

R E V I S T A D E
EDUCACION

A B R I L 1 9 9 7 • \$ 1 . 8 0 0 E D I C I O N N ° 2 4 3



REDU
N°243
1997
Abril

Jornada Escolar Completa:
1997: Los Primeros Pasos

Marco Antonio de la Parra:
Pequeña Historia de Chile

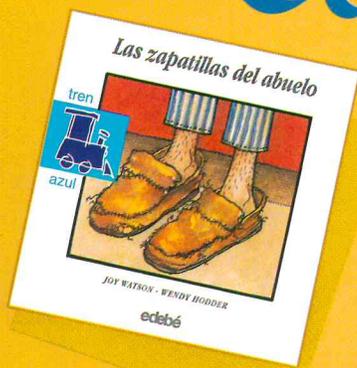
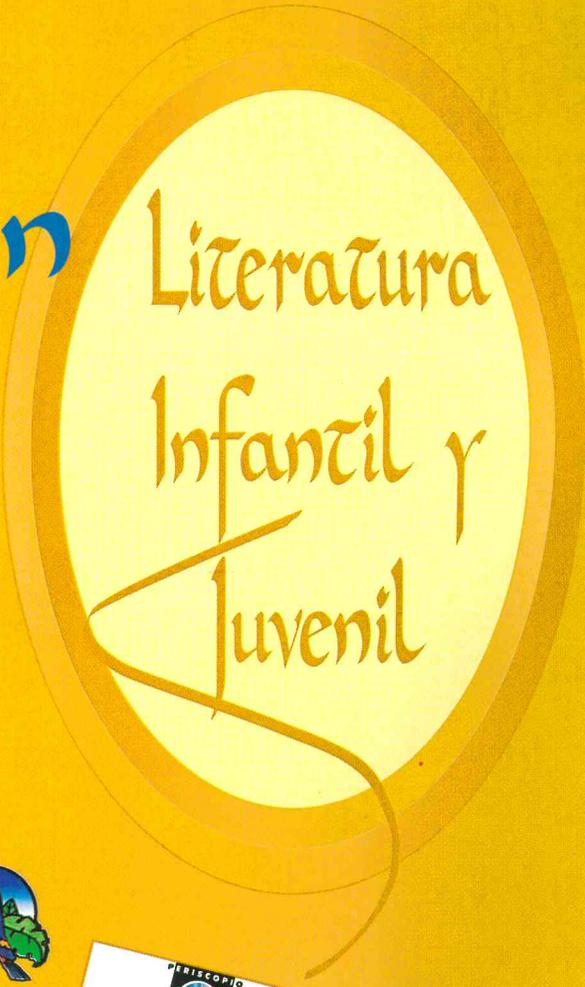
Ensayo:
La Perspectiva de Género en el Currículo



Plan lector para la Reforma Educativa

Colección

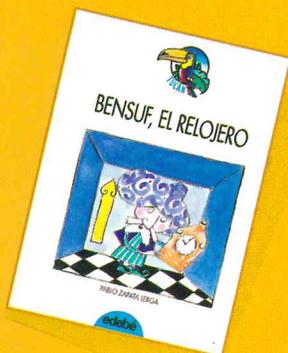
edebé



Tren Azul



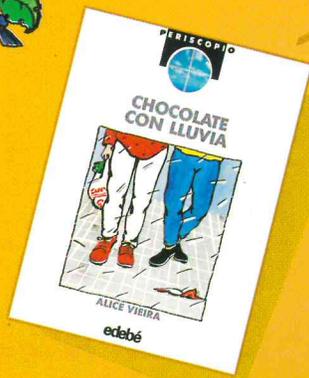
Colección dirigida a los más pequeños, aquellos que empiezan a dar sus primeros pasos en el mundo de la lectura. Con gran vivacidad en las ilustraciones que facilitan la comprensión del texto. Valores y actitudes puestos en juego en todas las obras.



Tucán Azul

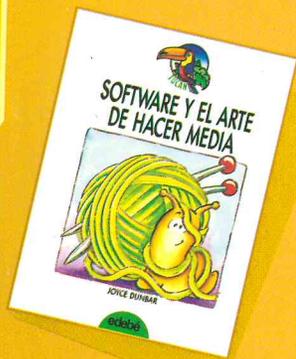


Historias para niños que —a partir de los 6 años— disfrutan con la lectura de un libro. Un amplio abanico de protagonistas y de temas —con ilustraciones a todo color— acompaña a los pequeños lectores.



Periscopio

Los jóvenes de 12 años en adelante encontrarán en estos libros una literatura actual con temas de su interés. Esta colección pretende mostrar otras maneras de pensar y vivir; ampliar la visión del mundo; ofrecer otras alternativas a su entorno; en definitiva, hacer que el joven disfrute la vida a través de la lectura.



Tucán Verde

Destinada a lectores mayores de 9 años. Autores de distintos países colaboran en la creación de historias de gran calidad literaria con temáticas en las que se destaca el componente valórico. Ilustraciones bicolores acompañan estos textos.



edebé

calidad en educación



EL DIFÍCIL CAMINO DE LA TOLERANCIA



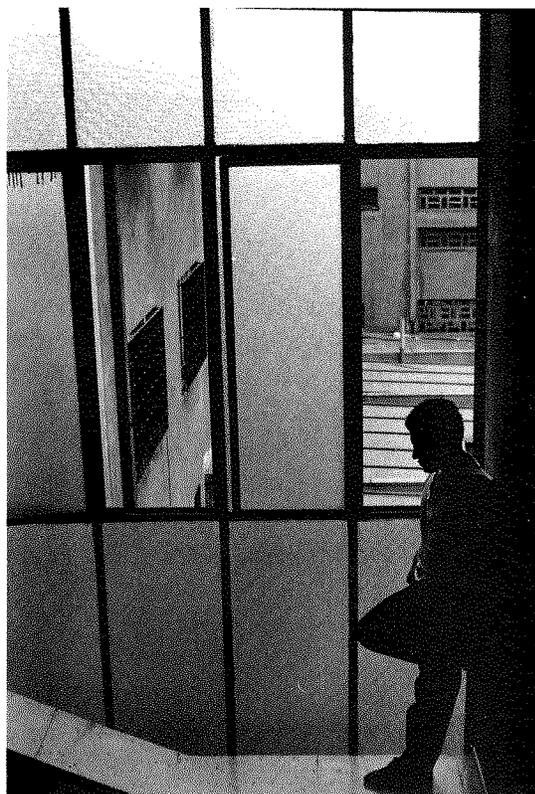
El ministro Arellano recalcó en su discurso de apertura del año lectivo la necesidad de perseverar en la erradicación de las escuelas y liceos de todo tipo de marginación, discriminación y exclusión. En los mismos días, paradójicamente, un grupo de abogados presentaba un recurso de protección ante la Corte de Apelaciones, en favor de los derechos de los alumnos del Liceo Gabriela Mistral de la comuna de Independencia, a los que se les negó el ingreso a clases por tener el pelo largo.

De inmediato muchos jóvenes manifestaron su desazón. Dirigentes estudiantiles y alumnos de liceos alegaron por ese tipo de medidas disciplinarias que figuran en los reglamentos internos. Expresaron su malestar ante una sanción que consideran que vulnera sus derechos personales. Los afectados, visiblemente dolidos por la incomprensión de las autoridades, se cortaron el cabello, pero no sin antes dejar entrever su impotencia: "No entienden que todas las generaciones cambian y hay que modernizarse y renovarse de acuerdo a los tiempos"; "la manera de vestirnos no influye para nada en nuestras notas. Muchos profesores nos agarran mala onda por cómo andamos, y eso sí que afecta nuestro rendimiento escolar".

Algo que parecía un hecho puntual y poco trascendente tocó las fibras de un tema de fondo y se tradujo en polémica pública. El propio Subsecretario de Educación calificó la medida de anacrónica y fuera de lugar, en una época en que se están aunando esfuerzos para sacar adelante el proceso de reforma educativa, haciendo hincapié en nuevos currículos y metodologías que eduquen a hombres y mujeres autónomos y tolerantes ante la diversidad. En tanto, el Presidente del Colegio de Profesores aludió al hecho, prometiendo la pronta realización de un gran congreso nacional de educación, donde podrán debatirse todos los temas sectoriales, que como éste, todavía no se resuelven y generan conflicto.

En cambio, los grupos más conservadores hicieron saber que para ellos existe una estrecha relación entre la apariencia e indumentaria de los alumnos y la obtención de mejores resultados escolares. Incluso, apoyan sus argumentos en experiencias extranjeras. Sostienen que en países como Estados Unidos, hay una creciente demanda de padres que piden el uso de uniforme en los colegios, atribuyéndole un efecto positivo en el aprendizaje de valores cívicos.

Este delicado valor de la tolerancia mantendrá su calidad de materia urgente del currículo, en tanto continúe siendo un problema al interior de los establecimientos educacionales. El Secretario Ministerial de Educación de la V Región se encarga de confirmarlo nuevamente, al denunciar la discriminación sufrida por casi 400 estudiantes, de los cuales la mitad fue marginada del sistema, aduciendo razones académicas, disciplinarias y hasta económicas.



María Teresa Escoffier

SERGIO VERGARA



Fotografía: Claudia Román

Llegó a la pintura como por magia. Inspirado en cuentos y sueños de la infancia, creó unos coloridos cuadros para decorar la pieza de su hija Catalina. Cuando decidió enmarcar dichas obras, las llevó a una tienda, cuyo dueño las elogió y luego lo contactó con una galería de arte.

Sergio Vergara, 50 años, poeta y pintor, dirige la revista de arte y literatura *Altazor*. Sus primeras muestras las expuso en la Galería de Arte Forestal el año pasado. No obstante, ya en 1995 había vendido sus cuadros a galerías europeas y norteamericanas.

La finalidad principal de su arte es "para y por los niños". Los motivos que lo inspiran son esencialmente cuentos y sueños de la infancia. Algunos de sus trabajos pueden admirarse en el Hospital Exequiel González Cortés, donde pintó diez cuadros tipo murales. Sus coloridos dibujos han llenado tarjetas de Navidad para ayudar a los menores con SIDA. "No hay motivos intelectuales detrás de mis espacios de fantasía, sólo quiero dar un poco de alegría a este mundo tan gris", afirma Sergio Vergara.

DESERCIÓN ESCOLAR Y CIRCUITO CALLEJERO

20 La iniciación de los niños y niñas en el circuito callejero coincide, mayoritariamente, con la deserción de la escuela y en muchos casos los conduce al alejamiento de familia y a las formas de convivencia del país. Es la conclusión esencial de la pedagoga Cecilia Richards a partir de la sistematización de dos estudios sobre el fenómeno.

EDUCACIÓN, MEDIO AMBIENTE Y DESARROLLO SOSTENIBLE

38 Nunca la civilización había enfrentado procesos tan críticos como los generados por la destrucción del ecosistema planetario. Aunque de manera creciente el discurso ambientalista gana espacios en la sociedad, la realidad educativa muestra una serie de inercias que impiden la formación de una conciencia distinta en las nuevas generaciones. Es la tesis del investigador mexicano Fedro Carlos Guillén.

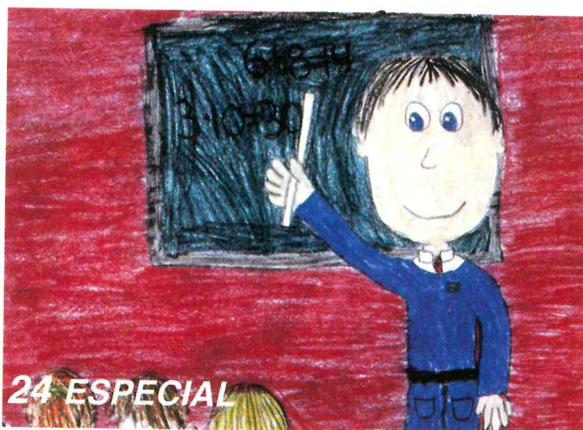
MAMPATO: DE VUELTA A LA AVENTURA

42 Mampato nació el 30 de octubre de 1968. En poco tiempo llegó a convertirse en referente generacional y en un singular matrimonio entre el cómic y los métodos de aprendizaje. Casi veinte años después, el pequeño héroe vuelve a vivir nuevas aventuras con la reedición de sus historias.

DAVID CRONENBERG

56 El gran director canadiense escandalizó al mundo con su última obra, *Crash, extraños placeres*. No es la primera vez, ya que su filmografía se caracteriza por abordar temas inquietantes y que desmenuzan hasta la médula los mecanismos de funcionamiento de un mundo que linda con la pesadilla.

EDITORIAL	3
NUESTRA PORTADA	4
BREVES EN RODAJE	10
A CORTA DISTANCIA	17
BREVES INTERNACIONAL	37
BREVES EDUCACION	46
CONSEJO DE CURSO	48
LIBROS EN EL VELADOR	60
FUENTES	62
REUNION DE APODERADOS	64
CARTAS	66



Cerca de tres mil establecimientos de todo el país iniciaron en marzo la jornada escolar completa. Uno de los pilares de la Reforma que da sus primeros pasos, que presenta dificultades y que impone una nueva forma de entender la educación. Reportaje a las primeras experiencias en su aplicación y a los principales puntos de debate que marcarán el presente año escolar.



13 MARCO ANTONIO DE LA PARRA

La pequeña Historia de Chile fue la obra más premiada del teatro nacional en 1996. Impactó especialmente entre los docentes porque vieron retratada en ella su realidad, sentimientos y frustraciones. Una conversación para conocer la visión del artista y las razones que lo llevaron a colocar al profesor como catalizador esencial de esa "pequeña historia".



6 LA FUNDACION DEL MINISTERIO DE EDUCACION

Este año se cumplirán setenta años de la fundación del Ministerio de Educación. El artículo describe los principales hitos que lo precedieron y diversos antecedentes históricos que rodearon dicho acontecimiento. Una mirada al pasado que ilumina muchas de las cuestiones que siguen preocupando a la comunidad educativa.

LA FUNDACION DEL MINISTERIO DE EDUCACION

Iván Núñez P.

**ESTE AÑO SE CUMPLIRA EL 70 ANIVERSARIO DE LA FUNDACION DEL MINISTERIO DE EDUCACION.
¿QUE HABIA ANTES? ¿POR QUE Y COMO SE FUNDO? ¿CUALES SON LOS PRINCIPALES HITOS Y
SIGNIFICADOS DE SU TRAYECTORIA DE SIETE DECENIOS? EL PRESENTE ARTICULO SINTETIZA
ALGUNOS DE ESOS HECHOS.**



Fotografía: Manolo Quevedo

El Estado chileno se ocupa de educación desde su configuración más temprana. Así como se ha afirmado que la sociedad chilena es una construcción desde el Estado (Mario Góngora, 1982), puede decirse que la educación chilena es inexplicable sin el rol del Estado, sin que ello signifique desconocer ni minimizar el aporte y la participación de la sociedad civil en la construcción del moderno sistema educativo.

Pero la responsabilidad estatal chilena en la educación tiene historia. El Estado la ha asumido en diversas formas a través del tiempo. Parte de esa historicidad radica en dilucidar quién, dentro del aparato público, se responsabiliza por la educación y cómo lo hace en las distintas etapas históricas.

Ya la Constitución de 1833 declaraba que la educación debía ser atención preferente del gobierno, el cual debía formar "un plan general" a este efecto. Para hacer realidad tales preceptos, la Constitución ordenaba la creación de una Superintendencia de Educación, bajo la responsabilidad del gobierno. Pero esa Superintendencia no se creó hasta 1927 -aunque fugazmente- y de modo más perdurable en 1953.

La construcción del sistema educativo republicano fue un proceso lento, evolutivo y complejo. La institucionalidad educativa estatal no se construyó en un acto, ni como un sistema, sino como una agregación de canales o servicios educativos distintos, que reflejaban la segmentación social de la época. Cada uno de ellos tuvo un órgano propio de gobierno. Así, los liceos fueron administrados por el Consejo Universitario (de la Universidad de Chile). Las escuelas primarias, desde 1860, estuvieron bajo la tutela de una Inspección General de Instrucción

Primaria, la cual también se responsabilizó por las escuelas normales. Otros entes estatales se encargaron de las escuelas industriales y de minas, de las escuelas agrícolas y de los establecimientos de enseñanza comercial.

Desde comienzos de la República existió la cartera de Instrucción Pública. A pesar de la voluntad constitucional de dar "preferencia" a la educación, Instrucción fue una cartera ministerial compartida con la rama de Justicia y, en algunos momentos, de Culto.

El primitivo Ministerio de Instrucción era poco más que el despacho del Ministro. Podría decirse que, como hoy, era un Ministerio sin escuelas y sin maestros. La gestión real de la educación era llevada por los varios órganos referidos. Hasta 1927 no hubo un "plan general" ni la Superintendencia que preceptuaba la Constitución. Sin embargo, de alguna manera, el Estado cumplió una primera tarea histórica: instalar un aparato público de educación sobre cuya base se cumplirían más tarde desafíos como la expansión de la cobertura y las sucesivas modernizaciones cualitativas de la educación.

INSTRUCCION Y NO EDUCACION

La distinción no es banal. Hasta 1927, se emplea el término "instrucción". Desde entonces el concepto "educación". Tras esta cuestión que parece nominal, se escondían concepciones y propuestas distintas sobre el proceso de formación de las nuevas generaciones. "Instrucción" denotaba la visión tradicional de la educación como inculcación de conocimientos, que tenía su centro en "la materia", en la herencia cultural a transmitir, y cuyo método fundamental era la lección

*EL MINEDUC NACIO CON
VOCACION DE INTEGRAR
A TODO EL APARATO
PUBLICO DE EDUCACION,
DE SUPERACION DE LAS
SEGMENTACIONES QUE
ESCONDIAN INEQUIDAD.
SE FUNDO ASOCIADO A
UN PROYECTO DE
REFORMA EDUCATIVA
INTEGRAL, CENTRADO
EN LOS NIÑOS Y EN SU
APRENDIZAJE ACTIVO.*

LA NUEVA SECRETARIA
DE ESTADO FUE
ENCARGADA AL
ESCRITOR EDUARDO
BARRIOS. PERO TRAS
ESTE ACTO
FUNDACIONAL HABIA
PROCESOS MAS
SIGNIFICATIVOS:
SE HACIA CARGO DE LA
CONDUCCION EFECTIVA
DE LA EDUCACION LA
DIRIGENCIA GREMIAL DEL
MAGISTERIO.

combinada con la memorización. En otros términos, "instrucción" representaba lo que hoy denominamos "pedagogía frontal".

Principalmente, desde comienzos de este siglo comienza a emplearse el término "educación" para expresar un proceso centrado en el sujeto en formación, una pedagogía centrada en el niño y en el aprendizaje, cuyo método fundamental radicaba en la actividad del educando. "Instrucción" reflejaba el orden formativo existente. "Educación" representaba la nueva pedagogía de base científica, la innovación y la reforma. El nombre del más visible órgano estatal encargado de esta función era significativo en orden a cuál sería la orientación que el Estado quería imprimirle a la formación de la ciudadanía.

¿QUE OCURRIO EN 1927?

Se había dictado recién la Constitución de 1925. Carlos Ibáñez del Campo estaba construyendo el moderno Estado chileno para enfrentar la crisis económica y social que vivía el país. Al mismo tiempo, diversos movimientos sociales habían entrado en escena. Entre ellos, el del magisterio gremialmente organizado, que, en ese tiempo, era también un movimiento pedagógico, con fuerte voz y eco en nuestra sociedad.

Existía una fuerte demanda social de reforma educativa, que el presidente Ibáñez interpretó a su modo. Para hacerla efectiva, quiso partir por el problema de la conducción del sistema educativo y su gestión.

EL 19 de abril de 1927, un Decreto con Fuerza de Ley creó la postergada Superintendencia de Educación y se encargó al Ministro de Instrucción que la ejerciera. A esa Su-

perintendencia, Ibáñez le entregó la conducción de todos los servicios educativos hasta entonces dispersos. Estaba echado así el primer cimiento del futuro MINEDUC: un solo órgano nacional responsable de todas las ramas y modalidades educativas.

El segundo paso se dio el 30 de noviembre de 1927, cuando un nuevo DFL, que reorganizaba el conjunto de los ministerios, creó la cartera de Educación Pública propiamente tal.

La nueva Secretaría de Estado fue encargada al escritor Eduardo Barrios. Pero tras este acto fundacional había procesos más significativos: se hacía cargo de la conducción efectiva de la educación la dirigencia gremial del magisterio, a través de Luis Gómez Catalán, como director de Educación Primaria y de Luis Galdames, como director de Educación Secundaria. El primero era el Presidente de la Asociación General de Profesores (primarios). El segundo, Presidente de la Sociedad Nacional de Profesores (secundarios).

El nuevo Ministerio nació con una primera misión histórica: hacer la Reforma Educativa que los maestros venían proponiendo, que la sociedad respaldaba y que el Gobierno de Ibáñez transformó en voluntad estatal. El 10 de diciembre de 1927 se dictó el DFL N° 7.500, matriz de la reforma integral de la educación que se llevaría la práctica el año escolar siguiente.

De este modo, el MINEDUC nació con vocación de integración de todo el aparato público de educación, de superación de las segmentaciones que escondían inequidad. Nació como instrumento nacional, con respaldo social. Se fundó asociado a un proyecto de reforma educativa integral, centrado en los niños y en su aprendizaje activo.

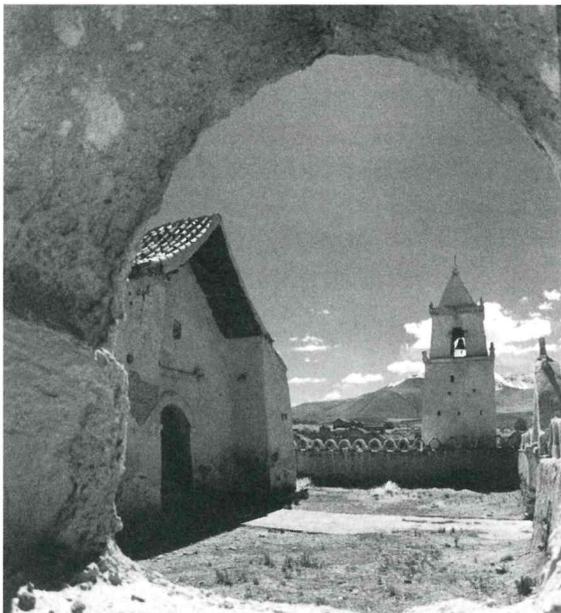
DESPUES DE 1927

En lo inmediato, el nuevo MINEDUC, conducido por los reformadores magisteriales, emprendió una ambiciosa y casi utópica tarea de transformación. Se anticipó a su tiempo y la reforma integral no pudo sustentarse. En 1929 asumió el Ministerio el general (R) Mariano Navarrete, que insistió en la tarea de cambio educativo como una obra centrada en la institucionalidad estatal, en la jerarquía administrativa y en la fuerza y detalle de la norma. Navarrete fue el verdadero fundador del MINEDUC. Quiso hacer la reforma gradualmente y por medios autoritarios. De esta etapa fundacional se deriva una singular combinación de apertura al cambio, de sensibilidad estatal a la demanda de reforma y de estructuración institucional de la vocación transformadora que está en la base de la trayectoria de 70 años del Ministerio.

Hoy día tenemos de nuevo un Ministerio que no administra escuelas ni es empleador de docentes. De nuevo, la educación es provista por una diversidad de agentes. Pero la misma descentralización de la educación ha ido enseñando que el rol insustituible del Estado requiere un Ministerio de Educación líder del cambio, más que administrador de la rutina y la continuidad. En esa nueva misión, que también tiene rasgos de fundacionales, conviene revisar en 1997 la historia de los 70 años del Ministerio de Educación. Eso será motivo de otros aportes de esta Revista, en los próximos meses.



*Mariano Navarrete,
Ministro clave en los inicios del MINEDUC.*



EN ATACAMA RECUPERAN EL KUNZA

Era el año 1773, cuando en la ciudad de Atacama el corregidor Argumarzi sentenció que quienes hablaran a sus hijos, sirvientes o indios, otra lengua que no fuera la española, serían multados con 25 pesos. Y al año siguiente prohibió hablar kunza a los niños en los colegios y fuera de ellos, bajo la pena de seis azotes. Con el correr del tiempo la lengua mater se extinguió.

Casi dos siglos después, la comunidad atacameña sale al rescate de su lengua ancestral con un proyecto patrocinado por la Asociación Zhali Likan Kapur, la organización Quitar y el Instituto de Antropología de la Universidad de Antofagasta. Un plan financiado por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, Conadi y que constituye un mandato de la Ley Indígena.

La tarea ha consistido en recopilar vocablos entre los ancianos indígenas, mediante entrevistas grabadas, para luego incluirlos en un proceso de educación intercultural bilingüe. Con ese propósito los encuestadores han comenzado a visitar los pueblos del interior de la provincia de El Loa, como Toconao, Río Grande, Camar, Talabre, Ayquina, Solor, Sequitor.

Paralelamente se inició una campaña de difusión del proyecto entre la población atacameña, repartiendo afiches sobre el tema en el Internado Andino ubicado en Calama, en el Liceo Politécnico de San Pedro de Atacama y en las escuelas básicas de todos los poblados

LA PROPUESTA EDUCATIVA DE QUIMANCHE

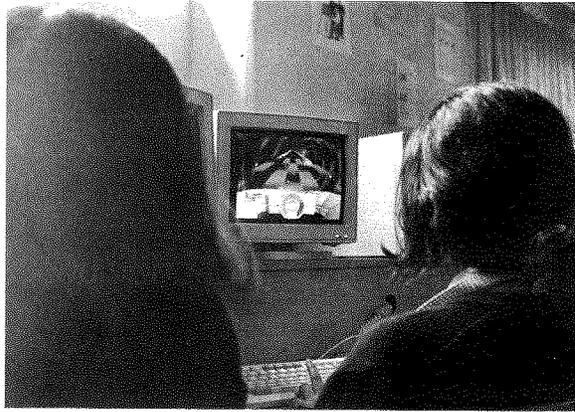
En la actualidad, Quimanche (que significa hombre sabio) es una fundación donde cerca de 70 profesores trabajan en un nuevo modelo de informática educativa. Entregan sus conocimientos a nivel iberoamericano vía computador, correo electrónico o fax. Así, más de 3 mil docentes de Chile, Perú, Colombia, Bolivia y Ecuador han recibido sus postítulos o maestrías en la especialidad, contando con el respaldo de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España y el reconocimiento del CPEIP.

Junto con la formación de docentes, la entidad ha extendido su labor hacia los niños al poner en marcha, desde hace cinco años, el colegio Antuquemu (que significa inteligencia superior), dirigido por Ruth Donoso, profesora de Matemáticas y Estadísticas, además de asesora de Unesco.

