

REVISTA DE EDUCACION

REPUBLICA DE CHILE - MINISTERIO DE EDUCACION - CPEIP - N° 189 - AGOSTO 1991 - \$650 - ISSN 0716 - 0534

*...había nacido con una
pierna enferma, por lo tanto
cojeaba...*



REVISTA DE
EDUCACION



ESTATUTO DOCENTE:

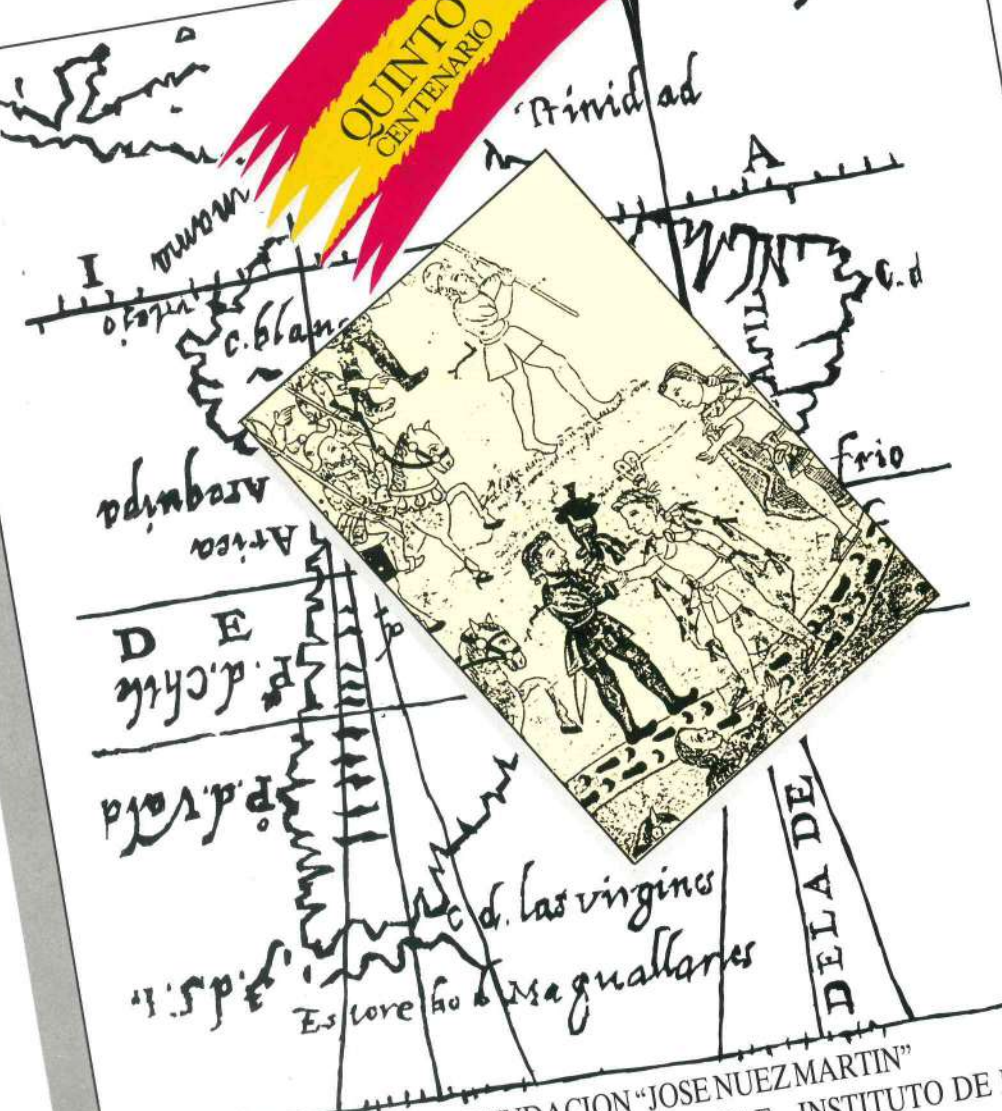
■ FUNDAMENTOS
Y CONTENIDOS

■ ENTREVISTA AL MINISTRO
RICARDO LAGOS

■ EXIJA SU
INSERTO CON LA LEY 19.070

EST
PROFE
EDUCACION

QUINTO CENTENARIO



AUSPICIA: FUNDACION "JOSE NUEZ MARTIN"
 PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE - INSTITUTO DE HISTORIA
 DIVISION DE EDUCACION GENERAL MINEDUC.

CONCURSO

EL ENCUENTRO DE DOS MUNDOS ESPAÑA Y AMERICA 1492-1545

PARA PROFESORES DE EDUCACION GENERAL BASICA Y EDUCACION MEDIA

Tema: Elaboración y Desarrollo de una Unidad de Aprendizaje para seis horas de clases, aplicables a Nivel de Educación General Básica o Educación Media.
 Fecha de entrega trabajos: 15 de Marzo de 1992.

PREMIOS:	EDUCACION GENERAL BASICA	EDUCACION MEDIA
1° LUGAR \$	1.000.000	1.000.000
2° LUGAR \$	750.000	750.000
3° LUGAR \$	500.000	500.000

Bases: - Región Metropolitana - Instituto de Historia (Avda. Jaime Guzmán E. N° 3.300 - Providencia)
 - Regiones - SEREMI Ministerio de Educación

MINISTRO DE EDUCACION Ricardo Lagos Escobar	Editorial EL ESTATUTO DOCENTE: UNA LEY CON PROYECCION DE FUTURO	<i>Raúl Allard N.</i>	2
SUBSECRETARIO DE EDUCACION Raúl Allard Neumann	Educación al Día		4
REPRESENTANTE LEGAL Gabriel de Pujadas Hermosilla Director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Camino Nido de Aguilas S/N, Lo Barnechea	Reportaje ENTREVISTA AL MINISTRO DE EDUCACION	<i>María Teresa Escoffier</i>	10
	ENTREVISTA AL PRESIDENTE DEL COLEGIO DE PROFESORES	<i>María Teresa Escoffier</i>	14
	CARACTER Y TEMPERAMENTO DEL ESTATUTO DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN	<i>Iván Núñez</i>	16
DIRECTORA EJECUTIVA María Teresa Escoffier del Solar Avda. Libertador Bdo. O'Higgins 1371, of. 914 teléfono 698 3351 anexo 1914 Santiago	CPEIP INICIACION A LA VIDA DEL TRABAJO Y CREATIVIDAD		20
	Cultura ¿QUE HAY EN CULTURA?		24
CONSEJO SUPERIOR Ricardo Lagos Escobar Presidente	Sicopedagogía LA INTEGRACION ESCOLAR	<i>Sergio Manosalva M.</i>	27
Héctor Croxatto Rezzio Luis Gómez Catalán Ricardo Krebs Wilckens Alfonso Letelier Llona Gabriel de Pujadas Hermosilla Roque Esteban Scarpa Straboni	Currículo CURRICULO Y MEDIO AMBIENTE	<i>Manuel Silva A.</i>	30
	Investigaciones UNA GESTION PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACION	<i>Ernesto Schiefelbein F. Joaquín Morales F.</i>	32
CONSEJO EDITOR Gabriel de Pujadas Hermosilla María Teresa Escoffier del Solar Pilar Aylwin Jofré Sergio Aguilera Aguilera Iván Núñez Prieto Graciela Ortega Bustos	OPORTUNIDADES EDUCACIONALES PARA LA JUVENTUD	<i>María José Lemaitre</i>	37
	Pedagogía EVALUACION EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES	<i>M. A. Aguerrebere y otras</i>	44
COMITE TECNICO - PEDAGOGICO Elsa Peralta Mongge División de Educación General	Consejo de Profesores REVISEMOS NUESTROS CONCEPTOS SOBRE DISCIPLINA ESCOLAR	<i>Eduardo Castro S.</i>	46
Gerardo Ruiz Betancur Luis von Schakmann Cabrales Rodolfo Villarroel Meza Representantes del CPEIP	Letras PALABRAS EN EL TIEMPO	<i>Ana María Maza S.</i>	49
	Cine ALICE: DRAMA Y COMEDIA	<i>Musia Rosa Lobos</i>	51
Diva Sobarzo Bravo Directora del Liceo A - 7 de Santiago Representante del Colegio de Profesores	Publicaciones BIBLIOTECA AL INSTANTE		52
	Documentos PROGRAMA DE PREVENCION DE RIESGOS ESCOLARES (PRIES) PARA EDUCACIÓN BÁSICA. MÓDULOS 15 Y 16		54
JEFA DE REDACCION Liliana Yancovic Nola	Humor HUELGA EN LA G-214!	<i>M. Lamordes</i>	64



Nuestra Portada:
Niños en Sala de Clases. Foto de Manolo Guevara.
Nuestro agradecimientos a la Dirección del Liceo N° 1 de Niñas.
Foto Firma del Estatuto Docente. Gentileza de Jesús Inostroza, Presidencia de la República

Director de Arte
Jaime Rivera Contreras

Fotografía
Manolo Guevara Henríquez
Arnaldo Guevara Henríquez

Secretaría Dirección Ejecutiva
Carmen Tiznado Mancilla

Secretaría de Redacción
Laura Venegas Rojas

Los artículos y materiales gráficos publicados en la Revista de Educación tienen derechos reservados, por lo tanto su reproducción total o parcial debe ser autorizada expresamente por la Dirección de este medio de comunicación.

Registro de propiedad intelectual N° 78.148.

Diagramación y Composición
Quatro Ltda.

Impreso en los talleres de Cochranne S.A.
Que sólo actúa como Impresora.

Correspondencia y publicidad:
Av. Libertador Bernardo O'Higgins 1371 - of. 914 - telef. 698 3351 anexo 1914 Stgo.

Suscripciones y ventas:
Camino Nido de Águilas s/n Lo Barnechea, casilla 16122, correo 9, Providencia
teléfonos 47 1359 - 47 1398 - 47 1236 - fax 472137.
En regiones, dirigirse a nuestros representantes o encargados de proyectos del CPEIP.

Valores 1991
Precio por ejemplar : \$650 - Suscripción anual: Contado: \$6.000 (efectivo, cheque al día o a 30 días, o dos cheques con 50% al día y 50% a 30 días) - Crédito: \$7.200 (sólo convenios con descuento por planilla con un máximo de 6 cuotas mensuales).
Internacional: US\$ 90.

EL ESTATUTO DOCENTE:

UNA LEY CON PROYECCION DE FUTURO

No es esta la oportunidad de analizar temáticamente el Estatuto Docente o de precisar y enumerar sus beneficios. Más bien, procede a apuntar hacia aquello que nos parece más esencial de la ley en sí misma y de su entorno social y educacional.

Nuestra visión es que, sin triunfalismos y reconociendo insuficiencias y carencias, la ley 19.070 debe marcar un hito positivo y erigirse en punto de referencia importante en la trayectoria de la educación chilena en las postrimerías de un siglo y en los umbrales del venidero.

El Estatuto apunta a la revalorización de la función docente y está llamado a ser, simultáneamente, una culminación, una respuesta y la gestación de un proceso.

Culminación de una lucha de muchos y, en particular, de los profesores y su organización gremial por superar un largo periodo en que los recursos para la educación sufrieron menoscabo, la profesión magisterial fue sometida a la arbitrariedad y la participación social en el debate de las políticas fue nula o escasa. Respuesta de un gobierno democrático que se comprometió con decisión en la tarea de definir un estatuto propio de reglas claras y estables para el maestro en la triple dimensión de su papel como profesional de la educación, su situación laboral, y las bases de una política en materia de remuneraciones. Y urgimiento de una era en que normas objetivas, legitimadas en el tamiz de la discusión parlamentaria y solemnizadas por ley, enmarcan la labor del agente docente y de los entes y agentes administradores y promotores de la educación. Las relaciones futuras entre estos estamentos deben proyectarse sobre un clima de participación, diálogo franco y cooperación, antes que confrontación.



El Estatuto es factor de calidad e instrumento de equidad en la educación. Es elemento fundamental de mejoramiento de calidad en tanto valoriza y promueve al principal agente educativo que es el profesor.

Desde este punto de vista, el reconocimiento del derecho del profesor al perfeccionamiento, el otorgamiento de recursos para este fin, la determinación de un ámbito de autonomía profesional del maestro, el establecimiento de mecanismos objetivos de calificación de su desempeño, la creación de mecanismos que facilitan la postulación de profesores a distintos cargos docentes en todo el país, el sistema de concursos de antecedentes para proveer los cargos, etc, son elementos que tendrán incidencia positiva en la calidad de la educación que se imparte.

El Estatuto es también factor de equidad. Aspectos tales como la remuneración básica mínima nacional y la asignación por desempeño difícil apuntan directamente a este fin. Se trata de que cualquiera sea la población atendida y el lugar y condiciones en que la educación se ofrece, aun las más adversas, se asegure un nivel básico de requerimientos que permitan que dicha educación

sea aceptable.

El Estatuto Docente está llamado también a ser un factor de ordenamiento administrativo e institucional del sector. Al establecer las bases de una carrera nacional para el profesor del sector municipal, y al definir derechos y principios aplicables a la educación particular, en especial al sector particular subvencionado, la ley 19.070 regula, además, indirectamente, al empleador del profesor en los distintos ámbitos en que éste se desempeña.

Por otra parte, mecanismos tales como la fijación de dotación de los profesionales de educación del sector municipal, el reconocimiento de la experiencia servida en los distintos sectores en que se imparte el proceso educativo, la administración de Fondo de Recursos Complementario del Estatuto, la determinación de los establecimientos públicos y particulares que se considerarán de desempeño difícil, etc, envuelven acciones en que participarán el Ministerio de Educación en sus instancias nacional regional y provincial, los departamentos de administración municipal de educación y las corporaciones privadas que gestionan la educación en el ámbito municipal y sostenedores.

Esta acción concertada y más definida entre instituciones y agentes servirá de base para apuntar a la constitución de un verdadero sistema educacional a nivel nacional que sea, a la vez, descentralizado y coherente.

Nuevos mecanismos que pueden establecerse por la vía de la reforma constitucional y que permitan, por ejemplo, la formación de corporaciones de derecho público a nivel regional, municipal e intermunicipal, que puedan intervenir en la administración de la educación, permitirán en el futuro ir plasmando ese sistema.

Finalmente, y en un marco de referencia más amplio, estas posibilidades, derechos y expectativas que brinda el Estatuto, así como las demás iniciativas gubernamentales en este campo, podrán cristalizarse en la realidad en forma óptima si todos quienes participan del proceso educacional, en distintas fases comparten un sustrato común.

Raúl Allard Neumann
Subsecretario de Educación

LA UDI PROPONE



Gonzalo Cornejo y Hernán Larraín, preocupación de su partido por la Educación Técnico Profesional (ETP).

Una propuesta para fortalecer y priorizar la educación técnico profesional en el contexto del sistema educacional chileno y como factor básico para el progreso del país, fue entregada al Ministro de Educación por el presidente de la Juventud de la UDI (Unión Demócrata Independiente), Gonzalo Cornejo y por Hernán Larraín del mismo partido.

En el documento se hace un diagnóstico acerca de la situación de la modalidad de enseñanza. En su segunda parte están las conclusiones, nada alentadoras aunque realistas, de dicho diagnóstico, y concluye con la proposición de diez constructivas medidas para sacar adelante la educación técnico profesional, ETP.

Entre las ideas por adoptar aparecen: estudiar la posibilidad de que cada establecimiento científico-humanista ofrezca al menos una opción voluntaria de especialización técnica, simplificar los mecanismos de transformación de planteles científico-humanistas en liceos polivalentes, organizar programas de perfeccionamiento del profesorado de ETP en convenio con universidades y el CPEIP, también con el extranjero; abrir líneas de financiamiento para inversiones que permitan la transformación real de ese sector (mejor equipamiento, material bibliográfico y apoyo didáctico), desarrollar un programa de asistencia técnica de expertos del extranjero que puedan colaborar en la puesta en marcha del plan, diseñar y montar una campaña nacional de promoción en los medios de comunicación destinadas a estimular una nueva percepción social de la ETP.

La propuesta termina con la descripción de las posibles formas de financiamiento del plan y una estimación de costos. Aquí el llamado de la UDI se ex-

tiende tanto al sector público como al privado y a la apertura de créditos externos para hacerle frente a los 12 millones de dólares que se calcula costarían tres años de funcionamiento inicial y que incluyen perfeccionamiento, material docente, infraestructura y equipamiento.

DEBATE JUVENIL A NIVEL NACIONAL

Lo que este año presentó la Muestra Nacional de Ciencia, Arte y Juventud se pudo ver en el Centro Cultural Estación Mapocho en un magnífico montaje que, como siempre, fue organizado impecablemente por el Departamento de Educación Extraescolar.

Al inaugurarla, el ministro Ricardo Lagos se refirió a los distintos ámbitos en los que los escolares chilenos desarrollan sus trabajos y se desenvuelven, poniendo énfasis en la ciencia, la innovación tecnológica, los inventos, la pintura, la escultura y el grabado; el medio ambiente, los proyectos de preservación y calidad de vida, la conservación del patrimonio cultural y la artesanía.

En el espacioso recinto se instaló, al mismo tiempo, un escenario que sirvió para montar diversos espectáculos juveniles, desde el folclor hasta la danza moderna y el teatro.

Y para completar el cuadro, este año por primera vez se efectuó el Encuentro Nacional Juvenil, actividad que contó con la participación de 156 jóvenes pertenecientes a grupos extraescolares de todo el país, los que debatieron temas de su interés y que se relacionan con sus grandes preocupaciones en las artes, la ciencia, tecnología, deporte, ecología e integración social.



Novedosos e interesantes trabajos científicos mostraron los estudiantes en la Estación Mapocho.

MONITORES LISTOS PARA EL P 900

Fue clausurada en la Casa de Ejercicios Loyola, localidad de Padre Hurtado, la última jornada de Formación de Monitores realizada en la Región Metropolitana.

Con ello se completan las 24 Jornadas efectuadas a lo largo del país en las que se capacitaron 2 mil 773 jóvenes para trabajar en los Talleres de Aprendizaje con niños de tercero y cuarto año básico, quienes durante el primer semestre presentaron dificultades en desarrollar el lenguaje oral y escrito, en el aprendizaje de matemáticas o problemas de adaptación y conducta.

Los Talleres de Aprendizaje impulsados por el Programa de Mejoramiento de la Calidad de Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P 900), están insertos en la política del Ministerio de Educación que se orienta a mejorar la calidad de la enseñanza, la equidad en su distribución y a incorporar en la tarea educativa a toda la comunidad.

En la jornada de cierre participaron 160 monitores

que trabajarán con los pequeños de las escuelas del sector poniente de Santiago, Talagante y Chacabuco.

Este año, los Talleres de Aprendizaje se iniciaron el 5 de agosto recién pasado.



Jóvenes en plena capacitación para asumir los talleres de aprendizaje.

EDUCACION RURAL: CINCO PASOS INDISPENSABLES

En el marco de una gira por Curicó, Talca y Linares, el Ministro de Educación Ricardo Lagos, enfatizó la necesidad de definir, por primera vez, una política clara en materia de educación rural, sector en el que, dijo: "Si queremos obtener resultados similares a los de escuelas no rurales debemos entregar una provisión educativa diferenciada".

Para ello planteó dar cinco pasos indispensables: primero, una adecuación metodológica, es decir, el diseño de una propuesta curricular que permita articular la cultura local con las dimensiones generales del conocimiento. Esto pasa por confeccionar un manual de desarrollo curricular para las escuelas uni, bi y tridocentes.

