

REVISTA EDUCACION

Edición N° 283

Abril 2001

Valor \$ 2.250.-

Ministerio de Educación

República de Chile

Diez lenguas desaparecen cada año

*Las más difundidas: inglés,
español y mandarín*



Proyecto Senamovil

Terapia en un Bus

Reforma en Parvularia

Dos ciclos para ese nivel



Jaume Trilla

Un balance de fin de siglo



Asignatura Juvenil

Renueva el consejo de curso



¡Novedades!

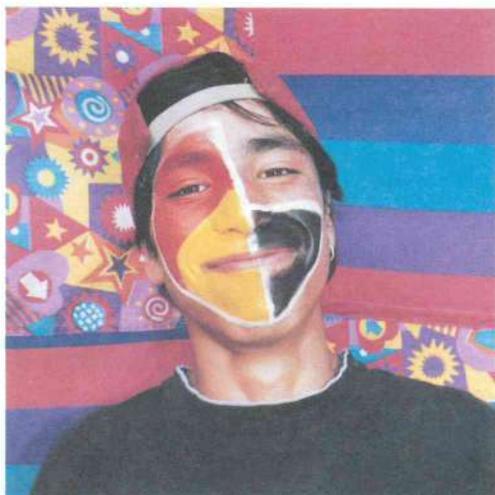


**¡Sr. profesor!
Comuníquese
con nosotros**



 Editorial
Don Bosco S. A.

edebé
calidad en educación



LO SIMPLE, LO ESENCIAL, LO HUMANO...

La sala muy viva, con todos los alumnos sentados en círculo mirando detenidamente un cuadro con una fotografía de las Torres del Paine. La profesora la puso delante de ellos para conversar sobre "el observador" (inspirada en un capítulo de la Ontología del Lenguaje, de Echeverría). Pronto surgieron los comentarios de lo que cada uno veía: "un pedazo de la Cordillera de los Andes en un día nublado"; "veo, soledad, frío... tristeza"; "es precioso, como un premio luego de haber esquiado en esos cerros"; "a mí me parece que son las Torres del Paine, pero no me acuerdo cómo se llaman esas montañas precisamente"; "son cerros rocosos que sólo se pueden fotografiar desde un avión"... y así las distintas versiones.

Terminado el reporte individual, la maestra preguntó: ¿cuál de todas estas apreciaciones es la verdadera? ¡Todas son válidas!, respondieron los estudiantes, sin vacilar. De allí en adelante entraron en un debate filosófico acerca de los juicios personales y cuándo se podía afirmar o dar certeza de algo. Conclusión de los propios jóvenes: no hay modo de llegar a la verdad; por lo tanto, no podemos ser absolutos; sólo somos capaces de interpretar la realidad. Y en esa recién descubierta "diversidad" abundó el diálogo... cada uno como el propio, singular y rico observador que es.

En otra esfera, probablemente al mismo tiempo de esa clase de Orientación dictada en un liceo santiaguino, el famoso escritor argentino, Ernesto Sábato era entrevistado a raíz de su último libro: La Resistencia que, bajo la forma de una carta abierta, invita a reflexionar acerca del sentido de la vida, cuya principal motivación, según él, está en la relación que sostenemos los seres humanos entre sí: "es apremiante reconocer los espacios de encuentro que nos quiten de ser una multitud masificada mirando aisladamente la televisión... al ser humano se le están cerrando los sentidos, cada vez requiere más intensidad, como los sordos", se queja, para más adelante preguntarse: "¿acaso no comprendemos que la pérdida de los rasgos nos está haciendo más aptos para la clonación?"

La profesora y el escritor están empeñados en que los demás entiendan lo que probablemente ellos han experimentado y que los está librando de vivir automáticamente. Se afanan en transmitir ese mensaje (por lo demás universal) que habla de mirarnos en lo simple y esencial, comunicarnos esa esperanza que habita en cada uno. Una maravilla si pensamos que Sábato tiene 88 años de edad y está casi ciego, mientras que la profesora trabaja en condiciones difíciles en un colegio marginal. Ellos creen en los frutos que puede dar el alma humana y apuestan al futuro construido por quienes saben escucharse, valorarse y respetarse: "Simplemente no hay que permitir que nada (tampoco la tecnología) nos desperdicie la gracia de los pequeños momentos de libertad que podemos gozar: una mesa que compartimos con gente que queremos, una caminata entre los árboles, la gratitud de un abrazo. Eso es estar a la altura de los tiempos", dice el escritor avanzando por el jardín de su casa.

María Teresa Escoffier

Editorial

6 *En un bus pintado*

Un viejo bus pintado sirve de espacio vincular y afectivo para los cientos de niños que viven y trabajan en las calles. En él se siembra el deseo de rehabilitación para tener proyectos de vida sustentables. La terapia se lleva a los lugares donde se desenvuelven los niños más dañados.

27 *En el Timss lideran los Asiáticos*

Desde 1964 existen iniciativas internacionales tendientes a medir la enseñanza y aprendizaje en matemática y ciencia, una de las cuales es la prueba TIMSS. Singapur y Corea fueron los mejores, en tanto nuestro país mostró un bajo rendimiento en 1999.

50 *La Reforma en Parvularia*

La diferencia del nuevo currículo está en los objetivos que enmarcan la trayectoria educativa desde 0 a 6 años, dividido en un primer ciclo de 0 a 3 años y un segundo de 3 a 6. No fue antojadizo según los especialistas, porque, efectivamente, a los 3 años se produce un cambio importante en la autonomía del niño.

EDITORIAL3
 SUMARIO4
 WWW5
 EN RODAJE II9
 BREVES CULTURALES11
 ARTICULO19
 TECNOLOGIA23
 CARRETERAS24
 BREVES INTERNACIONAL26
 RETROVISOR39
 A CORTA DISTANCIA40
 CHISPA JOVEN51
 PANTALLA UNIVERSITARIA53
 ARTICULO 256
 EN EL AULA59
 FUENTES61
 VOLVER AL COLEGIO63
 TVIENDO65
 CARTAS66



31 Especial

La vuelta a la democracia reencuentra la conversación y el pluralismo, dos aspectos prioritarios que aborda la asignatura juvenil en una versión moderna de lo que era el Consejo de Curso. El propósito es la formación ética y moral del estudiante y el desarrollo de sus capacidades personales.



14 *Jaume Trilla Bernet*

El director del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona, se exploya sobre la evolución de la pedagogía en el siglo xx destacando entre los aspectos notables la desaparición del castigo físico y de los métodos transmisivos, además de los cambios en la estructura del aula.



42 *Ensayo*

Una lección que debería quedar como aprendizaje firme de los 90 es que la reforma educativa no puede hacerse vertical y tecnocráticamente, ni desde el organismo internacional ni desde el gobierno nacional. La segunda parte de este juicio crítico a la reunión de Dakar.

sitios interesantes

¿COMO EVALUAR UN SITIO EDUCATIVO?

Hay distintos criterios, pero el objetivo es desarrollar la iniciativa y el autoaprendizaje. Algunos de ellos son:

- El diseño debe ser claro para que permita la navegación simple.
- Los contenidos han de tener calidad, estar actualizados y de acuerdo con las exigencias del docente o alumno.
- El sitio debe ayudar a la comunicación, aprovechando las múltiples cualidades del hipertexto y de las tecnologías multimediáticas.
- Debe contener recursos que faciliten el aprendizaje, como actividades, itinerarios y resúmenes.

www.escolares.net

Este sitio nacional cumple con varias de las características de una buena página. Sus contenidos están clasificados por áreas de interés.

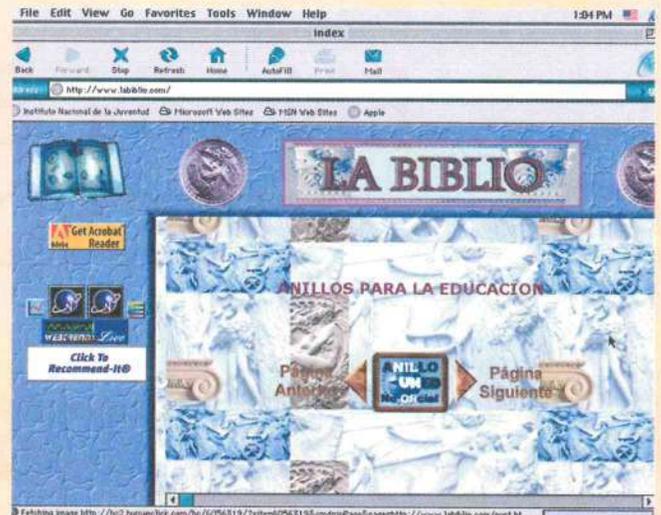


Por ejemplo, los trabajos escolares están agrupados por asignaturas y existen links a páginas valiosas para la comunidad escolar. La interactividad está presente por la participación en el foro y en la posibilidad de crear nuevas preguntas en él.

Para quienes desean crear sitios web, aquí está la manera de hacerlo. Si la página es exitosa, escolares.net ofrece la oportunidad de incorporarlas en su servidor de manera gratuita.

Textos electrónicos recopilados

En www.labiblio.com puede encontrar una recopilación de textos electrónicos estructurados en áreas de interés. La mayoría de los links de la página lo llevan directamente a la publicación deseada.



Por ejemplo, podrá acceder a links para conocer recursos en el aula, técnicas didácticas dirigidas a niños pequeños y programas educativos de distintos lugares del mundo.



Fotografía: Manolo Guevara

Proyecto Senamóvil: EN UN BUS PINTADO

Un viejo bus pintado sirve de espacio vincular y afectivo para los cientos de niños que viven y trabajan en las calles. En él se siembra el deseo de rehabilitación para tener proyectos de vida sustentables. Sólo en la ciudad norteamericana de Seattle existe una experiencia similar, que traslada la terapia a los lugares donde se desenvuelven los niños más dañados.



Oye, tú no eres pa' la calle. Podemos hacer otras cosas en la vida". Esta frase de la Choli a una

amiga refleja uno de los mayores logros de los profesionales del Senamóvil. La Choli se arrancó de la casa y sobrevive como otros niños de la calle: "tarje-teando", pidiendo, o con la solidaridad de sus compañeros de caleta. En verano es más fácil, pero en invierno, el frío y las lluvias son implacables con los *ruquitos* levantados en sectores como San Borja, el Parque de los Reyes o Mapocho.

Hasta esos lugares, donde viven los niños más vulnerables, llega el Senamóvil. Este bus viejo y pintado de colores recorre las caletas para establecer vínculos afectivos y luego terapéuticos con niños y jóvenes en riesgo. Como es difícil que los chicos pidan ayuda, son los profesionales del Senamóvil quienes los buscan, se vuelven necesarios para

ellos y finalmente los derivan a comunidades donde reciben atención. La idea es que regresen a vivir con sus padres y tengan un camino alternativo a las drogas, al alcoholismo, al robo o a la prostitución que conocieron en la calle.

El plan de ir al encuentro de estos niños pertenece al organismo no gubernamental Modernidad y Desarrollo (Mode), que cuenta con el apoyo del Servicio Nacional de Menores. En este proyecto trabajan hace más de un año psicólogos, asistentes sociales y voluntarios —universitarios de ambas carreras—, visitando diversas caletas de la capital. En las noches visitan los *ruquitos* y cuando no están en las calles, hacen reuniones en la oficina de la Ong. En ese lugar hablan de las terapias individuales y de los avances y retrocesos marcados por la contingencia en la que viven los niños.

“Vivir en la calle no es una opción; es una situación obligada por conflictos familiares. Significa que permanecer en la casa es tan difícil, que prefieren irse”, dice María Luz Fernández, asistente social del Senamóvil. A ella la llaman tía Lula; tiene el pelo crespo y usa muchos anillos en sus dedos. Cuenta que cuando iniciaron este proyecto, en diciembre de 1999, solía sacarse las joyas para ir a las caletas a trabajar. Hasta que un día se encontró en la calle y, de improviso, con una de las jóvenes. Ella le preguntó si creía que en la caleta le iban a robar. Entonces María Luz decidió involucrarse completamente en el Senamóvil y no dejar nada fuera. “Yo soy és-

ta que ves aquí, con este pelo, esta manera de ser; estos anillos y así me relaciono con los jóvenes. Una vez uno de ellos intentó sacarme plata — cuenta desde la oficina—. En ese momento, los demás me defendieron”.

Junto con insertarse en las caletas, también acogen a los chicos que transitan por el centro. Por ejemplo, los lunes, miércoles y viernes al mediodía, el bus del Senamóvil se estaciona a un costado de La Moneda. La mayoría de los que se suben tiene entre 10 y 18 años. Desde ese momento empieza a operar una nueva lógica, ya que el bus se convierte en un lugar compartido, donde los mismos niños deciden no agredirse y entregar su confianza a los “tíos” del Senamóvil. Mientras los chicos hacen graffiti en las paredes, otros conversan o esperan el almuerzo. Las reglas se acuerdan entre todos. Por eso las cumplen y poco a poco se comprometen con los “tíos”. Las terapias individuales se desarrollan en una salita dentro del bus. Ella tiene distinta

duración para cada uno y siempre comienza con un tiempo de *domesticación* mutua donde se van creando lazos.

“ESCÚCHAME UN MOMENTO”

Jesús Garay tiene 15 años y desde los 10 vive en la calle. En ese mismo lugar se encontró con su hermano menor Víctor y con su amigo, *el Gato*, que le enseñó a arreglárselas fuera del hogar.

“Escúchame un momento/ lo que tengo que decir/ unas cuantas palabras/ que me han dado para ti”. Cuando Jesús llega cantando esta canción, dentro del bus todo se revuelve. Con su hermano menor hacen chistes y Víctor se sienta encima de las voluntarias para que le hagan cariño. Ellos son parte de las decenas de niños que caminan por el centro y duermen en la caleta del barrio San Borja. Cuando Jesús ve a Omar Castro, psicólogo, se pone contento. Dice que Omar lo quiere porque lo va a



sacar de la pasta base. Después de saludarse, Jesús le comenta que viene recién saliendo del Centro de Orientación. "A veces detienen a los más chicos por prevención, otras veces nos llevan por desorden o por robo", aclara Jesús. Con Omar hablan de la vida en la calle y de sus sueños, "tener una compañera y una casa para recibir a todos los niños que están en la calle; para ayudarlos y compartir lo que uno tiene".

Con la terapia se busca que los chicos tomen conciencia de sus necesidades y "entiendan que su problema conductual: drogadicción, robo o comercio sexual, es un síntoma de baja autoestima, de abandono o de violencia", explica María Luz. Los sucesivos pasos de esta etapa son tomados voluntariamente por los niños, ya que sólo así pueden pasar de ser víctimas de las circunstancias a tomar las riendas de su propia vida.

"A VECES ME CANSO"

Víctor tiene aproximadamente 11 años y recuerda que llegó

hasta tercero básico. Dice que su mamá se llama Raquel y uno de sus padrastros, Lucho. Que antes de vivir en la calle estaba con su "tía cuica" y que iba todos los días al colegio. El patrón de conducta es su hermano mayor Jesús. Esta tarde está sentado frente al manubrio del bus estacionado a un costado del Palacio de La Moneda. Jugando con el mecanismo que abre y cierra la puerta, dice que le gustaría ser mecánico. "¿Por qué vengo acá?, porque me tratan bien", expresa. Y lo que ha aprendido es "a ser más educado, a esperar el turno y a dibujar".

Su hermano Jesús está recostado dentro del bus. Desde ahí relata un poco de su vida. "En la caleta, nadie nos dice nada. Nadie nos patea. Yo me levanto tarde, a veces fumo pasta, después salgo por ahí y hasta el otro día". Jesús mira y dice como si no tuviera mucha importancia: "a veces me canso". De repente uno se pone a pelear. En diciembre tuve que ir al hospital porque me perforaron un pulmón".

A través de la terapia, Jesús

se dio cuenta de que ya no quería que su hermano menor llorara por verlo fumar pasta base. Junto a Omar pudo conocer alternativas para dejar la droga. "El Omar es mi socio", señala Jesús mirando al psicólogo. Como profesionales, ellos asumen el rol de adultos responsables ante los centros de rehabilitación y también hacen labores de prevención en la población Galvarino, de Peñalolén. Para que esta labor siga siendo fructífera, el Senamóvil quiere tener una casa de paso; lugar que serviría para que los niños puedan hacer la transición entre la calle y el hogar de sus padres, manteniendo el lazo afectivo y profesional.

Los miembros de Senamóvil saben que los chicos de la calle ya no creen en nada y que les cuesta reír con sentido. A Víctor le duele el oído y, de seguro, la próxima vez le traerán gotas para aliviarlo. El compromiso cotidiano y continuo con él, como con el resto de los 170 niños, ha sido parte de la metodología del Senamóvil. "Creemos que lo que hacemos es importante para ellos", manifiesta Omar. En la oficina de la Ong están los particulares diplomas de estos profesionales. En una de sus paredes cuelga un retablo de madera que dice "para la tía Lula, con cariño de Choli".

* Una caleta es el espacio físico que -niños y jóvenes- se toman en la calle. Ahí construyen "ruquitos" con plástico y cartones para refugiarse, dormir o conversar. Con la misma facilidad con que se arman, sus integrantes se pueden dispersar.



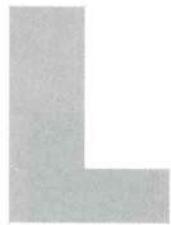
BlueVI
87820

¿Qué hacer con ciertos talentos?



Fotografía: Manolo Guevara

Niños que tienen un don especial para las matemáticas, la música o el deporte podrán desarrollar su talento con creatividad y en un ambiente universitario.



La educación está pensada para el promedio y también para quienes tienen dificultades; sin embargo, no hay programas que beneficien a niños con talentos especiales. Por lo tanto, el país pierde esa potencialidad de desarrollo. Así piensa Tomás Chotzen, presidente de la Fundación Andes, entidad dedicada a mejorar las condiciones de vida a través de la educación y la cultura. Cree que abrir posibili-

dades para niños talentosos es un tema relevante, ya que "como es ético responder a las necesidades de los niños con deficiencias, también lo es atender a los que están sobre la media con el fin de que desplieguen sus talentos en beneficio del país".

El ejecutivo afirma que es importante para Chile preocuparse de los niños que sobresalen especiales, ya que "los recursos del Estado están fácilmente disponibles para quienes tienen dificultades, pero cuesta más apro-

bar políticas con el fin de potenciar a quienes se destacan". Los niños con mayores recursos económicos pueden acceder a herramientas para desplegar sus dones; no obstante para los de clase media o baja simplemente es difícil hacerlo.

Con este diagnóstico, la Fundación Andes llamó a licitación con el objeto de crear un diseño de trabajo para estudiantes con habilidades destacadas. La Universidad Católica se adjudicó la puesta en marcha de lo que se ha llamado Programa Educativo para Alumnos con Talentos Académicos (Penta UC). Más de sesenta investigadores planificaron cursos que cubren diversos ámbitos. Con la pregunta ¿cómo puedo transmitir la pasión por mi disciplina a niños de sexto básico?, nacieron sesenta y cuatro cursos, que abarcan áreas disciplinarias e interdisciplinarias, como "Medios masivos bajo sospecha", "La química del color" o "Buscando, explorando y estrujando datos"; también existe una área instrumental vinculada al inglés y a la computación; y finalmente, el área de desarrollo personal y social, que conduce a los jóvenes en la formación emocional y comunitaria.

COMPARTIR UN REGALO

Niños que son jefes de pandillas, que se aburren en clases porque terminan antes las tareas o que se pasan el recreo en la biblioteca, son el público del Penta UC. No se trata de buscar a los "superdotados", sino a "quienes tienen dominio destacado de habilidades, conocimientos o destrezas sistemáticamente desarrolladas en un determi-

nado campo", como dice la definición del teórico Gagné.

Violeta Arancibia, psicóloga y jefa del proyecto en la Universidad Católica, cuenta que "en inglés, un talentoso es un *gifted*, quien tiene un regalo y requiere de entrenamiento metódico en un contexto de aprendizaje para proyectar su don". Esa es la intención de este programa pionero en Chile. Chotzen dice que potenciar a niños talentosos es parte de la ética educacional y que se puede hacer a un costo relativamente bajo. Se trata de aprovechar los recursos humanos y la infraestructura de las universidades con el objetivo de que los niños sean libres para preguntar y crear soluciones novedosas.

La metodología usada por el Penta UC es complementaria a la pedagogía tradicional, ya que desarrolla temas alternativos y de manera distinta. De hecho, los cursos están a disposición de quien los necesite y pueden ser un aporte para las actividades de libre elección en la Jornada Escolar Completa.

En esta etapa piloto, el programa se implementa en las co-

munas de La Florida y Puente Alto. La idea es que en el primer año de funcionamiento (2002) beneficie a 180 estudiantes: sesenta de sexto básico, sesenta de primero medio y sesenta de segundo medio. A partir del segundo año se incorporarán 120 más y desde el tercer año participarán en el programa 420 estudiantes de sexto básico a cuarto medio. Las clases, como tales, comenzarán el 2002 en el campus San Joaquín los viernes en la tarde y sábados en la mañana.

La selección de los participantes se está realizando en todos los sextos básicos de los colegios municipalizados de La Florida y Puente Alto. A través de una pauta proporcionada por la UC, los profesores jefes nominan a cuatro alumnos por curso con habilidades destacadas. De ese universo, en julio de este año, el Penta UC seleccionará a los primeros 180 que serán becados por sus respectivas municipalidades.

Respecto al financiamiento, Violeta Arancibia destaca que es un tema a perfeccionar, ya que "se requiere de la unión entre fundaciones, empresarios, universidades y el Ministerio de Educación para entregar a los niños la oportunidad de desplegar todas sus habilidades". "Es cuestión de equidad —agrega Violeta Arancibia—. Es un desafío cultural a largo plazo, que artistas, deportistas, líderes sociales o científicos destacados no se pierdan. Esto no es elitismo ni beneficia sólo a los niños con talentos, sino que es un tema relevante para el país".



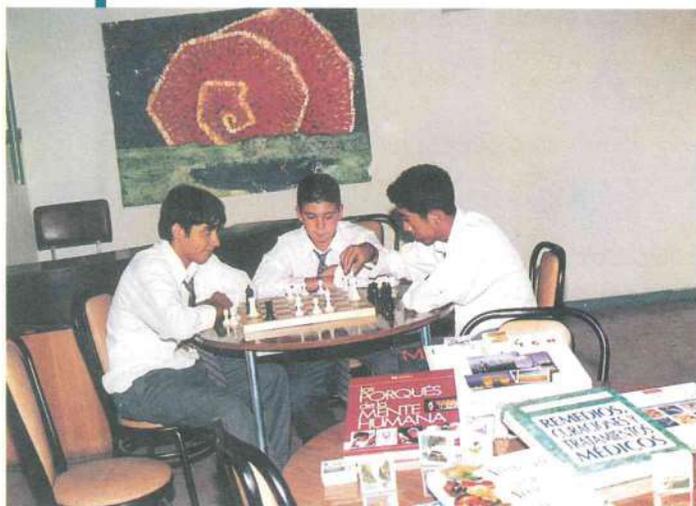
Luego de la firma del convenio el año 1997 con la Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos, cambió la rutina en la Biblioteca Municipal de la comuna de La Cisterna. El acuerdo de trabajo conjunto permitió diversificar los servicios en beneficio de cerca de doscientos mil usuarios que la visitan anualmente. Además, significó un respaldo al personal que desde esa fecha puede acceder a los cursos de capacitación y actualización de conocimientos que se realizan anualmente.