Los resultados emanados de las investigaciones realizadas por los docentes que hacen los cursos de posgrado son aplicados en este colegio piloto: "Es uno de los pocos modelos educativos que se están desarrollando en el mundo", señala la directora. Explica que los niños primero formulan un proyecto a investigar, hacen su plan y los profesores les ayudan a buscar información en videos, Internet, CDs y lecturas. Una vez que tienen los antecedentes, se dividen en grupos a trabajar, mientras los maestros se dan a la tarea de apoyarlos para que encuentren la conexión de lo que están estudiando con las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias sociales o la evolución del ser humano. Durante el proceso los alumnos deben presentar "estados de avance",

precordilleranos. Además de explicarlo en las juntas vecinales y municipios.

Según el director del Instituto Antropológico de la Universidad de Antofagasta, Roberto Lemmer, esta primera etapa de recopilación debiera estar terminada a fines de abril del presente año, para dar lugar a nuevos proyectos antropológicos y culturales que beneficiarán a los estudiantes de los colegios y la comunidad atacameña en general: "La participación de la gente en este trabajo, hará que esta vez los logros sean inmediatamente aprovechados por ellos mismos y no que queden archivados en biblioteca como ha sucedido con estudios anteriores", señala.



que consisten en oratorias y exposiciones abiertas a otros niños, incluso a los padres. La idea es que trabajen en un proyecto concreto, pero que lo organicen en un contexto global.

Según Ruth Donoso la computación allí es como "el cemento que pega los ladrillos", porque los chicos (entre 14 y 18 por curso) guardan todo el material en disquets y pueden aplicar lo aprendido en cualquier asignatura. El computador los motiva, están jugando y aprendiendo permanentemente, con lo que se agudiza su nivel de concentración, y la internalización de los conocimientos es mucho mayor.

Siempre investigando e innovando, la educadora Ruth Donoso, insiste en que la formación de los niños de hoy no pasa únicamente por los contenidos, sino también por el adecuado uso de la tecnología y que si no tenemos profesores bien capacitados, todo lo que se hace resulta en vano.

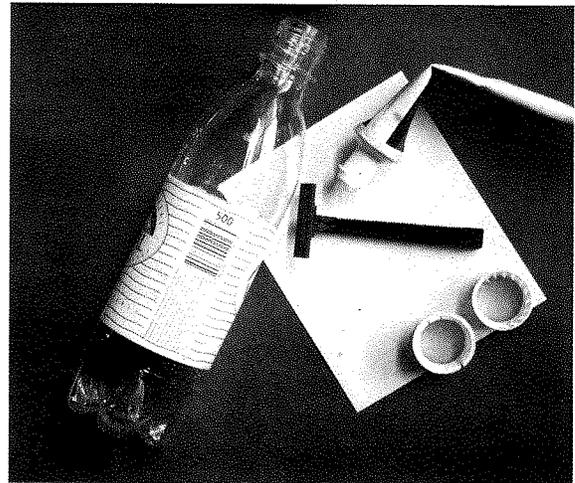
CONAMA Y EL ARTE RECICLADO

Los modelos futuristas de aeronaves fueron expuestos hace un par de meses en el Centro de Extensión de la Universidad Católica de Santiago y suscitaron la atención del público, no sólo por sus formas originales, sino también por los materiales que fueron usados en su fabricación.

"Reciclando el juguete del futuro" se llamó la actividad que organizó la Comisión Nacional del Medio Ambiente, Conama. Las singulares obras fueron producto de la creatividad del artista plástico, Ricardo Moreno Delgado, de 24 años, quien asegura que de esa manera se puede fomentar una nueva forma de reciclar y así darle curso a la imaginación y a las habilidades manuales.

Lo más asombroso de este trabajo es que todas las obras, cuyos tamaños oscilaron entre los 60 cm. y los 2 metros, fueron fabricadas con materiales de desecho reciclado: cartón, envases plásticos de bebidas y remedios, máquinas de afeitar, palos de helado, tubos de pasta dentrífica, cintas de video, tapas de botellas, etc. En la oportunidad, el autor incluyó maquetas con réplicas muy exactas de las naves confeccionadas para el filme *La guerra de las galaxias*.

"La materia prima está compuesta por elementos usados. Son cosas que generalmente se botan a la basura. Eso es una importante contribución al equilibrio del medio ambiente", sostiene el director del Programa de Reciclaje de Conama, Daniel Nilo. Señala que con ello se cumple uno de los principales propósitos del proyecto.



Cabe tomar en cuenta que solamente el 8 por ciento de los desechos, entre cartones y vidrios es reciclado en nuestro país.

Con esta exhibición y la puesta en marcha de talleres dirigidos a niños de 10 a 13 años, Conama busca promover una nueva forma de recuperar materiales de desechos y estimular la imaginación y las habilidades manuales de los menores: "Así, ellos serán capaces de inventar juguetes y juegos que generalmente son muy caros en el comercio", concluye el artista.



en esta escuela
todos los niños aprenden



REPÚBLICA DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Programa de Mejoramiento de la Calidad de
las Escuelas Básicas de Sectores Pobres

Marco Antonio de la Parra

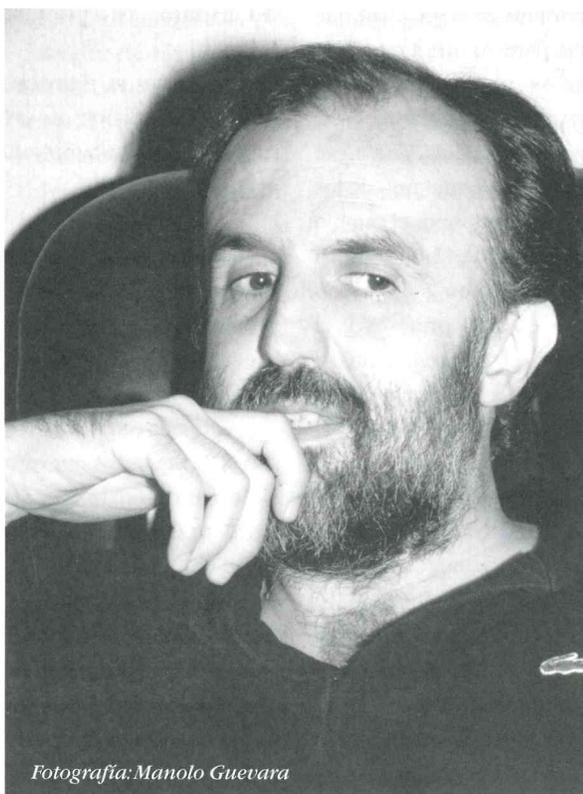
El Profesor y la Pequeña Historia de Chile

María Nelda Prado

Manuel Guzmán

Muchos docentes se sintieron tocados en lo más profundo luego de ver la obra que los mostraba en su intimidad cotidiana: el aula, con sus miedos, pequeños triunfos y luchas. La gracia es que *La pequeña Historia de Chile*, la obra más premiada del teatro nacional en 1996, impactó porque sus personajes y diálogos fueron extraídos de la realidad por el escritor, dramaturgo y psiquiatra, Marco Antonio de la Parra.

El autor, de 44 años, muestra una prolífica trayectoria como dramaturgo. Desde sus inicios en 1975 ha dado vida a más de 20 obras, entre ellas *La secreta obscenidad de cada día*, *El deseo de toda ciudadana*, *Tristán e Isolda*, *El padre muerto* y *La voluntad de poder*. A ello se suman dos libros de cuentos y cuatro novelas.



Fotografía: Manolo Guevara

Más allá de la anécdota dramática y su puesta en escena exitosa, en *La pequeña Historia de Chile* subyace el pensamiento y la visión del artista sobre múltiples temas del país

actual y que tienen al profesor como su principal catalizador.

¿QUE LO INDUJO A ESCRIBIR UNA OBRA COMO LA PEQUEÑA HISTORIA DE CHILE, UNA

“Me atrajo la idea de mostrar en el teatro a los profesores atrapados en la inercia de un proyecto antiguo y chocando con uno que todavía no los acoge. ¿Qué puede hacer un profesor en un mundo en que las carreras de prestigio no son las que implican entrega, servicio, vocación, sino las que ganan más dinero”

"Tanto en la puesta en escena como en el texto de la obra, se entrega la sensación de que son héroes de una resistencia, en una batalla por defender ciertas cosas que la sociedad de consumo ataca: el pensamiento, la reflexión, la memoria, la intelectualidad, las humanidades".

CREACIÓN QUE COLOCA A LOS PROFESORES COMO PROTAGONISTAS DE ESA PEQUEÑA HISTORIA?

Me atrajo por la condición especial que tiene el profesor, que es una figura -de alguna manera- muy cercana al teatro. Cumple una función tan importante en la sociedad, que me pareció que a través de ellos pasaba la transformación que podía estar viviendo el país. Veía a ese personaje como uno de los más afectados por el cambio de visión de Chile sobre sí mismo como país, como proyecto. El profesor y el liceo estatal jugaban un rol muy importante en la idea de país que había antes.

Fui educado en el Instituto Nacional, colegio civil, laico, muy ligado a la historia de Chile. Me enseñaban que allí habían estudiado tales o cuales próceres. Existía una sensación de conciencia nacional que era muy fuerte, y ser alumno significaba hacerse responsable de ese país. Era una sociedad menos individualista, mucho más consciente de pertenecer a América latina, más consciente de lo que es ser

chileno, en un sentido moderno y no folclórico.

Por otra parte, tengo un especial cariño por las clases. He hecho clases de Psiquiatría y de Dramaturgia. Ambas actividades comparten la posibilidad de servir de guías. El teatro está muy relacionado a la idea del maestro.

¿PERO POR QUE EL PROFESOR, QUE APARENTEMENTE NO ES FUNCIONAL A UNA "MODERNA HISTORIA DE CHILE"?

Me atrajo la idea de mostrar en el teatro a los profesores atrapados en la inercia de un proyecto antiguo y chocando con un proyecto que todavía no los acoge. Maltratados por este sistema social tan competitivo, donde el estatus social del profesor de liceo ha variado enormemente. Esto es fenómeno mundial, que hace que uno se pregunte ¿qué percepción tienen del maestro hoy la gente joven? ¿qué puede hacer un profesor en un mundo en que las carreras importantes y de prestigio no son las que implican entrega, servicio, vocación, sino las que ganan más dinero?

Además, me gustaba mucho el liceo como edificio fundacional de una ciudad. Esa visión del colegio, de formación de la juventud del mañana, en todo ese afán proyectista del Chile en que yo fui criado.

Estaba fascinado con toda esa ritualidad que rodea a los profesores, sus gestos, los libros de clase. Es algo que nos une a todos los chilenos, especialmente a su clase media. Todos fuimos al liceo, todos copiamos, hicimos la cimarra, nos echaron de clases. Mucha gente me ha preguntado por qué no aparecen los alumnos en la obra. Me quedé sólo con los profesores porque eran mucho más fuertes como imagen. De hecho, se hizo una primera puesta en escena que incluía a los alumnos. Era muy divertida, pero el patetismo de los profesores se perdía, ese sentido de misioneros. Para ser profesor de Historia hay que tener una vocación real, que no es respetada por la sociedad. En ese sentido son como monjes. Uno de los profesores me contaba que, mientras pasaba Historia de Chile en el pizarrón, en la calle estaba el guanaco. Es

decir, estaba pasando la Historia afuera. Entonces, ¿dónde está la verdadera Historia?

EN LA OBRA TAMPOCO APARECEN LOS APODERADOS...

Es porque veo una relación demasiado importante entre el profesor y el alumno. Me acuerdo de un profesor de Matemática, que de repente paraba la clase y empezaba a hablar del amor. ¡En la clase de Matemática, nada más distante! Pero qué tremendamente importante que le explicaran a uno, a los 15 años, esa cosa tan rara de enamorarse. En realidad, me habría gustado mucho ser profesor, porque tiene oficio. En la obra, uno de los personajes lo dice: nos maltratan porque tenemos oficio, el único oficio que tiene sentido.

Por todo esto, el profesor me pareció un personaje tremendamente atractivo y motiva mi fascinación con su mundo, en una sociedad como la actual.

PERSONAS QUE VIERON LA OBRA LA CALIFICARON COMO DEPRIMENTE, PERO MUCHOS PROFESORES HAN SEÑALADO QUE SI

BIEN LES PRODUCIA CIERTA TRISTEZA, CAPTABAN UNA MIRADA CARIÑOSA A LA LABOR QUE DESARROLLAN.

Es una mirada cariñosa. Tanto en la puesta en escena como el texto de la obra se entrega la sensación de que son héroes de una resistencia. Resistir en una batalla por defender ciertas cosas que la sociedad de consumo ataca: el pensamiento, la reflexión, la memoria, la intelectualidad, las humanidades. Por eso puse profesores de humanidades y no técnicos. Y maestros de un ramo al cual la sociedad contemporánea y de la modernidad desecha, como es Historia. ¿Acordarse de las cosas? ¿Para qué? Por eso creo que el Alzheimer es la enfermedad de moda: todos queremos perder la memoria a través del instante, del mundo del presente, del individualismo. Hacer Historia colectiva es acordarnos que somos descendientes de inmigrantes, que tenemos sangre india, que somos producto de decretos, que hemos pasado de pobres a ricos y de ricos a pobres, que hay vaivenes. Es decir, obliga a pensar. Eso es lo

que ataca mucho la sociedad de consumo, que necesita analfabetos o alfabetos mínimos, gente con la educación básica para consumir. Gran parte de la economía contemporánea se sustenta en la televisión o en el consumo instantáneo de cosas que no requieren de mucha preparación.

La Historia me interesó como una asignatura dañada y que, a la vez, más despreciamos porque estaba diseñada para memorizar. Y de pronto, me pregunté por qué nunca me enseñaron la Historia contemporánea de Chile. Con suerte llegábamos al suicidio de Balmaceda. El siglo veinte terminó siendo una época que nunca entendíamos. No entendía el debate entre liberales y conservadores, ni qué era el Partido Socialista, o lo que significaba el Partido Radical o la presencia de los partidos católicos, de la Masonería. Elementos claves para entender el debate contemporáneo. Pero nos quedábamos estancados en la guerra del 79. Y más en la versión de Jorge Inostroza que en la historia real, o en el Combate Naval de Iquique como ícono.

"Por eso creo que el Alzheimer es la enfermedad de moda: todos queremos perder la memoria a través del instante, del mundo del presente, del individualismo. Mientras que hacer historia colectiva es acordarnos quienes somos".

"Por los trastornos de la globalización es más fuerte la necesidad de tener una identidad. Para ello, lo más dañino es no comprender que será un proceso largo y complejo, ya que depende en gran medida de los cambios en la educación, que siempre son lentos".

Por eso la obra la concebí como una añoranza de lo que podría ser una clase de Historia para mí, como ramo fundamental, porque ahí te enseñan quiénes somos. No puede convertirse en un dictado, sino en una reflexión de quiénes somos. Sin embargo, este país actúa como si empezáramos recién. Y con suerte el 11 de septiembre. Es como si los períodos empezaran hace 10 minutos.

EN LA OBRA LLAMA LA ATENCIÓN LA POTENCIA DE LOS PERSONAJES FEMENINOS. A SU JUICIO EL

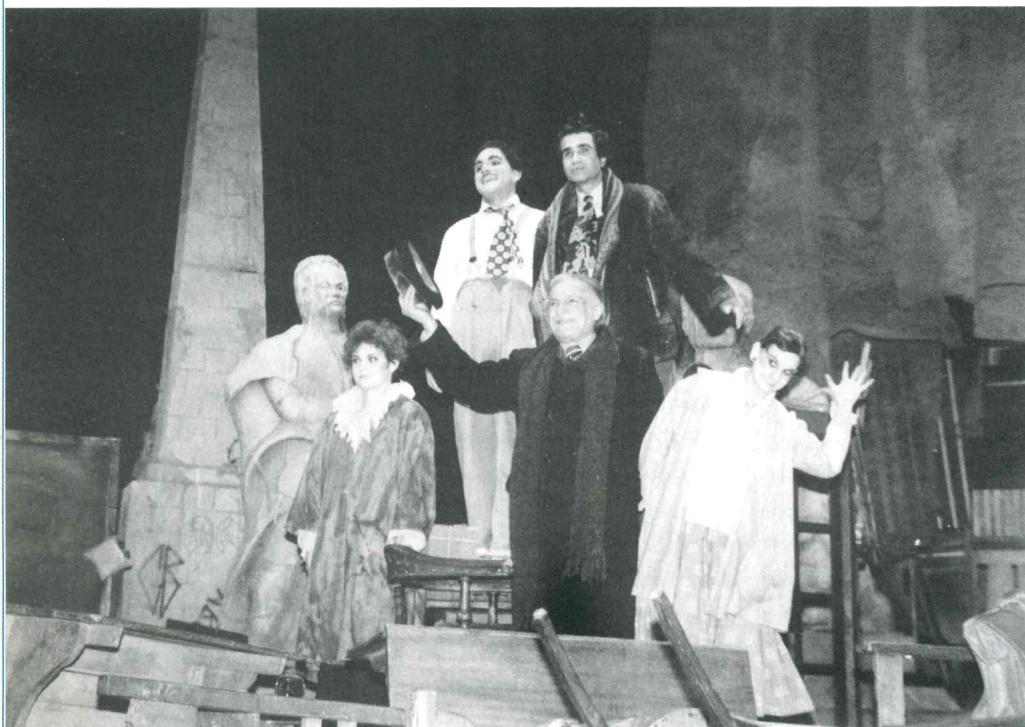
PROFESOR ES UNA ESPECIE DE RESERVA DE NUESTRA IDENTIDAD

Tiene que ver con la pequeña Historia, con la idea de que no son próceres. Esta obra forma parte de un ciclo que comenzó con *Lo crudo, lo cocido y lo podrido*, donde los protagonistas son los héroes, pero donde la Historia también pasa. Me interesó mucho la idea del resguardo de la identidad y, en ese contexto, incluir el discurso femenino como testimonio de la mujer preocupada de la Historia, en un rol de madre, de la

maestra que está presente en ese momento tan complicado que es la adolescencia. Con mayor razón hoy, en que éste sólo busca un puntaje en la PAA que le dé prestigio... ¿Qué adolescente siente que el liceo es una oportunidad de formación? Siento que son tantos los mensajes que envía nuestra sociedad a través de los medios de comunicación, que el joven no se da cuenta de esa idea griega del liceo: la formación. No sé si la juventud tenga la idea de estar formando las bases de un país. Mientras más preparada esté la juventud, mientras más conciencia tengan de quiénes somos, más lejos llegará Chile.

Por eso creo que falta ponerse la camiseta desde la educación. Cuando está aprendiendo a manejar un software lo que está haciendo es ponerse a la par de Occidente a partir de la educación y a partir de lo que somos y no de otra cosa. En nuestro tiempo es en el colegio donde verdaderamente se está jugando el futuro de Chile.

Hace un tiempo me correspondió hacer clases de Dramaturgia en España.



Y me descubrí enseñando a gente que sabía más que yo, en términos de formación. Entonces me obligaron a inventar. Nuestro sino es que tenemos que inventarlo todo, lo que nos obliga a ser muy creativos. Pero si además tuviéramos el respaldo académico que da la tradición, nos ofrecería la posibilidad de rescatar a nuestra juventud como individuos que reflexionan y tienen conciencia de lo que están haciendo. Estamos construyendo un país, por eso las clases de Historia no son sacarse un cuatro y aprobar, van mucho más allá.

EN LA OBRA SE HABLA DE REINVENTAR LA HISTORIA DE CHILE ¿A QUE SE REFIERE CON ESO?

Ese es un sueño delirante. Siento que los chilenos tenemos vergüenza de ser chilenos. Que nuestra Historia la elaboramos en sentido deprimente y no reflexivamente tomando contacto con nuestras virtudes, defectos, debilidades y fortalezas. Hay muchas bromas en la obra con respecto a este pudor que tiene el chileno de por qué no tuvimos una Historia más entretenida, más

exitosa, una Historia de top ten.

ESTE "SUEÑO DELIRANTE" PODRIA RESOLVERSE PASANDOLE LA HISTORIA DE CHILE A UNA AGENCIA DE PUBLICIDAD PARA QUE LA REDISEÑE CON UN SENTIDO MAS EXITOSO.

La idea original de la obra partió de un chiste de los años ochenta, en donde una agencia de publicidad rediseñaba Chile para lanzarlo al mercado internacional. Para eso contrataba a un profesor.

ESTE PROFESOR, CON TODA LA ICONOGRAFIA QUE LO RODEA, ¿ES LA EXPRESION DE UNA TRAGEDIA O LA FOTOGRAFIA DE UNA ETAPA QUE VIVE EL PAIS? ¿HASTA QUE PUNTO EL PROFESOR ES LA EXPRESION DEL TRANSITO A UN MOMENTO DISTINTO?

Creo que ambas cosas. Me parece muy interesante que la obra haya movilizadocerto debate, que coincide con la percepción pública de que la educación es clave. Si no se resuelve esa discusión sobre la educación y la cultura, seguiremos siendo almaceneros -con el permiso de ellos- y se acabó. Si no se invierte en educación no hay nada que hacer. Y eso significa mejorar a los

profesores y que los maestros se den cuenta de que en ello se está jugando Chile.

Un profesor joven, que trabajaba en el barrio alto, me decía: "Yo me venía en micro y le hago clases a muchachos que tienen condiciones de vida y económicas que ni he soñado, y yo soy responsable de ellos. Llegan los papás y tengo que responder. Para mí es un sufrimiento esa responsabilidad". Esa es la forma como muchos profesores sienten su carrera. El profesor con minúscula se dedica a repetir, a reiterar o a cumplir objetivos. Con el primero se produce una fascinación en el alumno, el encuentro consigo mismo.

ACTUALMENTE, EN LOS MUSICOS JOVENES, EN LAS NUEVAS GENERACIONES DE DRAMATURGOS Y NARRADORES, SE OBSERVA CIERTA BUSQUEDA O MIRADA HACIA LA IDENTIDAD NACIONAL, PRECISAMENTE EN UNA ETAPA DONDE EL PAIS SE ABRE INTERNACIONALMENTE. ¿COMPARTES ESTA APRECIACION?

Creo que sí, y es un problema especialmente agudo por los trastornos de la globalización. Es más fuerte la necesidad de tener una identidad. No se trata de

"Es fácil recurrir a la censura para zanjar discusiones que requerirían un debate y una reflexión. La censura sustituye ese trabajo de pensamiento, porque alguien ya pensó por nosotros".

caer en nacionalismos, pero existe la conciencia entre los jóvenes de que este es un momento interesante para recuperar nuestra identidad. Claro, también se dan versiones degradadas de este fenómeno, como el afán exitista, el no tolerar que el Chino Ríos pierda, que nos vaya mal en el fútbol. Lo más dañino para la identidad es esa necesidad de salir rápido de la condición de perdedores. No comprender que será un proceso largo y complejo, ya que dependen en gran medida de los cambios en la educación, que siempre son lentos.

SIN EMBARGO, LA PERCEPCION DE QUE ESTE CHILE EXITISTA Y QUE BUSCA LA MODERNIDAD EN TODAS LAS ACTIVIDADES, CONVIVE CON EL CHILE QUE NO PUEDE VER LA ULTIMA TENTACION DE CRISTO.

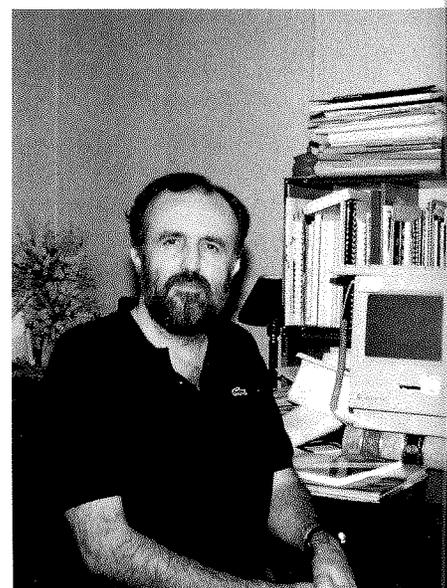
Se debe a un fenómeno más complejo: el susto a convertirse en un país más liberal. El miedo de entrar completamente en la modernidad. En ese sentido, es fácil recurrir a la censura para zanjar discusiones que requerirían un debate y una reflexión. La censura sustituye ese trabajo de pensamiento,

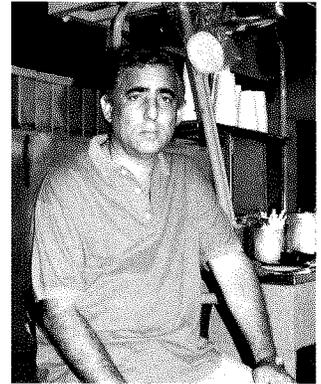
porque alguien ya pensó por nosotros, si era bueno o malo. No soy un liberal a ultranza, pero siento que lo más peligroso es que nos convertimos en un país incapaz de generar sus propias opiniones. Eso significa enfrentarnos a nuestro lado oscuro. La Historia está llena de lados oscuros, la verdadera Historia: aquella que exige al país mirarse a sí mismo, que obliga a pensarse con herejía respecto a nuestros dogmas. Para ser un buen cristiano creo que de pronto se debe ser herético. Es lo que tiene la buena construcción teatral; hay que construir bien a los enemigos, si no se transforma en un panfleto. Es cierto que esta liberación puede desatar una pequeña excitación adolescente, pero producirá un debate que ya está saldado en otros países hace mucho tiempo.

¿Y EL PROFESOR DEBIERA SER UNO DE LOS EJES DE ESTA "PEQUEÑA HEREJIA DE CHILE"?

Se puede llegar a pensar. El problema es si será capaz de hacerse cargo de esa "herejía" con los jóvenes. Los jóvenes, cuando están expuestos a la libertad, también pueden

exponerse a sus riesgos. Es lo que ocurre con Internet: no hay censura y ofrece una cantidad de información en una calle abierta. Y ahí no hay maestro. Es la enseñanza perversa perfecta: 50 mil llamadas, 120 mil citas de no sé quien, nadie jerarquiza. Sólo los más talentosos, los más comprensivos, aquellos moralmente más sólidos, son capaces de sobrevivir a este mundo de tentaciones múltiples, de caos. No hay orden más falso que ese alfabético, ya que no supone un ordenamiento valórico.





Leer no es un lujo

José Pelayo

Actor

Acorta distancia de la entrada principal de un liceo, estacioné mi carrito, hice sonar mi zampoña (al estilo de los afiladores de tijeras, pero con otra tonada), y comencé a vender mis golosinas. En un momento de relativa inactividad realicé una modesta, pero honrada encuesta, sobre el nivel de lectura en los educandos (este tipo de cosas las hago sin afán de lucro). He aquí algunos resultados:

- ¿Tú padre *lee*? -le pregunté a un alumno mientras le servía un dulce. No, mi padre *levi's* -replicó con un retruécano en spanglish. -¿Y usted lee? -me dirigí entonces a una "liceana". -¡Yo he dejado de comer por leer!... el menú de un restaurante... Otra alumna me increpó al darme un vuelto: -Mi madre sí lee... las manos, el tarot y la borra del café.