En Chile hay más de 600 escuelas unidocentes y mil 200 bidocentes. El mejoramiento de la calidad educativa de ellas es difícil por las distancias, lo que encarece el perfeccionamiento. Sin embargo, "en ellas estudian niños chilenos y si no somos capaces de mejorar su calidad no se le podrá dar las mismas oportunidades que a los niños que estudian en las ciudades", recalzó el Ministro.

A modo de experiencia piloto, este año se está aplicando un programa parecido al P 900 en estableci-

mientos uni y bidocentes de la IX Región, donde están los más bajos rendimientos académicos según el SIMCE.

Una segunda acción está relacionada con la capacitación del profesorado, tanto en contenidos curriculares como en metodología. Esto con la debida prontitud, estará a cargo de supervisores y profesores en talleres y microcentros instalados a lo largo del territorio.

En tercer lugar, en el ámbito rural se proveerá de textos especiales para niños de 1º y 2º año, y de textos integrados para los de 4º a 6º básico, preparados pensando en el contexto rural y respetando sus particulares características.

Una cuarta iniciativa está dirigida a la construcción de 400 aulas para aquellos planteles que no tienen educación básica completa. Se trata de que, a corto plazo y en lo posible, los niños campesinos accedan a un mínimo de ocho años de escolaridad.

Finalmente, se contempla la instalación de cinco escuelas que operarán como centros demostrativos de nuevas experiencias curriculares y de organización escolar para incrementar el potencial de aprendizaje de los alumnos campesinos.

El Secretario de Estado les manifestó a los profesores de la VII Región que esta política de educación rural está contenida en el vasto proyecto, denominado Proyecto MECE, Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación, y que tiene préstamos del Banco Mundial por alrededor de

BECAN A HIJOS DE VICTIMAS DE LA REPRESION



En conferencia de prensa los Ministros de Educación y del Interior (S), junto a ellos el Secretario Ejecutivo de la Beca Presidente de la República, Octavio Buroto.

En el marco de las medidas de reparación que las autoridades estudian para las familias de las víctimas de violaciones a los derechos humanos, los Ministerios de Educación y del Interior han resuelto la entrega de ayuda económica a los hijos de ejecutados y detenidos desaparecidos para que puedan cursar sus estudios secundarios y superiores.

Estas becas estarán vigentes hasta la promulgación de la Ley de Reparación, hoy en el Congreso, que da salida global y definitiva al tema de la reparación y que contendrá beneficios similares.

Tres tipos de beca habrá en esta ocasión:

1. A LOS ALUMNOS DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS PROFESIONALES CON APOORTE FISCAL DIRECTO se otorgará una beca de arancel consistente en un aporte anual máximo equivalente a 20 UTM del mes de marzo recién pasado (aproximadamente 250 mil pesos). Estas son parte del Programa de 5 Mil Becas actualmente en ejecución por el Ministerio de Educación. Además, se les entregará una Beca Presidente de la República por un monto de 1,24 UTM mensuales (alrededor de 15 mil pesos) para cubrir otros gastos, como textos, movilización, etc.

2. A LOS ALUMNOS DE UNIVERSIDADES, INSTITUTOS PROFESIONALES O CENTROS DE FORMACION TECNICA SIN APOORTE FISCAL DIRECTO se les concederá similares beneficios. A

través de la Beca Presidente de la República se financiarán los costos de matrícula y arancel, de acuerdo con los valores fijados por cada institución, hasta un monto máximo anual equivalente a 20 UTM de marzo de 1991 (unos 250 mil pesos). También se les hará entrega de 1,24 UTM mensuales (15 mil pesos aprox.) para otros gastos.

3. A LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION MEDIA se les dará la Beca Presidente de la República por un valor de 1,24 UTM mensuales (unos 15 mil pesos) para pago de mantención y materiales.

REQUISITOS

Esta ayuda será exclusivamente para los hijos estudiantes de las víctimas de violaciones de derechos humanos, sobre los cuales la Comisión de Verdad y Reconciliación tenga la debida convicción.

La información, recopilación y acreditación de los casos estará a cargo del Ministerio de Educación que actuará a través de sus departamentos provinciales y secretarías ministeriales regionales.

Los beneficiarios deben acompañar la siguiente documentación: certificado de nacimiento, fotocopia de su cédula de identidad, nombre del causante (padre o madre ejecutado o detenido-desaparecido), certificado de matrícula o boleta de cancelación de matrícula o certificado de alumno regular, certificado del establecimiento educacional con los valores de matrícula y del arancel mensual (para alumnos de entidades de educación superior que no tienen aporte fiscal). FECHA MAXIMA DE INSCRIPCION: 15 DE SEPTIEMBRE, 1991.

Por razones presupuestarias y para proceder al pago correspondiente al presente año, los antecedentes deben ser entregados antes del 15 de septiembre próximo. Quienes presenten su documentación en agosto recibirán sus becas en septiembre. Todos los antecedentes serán verificados con la información de la Comisión Verdad y Reconciliación.

LLAMADO A LAS UNIVERSIDADES

Debido a que la aflictiva situación económica de muchos estudiantes hijos de ejecutados políticos y detenidos-desaparecidos no les ha permitido cancelar oportunamente sus mensualidades y matrículas, y ya que esta medida tomada por Decreto N° 630 tendrá pronta aplicación, el Ministerio de Educación ha solicitado a todas las entidades de educación superior del país la prórroga de los plazos de pago hasta que estos beneficios se concreten. Se espera la plena vigencia de estos beneficios en octubre próximo, con efecto retroactivo al 1° de marzo de 1991.

LA IGLESIA EN LA EDUCACION DE LOS DERECHOS HUMANOS

Son el resultado de un trabajo iniciado por la Vicaría de la Solidaridad en 1989 y tienen como objetivo penetrar el tema de los derechos humanos en el sistema escolar.

Se trata de los nueve "Manuales de Educación en Derechos Humanos" fruto del *Programa de Derechos Humanos para la Escuela* realizado por el Departamento de Acción y Educación Solidaria (DAES) y coordinado por los educadores Felipe Tirado, jefe del Programa; René Donoso y Martín Miranda.

"Hoy más que nunca existe consenso en que los esfuerzos que se realicen en la educación escolar, en pos de crear conciencia sobre los derechos del hombre en los niños y jóvenes chilenos, redundará en un futuro más esperanzador, donde no tengamos que lamentar atropellos a la dignidad de las

personas", señala en la presentación de cada cuadernillo el obispo auxiliar y vicario de la Solidaridad Sergio Valech.

Insertar esta temática en el currículo escolar es una obligación que tiene el profesor en la actualidad. Por ello la Vicaría de la Solidaridad quiso contribuir con material didáctico que facilite esta apasionante aunque difícil labor.

Los fascículos de Ediciones Paulinas están distribuidos por niveles; abarcan desde la prebásica hasta cuarto medio y tocan las principales asignaturas, especialmente Ciencias Sociales. Todos en su esencia apuntan a la construcción de una sociedad más solidaria y humana, donde se relacionan verdaderas personas.

Los "Manuales de Educación en Derechos Humanos" se pueden adquirir en la Librería San Pablo ubicada en Avda. Bernardo O'Higgins 1626, Casilla 3746, Teléfono 6989145, Santiago y en la Vicaría de la Solidaridad, Plaza de Armas 444, 2º Piso, Casilla 26-D, Teléfono 6956617, Santiago.

AMPLIA COBERTURA INFORMATIVA

Dada la trascendencia y complejidad de la puesta en marcha del Estatuto Docente durante todo julio, el Ministerio de Educación llevó a cabo un plan de conversaciones enfocado a dar mayor amplitud al tema. A distintos personeros ministeriales que trabajaron en la elaboración de la Ley, les correspondió viajar por las regiones del país y organizar reuniones con el personal de las secretarías regionales, departamentos provinciales, establecimientos particulares y Colegio de Profesores.

Las explicaciones se centraron en la entrega de recursos para el pago de las asignaciones, al estado de avance de los reglamentos, al desglose de las platas del Fondo de Recursos Complementario (FRC) y a muchas otras dudas y generalidades sobre el rodaje del Estatuto.

El Calendario de trabajo, dispuso para las Regiones I y II al abogado Juan Vilches, asesor jurídico y al profesor, Alfonso Bravo también asesor del Ministro de Educación. Mientras, las regiones III y IV quedaron a cargo del director de Educación General, Gastón Gilbert y de la abogada Enriqueta Yon.

El subsecretario de Educación, Raúl Allard, y el jefe de la División de Planificación y Presupuesto del Ministerio, Pedro Henríquez, cubrieron las regiones Metropolitana, V, VI y VII y también Puerto Montt, con audiencia de la X y XI regiones.

Por último, el profesor Iván Núñez y el abogado Mauricio Morales se dedicaron a informar a las autoridades, técnicos y docentes de la IX y XII regiones.



Personeros ministeriales reunidos con los alcaldes de la Región Metropolitana.

Todas estas entrevistas se efectuaron a través de un diálogo abierto, en donde los participantes tuvieron la oportunidad de expresar sus opiniones y preguntar acerca de sus múltiples inquietudes.

Las jornadas se planificaron en tres niveles: uno para los secretarios ministeriales, directores provinciales y jefes de áreas de educación; otro, destinado a los supervisores e inspectores de subvenciones y un nivel que apuntó a los subvencionados, allí se tuvo contacto con los alcaldes, jefes de DAEM y corporaciones, además de los sostenedores privados.

POSTULACIONES A LA BECA PRESIDENTE DE LA REPUBLICA



*Oscar Celedón, director de
Desarrollo de la Beca
Presidente de la República.*

Para el período 90-91 más de 60 mil fueron los postulantes a la Beca Presidente de la República, 14 mil de ellos se la adjudicaron.

Este repunte en la demanda tiene mucho que ver con el intenso trabajo de sus responsables que la han ampliado y difundido hacia los sectores más necesitados: "Hemos recibido llamadas de pueblitos lejanos diciéndonos que están felices porque por primera vez tienen un becado entre los suyos, que parece que antes era para los conocidos no más...", cuenta

Oscar Celedón, director de Desarrollo de la Beca y cabeza de la "empresa" junto a Octavio Buroto, secretario ejecutivo.

Es que hoy la idea es otorgar esta beca que depende directamente del Presidente de la República y es financiada por el Ministerio del Interior y la Secretaría General de Gobierno; a los jóvenes que realmente lo necesitan y se lo merecen según sus notas y situación socioeconómica.

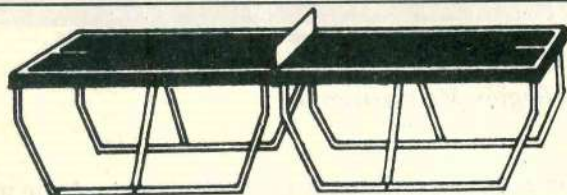
Los cambios que ya se observan en torno a esta beca, que fue instaurada en 1981, son los porcentajes de los requisitos: hoy vale un 70% el informe de la asistente social y 30% las notas, cuyos promedios anuales deben ser por encima del 5 para educación superior y más de 6 para educación media.

La innegable objetividad que se le imprimió al sistema ha hecho que salgan favorecidos alumnos que, a pesar de haber postulado una y otra vez, nunca se la habían otorgado: "Se dieron cupos por región y sacamos el proceso con el máximo de agilidad, gracias a la dedicación y eficiencia de las cinco personas que forman el equipo ejecutivo", explica Oscar Celedón.

En octubre, noviembre y diciembre se abrirán postulaciones para al próximo año. De las más de 14 mil disponibles, el 45% será para educación media y el 55% para educación superior.

Cabe señalar que la Beca Presidente de la República consiste en una cuenta de ahorro del Banco del Estado que recibe depósitos cada 2 ó 3 meses por un monto de 0,62 UTM (educación media) y 1,24 UTM (educación superior) y que el estudiante gira cuando lo desea.

FABRICA DE MESAS DE PING-PONG **impacto** OLIMPICO



- Reforzadas
- Metálicas con y sin ruedas
- Plegables
- Despacho a provincias

LA MESA ESPECIALMENTE DISEÑADA PARA UN TRATO DURO AL VALOR MAS BAJO DEL MERCADO

EXPOSICION Y VENTAS

SAN FRANCISCO 597
FONOS: 6324176 - 392042 - SANTIAGO
FAX 56-2-6324176 - STGO. CHILE

UNIVERSITARIOS EN LA MEDIALUNA

Cincuenta y tres colleras formadas por alumnos de entidades de educación superior de todas las regiones del país, se dieron cita el 17 y 18 de agosto en la Medialuna del Club de Rodeo Gil Letelier en Santiago, para participar en el "V Rodeo Nacional Interuniversitario y de la Educación Superior".

La fiesta criolla fue organizada por la Universidad Mayor que pretende así ayudar en la conservación de nuestras raíces, incentivando a la juventud a que practique este deporte que forma parte del folclor nacional.

Ciento seis entusiastas jinetes de 21 instituciones, tomaron las riendas y se largaron tras los novillos a ganar puntos, siempre vigilados por el Reglamento

**ENCUENTRO DE DOS MUNDOS:
ESPAÑA Y AMERICA 1492 - 1545**

CONCURSO

El Instituto de Historia de la Pontificia Universidad católica de Chile, interesado en el perfeccionamiento académico y en la labor educativa de los docentes de la especialidad, ha organizado un concurso nacional para profesores de educación general básica y profesores de educación media gracias al apoyo y auspicio de la Fundación José Nuez Martin. Con motivo de la conmemoración de los 500 años del descubrimiento de América, los organizadores han seleccionado el tema "El encuentro de dos mundos, España y América: 1492 - 1545".

La comisión organizadora considera como posibles temas no sólo la expansión europea, los viajes colombinos y los andaluces sino también la incorporación del mundo antillano, la frontera mexicana y la conquista del Perú y Chile.

PARA ENRIQUECER LAS CLASES

Este certamen pretende motivar a los profesores a ser análisis de este período de la Historia y a la creación de una unidad de aprendizaje de seis (6) horas de clases, que contribuya al enriquecimiento de los programas educativos.

El Ministerio de Educación, a través de la Dirección General de Educación, apoya el concurso y se ha hecho cargo de la difusión de éste y la distribución de las bases de él a todos los establecimientos educacionales del país.

El jurado, compuesto por un grupo de profesores del Instituto de Historia y representantes de la Fundación José Nuez Martin, seleccionará las unidades de aprendizaje más creativas, motivadoras y aquellas

cuyos contenidos demuestren un análisis histórico acorde con las actuales publicaciones y bibliografía vigentes.

PREMIOS EN DINERO

Las seis unidades más sobresalientes se harán merecedoras a premios en dinero, cuyas sumas son altamente significativas y constituyen un gran estímulo para los profesores interesados.

PREMIOS:

EDUCACION GRAL. BASICA	EDUCACION MEDIA
1º LUGAR \$ 1.000.000	1º LUGAR \$ 1.000.000
2º LUGAR \$ 750.000	2º LUGAR \$ 750.000
3º LUGAR \$ 500.000	3º LUGAR \$ 500.000

BASES: -Región Metropolitana - Instituto de Historia (Avda. Jaime Guzmán E. N° 3.300 - Providencia)
- Regiones - SEREMI Ministerio de Educación.

Los docentes deberán entregar sus unidades de aprendizaje antes del 15 de marzo de 1992, fecha de cierre del concurso.

La Fundación José Nuez Martin, el Instituto de Historia y el Ministerio de Educación han organizado este evento no sólo con el fin de premiar a los profesores que presenten los mejores trabajos sino que, también, generar dentro de cada establecimiento, una instancia de perfeccionamiento docente, una apertura hacia nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje que incluyan las actuales interpretaciones históricas del período.

Hugo Rosati A.
Profesor del Instituto de Historia
Universidad Católica de Chile.



Alumnos de la Universidad Mayor a la espera de la salida del novillo.

Oficial de Corridas de Vacas y bajo la atenta mirada de peritos jueces.

En la competencia estuvieron presentes las universidades: Mayor, de Chile, Católica de Chile, de Concepción, Austral de Valdivia, de la Frontera de Temuco, Católica de Temuco, Católica de Curicó, Andrés Bello, Diego Portales, Finis Terrae, de las Condes, de Las Américas, Gabriela Mistral y Aconcagua de San Felipe y de los institutos profesionales: Inacap de Santiago, Adolfo Matthei, de Paine, de Viña del Mar y Propam de Rancagua.

La colorida jornada tuvo tres series libres, que clasificaron a 7 colleras cada una, de las cuales salió el champion. También hubo pruebas de "Amansadura" y de "Movimiento a la Rienda".

El buen desempeño de sus organizadores y patrocinadores y el éxito visto en terreno son excelentes augurios para pensar en la versión 1992 de este Rodeo Interuniversitario y de la Educación Superior.

MINISTRO, RICARDO LAGOS:

"EL ESTATUTO ES SINONIMO DE JUSTICIA"

■ CON LA APLICACION DE LA LEY 19.070 SE EMPIEZA A PAGAR LA DEUDA QUE LA SOCIEDAD CHILENA TIENE CON SU MAGISTERIO

■ 4 MIL 500 MILLONES DE PESOS CUESTA LA PUESTA EN MARCHA DEL ESTATUTO

■ EL PROXIMO DESAFIO EDUCACIONAL ES LA FORMULACION DE UN PLAN PARA LA EDUCACION MEDIA.

■ EN 1992 EL SIMCE SERA EXTENDIDO A TODOS LOS ALUMNOS DE SEGUNDO AÑO DE ENSEÑANZA MEDIA

Egocéntrico al máximo, el Estatuto Docente acaparó por más de un año la atención casi exclusiva de todos los personajes del sector.

En los albores de su gestión fue la Comisión formada por personajes del Ministerio de Educación y representantes del Colegio de Profesores, la que se dio largas e intensas sesiones para preparar el delicado proyecto.

Mientras, en la calle el asunto cada vez tomó más fuerza. La opinión pública armó su propio de-



Para el Ministro de Educación, Ricardo Lagos, el Estatuto Docente es sinónimo de justicia.

bate, y en él se involucró la gente de diferentes corrientes políticas, dirigentes gremiales, sostenedores de colegios subvencionados, alcaldes, periodistas, parlamentarios y, por supuesto, profesores. Entre críticas y defensas se llegó al "peak" de la discusión. Ese fue el momento en que se trató de buscar consenso para fijar el sueldo mínimo. Sin duda, fue la tarea más difícil. Hubo que balancear el presupuesto designado por el Ministerio de Hacienda y recoger información del mercado ocupacional para que desde allí se calculara el promedio salarial de los profesores. Sólo entonces y entre chiflas y aplausos, se pudo fijar el piso o Remuneración Básica Mínima Nacional (RBMN).

Después le siguieron la gradualidad de las asignaciones, el bono

para perfeccionamiento, la jubilación, la carga horaria, los términos de contrato, las negociaciones colectivas de los particulares, los reajustes, en fin, todos los contenidos que dispuestos en el banquillo público esperaban definición.

Ya en el Congreso el Estatuto comenzó su etapa de maduración definitiva. Ocho meses estuvo tratándose en la Cámara de Diputados, el Senado y una comisión Mixta. Esta última, resolvió las discrepancias técnico-políticas.

Hoy la Ley 19.070, que establece la Carrera Docente está "oleada y sacramentada". Ha sido publicada, no sólo en el Diario Oficial, sino también en ejemplares preparados por el Ministerio de Educación, e incluso, se vende en las calles en forma de suplemento de diario. En tanto, en los municipios se disponen las platas para su aplicación, la que corre con efecto retroactivo, a partir del 1 de marzo de 1991.