Veranea en la biblioteca

alberga al Instituto Cultural, se hallan las instalaciones de este recinto público, que ofrece un eficiente sistema computacional conectado a Internet.

Debido a los excelentes resultados obtenidos el año pasado, la entidad efectuó la segunda versión del proyecto *Veranea en la Biblioteca*. Durante los meses de enero y febrero se abrieron las puertas a niños y adolescentes

En el paradero 26 de Gran Avenida, al interior de un parque que



del sector, que no tienen posibilidades de salir de vacaciones fuera de la ciudad.

Más de un centenar de personas respondieron al llamado a incorporarse a las competencias culturales programadas. Trabajaron separados en grupos por edades y participaron en variados concursos que integraron el desarrollo de habilidades, redacción de cuentos, memorización, creatividad, además de juegos y pasatiempos para los más pequeños.

Tres regiones de Chile se colmaron de magia, palabras e historias narradas por mujeres. Provenientes de distintos rincones del continente, dieron testimonio de que existían buenas razones para reunirse y decir juntas que el género femenino tiene mucho tema.

En América la mujer cuenta





Bajo el patrocinio del Consejo Nacional del Libro y la Lectura, un numeroso grupo de cuenteras y escritoras divulgó ampliamente su quehacer en diferentes universidades del país y centros culturales de la capital, San Felipe, Los Andes, Coquimbo y La Serena.

En *América la mujer cuenta* fue definida por sus organizadoras como un compromiso, una declaración de principios y una promesa de compartir, desatar la imagi-

nación y abrir un espacio a la reflexión en torno a episodios orales y escritos. Buscaron, además, reconocer el valor del potencial descriptivo, la construcción de situaciones y climas que aparecen en cada uno de los relatos.

A juicio de Patricia Mix, organizadora del encuentro, la narración oral abre incalculables posibilidades de despertar el interés por la lectura. "Aunque se trate de la práctica más antigua de transmisión cultural de los pueblos, es como expresión artística, aún muy nueva en nuestro país. Por eso y por el puro placer de escuchar historias, América nos habló de otro modo, con distintos rostros y acentos, porque en este país, aunque angosto, hay espacio para todos".

Diferentes investigaciones históricas comprobaron que los muñecos animados formaron parte de la cultura religiosa de mayas, aztecas e incas.

Estos maniqués eran similares a los que antes emplearon los habitantes de Indonesia y

Rescate de tradiciones milenarias

Egipto en ceremonias religiosas y actos recreativos.

Las actividades de los titiriteros latinoamericanos se iniciaron en México y Argentina a principios del siglo XX. Sin embargo, existen datos que demuestran que en épocas anteriores se realizaban actuaciones esporádicas de teatro de títeres procedentes de Europa.

Con el fin de recuperar antiguas tradiciones y difundir este género en sectores populares, se realizó recientemente el Primer Encuentro de Teatro de Muñecos, organizado por el Centro Familiar de Huechuraba, dependiente de la Fundación de la Familia. Concurrieron grupos nacionales y extranjeros. La actividad contempló talleres abiertos al público, foros, paneles y funciones con obras de destacadas compañías, como



Equilibrio Precario y Luciérnaga Mágica de Chile, y La Opera Encandilada de Argentina.

El encargado del Centro Familiar de Huechuraba, Mauricio Pastenes, manifestó que el propósito de la iniciativa está plenamente cumplido. La idea, agregó, es generar talleres en esta área del arte escénico, que permita a los jóvenes del sector adquirir los conocimientos necesarios para hacer de esta expresión artística una fuente de desarrollo personal y laboral.



La División de Cultura del Ministerio de Educación y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), inauguraron la primera etapa del seminario anual de sensibilización y capacitación, en el que participan 46 profesores básicos de Santiago, que

Cultura, arte y reforma educacional

trabajan en el aula diversos lenguajes del arte, como danza, teatro, artes plásticas, artes audiovisuales, cultural tradicional e investigación cultural.

Se espera, de esta forma, apoyar de manera activa y permanente el trabajo de los maestros, mediante la entrega de recursos que mejoren efectivamente la formación, los aprendizajes y las relaciones de convivencia en los colegios.

El seminario se desarrollará en cuatro etapas: sensibilización, encuentro con el arte, talleres e intercambio de experiencias y evaluación. A juicio de los organizadores, las disciplinas artísticas son un valioso aporte a la didáctica, ya que cada una de ellas revela toda la riqueza que la expresión, la creación y la apreciación artística le proporcionan al hombre.

Jaume Trilla Bernet: “Balance de fin de Siglo”

*Ernesto Águila Zúñiga.
Fotografía: Jordi Tarrés.*



Desde Barcelona el director del Departamento de Teoría e Historia de Educación de la Universidad local Jaume Trilla, opina sobre la evolución de la pedagogía en el siglo XX.



En la pedagogía tradicional hay una connotación fundamentalmente negativa de la infancia. La niñez como una condición más cercana al estado natural, pero entendido éste de forma peyorativa: es decir, como lo "salvaje".

El cambio de siglo se ha convertido en una buena excusa para analizar e intentar comprender el siglo XX. La pedagogía vivió un período particularmente intenso y rico en debates y experiencias. Un siglo de grandes educadores, de nuevas teorías y doctrinas. Muchas de estas ideas forman parte de la escuela de hoy; otras han sido reformuladas y recicladas a la luz de nuevos conocimientos científicos. No pocas propuestas y discusiones quedaron en el camino, mientras otras han sido incorporadas a la escuela, pero sin su fuerza y sentido original.

Para saber un poco más sobre las pedagogías del siglo XX —o por lo menos de una parte de ellas— conversamos con Jaume Trilla, director del Departamento de Teoría e Historia de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, y autor de importantes libros, como *Ensayos sobre la escuela*, *El espacio social y material de la escuela* (1985), *Pedagogía del ocio*, en colaboración con J.M.^a Puig (1985), *El profesor y los valores controvertidos*, *Neutralidad y beligerancia en educación* (1992), *Otras educaciones* (1993), *Animación sociocultural*, *Teorías, programas y ámbitos* (1997), *Aprender, lo que se dice aprender* (1999). Recientemente ha actuado como coordinador de un libro, próximo a

aparecer, en Editorial Graó, sobre la vida y obra de algunos de los principales pedagogos del siglo XX.

-Parece inevitable comenzar esta revisión del siglo XX por el movimiento de la "escuela nueva" y la reacción que éste significó ante la llamada "escuela tradicional".

Luzuriaga, un gran divulgador de la "escuela nueva", sintetiza bien, en mi opinión, las ideas principales de este movimiento de comienzos de siglo, y que ha sido tan decisivo para la pedagogía de nuestro tiempo: "actividad", es decir, la idea de que la educación debe ser un "aprender haciendo", que el conocimiento ha de ser reconstruido a través de un trabajo práctico en la escuela; "vitalidad", la realidad, la vida y el trabajo deben entrar en la escuela y la escuela abrirse y salir a participar de su entorno vital; "libertad", la escuela debe ser autónoma y democrática en su funcionamiento interno, estar imbuida de los valores y prácticas de la democracia; "individualidad", entendida en este caso como el reconocimiento del niño como sujeto autónomo y centro del proceso pedagógico, cuestión que introducirá un progreso significativo en los métodos pedagógicos; y finalmente, la idea de "colectividad", un fuerte énfasis de la cooperación, del grupo, del trabajo en equipo, como base del proceso formativo.

-Una ruptura importante parece haber girado en torno a la idea que se tenía de la niñez.

En la pedagogía tradicional hay una connotación fundamentalmente negativa de la infancia. La niñez como una condición más cercana al estado natural, pero entendido éste de forma peyorativa; es decir, como lo "salvaje". La educación debía corregir la naturaleza, actuar sobre esta especie de corrupción originaria. Con las visiones naturalistas y racionalistas tipo Rousseau esta visión se invierte: el niño es bueno por naturaleza y es la sociedad la que lo corrompe.

Desde una perspectiva propiamente psicológica existe en la visión tradicional una idea del niño como un adulto en pequeño. La diferencia entre el adulto y el niño sería sólo de tipo cuantitativo. También con Rousseau, y luego con Piaget, Freud, el niño ya es visto como una realidad específica, cualitativamente distinta a la adultez. El niño tendrá sus propias formas de pensamiento, lógica, inteligencia, sexualidad, razonamiento moral, por ejemplo. Se impone una perspectiva evolutiva que le da entidad propia a la niñez y permite distinguir diferentes etapas dentro de ésta.

Todo ello repercutirá notablemente sobre la pedagogía, porque la niñez dejará de ser vista simplemente como una etapa cuyo único sentido consiste en

La imprenta en la propuesta de Freinet tenía mucho valor, porque significaba poner al servicio de los alumnos un medio de expresión y divulgación de su pensamiento.

prepararse para convertirse en adulto. La educación comenzará a ser entendida como un proceso que debe adaptarse a un sujeto que puede encontrar en cada etapa una plenitud vital.

-La escuela nueva tuvo un referente muy importante en España y Catalunya, que fue la Institución Libre de Enseñanza.

La Institución Libre de Enseñanza se fundó en las últimas décadas del siglo XIX. Ambos movimientos respondieron a un fuerte impulso humanista, democrático y racionalista. La Institución Libre de Enseñanza, liderada por Francisco Giner de los Ríos fue, sin duda, el proyecto pedagógico más influyente en España en el primer tercio del siglo XX. Tuvo una gran irradiación pedagógica, cultural y política. Gran parte de la intelectualidad se forjó alrededor de ella, y se crearon escuelas bajo su inspiración. Mantuvo vínculos con el movimiento de la escuela nueva y fue influido por los planteamientos teóricos de éste.

-Un desarrollo posterior a la "escuela nueva" lo representa Freinet. Llama la atención la rápida audiencia que alcanza entre los maestros de escuela...

Probablemente este éxito se debe a que Freinet, a diferencia de otros importantes exponentes de la escuela nueva, era un maestro de escuela, un profesor de aula (Dewey era filósofo,

Montessori y Decroly, médicos). Sus planteamientos, aunque dentro de una concepción global y muy innovadora de la escuela, adquirieron rápidamente la forma de una metodología y de técnicas didácticas concretas. La propuesta pedagógica de Freinet pronto se transformó en las "técnicas Freinet": el uso de la imprenta, el texto libre, el periódico escolar, la correspondencia interescolar, los planes de trabajo, los viajes de intercambio.

-Llama la atención esta centralidad que da Freinet a la imprenta: para que una escuela ingresara al movimiento de la "escuela moderna" y a la Cooperativa de la Escuela Laica (CEL) lo fundamental era tener una imprenta....

La imprenta en la propuesta de Freinet tenía mucho valor, porque significaba poner al servicio de los alumnos un medio de expresión y divulgación de su pensamiento. Para que pudieran no solo crear sino hacer circular sus propios textos. El "texto libre" de Freinet implicaba todo un proceso que partía con la libre expresión del alumno, continuaba con la presentación y confrontación del texto con sus demás compañeros, y, finalmente, debía imprimirlo él mismo y hacerlo circular. Era un proceso que se traducía en un mayor compromiso con el texto creado. Lo fundamental y emblemático de la imprenta en Freinet es que él hace

de ella un uso inverso al de la pedagogía tradicional: en ésta la imprenta sirve para hacer libros de texto; en Freinet, la imprenta la manejan los alumnos para expresarse, crear y comunicarse.

-En las primeras décadas del siglo XX fueron también muy influyentes las pedagogías socialistas, las que tenían como especificidad la centralidad del trabajo productivo en la tarea formativa de los niños y jóvenes...

Muchas corrientes y pensadores destacaron durante el siglo XX esta importancia del trabajo. También estaba dentro de los postulados de la escuela nueva, y en algunos con especial énfasis, como por ejemplo en el planteamiento de G. Kerschensteiner y las "escuelas del trabajo". Sin embargo, en la escuela nueva se trata siempre de una especie de trabajo didáctico, de una simulación del trabajo real. En cambio, en las pedagogías socialistas clásicas del XIX y de la primera mitad del XX lo que se reivindica es el trabajo productivo real como medio privilegiado de formación, incluso para los niños. Hubo posturas radicales, como la de Blonskij, para quien la escuela debía disolverse en la fábrica y en la comuna, donde estaban, a su juicio, los verdaderos espacios educativos. Otros, como Makarenko, mantuvieron la importancia tanto del espacio del trabajo productivo como de la escuela propiamente tal. Su experiencia de las "Colo-

Según el ideario de Neill, para educar personas libres es necesario educar desde la libertad y desde una creencia en una cierta bondad intrínseca del niño.

nias" se estructuraba sobre la base de la división entre tareas productivas y escolares. Bajo esta concepción pedagógica existía un aprecio especial sobre la capacidad de formación moral que aportaba el "trabajo real". La formación polivalente propugnada no perseguía el mero aprendizaje de una cierta diversidad de técnicas, sino, sobre todo, que el individuo llegara a la comprensión intelectual del proceso global de producción. Ello, según esta corriente pedagógica, sería liberador y formativo intelectual y moralmente.

-Hacia la década del 60 el movimiento freinetista se escinde. De allí surgirá la llamada "pedagogía institucional"...

En los 60 surgen nuevas expresiones de lo que podríamos llamar pedagogías antiautoritarias; la "pedagogía institucional" se inscribe en este movimiento más amplio que ya anteriormente contaba con ejemplos importantes (como Summerhill). En la pedagogía institucional, aparte del influjo freinetiano, se siente, además, la influencia del psicoanálisis, particularmente de aquellos que realizan una lectura social y política de éste. También de Sartre, o, en otro orden de cosas, la pedagogía no directiva de Carl Rogers inciden en la llamada "pedagogía institucional". Lobrot y Lapassade son algunos de los principales exponentes de una concepción pedagógica, que centra su reflexión

en el tema del poder y la participación dentro de la escuela y del aula. Su idea central será avanzar hacia una escuela y una clase autogestionada. Se trata de facilitar a los alumnos y al grupo-clase una función instituyente. Aquí ya no basta con renovar los métodos, como proponía la escuela nueva o Freinet, sino traspasar a los alumnos parte relevante de las decisiones de la escuela y del aula. En este caso se apuesta por una función no directiva del maestro, y por la centralidad del grupo y de las dinámicas de grupo en el aprendizaje.

-Dentro de las pedagogías antiautoritarias destaca Neill y su escuela de Summerhill. Una experiencia nacida en 1921, pero que tuvo su mayor auge y divulgación durante la década del 60 y que aún genera controversias, como acaba de ocurrir recientemente con las autoridades educacionales inglesas.

Me parece que el último conflicto fue el mismo que ha enfrentado a esta escuela con las autoridades inglesas desde hace muchos años: la asistencia libre a clases de los niños y la no obligatoriedad de los exámenes. A.S. Neill, aunque mantiene en sus inicios contactos con algunos pedagogos de la escuela nueva pronto se distanciará de ellos. Terminará por considerar la escuela nueva una propuesta educativa moralista y dulzona. Criticará los métodos de Montessori por arti-

ficiosos y rígidos. Sus referencias intelectuales serán Homer Lane y Wilhem Reich. Aquí la opción apunta a la capacidad de autorregulación de los niños, y en la autogestión comunitaria de la escuela. Según el ideario de Neill, para educar personas libres es necesario educar desde la libertad y desde una creencia en una cierta bondad intrínseca del niño. También se puede destacar la importancia que esta experiencia educativa asigna a la expresividad emocional, la necesidad de una formación no solo centrada en la racionalidad sino también en la afectividad de los educandos. Algo muy en boga hoy en día en el campo educativo.

-Un educador clave del siglo XX fue Paulo Freire: se planteó una pedagogía que rompiera la "cultura del silencio" en que viven los oprimidos, una pedagogía que no fuera políticamente indiferente.

En general, la renovación pedagógica del siglo XX puso énfasis en la necesidad de replantear las relaciones entre teoría y práctica, tanto en la manera de producir aprendizajes, concebir la escuela como en la comprensión más global de la educación (como un fenómeno que trasciende la escuela). Pero, sin duda, donde se explicita de una manera muy clara este proceso de acercamiento entre reflexión y acción es en la obra de Paulo Freire. De ello es testimonio, por ejemplo, la

manera como están escritos sus libros, y, por cierto, su propia biografía. Su concepción dialógica del proceso educativo resulta hoy de mucha actualidad. En él está planteado con especial radicalidad la voluntad de superar la escisión entre educador y educando. Esto supone, además, una revalorización del saber propio de cada persona: no es extraño encontrar en Freire una cita de Hegel o Jaspers junto a la de un campesino analfabeto. Son saberes que en una visión de la educación donde teoría y práctica se funden pueden llegar a conjugarse y complementarse.

-Muchas voces pedagógicas importantes se nos quedan inevitablemente afuera, pero un aporte interesante de destacar de este siglo me parece que es el de Lawrence Stenhouse...

Stenhouse es importante por varias razones. A mi modo de ver, su aporte más relevante es la relación que establece entre la renovación de la escuela, la investigación pedagógica y la formación continua del profesorado. Son tres cuestiones que generalmente se planteaban por separado y que, en cambio, para Stenhouse han de integrarse. Otro aspecto que a mí me resultó particularmente interesante -y que recogí en mi libro sobre *El profesor y los valores controvertidos* - es la posición de Stenhouse acerca del tratamiento en la escuela de los temas socialmente conflictivos, co-

mo queda de manifiesto en su *Humanities Curriculum Project*. Los temas controvertidos, en este proyecto curricular, serían materia prima para una educación centrada en procesos actuales y vitales. Stenhouse propone un concepto de "neutralidad procedimental" del profesor en temas socialmente controvertidos, para así facilitar el diálogo entre iguales y respetar y dar cabida a la pluralidad valórica que puede encontrarse en un aula.

-¿Hasta qué punto se ha modificado la pedagogía tradicional durante el siglo XX?

No es sencillo hacer un balance. Desde hace una o dos generaciones ha desaparecido el castigo físico, lo que es sin duda positivo. Los métodos más transmisivos también se baten en retirada, aunque en ciertos niveles de enseñanza siguen siendo los preponderantes. Pero como consecuencia de que tienen "mala prensa" nadie reflexiona sobre si es posible mejorar los métodos transmisivos, y en qué circunstancias puede ser razonable usarlos. También se observan modificaciones importantes en el aula, en el mobiliario, en la posibilidad de desplazamiento de los niños dentro de la clase, en las relaciones de la escuela con su entorno. Luego hay muchas innovaciones que han logrado penetrar en algunas escuelas, pero que a veces se han vuelto rutina o perdido su fuerza inicial, por ejemplo, las

asambleas escolares (Consejos de Curso): hoy, en general, no tienen ese sentido democrático, participativo, autogestionario, que tuvo en sus orígenes. Se vive, en general, una situación mixta, un híbrido en que conviven elementos de pedagogía tradicional con otros provenientes de las pedagogías innovadoras y críticas.

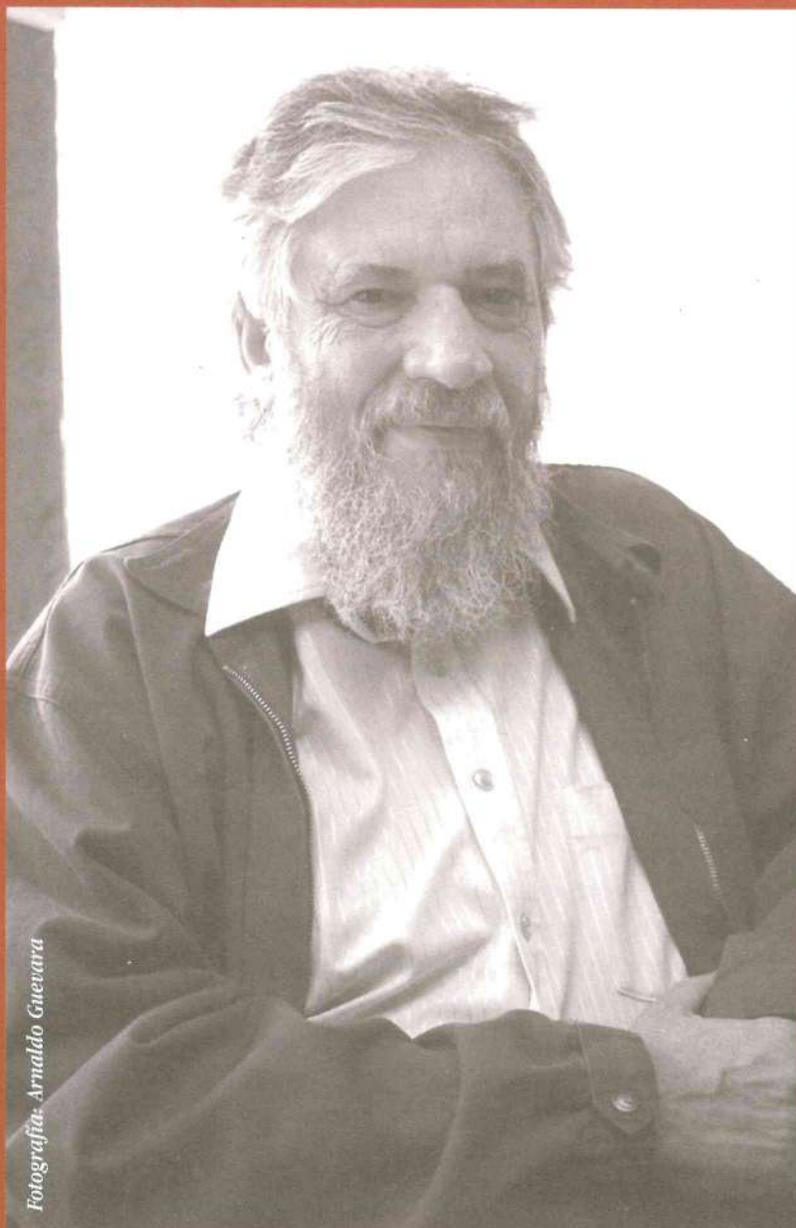
Por otro lado, se debe considerar el impacto que ha significado para la escuela la masificación y universalización de la educación básica y secundaria, ocurrida durante el siglo XX. Hay una problemática muy distinta a la que se enfrentaron los educadores del siglo pasado. Hoy las escuelas se parecen más entre sí, y la universalización ha significado que todos los problemas de la sociedad han ingresado en la escuela. A veces se afirma con escándalo sobre la violencia juvenil en las aulas o sobre bajos rendimientos de segmentos importantes de la población escolar, pero se olvida que hace un par de generaciones esos niños y jóvenes estaban fuera del sistema educativo.

FE DE ERRATA:

POR UN LAMENTABLE ERROR, EN LA REVISTA DE MARZO APARECIO LA FOTOGRAFIA DEL ESCRITOR SAUL SCHKOLNIK ILUSTRANDO LA ENTREVISTA AL ACADEMICO MEXICANO LUIS BENAVIDES

Claudio Naranjo: BUSCANDO LA PROPIA NATURALEZA

Las reformas educacionales en distintos países han querido remediar la carencia espiritual mediante los objetivos transversales. Esta tarea la puede desarrollar sólo alguien que haya atravesado por una transformación y encarne esos valores.