Por último, para profundizar un poco más, abordé a uno que salía del liceo con un personal en sus oídos: -¿Qué has leído sobre Napoleón? -¿...? -¡¡Que qué he leído sobre Napoleón!!

¡Aaah! - me contestó, ya sin audífonos. -Mire, sé que Napoleón era corso, y que a los corsarios... los ingleses le cortaron el agua y la lú, hecho conocido como Waterlú...

Como pueden darse cuenta, los resultados tienden a confundir. De cualquier manera, creo que se debe fomentar mucho más la lectura entre los estudiantes, pero no obligándolos. *Don Quijote*, por ejemplo, no es un libro fácil para quien no esté preparado intelectualmente (conozco personalidades que dicen que lo han leído por vergüenza, por no confesar que nunca han pasado de: "En un lugar de la Mancha...").

Vean ahora mi aporte a la campaña por la lectura: cada vez que un alumno me compra un producto, toco mi zampoña y suelto a Tito, mi hamster (al estilo de los organilleros). Después de saludar bajando la cabeza, Tito abre un cajoncito y lo huele. En ese instante, saco un papel doblado y se lo obsequio al comprador. Entonces, Tito se come un chocolate y regresa

a su madriguera (quizás ustedes consideren trunca y poco lograda la puesta en escena con mi hamster, pero no he conseguido que aprenda a sacar el papelito, ese descarado animal)... ¿Y qué tiene que ver todo eso con la lectura?, se preguntarán ustedes. Y no responderé hasta que me lo pregunten, y les conteste: -¡Claro que tiene que ver! Porque en cada papelillo está escrita una frase relacionada con mi actual preocupación. Citaré algunas: "Saber leer es saber andar; saber escribir es saber ascender". "Título dan los reyes, pero de ennoblecimiento del alma, ninguno mayor que el que se saca de los libros". "El hombre ignorante no ha empezado a ser hombre"...

Puede ser que lo que hago no sea suficiente. Es más: no lo es. Por eso, antes de irme con mi kiosquito ambulante a otra parte, deseo que nos comprometamos a solucionar este impostergerable problema. Y para que eso suceda tenemos que acercarnos al problema... a corta distancia.



Fotografía: Claudia Román

DESERCION ESCOLAR Y CIRCUITO CALLEJERO

Cecilia Richards Torres

*Profesora **

LA INICIACION DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN EL CIRCUITO CALLEJERO COINCIDE, MAYORITARIAMENTE, CON LA DESERCION DE LA ESCUELA Y EL INICIO DE UN PROCESO DE DESERCION MAYOR: EL ABANDONO DEL BARRIO PARA INTEGRARSE A SUS IGUALES; DE LA FAMILIA, QUE DEJA DE SER UN GRUPO DE REFERENCIA SIGNIFICATIVO Y, FINALMENTE, EL ALEJAMIENTO DE LAS FORMAS DE CONVIVENCIA DEL PAIS.

El siguiente artículo comenta los datos obtenidos a través de dos trabajos de sistematización de la información sobre niños y niñas que viven en circuito callejero y revelan un sinnúmero de nuevas interrogantes que interpelan a quienes nos desempeñamos en el ámbito educativo. (1) La información recopilada proviene de antecedentes de la cotidianidad de grupo de niños y niñas pertenecientes a sectores de pobreza severa, cuya relación con los espacios habituales de socialización -entre ellos, la escuela- está deteriorada, de tal modo que su circuito cotidiano se desarrolla, mayoritariamente, en la calle.

La primera sistematización se realizó en 1992 (2) con datos de 135 niños y niñas de Santiago y la segunda en 1995 (3), con datos provenientes de 256 niños y niñas de seis ciudades: Santiago, Rancagua, Concepción, Talcahuano, Temuco y Valdivia.

Las publicaciones citadas permiten afirmar que la iniciación de los niños y niñas en el circuito callejero coincide, mayoritariamente, con la deserción de la escuela, como asimismo da inicio a un proceso de deserción mayor que se puede describir del modo siguiente: al abandono de la escuela le sigue el abandono del barrio para in-

tegrarse a la compañía de los iguales que viven las mismas circunstancias: luego sobreviene el abandono de la familia que deja de ser un grupo de referencia significativo y, finalmente, ocurre el alejamiento de las formas de convivencia habituales en el país, cuestión que se traduce en dificultades con las normas de convivencia vigentes.

A nivel personal, la deserción y el abandono producen desarraigo, soledad, ausencia de ritos, carencia de rutinas y pérdida de la capacidad de negociación con otros, soledad social. A la luz de lo observado, la deserción involucra no sólo a los "abandonantes", sino que también a los abandonados: no se observan señales de parte de quién está desertando del interés que pudiera existir por impedir su alejamiento de su espacio habitual.

Con los datos recopilados, aparecen interrogantes: ¿se hereda la deserción? ¿es previsible? ¿convierte en perdedores a los niños y niñas que se alejan de sus espacios habituales de socialización? (4)

LOS DATOS QUE PROPORCIONAN LAS SISTEMATIZACIONES:

La sistematización de la información realizada en 1992 se refirió a 113 grupos de familiares y sus respectivos 135 hijos e hijas que están, mayoritariamente, en la calle y proporciona los siguientes resultados respecto de su relación con la escuela:

DATOS SOBRE ASISTENCIA A LA ESCUELA (entre junio/90 a diciembre/91)

ASISTEN A LA ESCUELA:	33 personas	24,4%
NO ASISTEN A LA ESCUELA:	75 personas	55,5%
SIN INFORMACION:	27 personas	20,0%

Es posible enriquecer lo anterior con los datos provenientes de la asistencia a la escuela en diferentes meses del año, que muestra la existencia de un ritmo diferenciado, es decir, meses en que hay mayor o menor asistencia a la escuela. Los datos que ilustran esta situación son los siguientes:

MES/AÑOS	ASISTEN	NO ASISTEN	S/INFORMACION
Marzo/91	41,0%	38,5%	20,5%
Junio/91	25,0%	42,8%	32,1%
Septiembre/91	27,8%	72,2%	s/datos
Diciembre/91	17,4%	65,2%	17,4%

Al observar la columna correspondiente a la asistencia en marzo/91 -fecha del rito de iniciación año escolar- un 41% de los niños y niñas asisten a la escuela; en cambio, en septiembre sólo asisten un 27,8%; terminan el año apenas un 17,4%. Lo mismo se advierte entre quienes no asisten a la escuela.

A nivel nacional y a propósito del año escolar, hay un rito de iniciación a la escuela, pero no se observa un rito de permanencia en ella. Es decir, señales desde el sistema escolar y la sociedad en su conjunto que impliquen un intento de seducción de todos los ámbitos involucrados en esta permanencia para que ella ocurra. (5)

La segunda sistematización de la información recientemente publicada se hizo sobre un total de 256 personas -207 niños y 49 niñas de seis ciudades- que participan de sendos Programas "Casas de Acogida" y proporciona las constataciones siguientes en el período comprendido entre junio/1994 y junio/95.

ASISTEN A LA ESCUELA:	98 personas	38,3%
NO ASISTEN A LA ESCUELA:	158 personas	61,7%

Los porcentajes varían entre una y otra sistematización; pero en esta segunda recopilación de datos, no hubo personas en el ítem "sin información".

LA ESCOLARIDAD COMPARADA ENTRE LOS ADULTOS RESPONSABLES DE LOS GRUPOS FAMILIARES Y SUS RESPECTIVOS HIJOS E HIJAS

Lo esperable respecto de la escolaridad al interior de un grupo familiar es que los hijos e hijas superen los niveles alcanzados por sus padres. En los casos que se comentan, los antecedentes recogidos son los que siguen.

DATOS PROVENIENTES DE LA PRIMERA SISTEMATIZACION (6)

NIVEL DE ESCOLARIDAD	Nº	%
Tienen igual escolaridad madres e hijos	12	8,9%
Tienen menos escolaridad los hijos	58	43%
Tienen más escolaridad los hijos	51	37,8%
Sin información	14	10,3%

La presencia de este 43% de niños y niñas con menos escolaridad que los adultos responsables con quienes viven

-mayoritariamente la madre- es un dato preocupante, en tanto allí no se da lo esperable. Es evidente que los adultos responsables de estos grupos concentran sus esfuerzos en la sobrevivencia; en ese contexto, los niños y niñas dejan de ir a la escuela, realizan trabajos esporádicos, inician su circuito callejero y comienzan a desconectarse de la red social habitual.

Sin embargo, aquí hay una cuestión a ser profundizada interdisciplinariamente: ¿se está frente a familias "desestructuradas" o "disfuncionales"? ¿O bien, ante grupos familiares que sobreviven con grandes dificultades y que focalizan sus capacidades y fuerzas conforme a ello?

DATOS PROVENIENTES DE LA SEGUNDA SISTEMATIZACION (7)

Escolaridad	Adultos	Niños
Sin escolaridad	8,6%	4,3%
Ciclo primario completo	5,1%	10,2%
Ciclo primario incompleto	50,8%	63,3%
Ciclo secundario completo	2,8%	0,4%
Ciclo secundario incompleto	9,3%	—
Sin información	23,4%	21,9%

Se observa una mayor cantidad de niños y niñas con ciclo primario incompleto (8): frente a 130 personas adultas. En consecuencia, son más los niños y niñas que no pudieron completarlo, coincidiendo con lo ya constatado en 1992.

Cabe preguntarse cuáles son las alternativas laborales para quienes tienen un paso poco consistente por la escuela básica; o bien, si la pertenencia temporal al sistema

HAY UN RITO DE INICIACION A LA ESCUELA, PERO NO SE OBSERVA UN RITO DE PERMANENCIA EN ELLA. ES DECIR, SEÑALES DESDE EL SISTEMA ESCOLAR Y LA SOCIEDAD QUE IMPLIQUEN UN INTENTO DE SEDUCCION PARA QUE ELLA OCURRA.

educativo marca la diferencia en los futuros desempeños personales y sociales de cada cual. La información disponible apunta a que sus desempeños habituales son, entre otros: garzones, temporeros, jardineros, empaquetadores, vendedores callejeros, cuidadores y estacionadores de vehículos, cargadores de muelles, mendigos, cartoneros, pionetas, cantantes de micros... ¿Hay otros caminos de acceso que posibilitan estos desempeños?

Lo anterior se complementa con los datos provenientes respecto de la edad en que niños y niñas inician el circuito callejero:

Edad	Hombres	Mujeres
6-9 años	24	6
10 a 13 años	105	31
14 a 16 años	76	12
Más de 16 años	1	0
Sin información	1	-

El mayor porcentaje se ubica entre quienes se integran al circuito callejero entre los 10 y 13 años -136 personas en total- edad que corresponde a momentos bien definidos del ciclo básico. (9) Es del caso agregar otro recopilado por esta misma sistematización respecto de quiénes son los adultos responsables de los respectivos grupos familiares:

Adultos/s	Porcentajes
La pareja	41,7%
Madre y padrastro	21,5%
Madre sola	16,7%
Abuelas/tíos/tías	10,5%
Hombres solos	3,1%
Otros responsables	2,3%
Padre y madrastra	1,9%
Sin información	2,3%

Pudiera pensarse que los niños y niñas viven sin el apoyo de sus padres -biológicos o no- que han sido abandonados por éstos. Sin embargo, en un 81,8% de grupos familiares está vigente la madre/madrastra y en un 68,2%, los padres/padrastros.

¿De qué soporte disponen estos grupos familiares como para contraponerse a la deserción de sus miembros? ¿Qué cuestiones asegura al interior de cada grupo familiar la presencia del padre/padrastro o de la madre/madrastra? ¿Instalan las carencias una lógica de sobrevivencia que sobrepasan estas presencias o ausencias?

Y al respecto, un antecedente referido al número de personas que componen los 256 grupos familiares: hay 57 grupos familiares que tienen entre 2 y 4 personas (22,3%); en 141 grupos familiares, hay entre 5 y 7 personas (55,1%); en 38 grupos familiares, entre 8 y 10 personas (14,9%); del resto -2,7%- no existe información. Por lo tanto, el número de personas al interior de un grupo familiar no es un desencadenante clave del inicio del proceso de deserción y que es indispensable profundizar la mirada hacia otros factores ¿Hay un proceso de deserción familiar ya en desarrollo? ¿cuánto deterioro acumulan los grupos familiares cuyos miembros van desertando de sus espacios cotidianos? ¿qué lugar ocupa la urgencia económica como factor desencadenante del inicio del circuito callejero?

Se hace evidente en las sistematizaciones que se comentan, la natural existencia, pero no la necesaria convivencia, de las diferentes lógicas de sobrevivencia que complejizan las relaciones entre quienes pertenecen a sectores pobres -potenciales y reales "abandonantes"- y quienes ponen a su disposición instancias que parecieran serles útiles y necesarias -"los abandonados"-; se perciben como difíciles y difusos los puntos de encuentro entre ámbitos en los que viven, conviven y sobreviven personas que pertenecen a un mismo país. Por allí hay señales claras de las tareas a ser enfrentadas.

Las implicancias del circuito callejero ponen en jaque, sin duda, el derecho a la ciudadanía.

** La autora de este artículo trabaja actualmente en el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación para Escuelas Básicas Rurales del Ministerio de Educación y ha prestado asesoría en la investigación y sistematización de experiencias educativas orientadas a niños y niñas que viven situaciones de riesgo, Programa Casas de Acogida Hogar de Cristo con apoyo de UNICEF y SENAME.*

(1) Las sistematizaciones que se mencionan son parte de un esfuerzo realizado por UNICEF y los Programas de Casas de Acogida del Hogar de Cristo por disponer de datos de la realidad confiables que posibiliten diseñar su tarea con mayores posibilidades de logros y son de mi autoría.

(2) Richards, Cecilia: *Entre el Corazón y la Razón. Trabajo de reinserción familiar de los niños y niñas que viven en la calle*, UNICEF, Santiago, Chile, 1993.

(3) Richards, Cecilia, *La Calle ¿una atracción o el único camino posible? Los niños y niñas que viven en circuito callejero: Datos de la Realidad*, UNICEF, Hogar de Cristo, Santiago, Chile, 1996.

(4) Las categorías de previsibles, herederos y perdedores han sido latamente desarrolladas en *¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay?*, CEPAL, Montevideo, Uruguay, 1991.

(5) Los Educadores de Calle de Concepción y Talcahuano de los Programas "Casas de Acogida" han recopilado información entre marzo y septiembre de 1996 de esas ciudades que confirman la tendencia a abandonar la escuela en el curso del año de un número importante de niños y niñas, constatándose que también hay quienes no han asistido nunca a la escuela o lo han hecho por un período muy breve.

(6) Richards C., *Entre el Corazón y la Razón...* op.cit.

(7) Richards, C.: *La Calle ¿una atracción...?* op.cit.

(8) Este quiebre del ciclo escolar básico se hace más evidente a la altura del sexto básico (24,2%), por lo que una política de prevención de la deserción encuentra aquí una importante señal. Los antecedentes indican que existen a lo largo del ciclo básico períodos con mayor riesgo de abandono de los espacios de socialización habituales para niños y niñas que tienen, aproximadamente, hasta 13 años de edad.

(9) Esto coincide con los momentos de abandono de la escuela. Al respecto, los Talleres de Aprendizaje del Programa de las 900 Escuelas del Ministerio de Educación apuntan, a mi juicio y entre muchas otras, a la siguiente tarea relevante: asegurar un buen pasar personal y académico en la escuela a quienes están en riesgo de desertar a fin de darle sustento a su permanencia y a la finalización del ciclo básico.

(10) En la Novena Región, el Centro de Diagnóstico Regional del Ministerio de Educación ejecuta un proyecto que ha permitido comenzar la discusión al interior de las escuelas sobre deserción y repitencia escolar. El desarrollo de esta iniciativa posibilitará el acceso a la diversidad de razones que tiene el sistema escolar para decidir acerca de la repitencia, que es el preámbulo de la deserción.

(11) Los Programas Casas de Acogida desarrollan y perfeccionan permanentemente estrategias de acompañamiento y alternativas de reinserción que también han sido sistematizadas y que podrán ser contenido de un próximo artículo. Al respecto, es posible consultar: Richards, Cecilia: *Sistematización de los Tres Años de Vida del Programa Casas de Acogida de Santiago: los saberes educativos acumulados*, mimeo, UNICEF/Hogar de Cristo, Santiago, Chile, 1994.

(12) Me permito insistir en las clasificaciones que se hacen habitualmente respecto de estos grupos familiares. Se dice que son "mal constituidos" ¿respecto de qué?; se agrega que son "desestructurados" ¿con referencia a qué estructura familiar?; o bien, se les menciona como "disfuncionales" ¿en relación con los desafíos de la sobrevivencia?

(13) Bralic, Sonia, *Los Programas para la infancia en pobreza: un problema de encuentro entre Culturas*, Primer Simposio Latinoamericano y Cuarto Simposio Nacional en educación inicial, agosto 1993, Santiago, Chile.

(14) Revista *Qué Pasa*, Número 1282, 4 de noviembre de 1995.

PARA LOS PROFESORES Y ALUMNOS DE CERCA DE TRES MIL UNIDADES EDUCATIVAS DEL PAIS, MARZO NO SOLO MARCO EL COMIENZO DE OTRO AÑO ESCOLAR, SINO EL ENCUENTRO CON UNA ESCUELA REVOLUCIONADA POR EL INICIO DE LA EXTENSION DE LA JORNADA ESCOLAR. UNA EXPERIENCIA QUE DA SUS PRIMEROS PASOS, QUE PRESENTA DIFICULTADES Y QUE IMPONE UNA NUEVA FORMA DE ENTENDER LA EDUCACION.

MIENTRAS UNO DE LOS PILARES DE LA REFORMA EDUCATIVA SE PONE EN MARCHA, EL CONGRESO DISCUTE LOS DISTINTOS ASPECTOS CONTENIDOS EN EL PROYECTO DE LEY PRESENTADO POR EL MINISTERIO DE EDUCACION, TRAMITE QUE NO ESTA EXENTO DE POLEMICAS Y POSICIONES ENCONTRADAS. UN DEBATE QUE SERA DECISIVO PARA EL FUTURO DE ESTA INICIATIVA, COMO LO DESTACO EL MINISTRO JOSE PABLO ARELLANO EN LA CEREMONIA DE INAUGURACION DEL AÑO ESCOLAR EN COPIAPO.





1997: El inicio de la Jornada Completa

Atrás quedaron las especulaciones de cómo se implementaría probablemente el más espectacular de los anuncios presidenciales del 21 de mayo pasado: la Jornada Escolar Completa. Dejó de ser un proyecto y ya es una realidad que a diario están experimentando las primeras 2 mil 750 escuelas chilenas, que junto con iniciar las clases el 3 de marzo, se incorporaron al nuevo régimen. Otros 561 establecimientos podrían sumarse a los primeros, pues sus proyectos están en tramitación y reúnen los requisitos de infraestructura y personal docente exigidos.

El 29 de abril próximo se cumple el plazo de 90 días después de promulgada la ley (25 de enero de 1997) para que los sostenedores que así lo decidan manifiesten su intención de ingresar al sistema de jornada completa. De ser así, más de tres mil escuelas y liceos en el país estarían

concretando uno de los principales pilares de la Reforma Educacional.

Como siempre ocurre en el sistema escolar con innovaciones de esta magnitud, sólo la práctica permite visualizar los efectos que tiene en la comunidad escolar y las dificultades para su concreción. Más aún, cuando la extensión de jornada se encuadra dentro de una reforma global al sistema que posee un fuerte acento descentralizador de la gestión educativa.

Por ello, resulta muy aleccionador conocer la experiencia de la Escuela Parque Las Américas, uno de los 192 establecimientos de la Región Metropolitana que ingresaron al nuevo régimen. Los problemas que están enfrentando sus profesores, alumnos y familias, constituyen las mismas preocupaciones de las casi tres mil unidades educativas de todo el país que asumieron este desafío a partir del 3 de marzo.

ESCUELA LAS AMERICAS: LOS PRIMEROS PASOS

Pionera en llevar adelante este cambio horario es la Escuela Parque Las Américas E 577 de la comuna Pedro Aguirre Cerda. Ubicada en plena población José María Caro, atiende a casi 600 alumnos de primero a octavo básico. La población escolar presenta como característica general un alto índice de privación social, cultural y afectiva, razón por la cual, según sus profesores, los esfuerzos por entregar a estos niños lo mejor deben ser mayores.

Llevaban sólo 3 días de Jornada Escolar Completa cuando fueron sorprendidos por la visita de la Revista de Educación. Era pasado el medio día y la escuela empezaba una transformación asombrosa. El 50 por ciento del alumnado salía a almorzar a sus casas y el porcentaje restante acomodaba sus pupitres preparándose



“NOS HEMOS DADO CUENTA DE QUE NO TENIAN LA EXPERIENCIA DE UN ALMUERZO SOCIABLE. GENERALMENTE ESTABAN SOLOS O EN COMPAÑIA DEL TELEVISOR. SE MEJORA Y FORTALECE LA RELACION ALUMNO-PROFESOR. NOS PUEDEN VER EN OTRA DIMENSION Y UNO OBSERVA A SUS SEGUNDOS HIJOS EN DISTINTAS SITUACIONES”.

para hacerlo en sus propias salas. Los apoderados de esos niños esperaban en el patio, llevando una vianda de comida caliente para sus hijos.

El tema de la alimentación es, a juicio del director del establecimiento, Juan Uribe, el de más difícil solución. Sin embargo, señala con orgullo: “los apoderados y alumnos se han organizado perfectamente para que funcione de la manera más adecuada posible. Es más, ayer tuvimos una bonita primera experiencia al respecto. Los alumnos a quienes les llegó su almuerzo temprano lo compartieron con aquellos cuyas madres se habían retrasado”. Su escuela tiene autorizada por Junaeb un total de 180 raciones, cantidad que considera insuficiente, ya que según sus cálculos, con 350 se solucionaría totalmente el problema. El directivo confía en que si no es posible conseguir más

almuerzos, éstos se puedan adquirir a través de los concesionarios de la Junaeb por un monto razonable. Ese dinero sería costado por una parte de los apoderados que está dispuesto y puede pagar la colación. Juan Uribe agrega, que dentro del proyecto de Jornada Completa que elaboraron para la escuela, insertaron 45 minutos para la colación, y que más adelante habilitarán un sistema muy similar al utilizado en los hospitales para entregar el almuerzo: un carrito los irá repartiendo por cada una de las salas.

LA EXPERIENCIA DE ALMORZAR JUNTOS

Esperando a su madre se encontraba el alumno José Ruiz, quien en tono expectante expresó: “Todavía no me traen el almuerzo y no sé lo que voy a comer, pero ojalá sea puré con vienesas. Vivo cerca, pero como mi mamá sale en las tardes me trae el almuerzo acá, así no estoy solo en mi casa. Lo único malo de estar todo el día en el colegio es que después de almuerzo nos dan sólo 10 minutos para lavarnos los dientes”.

En situación opuesta estaba Carol Castillo, su mamá había sido una de las primeras en llegar. Contaba que “aunque vivo cerca y podría ir a mi casa, prefiero almorzar en mi escuela, porque me gusta estar con mis compañeros. Antes siempre almorzaba sola, viendo tele, ahora es más entretenido, sobre todo el Felipe que es gracioso y me hace reír”.

Para los docentes la situación también es nueva. Cada profesor jefe se hace cargo de su curso y más que almorzar, comparte con sus alumnos. Adrián Villenas, profesor de Matemática a cargo de un 7º básico, sostiene que “esta es una experiencia importante, porque como maestros

nos valemos de esta instancia para fortalecer hábitos y nos percatamos de costumbres que debemos modificar. Por ejemplo, ayer la mayoría no trajo su cepillo de dientes, porque no tenían el hábito de lavárselos al terminar de comer”.

Los profesores también han podido conocer otros ámbitos de la vida de sus alumnos. “En estos días nos hemos dado cuenta de que tampoco tenían en sus casas la experiencia de un almuerzo sociable. Generalmente estaban solos o en compañía del televisor y no compartían con otras personas ese espacio. En consecuencia, este es un momento muy enriquecedor, donde uno realmente comparte con ellos. Creo que vamos bien en este nuevo proyecto porque los niños necesitan afecto, necesitan compañía. Además, se mejora y fortalece la relación alumno-profesor, porque ellos nos pueden ver en otra dimensión y uno también observa a sus segundos hijos en distintas situaciones. Es aquí donde realmente se aprende. Uno como profesor comprueba que la universidad no nos entregó todo, sino que nos vamos enriqueciendo a diario con el intercambio de experiencias y crecemos junto a ellos”.

JORNADA COMPLETA: UN CAMBIO QUE NO PODIA ESPERAR

La Escuela Parque Las Américas desde 1988 viene trabajando a base de proyectos. El año pasado tenían alrededor de siete, dentro de los que se cuentan el “Proyecto Enlaces”, el “Proyecto de Mejoramiento Educativo Comunicación 2.000”, “Manolo y Margarita” y un proyecto de inversión para grupos diferenciales. Según señala Eduardo Ruiz, jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica del estable-



cimiento, "esta extensión de jornada surgió como una necesidad para poder atender completamente todos esos proyectos, ya que muchos de ellos funcionaban como talleres y había que formalizarlos para que el aprendizaje tuviera un solo hilo conductor". Agrega que como escuela decidieron elaborar y presentar el proyecto de Jornada Completa porque existían las ganas, fuerzas e intención de continuar un proceso que ya se había generado al implementar aquellos otros proyectos de mejoramiento. "Hacerlo nos permitía que el proceso siguiera un desarrollo normal".

Extender la jornada era un deseo íntimamente anhelado por el cuerpo docente de ese establecimiento. Los profesores se quejaban continuamente de que sus horas eran insuficientes para abordar como deseaban lo que habían planificado. "Ahora -dice un profesor- incluso el tiempo nos da para trabajar las áreas valóricas".

LA ORGANIZACION DEL PROYECTO

El proyecto de la Escuela E 577 propone -para utilizar el tiempo escolar- actividades como: "Participo en la radio"; "Escribo para la revista"; "Diseño un proyecto"; "Desarrollo guías de aprendizaje"; "Exploro recursos multimedia y el correo electrónico"; "Participo en el taller de artes", entre otras.

Juan Uribe, su director, explica que la razón que los motivó a optar por alargar la jornada con actividades como las descritas, fue por "la experiencia que teníamos con los proyectos de mejoramiento y justamente ellos nos indicaban que ese era el camino correcto para tener a los alumnos y al profesor motivados".