Aprovechando que este gran afán del Gobierno llegó a feliz término y que su manejo fue responsabilidad de la Cartera de Educación, nada resulta más propicio que intentar un primer plano del Ministro, Ricardo Lagos, figura principal de esta gestión.

Para el Ministro este Estatuto es sinónimo de justicia, porque se reconce la especificidad de la labor docente, distinta a otras profesiones, y se entregan las condiciones para empezar a "pagar la deuda que la sociedad chilena tiene con su magisterio, el que ahora podrá estar en paz con el Estado y así dedicarse de lleno a su vital tarea", según afirma.

En la habitual agitación de su

Gabinete. En medio de llamadas telefónicas, audiencias, declaraciones a la prensa, temas que van y vienen, el Ministro Ricardo Lagos dio espacio para hablar sobre la Ley 19.070.

Fue un encuentro tranquilo que estuvo envuelto en el relajado de quien ve la "misión cumplida", si no toda al menos en parte. Y está contento porque ahora puede prestar atención a otras materias educacionales que le interesan.

1. *¿Qué significa para usted, como Ministro de Educación, haber logrado esta ley?*

Es muy satisfactorio que esta legislación haya terminado con éxito. Sin embargo, pienso que el Estatuto debe ser mejorado y perfeccionado en muchos ámbitos. Creo que la dificultad para hacerlo se relaciona con la falta de una adecuada comprensión acerca de temas más sustantivos. En ese sentido el Estatuto ha sido un paso importante, aunque quedan muchos pasos por dar.

2. *Tiene defectos, pero ¿cuál sería el mayor mérito que usted, le adjudica?*

El que establece la existencia de una carrera a nivel del profesor. Ahora el profesor nuevamente va a saber que su ingreso a la Educación es por concurso, va a saber cuando esté en el ámbito público o municipal que tiene estabilidad en el cargo, que no depende de la voluntad de nadie y que sus desplazamientos en la comuna o en el país son con orden de servicio, con un mejoramiento docente a costas. En otras palabras, hoy el profesor sabe lo que le depara en el futuro su vida profesional. De alguna manera le devuelve lo que tuvo en el pasado, le entrega perfeccionamiento y recupera su dignidad profesional aunque en este último punto quedan otras tareas por hacer aún.

Siempre claro y preciso, el Minis-



"En marzo próximo se pondrá en marcha la segunda etapa de la gradualidad establecida para las asignaciones".

tro reconoce que una debilidad del Estatuto radica en no haber podido avanzar en el sistema previsional de los profesores, ya que la previsión hoy parece planteada sin exclusividad, o sea, da una respuesta colectiva para todos los trabajadores, sin excepción de rubro.

3. *Ministro, dada la complejidad y trascendencia del Estatuto ¿cree usted que habrá que afrontar dificultades en su aplicación?*

Estamos trabajando intensamente en la puesta en marcha de distintos reglamentos, diez en total, como el relativo a los concursos para cargos directivos o el de los efectos de bienios que están listos. Estos lo irán adecuando en la práctica. Por otro lado, cuando se produzca el próximo reajuste de la unidad de subvención educacional y los profesores vean que automáticamente en el mismo porcentaje se reajusta su salario, porque sube el sueldo básico, van

a empezar a vivir las ventajas del Estatuto que les garantiza el automatismo del aumento salarial. Así queda saldada una de las mayores dificultades que hoy preocupan a los profesores y en este sentido yo aspiro a más comprensión del esfuerzo que se ha hecho y de las bondades que, sin lugar a dudas, presenta el Estatuto Docente.

4. *¿Se podría afirmar entonces que el aspecto salarial ha sido el punto más difícil de conciliar?*

Creo que lo obvio para los profesores es la perfección del punto salarial del cual parten. Claro que un sueldo base de 57 mil pesos es bajo, seguro que tendremos que explicarle a ese profesor que antes del Estatuto, cuando llegamos al Ministerio, había profesores que ganaban 18 mil pesos.

En consecuencia, el punto de donde partía era tan bajo que el reajuste salarial por importante y sustancial que fuese iba a pare-

cer magro ante el piso del cual partíamos.

5. *Uno de los grandes empeños de su Ministerio está centrado en mejorar la calidad de la educación. ¿De qué manera el Estatuto incide en ello?*

Estimo que aquí hay triple elemento. Por una parte está la introducción de un cierto grado de normalidad en las relaciones laborales, lo que le tiene que permitir al profesor dedicarse con tranquilidad a su tareas docente propiamente tal. Vale decir, ahora empieza a ser un gremio con reales reivindicaciones profesionales. Y segundo, consagra el mecanismo que dice relación con el perfeccionamiento, reconoce virtudes pedagógicas. También resalta el desempeño difícil recompensándolo con dinero y, junto con ello, aparecen los Consejos de Profesores con facultades resolutivas en lo técnico pedagógico. Estos tres elementos apuntan a un sistema educacional de mejor calidad.

6. *Volviendo al punto débil, ¿qué les diría usted a los sostenedores de colegios particulares subvencionados que alegan "quiebra" frente al Estatuto?*

Les diría que ellos tienen que distinguir en lo que son quiebras provenientes de su endeudamiento con el sistema bancario que viene de arrastre y lo que es la aplicación del Estatuto. Al poner en práctica el Estatuto, ellos van a tener este año un aumento de la subvención cercana al 6%, porcentaje más que suficiente para hacerle frente al pago de las remuneraciones básicas que están obligados a respetar en virtud del Estatuto. Así es que ningún sostenedor tiene razón alguna para quebrar como resultado del Estatuto Docente. Sabemos que algunos tienen apremios económicos, los conocemos porque hemos es-



"Uno de los aciertos del Estatuto es que ahora el profesor sabe lo que le depara en el futuro su vida profesional".

tado en contacto con ellos y hemos buscado vías de solución, pero nada tienen que ver con el Estatuto.

7. *¿De qué manera se pueden sentir integrados a la Carrera Docente los profesores de establecimientos particulares subvencionados y de los privados?*

Los profesores de colegios subvencionados están contemplados en el Estatuto, a través de ciertas normas pedagógicas que son comunes a todos los docentes del país. En cuanto a lo laboral, su empleador debe respetar el salario base, y a partir de allí se establecen mecanismos de negociación colectiva, porque ellos pertenecen al sector privado no público. Hemos tratado de buscar las normas que se pueden aplicar sin estar reñidas con la normativa laboral del ámbito privado. De esa forma se le da un mínimo para que el profesor empiece a negociar y en este sentido creo que hay un avance, porque nunca

antes hubo un piso igual para ambos sectores, el público y el privado, por algo había sueldos de 18 mil pesos.

8. *¿Cuánto le costará al Estado la puesta en marcha del Estatuto Docente?*

Casi 4 mil quinientos millones de pesos, 4 mil 495 millones para ser exacto, fondo que ya empezó a entregar el Ministerio de Educación para su puesta en marcha. Estos fondos incluyen el pago de la Remuneración Básica mínima Nacional, una estimación de la asignación de experiencia o antigüedad y la asignación por responsabilidad directiva docente y técnico pedagógica cuando corresponda. Lo que no contempla todavía es el bono de perfeccionamiento. Pero ése, junto a la asignación por desempeño difícil, se darán el próximo mes. En consecuencia, con la aplicación de esta Ley habrá un crecimiento real del 6,6% en el presupuesto de subvenciones y cuando se termine de aplicar íntegramente, se llegará al 24,22% de ese presupuesto.

9. *Ministro, ¿Se tiene alguna aproximación de cuántos profesores comenzarán desde ya a "vivir" el Estatuto?*

Según nuestros estudios, al menos 90 mil profesores desde este año verán incrementadas sus remuneraciones en forma gradual. Este crecimiento será notorio en el sector de la educación particular subvencionada, porque aquellos que actualmente ganan más de lo que correspondería por aplicación del Estatuto, no verán mermados sus sueldos y recibirán los reajustes que por la Ley tiene la Unidad de Subvención Educacional. Quisiera resaltar que para la cancelación de sueldos está el Fondo de Recursos Complementarios, FRC, concebido exclusivamente para sueldos.

Los recursos para pagar las asignaciones van a ser entregados por igual, tanto al sector municipal como al particular subvencionado. Estos últimos son traspasados directamente a los sostenedores con efecto retroactivo a marzo pasado. En cuanto al bono de perfeccionamiento, dado lo avanzado del año, podrá ser utilizado hasta el 31 de diciembre de 1992. Finalmente, puedo decir que en marzo próximo se pondrá en ejecución la segunda etapa de la gradualidad establecida para las asignaciones.

10. *En síntesis, ¿Se podrá afirmar que el Estatuto Docente constituye una solución laboral y profesional para el magisterio nacional?*

Creo que sí. Ambos aspectos están claramente manifestados en el Estatuto y ojalá los profesores empezaran a percibir que han concluido una etapa reivindicativa y que, aunque no se logró todo lo que se pretendía, cosa que es inevitable en cualquier proyecto humano, se han sentado las bases sobre las cuales se puede caminar hacia adelante, entendiendo que esas bases tienen todavía que mejorarse.

11. *Por último, Ministro, superado el Estatuto Docente, ¿cuál será ahora la gran preocupación ministerial?*

Los temas sustantivos que el Ministerio de Educación tiene que abordar ahora están concretados en la optimización de los mecanismos de medición y rendimiento del sistema educacional, y, desde esos resultados, tomar las medidas necesarias para garantizar una calidad que se distribuya equitativamente entre los educandos. Si fuimos capaces de pasar etapas para asegurar un banco a cada niño de Chile, hoy podemos trabajar para garantizar que los niños de las diferentes escue-



"Ahora el profesor puede dedicarse con tranquilidad a su tarea docente, lo que significa que el gremio empieza a tener reivindicaciones profesionales",

las tengan la misma posibilidad de acceder a un sistema de similar calidad. Eso quiere decir entonces que tenemos que preocuparnos del mejoramiento de la calidad de la educación que se está impartiendo. En prebásica y básica lo vamos a hacer a través del Banco Mundial y de otros recursos, en donde habrá un desafío muy grande para los profesores que dice relación con los 5 mil proyectos de mejoramiento del sistema educacional, que involucra a todas las escuelas del país y en donde los propios docentes tendrán la última palabra.

El desafío en educación media es

producir este año, a modo experimental, el SIMCE para segundo año medio, prueba que esperamos extender a todos los estudiantes de ese nivel en 1992. Y en lo que a educación técnico-profesional se refiere, hemos hecho esfuerzos en doble sentido: por un lado el equipamiento de establecimientos, con fondos de la Reforma Tributaria y de Recuperación Bilateral, y por otro, la transformación de un conjunto de liceos científico-humanistas en técnico profesionales que sean polivalentes.

Paralelamente, hemos propiciado un amplio debate para la formulación de un plan de la educación media que pretendemos presentar al Banco Mundial en 1993. Quiero señalar que el Banco Mundial nunca ha considerado los proyectos de educación media en el otorgamiento de sus créditos, si lo hace en el caso chileno sería un logro muy agradable de nuestra política educacional, que nos permitiría entrar de lleno en un terreno fundamental para el desarrollo nacional y la modernización.

Inmerso en su "hábitat" de autoridad de Gobierno, con todo lo que ello implica, pero sin perder nunca la amabilidad y la agudeza que lo caracteriza, Ricardo Lagos cierra esta entrevista despejando un rumor nacional: "No pienso irme del Ministerio de Educación sin antes haber cumplido alguna de las metas que conté anteriormente, las que van más allá de 91 y del 92.

Tengo muy claro que uno está en estos cargos en función de Gobierno, pero creo también que recién llevamos menos de un tercio del período presidencial del Presidente Aylwin y me quedan demasiadas cosas por hacer como para estar pensando en irme".

María Teresa Escoffier

OSVALDO VERDUGO
PRESIDENTE DEL COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE

"AHORA DEBEMOS CONSEGUIR MAS PRESUPUESTO PARA EL SECTOR"

■ ES OBLIGACION DE TODO PROFESOR, ESPECIALMENTE DE LOS DIRIGENTES INFORMARSE A CABALIDAD SOBRE LA LEY 19.070.

■ HOY LAS LUCHAS NO DEBEN SER SOLAMENTE REIVINDICATIVAS, TAMBIEN DEBEN APUNTAR AL MEJORAMIENTO DE LA EDUCACION

Recién concluida la Asamblea Nacional del Colegio de Profesores en Cartagena donde se congregaron dirigentes regionales, provinciales y comunales del gremio y donde se aprobó la gestión política-gremial y administrativa-financiera de la entidad en el período 90-91. Osvaldo Verdugo habló entusiasmado sobre la Ley de Estatuto Docente.

El máximo dirigente de los profesores partió afirmando que el Estatuto es una avance cualitativo para el magisterio nacional y la educación en general porque: "No cabe duda de que deja a atrás las arbitrariedades, la inseguridad laboral, las bajas remuneraciones que fueron indicadores claves del proceso de desintegración del magisterio", aclara.

- *Para el ministro Lagos el Estatuto Docente es sinónimo de justicia, ¿qué piensa usted?*

En términos absolutos no hace justicia, sino que es un primer paso en un proceso gradual de perfeccionamiento, de cobertura de un vacío de suplir insuficiencias. Pero con el tiempo seguramente vamos a llegar a tener una ley mucho más perceptible.

Y rápidamente agrega: "Esta Ley es un paso importante porque si la sociedad chilena reconoce la misión específica del profesor los mismos usuarios van a exigir eficiencia al sistema y, por ende, la calidad se elevará".

- *¿Qué responsabilidad viene ahora para los profesores?*

Yo diría que en primer lugar la implementación de la Ley, la que al intentar la vía de los profesionales de la educación va presentando lecturas o interpre-

taciones diversas sobre algunos artículos fundamentales. Por lo tanto, los dirigentes y los profesores, en general, deben partir informándose, documentándose, deben saber sus derechos, saber de sus proyecciones y de sus posibles transformaciones. Ser ellos mismos los supervisores de los sostenedores en el caso de los particulares subvencionados y también de los municipalizados y de las corporaciones para exigir el cumplimiento a cabalidad de esta Ley.

Segundo, desde el punto de vista del perfeccionamiento del Estatuto, estamos en democracia; por lo tanto, es clave que intervengamos en sus mejoras. Por ejemplo, hay que proponer al poder legislativo cómo manejar la situación previsional del profesor, que es el gran tema pendiente. Uno de los sectores que debe reconocérsele su especificidad y jubilar por años de servicio y no por edad.

También debería haber preocupación por dar más eficiencia al profesor en su trabajo cotidiano y hacer un esfuerzo para bajar la cantidad de alumnos por curso. Demás sabemos que no se puede enseñar de manera más personalizada, conociendo la autonomía, los ritmos de aprendizaje de nuestros niños. Creo que este punto también debemos discutirlo porque tiene incidencia pedagógica y económica.

Tercero, habría que empezar a reconocer un obstáculo muy importante de la Constitución del 80 y que es el fuero del dirigente gremial. Debemos hacer un esfuerzo por lograr fuero para los dirigentes comunales, provinciales, regionales y nacionales, de manera que se entreguen con toda su capacidad a la causa.

- *¿De qué forma ve usted que el Estatuto, una vez consolidado, puede incidir en la calidad de la educación, que es uno de los empeños del Gobierno?*

El tema de la calidad de la educación es un tema que nosotros introducimos en la opinión pública, hoy todos los actores políticos, todo el Gobierno está de acuerdo. La calidad de la educación no se mejora automáticamente porque se le dé mayor financiamiento, ése es un factor importante, pero no el único; aquí es imprescindible la actitud del docente, éste debe comprender que cada vez más los usuarios reclaman mejorar la calidad de la educación. La profesionalización, la tarea pedagógica, se juega en la sala de clases. Tenemos la certeza de que si pro-

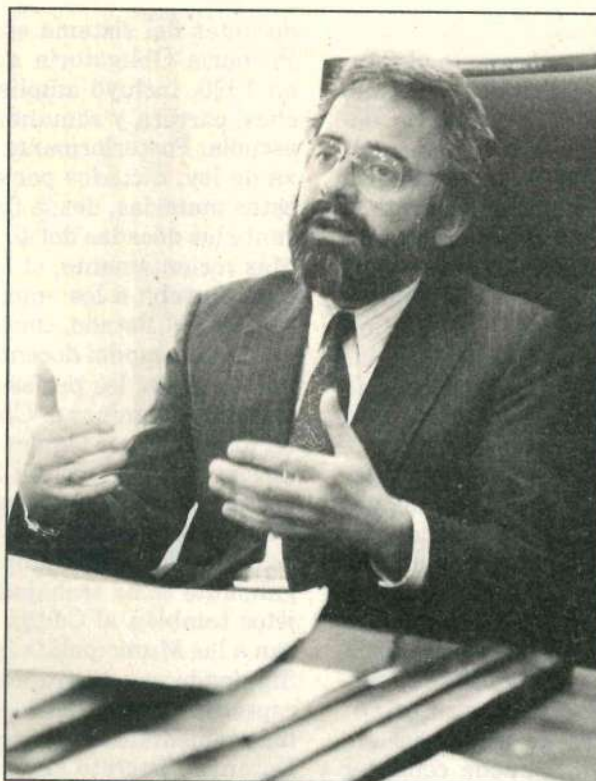
vocamos un mejoramiento de la calidad, los partidos políticos, la opinión pública, la comunidad, van a creer más en la escuela y que la escuela está verdaderamente dando respuesta. Si este gremio fue capaz de sumar a su gestión reivindicativa la oferta de alternativas vamos a conquistar aliados, vamos a mostrar que la escuela no tan sólo sirve como rincón para consolidar desgracias, sino es el lugar donde se prepara eficientemente a los niños y jóvenes para su futuro, para su educación superior, para que se integre adecuadamente al mundo laboral.

- *Volviendo a la aplicación misma del Estatuto, ¿usted ha declarado una cantidad menor de profesores beneficiados este año?*

Creo que el Ministerio está en error al afirmar que los beneficios económicos no serán percibidos inmediatamente por 90 mil profesores. Nosotros afirmamos que son 22 mil del área particular subvencionada los que están bajo el sueldo mínimo. En su momento muchos dudaron de la veracidad de esa cifra, hoy ya no pueden más que reconocerlo, a ello se suman otros 22 mil que son del sector municipal con el 50% de los bienes del año 91, también verán aumentadas sus remuneraciones este año. Al cabo de los cinco años en que se dará la gradualidad de las asignaciones llegaremos a los 90 mil profesores beneficiados económicamente, por el momento son sólo 44 mil.

- *Siguiendo con el trabajo gremial, ¿a qué se evocará de ahora en adelante el Colegio de Profesores?*

Ahora, y eso se dijo en la Asamblea Nacional nos vamos a concentrar en conseguir la estrategia viable para mejorar el Estatuto en términos económicos a contar de su cabalidad. Pelearemos por aumentar el sueldo mínimo, buscaremos todos los argumentos que se nos ocurran para convencer a los chilenos que hay que invertir más en educación. Eso la Asamblea lo entendió claramente y lo apoyó por unanimidad, sin demagogia, sin populismos. Veremos cómo hacemos una gran campaña nacional de difusión para obtener más recursos económicos. Somos una organización social que debe influenciar y hacer presión en democracia, el país debe discutir si hay consenso en este punto y así de donde podemos



"El Estatuto Docente es nuestra protección legal"

obtener los recursos. Puede ser vía impuesto municipal o impuesto local específico, aunque sectores como la UDI, han dicho que solamente deben procurarse platas a través del crecimiento económico que así se aumenta la asignación de recursos para gastos sociales. Sabemos que cada punto de crecimiento económico son cien mil y tantos millones de pesos y que obviamente no se puede pretender que vaya sólo a educación, hay que solidarizar con salud, vivienda y otros. A nuestro juicio hay que buscar mecanismos tributarios y, al mismo tiempo, aumentar el presupuesto nacional de la educación gradualmente hasta llegar al 4,7 histórico, porque hoy estamos en el 2,6 ó 2,7. En esta

tarea nos vamos a abrir a todas las opiniones, nos interesa saber qué piensan los jóvenes, los trabajadores, las familias, la opinión pública entera.