Fotografía: Arnaldo Guevara

Cada vez hay más conciencia de que la espiritualidad y las emociones han quedado de lado frente a nuestras rutinas diarias de trabajo o de estudio. Las relaciones afectivas con los demás o con uno mismo se ven disminuidas por darle más importancia al ámbito de lo intelectual o de lo meramente productivo. También ha quedado de manifiesto en la educación. Hasta hace muy poco la formación de los profesores estaba muy centrada en desarrollar destrezas cognitivas. El Mineduc, en el contexto de la Reforma le ha querido dar un mayor énfasis a los elementos valóricos y socioafectivos indispensables para la formación integral de los niños y jóvenes, por lo que necesariamente el docente debe experimentar un cambio en su propia emocionalidad.

Una de las iniciativas tomadas por el Ministerio al respecto fue becar a un grupo de formadores de docentes para participar en el taller "El trabajo con las emociones en la tarea educativa", dictado por Claudio Naranjo, siquiatra chileno de vasta trayectoria.

Según el profesional, su trabajo consiste en lograr que las personas se desprendan de su falsa identidad. "Ayudo a la gente a ser lo que verdaderamente es, que es mucho mejor de lo que ha pretendido ser o se ha acostumbrado a ser". Para lograr esto, el taller se realizó cerca de

la naturaleza, lejos del ruido. Los 60 participantes se trasladaron durante ocho días a las Colinas de Cuncumén para trabajar grupalmente con tres elementos fundamentales: el psicoanálisis, la psicología de los caracteres y la meditación.

Con el psicoanálisis se trabajó la limpieza de la relación con los padres. Naranjo explica que en la medida en que se tenga una relación equilibrada y amorosa con los papás, uno podrá quererse a sí mismo y al resto. "El mundo se inicia por los padres. En un principio no teníamos más mundo que el de mamá. Después un poquito más grandes, el papá ya comenzaba a ser un tercero dentro de una trilogía original. Luego se empieza a agrandar el mundo, pero cuando hay problemas de amor o de odio con los padres, el resentimiento inconsciente o consciente se vuelca hacia uno mismo y hacia los demás".

En seguida, la psicología de los caracteres, que viene de la tradición oriental, permite reconocer los errores internos. El siquiatra manifiesta que no se trata de controlar las emociones para ser más bueno. Cree necesario viajar hacia el centro del ser y comprender lo que no está en paz. "Conocer la rabia, el resentimiento, la competitividad y responsabilizarse para poder confesarse, no ante un cura ni ante un siquiatra, sino que ante la comunidad y poder mostrarse más verdaderamente".

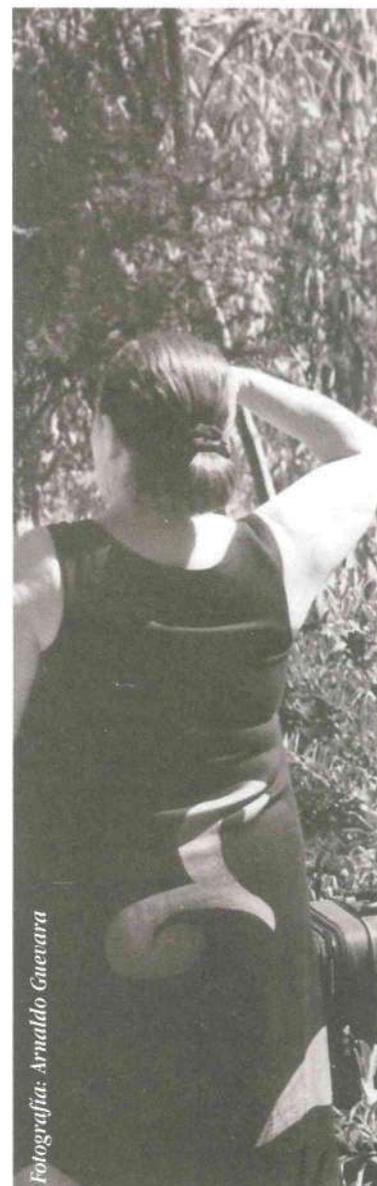
La meditación, en tanto, per-

sigue el darse cuenta de lo que a uno le está pasando. Esta técnica educa la atención no como algo externo (hacia tareas u otras personas), sino la atención hacia la interioridad para ver lo que la persona está sintiendo. Como señala el especialista, "el que logra conocerse a sí mismo hace mejor lo que tiene que hacer".

UNA ESCUELA DE SER

Claudio Naranjo comenzó sus acercamientos a la siquiatria en Santiago. Sin embargo, fue en Estados Unidos donde se convirtió en uno de los pioneros de la psicología transpersonal, integrando la espiritualidad con la psicoterapia. Uno de sus trabajos más destacados es *El eneagrama*, un estudio de la tipología humana, que integra tradición espiritual y medicina moderna.

Los talleres SAT, como él los ha denominado,



Fotografía: Arnaldo Guevara

los realiza hace más de quince años en Italia, España y Brasil. SAT es una palabra sánscrita que significa ser. Para Naranjo, sus talleres son una escuela de ser. Pero SAT, además, es una abreviación de la frase inglesa *seeker after truth* (buscadores de la verdad), nombre que llevaba el grupo al cual perteneció George Gurdjieff, uno de las principales influencias formadoras de Claudio Naranjo.

A pesar de que esta es la pri-

mera vez que se efectúa su taller en nuestro país, cuenta que sus orígenes estuvieron en Chile. Mientras se iniciaba en esta área, su madre se impresionó de sus transformaciones y le pidió ser su discípula. Naranjo formó un grupo, el cual se constituyó, según él, en la semilla de lo que después hizo en California y Europa.

Actualmente, el sistema de trabajo consiste en un programa de tres módulos. Éstos se pro-

longan ocho días y se hacen con un año de distancia. El período entre un taller y otro es utilizado por los participantes para practicar ejercicios psicológicos sugeridos por el siquiatra. Por ejemplo, tienen que revisar en su vida diaria dónde le salen más fuertes "sus malas costumbres". Cada uno tiene su neurosis particular de carácter; dice Naranjo, "yo los dejo con una muy buena visión de por dónde pecan. Ellos, creativamente deben ir poniéndose tareas para ir modificando



eso poco a poco”.

CAMBIO DE PERSONAS, NO DE CURRÍCULO

El especialista explica que las reformas educacionales que se han hecho últimamente en distintos países han querido remediar esta carencia espiritual mediante los objetivos transversales, tratando de mezclar la enseñanza de las diversas asignaturas con la transmisión de valores. Pero aclara que esta tarea la puede desarrollar sólo alguien que haya atravesado por una transformación y encarne esos valores. Y más aún, cuando la persona llega a ese punto, ya ni siquiera tiene que proponérselo, porque los irradia y resuelve creativamente cómo transmitirlos.

Claudio Naranjo cree que lo que se necesita no son cambios de currículos sino cambio de personas. “Yo creo que hasta ahora, incluso lo que se llama educación de los valores se queda en una alta retórica. Es un aprender a valorizar los valores, encaminarse hacia la paz, creer en la paz. ¿Pero quién le enseña a la gente a ser pacífica?” Naranjo piensa que si un profesor logra una verdadera madurez espiritual va a poder manejar su agresividad y la de los otros.

Algo similar transmite Angélica Vial, en su condición de estudiante y participante del taller: “Si hubiera ido a un colegio donde los profesores tuviesen trabajadas las emociones, probablemente me habría sentido

bastante más acogida”.

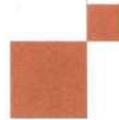
En general, la evaluación del taller por parte de los concurrentes fue muy positiva. Angélica señala que luego de lograr conocerse un poco más, tiene mucho más claro las cosas que le impiden comunicarse bien. Por su parte, Ricardo Laba, estudiante de Psicología, dijo que para él había significado un gran crecimiento personal. Lo que más le sirvió fue el aceptar que su visión de mundo no es el mundo, no es la única ni la correcta. “Esto te ayuda a evitar un montón de conflictos con tus padres, con tus hermanos, con el mundo en general. El mundo no es uno solo. Es diferente para cada persona”, afirma Ricardo.

Otro de los aspectos positivos de este taller es que participaron personas que venían de distintos ámbitos. María Eugenia Oliva, por ejemplo, es ingeniera civil industrial y se muestra agra-

decida que le hayan posibilitado acercarse a la “honestidad personal”. Siente que el método es muy bueno, ya que es una secuencia de procesos bien pensados. “Está preparado con bastante cariño y eso se transmite. A Claudio yo no lo conocía, pero me impresionó su humildad, su claridad mental y su amor por lo que está haciendo”.

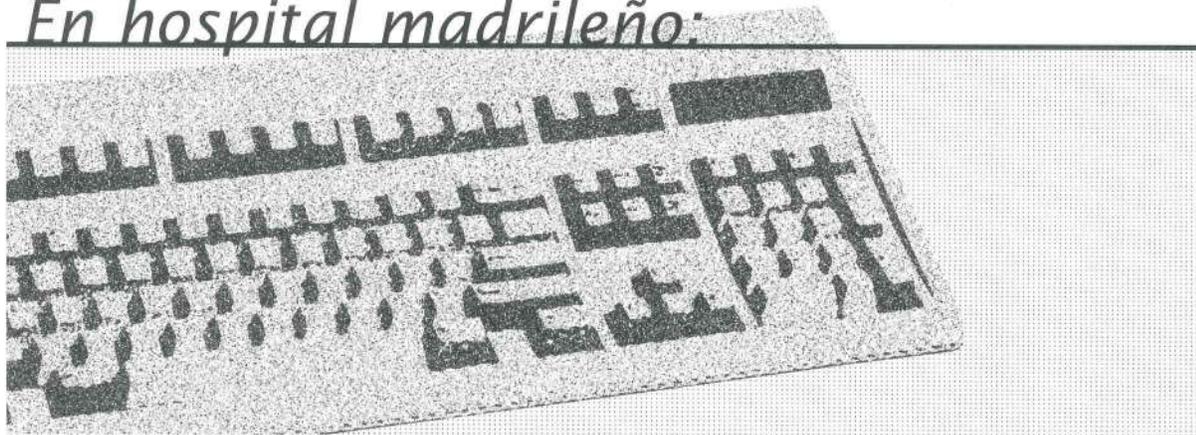
Esta misma satisfacción sintió Claudio Naranjo al finalizar esta primera etapa. Cree que los participantes fueron lo suficientemente humildes como para reconocer que tenían una herida interna y aceptaron ser ayudados.

El hacer estos talleres en Chile para él significa dejar un legado en su país donde tan ausente ha permanecido. Por ello, promete volver el próximo año para continuar con la segunda etapa, donde mezclará la terapia gestáltica, el eneagrama y el teatro.



APRENDEN Y CHATEAN CON SUS COMPAÑEROS

En hospital madrileño:



Las computadoras ya no sólo se encuentran en las oficinas. Colegios, bibliotecas, centros comerciales, cafés, aeropuertos, entre otros, son lugares donde se accede a las posibilidades comunicacionales, de trabajo o de educación que esta herramienta ofrece.

Es así como ahora el Hospital San Rafael, de Madrid, ha implementado un aula virtual de apoyo escolar para los niños que están internados. Con ello pretenden asegurar la continuidad de los estudios y acercar las nuevas tecnologías a los alumnos.

La idea es que aprendan jugando y por ello tienen a su disposición software educativos destinados a los diferentes grupos etáreos. Para la educación infantil utilizan tres programas. El *WebBits* facilita la estimulación de la inteligencia y el aprendizaje de lectura y matemáticas a través de los "bits de información". *La magia de las letras* es un método de lectura para niños a partir de los cuatro años

de edad. Y con *Let's play* se les enseña inglés.

Luego, para la educación primaria, el *Edubroker* responde al contenido curricular desde primero a sexto. Mientras tanto, para los estudiantes de la educación secundaria obligatoria (Eso) está *Webtutor*, una aplicación a través de Internet dirigida a evaluar los conocimientos adquiridos mediante más de cinco mil preguntas relacionadas con Matemáticas, Lenguas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Inglés.

Alumnos de Psicopedagogía y Magisterio participan como monitores de los grupos, y un profesor especializado en deficiencias de aprendizaje supervisa y orienta a los niños con más dificultades.

Pero la utilización del correo electrónico y el chat es lo que más valoran los niños, pues con esto evitan procesos de angustia y aislamiento, al poder mantener la comunicación con sus amigos y compañeros de colegio.

Educación ambiental:
**Reciclar es reconstruir
 el mundo**



Para Janine Charron, directora del proyecto La maison de l'enfance, la educación ambiental no está solamente ligada a actividades tecnológicas, sino es la relación que se establece con los demás profesionales, la formación valórica de los niños, el consumo de productos y el hacerse cargo de la basura, entre otras cosas.

No sólo porque los alumnos trabajan el huerto o traen plantas para el jardín, se puede decir que son educados "ambientalmente". Este concepto va mucho más allá y abarca el discerni-

miento con el que los niños enfrentan a seres vivos e inertes en lo cotidiano. Ellos saben que deben dejar la sala tan ordenada como la encontraron, que los aditivos en los alimentos son dañinos y que los materiales tienen más de una utilidad.

La entidad posee huertos, conejos, aboneras y una "recusería" (sala especial de materiales reciclables). Estos instrumentos están a disposición de los niños, pero su utilización es intencionada para formar ciudadanos conscientes. Mirando el huerto, Janine explica que "para los alumnos, este es su hábitat; no obstante, saben que los tomates no salen por milagro, que existe mucho trabajo detrás. Ellos tienen la experiencia del proceso productivo, que se empieza preparando la tierra, luego viene el tiempo de abonar, sembrar, el cuidado de los cultivos, la cosecha y, finalmente, la elaboración de los alimentos. Por lo tanto, entienden que no se puede botar ni desperdiciar la comida".

Un poco antes de la hora de almuerzo se juntan los alumnos de todos los cursos para participar en el taller de cocina que usualmente guía Janine, pero hoy Felipe (10 años, quinto básico) se hará cargo. Primero, él fue ayudante del taller y ahora siente la seguridad de contar a sus compañeros lo que ha aprendido. En la mesa hay verduras, pastas y carnes clasificadas. En el taller, Felipe escucha las dudas de sus compañeros y aclara que "seleccionar es juntar cosas parecidas para darles un nombre y una utilidad". Después de conocer los grupos alimenticios, los mismos alumnos que trajeron comida y tomaron

parte en el taller; comparten el almuerzo a la manera de un autoserivicio.

HACERSE CARGO

Freinet es inspiración para este proyecto educativo, ya que tratan de construir aprendizajes a partir de la experiencia de los niños y con el fin de vivir mejor en sociedad. "Aquí procedemos a darles el espacio y las herramientas para que experimenten. No discurremos sobre el medio ambiente, sino que lo viven y reflexionan sobre sus actitudes frente a lo que los rodea".

Ubicada en la comuna de Peñalolén, la casa de adobe azul donde funciona La maison de l'enfance acoge diversas actividades. Por ejemplo, tienen un recipiente donde juntan las latas, las

aplantan y luego las venden. También los niños saben separar los desechos de sus alimentos: algunos terminan en la jaula de los conejos y otros en la abonera. Con los diarios que reúnen hacen papel maché o simplemente los venden. Con las diapositivas o radiografías viejas realizan nuevos cuadros susceptibles de proyectar. La ropa que clasifican es para ayuda solidaria, disfrazarse o venderla en la feria de las pulgas, que se efectúa periódicamente. La lista suma y sigue.



habilidades que desarrolla. Por ejemplo, las virtudes de trabajar con arcilla son incentivar la experiencia sensorial, la exploración, la expresión, el desarrollo de los músculos y la adquisición de hábitos.

Reducir, reciclar y reutilizar son palabras frecuentes en este proyecto y están presentes también en la manera de jugar. Para ello usan ruedas viejas, cajones de madera y todo lo que encuentran. "Deben aprender a divertirse solos, porque si no serán adultos aburridos", dice Janine, mirando a los niños en el patio. Como toda institución, en esta Ong también tienen problemas; para resolverlos hay asambleas de niños y educadores tres veces a la semana. El requisito para quejarse es proponer una solución viable.

"La llamada educación ambiental es fácil, barata y entretenida. Si muchos la implementaran se terminaría la crisis de identidad de Chile", asegura Janine. Los regalos que recibe de sus alumnos, después de las vacaciones, son semillas y conchitas de distintos lugares de nuestro país. "Aquí hacemos las cosas como antes, cuando no había tanto consumismo".

Incluso, llegan a tratar los pañales de los más chicos y con ellos elaboran material para moldear. El procedimiento es el siguiente: primero los lavan, los dejan secar y el relleno (mezcla de papel toalla y gel) se mezcla con engrudo. Así nacen maceteros, marcas de manos infantiles y diversas expresiones, tan originales como las que confeccionan en el taller de alfarería. Este establecimiento funciona con el convencimiento de que los recursos naturales desafían mucho mejor los sentidos de los niños. En el panel central tienen un cuadro informativo con la enumeración de los materiales y las



COLOMBIA: UNA RUTA SOLIDARIA

En Colombia, más de cuatrocientos maestros participaron de la Expedición Pedagógica Nacional, visitando los establecimientos educacionales del país para descubrir desde ahí las diversas formas de hacer escuela, de ser profesor y de construir comunidad educativa.

Esta iniciativa de movilización nacional por la educación tiene sus cimientos, según Alejandro Álvarez, coordinador de la Expedición Pedagógica, en el llamado Movimiento Pedagógico que desde los años '80 reclamaba una mayor participación en la toma de decisiones sobre políticas públicas en educación, y se consolidó en el desarrollo de la Ley General de Educación hacia fines de la década de los '90.

Uno de los puntos más destacables de este proyecto es que la mirada de los maestros expedicionarios no es diagnóstica ni administrativa, sino es una mirada solidaria de los docentes e investigadores hacia sus colegas, por lo que se convierte en una experiencia enriquecedora tanto para el observador como para el observado. Las visitas se han convertido en pequeños foros pedagógicos, donde, además, se ha involucrado la comunidad.

Luego de recorrer 170 municipios, 1.500 centros educativos y haber conocido 3.000 proyectos pedagógicos, los maestros participantes declararon: "A lo largo de este recorrido hemos encontrado una escuela que se constituye en un espacio donde en medio de las dificultades se teje sociedad; un magisterio en busca de la dignificación de su oficio y en proceso de configuración como intelectuales de la cultura; una comunidad educativa dispuesta a asumir su responsabilidad social e incidir en la toma de decisiones que orientan la educación de los colombianos".

FRANCIA: COMO EVITAR VIOLENCIA EN COLEGIOS



El aumento de la violencia en los centros educacionales preocupa cada vez más al gobierno francés. Más aún, mientras en 1995 la mitad de los alumnos estimaba como justas las sanciones que recibían, en el 2000 sólo un 33% las creía legítimas. Estas cifras pertenecen a un estudio realizado por la socióloga Agnès van Zanten publicado en la revista "Déviance et Societé".

La profesional concluyó que la creación de clases homogéneas, en la que todos los alumnos tienen un nivel de conocimientos parecido, es "una mala respuesta a una buena pregunta y favorece la violencia escolar".

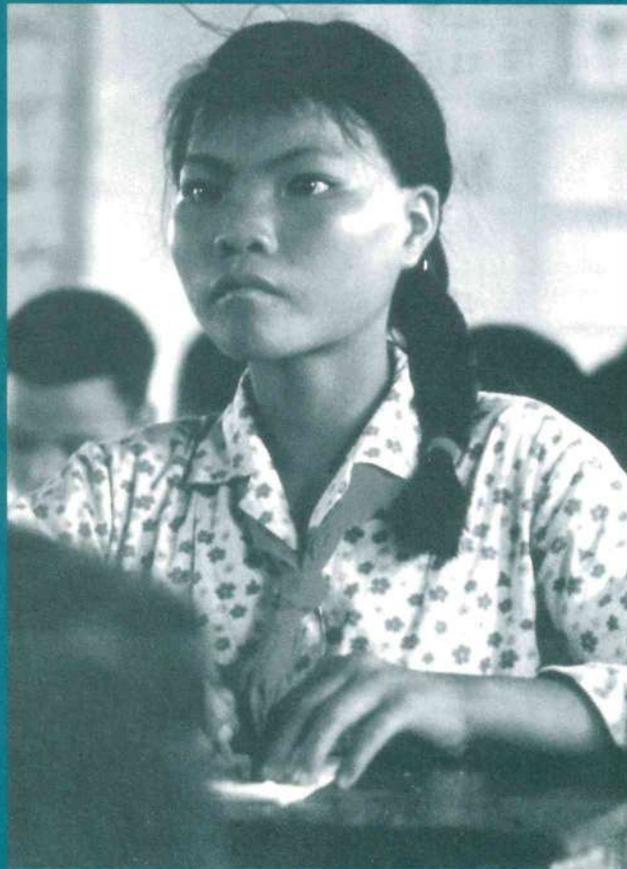
Según Agnès, las malas clases o clases basura desempeñan "un papel central en las actividades conflictivas respecto a los valores defendidos por la escuela". Los profesores están más pendientes de resolver problemas de disciplina que de mantener una exigencia de nivel escolar, lo que luego se traduce en actitudes poco justas por parte de los docentes, quienes sancionan a cualquiera sin preocuparse de ir al origen del conflicto.

A pesar que desde 1975, los centros públicos franceses tienen prohibido por ley las llamadas "clases de nivel" que reagrupan a los mejores o peores alumnos; en la práctica existen criterios inquietantes para organizar los cursos.

En el estudio, la socióloga revela también que la heterogeneidad sólo es positiva si va acompañada de clases menos numerosas, se mantienen las opciones personales y se forman grupos por intereses.

TIMSS:

ASIA LIDERA EN MATEMÁTICAS Y CIENCIAS



Desde 1964 existen iniciativas internacionales tendientes a medir la enseñanza y aprendizaje en matemáticas y ciencias. Singapur y Corea fueron los mejores, en tanto Chile mostró un bajo rendimiento en 1999.

En este mundo tan tecnificado, las Matemáticas y las Ciencias forman gran parte de los currículos de los estudiantes. Por ello existe un interés creciente por evaluar la enseñanza y el aprendizaje de estas materias en el contexto internacional. Así han surgido diversas organizaciones que desarrollan y promueven iniciativas de evaluación. Una de las entidades más valiosas por su relevancia y nivel de actividad es la IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

Esta institución aplicó en 1964 su primera prueba, el Fims (First International Mathematics Study), a alumnos de 13 años y de enseñanza preuniversitaria. Luego, en 1980, propuso una evaluación más ambiciosa. Esta vez el Sims (Second International Mathematics Study), no sólo midió el rendimiento en Matemáticas de estudiantes de 13 años y del último curso de secundaria, sino que, además, describió el currículo en Matemáticas de cada sistema educativo participante.

Paralelamente, la IEA realizaba evaluaciones en Ciencias. En 1970 y 1984 examinó los currículos en esta materia en el ámbito mundial e identificó factores que explicaran las diferencias en éstos. La población objetivo fueron alumnos de 10 a 14 años,

más los que se encontraban en el último año de secundaria.

