de Egisto. Ahora la soledad y el silencio son sus señales. Y ambas cualidades —soledad y silencio— envuelven casi toda la proficua creación de Gabriela. Son sig-

nos que adquieren categorías simbólicas o dramáticas dentro de su estilo vivo y hondo. El ritmo y la música de su verso se capta muchas veces mediante silencios rigurosamente expresivos en la frase poética.

Versos más adelante se dan tres breves metáforas en cadena:

“Está la noche acribillada de ella
abierta de ella, y viviente de ella”.

El sustantivo “noche” las liga, “ella” (Clitemnestra) reitérase las tres veces con singular acento enfático y el tríptico verbal: acribillada, abierta, viviente, (en rigor: dos participios pasivos y un participio activo), designa —en realidad— el eje “cinético” de la serie.

Estéticamente todo gira en torno, empero, de “la noche” con su carga de secretos, de sugerencias íntimas, de revelaciones indiscernibles.

Otra metáfora particularmente hermosa y donde su gran valoración es “como forma creadora”, al decir de Hauser, es ésta en que la poetisa le otorga a la niebla un movimiento y una dimensión luctuosa:

“La niebla tiene pliegues de sudario”.

En tal circunstancia se hace irreversible un carácter que Marcel Proust ha generalizado con respecto a la metáfora aplicándolo —no obstante— al lenguaje de su coterráneo Gustave Flaubert: “la métaphore seule peut donner une sorte d'éternité au style”. Y en Gabriela Mistral se intensifica tal destino, esencialmente por su inestimable capacidad de abstracción.

RUBINSTEIN MORETRA. *Notable catedrático de Lengua Española y de Literatura uruguaya e iberoamericana en universidades y altos planteles de estudios de Montevideo. Ensayista de criterio acertado y juicio penetrante. Ocupa lugar prominente en la nueva poesía uruguaya, con poemarios como “Memoria del espejo y otros cantos”, “Judas o el mar u otras noticias”.*

PRIMER CONGRESO LATINOAMERICANO DE PSICOPEDAGOGIA

TEMARIO PRELIMINAR

Objetivo fundamental:

Realizar un encuentro Latinoamericano de profesionales del quehacer psicopedagógico con la finalidad de intercambiar y profundizar teorías, técnicas y experiencias relacionadas con el desarrollo alcanzado en el campo de la Psicopedagogía y analizar su perspectiva futura.

Tema central: desarrollo actual de la Psicopedagogía

Revisión del nivel teórico y operacional alcanzado por la Psicopedagogía en los distintos países latinoamericanos, en las áreas de trabajo en que se ha actuado hasta el presente, y como base para la elaboración de lineamientos que favorezcan su desarrollo científico y técnico.

I. Area aprendizaje

Redefinir el concepto de aprendizaje y esclarecer los emergentes de su problemática en relación con las tareas preventiva y asistencial.

II. *Area orientación vocacional*

Considerar la incidencia del proceso de elección vocacional en la elaboración de la identidad y analizar las distintas estrategias de abordaje.

III. *Area formación del psicopedagogo*

Elucidar el curriculum mínimo que permita el ejercicio profesional de la psicopedagogía y analizar prospectivamente los aprendizajes profesionales permanentes que respondan al desarrollo científico de la psicopedagogía y de las disciplinas concurrentes y convergentes.

IV. *Areas nuevas orientaciones y aportes teóricos y técnicos*

Considerar la incidencia del desarrollo de otras disciplinas en el campo de la psicopedagogía y la influencia de las transformaciones culturales operadas por los adelantos científicos y técnicos.

REGLAMENTO GENERAL

Art. 1º El I Congreso Latinoamericano de Psicopedagogía se desarrollará del 18 al 23 de setiembre de 1978, en la ciudad de Buenos Aires.

Art. 2º La Universidad del Salvador a través de la Facultad de Psicopedagogía designará una Comisión Organizadora integrada por los siguientes Comités: Científico, Finanzas, Relaciones Públicas y Prensa.

Art. 3º Para integrar dichas comisiones, el área científica de la Comisión Organizadora designará personas de amplia y notoria versación, a quienes se solicitará previamente su consentimiento.