- *En concreto, ¿se van a dedicar a pedir más plata para el sector?*

Exactamente, queremos que el sueldo mínimo, que como concepto es muy bueno, aumente, porque el aumentar en cierto porcentaje tiene incidencia en la gradualidad y en las asignaciones. Tenemos la ventaja que el valor de la hora cronológica básica nos da la proyección y ese valor debe subir porque siempre lo hemos afirmado, es insuficiente, nunca nos ha dejado contentos.

- *Por último, ¿cuál sería su llamado a los profesores de Chile en este momento?*

A los profesores les diría, en primer lugar, que con el Estatuto dimos un gran paso adelante. Por lo que ya no tenemos que actuar más pen-

sando en el pasado, sino en el futuro. Que debemos ser un gremio con capacidad de diálogo, capaz de hacer propuestas, de dar alternativas, un gremio preocupado por la educación, posesionado de su campo. no quedarnos en lo solamente reivindicativo, en el mundo moderno la lucha sectorial es válida, pero, a diferencia de las décadas del 60 y 70, si un gremio se queda sólo ahí pierde credibilidad, pierde confianza, se va quedando solo, aislado en la periferia.

Hay que dar la lucha por una mayor inversión en educación, porque es la única forma de estabilizar la democracia, en un país activar lo social y hacer justicia.

CARACTER Y TEMPERAMENTO DEL ESTATUTO DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACION

(Fundamentos y contenidos de la Ley N° 19.070)

Prof.: Iván Núñez Prieto
Asesor Ministro de Educación

1. CARACTER DE LA LEY:

El Estatuto que ha aprobado recientemente el Congreso Nacional (Ley No. 19.070, D.O. del 10. de julio de 1991), configura jurídicamente la profesión docente, establece derechos y responsabilidades de índole profesional de los educadores de la enseñanza prebásica, básica y media reconocida oficialmente, y regula las relaciones laborales entre los empleadores del sector municipal y del sector particular, y los profesionales de la educación que de ellos depende.

Este Estatuto, como otros —que afectan a la administración pública central, al poder judicial, a las fuerzas armadas, a los personales de la Contraloría o del Congreso Nacional— es una ley relativa a la **administración del personal**. No es, por lo tanto, un plan de reforma educacional, aunque tenga relación con la calidad de la educación. No es tampoco una ley de reestructuración de la organización y gestión del sistema educativo, aunque modifique ciertos aspectos en lo referente a administración de personal. Ni es, por último, una legislación sobre sistemas previsionales, aunque contiene disposiciones destinadas a corregir ciertas anomalías que discriminaban en contra de un sector de profesores.

El Estatuto de los Profesionales de la Educación, por su naturaleza, no contiene ni puede contener normas o disposiciones frente a **todos** los aspectos que inciden en la vida o el bienestar de los educadores, para lo cual existen otros tipos de leyes o programas sociales (por ejemplo, de previsión o seguridad social, salud, bienestar, recreación, deporte, participación cultural, etc.).

Es más: el Estatuto está complementado por el **Código del Trabajo**, que opera como norma supletoria en todos los aspectos laborales que no estén explícitamente regulados en el Estatuto (aunque era voluntad del Ejecutivo que fuere el Estatuto de los funcionarios municipales la norma supletoria para los profesores del sector municipal y el Código del Trabajo para los del sector particular, pero el Congreso prefirió que éste rigiese para ambos sectores).

2. ALGUNOS ANTECEDENTES HISTORICOS:

En el presente siglo se han sucedido diversas legislaciones estatutarias y laborales específicas para los

docentes del sistema escolar. La Ley de Educación Primaria Obligatoria aprobada por el Parlamento en 1920, incluyó amplias disposiciones sobre derechos, carrera y remuneraciones de los maestros de escuela. Posteriormente, diversos decretos con fuerza de ley, dictados por el Ejecutivo, se refirieron a estas materias, desde fines de los años veinte y durante las décadas del 40 y 50.

Más recientemente, el DFL. 338, de 1960, Estatuto que afectaba a los empleados de la administración central del Estado, contuvo un capítulo especial relativo al personal docente del sistema escolar fiscal. Por su parte, los profesionales de la enseñanza privada se regían por el Código del Trabajo y por algunas disposiciones legales específicas para ellos. Hasta los años 80, **nunca tuvieron una legislación común con los profesores del sector público**. Cuando esto ocurrió fue porque estos últimos fueron desafectados de su propia legislación y tratados legalmente como trabajadores del sector privado, sujetos también al Código del Trabajo aunque sirvieran a las Municipalidades.

Siguiendo con la tradición chilena de reconocer la especificidades del trabajo docente, los antecedentes más inmediatos del actual Estatuto son la "Carrera Docente", Decreto Ley de 1978 que intentó establecer una carrera propia para los profesores de aula del sector estatal, y la Ley 18.602, de 1987, que reconoció tardíamente ciertas particularidades de la docencia que la ley laboral común no contemplaba, para los profesores de las áreas particular y municipal.

Por primera vez desde 1920, hay una ley estatutaria aprobada por un parlamento elegido democráticamente. Probablemente, los gobiernos anteriores intuían las dificultades técnicas y políticas de una discusión parlamentaria de este tema. El gobierno del Presidente Aylwin prefirió la legitimidad que da la tramitación parlamentaria de la ley, aun corriendo el riesgo que se incurriese en incoherencias u oscuridades de detalle inevitables en una ley de esta complejidad.

3. POR QUE UN ESTATUTO:

Tanto al interior del Gobierno como fuera de él, hu-

bo quienes discutían que se justificase un Estatuto especial para los docentes. Se le veía como un privilegio o se sostenía que determinados problemas podían resolverse con leyes supletorias del Código del Trabajo, como la Ley 18.602. Sin embargo, un Estatuto de este carácter tiene fundamentos propios como los que siguen:

a) Desde el punto de vista educacional:

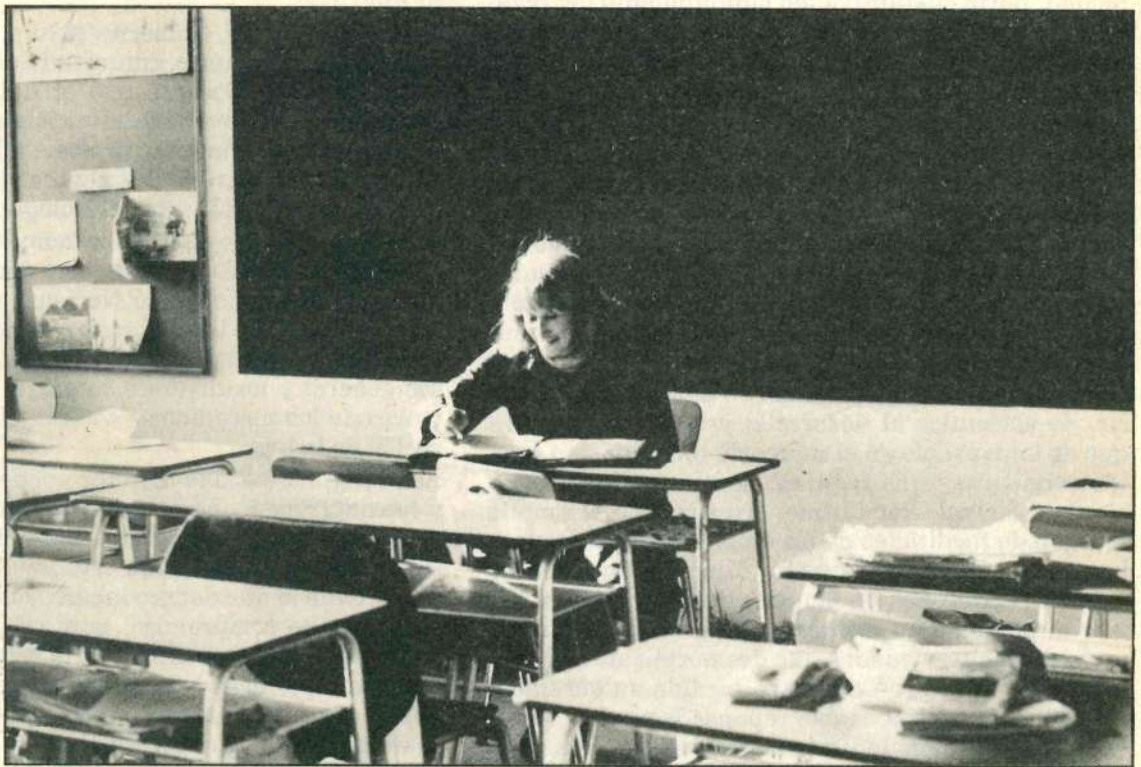
El Estatuto es parte de una política educacional más amplia y que se orienta a **mejorar la calidad de la educación, con equidad y participación**. Al respecto, se han iniciado o se iniciarán diversos programas gubernamentales. Sin embargo, las iniciativas en marcha no tendrían éxito si no se trabaja en favor del magisterio.

Para elevar la calidad de la educación no bastan los mejoramientos en los recursos materiales o técnicos. La educación es, más que otras actividades, una práctica social en que lo fundamental son interacciones entre personas y grupos humanos, en la que importan centralmente aspectos psicosociales, subjetivos y culturales. Condiciones como las de estabilidad, seguridad, motivación, autoestima y reconocimiento social hacia los agentes educativos, son premisas básicas de todo mejoramiento cualitativo de la educación. En otras palabras, no tendría éxito una política, educacional que no invirtiera en el recurso humano, "en la gente".

b) Desde el punto de vista de la justicia social:

A través de las leyes, el Estado está obligado a proteger la justicia social. A ese efecto, se ha dictado la legislación laboral. Pero, para que ésta sea eficiente

en la protección de los trabajadores, entre otros requisitos, debe reconocer y atender a las especificidades de cada grupo laboral. En este sentido, el trabajo docente tiene características propias, que no quedan cubiertas por la legislación laboral común ni por los estatutos funcionarios generales. Entre otros ejemplos, el más importante es el del derecho a una carrera propia para los docentes de aula propiamente tal que, por las características mismas de la enseñanza y del sistema escolar, deben desempeñarse por muchos años en la misma función o posición laboral, que es la de "enseñante" en la sala de clases. Otro ejemplo es el de los horarios de trabajo, tanto en el sentido de su prolongación a lo largo del año, de su duración diaria o semanal como en el de su distribución interna, que debe distinguir entre ho-



El Estatuto recientemente aprobado, configura jurídicamente la Profesión Docente.

ras de aula y otras actividades inherentes.

El Estatuto de los Profesionales de la Educación los sustrae de la legislación común, pero no constituye un privilegio en favor de un sector, sino el necesario reconocimiento de la peculiaridad y de la debida atención a los problemas que ella genera. Por lo demás, diversos sectores —como los ya nombrados— gozan de una legislación estatutaria propia, también en atención a sus particularidades.

En el caso del magisterio, también era necesario comenzar a saldar lo que se ha denominado "la deuda

social" con el sector, derivada del deterioro de las condiciones profesionales, laborales y salariales que la sociedad está obligada a asegurar a los agentes educativos, debido a la centralidad de sus funciones. En este sentido, hubo antes de las elecciones un amplio consenso nacional, que se expresó en el parlamento a través de la aprobación prácticamente unánime de la idea de legislar al respecto.

Por último, dado que la gran mayoría de los maestros están al servicio de poblaciones de medianos y bajos ingresos y que la educación pública —la que el Estado ofrece directa o indirectamente y que tiene carácter gratuito— es considerada como un derecho social o parte de una política social, el mejoramiento de los agentes profesionales de esta política social debe redundar en mejoramiento de la calidad de la misma, parte sustantiva del cumplimiento del principio de equidad social que debe acompañar al crecimiento económico y a la democracia política.

c) Desde el ángulo administrativo-jurídico:

Era necesario corregir una serie de distorsiones que afectaban a la normal administración del personal de enseñanza y con ello, a la calidad del servicio educacional. La principal era la aplicación del Código del Trabajo a los profesores bajo administración municipal. Se imponía la ley laboral del sector privado a trabajadores de servicios públicos, como son las municipalidades.

Otra distorsión era la usencia de una carrera, es decir, de estímulos al desarrollo profesional, carrera que es impensable en el marco de una empresa o establecimiento y que requiere normas obligatorias a escala nacional. Por último, era anómalo el amplio margen de facultades de los empleadores municipales, que les permitía contratar, fijar remuneraciones y otras condiciones de empleo, despedir y administrar al personal en términos que permitieron un cúmulo de arbitrariedades que desmoralizaron al profesorado y afectaron en grave medida su desempeño. Se hacía indispensable reponer la tradición chilena de protección de los trabajadores del sector público contra la discrecionalidad absoluta de las autoridades políticas y recuperar regulaciones que hicieran posible la autonomía básica de todo profesionalismo.

4. LA GESTACION DEL PROYECTO DE ESTATUTO:

El proyecto de ley que el Ejecutivo propuso al Congreso fue el resultado de una primera armonización de diversos intereses: el interés general de la sociedad y del sistema educativo, representado por el Gobierno democrático, el interés gremial defendido por el Colegio de Profesores y otras entidades magisteriales, y los legítimos intereses particulares de

administradores y sostenedores. Todo ello, en el marco de los principios y normas constitucionales vigentes y de la política económico-social y educacional contenido en el programa que el Gobierno comprometió con el país.

Entre los primeros principios y normas, se quiso armonizar el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, la responsabilidad del Estado en esta materia, la libertad de empresa y de trabajo. Entre los compromisos programáticos, la compatibilización de los equilibrios macroeconómico que garantizan el crecimiento productivo, con el requerimiento de la equidad social, la descentralización y la eficiencia de la función pública, el rol activo y conductor del Estado, la participación de todos en la tarea educativa y la búsqueda de la calidad de la enseñanza.

Especialmente, el Gobierno tuvo a la vista de demanda del magisterio, concretada en el anteproyecto de Estatuto Docente que el Colegio propiciaba desde 1987. Así diversas definiciones y derechos, especialmente de carácter profesional, se inspiraron en la propuesta gremial y algunas fueron prácticamente copiadas del texto del Colegio.

A su turno, el proyecto gubernamental fue sometido, como es propio de la democracia, al proceso legislativo. En el Congreso Nacional pudieron expresarse y recogerse las diversas posiciones. El Estatuto aprobado resulta de la conciliación entre el interés general y los diversos intereses particulares, a través de los mecanismos constitucionales de generación de la ley.

Así, ninguna entidad o sector puede cantar victoria y considerarse plenamente satisfecha, ni nadie puede reclamar que sus intereses o enfoques han sido totalmente excluidos. Con esta ley, todos han ganado parte de lo que demandaban o defendían. Es una típica ley de compromiso, muy propia del carácter de la etapa de transición y de la relación de fuerzas sociales y políticas existente al momento. **El Estatuto es representativo de las posibilidades de la democracia que tenemos.**

5. UNA CONQUISTA HISTORICA DESTINADA A PERDURAR:

En un sentido cualitativo, el Estatuto a la vez que se apoya en la mejor experiencia histórica, supera defectos en la tradición de ordenamiento jurídico del trabajo docente, inspirándose también en tendencias contemporáneas. Combina así continuidad y cambio, tradición y modernización.

Así, el Estatuto recoge y consagra una moderna definición profesional del trabajo docente, sobreponiéndolo a las definiciones puramente funcionarias o laborales que predominaban en la tradición. A la vez, crea un conjunto de condiciones para que las

definiciones profesionalizadoras se hagan efectivas. El Estatuto, como ley común a todos los sectores, unifica la profesión docente pero al mismo tiempo reconoce las diferenciaciones que inevitablemente resultan de la pluralidad del sistema educativo, en el que coexisten un sector público y un sector privado con diversas modalidades, y de la necesaria descentralización del servicio público de educación.

El Estatuto repone la noción de "carrera", pero entendida como un conjunto flexible de incentivos al desarrollo profesional más que como una jerárquica estructuración funcionaria. Es cierto que la establece sólo para el sector municipal —es decir, para más del 60% de los docentes— pero crea las condiciones para que los mismos incentivos sean implantados en los establecimientos privados como fruto de acuerdos entre sostenedores y profesionales de la educación. Sin violentar la libertad de gestión privada de los establecimientos, se posibilita así la extensión voluntaria de la noción de "carrera" al sector particular.

Los incentivos salariales del Estatuto contienen elementos unificadores, como la remuneración básica mínima de alcance nacional, y un conjunto de estímulos que contemplan una diversidad de situaciones, niveles y problemas, de manera que, sobre puntos de partida homogéneos, se estructura una respuesta a la medida de cada caso individual.

Independiente de su traducción monetaria actual, es una conquista neta el reconocimiento de los principios de una remuneración básica y de complementos como la experiencia, el perfeccionamiento realizado, la responsabilidad y el desempeño en condiciones difíciles. Este último principio no tiene precedentes históricos y constituye todo un aporte a la equidad social.

Otra conquista significativa es la reposición de los principios de **ingreso regulado** a la carrera (exigencia de título profesional y concursos públicos), de **estabilidad** (titularidad en el cargo, causas normadas de cesación de funciones e indemnización especial en caso de cese por razones del sistema) y de **autonomía en el aula**, que protegen al profesional de la educación contra la arbitrariedad eventual de los gobiernos o de los administradores respecto a los servidores públicos.

6. ESTATUTO DE LA PROFESION DOCENTE:

El Estatuto, como ya se dijo, está presidido por un concepto central: la definición del trabajo docente como **trabajo profesional**. Tras esta definición subyace el entendido de la docencia como profesión moderna, no elitista y de servicio social. Así, la profesión docente tiene como requisitos el dominio de un conocimiento científico-técnico y práctico, que hoy día se logra a través de una **formación de ni-**

vel superior y que debe experimentar una **actualización permanente**.

Otros componentes de la configuración profesional de la docencia, son la **participación, la autonomía y la responsabilidad**, características que se despliegan en el marco de un encuadramiento del desempeño profesional en el sistema y en la unidad educativa. Se complementa dicha configuración con normas tendientes a una **retribución social** suficiente y estimulante del carácter profesional de la función.

El Estatuto parte de un principal supuesto: la **profesionalización es directa contribuyente del logro de calidad de la enseñanza**. Como ya se dijo, la calidad de la enseñanza no se eleva sólo tratando adecuadamente al magisterio. Se requieren otros esfuerzos y estrategias, pero dicha calidad no se alcanza sólo con mejoramiento de infraestructuras, equipamientos, material didáctico apropiado o asistencia al escolar, ni menos sólo con reformas curriculares.