Todas las actividades planificadas en esa escuela están insertas en el desglose de los subsectores de aprendizaje propuestos en los nuevos planes y programas de educación. Según manifiestan "el Ministerio entregó los sectores de aprendizaje y nosotros nos tomamos de ahí para elaborar nuestros propios programas. Por tanto, no establecemos diferencia entre lo que es una asignatura y lo que es un taller". Y añaden: "la metodología que se aplicaba antes a los talleres es la misma que ahora aplicaremos a todo el plan de estudios, algo que permiten los nuevos planes y programas. Eduardo Ruiz completa la idea: "El profesor elabora su propia planificación y eso no es caótico como algunos pudieran pensar. Su experiencia en el aula le indica qué camino seguir y cómo conseguir el aprendizaje de la manera más óptima. Como consecuencia del trabajo que proponemos, el niño mejora su personalidad y autoestima, es más afectivo y solidario. Finalmente, estamos cumpliendo con los objetivos ideales de la educación".

Quienes trabajan en este establecimiento sostienen que tras su proyecto de extensión existe una hipótesis que no está escrita y que quizás pudiera levantar polvareda. Son categóricos al afirmar que en la actualidad el cuaderno es un elemento que se usa mucho, pero que es inservible y que, incluso, está de más. "Con el ir y venir de la actualidad, los papás no tienen tiempo de estar mirando los cuadernos y los niños no hacen las tareas que se dan para la casa. Entonces estamos en un círculo vicioso: yo doy tareas pero tú no las haces. Además, la pizarra no está prestando la utilidad que nosotros quisiéramos. Para obtener el conocimiento lo mejor es someter al

LAS PERSPECTIVAS DE LA

APLICACION DE LA JORNADA

COMPLETA EN LA ESCUELA E 577

VAN MAS ALLA DE LAS MURALLAS

DEL ESTABLECIMIENTO.

SUS PROFESORES CONCUERDAN EN

QUE, CONSIDERANDO EL SECTOR

EN QUE SE ENCUENTRAN

INSERTOS, ESTA ES UNA

SOLUCION SOCIAL.

niño a la experiencia, y eso no significa que ella se dé sólo en la sala de clases, en el cuaderno y el pizarrón. Puede ser en el patio o en cualquier otro lugar y el niño tiene que buscar dónde se siente más cómodo para resolver sus problemas".

PRIMERA EVALUACION

Pese a que el proyecto recién está dando sus primeros pasos, en la Escuela Parque las Américas ya tienen una primera impresión. Han observado que los profesores están más relajados, no andan corriendo o cambiándose de una escuela para otra. Su director cuenta que "sólo dos profesores mantuvieron las 30 horas, y la diferencia con los demás es notoria, llegan apuraditos a las 13.00 y en la tarde ya no dan más, porque trabajar con niños 60 horas a la semana es agotador. Por el contrario, los otros profesores tienen la posibilidad hasta de conversar y comunicarse con sus colegas y con los



niños. Cosa que antes, por el escaso tiempo, era imposible”.

Las perspectivas de la aplicación de la jornada completa en la Escuela E 577 van más allá de las murallas del establecimiento. Concuerdan que, considerando sobre todo el sector en que se encuentran insertos, esta es una solución social. Los padres tendrán la oportunidad de trabajar y mejorar la calidad de vida de la familia y además están alejando a sus hijos del flagelo de la droga, situación en la que a diario

se ven envueltos cuando el niño está en la calle. Entonces, ellos dicen “ante esa alternativa, evidentemente el apoderado opta para que el niño esté en la escuela”.

En dos meses más, el establecimiento hará una evaluación acabada de cómo ha funcionado para ellos la extensión de jornada en todos los estamentos, alumnos, apoderados y profesores. Eduardo Ruiz indica que “vamos a saber a ciencia cierta si este es el camino adecuado. Aunque

nuestras primeras impresiones son positivas, hemos pensado que si la evaluación no arroja resultados deseados volveremos a trabajar con los ciclos que teníamos antes. En el fondo, queremos probar aquello que sea más eficiente y que mayores beneficios entregue a nuestros alumnos. Pero hasta el momento todo parece indicar que la Jornada Completa es la solución al problema de la educación y que ayuda a resolver en el fondo los problemas sociales que sufrimos”.

LA OPINION DE LOS PROTAGONISTAS

EN LOS FUNDAMENTOS PEDAGOGICOS DEL NUEVO REGIMEN ESCOLAR -Y DE LOS OTROS COMPONENTES DE LA REFORMA- SE ENCUENTRA LA NECESIDAD DE COLOCAR AL ALUMNO COMO EJE DEL PROCESO EDUCATIVO. POR ESO, ES IMPORTANTE SABER COMO ESTAN RECIBIENDO ELLOS LOS CAMBIOS QUE SE ESTAN PRODUCIENDO EN LA ESCUELA.

“Me parece bien esto de la jornada completa, porque aprendemos más y no nos dan tareas para la casa, las hacemos acá. Mis papás dicen que está bien venir al colegio todo el día, porque nos preparan mejor para el futuro. Cuando grande quiero ser contador y ahora que voy a estar más tiempo en mi escuela, le voy a pedir a mi profesor de Matemática que me ayude, ya que en el colegio me va más o menos.”. **(Esteban Díaz, séptimo básico)**

“Creo que está bien porque cuando veníamos en la mañana hasta la una, los niños pasaban en la calle o hacían la cimarra. Viniendo todo el día me enseñan más que antes y aprendo más. Mi mamá está contenta con esta medida porque antes mi hermano pasaba todo el día en la calle”. **(Maryorie Villacorta, séptimo básico)**

“Ni a mí ni a mis papás nos gusta eso de venir todo el día a la escuela. No estoy acostumbrado a estar tanto tiempo acá, levantándome temprano y llegando supercansado a mi casa en la tarde. Además, mi mamá dice que se le forma un tremendo lío en la casa, porque como vivo cerca y voy a almorzar a las doce, ella se tiene que levantar más temprano que antes para prepararme almuerzo”. **(Sebastián Gamboa, sexto básico)**

“Esta bien porque antes andaba mucho en la calle. Mi mamá se ríe ahora que vengo todo el día a la escuela, lo encuentra gracioso. A mí me gusta y como vivo cerca voy a almorzar a mi casa”. **(Evelyn Tapia, quinto básico)**

“Es bueno porque antes, cuando no venía todo el día al colegio, me lo pasaba jugando con mis amigas, y como mi mamá trabaja se preocupaba, porque no sabía dónde estaba. Y como no tengo papá me quedaba sola. Mi mamá dice que es bueno, porque ya no va a haber tanta vagancia en los niños y no nos vamos a meter en las drogas, pues en la escuela estamos bien cuidados. Ahora yo llego a mi casa como a las cinco y media y mi mamá como a las nueve”. **(Yasna Alarcón, sexto básico)**

“Mi mamá está supercontenta de que vengamos al colegio todo el día, porque ahora ella puede trabajar y yo en las tardes me voy a quedar con mi abuelita. Es primera vez que mi mami sale a trabajar, yo hago las tareas acá y después me voy a la casa”. **(Vanessa Ahumada, séptimo básico)**



Jornada Escolar Completa: Las dudas más frecuentes

LA EXTENSION DE LA JORNADA ESCOLAR YA ES UN HECHO. LOS ESTABLECIMIENTOS QUE PRESENTARON SUS PROYECTOS ESTAN IMPLEMENTANDOLA Y DE SUS EXPERIENCIAS PRACTICAS HAN SURGIDO DUDAS EN DIVERSOS ASPECTOS. UN RECORRIDO POR ALGUNOS DE LOS COLEGIOS QUE PARTIERON EN MARZO, PONE DE MANIFIESTO ALGUNAS DE ESAS INQUIETUDES, QUE CECILIA JARA, SECRETARIA TECNICA DEL NUEVO PROGRAMA, SE ENCARGA DE RESPONDER.

Una pregunta reiterada en los establecimientos es lo relativo a la subvención escolar: **¿qué pasa con el pago de ésta cuando un alumno asiste un porcentaje menor de las horas diarias?**

Cecilia Jara explica que se mantiene la normativa vigente en términos de control de asistencia y pago de subvenciones. Esto significa, pasar lista y que quede registrada la permanencia de los alumnos en el establecimiento u otro lugar, cuando hay salidas del establecimiento (visitas a museos, industrias etc.). La subvención para las escuelas que extendieron jornada cambió, es por un día más largo, por una jornada de 38 a 42 horas semanales.

“Existe un incremento en la subvención para las escuelas que tienen jornada escolar completa. Ella se aumentará en valores que son distintos, dependiendo de las modalidades, niveles, etc, según lo establece la Ley 19.494. La subvención será ampliada proporcionalmente a la asistencia promedio de los niños, y el mecanismo de su asignación sigue siendo igual, con la diferencia que antes tenían una subvención para una jornada escolar en la mañana y otra en



Cecilia Jara, secretaria técnica del Programa de Jornada Escolar Completa.

la tarde. Ahora esta subvención funciona para todo el día”.

Otro aspecto planteado por los establecimientos se refiere a **¿cómo se debe controlar la asistencia en esta jornada completa?**

La representante del Mineduc aclara que “lo único que Ministerio exige es tener una lista tomada al inicio de la jornada. Nada de eso hasta el momento ha sufrido cambios. Esto, por supuesto, no significa que los inspectores no puedan llegar en la tarde a hacer sus visitas”.

Es decir, el sistema funcionará las ocho horas diarias, para asegurar los tiempos semanales que establece la Jornada Escolar Completa. Cada director de establecimiento, en conjunto con sus profesores, buscará los momentos en que se pase lista, para asegurar que los niños estén en el establecimiento. “En el caso de un niño que almuerza en su casa y no vuelve a la escuela, el director, más que preocuparse si le pagan la subvención o no, debiera inquietarse por saber si a ese niño le pasó algo o tuvo algún problema que le impidió regresar a la escuela”, manifiesta la profesional del Mineduc.

Todas las escuelas que presentaron proyectos y han iniciado el año escolar en Jornada Escolar Completa percibirán esta subvención a fines de marzo, con el cálculo de la matrícula, como siempre se ha hecho. De ahí en adelante, dichos establecimientos quedarán incorporados al sistema y seguirán recibiendo la subvención por jornada completa.

Un problema práctico planteado por los cuerpos directivos es **¿qué sucede si dentro de sus actividades de extensión de jornada, el establecimiento programó clases o visitas fuera de la escuela y en ese**



momento llega un inspector de subvenciones?

Cecilia Jara indica que el establecimiento debe hacer lo que siempre ha hecho: comunicar un cambio de actividades. "Si dentro del proyecto de Jornada Escolar Completa están planificadas esas salidas como actividades regulares de clases, eso estará registrado en el proyecto y, por lo tanto, se considera una actividad escolar. Pienso que la jornada completa incorpora diversas actividades de ese carácter en los proyectos y no tienen por qué ser alteradas. Por el contrario, el nuevo régimen le entrega a las escuelas mayores posibilidades y tiempo para realizarlas en y con la comunidad. Lo importante es quede especificada en la planificación y que las familias la conozcan, para que sepan dónde y con quién están sus hijos".

Otro grupo importante de inquietudes nacidas al calor de los primeros días de experiencia, se refiere a los almuerzos entregados por Junaeb. **¿Cómo se cautelará que los alumnos más pobres reciban las colaciones?**

Todas las escuelas que tengan sobre el 50% de vulnerabilidad recibirán raciones para todos sus alumnos que quieran almorzar en el establecimiento. Ello, en el entendido de que son niños que pertenecen a familias donde existen los mayores problemas socioeconómicos, además de otros factores de riesgo social.

En el caso de las escuelas que están bajo el 50% de vulnerabilidad, las posibilidades serán las siguientes: los concesionarios de Junaeb ofrecerán a las familias -a bajo costo- el mismo servicio que entrega al Programa de

Alimentación Escolar de esa institución, con un sistema de pago de los almuerzos. También está abierta la posibilidad de que los niños lleven algún tipo de alimentación desde sus casas.

Por último, existen algunas escuelas que incorporaron al proyecto de Jornada Escolar Completa un tiempo para que los alumnos puedan ir a sus casas.

Otra situación es la de los niños y jóvenes que, pese a las alternativas antes señaladas, tienen problemas para comprar, llevar o ir a sus casas a almorzar. Para esos casos se están recogiendo antecedentes y se incrementarán las raciones de almuerzo que entrega Junaeb, a través del Programa de Alimentación Escolar, siempre bajo el criterio de focalización hacia las familias más pobres del país.



ESCUELAS CON JORNADA ESCOLAR COMPLETA A PARTIR DE MARZO DE 1997

REGION	TOTAL ESCUELAS
PRIMERA REGION	.72
SEGUNDA REGION	.29
TERCERA REGION	.54
CUARTA REGION	.207
QUINTA REGION	.188
SEXTA REGION	.172
SEPTIMA REGION	.303
OCTAVA REGION	.277
NOVENA REGION	.516
DECIMA REGION	.727
UNDECIMA REGION	.0
DUODECIMA REGION	.13
REGION METROPOLITANA	.192
TOTAL NACIONAL	.2750



*Subsecretario Jaime Pérez de Arce:
“El mejor lugar para mirar la reforma
es la Escuela”*

CON PREMURA SE DEBATE EN EL CONGRESO EL PROYECTO QUE DEFINE LA FORMA DE FINANCIAMIENTO DE LA JORNADA ESCOLAR COMPLETA PARA LOS ESTABLECIMIENTOS SUBVENCIONADOS. ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA GARANTIZAR SU CONCRECIÓN. AL CIERRE DE ESTA EDICIÓN, EL SUBSECRETARIO DE LA CARTERA EXPRESA SU CONFIANZA EN QUE LA INICIATIVA SERÁ APROBADA ANTES DE FINALIZAR EL SEMESTRE.

Jaime Pérez de Arce es claro en explicitar que faltan instrumentos legales que permitan integrar a las escuelas que este año no pudieron alargar su jornada. Esa ley deberá resolver cómo el Estado entregará los recursos destinados a ese fin, para que esas escuelas dentro de este mismo año puedan presentar los proyectos, conseguir los recursos y, a comienzos de 1998, consigan operar con el régimen de Jornada Escolar Completa.

Hay confianza en que saldrá a corto plazo porque en enero, cuando se aprobaron los artículos que permitieron el inicio del nuevo régimen escolar en 2 mil 750 escuelas, se convino que la Comisión de Educación tramitaría lo más rápidamente posible este proyecto.

Otro tema importante que emerge del trámite legislativo, es un cierto debate respecto a la obligatoriedad de la jornada escolar completa. “Tenemos la intención de abrir esa discusión, de explicar lo mejor posible nuestro punto de vista, de por qué creemos que es necesario que sea obligatoria. Desde luego, porque se inscribe dentro de una tradición en el



*Jaime Pérez de Arce,
subsecretario de Educación*

sistema educativo chileno. También en la década del 20 se discutió y se rebatió la idea que se dictaminara la instrucción primaria obligatoria y gracias a esa decisión hoy día el sistema educacional chileno tiene un problema de calidad y no de cobertura. También a fines de los 60 se estableció, como decisión del Estado, la ampliación de la enseñanza básica de seis a ocho años. Ahora, el desafío es de calidad de la enseñanza, y en ello, el tiempo en las escuelas es de extraordinaria relevancia. Lo que estamos haciendo en esta parte de la Reforma es instalar un estándar de calidad expresado en

tiempo de permanencia en las escuelas y que nos interesa que sea para todo el sistema escolar, al cual todas las familias puedan tener acceso, cualquiera sea la escuela a la que vayan. Esto posibilitará una oferta educativa mejor”, puntualiza Pérez de Arce.

El Subsecretario le otorga especial valor a las escuelas que iniciaron su jornada completa este año. A su juicio, ellas reflejan una tremenda fortaleza del sistema educativo, porque la comunidad y el propio Ministerio fueron capaces de elaborar proyectos, someterlos al análisis y aprobarlos en época de verano. “Lo cual significa que esta política es acogida por la comunidad escolar, y esa es una señal positiva, de mucha confianza”.

A lo anterior, se suman los 600 mil niños que cursan 1º y 2 básico con programas nuevos. A la luz de estos ejemplos, Pérez de Arce puntualiza que las críticas hay que ver dónde están situadas. “Creo que hay que tener confianza en las capacidades que se están desarrollando, tanto en el Ministerio como en las escuelas. Ese es el lugar donde la Reforma se vive a plenitud”.



Inauguración del año escolar

“Para que tengan un tiempo a su medida”

ESTA FUE LA FRASE QUE ENCABEZO LA CEREMONIA OFICIAL DE INICIO DEL AÑO ESCOLAR EFECTUADA EN EL LICEO POLITECNICO DE COPIAPO. EN LA OPORTUNIDAD, EL MINISTRO DE EDUCACION JOSE PABLO ARELLANO ABORDO LOS GRANDES DESAFIOS DEL SECTOR PARA 1997. UN ESPACIO RELEVANTE LE OTORGO EN SU INTERVENCION AL INICIO DE LA JORNADA ESCOLAR COMPLETA. A CONTINUACION SE REPRODUCE ESE CAPITULO DEL TEXTO.

“U no de los anuncios que el Presidente de la República hizo en su discurso del 21 de mayo pasado al dar a conocer la iniciativa de Reforma, fue la extensión del horario escolar, originando la Jornada Escolar Completa Diurna. Con toda razón, este es uno de los aspectos que mayor impacto causó en la opinión pública, por su enorme significación en la vida cotidiana de los estudiantes y sus familias.

De hecho, se ha tendido a confundir Reforma con Jornada Escolar Completa. Es preciso reiterar que la extensión de la jornada escolar es sólo una de las medidas de la reforma educacional.

Los cambios que persigue la Reforma requieren un importante incremento en el tiempo disponible para las acciones educativas. La jornada escolar completa situará a la educación chilena en una posición comparable

a la de los países más desarrollados y se adelanta a los proyectos que están considerando algunos países de desarrollo intermedio.

La evidencia internacional comparada acerca del impacto del tiempo de trabajo escolar sobre el aprendizaje es categórica.

La medida ha encontrado un amplio apoyo en la comunidad, en especial entre las familias de escasos recursos, ya que el significado del tiempo escolar adicional es especialmente importante para los estudiantes que tienen menos oportunidades de estudiar en sus hogares.

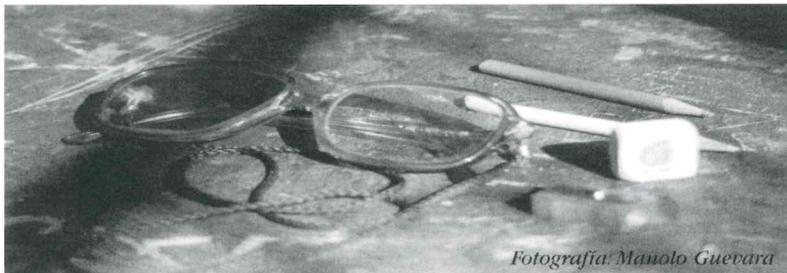
Queremos avanzar lo más rápido posible en su implementación, porque la extensión de la jornada escolar impacta directamente en la calidad de la educación recibida por los estudiantes, en la medida en que abre oportunidades para la innovación pedagógica.

El uso del tiempo adicional que representa la jornada escolar completa resulta de proyectos elaborados por los equipos docentes de cada establecimiento, respondiendo así a las condiciones sociodemográficas y pedagógicas específicas de cada colegio. De hecho, los 2750 establecimientos, escuelas y liceos, que ya se incorporaron a la Jornada Escolar Completa han podido estudiar la situación de sus alumnos, consultar con los apoderados, analizar el contexto en el que operan y decidir la mejor forma de utilización de este tiempo adicional.

La creatividad desplegada por las escuelas y liceos del país ha permitido generar distintas experiencias pedagógicas innovadoras en el apoyo a la lectoescritura y cálculo, en la exploración científica y la aplicación tecnológica, en computación, ecología, idiomas etc., que evidencian que el proceso de extensión de jornada se ha iniciado ofreciendo un muy valioso apoyo a niños y jóvenes.

El continuo esfuerzo de aprendizaje y evaluación que este proceso tiene implícito, estamos seguros que ofrecerá cada año mejores alternativas pedagógicas a nuestros alumnos.

De modo que cuando decimos Extensión de la Jornada Escolar



Fotografía: Manolo Guevara



estamos señalando un medio con el que hacemos posible los fines de la Reforma de nuestra Educación. El mayor tiempo con que nuestras alumnas y alumnos contarán para aprender y crecer, es el espacio amplio que una educación de alta calidad necesita para desarrollarse, y que la Reforma la hace posible.

Por esto es muy importante el amplio consenso logrado en torno a la necesidad de extender la jornada escolar, como un medio imprescindible para viabilizar los criterios de mejoramiento de la calidad y la equidad en nuestra educación”.



*Ministro de Educación
José Pablo Arellano*

CUMBRE MUNDIAL SOBRE ALIMENTACION: UNA VOZ DE ALARMA

Cuando hoy todos los rincones del planeta se integran a través de comunicaciones instantáneas y las tecnologías de punta abren insospechados horizontes, cuesta creer que existan sectores de la población del planeta que no tengan cómo sustentarse y sufran el flagelo del hambre. Aunque la situación inquieta a las naciones, especialmente por el riesgo social que involucra, no existe concordancia en los mecanismos para paliar tan urgente carencia y el debate entre las distintas posiciones atrasa las soluciones reales.

Ochocientos millones de personas en el mundo sufren de hambre actualmente y una cuarta parte de ellas son niños. Las cifras resultan significativas: existen 82 países de bajos ingresos y con déficit alimentario. Lo dramático es que las mismas fuentes oficiales afirman, no obstante, que hay suficiente alimento para toda la población.

En la Cumbre Mundial sobre Alimentación, realizada en Roma a fines del año pasado, el Papa Juan Pablo II expresó que los pueblos superpoblados pueden resolver el problema del hambre y que la estabilización de la población mundial no lo resuelve por sí sola, sino que, a su juicio, es necesaria una ética de la solidaridad.

De no concretarse la ayuda, las confrontaciones del tercer milenio



pueden ser por agua y comida. La declaración del director general de la FAO, Jacques Diouf, urge a las naciones a resolver la situación en forma concreta. Informó que se ha reducido el presupuesto de ese organismo, el cual es menor al 5% del gasto anual de un país desarrollado en productos para adelgazar.

Reacciones encontradas sustentaron los países participantes. Mientras Estados Unidos proponía que el comercio sin condiciones era una válvula para la seguridad alimentaria, Canadá ofrecía cooperar con 400 mil toneladas de cereales. Organizaciones no

gubernamentales mencionaron el derecho de la alimentación y afirmaron en forma categórica que el mercado no resolverá el problema de la seguridad alimentaria. Aconsejaron crear una red de reservas de alimentos mediante convenios internacionales.

Por su parte, representantes de la Unesco reclamaron por la escasa ayuda internacional brindada en los últimos años y enfatizaron la importancia de la educación como factor esencial para superar el problema.

También mostró su desencanto la Organización de la Unidad Africana, una de las zonas más afectadas por el hambre, al señalar que en ese continente los cultivos tradicionales fueron desplazados de sus mejores tierras a sectores marginales, al introducir la producción de maíz y trigo.

De acuerdo a un memorándum enviado por la Federación Sindical Mundial a los participantes, existen recursos para enfrentar la situación. Especificaron que el 1% de los gastos militares financiaría un programa de seguridad alimentaria y que el 0,1% sobre el comercio de divisas daría 150 millones de dólares al año. Opinaron que se necesita voluntad política.

A juicio de Luis Villegas, subdirector de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, JUNAEB, integrante de

la delegación chilena y quien representó al Ministro de Educación en la Cumbre, el punto crítico se refleja en dos posiciones encontradas: el enfoque ético, por un lado, y el económico basado en las leyes de mercado, por otro.

EL COMPROMISO

La Declaración de Roma, que contiene los siete acuerdos suscritos para lograr la seguridad alimentaria mundial, manifiesta en su primer punto el compromiso de garantizar un entorno político, social y económico que permita erradicar la pobreza y propiciar la paz. Destaca el derecho de una alimentación apropiada para todos. Cabe señalar que la meta propuesta es reducir en un 50% el porcentaje de necesitados para el 2015.

Asimismo, los firmantes se propusieron, aplicar políticas para mejorar el acceso físico y económico a los alimentos. Se subraya en este punto la importancia de la educación, el acceso a la enseñanza básica y la educación al público sobre nutrición, higiene y salud.

En el tercer punto, el documento relaciona la seguridad alimentaria con desarrollo. En ese contexto, aparecen como temas relevantes la agricultura orgánica, mantener la variedad en los productos, afrontar los estragos de la sequía y la desertificación, la pesca responsable, preservar el medio ambiente, la transferencia tecnológica, la igualdad entre los sexos y el desarrollo rural.

Las consecuencias del comercio de alimentos sobre la seguridad alimentaria surgen en el cuarto punto. Se insta a cumplir los compromisos destinados a paliar en los países en desarrollo los efectos negativos de la reducción de las subvenciones a la exportación de alimentos y otras medidas.



Quedó registrada la preocupación por las catástrofes naturales y emergencias civiles en el compromiso quinto, en el sentido que es necesario prevenir mejor tales eventos. Se establece que el principio de la seguridad alimentaria de urgencia no puede ser la base de una seguridad alimentaria sostenible, y advirtieron del grave aumento de las víctimas por conflictos civiles. Al respecto, propusieron la reducción de la asistencia de urgencia sobre la base de la prevención o reducción de los peligros.

El punto siguiente aborda el tema de las inversiones públicas y privadas. Formula un llamado de atención a las naciones en desarrollo a no descuidar sus inversiones agrícolas y rurales. En cuanto a los recursos financieros y técnicos se sugiere optimizar al máximo su uso, en especial el empleo del agua y recursos naturales.

Sobre este último aspecto, en la Cumbre se expusieron los problemas cruciales de la cadena alimentaria, cuyo tema central fue el agua, su manejo y su costo. La realidad muestra un aumento en la cantidad de países sin agua, por ejemplo, en Africa, lo que hará necesario orientar una agricultura que requiera menos recursos hídricos.

El documento insiste también en el cumplimiento de los países más

*EL DIRECTOR GENERAL
DE LA FAO, DECLARO
QUE DE NO
CONCRETARSE LA
AYUDA, LAS
CONFRONTACIONES DEL
TERCER MILENIO
PUEDEN SER POR
AGUA Y COMIDA.
EL PRESUPUESTO DE LA
FAO SE HA REDUCIDO A
UNA CIFRA EQUIVALENTE
AL 5% DEL GASTO ANUAL
DE UN PAIS
DESARROLLADO
EN PRODUCTOS PARA
ADELGAZAR.*

*LA DECLARACION DE
ROMA CONTIENE LOS
SIETE ACUERDOS
SUSCRITOS PARA
LOGRAR LA SEGURIDAD
ALIMENTARIA MUNDIAL.
LA META PROPUESTA ES
REDUCIR EN UN 50% EL
PORCENTAJE DE NECESI-
TADOS PARA EL 2015.*

ricos del 0,7% del PNB en asistencia para el desarrollo. En general, llama a los gobiernos a reducir los gastos militares, a priorizar la educación y salud, a buscar soluciones a la deuda y a dirigir los fondos liberados a la seguridad alimentaria.

El último compromiso enumera los acuerdos sobre aplicación, vigilancia y seguimiento del Plan de Acción. Resaltan en este párrafo, la creciente interdependencia del hambre con la inestabilidad política, la guerra y la pobreza.