Ante la positiva experiencia, la IEA puso en marcha en 1991 una evaluación conjunta en Matemáticas y Ciencias conocida con el nombre de Timss, Third International Mathematics and Science Study o Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias. El diseño del estudio, la construcción de los instrumentos y su aplicación tuvieron lugar entre 1991 y 1995. Participaron más de quinientos mil alumnos de 15.000 centros docentes de 45 países del mundo. En esa ocasión, el grupo objetivo fueron estudiantes de cuarto grado.

Cuatro años después, la prueba se realizó con niños de octavo grado. 38 países participaron en esta nueva evaluación, de los cuales 26 habían estado en la versión anterior y pudieron comprobar sus avances. El informe se encuentra disponible desde febrero en <http://www.timss.com/timss1991/publications.html>. Entrega información sobre el rendimiento de los estudiantes, los conceptos que incluyen los diversos currículos de los países participantes, cómo se les enseñan esos conceptos y cómo varía la puesta en práctica de esos conocimientos de un país a otro. Asimismo, da a conocer la preparación y confianza en sus saberes que tienen los profesores y la actitud de los es-

tudiantes hacia la asignatura. En el presente artículo se proporciona una visión general de los resultados.

LIDERAZGO DE ASIA

En el ámbito de las Matemáticas las áreas evaluadas fueron: las fracciones y sentido numérico, geometría, álgebra, representación, medición y análisis de datos y probabilidad.

Asia fue el continente más exitoso. Singapur, Corea, China-Taipei y Hong Kong obtuvieron los mejores resultados, teniendo las dos primeras naciones logros perceptiblemente más altos que las demás. En tanto, Letonia, Canadá y Chipre mostraron un aumento en su rendimiento en comparación a 1995; mientras que República Checa fue el único que disminuyó sus puntajes.

Con respecto a la diferencia de aprendizaje según género, no existe gran disparidad entre los hombres y las mujeres, excepto en Israel, República Checa, Túnez e Irán en el cual los varones tienen mejor rendimiento.

En cuanto a los currículos se observó que, salvo Estados Unidos y Canadá, los países tienen un plan de estudio en el ámbito nacional. Se constató, además, que las horas de clases destinadas a las Matemáticas disminuyen del 4º al 8º grado.

Referente a la enseñanza, el interés está puesto en el manejo de habilidades básicas y el entendimiento de conceptos matemáticos. Existe un énfasis moderado por evaluar las aplicaciones de las matemáticas en la vida cotidiana y la capacidad de comunicarse matemáticamente.

Desde una mirada más específica, el 55% de los estudiantes recibe una mayor formación en las áreas del álgebra, la geometría y el sentido del número. Un 27% centra su instrucción en el álgebra o en ésta combinada con la geometría. El 14% de los alumnos privilegia su enseñanza principalmente en los números, y sólo un 3% en la geometría. Por otra parte, desde 1995 a 1999 se ha visto un incremento en el trabajo de razonamiento y resolución de problemas. Los estudiantes que han obtenido esta formación lograron mejores resultados en la prueba.

Viendo el plano más psicológico, las predisposiciones hacia las matemáticas no son muy positivas. Un 15% de los estudiantes está convencido de que no puede aprender matemáticas, cualquiera sea la materia o la metodología aplicada. Incluso, los alumnos de los países asiáticos con más altos puntajes mostraron una baja autoestima al respecto. En general, las mujeres tienen más temor hacia esta asignatura.

Los docentes, por su parte, a pesar de que el 84% posee una formación adecuada para enseñar matemáticas, sólo el 63% se siente seguro en esta labor.

JÓVENES PREFIEREN LA BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA

Geología, Biología, Física, Química, temas del medio ambiente y naturaleza de la ciencia fueron las asignaturas examinadas en el

ámbito de las ciencias.

China-Taipei y Singapur han sido los países más exitosos en esta prueba, seguidos por Hungría, Japón y Corea. En tanto, los más bajos resultados los presentaron Filipinas, Marruecos y Sudáfrica. En comparación a 1995, Letonia, Lituania, Canadá y Hungría mejoraron su rendimiento.

Los hombres, al igual que en la prueba de Matemáticas, tuvieron un promedio mayor que las mujeres. En 16 de los 38 países los varones sacaron mejores logros en Física, Geología, Química y medio ambiente. Esta situación coincidía con una actitud más positiva de los muchachos frente a las ciencias, diferencia que se veía más pronunciada en los países donde las ciencias se enseñan como temas separados.

Respecto a los intereses de los estudiantes, la Biología y la Geología son las ramas preferidas, mientras que la Física y la Química son las más rechazadas. Las alumnas revelan actitudes más favorables hacia la Biología, mientras que ellos prefieren la Física, la Química y la Geología.

En relación con el currículo, al igual que en Matemáticas, Estados Unidos, Canadá y Australia son los únicos países que no tienen uno en el ámbito nacional. La enseñanza de las ciencias se realiza como un tema general en 21 de las naciones partici-



pantes. Las horas destinadas a esta asignatura aumentan de un 11% en cuarto grado a un 16% en octavo grado. En la mayoría de los programas, el énfasis está puesto en entender hechos básicos, conceptos de la ciencia, mientras que la aplicación de estos conceptos tiene una menor importancia. Asimismo, la experimentación y el trabajo en laboratorio son bastante menores.

Con respecto a los profesores, un 40% señaló no tener la suficiente confianza en su preparación. La rama en que se sienten más capacitados para enseñar es la Biología. En el otro extremo se encuentra la Geología.

LA PARTICIPACIÓN CHILENA

Chile participó por primera vez en el Timss en 1999. A primera vista, los resultados fueron muy negativos. En ambas pruebas, nuestro país ocupa el lugar

número 35 dentro de las 38 naciones participantes. Sin embargo, no hay que olvidar que estos resultados se analizan a la luz del contexto de cada país.

Por ejemplo, Bélgica tiene un gasto anual por alumno cercano a los siete mil dólares, mientras que en Chile es de aproximadamente dos mil trescientos. Por otro lado, de los países seleccionados, el nuestro es el que cuenta con la mayor proporción de estudiantes evaluados provenientes de hogares con un bajo nivel de recursos educacionales.



Junto con esto, nuestros niños al momento de rendir el Timss estaban aún regidos por el currículo que la Reforma se encuentra modificando. Los planes antiguos no les preparaba para las demandas de conocimientos y capacidades formuladas por el Timss. Afortunadamente, estas falencias están superadas por la Reforma en marcha.

Para profundizar en la situación de nuestro país al rendir el Timss y ahondar en los resultados alcanzados en comparación a las otras naciones, existe un informe preliminar en:

www.mineduc.cl/doc/timss/timss.btm



Fotografía: Correo de la Unesco

ASIGNATURA JUVENIL REMOZA AL CONSEJO DE CURSO



Fotografía: Alvaro Hoppe

La formación ética y moral del estudiante dentro del grupo social, la cual le imprime cohesión e identidad cultural, y el desarrollo de sus capacidades personales, que contribuye a una sana convivencia están presentes en la nueva práctica del Consejo de Curso.

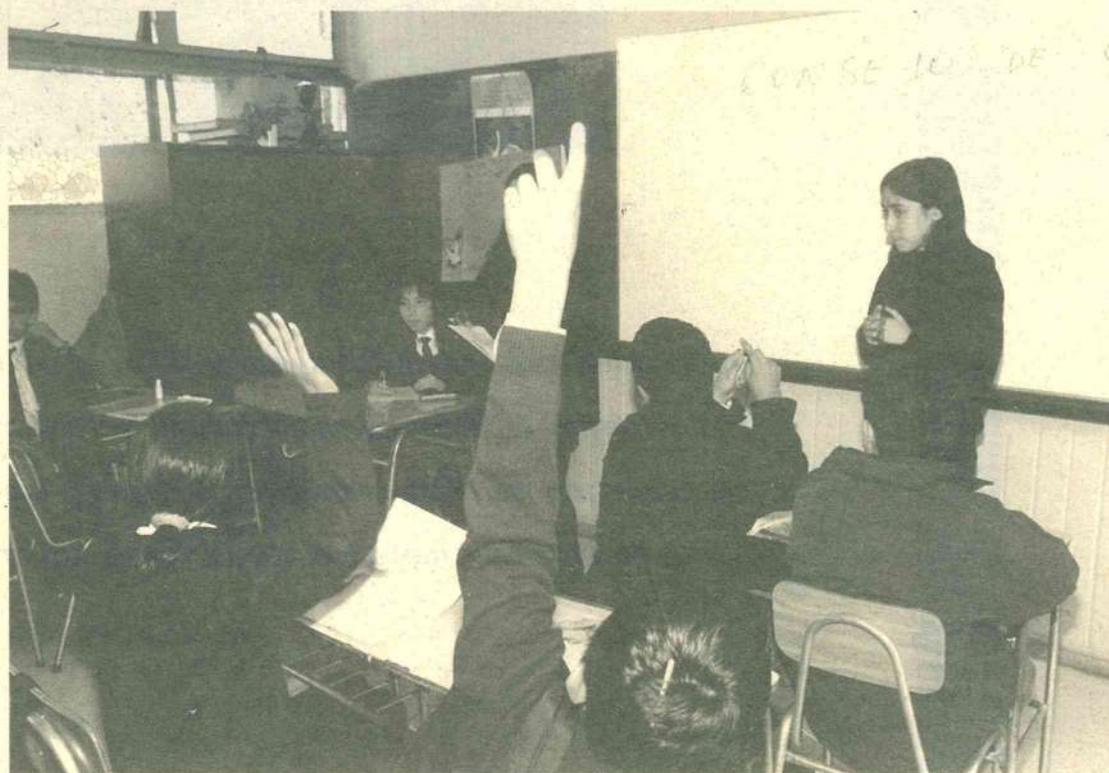
Desde sus inicios, a mediados de la década de 1940, el Consejo de Curso era la asignatura donde todos podían ser partícipes. Y también un espacio para ejercitar la democracia. Nacido desde las expectativas y necesidades de los alumnos reunidos en clubes o asociaciones, el Liceo Manuel de Salas fue el primero en reconocer estas organizaciones estudiantiles y sistematizar su trabajo en el aula.

La Reforma Educacional de 1965 extendió su práctica a toda la enseñanza secundaria. Esta asignatura quiso dar respuesta a la orientación vocacional del estudiante, uniendo sus requerimientos con los del Centro de Alumnos. De esta manera trabajaba sus dos objetivos: contribuir al desarrollo integral del alumno y fortalecer su educación cívica.

Muchas veces, el Consejo de Curso fue una instancia para la reflexión, la crítica o proposición frente a la realidad de una comunidad educativa. Por este motivo, el golpe militar tuvo efectos en la futura concepción del Consejo de Curso. Después de 1973 es percibido básicamente como un instrumento de difusión de la nueva organización política del país y de resolución de conflictos internos del curso.

En la enseñanza básica se reforzó la participación de los alumnos en actos de educación cívica, como desfiles o inauguración de la semana. En la enseñanza media, el Consejo de Curso derivó hacia temas de desarrollo personal, más que a la formación democrática. Hasta 1990 esta asignatura fue utilizada para afianzar contenidos de otros ramos, llamar la atención sobre el rendimiento o la disciplina escolar.

Con la vuelta a la democracia, el valor de la conversación y del pluralismo se da a través de tres aspectos: la formación de una conciencia de derechos y deberes, una actitud comprometida con los valores del grupo social y el desarrollo de las habilidades para tomar parte en la sociedad.



En abril de 1990 se dictó el Reglamento de Centros de Alumnos de Enseñanza Media que los posicionó como un factor fundamental en la estructura y funcionamiento de la educación cívica y del gobierno estudiantil.

Dos grandes objetivos transversales están ligados a la práctica renovada del Consejo de Curso:

- La formación ética y moral del estudiante dentro del grupo social, la cual le imprime cohesión e identidad cultural.
- El desarrollo de las capacidades personales, lo que contribuye a una sana convivencia.

En un mundo en constante transformación, con problemas ecológicos, brechas económicas, culto por la eficiencia y diversidad en la forma de percibir la realidad, la formación valórica es fundamental. Para María Eugenia Nordenflycht y Eduardo Castro, autores del libro *El Consejo de Curso y el rol del profesor jefe en la construcción de una ciudadanía activa*, tal formación constituye un aporte al ejercicio de los derechos humanos, a la convivencia democrática, a la solidaridad, la justicia, la verdad, la tolerancia y a la dignidad de las personas.

A LA MEDIDA DE LA REFORMA

En una sala de clases de 1° medio del Liceo Felipe Cortés, de El Melón, se escuchan risas y bastante ruido. En el centro, y rodeados de sus compañeros, dos alumnos con la vista vendada tratan de coger a un tercero, que se mueve de un lado a otro. Están Jugando al Escondido, parte de una sesión del taller "Entre amigas y amigos", de la nueva Asignatura Juvenil. Para el que no logre asir al escurridizo habrá una penitencia. En otro grupo, algo similar ocurre con tres niñas que juegan a la Silla Musical. La exigencia general para la perdedora es: ¡que baile la colita!

Corresponde el juego a una de las técnicas grupales consideradas para este nivel en el nuevo programa Asignatura Juvenil, que el Ministerio de Educación ha implementado como una forma de potenciar el Consejo de Curso para los niveles de 1° a 4° año medio y un espacio de formación social y personal de los /las alumnos/as. Es otra iniciativa que responde a los propósitos de la Reforma Educativa, en cuanto a adaptar las políticas y programas a los nuevos tiempos y responder a los requerimientos del mundo infantil y juvenil.

Este año se lanzó la convocatoria para desarrollar la experiencia en los liceos municipalizados y subvencionados en los niveles de 1° y 2° año medio con un cupo máximo de quinientos establecimientos, cantidad que concierne casi a un tercio del total. Desde marzo y hasta el 6 de abril, las sedes provinciales de Educación abrieron las inscripciones para que orientadores y profesores jefes postularan a la capacitación y obtención de materiales. Al cierre de esta edición, la respuesta había superado las expectativas. Así lo destacó Francisca González, coordinadora del equipo del Mece-Media, que ha venido trabajando en el tema.

No sorprende, puesto que tras un Convenio de Colaboración Mutua, entre el Ministerio de Educación y el Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas, Cidpa, durante 1999 se aplicó como plan piloto en diez liceos de las regiones V y Metropolitana con una muy destacada evaluación de parte de toda la comunidad involucrada y en especial de la Comisión de Orientadores y Profesores que elaboró el Informe Final, en enero de este año.

UNA PROPUESTA PROBADA

Cidpa constituyó el aliado ideal para esta innovación. Esta Ong viñamarina, con más de diez años ejecutando proyectos de acción, educación, investigación y extensión en las temáticas de mujer- joven, juventud y educación, y participación social juvenil, propuso al liceo pensar el tema del Consejo de Curso en forma distinta. Según Raúl Irrazábal, encargado del área Joven y Educación, hasta ahora, las temáticas juveniles eran abordadas por el lado del problema. El Cidpa planteó trabajar a partir de las potencialidades de los alumnos, lo que ellos denominan "tareas de desarrollo de los alumnos".

"Nosotros veníamos observando que las actividades que provenían de los intereses y motivaciones más propias de los alumnos estaban fuera de los currículos. Sin embargo, había un espacio, el Consejo de Curso, que estaba tremendamente abandonado", explica.

Surgió la idea de aprovechar ese espacio para desarrollar tareas globales, como las de expresión y participación, en la que los estudiantes pudieran abordar sus propios temas y no los que la escuela consideraba como problemas.

Para trabajar con mayor intensidad sus potencialidades, serían ellos mismos los que se harían cargo del Consejo de Curso y dirigirían las sesiones de trabajo. El profesor sólo sería un facilitador del proceso de conversación. La idea básica era llevar las conversaciones cotidianas a la sala de clases.

Según el experto, para que funcionara era fundamental que los docentes pudieran cambiar la lógica en que se desarrollan las interacciones y los procesos formativos en la escuela, que se creara un consenso para darle legitimidad a las opiniones de los alumnos. "En la escuela, generalmente, es el docente quien instala los criterios de lo cierto y lo verdadero. Y más bien, el proceso de formación consiste en descubrir esas verdades que estima el docente. En este sentido era muy importante para nosotros que el profesor no opinara. Y de esa manera evitar que el diálogo se transformara en un diálogo convergente", destaca el investigador.

Iniciaron la experiencia en dos 2° medios y durante el trabajo fueron construyendo las técnicas de conversación, pero también se acercaron a las tareas de desarrollo, que fueron pensadas a partir de las distintas vivencias por las que pasan los jóvenes durante la enseñanza media.

Para los 1.os medios, la misión fue develar la experiencia de ser joven. Lograr autorrepresentarse una imagen del ser joven, desde una mirada personal, cultural y social. En tanto, para los 2.os medios la tarea fue aprender los roles sociales, el ser hombres y ser mujeres, como también los derechos de los jóvenes estudiantes.

Para los 3.os se ha planificado que develen el carácter de las opciones juveniles, que perciban el ser joven como un tiempo de decisiones y que cada una de ellas tiene sus consecuencias.

Por su parte, los 4.os medios deberían trabajar su capacidad de construir proyectos de vida. Mirar la vocación más allá de las posibilidades de integración al mundo laboral. Ser capaces de vislumbrar "qué quiero hacer en mi vida". Para ello, se les instaría a revisar su propia historia y, a partir de ella, seguir construyendo el presente y el futuro.

TRES MISIONES PARA EL PROFESOR JEFE

El principal aporte del profesor en esta iniciativa tiene que ver con la forma de relacionarse con sus alumnos. Para lograr que los estudiantes lleven sus conversaciones reales al aula, los profesores deben conceptualizarlos como jóvenes que han tenido experiencias similares a las de ellos, y si opinan dentro del Consejo de Curso han de hacerlo desde su experiencia vital y no como sus profesores.

Cuando se alcanza una relación de confianza, en que ambos dejan fuera sus roles escolares, la actividad se vuelve más enriquecedora, el profesor aprende mucho y la Asignatura Juvenil se convierte en un tremendo insumo para la orientación. Lo que sí importa es que cualquier tipo de orientación formal se realice fuera de la Asignatura Juvenil, de manera que los alumnos no sientan que su espacio es intervenido por los adultos.

Otro punto de interés tiene que ver con el lenguaje. Si se les obliga a ocupar un vocabulario estricto es probable que los alumnos ya no se sientan tan cómodos. Es fundamental que ellos hablen tal como lo hacen cuando están en confianza.

En definitiva, el profesor tiene tres misiones fundamentales: que los alumnos comprendan los sentidos que tiene la conversación; transferir los roles que han sido propios de los docentes; estar frente al curso legitimando y validando el tipo de conversación en que los alumnos puedan socializar sus experiencias.

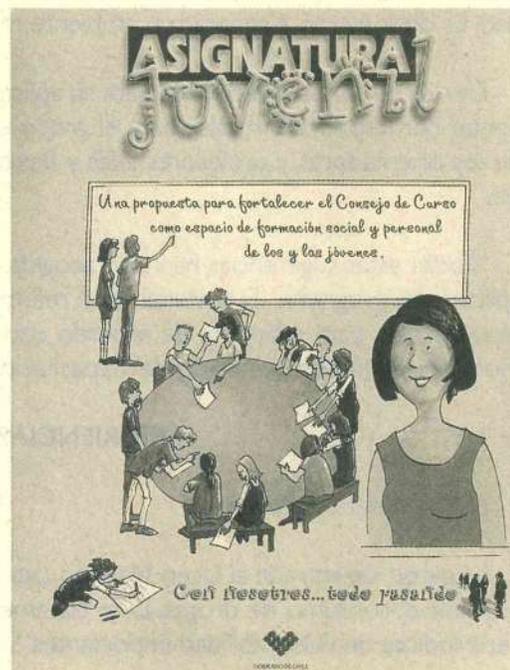
Al final del proceso, los estudiantes pueden concluir que ellos también son agentes formativos. Por su lado, corresponde al sistema educacional ver de manera más positiva a sus alumnos y entender que aparte de ser estudiantes, son jóvenes.

EN MAYO PRIMER SEMINARIO

Se elaboró también un Manual de la asignatura para cada nivel de enseñanza. "Los manuales contienen ejercicios, técnicas y actividades que incentivan el desarrollo de las habilidades analíticas y sociales", destaca la Coordinadora del Mineduc.

Las temáticas centrales para los niveles de 1° medio a 4° año son: "La experiencia de ser joven"; "Roles sociales y derechos ciudadanos para hombres y mujeres jóvenes"; "Historia de Vida y Opciones Juveniles" y "Proyecto de Vida y Decisiones Juveniles", respectivamente.

Metodológicamente, la Asignatura Juvenil se estructura en talleres, cada uno de los cuales se conforma en sesiones de dos horas pedagógicas. También se debe disponer de una hora mensual para intercambio de información entre los profesores jefes y el orientador. Si se destinara menos tiempo, según la evaluación, sería imposible aplicarlo.



En cada sesión se contempla la técnica grupal o juego introductorio, un trabajo de subgrupos sobre una temática definida, una puesta en común sobre el trabajo realizado por cada subgrupo y un tiempo para la evaluación, tanto para la sesión misma como para el desempeño del grupo.

Una gran innovación es la organización del curso en pequeños grupos. En cada uno un monitor ejerce su liderazgo, el que se va rotando. Los monitores, ayudados por el resto de su grupo, deben preparar alguna de las sesiones. El profesor jefe, quien, a su vez se ha capacitado al respecto ha de reunirse con los monitores, los asesorará y orientará cuando sea necesario.

Durante el plan piloto hubo observación en el aula, y no fue raro escuchar en momentos de la evaluación de los grupos, diálogos como el siguiente: "A mí me pareció bien, pero los juegos podrían haber sido más entretenidos y donde participaran todos; por ejemplo, a Miriam deberían hacerla participar más, porque siempre está con nosotros (Miriam tiene una discapacidad motora); o, "como somos de primer año y hay gente nueva nos ha servido para unimos más; la sesión permitió relajarnos y conocernos más".

El informe final y que sirvió de base para la puesta en marcha de la Asignatura Juvenil se efectuó con bastante rigurosidad. En él se consignan todos los aspectos del proyecto piloto: cumplimiento de los objetivos, seguimiento del proceso de implementación, de la metodología y actividades, capacitación de los coordinadores, insumos (material de apoyo, metodología y temáticas) aplicación de cuestionarios, conclusiones y proyecciones.

De las conclusiones se rescató que respecto al desarrollo socioafectivo de los jóvenes la Asignatura Juvenil estimuló el diálogo, la capacidad de escuchar al otro, en definitiva, la posibilidad de participar e integrarse grupalmente. Los manuales del profesor jefe y de los monitores favorecieron el diálogo y conocimiento entre los alumnos, reforzando la identidad y pertenencia con el grupo curso. Asimismo, se demostró la posibilidad de que los alumnos desempeñaran un rol activo en la selección, tratamiento y reflexión de las temáticas de su interés, como estudiantes y como jóvenes insertos en esta sociedad. Es decir, ayudó a generar un ambiente más democrático.

En cuanto a las proyecciones para su aplicación general, se determinó la necesidad de contar con espacios formales para el grupo curso, reforzar en forma permanente el rol de los orientadores y profesores jefes y flexibilizar los temas sugeridos en la metodología.