Los programas específicos como el P-900 o el MECE, son indispensables. Pero estos mejoramientos no avanzarán mucho sin optimizar al agente que los operacionaliza: el docente. La experiencia histórica demuestra que docentes definidos y tratados como trabajadores sin especificidad, como meros funcionarios o aun como técnicos de mando medio, no contribuyen a lograr una educación de la calidad requerida al presente, y con mayor razón al comenzar el siglo XXI. Lo que se necesita es un desempeño auténticamente profesional, para una educación que apunte a la pertinencia y a la creatividad.

Es obvio que el comportamiento profesional es un producto cultural que no es automático efecto de una ley, pero la ley debe crear algunas de las condiciones básicas e insustituibles para estructurar las prácticas docentes como prácticas propiamente profesionales. Así, el Estatuto aporta al desarrollo de la profesión, al definir el requisito de educación superior para su ejercicio, al establecer el derecho y la posibilidad real del perfeccionamiento permanente, al reconocer la autonomía en el aula, las condiciones, de participación y la exigencia de responsabilidad profesional, a lo cual se suman las condiciones laborales que se comentarán más adelante.

7. UN ESTATUTO REALISTA Y PERFECTIBLE:

El proyecto recién aprobado es congruente con las limitaciones y posibilidades de la etapa de transición que vive el país. No es una obra perfecta, que pretenda resolver de inmediato todos los problemas, que se acumularon y agravaron en largos años. En su elaboración se tuvieron en cuenta restricciones de diversa índole.

El Estatuto parte de una situación de deterioro ge-

neral de la educación y de disminución del gasto público y del gasto educacional. Chile dedicaba a educación un 4,5% del PGB en 1970 y le dedicó sólo un 2,7% en 1989. El presupuesto educacional para 1990 era un 33% más bajo que el de 1980. Esta tendencia no se podía revertir de la noche a la mañana. Existe consenso para aumentar el gasto social y educacional y así se ha hecho, a partir del segundo semestre de 1990. Pero también existe concordancia en no desbocarlo, a fin de no violentar los equilibrios fiscales que pudieran generar una situación inflacionaria, que repercutiría en primer lugar en el valor adquisitivo de las remuneraciones.

Por otra parte, el aumento del gasto social debe distribuirse en diversos sectores, algunos de los cuales han tenido un deterioro más fuerte que el de educación. Al interior de este sector, el aumento —que ha sido de 13,5% desde agosto del año pasado, lo que contrasta con el sistemático descenso que tenía desde 1983— debe considerar la necesidad de atender al pago de la deuda social en educación. Esto significa que han debido priorizarse los programas de alimentación escolar, crédito fiscal y becas, distribución gratuita de textos y útiles, ampliación de la atención parvularia, así como programas específicos de mejoramiento de la calidad educacional en áreas de pobreza.

Lo anterior explica la insuficiencia del Estatuto en cuanto al monto del valor hora de las remuneraciones y a la necesidad de establecer una gradualidad de cinco años para su plena aplicación.

Otro tipo de limitaciones tiene que ver con el ordenamiento jurídico existente y con la arquitectura de fuerzas políticas en el Congreso Nacional. Varias de las demandas del magisterio o de sectores de él, chocan con la vigencia de los principios heredados de un Estado "subsidiario", que no está construido para enfrentar los problemas que justifican el Estatuto. Resulta difícil introducir la noción de un "Estado responsable, activo y conductor" en educación, en el actual marco constitucional y con la presente distribución de fuerzas políticas parlamentarias.

Así, los principios de propiedad privada y libertad de empresa, aplicados a educación, y determinadas interpretaciones de la libertad de enseñanza, enmarcaron obligadamente el proyecto de Estatuto, en difícil compatibilidad con el principio del derecho a la educación, la obligación del Estado de fomentar la educación y el criterio de equidad.

En un sentido cuantitativo y más específicamente en lo que respecta a remuneraciones, el Estatuto no es la solución óptima pero representa un evidente progreso en relación con la situación anterior. Teniendo en cuenta la insuficiencia del erario nacional, se optó por niveles y estructuras de remuneraciones que hicieran justicia prioritariamente a los sectores más perjudicados por la anterior política de

remuneraciones.

En efecto, con el sistema de remuneraciones del Estatuto se beneficiará gradualmente a la gran mayoría del profesorado: un 89% tendrá algún aumento. El valor que era promedio de remuneraciones del sector, queda por debajo del valor de la remuneración mínima. Se favorece prioritariamente a un sector de la educación particular subvencionada en que predominaban salarios bajísimos. En el sector municipal, tendrán evidentes mejoramientos aquellos docentes con remuneraciones que no correspondían a sus años de antigüedad ni a sus méritos profesionales. El Estatuto ha tendido, pues, más que procurar aumentos generalizados, a **homogeneizar remuneraciones** en un sentido ascendente. Nadie perderá remuneraciones, ni en un sentido absoluto ni en sentido relativo debido al mecanismo de reajustabilidad automática.

En suma, el sistema salarial del Estatuto es insuficiente pero introduce progresos. Lo que es más importante es la forma cómo organiza las remuneraciones, lo cual implica que se han sentado criterios y estructuras, cuya traducción monetaria podrá ser mejorada en el tiempo. El Estatuto es perfectible.

8. CONDICIONES LABORALES DE LA PROFESIONALIZACION:

El Estatuto desechó dos propuestas concepciones del trabajo docente. No quiso recaer en una noción funcionaria, propia del viejo Estado centralizado, estableciendo una carrera burocrática a través de escalafones rígidos, difíciles de administrar y proclives a comportamientos rutinarios.

Tampoco quiso recoger la propuesta de una especie de "trabajo a trato", que emanaba de ciertos economistas. Esto es, la propuesta de asociar el monto de las remuneraciones a lo que llaman "la productividad" o el "rendimiento" de los educadores. Esto, porque en última instancia, el rendimiento del trabajo docente no puede medirse sino en relación con el rendimiento de los aprendizajes de los alumnos. Pero, para efectos de fijación de salarios, no se puede asociar el rendimiento de un profesor al rendimiento de sus alumnos, puesto que éste, por lo general, es producto del esfuerzo actual o acumulado, de un grupo de profesores, además de ser resultante de un conjunto de otras condiciones que escapan al control o a la responsabilidad del docente o de la escuela. El Estatuto felizmente rechazó la extensión frívola de criterios de organización del trabajo de producción de bienes a un servicio social como el educacional.

El Estatuto se estructuró conforme a un distinto concepto no burocrático ni economicista de carrera profesional. Por supuesto, no entendió la carrera como una entelequia, sino como un conjunto de condiciones y de estímulos para el desarrollo pro-

fesional. A continuación se examinan y comentan las **premisas laborales de la profesionalización**, que constituyen ganancias netas para el profesorado.

a) Mecanismos de ingreso a la carrera:

Se elimina la arbitrariedad en la contratación, al establecer el concurso público como el mecanismo normal de ingreso, sin perjuicio que un porcentaje menor de profesionales pueda ser contratado sin concurso, para responder a situaciones especiales o emergentes. Los concursos deberán ser suficientemente publicitados y tendrán alcance nacional, lo cual es uno de los mecanismos que hacen posible la movilidad geográfica o funcional de los profesionales (traslados). Los concursos serán resueltos por comisiones en la que tendrán representación los pares. En ellos deberán tenerse en cuenta la experiencia, el perfeccionamiento y la calificación del desempeño profesional.

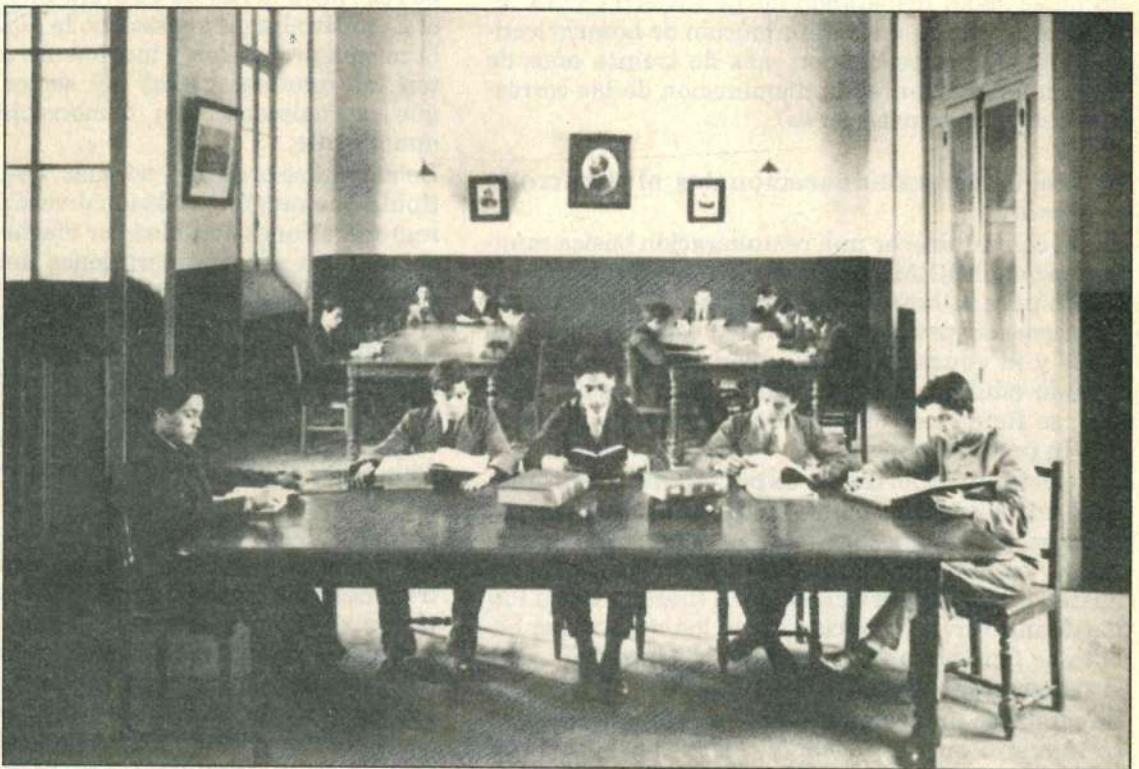
b) Estabilidad y movilidad en el empleo:

El Estatuto asegura la estabilidad en el empleo. Para los actuales profesionales que tienen contrato indefinido, mediante el sólo mandato de la ley (automáticamente), adquieren la **titularidad del cargo**. Desde ahora, todo cargo ganado por concurso adquirirá también la titularidad.

La titularidad se pierde sólo mediante las **causales de cese de funciones**, que están establecidas nítidamente en la Ley y que son las causales propias de todo estatuto público. Se pone término así a la discrecionalidad de los empleadores en esta materia.

De todas las causales, sólo una ha merecido discusión: la de cese por disminución de dotación. El pro-

yecto original del Ejecutivo no hacía sino reproducir la causal establecida en el Estatuto Administrativo de 1960 y en la ley de Carrera Docente de 1978, con el mismo mecanismo de indemnización de seis meses de remuneración. Ello, en atención a que ningún servicio público podía quedar atado de manos frente a cambios en la demanda que obligaran a reajustar la oferta del mismo servicio. Lo contrario, significaba el peligro de mantener dotaciones sobredimensionadas con el consiguiente malgasto de los escasos recursos públicos. Esta disposición fue rechazada por el magisterio, de lo cual se hizo eco la Cámara de Diputados. Finalmente, se optó por una fórmula que mantiene la causal, con condiciones más favorables a los profesores, entre las cuales un aumento de la indemnización a un tope de once meses de re-



La Ley de Educación Primaria Obligatoria aprobada en 1920, incluyó amplias disposiciones sobre derecho, carrera y remuneraciones de los maestros de escuela.

muneraciones, como lo hace el nuevo Código del Trabajo. Así queda garantizada, no la inamovilidad sino la estabilidad en el empleo.

A la vez, se garantiza la posibilidad de desplazamiento de los profesionales en el sistema (**traslados**), posibilidad que estaba prácticamente negada en la legislación vigente hasta ahora. En efecto, al mecanismo de concursos de cobertura nacional, se suma la vigencia permanente y nacional del sistema de remuneraciones. Esto significa que el profe-

sor que gane un concurso en otra comuna, mantendrá el valor de la hora semanal mensual (remuneración básica mínima nacional) y las asignaciones de experiencia y de perfeccionamiento que haya alcanzado. Adicionalmente, el Estatuto hace posible la **permuta entre dos cargos de igual naturaleza.**

c) Jornada, horarios y vacaciones:

La nueva Ley mantiene y perfecciona o extiende lo dispuesto al respecto por la Ley 18.602. Mantiene el límite máximo de 44 horas semanales de trabajo para un mismo empleador y la distribución interna de la jornada, en la proporción entre **horas de aula y actividades curriculares no lectivas.** Adicionalmente, reconoce legalmente el **derecho a vacaciones de verano**, de dos meses, sin perjuicio que de hecho se sigan respetando las de invierno. Otra innovación consiste en la disminución de horario lectivo para los profesores con más de treinta años de servicio (obviamente sin disminución de las correspondientes remuneraciones).

d) Incentivos remuneracionales al desarrollo profesional:

Junto con establecer una remuneración básica mínima nacional (RBMN), expresada en valores diferenciados para la hora semanal mensual de trabajo en la educación prebásica, básica y especial, por una parte y la educación media, por otra (la de educación de adultos se fija según el nivel básico o medio), se funda un conjunto de **incentivos al desarrollo profesional.**

En efecto, se valoriza la **experiencia o antigüedad** en el servicio educacional (considerando por primera vez los años servidos en la educación particular y en la fiscal o municipal), en forma de bienes hasta 30 años de servicio. Si ésta fuera la única forma de incentivar, tendrían razón los críticos que hablan de fomento a la pasividad o rutinización. Pero el sistema contempla otros estímulos.

Se establece una asignación por **perfeccionamiento logrado** que, junto con el "bono" para financiar perfeccionamiento, constituyen incentivos poderosos para el mejoramiento profesional, a los cuales habría que sumar el efecto de las calificaciones del desempeño que también estipula el Estatuto.

Se reconoce y premia también el **desempeño en lugares difíciles**, esto es, en situaciones de aislamiento geográfico, ruralidad efectiva, extrema pobreza urbana y otras. Con esta innovación, se está incentivando a que profesores de calidad permanezcan trabajando al servicio de poblaciones pobres, contribuyendo así al logro de equidad en la distribución del beneficio educativo.

Se valorizan también los desempeños en **responsabilidades directivas o técnico-pedagógicas especializadas.** Se ha criticado que el porcentaje de

estas asignaciones sería bajo. Lo cierto es que a ellas debe sumarse el efecto de la antigüedad y el perfeccionamiento, puesto que lo normal es que quienes acceden a estas funciones han acumulado experiencia y perfeccionamiento por sobre el común de los profesionales, con los correspondientes aumentos.

Finalmente, cabe destacar el mecanismo de **reajustabilidad automática de las remuneraciones.** Los profesionales de la educación ya no tendrán necesidad de desarrollar movilizaciones de presión para salvaguardar el valor adquisitivo de sus remuneraciones. El Estatuto establece que el valor de la hora (RBMN) se reajustará en la misma proporción y momento en que se reajuste la Unidad de Subvención Educacional, USE. A su turno, en el proyecto de reforma a la Ley de Subvenciones Educativas, el Ejecutivo ha propuesto que la USE se reajuste en la misma proporción y movimiento en que se reajusten las remuneraciones del sector público, hecho que normalmente —en democracia— debe ocurrir anualmente.

Debe tenerse presente, además, que la nueva ley estipula que ningún profesional verá disminuidas sus remuneraciones actuales por efecto de la aplicación del sistema de remuneraciones del Estatuto. Más aún, las diferencias que sobrepasen la remuneración que les correspondería por el Estatuto, se reajustarán en la misma proporción y momento que se reajuste todo el sistema. De esta forma, todos aquellos profesionales que no se verán beneficiados —transitoriamente o aun al término de la gradualidad— mantendrán sus remuneraciones reales.

e) Otros derechos:

La nueva legislación, aunque por efecto de las transacciones parlamentarias no perfila formalmente a los profesionales del sector municipal como servidores públicos, de hecho les extiende la gran mayoría de los derechos laborales o funcionarios que éstos tienen. Así, se restablecen los de asistencia médica, licencias y permisos administrativos.

Una mención especial merece la legislación que restablece para los profesionales que permanecieron adscritos a la antigua previsión (INP), la posibilidad de jubilar conforme al promedio de las remuneraciones de sus últimos tres años, posibilidad que de hecho era desincentivada, por cuanto —discriminatoriamente— los profesores estaban imponiendo sólo por una fracción de sus remuneraciones. Se les asimila así también, al régimen general de jubilación de los empleados públicos que imponen en el INP.

9. DISTINCION ENTRE SECTOR PUBLICO Y SECTOR PRIVADO:

Como ya se dijo, la nueva ley por primera vez en la historia coloca en un mismo marco legal a los docen-

tes de los sectores público y particular. Esto representa un avance en la reconstitución de la unidad del sistema nacional de educación. No se trata de una simple superposición o coexistencia.

En efecto, de los cuatro títulos del Estatuto, dos son comunes a ambos sectores. En general, las definiciones y conceptos generales del título I, y los derechos profesionales reconocidos en el título II, son comunes a todos o, al menos, a los de los sectores municipal y parti-

cular subvencionado, que constituyen la amplia mayoría. Es el caso de los derechos al perfeccionamiento, la participación, la autonomía y el derecho a la defensa ante ataques o críticas injustificadas.

También beneficia a profesionales del sector municipal y del particular subvencionado la remuneración básica mínima nacional y la asignación por desempeño difícil. Se les extiende a am-

bos la legislación sobre jornadas máxima y distribución interna del horario. Además, ambos sectores quedan sujetos al Código del Trabajo como norma supletoria, para todos aquellos aspectos que no están determinados en el Estatuto.

No es cierto, como se ha dicho, que la nueva ley es sólo un estatuto laboral para el sector municipal. No sólo por la cobertura común para los dos sectores, sino también por el establecimiento de un tipo de contrato específico para el sector particular —distinto del contrato laboral común— y por las importantes definiciones y derechos de carácter profesional que él contiene, el Estatuto es una ley matriz general para toda la profesión docente en el sistema escolar.

Pero el Estatuto se ve obligado a hacer **distinciones entre ambos sectores**, que se ha procurado

que no sean discriminaciones. Estas distinciones están dictadas obligadamente por aquellas normas constitucionales que configuran la propiedad privada, la libertad de empresa y la libertad de enseñanza. Así como el Estado no puede imponer un sistema de carrera para un banco o una industria pesquera, tampoco puede hacerlo para la empresa educativa, más allá de ciertas regulaciones mínimas. Las que el Estatuto ha configurado (RBMN, jorna-



Luego de la firma del Estatuto, Osvaldo Verdugo, Presidente del Colegio de Profesores, saluda a su S.E. el Presidente Patricio Aylwin.

das y horario) no son sino ampliaciones o adaptaciones de las regulaciones que el Estado impone al conjunto de los empleadores respecto al conjunto de los trabajadores. Otras, como el "bono de perfeccionamiento" o la asignación de desempeño difícil, son prestaciones que voluntariamente hace el Estado para mejorar la calidad de la educación o para avanzar en el logro de equidad en la misma.

En todo caso, el paradigma público de carrera profesional, puede ser **voluntariamente imitado** por empleadores y trabajadores del sector privado, en cuanto así lo autoriza el Estatuto y lo posibilita al establecer un Fondo de Recursos Complementarios y al entregar un financiamiento adicional para hacer frente al mayor costo que significa la aplicación del Estatuto. Este financiamiento tiene, proporcionalmente, el mismo monto para ambos sectores y, si es

suficiente para las municipalidades, que tienen que pagar no sólo la RBMN sino que cuatro asignaciones, debe serlo para que los sostenedores particulares puedan pagar la RBMN y algo más.