Otro foro dentro de la Cumbre se orientó al estudio de cómo mejorar el acceso a los alimentos. En la oportunidad, los participantes analizaron la importancia de las cadenas de frío que no existen en los países menos desarrollados, donde se opta por los conservantes y el uso de tecnologías tradicionales. Discutieron los tipos de políticas requeridos para crecer con equidad. Entre los aspectos preocupantes pusieron en el tapete el aumento de la demanda china por alimentos, la situación del Africa al sur del Sahara, no integrada al comercio mundial, y que requerirá el apoyo de dos millones de toneladas de alimentos (el flujo de ayuda se ha reducido a la mitad desde hace cuatro años).

Luego de esta importante reunión mundial se espera que cada nación enfrente su propia realidad y se organice consecuentemente.

En Chile, la Comisión Nacional de Alimentación y Nutrición, CONAN, entidad que ha elaborado diversos documentos desde 1990, con líneas de acción vigentes hasta hoy, debe continuar con las tareas pendientes. Entre ellas, un Plan Nacional de Acción en Alimentación y Nutrición, un impulso a las Guías Alimentarias, el control de calidad de los alimentos, y asimismo la coordinación de los sectores ministeriales involucrados.

Las Guías Alimentarias, producto de un acucioso estudio científico-sanitario, luego de su revisión serán incorporadas al sistema escolar. Constituyen un material didáctico destinado a orientar sobre hábitos dietéticos y evitar enfermedades debido al desequilibrio en el consumo de determinados alimentos, como la obesidad, hipertensión arterial, diabetes y osteoporosis.

Luis Villegas puntualizó los alcances profundos y poco visibles que tiene incorporar el tema al proceso educativo. Expresó que sin desconocer la importancia de otros problemas emergentes como las drogas, el alcoholismo y el medio ambiente, la seguridad alimentaria está al inicio de la cadena vital. "Sin ella los otros temas y el esfuerzo educativo dejan de tener sentido", advirtió.



Fotografía: Claudia Román

LOS PROBLEMAS DE LA EDUCACION EN ASIA



Los países de Asia Oriental han experimentado tasas anuales de crecimiento económico de entre el 6 y el 10% en los últimos años, pero más de un tercio de los pobres del mundo viven en esta región. Es un contrasentido que busca despejarse a través de la educación.

Mejorar los sistemas educativos y hacerlos más flexibles para mantener las tendencias económicas en dicha zona es el propósito declarado de los expertos en el tema. En países como Malasia, Indonesia y Tailandia, se

está extendiendo la educación primaria de seis o siete a nueve años; se revisan periódicamente los currículos para satisfacer las nuevas demandas y los programas se enfocan a destrezas capacitadoras.

Algunos sistemas escolares han incluido "la experiencia laboral" y han surgido vínculos entre la industria y los colegios técnicos, como es el caso de Nueva Zelandia.

En Tailandia, cerca del 70 por ciento de la oferta de trabajo se compone de personas que escasamente han cursado la educación primaria. Por tal razón, los estudiantes de los grados 7 a 9 reciben apoyo financiero para estimularlos a seguir sus estudios.

Un especialista de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico enfatizó que los gobiernos deben tener conciencia que es imperativo en esa región invertir más en programas de educación de adultos y de capacitación, ya que la presión de las modernas sociedades industrializadas hace que esa educación sea tan importante como la de los niños. En caso contrario, cundirá el número de adultos analfabetos y sin calificación desempleados.

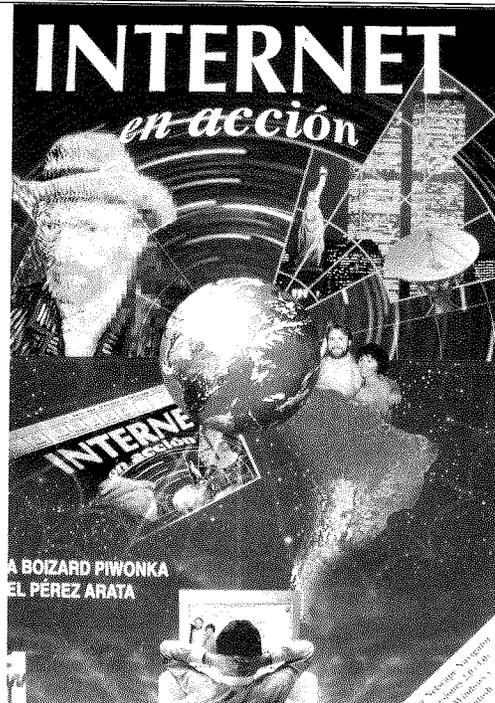
EUROPA: LA SELECTIVIDAD EN EL USO DE INTERNET

Los ministros de Educación de la Unión Europea concluyeron que es necesario establecer criterios de selectividad en el material de Internet utilizado en los centros de educación comunitarios. La reunión se celebró el mes pasado en Amsterdam y la encabezó el ministro holandés Jo Ritzen.

Para los secretarios de Estado, el riesgo es inminente porque Internet ofrece -tal como un mercado abierto- un cúmulo de información, sin discriminar su valor. Advertieron sobre la necesidad de seleccionar para que los alumnos "no se ahoguen en un mar de información y no tomen contacto con pornografías y otros materiales indeseados".

Ritzen precisó que, si bien los mecanismos son de responsabilidad de cada país, se necesita un criterio para seleccionar la información.

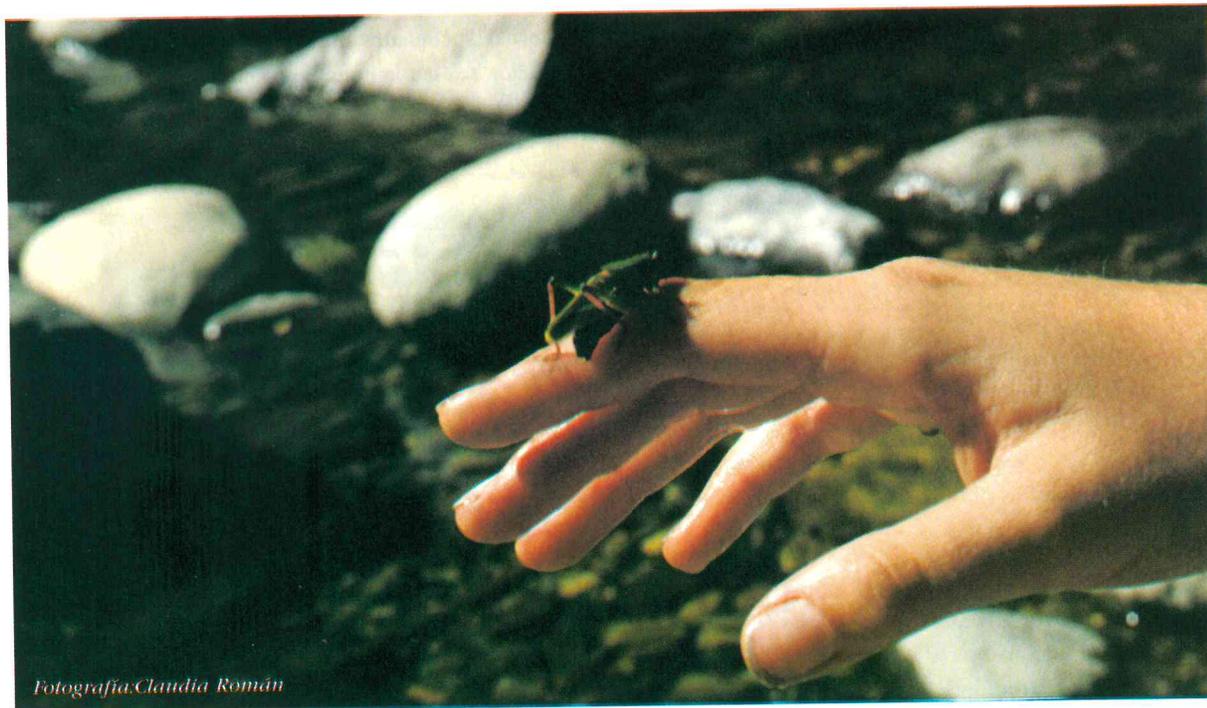
En la misma reunión se aclaró que la gran meta planteada para la década es capacitar a los profesores en la multimedia en educación. Al respecto, los especialistas argumentaron que el rol del educador tendrá un cambio



sustancial con este recurso tecnológico, en momentos en que el proceso aprendizaje se centra en el alumno. Sin embargo, el profesor se mantendrá como impulsor clave del proceso, expresaron los ministros.

EDUCACION, MEDIO AMBIENTE Y DESARROLLO SOSTENIBLE

*Fedro Carlos Guillén **
Licenciado en Biología
Director de Educación Ambiental de México



Fotografía: Claudia Román

Prácticamente para nadie es un secreto que el mundo en el que vivimos enfrenta una serie de problemas ambientales que parecen perfilar una catástrofe: fenómenos de cambio climático comprometen los niveles productivos, la capa de ozono ha sufrido un adelgazamiento alarmante, día a día la bio-

diversidad mundial disminuye y estamos conduciendo a las pocas especies que utilizamos a patrones de agotamiento genético (sólo 30 del total conocido nos ofrecen el 85% de nuestros alimentos). El suelo fértil y la cubierta vegetal pierden terreno. Cada año, por ejemplo, se desertifican 7 millones de hectáreas en el planeta.

Desde luego, no es la primera vez que el hombre enfrenta procesos críticos. La Historia nos arroja muchos ejemplos de civilizaciones esplendorosas que declinaron vertiginosamente. Pero hay una diferencia esencial: el hombre moderno ya no tiene adónde ir. Esto nos plantea un problema inédito: el de la sobre-



Fotografía: Claudia Román

vivencia. Nunca como ahora el mundo se ha encontrado en un riesgo tal.

Resulta claro que la racionalidad científico-tecnológica se ha erigido sin disputa alguna como la forma en que los hombres validan sus procesos de desarrollo. Un presupuesto esencial de este paradigma es el del ambiente como un sistema que es necesario conocer y dominar en nuestro beneficio. La modernidad, entendida como un proceso de racionalización (que es no racionalidad) creciente, ha cerrado espacios a formas alternativas de entender la naturaleza. La globalización de este proceso crea una visión en la que el progreso y el desarrollo son fuerzas totalizadoras y los matices culturales son ignorados en el mejor de los casos o aplastados en el peor. La imagen de alguien que no puede entender que las poblaciones indígenas se "niegan a progresar" ilustra esta tendencia.

El problema es retador desde muchos puntos de vista, ya que implica una serie de cambios esenciales en las formas tradicionales (lineales, economicistas) de desarrollo. En efecto, se requieren transformaciones conceptuales, metodológicas y de valores

para internalizar los retos asociados a una transición hacia el desarrollo sostenible. Es imprescindible, por otro lado, una sociedad con mayor cultura ambiental que sea capaz de asumir los costos (en términos de hábitos de consumo y uso de la energía), implícitos en el tránsito hacia el desarrollo sostenible. Una estrategia privilegiada es la educación, en todas sus derivaciones tanto formales como no formales.

En 1992, una de las conclusiones del Foro Global es que la Educación Ambiental (E.A.) es un proceso de aprendizaje permanente en el que se manifiesta un respeto a todas las formas de vida, y que propone sociedades socialmente justas y ecológicamente equilibradas. El reto es complejo, ya que más allá de su bondad discursiva un sistema transversal de enseñanza debe luchar con inercias disciplinarias que se resisten a la integración. Sin embargo, existen ya propuestas en marcha (como el caso español) en las que dimensiones con un alto contenido en valores se han incluido ya de manera transversal en la enseñanza formal. Habrá que esperar a los resultados que los investigadores educativos arrojen sobre esta estrategia educativa.

NO ES LA PRIMERA VEZ
QUE EL HOMBRE
ENFRENTA PROCESOS
CRITICOS. LA HISTORIA
NOS ARROJA MUCHOS
EJEMPLOS DE
CIVILIZACIONES
ESPLENDOROSAS QUE
DECLINARON
VERTIGINOSAMENTE.
NUNCA COMO AHORA EL
MUNDO SE HA
ENCONTRADO EN UN
RIESGO TAL.

*PODEMOS DECIR QUE EL
DISCURSO DE LA
EDUCACION AMBIENTAL
HA SIDO ACEPTADO
COMO "POLITICAMENTE
CORRECTO".
SIN EMBARGO,
LA REALIDAD EDUCATIVA
SE RESISTE DE MUCHAS
MANERAS A ACEPTAR
NUEVOS PARADIGMAS EN
SU ESTRUCTURA.*

Las líneas de acción de la Educación Ambiental son muy diversas: se asume que deben propiciar estrategias preventivas y reorientar patrones de consumo, así como promover la responsabilidad y la participación social. En estos procesos se propone la formación de individuos que puedan modificar sus sistemas de valores y que a su vez se inserten en un esquema social de relaciones más solidarias, cooperativas, autónomas y equitativas. La tolerancia, la pluralidad y el compromiso social son algunos de los valores esenciales que se deberían promover.

Evidentemente, el cabal cumplimiento de estas metas entraña dificultades de muy diversos tipos: quizá la más importante es la percepción, tan extendida en la sociedad, de que un problema ambiental es en realidad un asunto ecológico que puede ser resuelto a través de acciones consignatarias como el no tirar la basura o sembrar un árbol. Este activismo, si bien ha jugado un papel en la sensibilización de la sociedad, no tiene efectos significativos en nuestras pautas culturales debido a la falta de concreción de las acciones propuestas.

Podemos decir que el discurso de la Educación Ambiental ha sido aceptado como "políticamente correcto" y que existen claros consensos en cuanto a que es necesaria su introducción en los espacios de educación formal. Sin embargo, más allá de esta claridad en lo que debe ser, se encuentra la realidad educativa que se resiste de muchas maneras a aceptar nuevos paradigmas en su estructura. El concepto de desarrollo sostenible tiene ya un espacio en el discurso, aunque la lectura de muchos de quienes toman decisiones es mecánica y poco comprometida. Por otro lado, existen fuertes inercias en los espacios educativos que funcionan como lastres, que sería

necesario identificar y modificar para conseguir una nueva propuesta educativa. Veamos algunas de estas inercias:

La inercia ecologista. Durante mucho tiempo los diseñadores de currículos han planteado (desde luego, de manera implícita) que se satisface la necesidad de enseñar ambientalmente impartiendo temas formales de ecología. De esta manera, los estudiantes han recibido información exhaustiva sobre ciclos de energía, cadenas alimentarias y relaciones tróficas. Sin embargo, esta información se presenta de manera fragmentaria y sin ningún contexto que le permita al estudiante integrarla en un marco más amplio.

La inercia disciplinaria. El problema, en este caso, parte de la idea de que un asunto "natural" es un asunto "científico". Por supuesto, dentro de esta tendencia al silogismo, los asuntos del ambiente son problemas que metodológicamente deben ser abordados por las Ciencias Naturales. Esta visión ha determinado que en los planes y programas de estudio se ubiquen problemas como el de la deforestación dentro de disciplinas que expliquen las consecuencias ecológicas -como la Biología-, pero que no discutan las consecuencias sociales o económicas de dicha actividad. La inercia metodológica. El cambio hacia un nuevo modelo de desarrollo es un asunto complejo y complejas deben ser las soluciones. Tradicionalmente, en los espacios escolares, se ha seguido una ruta reduccionista en la que los problemas se fragmentan para poder ser analizados. Se habla de métodos universales, como el científico, y se desdeña la posibilidad de articular una visión sistémica en la que se descubran los diversos elementos que componen un problema.

La inercia consignataria. Muchas veces, en función de cumplir el

programa o de satisfacer algún interés político, los estudiantes son involucrados en campañas periódicas en las que se les indica que ahorren agua o separen la basura que producen. En la mayoría de los casos la actividad emprendida es mecánica y sin ninguna explicación. La diferencia entre estas iniciativas y las órdenes que deben ser cumplidas sin ningún análisis es simplemente de matiz. Los estudiantes frecuentemente no son capaces de determinar cuál es el efecto de su acción y en otros muchos casos no son incorporados al seguimiento. El efecto final (100 árboles sembrados, 200 niños trabajando) se cuantifica en reportes que satisfacen las necesidades burocráticas de los espacios escolares.

La inercia de la evaluación limitada. Una de las principales líneas implícitas en la Educación Ambiental es la de dar a luz una ética diferente para abordar y concebir los problemas ambientales. Sin embargo, existen grandes limitaciones en los espacios escolares para identificar y evaluar el desarrollo de estos valores. Siguiendo una tradición en la que los criterios de evaluación son un método para "medir" el conocimiento, los maestros argumentan acerca de la "subjetividad" de la tarea de evaluar la educación en valores y la descalifican inmediatamente asignándole espacios no formales de enseñanza.

La inercia del enfoque propedéutico. Otra de las características de los espacios escolares que bloquea las iniciativas de Educación Ambiental es la de adoptar un enfoque propedéutico en el que los niveles primarios se conciben como un paso para los niveles superiores y, en consecuencia, se diseñan programas "a escala" de los que se aplican en el nivel superior. El conocimiento se concibe como un valor en sí mismo y se ignora el (nada ignorable) hecho de

que los niveles de deserción educativa en una gran mayoría de los países iberoamericanos son muy altos. Se hace necesario un esquema básico donde los valores, las habilidades y las actitudes tengan un lugar dentro de esta obsesión enciclopédica.

La inercia de la asepsia. Diversos autores consideran que el Estado controla y mediatiza a sus futuros ciudadanos a partir de una selección cuidadosa y aséptica de los contenidos. Más allá de esta visión (que probablemente en algunos países sea exacta y en otros no), resulta claro que introducir elementos de Educación Ambiental para el desarrollo sostenible en los currículos escolares, implica la necesidad de integrar aspectos sociales y políticos. Esta necesidad pugna en muchos casos con no "ideologizar" demasiado la educación. En otro ámbito ocurre algo similar cuando en la escuela se está dispuesto a revisar asuntos de sexualidad desde un perspectiva fisiológica pero no psicológica o social.

La inercia de la localidad y la globalidad. Existen miles de niños de los países menos desarrollados que saben que las emisiones de clorofluoroalcanos están adelgazando la capa de ozono. Otros muchos saben que existe un fenómeno de cambio climático. Sin embargo, estos hechos -que con frecuencia son los únicos problemas ambientales que conocen- son ajenos a su realidad y están determinados mayoritariamente por otros países. Por otro lado, y en notable contraste, hay estudiantes a los que se les plantea que los problemas ambientales de otras regiones no tienen ningún efecto en su propia localidad. De esta manera, los problemas se fragmentan nuevamente y queda muy poco claro para los alumnos cuál puede ser su participación.

Estas son sólo algunas de las inercias a vencer. Desde luego, el problema constituye todo un reto que tiene que enfrentarse con propuestas imaginativas y viables que permitan una verdadera inserción de lo ambiental en el sistema educativo. De otra manera seguiremos produciendo generaciones de seres angustiados o indiferentes ante los problemas que viven, lo que proyecta un futuro completamente indeseable para todos.



.....
* El presente artículo corresponde al extracto de una monografía publicada por el autor en la Revista Iberoamericana de Educación, Nº 11, edición mayo-agosto de 1996.

MAMPATO: LA HISTORIA SIN FIN

MAMPATO (EN MAPUCHE, RANITA, O CHATO DE PATAS CORTAS), NACIO EL 30 DE OCTUBRE DE 1968.

UNA HISTORIETA, QUE DE EPISODIO DE ENTRETENIMIENTO LLEGO A CONVERTIRSE EN UN REFERENTE GENERACIONAL Y EN UN SINGULAR MATRIMONIO ENTRE EL COMIC Y LOS METODOS DE APRENDIZAJE. CASI VEINTE AÑOS DESPUES, EL PEQUEÑO HEROE VUELVE A VIVIR NUEVAS AVENTURAS, CON LA REEDICION DE SUS HISTORIAS.



El nombre del joven y venturoso Mampato está indisolublemente ligado al de Temístocles Lobos, popularmente conocido como Themo Lobos. Sin embargo, tal vez para sorpresa de muchos quienes no lo siguieron desde un principio y que aún suponen lo contrario, no fue una creación suya. "Es mi hijo putativo", dice de buen humor el dibujante, quien inició en enero la aventura de publicar compendios de aventuras del pequeño héroe y de sus eternos acompañantes Ogú y Rena. Junto a él recorrimos someramente la trayectoria de esta historieta, que de episodio de entretenimiento llegó a convertirse en un referente generacional y en un singular matrimonio entre el cómic y los métodos de aprendizaje.

Todo comenzó el 30 de octubre de 1968, con la aparición de la revista *Mampato*. La editorial Lord Cochrane era dueña del nombre Mampato (en mapuche, ranita, o chato de patas cortas), que poco antes había usado un suplemento de *El Mercurio*. El primer director de la nueva publicación, Eduardo Armstrong, concibió a un jovencito de apariencia simpática como invitación a la lectura de una serie de otras historietas (como *Tippy teen*), así como a contenidos educativos formales y a otros de moda entre la juventud.

A poco andar, el sello de esta historieta central se vio modificado. Según recuerda Themo Lobos, "la idea de Eduardo (Armstrong) es que fuese una mezcla de *Daniel, el travieso* con algún otro personaje. Oscar (Vega, el primer dibujante de Mampato) estaba muy influenciado por *Asterix*, tanto, que Mampato quedó muy parecido al personaje francés.

Pero como Oscar no tenía el oficio suficiente para hacer las ocho

páginas al mes que requería una revista quincenal, Eduardo me hizo una oferta, la que, en principio, rechacé para no dejar sin trabajo a un colega. Pero Oscar me llamó y me pidió que lo hiciera.

Ahí tomé a Mampato y lo cambié por un niño. Lo adopté... Le quité los pies enormes, la narizota, los mechones tipo Daniel el travieso, hasta transformarlo "en mi hijo putativo".

Tan poderoso fue el vínculo entre el dibujante y su caricatura, que ésta se convirtió en su pequeña parcela, una especie de laboratorio donde se generó todo tipo de innovaciones: el cinto espacio-temporal, que permitió al inquieto Mampato desplazarse hacia los lugares y épocas que le dictara su fantasía; Ogú, el cavernícola creado para un capítulo puntual, pero que sedujo de tal forma al público, que se instaló como protagonista; a Rena, una chica del futuro que aparece como el perfecto complemento de Mampato.

La cuatro páginas semanales creaban rigurosamente un suspenso que atrapaba, hasta la irritación, a gran cantidad de lectores -en un momento la revista superó los cien mil ejemplares semanales- dando claras señas de un aguzado sentido dramático, así como un atractivo estilo gráfico, por parte de su dibujante y guionista. "Traté de darle un orden, una motivación a *Mampato*...", señala Themo Lobos, agregando que "en esta y en otras historietas he querido aportar algo más que la pura entretenimiento. Porque pienso que la educación compulsiva no es totalmente eficaz. A los niños les desagrada estudiar en forma obligatoria. Pero si se les entregan contenidos en forma entretenida, es posible que aprendan con placer... les guste, y reclamen cuando faltan explicaciones a pie de página. Van

PARA EL DIBUJANTE
THEMO LOBOS, SU
PADRE ADOPTIVO, COMO
PARA MUCHOS DE LOS
SEGUIDORES DE SU
HISTORIETA, HAY ALGO
ATEMPORAL E
IMPERECEDERO EN
ESTE HEROE INFANTIL:
EL DESEO DE AVENTURA,
EL VIAJE CON LA
IMAGINACION.

aprendiendo de 'yapa', hasta que llega el momento en que, sin darse cuenta, se interesan en leer por su cuenta. De hecho, en algunas notas coloco pequeños consejos: lee *Moby Dick*, lee la *Historia de Chile*, para que los vayan captando casi sin darse cuenta".

Para Themo Lobos, como para muchos de los seguidores de su historieta, hay algo atemporal e imperecedero en este héroe infantil: el deseo de aventura, el viaje con la imaginación.

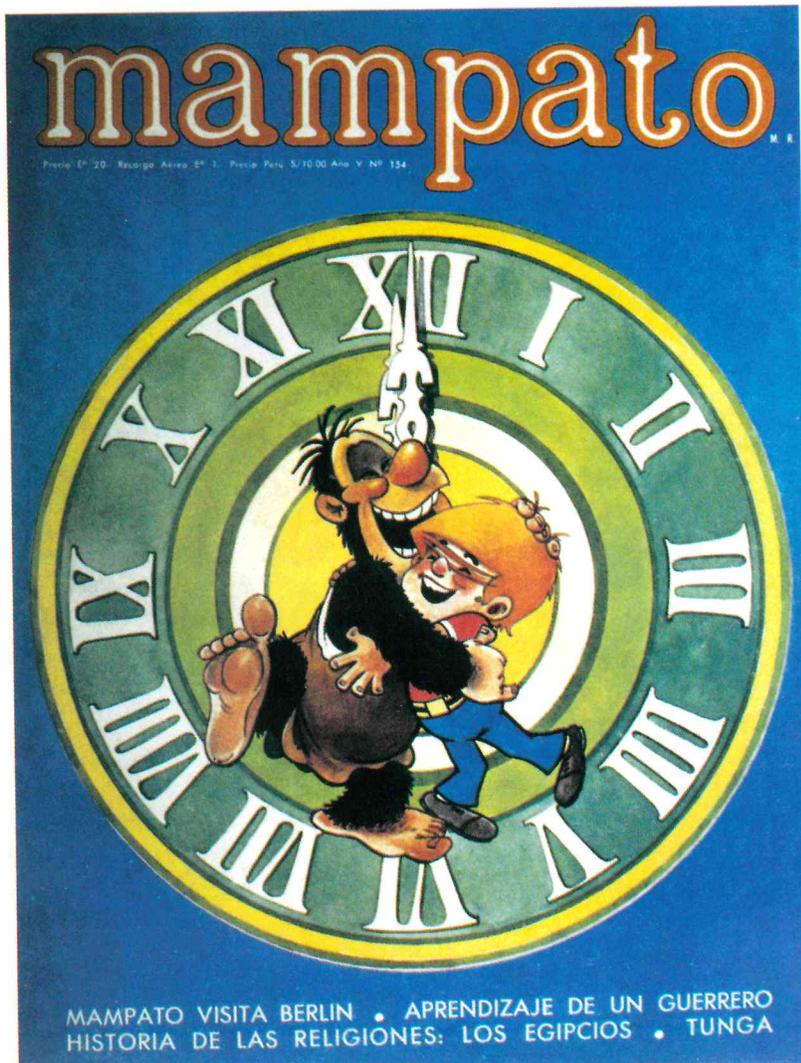
El caricaturista no teme en absoluto al avance de las tecnologías de punta como amenaza a este ideario elemental. Ni siquiera lo han intimidado los golpes de la vida. En 1977, cuando cumplía diez años la revista desapareció. Lobos sobrevivió en trabajos institucionales: calendarios para

empresas mineras, para EMOS y otros. Con ahorros personales y sin promoción masiva lanzó *Pimpín*, revista de la cual apenas si lograron aparecer unos pocos números.