"Todas estas sugerencias han sido acogidas para los liceos que este año comienzan a aplicar este programa. El material se ha reformulado; la metodología es lo suficientemente manejable para adaptarla de acuerdo con las diferentes realidades y en mayo partimos con el primer Seminario de Capacitación", resaltó finalmente Francisca González.

EXPERIENCIAS CONCRETAS

Liceo Mariano Latorre:

La pared de entrada al Liceo Mariano Latorre, de La Pintana, es un mural que llama a prevenir el consumo de drogas. Dice claramente "Vida o Muerte". Este establecimiento tiene índices de vulnerabilidad importantes. Sus más de dos mil alumnos viven en secto-

res aledaños y consideran en su horizonte inmediato las carreras técnico profesionales que ofrece el Liceo. Los alumnos de enseñanza media, como muchos otros de su edad, tienen inquietudes sobre cómo vivir en pareja, terminar con las adicciones y de qué manera asumir la entrada al mundo laboral. La nueva Asignatura Juvenil es un espacio para que ellos reflexionen personal y socialmente sobre su identidad y su futuro.

Desde que este Liceo se incorporó al proyecto piloto de la Asignatura Juvenil en 1999, las dos horas que tenían destinadas al Consejo de Curso se hicieron cortas para conversar de todo lo que estaban viviendo. Para comenzar, la capacitación que entregó la Ong Cidpa a los docentes en abril de ese año fue un paso voluntario nada de fácil, ya que "en general, a todos los profesores nos cuesta dejar el rol protagónico y cedérselo a los alumnos", como dice Patricia Cid, orientadora del Liceo.

Profundizar sobre lo que viven a diario en la enseñanza media, en el barrio, en la casa y elaborar proyectos de vida son algunos de los objetivos de la Asignatura Juvenil. Ella requiere cohesión de grupo, confianza y capacidad para escuchar: "Los profesores se entusiasmaron tanto con la capacitación, que al final de la jornada se nos cortó la luz y terminamos iluminados con velas", agrega Patricia. "Muchos se sorprendían de que a pesar de todo el tiempo en que trabajamos juntos, no conocían aspectos personales de sus colegas".

Mejores relaciones humanas, intercambio de experiencias y proyecciones sustentables para los miembros de la comunidad educativa, son impactos que espera producir la Asignatura Juvenil.



Por su parte, los alumnos tenían muchas ganas de expresar su cultura y modo de concebir el mundo. "Había un curso de Mecánica, que era bien desordenado; sin embargo, con la Asignatura Juvenil se lograron entusiasmar y

participaron activamente de las discusiones". En definitiva, esta fue la instancia donde pudieron saber qué les pasa a los jóvenes, las causas de su comportamiento y llegar a acuerdos entre todos. Después de dos años de trabajo se puede decir que lograron un crecimiento como grupo en torno a las alegrías y temores propios de la adolescencia.

La Orientadora del Liceo cuenta que para los cursos mayores (3° y 4° medio) la Asignatura Juvenil es muy útil, ya que a pesar de ser "jóvenes más maduros, viven al día. Con ellos se hace indispensable reflexionar sobre los proyectos de vida. Las cosas no ocurren por casualidad, sino que hay que pensarlas y, hacerlo en conjunto ha sido enriquecedor para todos".

Añade: "El material con el que se cuenta es muy bueno, porque nos da la posibilidad de tocar temáticas juveniles desde su propia óptica y no seguir imponiéndoles lo que nosotros creemos que les interesa. Lo que más nos entusiasmó del proyecto piloto fue el valor que se le da la conversación".

A pesar de los logros que trae la Asignatura Juvenil, no es aceptada favorablemente por todos los docentes. Muchos que no pertenecen al proyecto reclaman por el ruido

que se produce al mover sillas, conversar, reírse y hacer dinámicas. Por su parte, los profesores que sí están dentro dicen que les falta tiempo: para encontrarse con los monitores, para resolver los problemas tradicionales de bajas notas o de prolongadas ausencias, y para remediarlo ocupan tiempo de las asignaturas.

Patricia aclara que estas críticas están referidas a la forma, ya que todos reconocen que con la Asignatura Juvenil el trabajo es dinámico y más productivo que el tradicional. Desde ese espacio, alumnos y profesores pueden comunicarse mejor entre ellos y sacar una voz clara para el resto de la sociedad. Tal como lo dice el mural de la entrada.

¿Y QUÉ OPINAN LOS ALUMNOS?

José Felipe Orellana, del Liceo Polivalente A 131, de Buin, participó del plan piloto de la Asignatura Juvenil en 1999, cuando cursaba segundo medio. Para él fue una buena experiencia. El tema central que trabajaron fue sobre la unidad de su curso y cuánto se conocían. "Antes era un curso como cualquier otro; ahora somos todos amigos y todos conversamos con todos", comenta José Felipe. Cree que a él le sirvió para adquirir más personalidad y confianza en sí mismo. Reconoce que durante la primera semana de la asignatura no le dieron mucha importancia al Consejo de Curso, pero que luego, su profesora jefa los logró motivar mediante dinámicas y juegos en los que ella también participaba.

La Asignatura Juvenil la realizaban uniendo la hora del Consejo de Curso con una hora de Castellano. La profesora orientaba la primera parte y luego los propios estudiantes continuaban con la conversación. Se juntaban en grupos a trabajar diversas temáticas y después un representante exponía las conclusiones frente a sus compañeros.

Han pasado dos años desde ese entonces. Hoy José Felipe Orellana va en cuarto medio y en su Liceo ya no siguen practicando la Asignatura Juvenil. Por él, que se hubiese mantenido esa forma de hacer Consejo de Curso, porque ahora, más bien se dedican a solucionar problemas o a ver las notas, temas que ya no son de su interés.

Para vivir y para la democracia

Algunos de los beneficios de hacer un Consejo de Curso participativo:

- Formar en la honradez y la lealtad en el liceo
- Mejorar el rendimiento escolar
- La autodisciplina
- La responsabilidad
- La adaptación de la persona al grupo
- El idealismo
- La amistad
- La vocación
- Aprender a dirigir un grupo
- Valorar la discusión y la tolerancia
- Trabajo en equipo
- Planificación de actividades
- Vida democrática

Sugerencias para replicar la experiencia:

a) Que la escuela cuente con 90 minutos seguidos para el Consejo de Curso, pues en 45 minutos es imposible generar un proceso de conversación donde los sujetos puedan opinar y desarrollar de principio a fin la reflexión.

b) Que el docente pueda considerar, a lo menos

en la primera fase de la experiencia unos treinta minutos para conversar con los alumnos que van a monitorear la sesión.

c) Que exista una vez al mes una reunión para que los docentes puedan intercambiar sus experiencias y sugerir soluciones.



Gobernar es educar

Transcurría el año 1941. La *Revista de Educación* no se publicaba desde 1937, fecha en que había suspendido sus ediciones, que iniciara el año 1928.

En junio de 1941 aparece el primer número que comenzaría la segunda época de este medio de comunicación del Mineduc. Sus páginas destacan la idea educacional del entonces presidente de la República, Pedro Aguirre Cerda, quien manifestaba en uno de sus discursos "... dos bases informan mi concepto educacional: acelerar su ritmo y adaptar la educación a las necesidades de la colectividad..."

Después continuaba: "...Al decir por mi parte que "gobernar es educar", no me he referido solamente a la existencia de la cultura, sino a la elevación del nivel educacional de toda la ciudadanía en forma que ello importe la compenetración que los componentes sociales deben al-

canzar entre sí, y a sus posibilidades de permanente adaptación al progreso constante de la ciencia..."

Más adelante, decía "... procuro dar a la educación un sentido cada vez más práctico y extensivo a todas las edades, a la vez que se intensifica la acción de bienestar que necesita el niño para la debida asimilación de la enseñanza y para evitar las diferencias sociales que suelen amargarlo o deprimirlo; y persevero en el propósito de educar, de una vez por todas, a nuestro pueblo en las especialidades que requiere el progreso nacional y para que desaparezca el prejuicio respecto de lo que se llama vulgarmente trabajo manual, a fin de que cada chileno, por modesto que sea, pueda mostrar con satisfacción un certificado de capacidad que le permita obtener una remuneración elevada y una amplia posibilidad de compenetración social..." (págs. 57-61).

Que el Gobierno maneje los Pases Escolares

*Iván Mlynarz P.
Presidente de la Federación
de Estudiantes de Chile*

No se puede hablar del pase escolar sin entender que es un tema que está en el contexto de la realidad del transporte público. Si existiera un servicio de calidad y bien regulado; si los choferes contaran con un sueldo fijo y no por corte de boleto, sin duda que el servicio de transporte-estudiante sería otro.

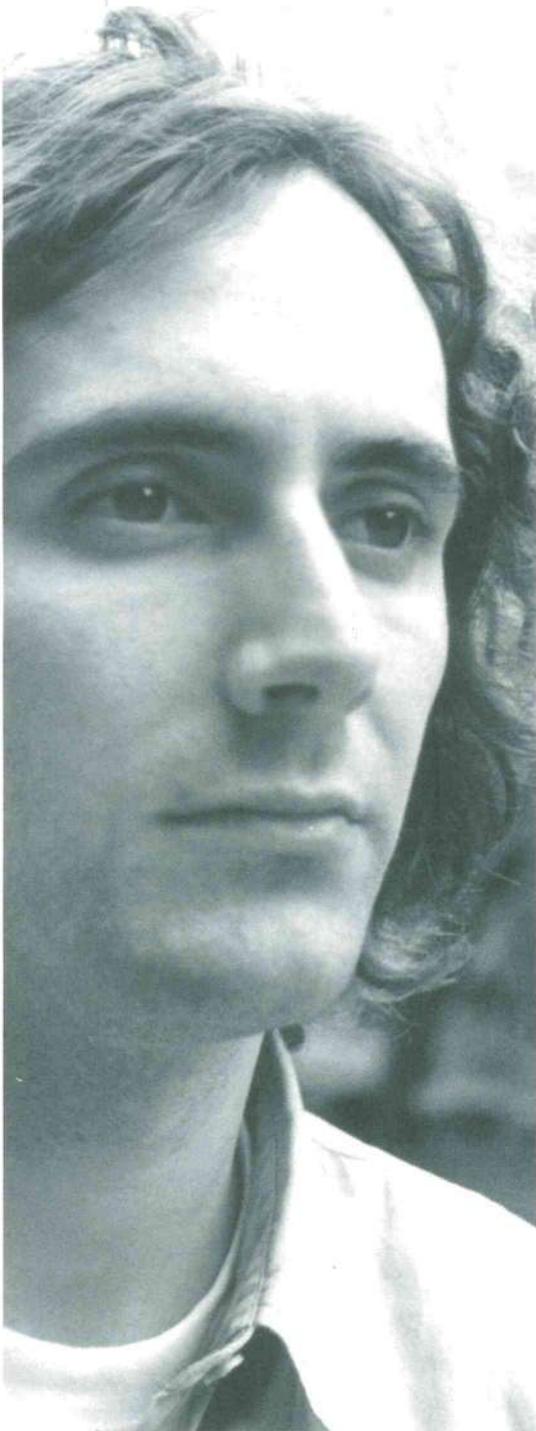
Sabemos que el problema de relaciones humanas con los estudiantes tampoco se terminaría. El hecho demanda soluciones más profundas. Así como están, en que el chofer reciba un porcentaje por corte de boleto genera discriminación, porque ve al estudiante como un usuario de segunda categoría respecto del pasaje adulto. Es cuestión de ver a menudo qué ocurre cuando un bus se acerca y un grupo de estudiantes levanta la mano para hacerlo parar: pareciera que se va a detener, pero éste pasa de largo. Tal conducta, evidentemente, crea violencia y resentimiento en los escolares.

El chofer no reflexiona que a ese estudiante al que ignora le significará llegar atrasado a una prueba, que se siente ofendido e impotente y, por tanto, le pro-

voca una respuesta emocional. Así es como surgen los rayados o destrozos al interior de los buses. Las soluciones primero pasan por temas generales, como cambios en la regulación del transporte y condiciones adecuadas para los choferes.

El tema de quién fue responsable por el atraso del pase escolar 2000 quedó en la oscuridad. Si fue el Consejo Nacional de Transporte o las subsecretarías de Educación o Justicia no se supo. El sistema pase "inteligente" involucraba la instalación de los cobradores automáticos, y nunca se cumplió. El hecho de que existan seis diferentes sistemas y que más de la mitad no se hayan instalado denota que el método de cobro de pase inteligente murió. Y es culpa de todos, y de responsabilidades compartidas.

Como Confech nos preocupa de qué manera el estudiante puede estudiar sin este problema y que tenga las facilidades necesarias de transporte. El impacto social para el estudiante, cuyo establecimiento educacional no está en su comuna es serio.



Existe un Problema de Desinformación

*Manuel Navarrete Muñoz
Vicepresidente del Consejo Superior
de Transporte Terrestre de Chile*

Con el Gobierno hemos estado trabajando desde el año pasado el tema del pase escolar a través de una Comisión tripartita, para elaborar un informe final que signifique la solución de los problemas. Estos se generaron con la determinación del Gobierno anterior, que nos planteó un sistema distinto de cobro automatizado que implicó nueva tecnología.

Por nuestra parte cumplimos en todas las fechas comprometidas. Desde noviembre nos reunimos con los dirigentes estudiantiles de las universidades de Chile, Católica y de Santiago como también con los de enseñanza media, quienes entendieron las dificultades de importar desde Francia el sistema de tarjetas de uso electrónico. Ha resultado más complicada la relación con los dirigentes de enseñanza media y de las universidades privadas, porque no cuentan con estructuras claras de conducción estudiantil.

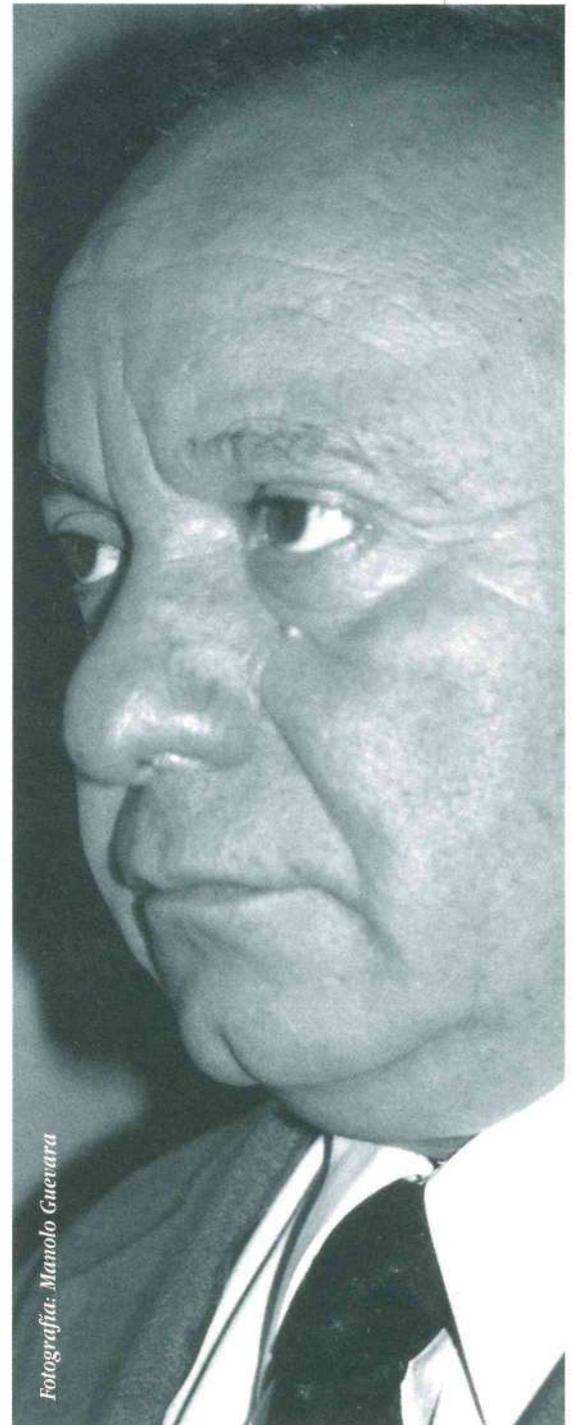
En todo caso, al 19 de marzo hemos acatado nuestros compromisos con el universo de 429 mil usuarios, pues se ha finalizado el proceso respecto a las primeras tres universidades

mencionadas con 60 mil pases, más otros 58 mil sin costo para los escolares de enseñanza básica y estamos en proceso de recarga de los pases escolares 2001.

Soy de profesión pedagogo de Estado en Física y entiendo a los estudiantes, por eso no hemos tenido problemas con sus dirigentes, ya que los respetamos como nuestros clientes y usuarios igual que a los adultos. Sé que existen problemas con los conductores, y en ese sentido estamos tomando las medidas necesarias.

Estamos trabajando por reforzar la capacitación profesional de los conductores, que conlleva el tema de armonizar las relaciones con los estudiantes. Desde mayo, en las máquinas habrá mensajes dirigidos a ambas partes. También haremos visible una línea telefónica 800 para cualquier reclamo.

Creo que en materia de pases escolares ha habido mucha desinformación respecto a los acuerdos y medidas logradas en la Comisión. Y no quiero culpar a los ministerios; a veces, la información no llega a los establecimientos.



Fotografía: Manolo Guerrero

Foro Mundial De Dakar:
UNA MIRADA CRÍTICA

Rosa María Torres
Investigadora ecuatoriana
Consultora Internacional en Educación

SEGUNDA PARTE



*Jomtien logró crear un espíritu de nuevo comienzo, de esperanza,
de "esta vez sí". A Dakar, en cambio, agencias y países
llegaban inevitablemente con un sentimiento de fracaso,
de tarea incumplida, a medio hacer.*

UN ESPALDARAZO DEL GOBIERNO A UNA "NUEVA" UNESCO

Quizás la mayor novedad, el momento más tenso y la fuente de mayor barullo en la conferencia, fue la reacción de los países frente a la propuesta presentada por el Grupo de Futuros para dar seguimiento a la ejecución de esta segunda etapa de la EPT (2000-2015). La propuesta encargaba la coordinación global de dicho seguimiento a un organismo especial, a crearse, formado por las agencias internacionales que auspician la EPT, representantes de gobiernos y de la sociedad civil. El quién y el cómo de este seguimiento había sido tema de álgidas discusiones entre las agencias internacionales en los preparativos de Dakar; y tema encargado a este Grupo de Futuros durante el desarrollo del Foro. El mecanismo acordado buscaba expresamente evitar que Unesco asumiera otra vez la coordinación global de Dakar+15. "Parte de la crítica es que Unesco no le ha dado suficiente importancia a la Educación para Todos", había declarado el día anterior John Longmore, funcionario de Naciones Unidas y coordinador del Grupo de Futuros.

No obstante, varios oradores desde las delegaciones gubernamentales, de América Latina y también de África y Asia, en tono firme y hasta acalorado, rechazaron el mecanismo propuesto y pidieron que el liderazgo de la EPT estuviese a cargo de la Unesco, como organización especializada en educación dentro del sistema de Naciones Unidas. Eso sí, los oradores fueron igualmente enfáticos en agregar: la tarea debía confiarse no a "esta" Unesco, sino a una Unesco rees-

tructurada.

El hecho tomó por sorpresa a todos, incluida a la propia Unesco, a la vez honrada y asustada con la responsabilidad y las implicaciones del encargo. El Grupo de Futuros debió reunirse nuevamente, de emergencia, en una reunión adicional no prevista, para enmendar la propuesta. En la plenaria final, el director de la Unesco, Koichiro Matsuura, se comprometió con tal reestructuración. Se trata, obviamente, de una reforma mayor, que ya no puede esperar y de la cual depende no sólo la posibilidad de dar un nuevo empuje a este renovado compromiso mundial con la EPT sino la supervivencia misma de la organización.

DE JOMTIEN A DAKAR: LAS COMPLICACIONES INEVITABLES

Hay diferencias enormes entre las conferencias de Jomtien y Dakar, no sólo porque entre ellas media una década de cambios dramáticos y turbulentos en el mundo, sino por el espíritu mismo con que se llegó a una y a otra. Para quienes estuvimos en Dakar, y habíamos estado también en Jomtien diez años atrás, donde arrancó precisamente lo que ahora se evaluaba en Dakar, las diferencias son grandes y evidentes.

Jomtien logró crear un espíritu de nuevo comienzo, de esperanza, de "esta vez sí". A Dakar, en cambio, agencias y países llegaban inevitablemente con un sentimiento de fracaso, de tarea incumplida, a medio hacer. En Jomtien todo parecía posible, el futuro pintaba promisorio, calidad y equidad eran vocablos nuevos, creíbles en la formulación de me-

tas. Una década después hay un crecimiento sin precedentes de la pobreza en el mundo, la exclusión, el desempleo, el hambre, la desesperanza, el Sida. Calidad y equidad son hoy vocablos gastados en educación, a fuerza de continuar sin tener respaldo en la realidad. En 1990 la tecnología podía aparecer como la varita mágica que desparramaría sus bondades logrando la ansiada innovación escolar, accesos masivos a la educación y aprendizajes acelerados y placenteros para niños, jóvenes y adultos. A inicios de este siglo, los desarrollos de las tecnologías de la información y la comunicación nos han dejado boquiabiertos con sus posibilidades y promesas; al mismo tiempo, la brecha tecnológica se ha incorporado ya como un nuevo concepto en la jerga educacional, como un problema y una realidad divisoria más entre ricos y pobres, entre incluidos y excluidos. Jomtien fue una invitación a crear, a inventar, a soñar. Dakar, enfrentado a la crudeza del contraste entre retórica y realidad, entre documentos y hechos, entre metas y logros, frenaba la imaginación, invitaba a la justificación y la autojustificación, tentaba a agrandar números y a crear realidades ficticias.

Las agencias internacionales que organizaron la conferencia de 1990 llegaron a Jomtien cuando menos dispuestas a intentar fortalecer la cooperación inter-agencial con que se comprometieron, sabiendo que ésta era condición y ejemplo necesario para el liderazgo de una iniciativa mundial que proclamaba la cooperación, las alianzas, las políticas multisectoriales, el uso eficiente de los recursos. Esas mismas agencias, diez años después, han probado las dificultades reales de

Al término de la década, muchos países no tenían información disponible para responder a los 18 indicadores provistos. Pocos tenían datos de rendimiento escolar para reportar; en otros casos, los datos están, pero no hay tales avances, precisamente en el ámbito que fuera definido como decisivo en Jomtien: el aprendizaje.

dicha cooperación, se han atrincherado en sus propios "nichos" y dinámicas institucionales, y han desarrollado aún más el síndrome conocido como "desgaste de los donantes". Las diferencias y la competencia entre ellas, presentes en 1990, no se limaron sino que más bien se acentuaron a lo largo de la década. De hecho, quizás la nota más lamentable de Dakar haya sido la pugna interagencial, en particular entre Unesco y Unicef, agencias hermanas del sistema de Naciones Unidas, compitiendo hoy por hegemonía en el panorama educativo mundial y en el de la EPT concretamente. Cada cual desconoce a la otra calidad técnica. Unesco resiente que Naciones Unidas haya asignado a Unicef el liderazgo mundial de la educación de la niña, mientras Unicef vive como un fracaso que Unesco haya sido ratificada por los países como organización líder de la Educación pa-

ra Todos. El único que no parece tener problemas ni de identidad ni de competencia ni de hegemonía es el Banco Mundial, que tiene su propia agenda y grandes recursos financieros y políticos para llevarla adelante, y que, en el vacío técnico efectivamente creado en el campo educativo a escala mundial, ha logrado incluso imponer un nuevo tipo de "expertise" y legitimidad técnica en el campo de la educación.