De este modo, en perspectiva, el Estatuto no es discriminatorio, sino que tiende a homogeneizar, dentro de lo posible, las condiciones de empleo de los sectores público y privado.

10. RESPONSABILIDAD GUBERNAMENTAL Y ADMINISTRACION DESCENTRALIZADA:

Se ha criticado al Estatuto por ser "estatista" y "centralizador" y por otro lado, por perpetuar el modelo de privatización y municipalización de la gestión del sistema escolar. Lo cierto es ni lo uno ni lo otro.

Es Estatuto es expresivo de la responsabilidad estatal en educación, más allá de los extremos de la concepción de Estado "subsidiario", pero de ningún modo violenta la libertad de enseñanza ni el pluralismo del sistema educativo, ni afecta la legítima libertad de empresa de los sostenedores privados. No en vano, la propia Iglesia Católica ha apoyado y saludado en lo grueso la nueva legislación.

Respecto al sector público mismo, el Estatuto —en cuanto no es una ley de reorganización del sistema educacional— mantiene el régimen de administración municipal, cuyas características y efectos pueden ser objeto de una discusión y de una legislación aparte pero que no puede ser reestructurado a través de este tipo de Ley.

No obstante, el Estatuto establece compatibilidades entre las responsabilidades educacionales superiores del gobierno central y la administración municipal en materia de gestión de personal. Esta última se mantiene como principal y directa responsable de la gestión de personal, como de los bienes y del financiamiento, según lo establecido en el DFL 1-3063, de 1980. Pero el gobierno nacional es el que financia el sistema y tiene la obligación de cautelar el correcto uso de los fondos públicos implicados y, además tiene el mandato legal de supervigilar que la administración municipal se ejerza con respeto a las normas técnico-educacionales que produzcan calidad, equidad y participación en educación.

Así, las pocas intervenciones del Ministerio de Educación en el funcionamiento del Estatuto no estrechan sino que regulan la gestión municipal del personal, depurándola de los factores de arbitrariedad e irresponsabilidad que contenía. En cualquier caso, se trata de intervenciones de las Secretarías Regionales Ministeriales o, por lo general, de los Departamentos Provinciales y no del nivel central del Ministerio, lo cual demuestra que no hay un ánimo centralista.

Por otra parte, los mecanismos de financiamiento

del Estatuto y particularmente el sistema de asignación del Fondo de Recursos Complementarios y la reajustabilidad automática del mismo, avanzan en la solución del grave problema del déficit municipal y resguardarán así el funcionamiento eficiente y flexible del régimen de administración.

En otros términos, la nueva Ley, al corregir distorsiones y prevenir el mal uso de la gestión municipal del personal de educación, **legitima la descentralización, contribuye a su perfeccionamiento y facilita su continuidad.** Bastará en el futuro la democratización del régimen municipal y algunas otras modificaciones técnicas, para configurar así una eficiente descentralización democrático-participativa.

11. HACIA EL PROTAGONISMO DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACION:

Después de largo tiempo de maltrato o desconsideración social y administrativa al magisterio, el Estatuto crea las condiciones legales para un reposicionamiento del mismo en la sociedad y en la educación. En ese sentido son directos contribuyentes:

- a) Las definiciones legales del trabajo docente como una **profesión de nivel superior**;
- b) El reconocimiento a la **autonomía** del docente en su ejercicio en el aula, para que reaccione con creatividad y **responsabilidad profesional** a los requerimientos diversos de cada grupo curso y de cada alumno, en el contexto de cada escuela y cada comunidad local;
- c) El derecho y el deber de la **participación**, que favorece que el magisterio sea escuchado en las decisiones que afecten al sistema educativo y particularmente, coloca al **Consejo de Profesores** como un nuevo protagonista en los establecimientos, sin que eso signifique alterar el auténtico liderazgo que puedan ejercer los directores;
- d) La **independencia** de la profesión docente y de cada uno de sus miembros, garantizada mediante los mecanismos de la carrera como el ingreso por concurso público, la titularidad del cargo, las regulaciones que fijan la remuneración básica y las asignaciones adicionales, la fijación de causas legales de una eventual cesación de funciones, todo lo cual elimina las posibilidades de trato arbitrario e introducen la necesaria **seguridad** que requiere el ejercicio docente.

De este modo, se está devolviendo dignidad al magisterio y se está contribuyendo directamente a que éste eleve la calidad de su desempeño profesional, lo cual es factor central en el mejoramiento cualitativo de la educación. Se trata de una apuesta del Gobierno y de la sociedad chilena, expresada en la ley, en favor de las personas del magisterio. Es una apuesta más a la gente.

PILAR ARMANET:

¿QUE HAY EN CULTURA?

María Teresa Escoffier

"Y o diría que lo más importante cuando se asume una tarea de tanta responsabilidad como ésta, es tratar de entender cuáles son los actores principales que están involucrados en el mundo de la cultura. Es la única forma que uno tiene para definir y dar coherencia al conjunto de actividades que se proliferan en este ámbito", fue lo primero que declaró Pilar Armanet cuando se hizo cargo de la División de Cultura del Ministerio de Educación recientemente.

En seguida definió a los actores: "Por un lado está la comunidad artística, la consagrada y la emergente, y, por otro, está la institucionalidad, es decir, el Ministerio de Educación y todas las entidades del sector público que a lo largo de Chile hacen cultura. Por último, el actor más difícil siempre, que es el financiamiento, asunto crucial cuando se tiene que mover lo público y lo privado. La forma de conseguir que esos tres actores se relacionen y cómo lo hacen da el marco donde nos estamos desempeñando nosotros y donde nos seguiremos desempeñando", concluyó.

Con el panorama así de claro ella promete afanarse, junto a su equipo, para responder a las demandas culturales del Gobier-

no y la comunidad, en Chile y en el extranjero. Sin embargo, permanece cauta, porque está consciente de las limitaciones y sabe que a veces los recursos escasean, entonces prefiere no hablar mucho de planes y contar lo que se está haciendo. A lo más habla de planes a corto plazo. Sea como sea, es indesmentible que el trajín de la División de Cultura bulle hoy al máximo.

En lo internacional, por ejemplo, está en plena vigencia un amplio intercambio cultural con Venezuela, que contempla el montaje de un exposición con las obras de 50 artistas plásticos de esa nación y la presencia de Chile, bello, poético, histórico; en "Santillana del mar, muestra que pronto se realizará allá. A lo que se suma una serie de magníficas manifestaciones binacionales.

En tanto, en el plano nacional, Pilar Armanet anuncio para septiembre, octubre y noviembre, la Segunda Etapa del Programa "Viva la Cultura", que se viene desarrollando desde el año pasado.

En ese mismo contexto se dará el Encuentro Nacional de Teatro Juvenil que tendrá el hermoso escenario de la ciudad de Puerto Montt.



Pilar Armanet, jefa de la División de Extensión Cultural del Ministerio de Educación.

"Se está organizando una cosa que nos tiene muy entusiasmados", aseguró la Jefa de cultura", "y que es un catastro para saber en qué condiciones están los cines municipales de los pueblos de Chile, de manera de poder itinerar la "Historia del Cine Chileno". Cabe señalar que muchas de esas salas están bastante a mal traer, por eso si la empresa no es factible se hará en video y la extensión irá también al exterior".

Otra novedad en el plano cultural es el intento por darle una dimensión ambiental a la cultura, montando un proyecto orientado a los niños de entre 8 y 12 años, que propone el rescate de la flora natural que los rodea, traducido en la confección de herbarios artísticos, que luego serán exhibidos en regiones.

El Día del Libro también aparece: "Allí requeriremos del apoyo de las empresas editoriales, por-

que pretendemos regalar un libro a todos los pasajeros que ese día viajen en algún medio de transporte urbano, ya sean micros, colectivos, trenes, Metro", explicó.

En la mira artístico-cultural están: una colectiva de grabados de expresión chilena por excelencia. Otra colectiva que se llama "Incisiones" y que se hará circular por el país. Una retrospectiva de pintura que se inaugurará junto con el lanzamiento del libro "20 Años de la Pintura Chilena".

Asimismo, la Jefa de la División de Cultura piensa que una de las tareas fundamentales del Ministerio de Educación en el terreno cultural es preocuparse del patrimonio y la historia no escrita del arte y del teatro para lo cual se están preparando sendos textos.

BALMACEDA Y SU TIEMPO

CICLO LA REVOLUCION DE 1891

Con motivo de conmemorarse cien años de la Revolución de 1891, la DIBAM (Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos) en conjunto con el Instituto de Historia de la Universidad Católica de Chile, han organizado un ciclo de conferencias relativas a los sucesos acaecidos hace un siglo.

La época de Balmaceda, como se ha llamado el ciclo de conferencias, pretende abordar a través de las exposiciones de ocho destacados académicos nacionales y hacer comprensible la realidad del país en las últimas décadas del pasado siglo.

El ciclo de conferencias está dirigido a una gran variedad de público, estudiantes secundarios y universitarios, especialistas, estudiosos y aficionados a los temas históricos, profesores de la educación básica y media, y a todo aquel interesado por los temas ligados con el desenvolvimiento histórico del país.

La asistencia a este ciclo es absolutamente gratuita, y no es necesario realizar ningún trámite previo, sólo basta con hacerse presente en la Biblioteca Nacional los días lunes y jueves, a partir del 8 de agosto y hasta el 5 de septiembre a las 18:30 hrs.

El montaje de dos exposiciones es otra forma que la DIBAM ideó para mostrar los sucesos y la acción de protagonistas del Chile de hace un siglo.

Es así como en la sala Miguel de Cervantes de la Biblioteca nacional se monta la exposición "Balmaceda y su tiempo", en la que se exhiben objetos y documentos relacionados con José Manuel Balmaceda, la sociedad y la política liberal, la cultura, los adelantos materiales y la revolución de 1891, en un afán por dar una visión, lo más amplia posible, de la época en que vivió y actuó Balmaceda. Para todo tipo de público, esta exposición permanecerá abierta

hasta el día 21 de septiembre.

Paralelamente, en la Galería Azul de la Biblioteca Nacional, se presentará la exposición "Balmaceda en la poesía popular". Esta muestra es un faceta poco conocida de los sucesos acaecidos hace un siglo: la visión que el mundo popular tuvo de la figura de Balmaceda. Utilizando a los poetas populares de la época, sus lirás y poemas, la muestra "Balmaceda en la poesía popular", sin duda constituye una visión novedosa de la figura del expresidente de la República.

CONGRESO CIENTIFICO JUVENIL ANDINO

SOBRE ECOLOGIA Y MEDIO AMBIENTE

Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello, (SECAB): Jóvenes entre los quince y los diecinueve años de edad en representación de ocho países, concurrirán al V Congreso Científico Juvenil Andino, sobre ecología y medio ambiente, que se realizará en Valparaíso, Chile, entre el 4 y el 8 de noviembre de 1991.

El certamen, organizado por la Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello con el apoyo del Ministerio de Educación de Chile, busca contribuir a la integración de los países mediante el intercambio de experiencias de investigación en un tema de interés común a los pueblos: ecología y medio ambiente.

En el Congreso tomarán parte estudiantes y profesores de Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela, países signatarios del Convenio Andrés Bello.

Junto a los beneficiosos efectos de la convivencia, los organizadores pretenden establecer una red de clubes científicos juveniles.

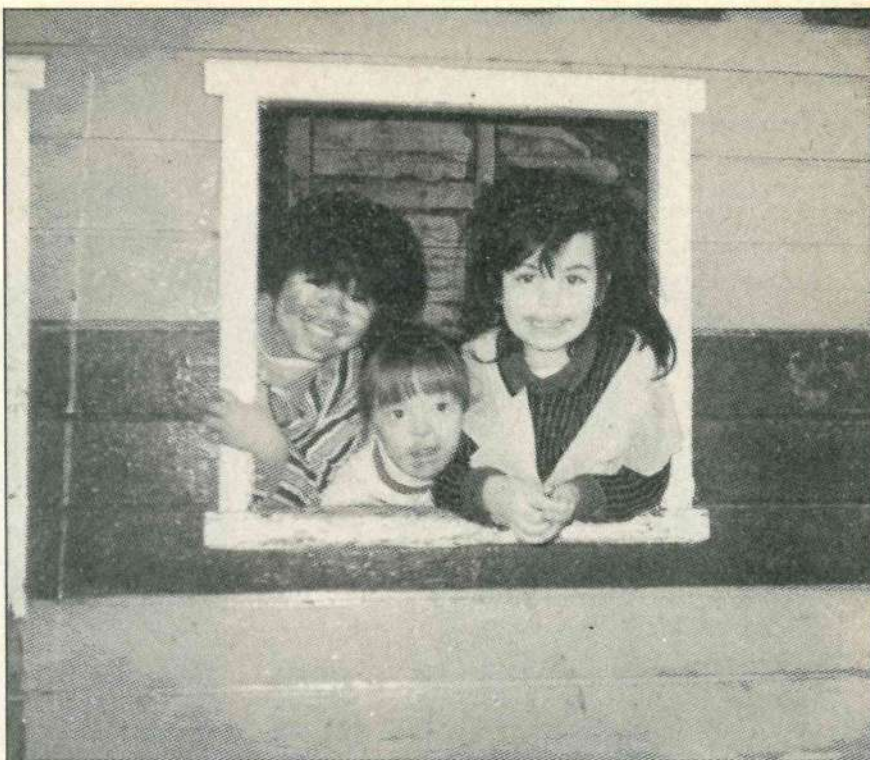
Obviamente, no todos los aspirantes podrán estar presentes en el puerto chileno. El criterio de selección a nivel nacional, se fundamentará en el interés del tema y la participación del trabajo en algún concurso o feria de la ciencia local, con resultados destacados por supuesto.

Sólo podrán asistir dos proyectos por país, los cuales serán "defendidos" por dos alumnos y un profesor. Los representantes deberán estar ejerciendo su papel en la sociedad: instruyendo y estudiando.

Los gastos de desplazamiento, tasa aeroportuaria, alimentación, hospedaje y movilización en Chile, serán totalmente cubiertos por la organización.

■ TEMA NOVEDOSO,
POCO CONOCIDO ES LA
INTEGRACION
ESCOLAR.

■ ESTA NUEVA
CORRIENTE EN LA
EDUCACION LLEVA
SIGNIFICATIVOS
CAMBIOS, NO SOLO EN
PERSONAS
DISCAPACITADAS, SINO
EN LA EDUCACION DE
TODOS LOS ALUMNOS.



El tema de la integración escolar (1) es preocupación actual en los diferentes ámbitos relacionados con la persona que presenta alguna discapacidad. Son innumerables las preguntas, dudas o críticas que se hacen cuando, de una u otra forma, se aborda el tema en que los niños con y sin necesidades educativas especiales (2) se eduquen, en un mismo ambiente escolar.

Paso a transcribir algunas de las preguntas que se formulan:

1. ¿Qué ocurriría con los profesores de educación básica al integrar a los alumnos discapacitados(3) en la escuela común? ¿Deberán prepararse para atender a cada niño según su discapacidad?
2. En la escuela donde se practique integración: ¿quiénes atenderán a esos niños?; ¿se preparará a los profesores de esas escuelas?; ¿se contratará a profesionales nuevos?
3. ¿Quién supervisará el trabajo del profesor que tenga en su sala un niño con necesidad educativa especial?
4. Ciertamente la integración escolar demanda que los profesores

LA INTEGRACION ESCOLAR

Prof.: *Sergio Manosalva M.*

Psicopedagogo

Centro de Diagnóstico EDUCARES

se capaciten para llevarla a la práctica, pero si no existe un cambio de mentalidad, los esfuerzos pueden ser mayores o, en el peor de los casos, en vano. ¿Qué se está haciendo para sensibilizar al profesorado?

5. Si se llegara a integrar a todos los niños con necesidades educativas especiales, ¿qué pasará con las escuelas especiales y el personal que labora en ellas?

6. ¿Qué requisitos deben cumplir las escuelas comunes para que lleve a cabo la integración?

7. ¿No se corre el riesgo de que

las escuelas subvencionadas realicen la integración por los beneficios económicos que les podría reportar?

UN TEMA NOVEDOSO

Para contestar estas preguntas -y otras que surjan en el desarrollo del tema- será necesario abordarlo en forma general para luego ir delimitándolo a las cuestiones específicas, y quizás con esto creemos en conjunto un espacio en la *Revista de Educación*, donde se centralicen y respondan estas in-



La integración escolar conlleva cambios profundos en la educación.

quietudes, propias de un tema tan novedoso y poco conocido como es el de la integración escolar. Es a finales de la década del 60 que surge en determinados países de Europa y EE.UU. una nueva corriente en la educación de niños y jóvenes con discapacidades. Esta corriente, basada en el principio de Normalización (4), viene a significar cambios no sólo en la educación de las personas afectadas por alguna deficiencia, sino, -y esto tal vez es lo más importante- cambios en la educación de todos los alumnos. Con esta nueva corriente se desarrolla un replanteamiento de las prácticas pedagógicas y de las concepciones educativas generales.

REPLANTEAMIENTO DE LA EDUCACION

La integración escolar no viene a significar un cambio sólo en los servicios educativos de las personas con alguna discapacidad, sino cambios mucho más profun-

dos, que conllevan a un replanteamiento de la educación destinada a toda persona, independiente de sus capacidades.

La integración escolar ha sido definida como: "... el proceso de educar juntos a niños con y sin necesidades especiales durante una parte o en la totalidad del tiempo" (Centre for Studies on Integration and Education, USA, 1982).

LAS BUENAS INTENCIONES NO BASTAN

Pero para que ésta se dé, no basta con las buenas intenciones, el trabajo de particulares, el apoyo de la administración, decretos que la demanden, etc. Si bien estas condiciones son indispensables, existen otras, tanto o más importantes que las nombradas. Están, por ejemplo:

- La disposición favorable por parte de padres, profesores, compañeros, etc. No se puede concebir la integración con el rechazo de personas más cercanas a

quien presente la discapacidad.

- Adecuada formación del profesorado. La actitud favorable que los profesores manifiesten por la integración, depende mucho del conocimiento que tenga del niño con discapacidad y de los propósitos de la integración.

- Prontitud en iniciar la integración tan pronto sea posible. La integración de los alumnos con y sin necesidades especiales presenta dificultades en orden inverso a la edad en que se inicie. Entre más pronto se produzcan los contactos e interrelaciones, menores serán las dificultades.

- Personal de apoyo. La integración no significa desconocer que el discapacitado tendrá obligaciones que le surgen de su problema. Por lo tanto, se debe responder a ello con la colaboración de profesionales especializados. No se puede hablar de integración en las situaciones en que no se responda a las necesidades especiales del sujeto.

- Individualizar la enseñanza. En la programación escolar se debe responder a todos los niños y jóvenes. Las orientaciones y/o

adaptaciones que se realicen para cada uno de los alumnos deben concretarse en un plan educativo individual.

- Supresión de barreras arquitectónicas. En algunos casos, sólo basta con modificar la estructura del establecimiento o efectuar algunas adaptaciones, como rampas, baños más espaciosos, llaves a la altura de un niño en silla de ruedas, etc.

- Sectorización de los servicios. En lo posible, el niño con discapacidad debe asistir a la escuela de su barrio. No es posible concebir la integración en aquellos casos donde el alumno deba ir a una escuela alejada de sus amigos, vecinos, de las personas que se ve habitualmente, porque dentro de su barrio no existe una escuela que lo acoja.