Como para confirmar que el espíritu de *Mampato* no había muerto, el artista lanzó en 1987 *Cucalón*, donde se reeditaban las aventuras del pequeño y sus compañeros. Todo ello, mientras personajes como Máximo Chambón y Alaraco llevaban ya una larga vida propia. Un nuevo impulso para la eternización colectiva de su personaje fue dado el año pasado, cuando la Editorial Dolmen se comprometió a editar mensualmente una serie de libros con las aventuras de *Mampato*.

La primera de ellas, *Kilikilis y Golagolas*, relata el primer encuentro de este niño ávido de conocimiento y aventura, con Ogú, por entonces sólo un habitante del paisajista jurásico. La segunda, en tanto, completa el trío de protagonistas: *Rena en el siglo 40*.

"Por lo que he visto, hay un entusiasmo bastante grande de los niños", afirma Lobos con respecto a estas nuevas partidas que narran episodios completos, algunos de los cuales son totalmente inéditos. Sin embargo, aun en el caso de los episodios nuevos, el historietista mantiene algo que descubrió hace ya tiempo y que asoma como norma básica: cada personaje tiene hasta el punto definido su carácter, que el autor está impedido de hacer algo que aquél no haría. "Llega un momento -y esto no es farsantería- en que los personajes empiezan a actuar de acuerdo con su propio carácter y comienzan a escaparse. Ogú reacciona, por ejemplo, de manera totalmente impensada. Cuando hice el capítulo en que *Mampato* está con *Los Tres Mosqueteros*, Ogú me cambió el final,

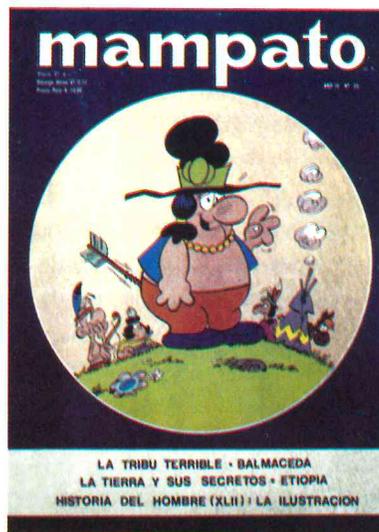


R
de
In
Bi
C
Fc
H
M
Pl
P
Q
S
St
U
S
R
de
Ps
In
A
B
C
Fc
H
M
Pl
P
Q
S
St
U
S

cuando se puso a comer cebolla y emocionó a la dama”.

Como éste, los ejemplos abundan, confirmando -al menos en parte- que Mampato es parte de un patrimonio colectivo del que jamás querríamos desprendernos. Lobos, feliz por esta suerte, sólo aboga porque las editoriales se arriesguen y den oportunidades para que los caricaturistas demuestren que puede surgir una pequeña y vigorosa parcela de la industria cultural dedicada a las historias cercadas por viñetas. A sus 76 años, Temístocles no pierde esta esperanza.

Pablo Marín



MAGISTER AFP

informa la rebaja de su cotización adicional.

INFORMACION ULTIMOS 36 MESES

Rentabilidad Real Anual de la Cuenta de Capitalización Individual Rentabilidad Real Anual de la Cuota

Periodo Enero 1994 - Diciembre 1996 (En porcentaje)

Ingreso Imponible	\$65.500	\$132.804	%
Bansander	4,01	4,28	6,34
Cuprum	4,41	4,68	6,73
Fomenta	3,98	4,28	6,60
Habitat	3,86	4,11	6,03
Magister	2,78	3,23	5,66
Planvital	2,48	3,78	6,34
Protección	4,10	4,36	6,39
Provida	3,49	3,88	5,92
Qualitas (6)	3,26	3,54	5,68
Santa María	3,32	3,65	5,69
Summa	3,08	3,52	5,77
Unión	3,38	3,86	6,15
Sistema	3,71	4,06	6,13

INFORMACION ULTIMOS 12 MESES

Rentabilidad Real Anual de la Cuenta de Capitalización Individual Rentabilidad Real Anual de la Cuota

Periodo Enero 1996 - Diciembre 1996 (En porcentaje)

Ingreso Imponible	\$65.500	\$132.804	%
Aporta	1,87	1,16	4,09
Bansander	1,44	0,83	3,34
Cuprum	1,70	1,10	3,59
Fomenta	0,82	0,15	2,90
Habitat	2,02	1,45	3,80
Magister	1,04	0,43	3,47
Planvital	0,00	0,12	3,32
Protección	1,66	1,06	3,52
Provida	1,42	0,93	3,43
Qualitas (6)	1,20	0,57	3,18
Santa María	1,70	1,15	3,66
Summa	0,92	0,37	3,20
Unión	1,21	0,70	3,54
Sistema	1,54	0,99	3,54

Circular N° 962 Sup. de AFP 29-01-97

Cotización Adicional Afiliados Dependientes e Independientes (Hasta 31 de marzo de 1997)

3,4

Cotización Adicional Afiliados

Dependientes e Independientes (A partir del 1° de abril de 1997)

2,99*

Servicio Previsional Magister:

6874048

Magister-Internet:
www.magister.cl



MAGISTER
AFP

Da valor a tu trabajo

* Las comisiones pueden variar previo aviso de 90 días



DOS MIL 750 ESTABLECIMIENTOS INICIARON JORNADA COMPLETA

El Ministerio de Educación informó que un total de dos mil 750 establecimientos de todo el país iniciaron las clases en marzo con jornada completa diurna. Además, otros 561 que cumplen con las condiciones de infraestructura y de dotación docente están tramitando su incorporación al nuevo régimen. Para ello cuentan con plazo hasta el 29 de abril próximo y, de ser aprobados, emprenderán la extensión de la jornada en junio.

Se estableció que todas aquellas unidades educativas que presenten un índice de vulnerabilidad superior al 50 por ciento (según las mediciones que anualmente efectúa la JUNAEB) proporcionarán la alimentación a sus alumnos.

SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE FORMACION DOCENTE

Destacados especialistas extranjeros participaron entre el 10 y el 12 de marzo en un seminario sobre Formación Inicial y Continuada de Profesores, organizado por la División de Educación Superior del MINEDUC y su Oficina de Relaciones Internacionales. En el encuentro, académicos venidos de Gran Bretaña, Australia, Canadá, Brasil y Argentina, intercambiaron ideas y experiencias acerca de uno de los temas cruciales en los procesos de reforma educativa con más de un centenar de representantes de las universidades nacionales que imparten carreras de Pedagogía. La perspectiva es que las ponencias presentadas al evento sean la base para una publicación ulterior.

EL 46,2% DE LOS MEJORES PUNTAJES DE LA PAA SE MATRICULO EN REGIONES

Las autoridades del Ministerio de Educación dieron a conocer algunas características del proceso de ingreso a las universidades chilenas desarrollado en 1997. Entre los aspectos destacados, se valoró el alto porcentaje de alumnos con mejores puntajes en la PAA (46,2%, alrededor de 12 mil 700 postulantes) que se matriculó en instituciones de regiones, lo cual indica la creciente presencia de un factor de arraigo de los jóvenes. Este fenómeno afecta positivamente la distribución de los recursos que el Estado entrega a las entidades a través del Aporte Fiscal Indirecto (a los 27.500 mil mejores puntajes). Por su parte, las universidades privadas también incrementaron el número de estos alumnos que ingresaron a sus aulas.

INSTITUTO LIBERTAD Y DESARROLLO ESTUDIARA A LOS ESTABLECIMIENTOS CON MAYORES LOGROS EDUCATIVOS

El Instituto Libertad y Desarrollo firmó un convenio con la Fundación Minera La Escondida para desarrollar una investigación sobre las causas del mejor rendimiento en aquellas escuelas subvencionadas, ubicadas en sectores de escasos recursos y que obtienen altos puntajes en la Prueba Simce. El objetivo del ILD es descubrir aquellos factores que explican los éxitos en el proceso educativo y que pueden transmitirse al resto de los establecimientos en función de elevar la calidad de su enseñanza. La iniciativa tendrá un costo de 15 millones de pesos y los resultados se esperan estén listos en septiembre del presente año para ser entregados a las autoridades educacionales.

MUNICIPIO DE LA FLORIDA OTORGA BECAS A MIL 994 NIÑOS

Un importante experiencia realizó la Municipalidad de La Florida (Región Metropolitana), donde el gobierno comunal entregó en marzo becas escolares para mil 994 niños de escasos recursos. Dicho beneficio partió en 1990. Consiste en la entrega de uniformes y útiles escolares completos para los alumnos, como parte de las políticas de ayuda social de la comuna.



EN FUNCIONES SISTEMA DE AUTOCONSULTA SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR

Todos los años miles de jóvenes que postulan a ingresar a la educación superior se enfrentan a un gran número de ofertas, sin que siempre cuenten con toda la información necesaria que les permita tomar las mejores decisiones o, simplemente, conocer más alternativas. El Instituto Nacional de la Juventud presentó un novedoso sistema computacional de autoconsulta que ofrecerá a los usuarios la posibilidad de acceder al conjunto de opciones disponibles, tanto universitarias, como de institutos profesionales y de centros de formación técnica. El software estará conectado en red en las oficinas que el INJ tiene en todo el país y su uso será enteramente gratuito. Entre los antecedentes que proporciona el sistema de autoconsulta, están los referidos a características académicas, aranceles, requisitos de postulación e infraestructura.

JOVENES PASCUENSES RECIBEN BECAS PARA CONTINUAR ESTUDIOS

Un total de 120 estudiantes de la Isla de Pascua se incorporaron a distintos centros de educación superior de la Quinta Región y del resto del país en virtud de los sistemas de becas Pueblos Indígenas, Primera Dama de la Nación, Residencia Familiar, Hogar Pascuense y Presidente de la República. Cada uno de los alumnos recibe un promedio de 66 mil pesos mensuales, además de los beneficios propios de cada centro educativo. El objetivo es propiciar las oportunidades necesarias para que los jóvenes de la Isla de Pascua accedan a un horizonte de posibilidades académicas que hasta hace poco prácticamente le estaban vedadas, producto de la distancia con el continente.

FORMULAS DE AHORRO EN LA COMPRA DE UTILES ESCOLARES DESARROLLAN LOS ESTABLECIMIENTOS

Conocidas son las dificultades económicas y de tiempo que tienen que vivir los padres en marzo con la compra de los útiles escolares. Sin embargo, algunas establecimientos han comenzado a implementar novedosas iniciativas, en conjunto con los apoderados, para obtener mejores precios en los productos, ahorrar tiempo y asegurar la calidad y pertinencia de los mismos. Por ejemplo, el Colegio San Ignacio adquirió directamente toda la lista de útiles de los alumnos de 1° a 4° básico, con la ayuda de los padres, obteniendo un 15% de descuento. En otros casos, los establecimientos han suscrito convenios con librerías con el mismo propósito.

ESTABLECEN NORMAS PARA EL TRANSPORTE ESCOLAR

El Ministerio de Transporte dio a conocer las normas que rigen el traslado de escolares (Decreto N° 38), destinado a preservar las medidas de seguridad y eficiencia de estos servicios. Entre los aspectos más relevantes destaca el hecho de que cada vehículo debe tener clara y visiblemente indicado el número de escolares que puede transportar, lo que se especifica al momento de hacer su Revisión Técnica. La seguridad de los niños estará a cargo de los conductores, desde que los receptionan en el vehículo hasta entregarlos en el establecimiento educacional o sus hogares. En el caso de que viajen cinco o más niños de prebásica, la ley exige que, además del chofer, debe ir un acompañante que vele por ellos. Finalmente, el viaje no podrá durar más de una hora.

APROBADO PRIMER ALFABETO AYMARA

En una convención realizada en Pozo Almonte, el pueblo aymara aprobó el primer alfabeto de su idioma. En el encuentro participaron lingüistas y dirigentes de las comunidades de Iquique, Arica y Parinacota, los que luego de analizar el tema, se inclinaron por reconocer el grafemario unificado que se emplea oficialmente en Perú y Bolivia desde 1983. En la ocasión se creó también la Academia Chilena de la Lengua Aymara. De esta manera, se hace posible la materialización de un proyecto piloto de enseñanza bilingüe en la educación básica de la comuna de General Lagos, que estará a cargo de la Universidad de Tarapacá.

¿QUE ES PARA TI SER CHILENO?

“En lo personal, me siento orgullosa. Conozco mucha gente que se avergüenza de su nacionalidad y desearía haber nacido norteamericana o europea y no la entiendo. Tenemos tantas cosas por las que sentirnos orgullosos. Basta con admirar la naturaleza, nuestro entorno, pero lamentablemente nadie se da cuenta de lo que tenemos. Aprender a valorar nuestra cultura, y me sentiría feliz de tener raíces mapuches; encuentro preciosa su cultura y costumbres. Pero no hay que confundirse, algunos creen que identificándote con la bandera u otros símbolos eres un buen chileno. No es así: para ser chileno hay que sentirse chileno”.

*Romina Sánchez, 15 años,
2° medio, INFESUCO*

c o n s e j o

“Para mí, ser chileno es haber nacido acá. Creo que es importante sentirse chileno para defender a nuestra patria cuando esté en problemas. Como debe ser haber nacido en cualquier otro país, por ejemplo, en Argentina. Ahí sería argentino ... y bien también. Como chileno me identifico con dos personajes: el Allende y el Caszely, que para mí son lo máximo porque se la jugaron y demostraron que eran más chilenos que todos los que se habían mandado condoros aquí en el país”.

*Rodrigo Rojas Soza, 19 años,
2° medio, DUOC*

“Para mí ser chileno es tener amor al suelo. O sea, querer a la patria como a la madre, ¿me cachai?. Eso es lo primero. Además, soy chileno porque tengo los conocimientos que este es un país bonito ¿cachai?. Tiene «ene» historia y hubo harta gente que se sacrificó por sus ideas y dio su vida por lo que pensaban que valía la pena: la democracia, un gobierno y por tener cosas para uno, tener una identidad”.

*José Luis Maldonado, 17 años,
4° medio, Instituto Nacional*

“Ser un buen chileno. No pienso que tenga cualidades especiales a cualquier persona de otra nacionalidad. Soy nacionalista, tengo garra, pero me gustaría tener mucha más, porque el chileno no tiene suficiente corazón. Hay que tener más fuerza para superar los problemas. Además, como chileno soy poco trabajador, por lo que tengo que aprender a no sacar la vuelta y a no quejarme por todo. Hay que ser como los argentinos, que aunque estén muy mal, tienen alma para salir adelante. Ese es el principal problema que tenemos los chilenos, no nos tenemos fe”.

*Alvaro Serrano, 15 años,
1° medio, Instituto Zambrano*

de curso

¿QUE ES PARA TI SER CHILENO?

“Ser el mejor del mundo, eso es ser chileno, porque si no tenemos esa mentalidad nunca lo vamos a ser. Es importante ser el mejor en todo. Aunque en general no tenemos esa mentalidad. Ojalá la mayoría de la gente la tuviera, porque te ayuda a no conformarte nunca, a siempre aspirar a ser lo máximo y tratar de que el país esté cada día mejor. Si bien es cierto los logros existen, aún son pocos. A todo nivel: educación, política, deportes, ciencias, etc. El país no está mal en esos campos, pero nunca hay que conformarse”.

*Rodrigo Vargas, 18 años,
Instituto Nacional*

“Ser chileno es mortal. No me gustaría tener otra nacionalidad, ni siquiera europea o norteamericana. Estoy conforme con mi país. Me gusta la educación y la encuentro buena. Está bien lo que han hecho con la Reforma en educación y la extensión de la jornada escolar. La salud también es buena. Y si bien, existe pobreza, es poca. Yo igual conozco barrios pobres y por eso puedo decir que no es tanta la gente pobre. Lo único que encuentro malo en nuestro país es el nivel del deporte, pero no me afecta con el sentirme orgulloso por ser chileno”.

*Leonardo Bastías, 16 años,
2° medio, Colegio San Luis*

“Ser chilena es algo circunstancial y nada más. No me gusta la economía, la educación, la salud, ni nada que me haga sentir amor por este país. Por ejemplo, los liceos que se dicen ser gratuitos no lo son y los más pobres no tienen las mismas oportunidades que los demás. Tampoco hay solidaridad, porque los que tienen más plata no hacen nada para solucionar eso. No me siento orgullosa de ser chilena. No sé si estoy mal, pero veo tanta pobreza y que algunos tienen demasiado y eso no me gusta. Todos juntos podríamos cambiar este país, no es cosa sólo de los partidos políticos, es tarea especialmente de los jóvenes, porque fuerza tenemos”.

*Alejandra Fuentes, 14 años,
2° medio, Liceo N°1*

“A veces me siento tan frustrado que pienso que haber nacido en otro país hubiese sido mejor. Por ejemplo, si fuera norteamericano sería otro mi futuro. Encuentro que ese es un país que le da oportunidades a su juventud; allí la política influye realmente para entregar mejores cosas a los jóvenes. En Chile falta apoyo de las autoridades; dicen que se la están jugando por los jóvenes pero eso es puro discurso político y yo no estoy ni ahí con la política”.

*Claudio Gutiérrez, 18 años,
Liceo Don Bosco*



La perspectiva del género en la descentralización curricular

*Pilar Aylwin Jofré
Historiadora (*)*

*DESCENTRALIZAR EL CURRÍCULO SIGNIFICA CONSIDERAR LA HETEROGENEIDAD Y DIVERSIDAD
EXISTENTE, PARA GARANTIZAR ASÍ UNA INCLUSIÓN SOCIAL REAL BASADA EN LA IGUALDAD DE
OPORTUNIDADES, EN OPOSICIÓN A UN CURRÍCULO UNIFORMANTE Y HOMOGÉNEO QUE EXCLUYE
A IMPORTANTES GRUPOS DE LA POBLACIÓN, TALES COMO: LAS MUJERES, LOS POBRES, LOS
INDÍGENAS, LOS MARGINALES.*

PRESENTACION

Los cambios que ha vivido el mundo en los últimos años, han llevado a que exista un cierto consenso en relación a las necesidades que debe satisfacer la educación: formar ciudadanos y ciudadanas que contribuyan al mantenimiento y desarrollo de sociedades crecientemente democráticas y educar para la transformación productiva, para la inserción en los mercados globales y para la adaptación a una tecnología cada vez más rápidamente cambiante.

En este marco en que la democracia aparece como condición del desarrollo económico, la descentralización curricular es una aspiración de la mayor parte de los países latinoamericanos, en tanto se asocia al logro de una mayor calidad y equidad de la educación.

Descentralizar el currículo significa considerar la heterogeneidad y diversidad existente, para garantizar así una inclusión social real basada en la igualdad de oportunidades, en oposición a un currículo uniforme y homogéneo que excluye a importantes grupos de la población, tales como: las mujeres, los pobres, los indígenas, los marginales, reforzado por un tratamiento discriminatorio.

Todos los sectores mencionados, además de muchos otros, forman parte de la realidad cotidiana que el currículo excluye, omite o desconoce, al igual que numerosas prácticas sociales, a las cuales teme o rechaza. Piénsese, por ejemplo, en la insistencia de los textos y contenidos escolares en seguir presentando la familia tradicional como "la" familia, desconociendo así la realidad del divorcio, de la separación, de las madres solteras y padres solteros, de las uniones libres, de las mujeres jefas de hogar; todas modalidades reales y crecientes, que la escuela se resiste a reconocer.

Otro caso es el de los estereotipos sexuales. El currículo escolar, en sentido amplio e inclusivo, tiende a mostrar los roles

sexuales institucionalizados, diferentes por razones naturales y funcionales a la vida social considerada deseable. Desconociendo la complejidad de la sociedad, dinámica y diversificada, presenta a la mujer como destinada a la maternidad, el matrimonio y a profesiones de servicio; al varón hacia el mundo de lo público y de lo productivo. Así, el destino de ambos ya está determinado en relación a lo "propiamente femenino" y a lo "propiamente masculino".

La interdependencia de la relación entre ambos géneros hace que cualquier modificación en la identidad femenina ponga "en peligro" la identidad masculina, y viceversa. Ello explica que el currículo, en su dimensión de conservador de la cultura, desconozca las transformaciones que se están dando en la realidad y persista en los roles estereotipados. Mujeres astronautas, ingenieras, políticas y hombres en el área del servicio social, de educación básica, y compartiendo las labores domésticas y de crianza con su pareja en condiciones de igualdad, son realidades cada vez más frecuentes y que no se corresponden con los roles sexuales institucionalizados que, justamente por serlo, se resisten al cambio.

En este contexto, desde una perspectiva de género, la descentralización curricular adquiere sentido, en la medida en que entre sus objetivos está el lograr una educación pertinente, significativa y relevante para todos, lo que implica no excluir a nadie, y para este caso en especial, a ninguno de los géneros (en tanto no existe "el" género) y garantizar oportunidades igualitarias, con vistas a la construcción de una sociedad democrática.

LAS LIMITACIONES DEL CURRÍCULO PARA HOMBRES Y MUJERES

Las limitaciones en las posibilidades de desarrollo se hacen evidentes para los hombres y, en forma muy notable, para las mujeres. Los roles excesivamente estereotipados que se reproducen y refuerzan en la escuela impiden a hombres y mujeres trascender las pautas tradicionalmente

“femeninas” y “masculinas” y que señalan “el deber ser” para unas y otros; falta de ambición y de ansia de logro, pasiva, reproductora, afectivamente dependiente, con intereses vinculados al matrimonio y la maternidad, en el caso de las mujeres; agresivos, competitivos, ambiciosos de poder, creativos, exitistas, fríos, con intereses abstractos y relacionados con la vida pública, para los hombres. Ambas realidades obstaculizan una relación plena entre géneros, tanto en la sociedad como en la vida personal y familiar.

“En relación con los roles de género la educación juega un papel importante, ya que se imparte como educación diferenciada y sexista a hombres y mujeres, parcializando el potencial de los seres humanos y llegando a formar parte esta diferenciación devaluativa de su subjetividad... (...) Desde el ámbito educativo se abre un espacio de acción en términos de los fenómenos socioculturales y subjetivos frente a los cuales la educación surge como reforzadora y reproductora, pudiendo asumir una postura crítica y transformadora” (Jimena Díaz, 1993, en: Bedolla, 1993: 248).

El problema se agudiza porque la educación formal ha mostrado ser más sexista que lo que es la realidad, causando serios problemas a los niños y niñas, quienes llegan incluso a negar la realidad misma.

Así, si bien en teoría el principio de igualdad de hombres y mujeres frente a la educación ha sido proclamado universalmente, muchas veces ha sido invalidado por disposiciones particulares o desmentido por los hechos. Por ejemplo, la desigual proporción de mujeres en secundaria y la discriminación en función del sexo limitan todavía el acceso de las jóvenes a la educación y a la formación (Dupont, 1980: 11 y 12). Y si las jóvenes son discriminadas abiertamente, los hombres también lo son, puesto que las opciones posibles para ellos están determinadas por las características del rol sexual y no por sus habilidades, aptitudes o gustos personales.

“Mientras continuemos afirmando que algunas habilidades humanas son propias de niñas y otras de niños, mientras continuemos dividiendo el mundo según líneas sexuales arbitrarias, estamos limitando el desarrollo de ambos sexos. Estamos negando a ambos sexos una participación plena y libre en el aprendizaje, y esto ya no se puede justificar” (Lee, en Spender, 1993: 162).

En este panorama no es difícil darse cuenta de que la promoción de la mujer ha estado limitada por las perspectivas históricas y culturales que orientan la educación. La igualdad de oportunidades educativas le permitirá elegir libremente su papel en la sociedad, y su inserción como ciudadana con plenos derechos, no sólo declarados.

Otro campo del currículo que está demostrando ser muy limitante es el de las escuelas mixtas, puesto que algunas investigaciones demuestran que allí se establecen relaciones entre géneros que reproducen los esquemas discriminatorios de la sociedad.

“Cuando se juntan niños y niñas no hay una fusión equilibrada de dos grupos, sino una absorción de uno de ellos, mientras que el otro puede seguir virtualmente sin cambio. En tanto los intereses de las niñas se desatiendan de esta forma en las escuelas mixtas, no sólo estamos asistiendo al reforzamiento del servilismo femenino sino también a la construcción de un currículo orientado al varón. A las niñas se les dice que ellas y su experiencia no cuentan. Esto no ocurriría en una escuela para niñas, donde a ellas no se les pediría que actuaran en el aula como un “grupo de referencia negativo” para los niños (Shaw, 1976) ni se les exigiría que sirvieran de contraste con el rendimiento masculino” (Sarah, Scott y Spender. En: Spender, 1993:84).

Por otra parte, los modelos que se presentan en la escuela no contribuyen a ampliar o modificar la visión tradicional de los géneros, acentuando las limitaciones para unas y otros. Que el profesor de ciencias y de matemáticas sea casi siempre un hombre,

y que sean maestras, principalmente, las que imparten las materias relativas a las humanidades, idiomas y artes, sólo refuerza los estereotipos. La presencia de modelos que rompan los esquemas es determinante en la actitud que se tome frente al género.

Insistir en la agresividad, la competencia, el poder y el dominio, en la educación de los hombres, los imposibilita para desarrollar sanamente su afectividad y para ampliar sus posibilidades del rol sin poner «en peligro su masculinidad».

Por el contrario, en el caso de las mujeres, fomentar su desarrollo intelectual, físico y moral es una exigencia para «alcanzar la autonomía y la igualdad», abriéndoseles así el mundo «para elegir el tipo de personas que desean ser, el tipo de conocimientos y habilidades que desean adquirir y el tipo de mundo en que desean vivir» (Hierro, 1990: 95 y 96).

En síntesis, el logro de la igualdad de condiciones para hombres y mujeres, respetando las diferencias personales, conduce a la mujer a la autonomía y a su inserción plena, igualitaria y libre en la sociedad, y a los hombres a la posibilidad de convivir «con compañeras que lo son en verdad, porque se encuentran en la misma jerarquía» (Hierro, 1990:96), con todas las consecuencias afectivas, políticas, sociales, económicas y culturales que ello trae.

CONSTRUYENDO UN CURRÍCULO MAS EQUITATIVO

La propuesta de un currículo pertinente, relevante, significativo y posibilitador implica una construcción que respete la diversidad y heterogeneidad de sujetos y realidades.

Desde la perspectiva de género esto encierra, al menos, dos procesos paralelos y simultáneos:

1. Hacer presente a la mujer en el currículo expresando cualquier forma de discriminación; y

2. Tomar conciencia de que las relaciones entre géneros están en permanente construcción y que, por lo mismo, el currículo debe asumir esa característica de dinamismo y complejidad.

1. Hacer presente a la mujer en el currículo

Se trata de explicitar la presencia del género femenino que se resiste a seguir siendo omitido bajo términos como «la humanidad» y «los hombres». También, denunciar todas aquellas formas de discriminación que, al ser hechas conscientes, pueden transformarse en una «discriminación positiva» en favor de la mujer y de las relaciones igualitarias entre géneros.