Los propios países acudieron a Dakar sin demasiada seguridad ni convicción. Aunque no son los mismos personajes los que estaban al frente de gobiernos y ministerios de educación en 1990 y los que están allí una década después, los responsables de hoy saben que deben asumir lo hecho o no hecho por los responsables de ayer, y presentar una imagen decorosa de país. No obstante, en muchos casos, las realidades y las estadísticas no acudieron en su ayuda. Al término de la década, muchos países no tenían información disponible para responder a los 18 indicadores provistos. Pocos tenían datos de rendimiento escolar para reportar; en otros casos, los datos están pero no hay tales avances, precisamente en el ámbito que fuera definido como decisivo en Jomtien: el aprendizaje. Muchos países debieron admitir en sus informes que abandonaron la educación de adultos y la educación no-formal, entendiendo Educación para Todos como Educación Primaria para Todos, y, más aún, apenas como "acceso" a la educación primaria. Más allá de los malabares que pueda hacerse con las palabras y con los números, los gobiernos saben que están hoy expuestos a la vigilancia de la sociedad civil, a los investigadores y especialistas que escudri-

ñarán la veracidad de las cifras y de las afirmaciones. Si diez años atrás los informes gubernamentales eran documentos confidenciales que se archivaban en los cajones de los ministerios de educación, hoy está en el orden del día exigir acceso a la información, transparencia, responsabilidad de cuentas.

Tampoco la comunidad académica o las Ong tienen demasiadas razones para sentirse satisfechas con lo hecho durante la década pasada en el marco de la EPT. La preocupación y el interés de las Ong por el avance de la EPT -como política y programa macro, a nivel nacional e internacional- creció y cobró notoriedad en los últimos años, cuando se iniciaba la evaluación de la EPT y la década estaba por concluir. La Campaña Mundial por la Educación, como movimiento crítico y alternativo al movimiento "oficial" de EPT, aparece a iniciativa de las Ong internacionales, provenientes del norte, no como un movimiento endógeno, surgido de las Ong en los países del sur. La pasividad y pérdida de criticidad de las Ong -y de la intelectualidad progresista en general- es un fenómeno bien conocido de la época. La enorme dependencia de los financiamientos internacionales y nacionales, y su rol creciente como consultoras, prestadoras de servicios y ejecutoras de las políticas sociales y los programas compensatorios de Estados y gobiernos, ha colocado a las Ong en una difícil situación de "jamón del sánduche" muy propicia a la pérdida de autonomía, a la reactividad más que a la proactividad. Por otra parte, el activismo y el apego por lo local ha significado para la mayoría de las Ong mantenerse al margen de los ámbitos nacionales e internacionales

donde se definen las políticas y los lineamientos que terminan marcando su propio quehacer comunitario y local.

Entre Jomtien y Dakar hubo no sólo incumplimiento de las metas sino estancamiento y hasta empobrecimiento del discurso y del ideario original de la EPT. Más allá de las debilidades que pueden encontrarse en los documentos de Jomtien, estos tenían potencial y fuerza para inspirar una renovación de lo educativo en muchas dimensiones y niveles. La "visión ampliada" de la educación básica esbozada en Jomtien permanece, de hecho, como un desafío vigente y pendiente, a desarrollar conceptualmente y a plasmar operativamente en los años venideros. Una década después, sin pretensiones fundacionales, Dakar aparece meramente como un Jomtien+10, es decir, como un punto de inflexión entre la evaluación de una década de EPT y su continuación extendida por 15 años más.

La década de 1990 inauguró una nueva era histórica, el mundo cambió radicalmente en esta década, pero esto no se percibe en el espíritu y los documentos de Dakar. Vuelve a reiterarse la visión y la misión de la educación para "aliviar la pobreza", a pesar de que, precisamente en esta década hemos llegado al punto en que resulta indispensable dar vuelta a la ecuación: ¿mejorar la educación para aliviar la pobreza o aliviar la pobreza para mejorar la educación? Vuelve a confiarse en el crecimiento económico como la solución a los problemas, sin reconocer lo que también aprendimos ya en esta década y es que con crecimiento no basta, mientras no se modifique la distribución del ingreso y persista -e

incluso profundice- la concentración de la riqueza en pocas manos.

Subsiste, en fin, en la reiteración de la visión y de las metas, y en el propio corrimiento del plazo, una hipótesis lineal que ubica en el eje más-menos la explicación del fracaso y la eventual posibilidad del éxito; lo que haría falta no es repensar integralmente el diagnóstico, los objetivos y las estrategias, sino "más" de lo mismo: más tiempo (15 años adicionales), más dinero (nuevos préstamos y donaciones, mejor uso del dinero existente), más compromiso, más acción. Se elude la reflexión y la crítica en torno a los cambios mayores que habría que introducir; a nivel local, nacional y global, en los modos de pensar y encarar la política educativa, la reforma educativa, la propia cooperación internacional.

¿Dónde está el nuevo conocimiento teórico y práctico sobre educación acumulado a lo largo de la década? ¿Qué se aprendió, a nivel global, regional, nacional y local, en el empeño por traducir el ideario de la EPT en políticas, programas, proyectos, planes de acción? ¿Qué habría que haber hecho distinto, a todos los niveles? Ni los informes nacionales y regionales, ni el informe global de la EPT aportan elementos sustantivos para responder estas preguntas. De hecho, la evaluación de fin de década fue esencialmente cuantitativa (los 18 indicadores) y unilateral (agencias internacionales solicitando evaluación a los países pero sin autoevaluarse ellas mismas en su desempeño). Sin duda, por comparación con 1990, contamos ahora con estadísticas más afinadas para comprender mejor la magnitud de los problemas, pero

Una lección que debería quedar como aprendizaje firme de los 90 es que la reforma educativa no puede hacerse vertical y tecnocráticamente, ni desde el organismo internacional ni desde el gobierno.

ni la Declaración ni el Marco de Acción permiten afirmar que diez años de aplicación práctica de la EPT hayan dejado como legado una mejor comprensión acerca de la naturaleza de esos problemas ni de las vías idóneas para encararlos. El único socio internacional de la EPT que elaboró y divulgó sus "lecciones aprendidas" durante la década fue el Banco Mundial. Dichas lecciones, no obstante, revelan al Banco como un alumno lento, que asimila con retraso lo que forma ya parte de la producción teórica y de la dolorosa experiencia práctica - a menudo con la ayuda del propio Banco Mundial y de otros organismos internacionales - de los países en desarrollo desde hace muchos años.

Precisamente, quizás la diferencia más importante que media entre Jomtien y Dakar es una erosión profunda de la confianza y la credibilidad colectivas en torno a la utilidad y eficacia de los eventos mundiales, los acuerdos y los compromisos internacionales. Dada la continuada postergación de plazos, para los mismos reiterados objetivos y metas, estos se

perciben, a estas alturas, como lugares comunes -erradicación del analfabetismo, universalización de la educación primaria, gratuidad y obligatoriedad de la educación básica, protagonismo docente, mejoramiento de la calidad, reducción de las disparidades de género, alivio de la pobreza- sobre los cuales se avanza poco o no se avanza, por lo menos según constatan los indicadores y mecanismos convencionales con los cuales continúa evaluándose la educación.

DESPUÉS DE DAKAR ¿QUÉ?

De la EPT se dijo repetidas veces que surgió y continuó siendo una iniciativa fundamentalmente empujada por y desde las agencias internacionales. Una de las "lecciones aprendidas" a lo largo de la década de 1990 por las agencias habría sido, precisamente, el no haber definido con mayor claridad en Jomtien los mecanismos de ejecución y seguimiento de la EPT, y el que dicha ejecución y seguimiento no hubiesen gravitado en torno a los propios países. Esta vez, el Marco de Acción aprobado en Dakar detalló mejor roles y mecanismos a los distintos niveles, y reafirmó que "el corazón" de la acción debe estar en el nivel nacional. No obstante, el propio Foro dejó claro que, más allá de la retórica e incluso de las buenas intenciones, a los organismos internacionales les cuesta mucho renunciar al protagonismo y ser consecuentes con sus propias lecciones aprendidas.

En el Marco de Acción los países se comprometieron a elaborar, o reforzar, para el 2002, Planes Nacionales de EPT en torno a las seis metas acordadas. Igual que en Jomtien, pero de manera más

explícita, se insistió en la necesidad de mecanismos y procesos participativos en el interior de cada país para la definición, ejecución y seguimiento de dichos Planes Nacionales.

"El corazón de la actividad en torno a la Educación para Todos estará a nivel de cada país. Se fortalecerán o establecerán Foros Nacionales de Educación para Todos. Todos los Ministerios relevantes y las organizaciones nacionales de la sociedad civil estarán representados en estos Foros de manera sistemática. Estos deberán ser transparentes y democráticos, y deberán proveer un marco para orientar la ejecución a nivel subnacional."

Así pues, las delegaciones nacionales salieron de Dakar con la tarea de organizar, en lo inmediato, Foros Nacionales de EPT y elaborar -participativamente- Planes Nacionales de Acción para el 2002. Puede entenderse la falta de convicción y entusiasmo con que muchos de los presentes acataron la tarea. Es de esperar que varios no vean sentido al ejercicio, lo encaren como el escolar que le endilga la tarea al papá o a la mamá (consultores contratados para producir un documento) o lo hagan simplemente para cumplir con el profesor. Es posible, incluso, que algunos no hagan la tarea.

En este sentido, es preciso tener claro que el Foro de Dakar - y la Conferencia de Jomtien, en su momento- bien puede marcar un antes y un después para las agencias internacionales, pero no necesariamente para los países.

Por un lado, los países se mueven en tiempos y condiciones reales. Los gobiernos -a diferencia

de las agencias internacionales- son electos por voto popular y desplazados si no cumplen con las expectativas de la población, y se rigen por plazos de gobierno que no coinciden con los plazos y ritmos fijados y acordados, homogéneamente, a nivel internacional. Los firmantes gubernamentales de la Declaración de Dakar, igual que los de la Declaración de Jomtien una década antes, provienen de gobiernos salientes, entrantes y a mitad de su gestión. Entre el 2000 y el 2015 los países pasarán por al menos 3 ó 4 cambios de gobierno. Y esto ya sabemos lo que suele significar: "La educación como asunto de Estado antes que de gobierno" continúa siendo más una consigna que una realidad en la mayoría de países.

Por otro lado, alfabetización y escolarización universales, calidad, eficiencia, equidad e igualdad de géneros en educación, constituyen viejas banderas y metas nacionales e internacionales que se remontan, en muchos casos, a la década de los 50 y los 60. En la década de los 90, la inmensa mayoría de países en desarrollo activó planes y reformas educativas para la educación básica, enmarcados dentro o alineados con las metas de la EPT. Dakar implica, esencialmente, renovar y/o reorientar dichos planes con un nuevo horizonte temporal de 15 años.

Una lección que debería quedar como aprendizaje firme de los 90 es que la reforma educativa no puede hacerse vertical y tecnocráticamente, ni desde el organismo internacional ni desde el gobierno nacional. Desarrollar y cambiar la educación requiere el respaldo y la participación activa de los directamente involucra-

dos y de la ciudadanía en general: docentes, padres de familia, alumnos, comunidad académica, ONGs, empresa privada, iglesias. No hay agencia ni declaración internacional capaz de asegurar la voluntad de gobiernos y ciudadanos concretos, ni la continuidad de los planes. Este es asunto interno de cada país, batalla y conquista políticas, ciudadanas, soberanas, en el esfuerzo colectivo por construir un Estado democrático y una ciudadanía informada, capaz de participar y vigilar, de exigir y de aportar al mismo tiempo.

La Educación para Todos 1990-2000 se mantuvo esencialmente como un proceso de cúpulas nacionales e internacionales, con escasa información y participación de la ciudadanía e incluso de los propios docentes y especialistas en educación. Los planes nacionales de EPT fueron por lo general planes gubernamentales, hechos y discutidos a puerta cerrada entre técnicos nacionales e internacionales. Las reuniones globales, regionales y nacionales de seguimiento de la EPT fueron también reuniones de pocos, de los mismos rostros conocidos. Pocas personas supieron de la existencia del EFA Foro -la instancia global de seguimiento de la EPT, cuya Secretaría estuvo ubicada en las oficinas de la Unesco, en París-, de quiénes lo integraron y cómo fueron elegidos, de sus reuniones y decisiones. La evaluación de la EPT llegó para muchos como un recordatorio de que existía algo llamado Educación para Todos, que evaluarían otros y que estaba llegando a su fin.

Los próximos 15 años no pueden repetir esta historia. No es posible separar "pensamiento"

(arriba) y "acción" (abajo), ni en la relación organismos internacionales-gobiernos ni en la relación gobierno-sociedad civil. Aceptar esta distinción implica aceptar que hay unos que diseñan y otros que se limitan a ejecutar, que el diagnóstico y el análisis ya están hechos y que lo único que cabe es convertirlos en Planes de Acción. Hacer bien las cosas implica "pensar y actuar a todos los niveles". Discutir el diagnóstico y las estrategias planteadas a nivel macro, y proponer un qué y un cómo pensando desde la especificidad de cada contexto concreto, es labor primordial de los Comités Nacionales de EPT y de toda la sociedad.

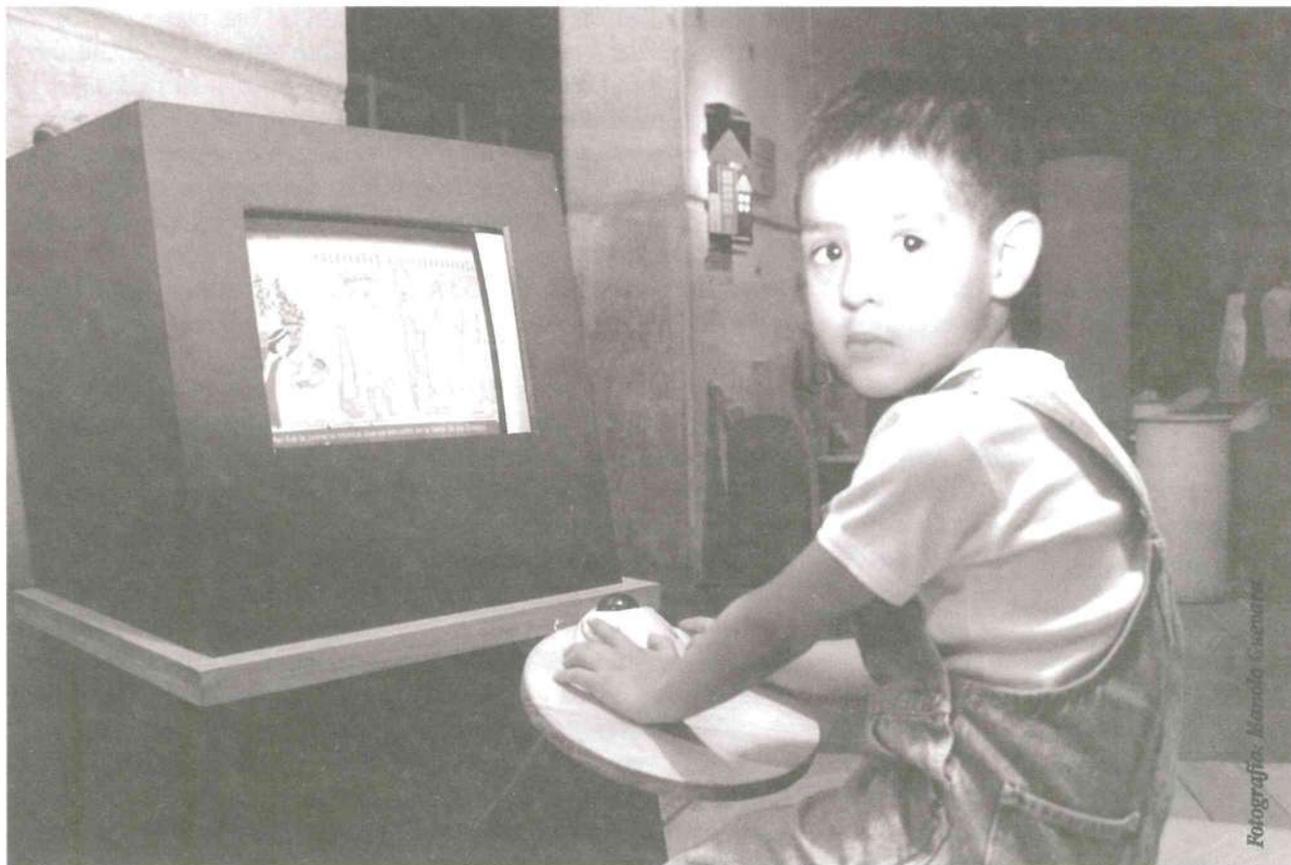
Por otra parte, no cabe esta vez llegar al final, al año 2015, para interesarse en saber qué se hizo y, eventualmente, protestar por lo no hecho: la participación está planteada como una necesidad y un canal abierto a todos, y para ello la información y la evaluación deberán ser fluidas y transparentes, de ida y de vuelta, desde el nivel local hasta el global. En 1990, información y comunicación eran empresas que implicaban mucho costo y tiempo, toneladas de papel, distribución de materiales, organización de reuniones, viajes, tiempos diferidos; hoy tenemos también a disposición el correo electrónico y el Internet. Nadie debería llegar al 2015 y endilgar a otros la responsabilidad por lo no hecho, lo hecho mal o lo hecho a medias: es responsabilidad y tarea de "todos" -comunidad nacional y comunidad internacional- asegurar que la Educación para Todos deje de ser una meta y pase a ser una realidad.

Quince años parecen mucho tiempo, pero diez también cuan-

do, en Jomtien, gobiernos y comunidad internacional se comprometieron con seis metas para el año 2000. Igual que sucedió con la Declaración y el Marco de Acción de Jomtien, pronto empezará a "descubrirse" que las metas fijadas en Dakar son demasiado ambiciosas, dados los recursos y el tiempo disponibles. Por ello la necesidad de planes de acción realistas y flexibles, continuamente revisados y ajustados, en los que gobiernos y sociedades nacionales examinen sus posibilidades, definan y se comprometan conjuntamente con el cumplimiento de un plan de EPT, planteándose metas y plazos intermedios que puedan servir de hitos y de logros efectivos a saborear en el camino. Un plan de acción no es apenas una expresión de deseos, un listado de objetivos y metas a los que se adosa indicadores de logro y fechas de cumplimiento: implica hacerse cargo de definir - y construir en la marcha- condiciones y requisitos, estrategias, modalidades, alianzas, recursos humanos y financieros necesarios para lograr tales objetivos y metas. En el campo educativo ya no queda espacio para la retórica, para las metas sin estrategia ni presupuesto, para las declaraciones sin compromiso con la realidad y con la acción.

No hay peor plan que uno irrealizable. No hay peor compromiso que el que no se puede cumplir. Debemos ser serios esta vez. El año 2015 no puede ser un Jomtien+10+15 al que continúen agregándose suplementos y tiempos de descuento. Sencillamente, porque ya no quedará más tiempo. En los próximos 15 años se jugará la posibilidad de remontar la educación desde su estado actual, o de hundirla definitivamente.

La Reforma llegó a los pequeños



Fotografía: Mariana Casaverde

El niño del siglo XXI no puede estar solo, pues le corresponderá compartir un mundo mucho más globalizado y comunicado. Para insertarse en plenitud requerirá de una formación y educación que pavimente el camino de sus aspiraciones. De allí la importancia simbólica que tuvo el acto inaugural del año escolar de educación parvularia bajo la

consigna de “Chile a la altura de sus niños”, en que tuvieron la ocasión de compartir con el presidente de la República, Ricardo Lagos, y la ministra de Educación, Mariana Aylwin, como también con representantes de los más variados ámbitos de nuestra sociedad: científico, académico, artístico, eclesiástico y militar, entre otros.

Chile, pionero en educación en América Latina, en fecha re-

ciente ha dado dos pasos importantes en la educación preescolar: a partir de este año el Ministerio de Educación amplió la subvención estatal a 30 mil niños de los sectores más necesitados del país, que le permitirá un ingreso a la educación básica en condiciones de mayor equidad respecto de alumnos con mejor situación socioeconómica. La otra innovación es un nuevo currículo con programas de estudio desde los 0 a los 6

años de edad.

Constituye esta la tercera versión de orientaciones pedagógicas que el Ministerio de Educación ha elaborado para la educación del párvulo. Así lo destaca María Victoria Peralta, coordinadora del Componente de Reforma Curricular de educación parvularia. En un vistazo al pasado elogia los programas antiguos, advirtiendo que se confeccionaron de acuerdo con la época. El de la década del '50 eran un conjunto de objetivos generales y un plan, con tres horas de canto semanal y otras manifestaciones artísticas.

Los programas vigentes datan de principios del '80 y se diseñaron en forma diferente y para tres niveles. Asegura que hubo adelanto en los contenidos, como la promoción del respeto a los niños y actividades didácticas. Sin embargo, cada programa fue concebido en forma independiente y ejecutado por variados equipos y con un lenguaje distinto. Complicado resultaba para el educador que avanzaba con el mismo niño de una etapa a otra.

Consecuente con los objetivos de la Reforma educativa en marcha, el Gobierno y el Mineduc iniciaron la primera etapa de un plan de extensión educativa, que este año se materializa con nuevos aportes económicos para subvencionar el ciclo preescolar; un marco curricular más o menos común y la flexibilidad para adaptarlo según las características, contextos culturales y diversidades de nuestra sociedad chilena.

ESTÍMULO ES LA CONSIGNA

La diferencia del nuevo currículo con el anterior está en los objetivos que enmarcan la trayectoria educativa desde 0 a 6 años, dividido en un primer ciclo de 0 a 3 años y un segundo de 3 a 6. No fue antojadizo —dice Victoria Peralta— porque, efectivamente, a los 3 años se produce un cambio importante en un niño, en especial en su autonomía.

El trabajo ha recogido los aportes de la psicología moderna y, particularmente, recomendaciones como fijar las bases de aprendizaje sin exigencias rígidas, puesto que los ritmos de aprendizajes son diferentes.

Es por eso que más que trabajar en áreas de aprendizaje —como ocurría antes— se ha privilegiado el logro de objetivos a través de experiencias de aprendizaje: el primer objetivo es el ámbito de desarrollo personal: autonomía, confianza, seguridad; el segundo, de relación

con las personas, convivencia, pertenencia, lenguaje y comunicación. También se da mayor impulso al desenvolvimiento personal y cultural del niño, al enriquecimiento de su relación familiar y al respeto a las diferencias. El tercer objetivo contempla su contacto con el medio natural, de apertura al entorno social y al mundo.

En todo el proceso, el educador debe considerar que cada persona es única y con diferentes tiempos de aprendizaje. El estímulo es la herramienta fundamental para el aprendizaje. Por eso se han planteado estrategias educativas especiales desde el primer ciclo.