INVITACION AL DIALOGO

Con esta aproximación, bastante general de las condiciones necesarias para que se dé la integración escolar, ciertamente no puedo pretender que ya se la conozca. Estamos dando algunos pasos (la *Revista de Educación* ya ha publicado artículos sobre el tema), (*Revista de Educación* N° 102, p. 49. CPEIP, 1982 y N° 168, p. 24, CPEIP, 1989) y en ese aspecto esta inquietud de abrir un diálogo sobre la integración escolar puede significar centralizar el tema a través de este medio de llegada a nivel nacional.

Creemos la posibilidad de que la *Revista de Educación* mantenga un espacio donde confluyan dudas, comentarios, experiencias relacionadas con el tema.



El niño con discapacidad demanda una atención específica.

Glosario de términos:

(1) Integración escolar:

"... el proceso de educar juntos a niños con y sin necesidades especiales durante una parte o en la totalidad del tiempo."

(Centre for Studies on Integration and Education)

(2) Necesidades educativas especiales:

"... En líneas generales, quiere decir que presenta (el alumno) algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demanda una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad." (*Desarrollo psicológico y educación*. Alianza Editorial, S.A., Madrid, 1990, p. 19).

(3) Discapacitados - discapacidades:

"Se entiende por discapacitado a todo aquel, que por razones de

accidente, enfermedad congénita o adquirida, posee una capacidad distinta, física, psíquica, sensorial o social, permanente, periódica o transitoria, por lo que el discapacitado es un individuo potencialmente apto y puede tener, en determinados aspectos, capacidad menor, igual o incluso mayor que otros individuos" (citado por Liliana Pantano en *La discapacidad como problema social*. Editorial Eudeba, Argentina, 1987).

(4) Normalización:

"... poner a disposición de todos los retrasados mentales (y de toda persona que presenta alguna discapacidad) unas condiciones y unas formas de vida que se aproximen lo más posible a las circunstancias y al estilo de vida vigentes en la sociedad". (B. Nirje, 1968).

FOTOGRAFÍAS: EMILIO SALVADOR RAYEN.

Pegamentos FULLER: Los mejores aliados para sus clases.

Esta barra
si que pega!



Plasti Cola

- Cola Fría lavable.
- Envase con exclusiva tapa dosificadora.
- Viene también en 6 brillantes colores.



H.B. Fuller Chile S.A. Confianza en adhesivos desde 1887

Camino Lo Espejo 1350 ☎ 557 8720
Casilla 50160-B Correo Central - Santiago

CURRICULO Y MEDIO AMBIENTE

Prof.: Manuel Silva Aguila
U. de Chile e IPES Blas Cañas

INTRODUCCION

Este trabajo intentará explorar la relación posible entre la disciplina del Currículo y la realidad del medio ambiente, a partir de la perspectiva curricular. Su finalidad es contribuir al desarrollo de una educación ambiental. Para los fines de esta exposición se definirá medio ambiente como "el entorno biofísico natural de la sociedad, incluyendo sus sucesivas transformaciones artificiales, despliegue espacial y las interacciones que se generan en su interior", según el documento de conclusiones del Taller de Educación Ambiental realizado en La Serena en 1985.

Por otra parte, el concepto de currículo denotará "una selección intencionada de cultura" (Magendzo, 1986), que es más tarde organizada y transmitida a través del sistema formal de educación.

En una primera aproximación al tema se sugiere que el medio ambiente constituye el contexto del currículo, y éste puede o no estar permeado por la dimensión ambiental.

LOS TIPOS DE CURRICULO

El especialista en currículo Elliot Eisner (1979) distingue tres tipos de currículo: explícito, implícito y nulo. (Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional de Educación Ambiental. Noviembre de 1989. Santiago, Lo Barrechea).

El currículo explícito es aquel que el sistema formal de educación ofrece públicamente; es el resultado de una selección expresa de segmentos de conocimientos, de valores, destrezas. Su manifestación concreta son los planes y programas de estudio.

El currículo implícito u oculto, como lo denomina Hargreaves (1982), Giroux (1983) entre otros, constituye la llamada cultura escolar. Esta categoría parte de la base de que la educación implica algo más que proveer a los alumnos con objetivos conductuales. Así, la escuela no sólo enseña a leer, sumar, aprender contenidos de materias, tales como Biología, Historia, Literatura, sino que también controla significados y transmite valores tácitamente por medio de las rutinas que organizan la vida escolar cotidiana. De esta manera, la escuela media entre la sociedad y la conciencia de las personas. En la escuela se desarrollan sistemas complejos de interacción, de socialización, de aprendizaje de roles, ocupación de posiciones, in-

■ ES UN DESAFIO CONVERTIR LA EDUCACION AMBIENTAL EN NUCLEO INTEGRADOR DEL CURRICULO.

■ EL CURRICULO DEBE CONTRIBUIR AL DESARROLLO PLENO DE LA PERSONA.

ternalización de normas, etc.

Estos procesos, profundos y de larga duración en la estructura de la personalidad del alumno, no están escritos, sin embargo, contribuyen a modelar la conducta y las actitudes de la persona del alumno. Igual papel desarrolla la familia, su grupo primario. Ciertamente, ésta posee mayor influencia. Muchas veces se producen desencuentros entre la familia y la escuela porque los patrones de roles y expectativas de ambos no coinciden y provocan tensiones cognitivas a nivel de conducta social, factor que limita una inserción adecuada a la rutina escolar.

Conductas observables producto de este currículo son la puntualidad, el orden, la iniciativa, la solidaridad, la tolerancia, la sumisión, la inquietud intelectual, el respeto, etc. Si evaluamos y comparamos los aprendizajes obtenidos de ambos currículos constataremos que mientras los productos del explícito están en su mayoría olvidados, los del implícito u oculto muchas veces aún permanecen. Si nos tomasen hoy una prueba escrita de una asignatura que cursamos en la educación media seguramente nos iría mal; pero si nos preguntasen acerca de las conductas y actitudes del profesor de la misma, las recordaríamos con claridad.

Se puede afirmar que una comprensión más lúcida de este currículo puede generar un mejoramiento en la calidad de los procesos educativos; sobre todo en el plano de las interacciones personales al interior de la escuela. Lograr una actitud más positiva y comprometida de los alumnos con su medio ambiente puede ser el resultante de un currículo implícito imbuido en la preocupación actual y prospectiva del mismo.

La Educación Ambiental debe considerar la potencialidad de este currículo. El tercer tipo de currículo es el nulo, conceptuado como aquel que el sistema educativo no ofrece. Lo forman todos los contenidos culturales y los procesos intelectuales que quedan fuera del currículo explícito.

Esto implica que un conjunto significativo de experiencias, acumuladas y organizadas, que conforman sistemas de conocimiento, visiones de mundo, creaciones artísticas, no son accesibles a los alumnos, por un mecanismo de exclusión. Lo mismo ocurre con los procesos intelectuales que no tienen un espacio curricular donde desarrollarse. Así, la capacidad de integrar, aprehender, evaluar, extrapolar, inferir, criticar, valorar, participar, pueden o no tener la oportunidad de ejercerse.

ORIENTACIONES DEL CURRÍCULO

El currículo explícito recibe influencias importantes en su diseño y configuración posterior en planes y programas. Una orientación gravitante es, en América Latina, el racionalismo académico (Eisner, 1979) que sostiene que el sistema educacional debe transmitir la herencia cultural de la humanidad, la tradición, y dentro de ésta, las grandes creaciones humanas tales como la Filosofía, la Historia, la Literatura, la Biología. Estas son para sus impulsores, las disciplinas "más dignas de estudio", pues ellas posibilitan la organización coherente de la mente de las personas. La Biología, por ejemplo, transmite a los alumnos una manera de percibir la realidad, de observarla, de explicarla. Para ello posee un objeto de estudio, conceptos particulares, categorías, leyes, un método. Así, el alumno expuesto a este conjunto coherente de conocimientos podrá captar la estructura de la disciplina, que contribuirá a ordenar su entendimiento.

La aplicación superficial de esta concepción curricular puede conducir a la subvaloración de productos culturales complejos y profundos tales como la Música, las Artes Plásticas. Ello se puede reflejar tanto en el plan de estudios como en el horario.

La inclusión en el plan y el número de horas asignadas reflejan explícitamente una valoración de quienes toman las decisiones. Por otra parte, ese instrumento que parece neutro -el horario- posee, sin embargo, una fuerza profunda que condiciona fuertemente la percepción y la valoración que los alumnos dan a las asignaturas allí instaladas. Ellos las ordenan jerárquicamente: aquellas de más de cuatro horas son muy importantes, las de dos merecen alguna consideración. De las asignaturas optativas ni hablar.

No obstante, estos juicios no tienen base científica que les den sustentación. Matemáticas es más importante que Música, por ejemplo. Si esto fuera verdad, significaría que quienes practican las matemáticas requieren mayor esfuerzo intelectual que aquellos que ejecutan la música; y que quienes producen conocimientos matemáticos tienen un mayor coeficiente intelectual que quienes crean música. Por tanto, siguiendo este hilo argumental, Gauss -el gran matemático- es sin discusión más inteligente que Beethoven, lo que implica reconocer que es más fácil interpretar musicalmente un pasaje de la *Quinta Sinfonía* que resolver una suma de fracciones.

Si hacemos un examen acucioso de nuestro sentido común respecto a este punto veremos cuán profundo es nuestro error de apreciación y cuán poco discernimos en la profundidad de nuestros afanes cotidianos, en la estructura profunda que sostiene el quehacer curricular, tanto en lo estructural como en lo interaccional, en lo simbólico y en lo práctico.

Toda esta estructura profunda de sentido común está presente en cada una de nuestras conductas y actitudes cotidianas, y con ellas participamos de su reproducción y permanencia en el tiempo.

De otro ángulo, la selección intencionada de cultura que es el currículo, presenta en los planes y programas de estudio una visión desintegrada de la realidad del conocimiento. Se desprende de ellos una visión de compartimientos estancos entre las asignaturas. Historia no tiene nada que ver con Castellano; Matemáticas no se relaciona con Biología, ni la música con el paisaje. Todo es atomizado e independiente. Y si el plan de estudios tiene esa naturaleza, los alumnos percibirán también la realidad desintegrada.

CATEGORÍA DE CLASIFICACION

En este punto, el sociólogo británico Basil Bernstein (1977) incorpora la categoría de Clasificación para explicar el tipo de aislamiento entre las asignaturas de un plan. Denomina Clasificación Fuerte a aquella forma de organización curricular que privilegia la separación bien delimitada de las asignaturas, al revés, la Clasificación Débil erosiona las fronteras entre las asignaturas, crea vínculos, construye puentes entre los sistemas de conocimiento.

PODER Y CLASIFICACION

Ahora, la Clasificación tiene que ver con el poder; sólo quien posee poder puede clasificar. La posibilidad de construir uno u otro currículo pasa por esa instancia. La Clasificación Fuerte da origen a los currículos de colección; La Clasificación Débil origina los currículos de integración. Ciertamente que una Educación Ambiental bien fundamentada en los principios de los currículos de integración, con Clasificación Débil, puede generar un cambio profundo de toda la estructura de los currículos inspirados en el racionalismo académico.

Esto no significa pensar en influir en las instancias de toma de decisiones para incluir la Educación Ambiental como una asignatura más de Currículo, aunque por su fundamentación se le diese un número significativo de horas en el plan. No tendría sentido. Se convertiría a corto plazo en una asignatura más.

El desafío sería convertir la Educación Ambiental en núcleo integrador del Currículo, estableciendo puentes entre las asignaturas, logrando así conformar una visión holística, de conjunto, del quehacer educativo.

En efecto, las asignaturas con los conocimientos que involucran, pueden ayudarnos a comprender y a situarnos en nuestro paisaje, en nuestro ecumene, en nuestro medio ambiental. El medio ambiente es un conjunto complejo de elementos que interactúan dinámicamente. Ninguna disciplina particular puede intentar explicar todo su contenido. El medio ambiente es más que la suma de sus partes, usando un término de teoría de sistemas. El currículo puede contribuir activamente a la conformación de una educación ambiental cuyo fin sea el desarrollo más pleno de la persona y de la comunidad en armonía con la naturaleza que constituye su hábitat.

BIBLIOGRAFIA

- Bernstein, B. *Class, Codes and Control*. London. Routledge and Kegan Paul. 1977.
- Eisner, E. *The educational imagination*. New York. Macmillan Publishing Co. 1979.
- Giroux, H. *Theory and Resistance in Education*. New York. Bergin and Garvey. 1983.
- Hargreaves, D. *The challenge for the comprehensive school*. London. Routledge and Kegan Paul. 1982.
- Magendzo, A. *Curriculum y Cultura en América Latina*. Santiago. PIE. 1986.
- Schultz, A. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu. 1974.
- Silva, A. Manuel. *Conceptos y orientaciones del Currículum*" Santiago. Revista Presencia N° 1. 1984.

UNA GESTION PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACION

Prof.: *Ernesto Schiefelbein F.*

UNESCO - OREALC

Santiago

Joaquín Morales F.

Proyecto MECE

Ministerio de Educación

MIDIENDO LA CALIDAD

Existen muchas formas de percibir y de medir la calidad de la educación. Algunas formas son sencillas y se basan en la simple observación. Estas facilitarían a un educador experimentado, hacer conjeturas válidas sobre la calidad de la educación en la escuela, basándose en algunos indicios fáciles de observar. Por ejemplo: entornos atractivos y coloridos, materiales didácticos en las paredes de la sala, disponibilidad y calidad de libros, personalidad y autoestima de los alumnos, participación en clases, profesores entusiastas y abiertos a sus alumnos, cumplimiento puntual de las actividades docentes, pasillos y baños limpios, uso de tecnología moderna, dirección democrática, liderazgo académico y participación de los profesores, tasas de promoción, repetición, deserción y atraso escolar, etc.

Por otra parte, existen también formas más sofisticadas de medir la calidad de la educación que se basan en instrumentos estandarizados, científicamente diseñados y válidos, que permiten evaluar estimadores de calidad. Un buen ejemplo de este tipo de sistema es el SIMCE (Sistema de medición de la calidad de la educación, del Ministerio de Educación). El SIMCE mide estimadores de: logro de objetivos académicos, desarrollo personal del es-

tudiante, aceptación de la labor educacional por parte de los principales interesados (alumnos, padres y profesores), y eficiencia (tasas de aprobación, repetición, retiro, y duración media de los estudios básicos). Estas mediciones permiten evaluar a cada escuela -de acuerdo con su proyecto educativo y tipo de estudiantes- la calidad de la educación lograda y su progreso, y proponer proyectos de mejoramiento educacional basándose en estos antecedentes. Se sugiere que, medir la calidad de los resultados del proceso educativo en forma científica y objetiva es un paso necesario; pero no suficiente, para comprender por qué estos rendimientos escolares son logrados, y cómo pueden ser mejorados. Para ello es preciso introducir otros elementos que permitan evaluar el impacto de factores alterables (variables de control) sobre el proceso y sus resultados, evaluar la efectividad real de las estrategias de mejoramiento a nivel de escuela, y el impacto de las acciones realizadas en las dimensiones: curricular, metodológica, estudiantil y administrativa, sobre los resultados académicos. Como estos resultados son fuertemente afectados por factores no alterables (variables de estado), tales como: nivel socioeconómico, ruralidad y dependencia (administrativa) de la escuela, ellos deben ser controlados estadísticamente para co-

regir el sesgo que introducen en la medición de la calidad.

Determinar el impacto de factores alterables (variables de control) en el rendimiento escolar, no significa hacer un recuento de recursos humanos, físicos y financieros con que cuenta el colegio. De hecho, controladas las variables de estado, no es sustentable la hipótesis de que los recursos financieros, el tamaño del curso, la formación y experiencia del profesor, tengan influencia significativa en los logros académicos de los estudiantes.

Algunos estudios realizados en el PER (Programa de evaluación del rendimiento escolar), concluyen que las variables de mayor impacto son las actitudinales del director y del profesor sobre las perspectivas que tienen en relación con las posibilidades académicas de sus alumnos y el rendimiento escolar. Existe una clara asociación entre las expectativas y el rendimiento. Pero, lamentablemente, cuando un alumno proviene de un estrato económico más bajo y su rendimiento escolar es también inferior al promedio, las expectativas que los docentes se forman con respecto a él son también más desfavorables. Esto constituye una verdadera profecía que tiene altas probabilidades de cumplirse, porque el trabajo de estos mismos docentes, va a estar determinado, en gran medida, por dichas expectativas" (Himmel,

Majluf, Maltes y otros). También están asociados positivamente con el rendimiento, el interés de los padres, el liderazgo del director y la disciplina en el colegio.

La escuela pública chilena, debe desarrollar un proceso de cambio de las actitudes de los profesores y directores con respecto a las posibilidades de sus alumnos de aprender y desarrollar capacidades de nivel superior. Procesos mentales superiores tales como: resolución de problemas, aplicación de principios, habilidades analíticas y creatividad, aunque la situación del hogar y la participación de los padres en el colegio dejen mucho que desear. Estos cambios, como otros que en este artículo se sugieren, tienen un bajo costo y un alto impacto en la calidad de la educación.

Se desprende de lo anterior que la selección de las variables que se van a medir y la forma cómo serán evaluadas y cómo sean analizadas para producir informes realmente útiles para los colegios y autoridades educacionales, no es un asunto trivial, y debe ser cuidadosamente analizado por expertos en la materia. En este aspecto el SIMCE puede ser perfeccionado, produciendo información orientada a objetivos precisos y explotándola inteligentemente, para lograr cambios significativos en la calidad de la educación pública.

La experiencia internacional existente en la materia, que se recoge en algunos trabajos de UNESCO (En particular los trabajos del Dr. Donald Holzinger, PHREE. Un caso interesante es el "Survey of living conditions education module", encuesta a profesores y directores sobre condiciones de trabajo y recursos, aplicado por Instituto de Estadística del Gobierno de Jamaica), y otros, sugieren nuevas orientaciones para el perfeccionamiento de los sistemas de medición de calidad, convirtiéndolos en herramientas de información técnicamente muy efectivas. Sin embargo, el foco del problema se centra no en la producción, sino en el

uso real de esta información para la acción pedagógica. Esto significa que es preciso capacitar a los usuarios y diseñar una red o servicio de información, que permita reponder consultas específicas de los educadores en todo el país.

CALIDAD Y EQUIDAD

Las mediciones de rendimiento escolar hechas por el SIMCE, indican que existen profundas diferencias en la calidad de la educación que se imparte en los distintos segmentos del sistema educacional (cuadro 1). (SIMCE-LOGRO, "Aplicación, asesoría del sistema de evaluación del logro de objetivos académicos", informe final, pp. 57-64, abril 1990). El mapa de calidad escolar en Chile, presenta en la actualidad, abruptas discontinuidades, que se correlacionan en una muy elevada medida con las diferencias socioeconómicas de la población estudiantil que atienen las variaciones regionales y provinciales. (El nivel socioeconómico explica al 67% de la variación de puntajes (PMRC) en Matemática y el 56% en Castellano), también se explican por su composición socioeconómica y ruralidad. (Existen rendimientos medios a nivel provincial que son excepcionalmente bajos (Matemáticas y Castellano, 4º grado), en las escuelas municipalizadas de Santiago Norte, Maipo, Cardenal Caro, Linares, Cauquenes, Ñuble, Bío Bío, Arauco, Cautín, Malleco, y en las particulares subvencionadas de Bío Bío, esta característica se repite en 1988 y 1990.)