Algunos ejemplos:

a) **Textos escolares:** reparar en las láminas que representan a las mujeres en roles estereotipados y en los textos que las omiten, rebajan o limitan en cualquier forma.

b) **Contenidos y asignaturas:** en el caso de los primeros, se trata de adecuar la presentación de los mismos a los intereses de mujeres y hombres, de manera que éstos sean significativos para ambos al considerar la diversidad de experiencias posibles. Las asignaturas, por su parte, además del respeto a intereses diversos en su tratamiento deben reflejar la existencia de opciones múltiples para niñas y niños y no estar tan delimitadas como para que ni una ni otro se atrean a incursionar en otras áreas que las catalogadas de «propia mente femeninas o masculinas».

c) **Actitud de maestras y maestros:** las investigaciones demuestran que el trato es diferente para los hombres, independientemente del sexo de la maestra o del maestro. Ello ha contribuido a que en el hombre exista una verdadera necesidad de triunfar en los estudios, mientras que en la mujer no se refuerza su ansia de logro. La permanente insinuación que «para qué tanto esfuerzo si finalmente se van a casar», limita en las mujeres sus ambiciones, e incluso más grave aún el

ser considerada como una futura profesional valiosa.

La tendencia de las niñas a ser muy cumplidoras en sus deberes escolares, trae dos consecuencias importantes para su futuro:

“La valoración de un comportamiento femenino estereotipado en la escuela contribuye útilmente en los resultados escolares de la chica en el corto plazo, pero a la larga, acaba siendo muy perjudicial para su facultad de aprender, su desarrollo intelectual y finalmente para su adaptación a la vida adulta (Lee, 1973).

Las chicas tienden a creer que complacer al maestro y obtener buenas notas son los objetivos esenciales de la escuela, mientras que la adquisición de conocimientos como tal es secundario (...). Por este sesgo, las chicas adquieren sin duda conocimientos, pero estas adquisiciones no son necesariamente su preocupación fundamental y, por lo tanto, no “aprenden a aprender”. Además, en el terreno de la adquisición de conocimientos, esta búsqueda de aprobación no las prepara lo suficiente para un logro futuro. Sólo obtienen buenos resultados en la escuela si se sienten bien consideradas y si son recompensadas. Pero, más tarde, en los estudios y en el trabajo, las mejores no serán necesariamente aquéllas a las que se quiere y se recompensa, como lo demuestra un estudio sobre mujeres que han tenido éxito (Hoffman, 1972)” (OCDE, 1986:59).

De esta manera, el sistema escolar puede estar condicionado a las niñas desde muy pequeñas para no aprender para sí, sino que para la recompensa afectiva, lo que incide negativamente en su ansia de logro futuro.

En síntesis, hacer presente a la mujer en el currículo implica un cambio de actitud generalizada en que se cuestione a la organización social y sus parámetros que la obligan a desenvolverse en una realidad construida que “le niega su identidad de ser íntegro, porque en ese contexto que ella

cuestiona sólo el hombre como género puede alcanzar un equilibrio integral” (Bonilla, 1986:22).

UNA PROPUESTA DE DESCENTRALIZACION

De todo lo dicho anteriormente se concluye que si se quiere una educación de calidad, con igualdad de oportunidades y que sea efectivamente un espacio democrático, se requiere revisar el currículo de manera de transformarlo en :

- **relevante**, esto es que tenga importancia para niñas y niños en función de su inserción en la realidad;

- **significativo**, es decir, que tenga sentido para ambos, que se relacione con sus conocimientos y experiencias anteriores para que puedan reconstruir su significado de acuerdo a sus opciones libres y conscientes;

- **pertinente**, que diga relación con la realidad y los intereses y necesidades de cada niña o niño en una cultura y tiempo determinados.

Todo ello exige estudiar las características del grupo con el que se va a trabajar y no perder de vista la realidad concreta con sus intereses, necesidades, valores, expectativas y posibles soluciones que emanen de la misma comunidad.

En este marco, frente a una escuela homogeneizante y uniformadora se requiere una escuela para la diversidad y la heterogeneidad, lo que implica:

1) considerar la totalidad del alumnado, no sólo al alumno promedio muchas veces inexistente; es decir, a hombres y mujeres de diversas etnias, culturas, clases sociales y edades;

2) un funcionamiento colectivo y articulado de la escuela-dirección y coordinación, de proyectos de equipo, de profesores (as) dinámicos (as), de capacidad de gestión de los recursos;

3) programaciones ordinarias de las diferentes áreas curriculares que traduzcan permanentemente la propuesta curricular nacional (y, en este caso específico, de la propuesta de género);

4) diseño de criterios de agrupamiento del alumnado que aseguren la composición heterogénea de los grupos en sexo, intereses, ritmos, capacidades, valores culturales, etc.;

5) trabajo en equipo de las profesoras y los profesores para enfrentar con éxito la gestión de la diversidad de procesos de aprendizaje de los niños y niñas, pues es inviable esa tarea individual de cada profesor (Montt, 1994:84).

De esta manera, la descentralización curricular aparece, desde la perspectiva de género, como un medio y un fin. En tanto medio, abre el espacio necesario para que se comience a introducir la perspectiva de género de manera sistemática y comprometida. Como un fin, la descentralización curricular implica una visión que acepta la existencia de diversidad de culturas, lo que en términos de género supone reconocer la multiplicidad de ellos, todos construidos socialmente y cuya relación puede basarse en la cooperación y la igualdad, teniendo como objetivo la construcción de una sociedad democrática.

REFLEXIONES FINALES

Los antecedentes presentados permiten pensar que en una sociedad que tiende hacia la democratización, un currículo centralizado y uniforme, impone prácticas de exclusión y de desigualdad entre los diversos grupos que conforman la sociedad. De allí que la descentralización curricular aparezca como una propuesta de inclusión social y de relaciones basadas en la equidad al intentar hacerse cargo de la heterogeneidad y diversidad social y cultural.

En este marco, la perspectiva de género que supera la diferenciación sexual tradicional basada en las características físicas de ambos sexos para hablar del "sexo socialmente

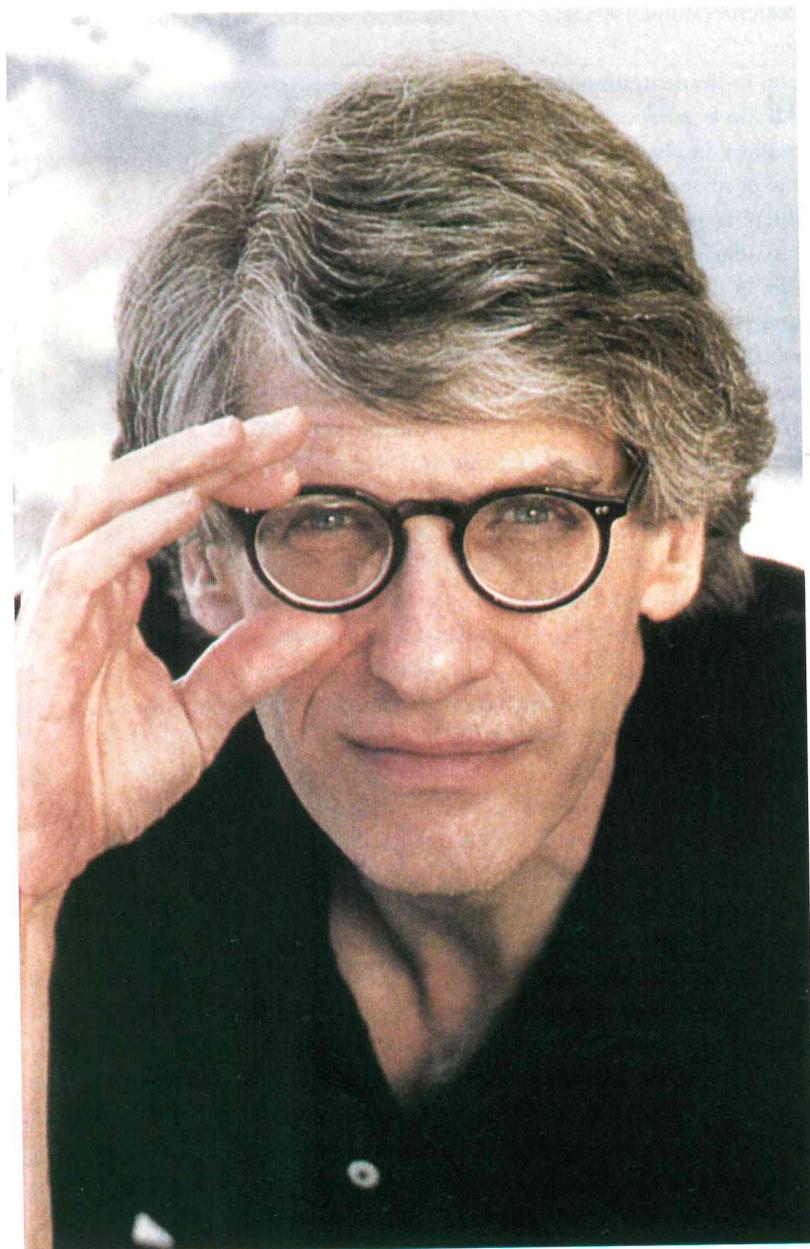
construido", puede contribuir a hacer la educación más relevante, pertinente y significativa para todos los alumnos y alumnas, al considerar las características propias de identidades en permanente construcción y relación y que, por lo tanto, abren alternativas de opción que superan las determinaciones "naturales" de cada sexo.

De esta manera, descentralización curricular y perspectiva de género aparecen como dos posibilidades que, juntas, pueden promover grupos tradicionalmente postergados e insertarlos con igualdad de oportunidades para el desarrollo de la nación, sin discriminaciones ni exclusiones.

(*) El artículo reproduce aspectos de la Tesis de doctorado de la autora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de México.

DAVID CRONENBERG

CINE DE LA METAMORFOSIS



Es posible que el verdadero nacimiento del cine se sitúe en el instante en que la cámara se independizó del ojo humano. Es decir, cuando se descubrió que no sólo servía para conservar en el tiempo lo visto sino, en primer lugar, para crear nuevas visiones. A partir de este atributo fundante, la relación entre la realidad y la ficción se abre a infinitas posibilidades, cuyo único límite lo fija el artista. Posibilidades que se multiplican exponencialmente con el desarrollo tecnológico. El gran problema para el cine actual es al servicio de qué objetivo están esas inmensas facultades. Una variante -masiva, narcótica, rentable- es la exposición pirotécnica, que convierte al cine en un fenómeno circense. Un segundo camino es la utilización de esos recursos para ampliar sus capacidades exploratorias y para profundizar la experiencia intelectual y emocional del espectador frente a las imágenes.

David Cronenberg es uno de los realizadores contemporáneos que ha entregado una de las respuestas más interesantes a la relación entre realidad y ficción. Algo que confirma su último trabajo *Crash, extraños placeres*. Lo usual es que se le etiquete como representante del género fantástico o de terror. Y probablemente muchos de sus filmes se encuadren en esos códigos

(*El engendro del diablo, Fobia, La mosca*). También se le ha reconocido filiación en el cine futurista o de adelantamiento. Y, nuevamente, es posible que algunas de sus obras acusen dichas nociones (*Cuerpos invadidos, Scanners, Crash*). Pero no se trata de un realizador que pueda explicarse sólo en los márgenes que delimitan las fórmulas de esos géneros. En esencia, Cronenberg es un explorador compulsivo de la realidad y sus límites y de cómo los seres humanos se autorrepresentan y se relacionan insertos en ella.

David Cronenberg nació en Toronto, Canadá, el 15 de marzo de 1943. Desde adolescente se interesó por la literatura de ciencia ficción, siendo asiduo participante de cuanto concurso se ponía a su paso, sin mucha suerte por lo demás. Estudió Bioquímica y Biología, carreras que abandonó para graduarse finalmente en Literatura Inglesa. Sus antecedentes académicos explican, desde ya, algunas de las fuentes de temas constantes en su obra: la ciencia y la tecnología, el cuerpo humano y la mutación, así como la influencia de sus escritores favoritos, Henry Miller, Vladimir Nabokov, William Burroughs y James Ballard.

Sus primeros cortometrajes datan de 1966 y son muy decisivos de la propuesta autoral que desarrollaría más tarde. *Transfer* es la historia de un siquiatra perseguido por un paciente sicótico. *From the drain*, se ubica en un futuro indeterminado, donde dialogan dos hombres acerca de los cambios sufridos por la naturaleza; en ese momento, desde una alcantarilla surge una planta asesina que los ataca.

LA MUTACION CORPORAL

El debut de Cronenberg en largometrajes fue con *Parasite*

(1975). Una cinta de bajo presupuesto, al alero de Cinepix, productora especializada en pornografía suave (softcore). Es el relato de un enajenado científico que desarrolla un tipo de parásito que se introduce al cuerpo humano y desatando en éste su sexualidad a límites desenfrenados. En 1977 realiza *Fobia*, que tiene como argumento la metamorfosis que provoca en una joven las operaciones de cirugía plástica a que es sometida luego de que sufriera un accidente automovilístico. La mujer sólo se alimenta de sangre y contagia al resto de la población a través de una especie de falo que tiene bajo su axila. Dos años más tarde filma *El engendro del diablo*, una terrorífica visión de los vínculos filiales. Una mujer embarazada es sometida a una innovadora terapia siquiátrica. El experimento fracasa y da a luz una camada de enanos mutantes, que tienen la propiedad de asesinar a cuanto ser viviente se cruce negativamente en el camino de su madre (o que ella lo piense así, al menos). Con *Scanners* (1983), Cronenberg cierra una primera etapa en su filmografía. Rodada con mayores recursos y dirigida a un público más amplio, logró que Cronenberg ganara prestigio internacional y reconocimiento de la crítica. Un científico consigue generar un grupo de seres humanos con grandes poderes telepáticos, capaces incluso de dominar la mente de otras personas y hacer estallar literalmente sus cabezas (escena antológica que ocurre en primer plano).

En estos primeros filmes Cronenberg utiliza básicamente los códigos del cine de terror y con un claro gusto por lo gore (lo repulsivo), lo que le permitió madurar en el oficio (de hecho, no posee formación académica). Una fase muy condicionada por los bajos presupuestos y por las imposiciones de los productores. En su conjunto, sin embargo,

constituyen una provocadora insinuación de los tópicos que caracterizarán todo su trabajo ulterior. Los seres que pueblan el universo de Cronenberg son, esencialmente, mutaciones producidas por el progreso de la ciencia, borradores contrahechos de un futuro prometido. No es el azar el que provoca esos "errores" vivos (como era la constante del cine de terror de los cincuenta), sino la acción conciente -hasta bien intencionada- del propio hombre. En esta etapa de su obra, Cronenberg se detiene en las manifestaciones físicas de la mutación y en la asincronía entre cuerpo y mente. Desde ese punto de vista, el cine de Cronenberg es tanto de predicción y denuncia como de cuestionamiento de la racionalidad científica y de exposición despiada de las debilidades intrínsecas de los seres humanos. Ninguno de los pivotes de la existencia -la sexualidad, la maternidad, el intelecto- son un refugio seguro contra esos poderes externos.



Vaughan, el inquieto doctor-mutante- profeta de *Crash*, extraños placeres.

EL AMOR, EL EROTISMO,
 LA SEXUALIDAD,
 TAMBIEN PUEDEN SER
 UNA SOMBRIA
 CONSTRUCCION
 HUMANA, UNA REALIDAD
 EN CONTRADICCION CON
 OTRA REALIDAD.
 "PREFIERO AMAR UNA
 MENTIRA", LE DICE
 GALLIMARD A
 M. BUTTERFLY-HOMBRE,
 TANTO ASI, QUE DECIDE
 MORIR CONVERTIDO
 EL MISMO EN
 M. BUTTERFLY-MUJER,
 SU CREACION.

LA MUTACION SIQUICA

El segundo período creativo de David Cronenberg se inaugura con *Videodrom* (1983; también conocida como *Cuerpos invadidos*). Aunque no fue un éxito comercial como *Scanners*, señala una evolución, tanto en el estilo como en su agenda temática. El argumento gira en torno a las operaciones secretas de una organización clandestina que emplea la televisión para provocar ciertas conductas en los espectadores (o el espectador, a decir verdad). Una sátira pesadilleza sobre el poder de los medios de comunicación y la alienación que provocan. En 1984, se estrena *Zona muerta*, basada en una novela homónima de Stephen King. Un pacífico maestro de escuela, plácidamente feliz, sufre un accidente en su automóvil que lo deja en estado de coma por cinco años. Al despertar descubre que su vida ha quedado reducida a nada: sin novia, trabajo y amigos, sólo conserva una singular capacidad premonitrice del futuro de todo aquel a quien toque. Este período tiene su cima con *La mosca* (1986), el remake de un clásico del horror rodada en 1958 por Kurt Newmann. Aunque fue una película por encargo, Cronenberg logró una versión reconceptualizada del original y, de paso, le permitió efectuar una síntesis de los temas que permanentemente pauteaban su filmografía. Un científico obsesionado con manejar la teletransportación realiza un experimento durante el cual sus genes se fusionan con los de una mosca. Las transformaciones que sufre su cuerpo humano hasta convertirse en una mosca constituyen una alucinante metáfora de lo que puede hacer en las personas la tecnología incontrolada. No es casual que en la pareja protagónica se unan la ciencia y los medios de comunicación (el científico y la periodista) y que culmine en aquella siniestra

escena/pesadilla donde ella pare las larvas concebidas por ambos (Cronenberg se reservó el privilegio de interpretar al doctor que trae al mundo a esos seres).

La realidad alterada que deviene metamorfosis, deja de ser un fenómeno exclusivamente corporal y se materializa en la conciencia del individuo y en sus emociones más básicas. Por otra parte, los agentes desencadenantes de la mutación abandonan los laboratorios experimentales para radicarse en la tecnología más cotidiana de la humanidad (o en forma de objetivos tecnológicos). Sin abandonar su gusto por la exteriorización del horror, Cronenberg depura su estilo narrativo e integra nuevos reglones temáticos: el amor, la felicidad y la debilidad del individuo frente al poder de la tecnología.

En los filmes siguientes Cronenberg exploraría nuevos territorios de la realidad (o de sus fronteras, para ser más exactos), adentrándose decididamente en la metamorfosis psicológica más que en su manifestación externa. Esta etapa se inicia con *Mortalmente parecidos* (1988). Trata de la historia verídica de los hermanos Mantle, ginecólogos de éxito y que han hecho de su condición de gemelos una forma de vida que les permite compartir mujeres, pacientes y logros profesionales (una actuación inolvidable de Jeromy Irons). Son dueños de la mutación (Elliot en Beverly, y viceversa) y consiguen con ello manipular al mundo a su antojo. Esa realidad se rompe cuando aparece Claire, que se enamora del menor y más débil de los gemelos (detalle irónico propio de Cronenberg: ella es infértil y ellos ginecólogos). Lo que sigue es un morboso relato de la destrucción del mundo creado por los Mantle. Con *Festín desnudo* (1991), adaptación de la obra de William Burroughs, ahonda en el tema de la

creación artística. Desde ese punto de vista, es su obra más personal, una exposición de conceptos sobre el trabajo y la responsabilidad del artista con su conciencia. Un escritor que carga con el peso de la culpa por la muerte de su mujer, sumido en las alucinaciones que le produce el consumo de drogas, inventa su propia realidad -Interzona- un lugar donde se dan cita los más fantásticos seres (por ejemplo, las máquinas de escribir en forma de cucarachas parlantes) y donde las más extrañas desviaciones constituyen la "normalidad".

A *Festín desnudo* le siguió otra adaptación literaria, *M. Butterfly* (del dramaturgo David Hwang). Un oscuro diplomático francés, Gallimard, se enamora de Song Liling, estrella de la Opera de Pekin, sin percatarse por años de que se trata de un hombre y que todo ha sido el engaño planificado de una operación de inteligencia. Cronenberg recorta lo superfluo de la anécdota -la conspiración, el marco histórico- para concentrarse en lo que realmente le interesa: que el amor, el erotismo, la sexualidad, también pueden ser una sombría construcción humana, una realidad en contradicción con otra realidad, pero igualmente legítima y generadora de sentimientos. "Prefiero amar una mentira", le dice Gallimard a M. Butterfly-hombre, tanto así que decide morir convertido él mismo en M. Butterfly-mujer, su creación. Cronenberg lo señala con claridad: "En *M. Butterfly* tenemos a dos personas que están creando una realidad que no tiene nada que ver con lo que el resto entiende por realidad. Ese es un tema que ha aparecido en otras de mis películas. La única realidad que existe está en la mente, y cada mente humana es diferente. Así cada realidad es diferente".

En *Crash*, extraños placeres, los protagonistas también han sufrido mu-

taciones exteriores producto de accidentes automovilísticos. Es una condición que los lleva a inventar códigos de placer sexual nuevos, orgasmos mediatizados por la maquinaria tecnológica (el auto), erotismo sostenido en todo tipo de prótesis. Ciertamente, la visión que Cronenberg tiene de la humanidad postindustrial es espeluznante, pero aún en ella (o pese a ella) subsiste un aliento primario: la posibilidad de libertad del individuo, su capacidad de crear universos habitables para la imaginación, el amor, el sexo, el asombro.

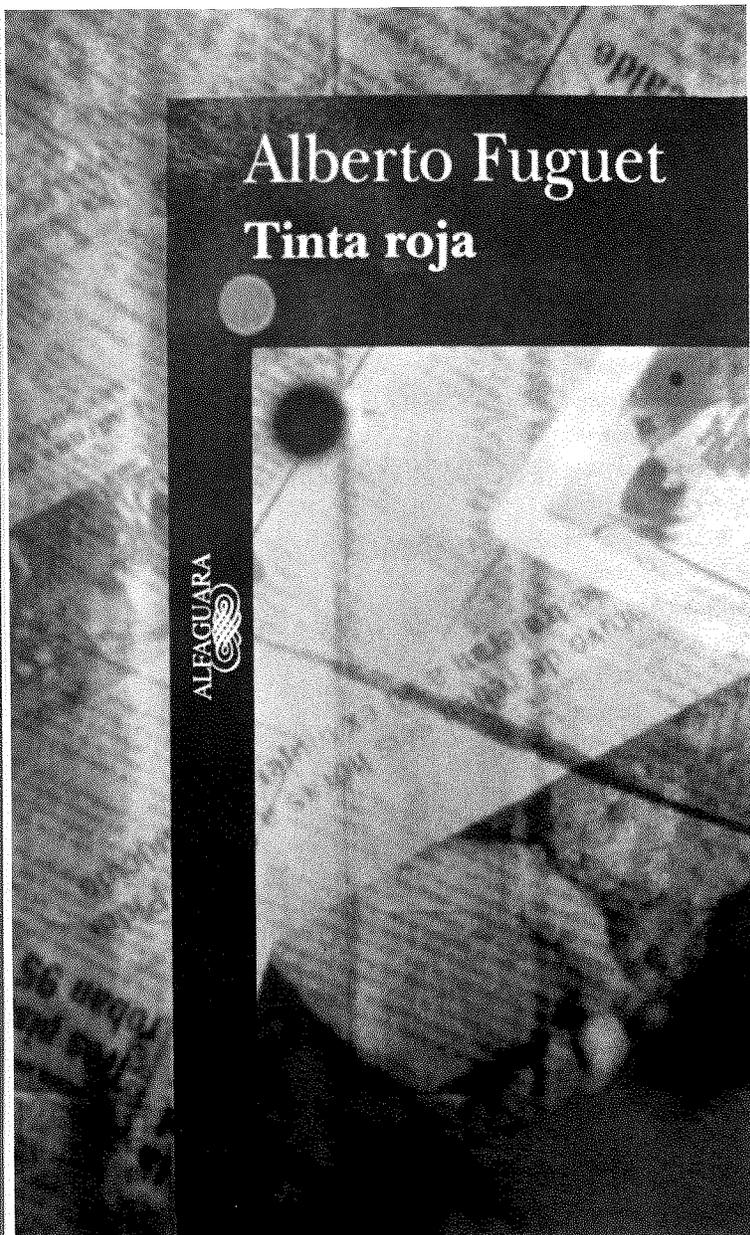
David Cronenberg es un realizador no apto para todas las sensibilidades: "En el cine he intentado mostrar que hay espacio para la ambivalencia entre la belleza y la repulsión". En gran medida, ese desapego a ser comprendido, adulado y reconocido por todos, le ha permitido levantarse con una propuesta provocadora, coherente, personal.

Manuel Guzmán

EN CRASH,
LOS PROTAGONISTAS
TAMBIEN HAN SUFRIDO
MUTACIONES FISICAS.
ES UNA CONDICION QUE
LOS LLEVA A INVENTAR
CODIGOS DE PLACER
SEXUAL NUEVOS,
ORGASMOS
MEDIATIZADOS POR LA
MAQUINARIA
TECNOLOGICA (EL AUTO),
EROTISMO SOSTENIDO
EN TODO TIPO DE
PROTESIS. UNA VISION
ESPELUZNANTE DEL
MUNDO DE HOY.

Tinta Roja

DE ALBERTO FUGUET



¿Qué ocurre cuando Alberto Fuguet se traslada desde un McDonald's de Providencia -donde presentó hace unos meses junto a su colega Sergio Gómez la colección de cuentos titulada *Mac Onda*- a "Los braseros de Lucifer", restaurante ubicado en la calle San Diego, para desde ahí presentar su última novela? Sí, porque de eso se trata *Tinta roja* (Alfaguara, 1996). Fuguet se cambió de barrio (s). Literariamente, hablando, claro.

El mundo de los jóvenes del barrio alto que conocimos en sus libros anteriores (*Sobredosis*, *Mala Onda*, *Por favor rebobinar*) ha sido reemplazado por los bajos fondos santiaguinos y el mundo de la crónica policial sensacionalista, la crónica roja, la prensa amarilla. ¿Qué anda buscando Alberto Fuguet al cambiarse de barrio (s)? ¿Qué busca (o qué encuentra) cuando lee y cita a esos "viejos escritores sucios" de los 50/60 (hoy prácticamente olvidados), como Armando Méndez Carrasco, Alfredo Gómez Morel y Luis Rivano? ¿Quiere Fuguet ser un "joven escritor sucio"? Tal vez le habría gustado, pero consciente de su imposibilidad de serlo, elige "ficcionalizar" "desde afuera". El no pertenece a este mundo. Y los verdaderos "escritores sucios" escriben desde adentro del mundo que narra *Tinta roja*. Entonces construye una narración que permite mirar desde la figura del "testigo", "el afuerino", al que por diferentes circunstancias le toca "visitar" un mundo respecto del cual lo ignora todo. En este caso, la figura se materializa en el personaje de un estudiante de periodismo en práctica.