Atrás ha quedado la idea de que cuidar una guagua significaba encerrarla en una habitación con un móvil. Desde los primeros meses, el niño necesita saber que el perro es el que ladra, escuchar la música, tocar las flores y otras cosas que llamen su atención. "Si quiero un niño con capacidad discriminativa auditi-



va, algo fundamental para aprender una segunda lengua, debo estimularlo desde la cuna", asevera Victoria Peralta.

AMPLIA PARTICIPACIÓN

La elaboración del nuevo currículo para educación parvularia y preescolar se inició hace poco más de dos años por el equipo del Mineduc y las respectivas unidades de educación parvularia de Integra y Junji. Tras un análisis institucional del documento preliminar se conformó una comisión consultiva ampliada con participación del Colegio de Educadores Párvulos y universidades que han aportado a la determinación de los contenidos principales.

La última versión del currículo se sometió a tres importantes actividades: un grupo de educadores, con apoyo de las universidades de La Serena y Temuco lo aplicó como experiencia piloto en las regiones IV, IX y Metropolitana, lo que permitió validar la utilidad de los objetivos. En septiembre del año 2000 se efectuó una gran consulta nacional, muestra que abarcó a mil establecimientos públicos y privados del país. En forma conjunta se aplicó por primera vez una encuesta que fue respondida por 3.000 padres y apoderados, que entregaron importantes aportes. Además, hubo otras dos consultas a organismos públicos e instituciones especializadas, como el Sernam, PIIE, Fundación Arauco y Cide.

A todas estas acciones se sumó la apertura de la página web del Mineduc, recibiendo res-

puesta de casi cien padres que no habían participado en la encuesta.

Durante este año se considera el perfeccionamiento para el sector y otras acciones, como la elaboración de un boletín para el profesor con temas actualizados y experiencias educativas. Con Integra y Junji esperan generar centros pilotos en escuelas que sirvan de irradiación a otros colegios. La implementación total se extenderá a un tiempo largo. Hay que considerar que existen 12 profesionales ejerciendo en el país y 56 universidades que forman profesionales.

"Hemos tratado de hacer un currículo de acuerdo con las necesidades educativas del preescolar. Esperamos que el educador aproveche la libertad y flexibilidad del currículo, y también las potencialidades del niño, su creatividad y capacidad de reflexión. Es importante estimularlo, reafirmar su confianza y explicitar los elogios como, "tú puedes", "tienes muy buenas ideas", manifiesta María Victoria Peralta.



Parlamento Juvenil: *“Sólo falta canalizar las ganas”*

Dos veces al año se juntan en Valparaíso más de doscientos jóvenes provenientes de todo el país. Desde cada distrito, dos representantes toman la palabra en el Parlamento Juvenil. Todos ellos son estudiantes de enseñanza media que creyeron en las soluciones compartidas para problemas comunes.

El servicio militar obligatorio, la discriminación por la apariencia y la Prueba de Aptitud Académica, son algunos de los temas de su agenda. La diferencia es que ellos no pueden legislar. Son los diputados adultos quienes reciben sus opiniones y, dependiendo de su criterio, toman o no en cuenta las inquietudes de los jóvenes. “Hay parlamentarios y parlamentarios”, dice Jonathan Díaz (17 años, ex parlamentario por Concepción). En su caso, los diputados adultos tenían una tendencia política distinta a la de él y no lograron cooperar mutuamente. Por eso, Jonathan buscó alianzas con la Intendencia, con fundaciones y organizaciones juveniles. En esos pasos sigue hasta ahora.

Como el Parlamento Juvenil

es la única instancia de representación de estudiantes secundarios de las trece regiones, los integrantes de esta gestión exigen “trabajar por la legitimación de nuestro rol”, como indica el actual presidente, Daniel Manucheri (16 años, parlamentario por Coquimbo). Agrega que le gustaría que el Parlamento Juvenil tuviera autonomía para trabajar y que no dependiera de la voluntad de otros para validarse.

Los parlamentarios juveniles saben que las dos oportunidades —al año— en que sesionan, son ocasiones para sacar la voz. Por eso cuidan ese espacio y tratan de difundirlo. Alejandro Calderón fue parlamentario durante 1998 y asesor de la directiva del año siguiente. Hoy trabaja en la Comisión de Derechos Juveniles y viajó a Bolivia para promover los derechos de sus pares. “Creo que el desafío es dar a conocer los derechos y las posibilidades que tenemos como jóvenes”, expresa convencido. Para él está claro que los jóvenes tienen una óptica distinta, que perciben problemas y soluciones de manera diferente.

SIN SUFRAGIO UNIVERSAL

"La famosa apatía no existe", manifiesta Daniel Manucheri. "Este año tuve una discusión con el Intendente de mi región, porque él decía que a los jóvenes no nos interesaba participar. Entonces yo le mostraba los grupos de hip hop, los clubes deportivos, los centros de alumnos más movidos y toda la actividad cultural que hay en los colegios y poblaciones. Lo que pasa es que hay un protagonismo cultural más que político. Sólo falta canalizar las ganas". Por eso quiere empezar su administración escuchando a los jóvenes.

La contingencia nacional, el trabajo en regiones y la difusión de las libertades de los jóvenes serán parte de la ocupación de Manucheri. Como los parlamentarios anteriores desea "estar en terreno", porque es la única manera de difundir la importancia de la institución. Como lo hizo Sebastián Ozimisa (18 años, parlamentario del 2000 por el distrito 23 de Santiago Centro). Él prefiere ir en persona donde están sus electores para trabajar en los distintos proyectos. Periódicamente conversa con los centros de alumnos sobre la sesión del Parlamento y "entre todos colaboramos en las tareas, porque eso permite sentirse parte y útil en el Parlamento".

La responsabilidad con los electores y su representatividad es importante, pero sin duda que la metodología podría mejorar. Por el momento, los presidentes de los centros de alumnos votan para elegir a los representantes. Con un voto por colegio se es-

coge a la pareja del distrito. Entre ellos postulan a la directiva anual. Ante la disyuntiva de ser designados por sufragio universal o mantener este procedimiento, todavía no hay acuerdo. Al actual presidente le gustaría una elección más participativa, "ya que no nos validamos por votos; lo haremos con acciones", apuesta Daniel Manucheri.

En la línea de acción está el valorar la diversidad de las personas. "Tener el pelo largo no obstaculiza tus ideas", señala Manucheri, "con parlamentarios como Juan Pablo Letelier y Andrés Palma estamos conversando un proyecto de ley que frene la discriminación por apariencia. Es igual a lo que pasaba con la detención por sospecha, que todavía no se respeta totalmente".

En el futuro, Sebastián, Alejandro, Jonathan y Daniel pretenden ser políticos, ojalá diputados. ¿Por qué? Quieren "establecer vínculos con las comunidades", "abrirse espacio como jóvenes", "enmendar las injusticias". En definitiva, "unir y crear juntos la sociedad", como dice Alejandro.



Fotografía: Manolo Guevara



Arcis: una propuesta alternativa

*Sólo cinco meses de vida
tiene un proyecto
impulsado por la Facultad
de Educación de la
Universidad Arcis.
A diferencia de otras casas de
estudios superiores,
éste se orienta sólo a
alumnos de bajos recursos
que viven fuera de la
Región Metropolitana.*

Desde la creación de la Universidad de Artes y Ciencias Sociales (Arcis), en 1989, el equipo académico ha debatido sobre educación a partir de las diferentes disciplinas que imparte esta casa de estudios, en especial, aquellas relacionadas con la enseñanza del arte.

"Nuestro interés por la formación, señala Emilio Gautier, decano de la Facultad de Educación, se conecta a la didáctica de las disciplinas. Teníamos una concepción crítica de lo que estaba ocurriendo en el campo educacional. Por eso, sólo una vez que arribamos a un proyecto coherente, sustentado a partir del saber mismo y no de una concepción metodológica general, creamos el año pasado la carrera de Pedagogía Básica, bajo la modalidad de Programa Temporal Descentralizado".

La novedoso del proyecto es que las clases se imparten en una comunidad educativa, transformándola en un espacio privilegiado de experimentación en

la formación de educadores. La iniciativa ha permitido realizar convenios con municipios de áreas rurales como Talagante y El Monte, e intervenir como universidad en la relación escuela-comunidad para transformarla en factor de desarrollo y apoyo a la enseñanza.

La carrera se estructura en ocho semestres agrupados en tres ciclos formativos. El primero se orienta a la apropiación del lenguaje disciplinario. En el segundo, los alumnos desarrollan las teorías, métodos y técnicas que forman parte de los contenidos de Pedagogía Básica y, finalmente la tercera fase, se compone de la práctica profesional, una investigación educativa y diseño del proyecto de tesis de título.

Se espera de esta forma, que los alumnos obtengan una formación en el campo del proceso de producción de conocimiento y de su transmisión, en un contexto de deliberación valórica, donde cada uno asuma su responsabilidad. "Queremos educar a una persona capaz de

revisar y realizar sus prácticas, con un bagaje informativo tal que maneje en los distintos campos del conocimiento. Lo más importante es la experiencia relacionada con la empatía emocional y práctica educativa con los niños’.

PUEDO HACERLO BIEN

Basados en la enseñanza del arte, la Facultad de Educación de la Universidad Arcis, decidió trasladarse a distintas localidades del país para formar docentes en un concepto distinto, e integrar a personas con experiencia y motivación en el área pedagógica, pero que no cuentan con recursos ni título profesional para ejercer la docencia.

Ana Cifuentes es madre de tres hijos. Trabaja por varios años como secretaria del director del Liceo de Peñaflo. Ante la falta de un profesor asumía el trabajo de aula. Por eso, cuando le ofrecieron la posibilidad de regularizar su situación para ejercer plenamente la docencia, aceptó de inmediato.

Cuenta que el ingreso a la universidad le cambió la vida. “Estoy segura de que tener un título profesional me abrirá nuevas oportunidades laborales y de desarrollo personal. A pesar de que tengo 52 años, me siento con ganas de hacer muchas cosas. Creo que la edad no es un impedimento si existen deseos de crecer, nunca es tarde”.

El primer semestre fue complicado para ella. Tuvo dificultades para retomar el ritmo de estudio y aprobar metodología. “Estoy muy contenta, dice, mi familia me apoya completamente en este nuevo proyecto. Estudiar, trabajar y asumir la casa me

deja poco tiempo libre, pero estoy aprendiendo a organizarme para no descuidar a mis hijos”.

“Siempre me ha gustado la pedagogía”, manifiesta Diego Morales, de 19 años. Proviene de una familia numerosa de bajos recursos y sin posibilidades de estudiar en la universidad. Por eso, cuando a través del municipio de Talagante se informó que se pondría en marcha un nuevo proyecto de formación de maestros, juntó sus documentos y postuló a una de las 40 vacantes que ofrecía la Universidad Arcis, y para su alegría fue aceptado.

“Esta oportunidad es única. Tengo claro que los profesores no tienen buenos sueldos, pero sueño con hacer clases. Me encantan los niños y lo que más me motivó a inscribirme en la carrera, fue la excelente relación que tuve con mis maestros. Ellos son un buen ejemplo. Se destacaron por su entrega y compromiso para que todos aprendieran. Espero imitarlos y ayudar a la comunidad. Pienso que puedo hacerlo bien; por eso opté por Pedagogía.



Oferta exclusiva para profesores

Oferta convenio Corfo, Sonda y Financiera Conosur

36 cuotas desde
\$21.060 mensuales**

Seguro de Desgravamen e IVA incluido.



Precio Referencia \$569.800 * Precio Convenio \$479.900 * Ahorro \$89.900

Computador multimedia **COMPAQ** con impresora color, **instalado en su hogar.**

- Windows 98 instalado.
- Incluye software de trabajo Staroffice.
- Software de conexión a internet instalado (*).
- Procesador INTEL Celerón de 566 Mhz.
- 64 RAM MB • Disco duro de 10 GB • Monitor de 15".
- Unidad de CD ROM de 48X.

...y si usted quiere, solicite una cuota al año libre de pago...

Solicite su financiamiento ahora mismo al 800 800 002 ó en todas nuestras sucursales.

LLAME AHORA

800 800 002

COMPAQ



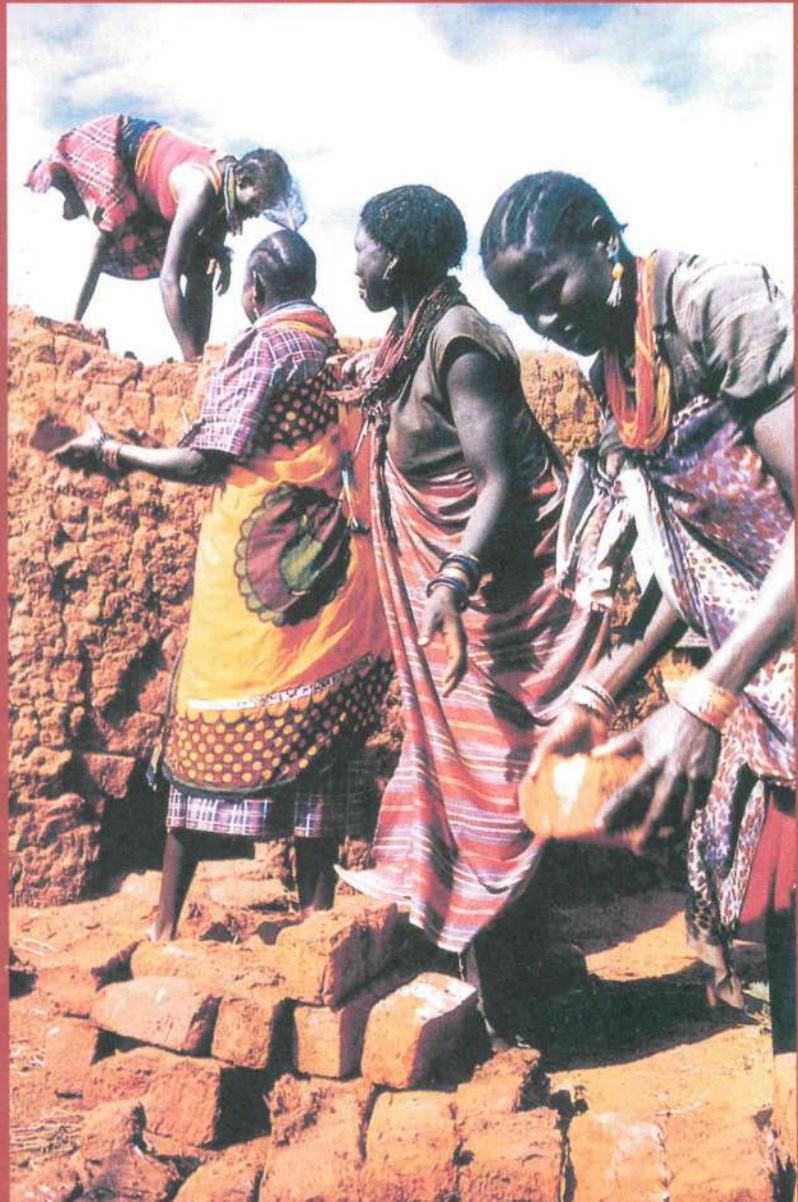
SONDA terra



financiera

Diez Lenguas DESAPARECEN CADA AÑO

Sólo mil idiomas se conocen por completo. Los más utilizados y que experimentan un crecimiento sostenido son el mandarín, el español y el inglés. Cada lengua que muere se lleva una visión única del mundo.



El lenguaje de cada país es parte de su cultura. Que el idioma vaya variando o incluso desapareciendo produce un gran efecto al interior de cualquier nación o pueblo, pues significa, muchas veces, que su manera de mirar el mundo se pierde. Esto, porque las lenguas no sólo son el medio primordial de comunicación, sino que también encarnan la visión de mundo, la imaginación y la forma de transmitir el saber.

Tanto es así que si uno quisiera hacer un inventario de las palabras que existen en todos los idiomas y que tienen exactamente el mismo significado, sólo se podrían encontrar alrededor de trescientas, tales como: yo, tú, mujer, hombre, caliente, frío, por ejemplo. El resto pertenece al conocimiento exclusivo que hace cada pueblo de su propio entorno. Un reflejo de esto es que más del 80% de los países donde hay una "megadiversidad" biológica forma parte de los que albergan el mayor número de lenguas endémicas. Existen, pues, recursos naturales que sólo se hallan en lugares específicos, y al extinguirse la lengua se extinguen también algunas nominaciones.

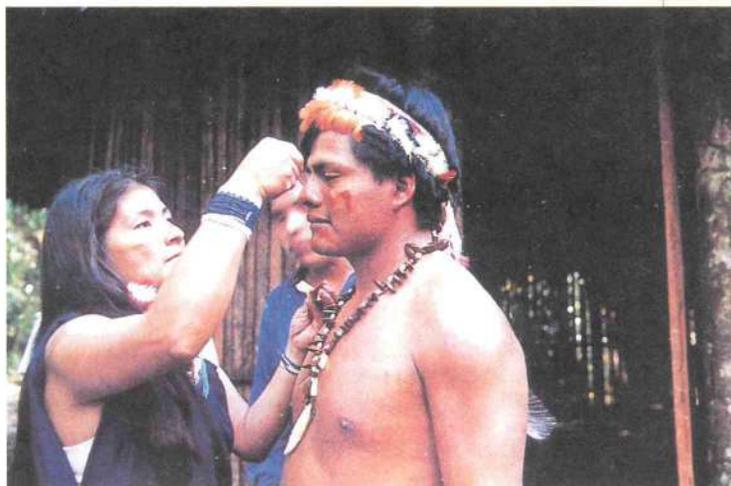
Hasta el momento se reconocen mil idiomas completos, o sea, constituidos con sintaxis, gramática y vocabularios bien estructurados. Por ende, la mayoría de los idiomas continúa siendo un misterio.

La preocupación por conservar el multilingüismo es cada vez mayor. Se estima que cada año desaparecen diez lenguas en el

mundo. Los especialistas aseguran que una lengua sólo logra sobrevivir si cuenta con más de cien mil habitantes. El problema está en que de las cerca de seis mil lenguas que existen, la

mitad es hablada por menos de diez mil personas, y un cuarto por menos de mil. Tan sólo unas veinte cuentan con millones de hablantes. Los pronósticos menos auspiciosos señalan que de las lenguas habladas hoy, de 50% a 90% están destinadas a morir en el curso de este siglo.

Mientras las lenguas minoritarias desaparecen, los tres idiomas más populares – mandarín, español e inglés – continúan extendiéndose. La desmesurada expansión demográfica produce que cada día más personas nazcan en un hogar donde la lengua materna es el chino o el español. Pero por otra parte, el inglés, idioma universal de las transacciones comerciales, se ha transformado en la primera o segunda preferencia de las personas que deciden aprender un idioma distinto a su originario. Se cree que la consecuencia de este fenómeno será que, si bien muchas lenguas no morirán, se convertirán en superfluas curiosidades, de manera que cuando esas personas que hablan extrañas lenguas intenten introducirse en un mundo más amplio, su lengua materna dejará de ser usada.



Ante esta situación han ido surgiendo diversas iniciativas de organismos no gubernamentales. Desde 1986, la Unesco, con su proyecto Linguapax entrega asistencia técnica a proyectos nacionales o regionales. Uno de éstos fue reconstruir el sistema educativo en lengua jemer en Camboya. Para ello se han publicado dos millones de manuales escolares en jemer y se formó un equipo de educadores y redactores camboyanos.

La Unesco, además, editará durante este año un estado de las lenguas en el mundo, incluyendo su dinámica, uso y evolución. También propondrá soluciones y modelos de acción para facilitar las políticas de fomento y recuperación de las lenguas en peligro de extinción.

Otra organización preocupada por la conservación de las lenguas es el Observatorio Lingüístico, quien en el 2000 lanzó la primera edición (en inglés) del repertorio de las lenguas y comunidades del mundo. Esta se puede conocer en su sitio web www.linguasphere.org.

Por otra parte, la Comisión Europea ha preparado para el 2001 el "Año europeo de las lenguas", que pretenderá: aumentar la con-

cientización de que la diversidad lingüística de la Unión Europea es fuente de riqueza; fomentar el multilingüismo; motivar el aprendizaje de las lenguas, y recoger y difundir la información sobre la enseñanza de lenguas y su aprendizaje.

La filosofía de la celebración es que si realmente se desea comprender a otro y apreciar su cultura, es necesario entender, cuando menos someramente, su lengua materna. Por lo tanto, su objetivo, más que apoyar el aprendizaje de las lenguas más extendidas, es promover lenguas que signifiquen conocer otras culturas. Esta iniciativa cofinanciará proyectos nacionales, regionales o locales que estimulen la diversidad lingüística, realizará actos y exposiciones, imprimirá pósters, folletos y una "guía del estudiante de idiomas", entre otras cosas.

Fotografía: Correo de la Unesco



Ricardo Pavez: Escuela Santo Tomás – La Pintana

“Sabía que estaba viviendo un sueño en Canadá”



Fotografía: Manolo Guevara

El primer acercamiento que Ricardo Pavez tuvo con la tecnología fue por motivación propia. Con el paso del tiempo comprobó que el computador era una herramienta que se podía utilizar con fines pedagógicos. Por eso años más tar-

de cuando asumió la subdirección de la Escuela Santo Tomás, de La Pintana, no dudó en postular al proyecto Enlaces del Ministerio de Educación. En 1997 el establecimiento fue seleccionado y se incorporó a la red.

La llegada de los equipos significó una “verdadera revolu-

ción” para la comunidad escolar. “La mayoría de los alumnos proviene de familias pobres del sector; no conocían los computadores. Este aporte constituyó un importante respaldo al trabajo de profesores y estudiantes. Para ellos esta inversión es la única posibilidad de acceder a nuevos conocimientos, mejorar

la calidad de los contenidos que se entregan y elevar el rendimiento".

Ricardo Pavez está convencido de que es posible complementar los conocimientos con el uso de las nuevas tecnologías de la información. Desde que él se metió de lleno en el tema, selecciona desde su equipo el material posible de utilizar para enriquecer su clase. Con satisfacción comenta que sus colegas lentamente van dejando atrás los temores, porque en su opinión "hace rato que tienen claro que los computadores jamás van a reemplazar a las personas".

Un largo tránsito por las aulas ha realizado este docente desde que en 1978 egresara de Teología, en la Universidad Católica. A su formación religiosa añadió estudios de Pedagogía, pero antes ya se había desempeñado como profesor en instituciones eclesíásticas.

La inquietud por aprender y sistematizar su práctica lo llevó nuevamente a incorporarse a la educación superior. Luego de titularse como docente para la enseñanza media, se graduó de magíster en Educación. Casi la mitad de sus 45 años los ha pasado estudiando, aún le quedan energías para seguir perfeccionándose.

PASANTÍA EN VANCOUVER

Aunque varios profesores de la Escuela Santo Tomás postularon en distintos periodos al pro-

grama de Pasantías al extranjero del Ministerio de Educación, nunca fueron seleccionados. Cuando Ricardo Pavez se enteró de que se abría el concurso del año 2000 no vaciló en inscribirse. Junto a 25 profesores de todo el país y fue nominado para realizar el curso: Elaboración de páginas web en elementos educativos, dictado por la Universidad British Columbia, en Vancouver, Canadá.