Art. 4º Uno de los integrantes será designado coordinador, por la C. O. Con 30 días de anticipación, como mínimo, se confirmará a los

mismos la parte del tema a su cargo, así como el día, hora y lugar en que se realizará la reunión.

Art. 5º La C. O. designará un Moderador para cada Comisión.

Art. 6º Los miembros del I Congreso Latinoamericano de Psicopedagogía, pertenecerán a las siguientes categorías:

- a) *Miembros de honor*: Moradores y personas que designe la C. O. con carácter de especial distinción.
- b) *Miembros titulares*: Profesionales graduados universitarios en Psicopedagogía o disciplinas concurrentes.
Los participantes pertenecientes a países o regiones de Latinoamérica en los que no existe la carrera de grado universitario podrán solicitar su admisión como miembros Titulares presentando antecedentes.
- c) *Miembros adherentes*: Aquellos que posean títulos a nivel terciario en Psicopedagogía o disciplinas concurrentes.
- d) *Miembros estudiantes*. Los estudiantes de la Carrera de Psicopedagogía o las carreras afines, que certifiquen serlo.

Art. 7º El idioma oficial del Congreso será el español. No habrá traducción simultánea, pero si se contara con la presencia de un congresista de otra habla, se implementará un sistema de traducción consecutiva.

Art. 8º Los horarios fijados en el programa deberán respetarse estrictamente.

Art. 9º Por lo menos uno de los autores, el relator, deberá estar inscrito en el Congreso. Una misma persona no podrá ser relator de más de un trabajo.

Art. 10º Los co-autores de los trabajos, no inscritos, podrán solicitar una credencial especial (durante el Congreso) para participar de la sesión en que sea leído su trabajo.

Art. 11º El Congreso se reserva el derecho de publicación de los trabajos.

REGLAMENTO CIENTIFICO

Indicaciones Generales

Los resúmenes y los trabajos deberán ser enviados a la Secretaría del I Congreso Latinoamericano de Psicopedagogía: AJ Sarmiento 1562, 3º piso "C", 1042 Buenos Aires, Argentina.

Juntamente, deberá enviar la "Tarjeta Índice" debidamente completada.

Esta ficha no reemplaza a la ficha de inscripción al Congreso.

La presentación de los resúmenes y trabajos a ser considerados por el Congreso deberán ajustarse en general al Temario publicado.

PRESENTACION DE RESUMENES DE COMUNICACIONES LIBRES

- 1 La fecha tope para la presentación del resumen será: 31 de mayo de 1978, según fecha del matasellos del correo.
- 2 El resumen debe ser dactilografiado dentro del Formulario que se adjunta a un solo espacio, con dos copias en papel común. Máximo: 200 palabras.
- 3 No deje margen superior ni izquierdo. Use máquina de escribir eléctrica, preferentemente con cinta de polietileno, con tipo "Elite". Limpie los tipos antes de usarla.
- 4 Evite tachaduras, borrones, etc. El resumen será publicado tal como usted lo envíe.
- 5 Encabece el resumen con el título del mismo, en mayúsculas, a un solo espacio.
- 6 En el renglón siguiente enumere los autores por sus apellidos, con letras mayúsculas y la inicial de sus nombres. Marque el nombre del orador con un asterisco (*).
- 7 Deje un renglón y comience la redacción del resumen, definiendo los objetivos del trabajo en forma clara y concisa.
- 8 Desarrolle brevemente el tema del trabajo.
- 9 Exponga sintéticamente las conclusiones a que arribó.

- 10 Limite el uso de abreviaturas. Las comunes deberán aclararse la primera vez que aparezcan.

PRESENTACION DEL TRABAJO

- 0 La fecha tope para la presentación del trabajo será: 15 de agosto de 1978.
- 1 Los trabajos deberán ser originales e inéditos o significar un aporte original a hechos conocidos.
- 2 El trabajo no debe ser doblado. En lo posible debe enviarlo con cartulina a 1 dorso para evitar que se dañe en el correo.
- 3 El trabajo debe ser dactilografiado en hojas tamaño carta, a doble espacio con 2,5 cm. de margen, en original y 3 copias.
- 4 Use máquina de escribir eléctrica, preferentemente con cinta de polietileno, con tipo "Elite".
- 5 Los autores tendrán 10' para la lectura del trabajo, 5' para la discusión.