Me llama la atención este giro de Fuguet. Aunque las referencias a cierta literatura norteamericana (Bukowski, claro) permanecen; ahora es un epígrafe de Manuel Rojas el que abre la novela. No puedo dejar de relacionar este gesto con el de Los Tres cantando cuecas choras en MTV o en la Yein Fonda. En estos tiempos de globalización de

la cultura norteamericana -de cierta parte de ella- ¿qué andan buscando en la cultura popular local ciertos creadores relativa o decididamente jóvenes? ¿No era tan fantástico esto de que ahora un joven de aquí podía tener el mismo afiche en su pieza que uno de Madrid o Nueva York y compartir las mismas referencias musicales, literarias, cinematográficas y televisivas, mayoritariamente norteamericanas? ¿Qué hay en esta búsqueda de referencias locales?

Yo veo una búsqueda de "filiación". Navegar en Internet puede ser genial, la literatura norteamericana y el cine de Tarantino, apasionantes, las Mac hamburguesas, un vicio fácil de adquirir, pero en medio de esta Mac aldea global, ¿no hay ninguna "particularidad" en qué reconocerse? ¿Una tradición de la cual se provenga- y que permita "distinguirse"? ¿Es que no tenemos antecedentes propios -en algún sentido?

Por aquí llego a un hilo que me interesa seguir: el tema de la relación con el padre en las novelas de Fuguet. Constató su recurrencia. El padre ausente. O presente-ausente. Su búsqueda. Su pérdida. Su encuentro. Las novelas de Alberto Fuguet exploran las distintas posibilidades. Y aquí en *Tinta roja*, el tema es clave. Lo que el joven aprendiz de periodista encuentra en el submundo de la sección policial del diario sensacionalista *El Clamor* es una figura paterna -el periodista rudo, el "roto choro", mujeriego, bebedor, amigo de sus amigos-. Figura paterna que sustituirá al padre real ausente (el padre abandonador). El personaje, a su vez, reiniciará el círculo en relación a su propio hijo, etc. El "viaje" por el submundo santiaguino, el tour por la cultura popular, entonces, está al servicio de esta búsqueda de "filiación paterna". Me pregunto: ¿por qué se busca ésta en el mundo popular? (pienso en la relación del grupo de rock chileno Los Tres con el "Tío Roberto" -Roberto Parra, el poeta popular, también el "roto choro")-. ¿Qué busca/encuentra cierta "cultura juvenil" en la cultura popular tradicional? (otra imagen viene a mi mente: jóvenes asistentes a un concierto en favor de la abolición de la pena de muerte en nuestro país, pasan, sin ninguna dificultad de la poesía rock, de Mauricio Redolés- otro a quien habría que incluir en esta tendencia- a corear *El gorro de lana* con Jorge Yáñez).

Literariamente hablando, esta incursión de A. Fuguet en "lo popular" no resulta del todo lograda. El carácter externo de la mirada le quita fuerza a la narración. La introducción de una tercera "impersonal" persona que nos introduce en bares, callejones, restaurantes, barrios, personajes populares, resulta demasiado descriptiva y externa. A Alberto Fuguet se le dan mejor los diálogos y

las primeras personas. La narrativa de Fuguet da lo mejor de sí, cuando logra dar con un tono de voz. El viaje iniciático del personaje por este "mundo salvaje", deviene en una serie de anécdotas, muchas de las cuales parecen prescindibles. La narración se torna a ratos, plana, reiterativa, monótona. En definitiva, dispareja. Se echa de menos, aquí, la intensidad, el ritmo, la unidad interna, de los cuentos de *Sobredosis*. O la "verdad" (quiero decir la verosimilitud) del mundo adolescente de *Mala Onda*. O de varios de los capítulos/personajes de *Por favor rebobinar*.

Que Los Tres o Mauricio Redolés se interesen en lo popular, como una raíz de su trabajo creativo, sorprende menos -por su historia- a que sea Alberto Fuguet quien realice el mismo gesto. El Mc' escritor por excelencia. El que ha reivindicado el derecho (y la necesidad) de hacer literatura de mall, "realismo virtual", etc. Insisto en la pregunta ¿qué busca (y qué encuentra) Fuguet cuando se desplaza del McDonald's a "Los braseros de Lucifer"? Tarea para la casa.

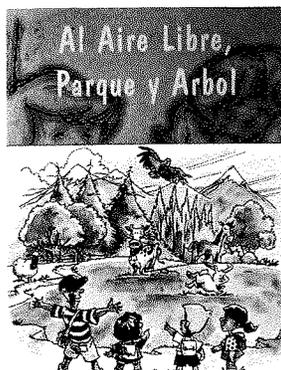
Elena Aguila

**AL AIRE LIBRE,
PARQUE Y ARBOL
manual de salidas a
terreno**

*Autor: Rod Walker,
director de CEAL (Centro
de Educación al Aire
Libre). Programa de
Educación Ambiental,
División de Educación
General, Ministerio de
Educación, Santiago,
1996, 71 páginas.*

Esta guía sugiere al profesor variadas actividades y reseña una metodología de trabajo, entregando una cronología -desde su preparación hasta su término- de las diferentes etapas de salidas al aire libre. Recomienda organizar gradualmente a los niños mediante excursiones breves, sencillas y con los recursos necesarios que garanticen seguridad a todos.

El entrar en contacto directo con la naturaleza puede resultar una aventura significativa y un espacio de valiosos conocimientos para los niños.

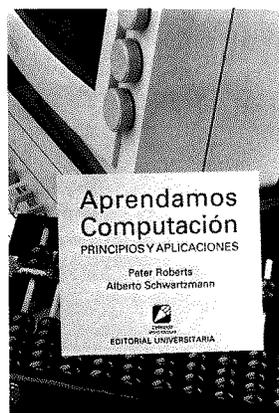


**APRENDAMOS
COMPUTACION
PRINCIPIOS Y
APLICACIONES**

*Peter Roberts, Alberto
Schwartzmann. Editorial
Universitaria, Colección
Apoyo Escolar, sexta
edición, Santiago, 1996,
176 páginas.*

La edición va dirigida especialmente al estudiante de enseñanza media que desee iniciarse en el mundo de la computación a través de un microcomputador, y también al programador de aplicaciones que quiera conocer, por ejemplo, en qué consiste la digitación de imágenes.

Explica en forma lógica los elementos que conforman un computador y la operación del mismo, para sacarle el mejor provecho. Ayuda a enfrentar los problemas relativos a su uso y a resolverlos, las necesidades actuales y futuras del computador, la organización de una unidad computacional genética.



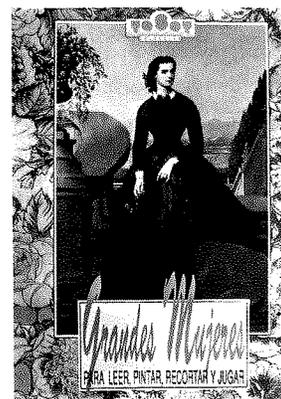
**GRANDES MUJERES
Para leer, pintar,
recortar y jugar**

*Editorial Antártica,
Colección Yo Soy.
Santiago, 1991.*

Juego didáctico que despertará la imaginación de niñas y niños, quienes, inspirándose en las ilustraciones del texto, y de acuerdo a la metodología del profesor, podrán entretenerse, conocer y teatralizar interesantes pasajes de la vida de mujeres destacadas en la historia de nuestro país. Entre ellas se incluyen Inés de Suárez, Fresa, Javiera Carrera, Catalina de los Ríos, Isabel Riquelme, Carmela Ca-vajal de Prat, Juanita Fernández, y otras.

Las ilustraciones se inspiran en grabados, óleos, vestuario y fotografías de la época vivida por cada una de estas heroínas.

Declarado material didáctico complementario de la educación chilena, el texto puede ser útil en diversas asignaturas, para alumnos de primero a sexto año de educación básica.

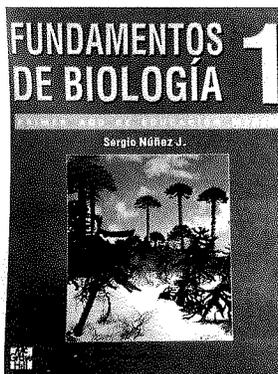


**FUNDAMENTOS DE
BIOLOGIA 1**
Primer año de
educación media

Sergio Núñez Jiménez.
Mc Graw-Hill/Inter-
americana de Chile Ltda.,
Santiago, 1995, 165
páginas.

Las unidades de estudio son tratadas en este manual para que el alumno reflexione en los contenidos, aumente su nivel de observación, plantee hipótesis, diseñe experimentos, interprete datos y saque sus propias conclusiones. Se proponen actividades para el trabajo grupal e individual. Al final de cada capítulo, el niño puede autoevaluarse. Además, las actividades de Extensión le otorgan la oportunidad de aprender más allá de lo tratado en el texto, y la sección Enfoques presenta temas de interés general sobre aspectos científicos, tecnológicos y sociales.

Como material complementario existe una edición de 33 páginas, de apoyo al docente.



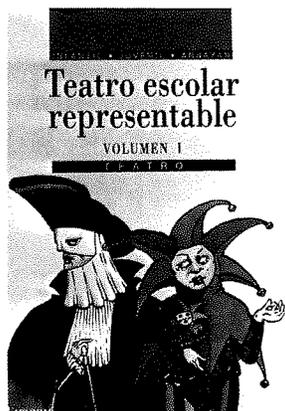
**TEATRO ESCOLAR
REPRESENTABLE**

Volumen I. Recopilación
de Rubén Unda. Arrayán
Editores, Santiago 1996,
184 páginas.

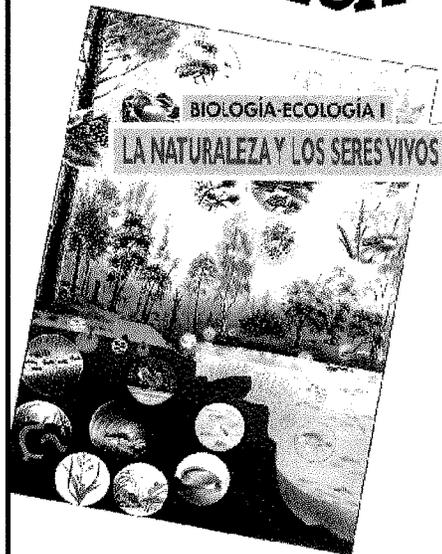
Ordenadas de menor a mayor complejidad, las once obras de este volumen son de épocas y autores distintos, y apropiadas para su montaje y escenificación. Están dirigidas a estudiantes del segundo ciclo de educación básica.

Entre las creaciones destacan algunas clásicas del teatro chileno, como *Don Anacleto Avaro*, de Isidora Aguirre; *Veraneando en Zapallar*, de Eduardo Valenzuela. Otras inéditas, como *Retablo del payasito triste*, de Guillermo Blanco. Algunas llenas de imaginación: *El portoso loco*, la parábola anónima *El manojito de hierba*, la *Fablilla del secreto bien guardado*, de Alejandro Casona, gustarán a los niños por contener bastante humor.

L.Y.N.



**LAMINAS
DIDACTICAS**



5 SET

(De Kinder hasta 2° básico)

Mi pequeño mundo

(Para Educación Primaria)

Biología y ecología I

Biología y ecología II

Universo y naturaleza

El cuerpo humano



Cada set con
12 láminas
DE 51 X 71 cm
más un
libro guía de
actividades



Ediciones "OPECÉ"
Sazie 2379
☎ 695 0500 · 695 0560
Fax: 695 2442
Santiago - Chile

reunión de apoderados

“Es fundamental tratar los problemas que nuestros hijos puedan tener en el establecimiento y fuera de él. Conversar y dar soluciones en conjunto al tema de la seguridad escolar. Hay que tratar todo lo relacionado con el rendimiento de los niños; entregar informes de desarrollo, pero de manera individual y profundizando en por qué los niños van mal. Mi hija quedó repitiendo, pero me avisaron de la situación cuando quedaban dos meses para terminar el año. En reunión de apoderados se le debería comunicar a los padres a tiempo para buscar una solución”.

*Jorge Gatica,
apoderado Escuela
Municipal Básica
de Independencia*

“En todos los colegios debería conocerse una evaluación del desarrollo pedagógico de los niños, profundizar todos los aspectos del aprendizaje. A mi hijo lo tenía en un colegio privado, y ahí analizaban con los padres al niño en relación al grupo colegio; daban mucha importancia a la convivencia. Además, debería comunicarse a los padres las habilidades de los niños para poder potenciarlas. Por el contrario, el profesor se centra en los aspectos negativos. Lo más profundo que te dicen es si es desordenado o peleador. En las reuniones debería participar un orientador y hacer escuelas para padres, de carácter obligatorio, porque hay papás que van a reuniones sólo por cumplir. Las actuales reuniones no son atractivas porque no hay un real trabajo entre profesor y apoderado”.

*Claudia Quezada,
apoderada del
Colegio Excelsior*

“En las reuniones de apoderados siempre tratamos el tema de disciplina de los niños, y creo que no es lo principal porque se comportan como lo que son: niños. En cambio, se debería ver cómo el niño se está desarrollando en cuanto persona y en relación con su grupo. Mi crítica al sistema de reuniones de apoderados es que los profesores -al menos con los que ha estado mi hijo- y la mayoría de los apoderados, dan mucha importancia al quién le tiró el pelo a otro y no profundizan en temas como avances del niño, madurez que va alcanzando o deficiencias que puedan tener, que a veces puede ser mucho más importante que si sacó un 6,2 o 6,8 de promedio. Si el niño tiene buena adaptación en el curso y es maduro será más fácil que le vaya bien, entienda y aprenda”.

*Grace Osuna,
apoderada del
Colegio Ignacio
Serrano*

“En las reuniones de apoderados se debería hablar de todo, pero es urgente abordar los temas sexuales porque los niños están muy despiertos y preguntan cosas que a veces los padres no sabemos contestar. Deberían existir escuelas para padres que nos orientaran y enseñaran a tratar esos temas conflictivos. Por lo común, no voy mucho a reuniones, va más la mamá, pero en ellas siempre se habla del mismo tema: entregan informes, dicen cómo va el niño, pero no van más allá. Si trataran otros temas más interesantes para nosotros y nuestros hijos, haría el esfuerzo de asistir a reuniones con mi señora. Incluso, pediría que se hicieran en otros horarios, como los sábados, pero como se hacen la verdad es que no me llama la atención asistir”.

*Hugo Fuentes,
apoderado del
Colegio Miguel
Ángel*

¿Qué temas debieran tratarse en la reunión de padres y apoderados?

“En las reuniones de apoderados debería tratarse estrictamente la parte educacional de los niños. Los apoderados andamos con poco tiempo y se hace innecesario y molesto que las reuniones se alarguen demasiado y sean sólo para pedir plata. Las escuelas para padres no cumplen ninguna función real, porque los principios los tenemos desde que nuestros padres nos educaron y son los que debemos transmitir a los hijos. No los que “orientan” esos profesores que por cualquier cosa mandan a los niños al psicólogo. Eso cada padre lo puede solucionar. Es cierto que nadie nace sabiendo ser padre, pero es cosa de adecuarse y no de andar buscando apoyos externos”.

*Catalina Sabaj,
apoderada del
Colegio Chira Yuri*

“Debería darse mucha importancia a temas como la drogadicción. Los profesores tendrían que estar preparados para tratar con los padres esos temas: la prevención del consumo de drogas, la sexualidad y los hábitos alimenticios. Independiente de cómo cada padre converse y enseñe a sus hijos sobre estos temas, los docentes deberían orientarnos para conversar con nuestros hijos con más preparación. Las actuales reuniones de apoderados son una pérdida de tiempo. Se tratan temas, y el resultado es que los apoderados no van. Creo que hay que dar vuelta la hoja y empezar a hablar de lo realmente importante”.

*Patricia Rojas,
apoderada del
Colegio Alonso de
Ercilla*

“Todos los temas, no sólo en el sentido de que los apoderados podamos orientar a nuestros hijos con mejores argumentos, sino porque al colegio le corresponde formar una comunidad educativa. Enfrentar el tema de la droga, la educación sexual. Lo fundamental es no aislar a los muchachos de los problemas a los que se pueden enfrentar hoy en día. Las reuniones de apoderados a las que he asistido son muy arbitrarias: se propone una tabla y se discuten las tres o cuatro cosas que propone el colegio, quien también sugiere las soluciones. Y si te atreves a enarbolar una opinión crítica, te miran feo, no sólo la directiva sino que también tus pares”.

*Hernán Muñoz,
apoderado del Liceo
Lastarria*

“Cómo educar mejor a nuestros hijos en la casa, porque a veces no estamos preparados para reforzar lo que se les está entregando en el colegio. Esas pautas y preparación a los apoderados no debería ser sólo en materias y metodologías, sino también en temáticas de la vida en general: valores, formación, hábitos, educación sexual, que como padres muchas veces nos da miedo conversarlas en la casa. Nos serviría mucho que en el colegio nos orientaran al respecto, primero en conversación con los profesores y después a través de paneles o foros con especialistas en cada tema”.

*Marcela Rojas,
apoderada del
Colegio Carolina
Llona, Maipú*

INTERES EN CUBA POR LA REVISTA DE EDUCACION

Sra. Directora:

Soy profesor cubano y trabajo como metodólogo del Municipio Yara en la provincia Granma. Actualmente realizo estudios de maestría en Didáctica de la Matemática.

El objetivo de la presente es comunicarle que en el municipio donde trabajo atiendo un total de 97 profesores y hemos creado una célula de la Sociedad Cubana de Matemática y Computación. Entre los objetivos que nos hemos planteado está el de organizar una biblioteca donde nuestros profesores puedan satisfacer sus necesidades de ampliar sus conocimientos.

Ya nos ha llegado una cierta cantidad de libros y otras publicaciones, gracias al esfuerzo de los miembros y la ayuda solidaria de amigos de Latinoamérica, pero aún resultan insuficientes.

Nosotros tenemos gran interés en contar con algunos números de su revista, por la calidad de los trabajos que en ella se publican, así como conocer las realidades educacionales de su país al cual nos unen sentimientos de solidaridad. Si está a su alcance brindarnos esa ayuda, le estaremos agradecidos todos los miembros de nuestra institución.

Atentamente,

*Rufo Camilo Sande Osorio
Calle Q N° 49. 11 y 12
Cayo Redondo. Yara.
Granma. Cuba
C.P: 87 400*

A PROPOSITO DEL ARTICULO "EL SHOCK DE LA REALIDAD"

Sra. Directora:

Me ocurrió años atrás. Era mi primer día de clases. Había recién ingresado a ejercer como profesor a un liceo. Aquel día llegué al tercero medio con un poco de aprensión.

Luego de saludarlos y presentarme, comencé a dialogar con ellos para lograr un acercamiento. Poco a poco se fueron acortando las distancias. Y cuando ya me iba sintiendo más relajado, inesperadamente, un muchacho, quizás con el fin de sobresalir del grupo, prorrumpió una broma grosera sobre mí. Su acción provocó la risa de muchos y la inquietud de otros.

Me sentí sumamente afectado. Y con mucha rabia puse en ridículo al joven, lo cual molestó a varios de sus amigos, quienes se envalentonaron en mi contra. Y me iba irritando cada vez más, hasta que decidí salir de la sala.

¡Cuán lejana de la realidad me parecía toda la teoría recibida en la universidad! Había reaccionado como un adolescente agresivo. Esta triste experiencia me sirvió (junto a tantas otras) para aprender a reaccionar calmadamente y no alterarme nunca ante un curso.

En el N° 239 de su revista (octubre del año pasado) el artículo "El shock de la realidad" señala la gran diferencia que existe entre la formación inicial del estudiante de Pedagogía y la realidad de la sala de clases, alterando negativamente a muchos profesores. A mí me pasó.

Atentamente,

Profesor Eduardo González

MINISTRO DE EDUCACION
José Pablo Arellano
Representante Legal

SUBSECRETARIO DE EDUCACION
Jaime Pérez de Arce Araya

DIRECTORA EJECUTIVA
María Teresa Escoffier del Solar
Avda. Libertador Bernardo O'Higgins 1371
Of. 914, teléfono 6983351, anexo 1914
Santiago

CONSEJO EDITOR
PRESIDENTE
Iván Núñez Prieto
Miembros
*Ernesto Aguila Zúñiga
Beatrice Avalos Davison
Verónica Edwards Risopatrón
María Teresa Escoffier del Solar
Manuel Fábrega Ramírez
Sergio Nilo Ceballos
Graciela Ortega Bustos
Carlos Ortiz Henríquez
Gerardo Ruiz Betancurt*

EDICION GENERAL
Manuel Guzmán P.

PERIODISTA
*María Nelda Prado L.
JEFA DE REDACCION
Liliana Yankovic N.*

DIAGRAMACION
Digitart
FOTOGRAFIA
*Manolo Guevara H.
Claudia Román R.*
COLABORADORES
*Elena Aguila
Marcela Aguirre
Pablo Marín*

© Ministerio de Educación

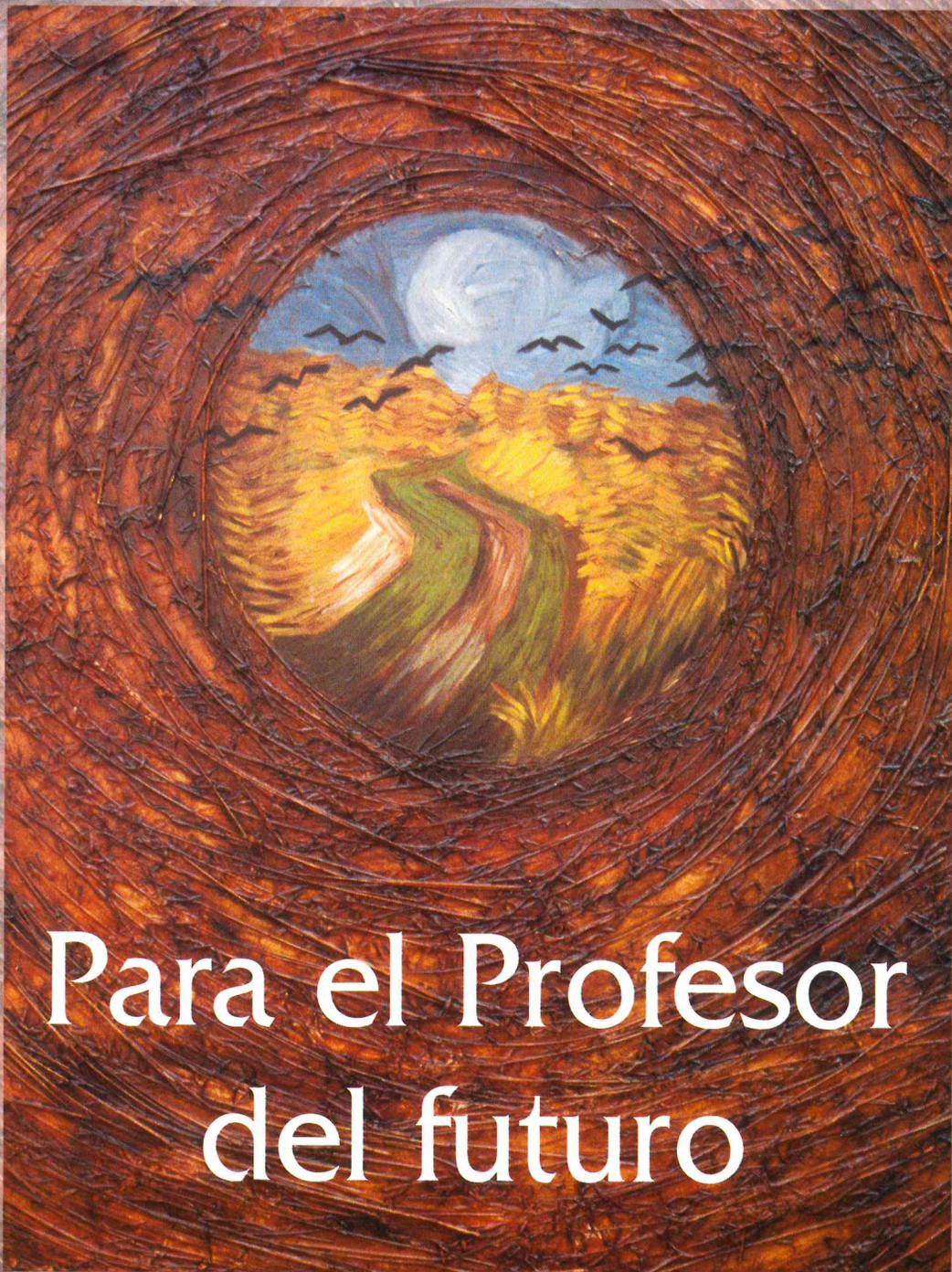
Preprensa digital
DIGITART
Impreso en los talleres de COMSE S.A.
que sólo actúa como impresora.
Distribución Mensage.

Correspondencia, Publicidad, Suscripciones y
Ventas: Av. Libertador Bernardo O'Higgins
1318 2° piso. Tel.: 698 9039,
Fax: 698 7831- 698 9712
En regiones, dirigirse a nuestros representantes en los Departamentos Provinciales de Educación o Secretarías Ministeriales.

R E V I S T A D E
EDUCACION

1 9

9 7



Para el Profesor del futuro

Suscripciones: Fono 698 33 51 / 634 71 48

MENSSAGE
CORREO NACIONAL • SERVICIOS INTEGRALES



MINISTERIO DE EDUCACION

Santillana

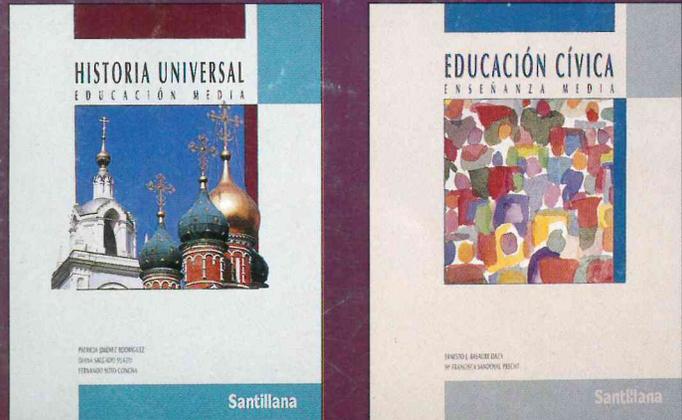
¡Siempre con lo nuevo!



PARA ENSEÑANZA BÁSICA

Los nuevos textos Santillana son la mejor respuesta a los requerimientos pedagógicos de la Reforma Educacional. Todas las nuevas series incluyen una completa guía para el docente y materiales para el trabajo en el aula. Los textos para alumnos incluyen materiales recortables.

PARA ENSEÑANZA MEDIA



Las series de Educación Media para Ciencias Sociales destacan por la utilización de recursos como: mapas, fotos, reproducciones de documentos y cartografía, estos son utilizados como soporte expresivo de los contenidos y como medio para transmitir información a los alumnos.



PEDRO DE VALDIVIA 942
TEL: 204 7750 - FAX: 3411409
SANTIAGO - CHILE