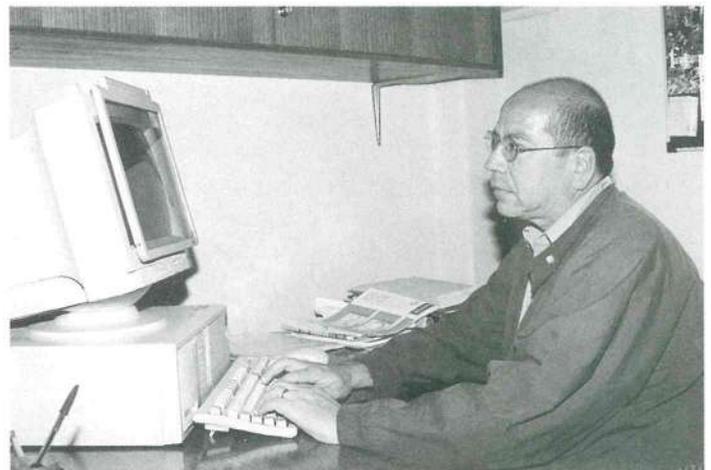
El curso abarcó en la construcción de páginas web para el sistema educativo, complementado con visitas a diferentes centros de enseñanza. La rutina diaria se iniciaba a las 7:30 de la mañana con un taller de inglés básico. Una hora después los alumnos se trasladaban a la universidad para practicar con modernos programas de diseño gráfico computacional. Al término de la experiencia el grupo elaboró una página de Internet, que se encuentra a disposición de los usuarios.

"Sabía que estaba viviendo un sueño en Canadá, manifiesta emocionado Ricardo Pavez. Y añade que la formación que recibió en Vancouver le permitió enriquecer su concepción de la tecnología. "Hoy más que nunca estoy convencido de que este campo tiene infinitas perspectivas. Estoy ansioso por colaborar

con mis hermanos de la Corporación Educacional del Arzobispado de Santiago".

Advierte que es urgente incorporar a la tecnología elementos religiosos, éticos, culturales y educativos. Por esa razón, a su regreso a las aulas ya tiene en carpeta varias iniciativas para guiar a los profesores en la búsqueda de información en Internet. Además, redactó un proyecto de apoyo en redes de informática. Mantiene contacto diario con los académicos de la British Columbia y en el transcurso del año piensa crear una coordinación de docentes del área.

www.bc.ca/users/chile1.pasantia2000/proyecto/index.html



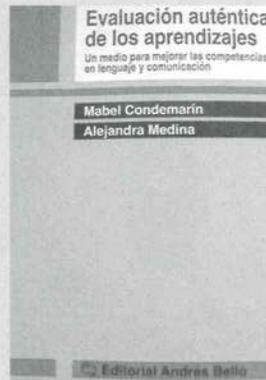
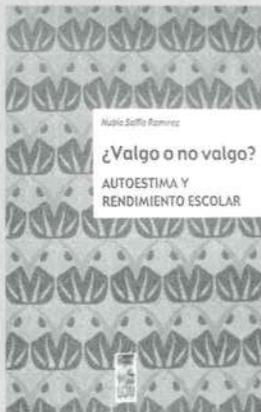
Fuentes

¿VALGO O NO VALGO?
Autoestima y rendimiento escolar

Nubia Saffie Ramírez.
LOM Ediciones, Santiago,
2000, 68 páginas.

"Durante la adolescencia la autoestima juega un rol determinante. Los estudiantes que poseen una autoestima alta aprenden más rápido, retienen mejor la información, responden positivamente a los desafíos, son mejor aceptados por los demás, son capaces de responsabilizarse de sus actos, toman mejores decisiones frente a las distintas posibilidades que se les presentan, son más productivos, ejercen liderazgo y su creatividad y sus logros académicos son más altos" (pág. 59).

El manual analiza las características y los factores que influyen en la adolescencia. Se da importancia a los alumnos con necesidades especiales, su relación con el rendimiento escolar y la intervención adecuada de los agentes educativos en la formación de la imagen personal. Por último se muestra una experiencia de intervención psicopedagógica en un adolescente con bajo rendimiento.



EVALUACIÓN AUTÉNTICA DE LOS APRENDIZAJES

Un medio para mejorar las competencias en Lenguaje y Comunicación

Mabel Condemarin, Alejandra Medina. Editorial Andrés Bello, Santiago, 2000, 265 páginas.

La propuesta de la evaluación auténtica tiene como objetivo cambiar la actual cultura evaluativa. El texto expone los principios y procedimientos necesarios para mejorar la enseñanza-aprendizaje, además, informar y orientar a los alumnos y a sus padres sobre sus avances, focalizándose en sus aptitudes, intereses, capacidades y competencias. El libro se estructura en cinco capítulos:

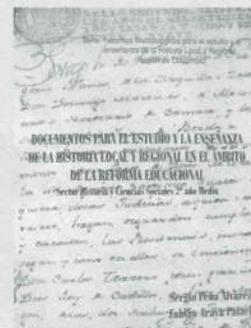
1. Características, principios, bases teóricas e importantes tendencias de la propuesta;
2. Marco de referencia teórico sobre el lenguaje y la comunicación; procedimientos y estrategias de evaluación;
3. Descripción de técnicas e instrumentos para evaluar el lenguaje oral y la producción de textos;
4. Principales dimensiones del área del Lenguaje y la Comunicación. Indicadores, rúbricas para otorgar puntajes y modalidades al dar los resultados;
5. Experiencias de evaluación.

DOCUMENTOS PARA EL ESTUDIO Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA LOCAL Y REGIONAL EN EL ÁMBITO DE LA REFORMA EDUCACIONAL
Sector Historia y Ciencias Sociales 2.º año medio

Sergio Peña Álvarez, Fabián Araya Palacios. Coquimbo s/a (sin año), 118 páginas. En Librerías Universitaria y Platero.

Carta donde se previene acerca de desviaciones doctrinales de parte de los indígenas. Año 1672 (con la ortografía de la época): "...Estamos informados que algunos vecinos encomenderos hacen trabajar a sus indios en las fiestas que son de guardar para los españoles por decir que no lo eran para los indios y aunque ellos lo quieran guardar lo cual es pecado gravísimo contra caridad y justicia y conviene remediar tanto daño por lo cual mandamos en virtud de Santa obediencia so pena de excomuniación mayor que ninguno que tuviera indios encomendados los pueda obligar a que trabajen en contra de su voluntad los días de fiestas que son de guardar para los españoles y no para los dichos indios..." (pág. 23).

Se examinan los documentos, con sugerencia de actividades, glosario y bibliografía.



Fuentes

CANCIONES Y PERCUSIONES Manual para la enseñanza creativa del solfeo elemental

Gina Allende Martínez. Ediciones
Universidad Católica de Chile.
Fundación Andes de Chile. Santiago,
2000, 223 páginas.

Veinte módulos con canciones y ejercicios musicales para cubrir las necesidades especiales en la enseñanza de la lectura musical de nivel básico. Integra los diversos aspectos del lenguaje musical aplicados a la interpretación de pequeñas piezas. Se parte de la base de que todo aprendizaje musical debe darse en tres dimensiones interrelacionadas: percepción, expresión sonora y reflexión en el trabajo musical.

El manual desarrolla las habilidades perceptivas de los niños mediante la entonación, afinación, canto interior y ritmo.

Cada módulo está compuesto por una canción, núcleo de diversos contenidos.

Los objetivos son: trabajar la lectura cantada con los alumnos mediante melodías y proporcionar a los niños temas acordes a sus capacidades vocales.



QUÉ PASA CON LAS NIÑAS DE HOY

(o Reviviendo a Ofelia)

Una mirada reveladora sobre los
peligros que enfrentan las
adolescentes

Mary Pipher, Ph.D. Grupo Editorial
Norma, Santiago, 1999,
353 páginas.

Esta obra expone un extenso trabajo en terapia con niñas adolescentes. Revela sus problemas, que amenazan su integridad física, como la anorexia o el deseo de suicidarse. En ocasiones muestra problemas no tan graves, pero sí complicados, como el rechazo a las normas escolares, discordia con los padres.

..."Las jovencitas manejan las emociones intensas de manera que pueden ser ciertas o falsas para su propio yo. Una chica que actúa desde su falso yo se siente abrumada por sus experiencias emocionales y hace lo que puede por dejar de sentir esas emociones dolorosas. Puede hacer esto mediante la negación de sus sentimientos o mediante la proyección de éstos hacia los demás. Claudia lo hacía huyendo, consumiendo alcohol y drogas..." (pág. 75).

M.E.D.Y.R.

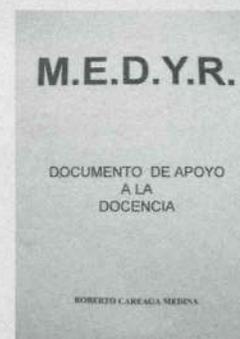
Documento de apoyo a la docencia

Roberto Careaga Medina. Ediciones
Petrohué, Santiago, 1995, 60
páginas.

Una de las principales dificultades metodológicas que enfrentan los profesores de educación básica, en el primer ciclo, es la enseñanza de las cuatro operaciones matemáticas y la búsqueda de situaciones remediales ante los frecuentes errores que presentan algunos alumnos.

Esta metodología sigue una secuencia por medio de pasos, donde avanza de lo simple a lo complejo. Se estudia una serie de casos con errores de los niños, las razones probables y las sugerencias metodológicas para superarlos con éxito.

M.E.D.Y.R. no es una prueba; es más bien una forma de diagnóstico que el profesor puede utilizar para detectar las causas de cada problema específico en el aprendizaje de las cuatro operaciones matemáticas básicas, más que a determinar o atacar sus síntomas. Es su característica fundamental.



Apoderados: “Entre la Prosa y la Poesía”



El directorio del Centro General de Apoderados de la Escuela Francisco Arriarán, ubicado en la zona centro de Santiago, tiene claro que la in-comunicación es uno de los graves problemas que enfrenta la mayoría de las familias. Por eso en el segundo semestre del año pasado y -a pocos meses de haber asumido su mandato- decidió atacar esta falencia, propiciar instancias para el diálogo y, de paso, acercar a los socios más reticentes a la organización.

En ese ambiente que surgió la comisión de Cultura, espacio de expresión y desarrollo integral para los apoderados. Una

vez precisados los objetivos se dio inicio en septiembre a la primera actividad, que consistió en un concurso literario. Todos los padres fueron convocados a desatar sin restricciones ni prejuicios sus emociones y la imaginación. Se trataba, en el fondo, de atreverse a manifestar libremente aquello que por distintas razones no comentan con sus hijas.

Nancy Espinoza, presidenta de la entidad, reconoce que tuvo miedo de que el proyecto fracasara. Grande fue su sorpresa cuando con el paso de los días llegaron los primeros trabajos. Cerca de cincuenta escritos, entre poesía, prosa y verso, llegaron respondiendo a la convocatoria. Las creaciones expresa-

ban los íntimos anhelos, temores y alegrías de un grupo de hombres y mujeres que con sus palabras declaraba el amor por las pequeñas.

La representante de los apoderados del Francisco Arriarán señala que la respuesta a este primer llamado superó todas las expectativas del directorio. En su opinión es muy difícil decir lo que se piensa y exponer los afectos, pero asegura que todo depende de la voluntad. "Las personas necesitan ser reconocidas. No es suficiente saber que son importantes para los demás, hay que verbalizarlo. Esta era buena ocasión para hacerlo".

Piensa que uno de los factores que gatilla la incomunicación es la ausencia de las mamás que han tenido que salir a trabajar fuera. "La sociedad moderna exige estar todo el día ocupado. A menudo, los adultos llegan agotados y de mal humor. No conversan con sus hijos y tampoco les demuestran afecto. Muchas veces ignoran qué hacen en los ratos libres. No advierten que los niños permanecen mediodía en el colegio y cuando retornan al hogar no tienen con quién comentar sus problemas".

ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN

Si bien el concurso literario finalizó con éxito, representa sólo una de los numerosos proyectos culturales que emprendió este cuerpo directivo para captar la participación de sus socios. Las energías y el entusiasmo las motivó a formar un grupo de bailes folclóricos y otro de teatro para adultos. Con cada una de estas ideas buscan integrar a

los padres a la organización y, por ende, a las diferentes actividades recreativas y formación general que se planificaron el año anterior:

Lo que más nos interesa, dice Nancy Espinoza, es que se tome conciencia de la importancia que tiene para las alumnas que los padres colaboren con la escuela. Recalca que no es suficiente que los envíen todos los días a clases. Reconoce que los avances logrados son muy significativos, pero, a su juicio, no se han desarrollado con la rapidez que se requiere.

Sin embargo, tiene claro que la apatía de los apoderados es consecuencia de una actitud que por varios años mantuvo la anterior dirección del colegio, que cerró las puertas a cualquier iniciativa externa. "La gente —dice la dirigente— se cansó de no ser considerada y se alejó. Nuestra misión es reencantar a los apoderados. Ellos tienen que volver a creer que es posible trabajar en conjunto. Es fundamental que se incorporen como miembros de la comunidad escolar y no permanezcan como observadores pasivos".

Agrega que la falta de participación es un problema que afecta a todas las organizaciones sociales. Cree que la realidad es modificable. Asegura que siempre va a depender de quienes están a la cabeza de las instituciones el generar ideas creativas para atraer a los socios.

"El gran avance alcanzado por nuestra organización se lo debemos en buena parte a Nuvia Ramírez, directora del establecimiento. Desde que asumió

su cargo el trato con los apoderados cambió radicalmente. Ella tiene una excelente disposición, siempre nos escucha y acoge nuestras propuestas. Sabe que podemos trabajar juntos; la escuela nos necesita a todos".

Varios son los proyectos que han emprendido en conjunto ambos estamentos. Las alumnas de la Escuela Francisco Arriarán provienen de familias de bajos recursos y reciben almuerzo en el colegio. El comedor debía ser reparado y se requería mejorar y aumentar las colaciones. Nuvia Ramírez envió un proyecto a la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, y los apoderados financiaron la compra del nuevo mobiliario.

Ayudar a las niñas con problemas de aprendizaje y dotar de nuevos equipos al establecimiento, también estuvo en sus prioridades y hallaron la solución. Contrataron los servicios de una sicopedagoga y se acondicionó una oficina para que la profesional se desempeñara en un ambiente más acogedor. Asimismo, se adquirió una fotocopiadora que permitirá a las estudiantes reproducir a bajo costo los materiales que necesitan para realizar las tareas.

En abril de este año el Comité de Cultura retomará sus funciones con nuevos proyectos. Pero esta vez van a incorporar al alumnado. Se proponen conocer el patrimonio arquitectónico de Santiago, como la sede del ex Congreso Nacional, la Biblioteca, el Museo de Bellas Artes, las dependencias de la casa de Gobierno, para que toda la comunidad amplíe su bagaje cultural y refuerce sus conocimientos.

NADA ES PARA SIEMPRE

Pablo Marín C.

Teleseries y fútbol (televisado, se entiende). Nada atraviesa de forma más visible a los distintos grupos sociales en Chile, país donde, por otro lado, la discriminación por nivel educacional o clase de origen es singularmente notoria.

El fútbol, eso sí, tiene un carácter más bien episódico. Además, la irrupción de gigantes comunicacionales está alejando cada vez más la actividad del alero maternal de la TV abierta. En cambio, las "comedias" (como mucha gente aún las designa) son temas recurrentes en el colegio y la oficina; están a nuestra disposición de lunes a viernes, a la misma hora, y no necesariamente hay que seguir las de forma religiosa: basta ver un capítulo completo para entender lo que ha pasado en la última semana y, por lo mismo, puede uno seguir dos de ellas al mismo tiempo y tener claro en qué va la intriga de cada una.

Nos referimos, principalmente, a las producciones de los canales "grandes", que preceden a los informativos centrales. Durante dos décadas, hasta la irrupción de *Yo soy Betty, la fea*, se trató —invariablemente— de telenovelas locales. Tal mecánica se inició, como muchos recordarán, con *La madrastra*. Todo el



mundo se preguntaba "¿quién mató a Patricia?". Incluso un matutino, dijo haber contratado detectives norteamericanos para hallar la respuesta.

La fórmula de Arturo Moya Grau aún le debía al dramón con aires mexicanos, así como a una puesta en escena más bien estática, cuyas largas escenas hoy serían impensables. No hay aquí un reproche. Por largo tiempo obedecieron a esta lógica productos que no pocos recordamos con detalle: *De cara al mañana*, *Los títeres*, *La gran mentira*. Esta última, transmitida por el canal estatal en el duro segundo semestre de 1982, se permitía retratar la crisis económica mediante tipos sin posibilidades de conseguir empleo, o empresarios en quiebra.

Pero hoy las teleseries son otra cosa. Entremedio se impuso el control remoto (o sea, el "zapping"), la omnipresencia del "people meter" y la masificación del cable, así como una convicción por parte de los canales: "lo



que la gente quiere ver" no es tanto lo que es, sino lo que le gustaría ser. No tanto lo que vive, sino una ficción más bien remota.

Así las cosas, en la última mitad de los 90 se impuso "la fórmula Sabatini", llevándonos a Isla de Pascua (*Iorana*) o Chiloé (*La Fiera*), junto a personajes de rasgos definidos, algunos de los cuales —como el de Alfredo Castro en *Romané*— se convirtieron en íconos mediales, que los niños imitan y los adultos celebran. Todos integran decenas de subintrigas, entrelazadas velozmente para mantener la sintonía y para que, en lo posible, den la idea de un conjunto coherente. En esto, y pese a algunos puntos flacos, no hay todavía quien derrote a TVN durante el primer semestre.

En Canal 13 apuestan ahora al género humorístico, evitando por primera vez en largo tiempo que la palabra "amor" acompañe al título. Igualmente, resta saber si *Pampa Ilusión*, producción de época que repite la dupla estelar Reyes-Di Girolamo, mantendrá vivo el nexo con la audiencia. Nada es para siempre y el a veces atomizado público televisivo bien podría golpear la mesa.

MINISTRA DE EDUCACIÓN
Mariana Aylwin Oyarzún
 Representante Legal

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN
José Weinstein Cayuela

DIRECTORA EJECUTIVA
María Teresa Escoffier del Solar
 Avda. Libertador Bernardo O'Higgins 1381
 2º piso, Santiago

CONSEJO EDITOR
 PRESIDENTE
Iván Niñez Prieto
 MIEMBROS
Beatrice Avalos Davison
Carlos Concha Alborno
María Teresa Escoffier del Solar
Manuel Fábrega Ramírez
Carlos Ortiz Henríquez

EDITORA
María Nelda Prado León

PERIODISTAS
Marta Gabriela Escobar Alarcón
Silvia Salgado Pérez

JEFA DE REDACCIÓN
Liliana Yankovic Nola

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
Armando Escoffier del Solar

FOTOGRAFÍA
Manolo Guevara Henríquez

COLABORADORAS
Paz Escárate Cortés
Verónica Vives Cofré

© Ministerio de Educación

Preprensa digital
 ALGUERO
 Impreso en los talleres de
 LITOGRAFIA VALENTE
 que sólo actúa como impresora.

Correspondencia, Publicidad,
 Suscripciones y Ventas:
 Avda. Libertador Bernardo O'Higgins
 1381, 2º piso. Tel. 390 4104
 Fax: 380 0316
 e-mail: reveduc@mineduc.cl
 En regiones dirigirse a nuestros
 representantes en los
 Departamentos Provinciales de Educación
 o Secretarías Ministeriales

Edición Nº 283
 Abril 2001

SOLICITAN INFORMACIÓN

Sra.
 Directora:

Somos profesores del Liceo B 54, de Lebu. Le agradeceríamos mucho hacernos llegar el documento: "Las características fundamentales de los pueblos originarios de Chile", publicado en la Revista de Educación NB2, en 1997.

¿Es posible remitir por e-mail este documento o nos podría indicar dónde encontrarlo?

Profesores
 Liceo B 54
 Lebu

R. El documento es muy extenso, y no podemos enviárselo por e-mail. Lo pueden adquirir en nuestro salón de ventas ubicado en Alameda B. O'Higgins 1377.

DESDE COLOMBIA

Sra.
 Directora:

Vaya para Ud. y quienes colaboran en la Revista de Educación un cordial saludo desde Bogotá.

Desearía me informaran cómo

crear un aula de tecnología en un colegio de este país hermano.

Alfredo Bustos Bonilla
 [alfrebru@hotmail.com]
 Licenciado en Informática
 U.P.T.C.

R. Se puede informar al respecto en e-mail: cpeip@ctcinter.net.cl

Otra posibilidad es escribir al profesor Maximiliano Flores: casilla 18-52. Lo Barnechea. Santiago, Chile.

PROGRAMA MATEMATICO

Sra.
 Directora:

Gracias a Dios tenemos un sitio para nosotros. Soy una maestra de Matemáticas y quisiera saber dónde puedo encontrar un programa en el cual logre escribir pruebas y guías en lenguaje matemático sin insertar símbolos, como lo hacen los autores para confeccionar sus libros de matemáticas en la universidad.

Andreasieralta @ 123 mail.cl

R. En el portal de Enlaces. cl hay sitios recomendados para diversas asignaturas, las que mes a mes se van actualizando.

REVISTA EDUCACION

72 años de circulación

Desde 1928

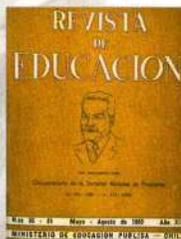
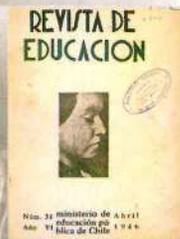
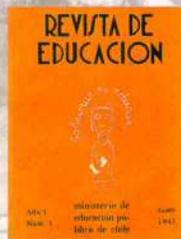
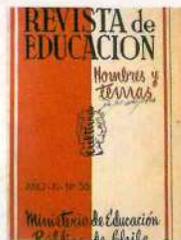
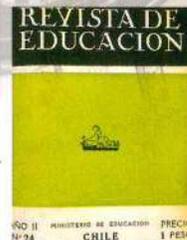
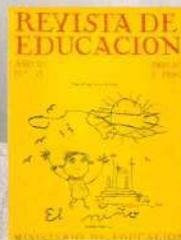
hasta la actual

Reforma,

abriendo

horizontes

a la educación



Fonos: 390 4113 - 390 4104 - *390 4000 • Fax: 380 0316
e-mail: reveduc@mineduc.cl • www.mineduc.cl

SUSCRIPCIÓN AÑO 2001 \$ 21.000
con agenda de regalo (edición limitada)
suscripción año 2000 \$ 18.500



PROYECTO Arcoíris



MULTITEXTO PARA LOS CURSOS DE 1^o A 6^o BÁSICO
CONTIENE E INTEGRA LAS SIGUIENTES ÁREAS:

1^o A 4^o BÁSICO

- ✓ LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
- ✓ EDUCACIÓN MATEMÁTICA
- ✓ COMPRENSIÓN DEL MEDIO NATURAL,
SOCIAL Y CULTURAL
- ✓ EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

5^o Y 6^o BÁSICO

- ✓ LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
- ✓ EDUCACIÓN MATEMÁTICA
- ✓ ESTUDIO Y COMPRENSIÓN DE LA
NATURALEZA
- ✓ ESTUDIO Y COMPRENSIÓN DE LA
SOCIEDAD
- ✓ EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

Multitexto Santillana