Por ejemplo, comunas rurales de bajo nivel socioeconómico alcanzan niveles del 35 a 40% en porcentaje medio de respuestas correctas (PMRC) en pruebas de logro de objetivos académicos en Matemática y Castellano (Comunas de Chanco, Portezuelo, Cobquecura, Nihue, Tirúa, Purén, Perquenco, Saavedra, Queilén y Paine, todas excepto la última, se sitúa entre las regiones séptima a décima.

Fuente: J. Morales, "Análisis de

la calidad de la educación chilena a la luz de los datos del SIMCE 1988", CPEIP, 1989). Este rendimiento es muy bajo, si se considera que el nivel mínimo aceptable es de 60% y que la respuesta aleatoria de las pruebas (ítemes de selección entre tres alternativas), que correspondería al nivel cero, es de un 33% de aciertos en promedio.

En el otro extremo se sitúan algunos grupos de colegios particulares pagados, urbanos, que muestran logros académicos superiores al 80% (PMRC), estableciendo una dispersión extraordinariamente amplia en la calidad de los resultados del sistema educacional.

Aún en grandes agrupaciones de escuelas, pueden apreciarse con mucha claridad estas diferencias. A nivel provincial, por ejemplo, existen casos en que toda la educación pública municipalizada de la provincia, apenas alcanza un 45% de rendimiento escolar en promedio (Logro en Matemática y Castellano respectivamente, en primer ciclo básico: Cauquenes, 43 y 42%; Ñuble, 44% ambas; Malleco, 44% y 45%, y Maipo, 45% y 46%. Fuente: Informe Final SIMCE-LOGRO, 1988).

Es particularmente visible el efecto de la dependencia administrativa del establecimiento sobre los resultados de logro académico en la educación básica (Cuadro 1) sugiriendo la importancia que tiene el sistema de administración y el estilo de liderazgo en la calidad de la educación.

Pero, ¿hasta qué punto el estilo de dirección influye realmente en la calidad? Una respuesta a esta pregunta es el programa "Fe y Alegría", en Bolivia que se hace cargo de los establecimientos que lo requieren, mediante la incorporación de un director bien calificado, seleccionado por el programa. La experiencia indica que este cambio de dirección permite lograr buenos resultados en la escuela intervenida.

En Chile, los resultados del SIMCE (1988, 1989 y 1990) indican que existe alrededor de un 2% de

los establecimientos del sistema educacional chileno, que siendo escuelas rurales o urbanomarginales subvencionadas, con una población de bajo nivel socioeconómico, alcanzan sin embargo, rendimientos escolares sorprendentemente altos, superiores al promedio. Las razones por las cuales estas escuelas excepcionales son exitosas, a pesar de que cumplen todos los requisitos para ser consideradas establecimientos de alto riesgo, debe ser motivo de investigación, para aprender de las lecciones que su experiencia permita extraer.

Sin embargo, la mayoría de las escuelas públicas rurales chilenas, tienen rendimientos escolares muy pobres. Al visitar algunas de ellas y conversar con sus alumnos, surge la duda si estos alumnos son capaces de leer y comprender lo que leen, de escribir con redacción propia, si entienden algunos conceptos elementales en matemática que puedan aplicar a ejemplos en su vida diaria en el hogar y en la escuela.

A los niños les gusta mucho dibujar, recortar y pegar, son creativos y estas actividades los motivan mucho. Poco se motiva esta capacidad, para conseguir que el alumno reflexione y desarrolle el pensamiento inductivo, tomando como base su labor o su tarea de pintura.

En la escuela de hoy, muchos alumnos aprenden a repetir, en vez de comprender y razonar. La gran mayoría de los estudiantes sólo escriben en forma libre una o dos veces al año, dado que los profesores no tienen tiempo para corregir lo que sus alumnos escriben. En consecuencia, ellos tienen serias dificultades para organizar su pensamiento y expresarlo por escrito. Se sugiere que el SIMCE debería considerar mediciones de habilidades básicas relacionadas con: comprensión de lectura, redacción y raciocinio matemático que evalúen efectivamente las capacidades de aprendizaje desarrolladas por el estudiante, además de la evaluación de logros académicos en conteni-

dos mínimos que actualmente se realiza.

CALIDAD Y EDUCACION PERSONALIZADA

Es muy importante que el estilo de enseñanza permita desarrollar a los alumnos sus habilidades intelectuales de nivel superior y mejorar su capacidad de aprendizaje. Esto requiere un tipo de enseñanza diferente del tradicional, que logre la cooperación y el compromiso de los alumnos, en su propia educación, reemplazando el aula competitiva, por el trabajo cooperativo en grupos. Actividades tales como: observar los cultivos de una granja, medir la sala y calcular el área, calcular el número de árboles de una parcela, comprar y negociar, leer y discutir lo leído, escribir un ensayo sobre un programa de TV infantil o sobre las vacaciones, representar obras de teatro, hacer un proyecto cooperativo ecológico para mejorar el patio de la escuela, organizar un gobierno escolar, hacer sugerencias al profesor, son ejemplos de actividades que obligan al niño a razonar, planificar, informarse, tomar decisiones y lograr acuerdos.

En la actualidad lo más frecuente es encontrar aquel tipo de enseñanza en que uno habla, el profesor y los demás escuchan en silencio, y no sólo en la educación básica, también en la educación media y superior. Este tipo de enseñanza se dirige a un alumno promedio, alumno que en realidad no existe. Así los alumnos más avanzados pierden interés y se aburren, mientras que los estudiantes más lentos no alcanzan a entender lo que el profesor explica.

El reconocimiento que los alumnos son individuos con diferentes perfil de inteligencia y distinto estilo de aprendizaje (Sistemas de enseñanza adaptados a diferentes estilos de aprendizaje, como el 4MAT, son muy promisorios para lograr mejores rendimientos. Estos sistemas se basan en la descripción de 4 estilos de

aprendizaje: imaginativo, analítico, de sentido común y dinámico. De la misma manera, pueden establecerse distintos perfiles de inteligencia para cada estudiante, en el ámbito, racional-lógico, visual-analítico, estructural-espacial y verbal), obliga a pensar en una educación más personalizada, lo que no significa necesariamente una educación más cara, o una tutoría uno por uno. La modularidad de la enseñanza, la educación cooperativa, los estímulos visuales y lúdicos, la observación e inferencia, la creación de compromiso en el estudiante, la motivación a través del uso de ejemplos que atañen a su escuela, los miembros de su familia, su pueblo, su mascota, son elementos que permiten personalizar la enseñanza sin aumentar el trabajo del profesor y el gasto en la escuela.

¿Cuántas veces un alumno tiene la oportunidad de pensar, de decidir?, ¿cuántas veces los profesores consultan a sus alumnos y son consultados por ellos?, ¿pueden los alumnos discernir qué datos sirven y cuáles no?, ¿tienen la oportunidad de opinar sobre un libro o cuento que hayan leído?, ¿pueden escribir sobre sus experiencias o algún tema de su interés?, ¿disponen los profesores de tiempo necesario para corregir estos trabajos? En una muestra de 200 alumnos de excelentes colegios de Santiago, sólo un 30% fue capaz de redactar. Si esta es la situación en los colegios privados, la de la educación pública que atiende a alumnos de bajo nivel socioeconómico y cultural de los padres, es sin duda mucho peor.

LOS PROFESORES Y LA CALIDAD DE LA EDUCACION

Una educación de calidad obviamente requiere estímulos, entorno atractivo, y actividades que alienten al alumno para participar y desarrollar su propia capacidad de aprendizaje. Sobre todo, profesores bien preparados y

comprometidos con su tarea docente.

En la actualidad muchos profesores egresados y formándose en el sistema de educación superior, carecen de la habilidad e interés para convertirse en buenos educadores; principalmente porque las pedagogías se han convertido en la segunda oportunidad para postulantes a carreras de mayor consideración social, que no logran reunir el puntaje necesario para alcanzar sus primeras postulaciones. La formación de profesores, por su parte, no está respondiendo en alguna medida a lo que la sociedad precisa para una educación de calidad, particularmente en las escuelas rurales y urbano-marginales. Por otra parte, existe una gran variedad en lo que se refiere a la calidad en la formación de los futuros educadores en institutos y universidades del sistema.

Estos profesores deben enfrentarse a una tarea difícil, sin apoyo ninguno. Se espera que el profesor, mediante la improvisación logre realizar buenas clases, motivar y hacer participar a los alumnos en su propia educación. Es cierto que algunos maestros excelentes, que ejercen la pedagogía como un arte, puedan desarrollar buenas clases improvisando. Pero ellos son la minoría, quizá un 15-20%. Una proporción mayor; pero de todas formamos minoritarias (quizá un 30-40%), pueden hacer una buena clase sin apoyo y tener cierto éxito con sus alumnos. Sin embargo, la mayoría, son personas que deseaban ser otra cosa y quizá aún lo desean, su motivación es baja, trabajan con sobrecarga debido a la necesidad económica, que les obliga a veces a tener dos jornadas y usualmente sufren un liderazgo autocrático del director, en un clima de incertidumbre laboral. Definitivamente no tienen la capacidad ni la concentración necesaria para hacer buenas clases en un ambiente de improvisación pedagógica. En consecuencia, se aplica la ley del mínimo esfuerzo, con los resultados académicos de-

plorables que se observan en la educación pública.

¿Por qué se espera que un educador pueda enfrentar a su clase sin apoyo técnico? En cambio, un médico cirujano puede recurrir a un detallado y actualizado manual de cirugía antes de operar, un ingeniero químico a un manual de ingeniería antes de diseñar una planta, un arquitecto a un manual de construcción antes de edificar, etc., este conocimiento técnico acumulado y estandarizado, deja al profesional un estrecho rango de iniciativa y lo beneficia con la experiencia de innumerables operaciones u obras realizadas por expertos e investigadores de frontera, en esa área. Se sugiere que el desarrollo de bibliotecas técnicas de consulta en la escuela, materiales de autoinstrucción para apoyo a la preparación y realización de clases y evaluaciones, preparados y actualizados por educadores expertos del más alto nivel, pueden dar origen a una difusión de metodologías exitosas y su efectivo uso en clases, apoyando así al profesor para mejorar (en el contexto de perfeccionamiento en el trabajo) y aliviar su carga docente.

Por otra parte, la estandarización técnica de la labor docente, facilita las comunicaciones entre profesores y nuevos desarrollos en el ámbito pedagógico, en el marco de metodologías ya experimentadas.

Además, esto permitiría ofrecer una imagen técnicamente más relevante para la sociedad de la labor que cumplen los profesores y ayudar a elevar su consideración social. Parte del problema de la educación es que el público y, en particular los padres, tienen poca confianza en los educadores. Si un médico o un psicólogo recomiendan un tratamiento para su hijo, los padres no dudarán en aceptarlo y actuarán confiando plenamente en la opinión profesional de éstos. Pero esto no es igual cuando conversan con el profesor respecto de los problemas escolares de sus hijos.

Esto puede deberse a la percep-

ción del público en cuanto a que el ejercicio de la pedagogía, es una labor más artesanal que científica, principalmente en la educación básica y, además, a la heterogeneidad en la calidad de la formación de profesores en las instituciones del sistema educación superior. El Estado debe asegurar a los padres que la persona que tiene título de profesor, realmente sabe enseñar, a través del otorgamiento de una licencia que lo acredite.

VALORES Y CALIDAD DE LA EDUCACION

El papel del profesor es guía, no sólo en el aprendizaje del conocimiento, también en la búsqueda de valores individuales y sociales, que integren al niño a su comunidad.

En este aspecto, nuevamente es importante el trabajo cooperativo en educación. Organizar a los niños en juegos educativos, creando un compromiso social a nivel de su pequeña sociedad infantil, estimular el aprendizaje, guiarlo y evaluarlo, son tareas fundamentales para el logro de un alto rendimiento en el marco de valores e ideales inculcados por su escuela. La complementación escuela-hogar en esta tarea juega un rol fundamental; pero cuando ella no existe, por razones socioculturales del hogar o por problemas de comunicaciones en la escuela, la tarea del profesor es aún más importante en este aspecto.

Los valores los predica el maestro en la práctica, con el ejemplo frente a sus alumnos; valores que son muy importantes, como el respeto por los demás, por la vida, y por el medio ambiente, la solidaridad, la sinceridad. Por ejemplo, un maestro irónico y autocrático, lo que desgraciadamente es muy común en nuestro medio, no sólo obtendrá menos rendimiento, sino que también será muy difícil que haga creíble a sus alumnos la importancia de valores tales como: democracia, participación y respeto por otros.

Es particularmente importante el

ejemplo del maestro en la formación de valores de niños pequeños (hasta 11 ó 12 años) porque en la adolescencia estos valores serán fuertemente afectados por el grupo de amigos al que pertenece el estudiante y por los medios masivos de comunicación.

Para poder proyectarse hacia el

futuro, es esencial que la escuela defina un conjunto de valores y creencias que deben ser comparadas por autoridades, profesores y alumnos. Esta filosofía institucional, permitirá integrar esfuerzos y aunar enfoques para que todos participen activamente en la implementación de la estrategias

educativas definidas para obtener progresos significativos en los logros académicos, capacidad de aprendizaje y desarrollo afectivo del niño.

Debe tenerse presente que la clave del éxito escolar descansa en la iniciativa y compromiso de los profesores. Para que ello ocurra debe favorecerse la participación y liderazgo académico de los profesores en la escuela y un interés por la introducción de nuevas tecnologías de uso práctico y económico, en lo pedagógico y en lo administrativo.

Una gestión afectiva para la calidad de la educación se fundamenta en una fuerte descentralización, ampliando el ámbito de decisión del director y profesores, sobre la base de objetivos claros y confianza en los subordinados.

Cuadro 1.1

**PUNTAJES NACIONALES ESTANDAR
I/ POR DEPENDENCIA**

ASIGNATURA: CASTELLANO				AÑO 1990			
AÑO 1988				AÑO 1990			
DEPEND.	PUNT.	σ	Nº ALUM.	PUNT.	σ	Nº ALUM.	Nº COLEG.
MUNIC.	46,5	7,9	143.186	46,4	8,1	134.904	3.951
P/SUBV.	53,4	9,0	69.293	53,1	9,3	72.196	1.408
P/PAG.	69,2	5,4	13.906	67,0	4,2	15.431	339

ASIGNATURA: MATEMATICA				AÑO 1990			
AÑO 1988				AÑO 1990			
DEPEND.	PUNT.	σ	Nº ALUM.	PUNT.	σ	Nº ALUM.	Nº COLEG.
MUNIC.	46,7	7,8	144.034	46,6	8,1	135.210	3.352
P/SUBV.	52,7	9,1	69.793	52,7	9,3	72.381	1.409
P/PAG.	70,1	6,5	13.927	67,5	5,1	15.381	338

FUENTE: SIMCE - LOGRO, 1991
I/ Promedio = 50 0= 10 Sobre misma muestra de colegios

Cuadro 1.2

**PUNTAJES NACIONALES ESTANDAR I/
POR DEPENDENCIA Y NIVEL SOCIOECONOMICO**

ASIGNATURA: CASTELLANO				AÑO 1990			
AÑO 1988				AÑO 1990			
DEPEND.	N.S.E	PUNT.	σ	Nº ALUM.	PUNT.	σ	Nº ALUM. Nº COLE
MUNIC.	A	54,7	7,5	126	59,4	7,7	128 7
	B	53,8	6,3	24.432	53,0	6,6	24.120 295
	C	45,6	6,9	108.054	45,5	7,1	101.970 2.077
	D	38,7	8,6	10.574	38,6	10,9	8.688 972
P/SUBV.	A	63,6	6,4	2.103	62,7	5,1	2.081 30
	B	58,0	6,8	26.796	57,4	6,5	28.401 461
	C	50,2	8,3	38.734	50,2	9,1	40.133 775
	D	38,1	8,0	1.660	36,6	10,0	1.581 142
P/PAG.	A	71,0	5,1	7.018	68,4	3,7	7.716 157
	B	67,4	5,1	6.888	65,6	4,1	7.716 182

ASIGNATURA: MATEMATICA				AÑO 1990			
AÑO 1988				AÑO 1990			
DEPEND.	N.S.E	PUNT.	σ	Nº ALUM.	PUNT.	σ	Nº ALUM. Nº COLE
MUNIC.	A	50,6	4,8	125	56,7	11,1	1.289 7
	B	53,3	6,9	24.635	52,9	6,7	24.131 295
	C	45,9	6,9	108.718	45,7	7,2	102.210 2.077
	D	40,3	9,2	10.556	39,6	10,9	8.740 973
P/SUBV.	A	63,0	8,1	2.116	62,2	6,6	2.078 30
	B	56,9	7,4	26.849	56,7	7,0	28.426 461
	C	49,8	8,3	39.165	49,9	9,0	40.288 775
	D	40,2	9,2	1.663	37,6	9,9	1.589 142
P/PAG.	A	72,3	5,9	7.014	69,1	4,8	7.682 157
	B	67,9	6,3	6.913	65,9	4,9	7.699 182

FUENTE: SIMCE - LOGRO, 1991
I/ Promedio = 50 0= 10 Sobre misma muestra de colegios

BIBLIOGRAFIA

Himmel, E. Mailuf, N.; Maltes, S.; Gazmuri, P.; y Arancibia. "Análisis de la influencia de factores alterables en el proceso educativo sobre la efectividad escolar". PER Universidad Católica, Santiago, Chile., 1984.

Horn, R.; Wolff, Vélez, E.; Morales, Frías, J.; Caro, B. L.; Esquivel, J. M.; Jiménez M. R. "Educational Assessment in Latin America: Operational Guidelines". LATHR the World Bank, 1991.

Morales Frías, J. "Sistemas de medición de calidad de la educación en Chile". BID/REDUC, Santiago, Chile. Abril 1990.

Schiefelbein, E. "Siete estrategias para elevar la calidad y eficiencia del sistema de educación". Boletín UNESCO-OREALC Nº 16, 1988.

Schiefelbein, E. "Redefining basic education for Latin America: lessons to be draw from the Colombian Escuela Nueva". IIEP, 1990.

Schiefelbein, E. "In search of the shoof of XXI century: is the colombian Escuela Nueva the right pothfinder?", UNESCO/UNICEF, 1991.

Schiefelbein, E. y Vera E. "Capacidad de los alumnos que egresan de nivel medio para reflexionar sobre situaciones y problemas". Serie de Estudios Nº 95. C.P.E.I.P. Santiago, Chile 1983.

Slavin, R. "Cooperative learning: Theory, Research and Practice", Prentice Hall, 1990.

Wise. Six steps to teacher professionalism. Ed. Leadership. Vol. 47/7, abril, 1990.

OPORTUNIDADES EDUCACIONALES PARA LA JUVENTUD

Prof.: *María José Lemaitre*
 Socióloga, Universidad Católica de Chile
 Profesora de Metodología de la Investigación Social
 Asesora Académica en CPU
 Coordinadora del programa Foro de la Educación Superior

Dentro de las políticas sociales del Estado, la que tradicionalmente se ha considerado con un mayor potencial de promoción es la que se refiere al incremento de los servicios educativos.

En esta perspectiva, la democratización de la educación, en el sentido de un aumento de las oportunidades educacionales, se percibe con uno de los principales vehículos de movilidad social ascendente y como una forma de salir de la marginalidad logrando una mayor integración socioeconómica y política.

En los últimos años, el sistema educacional fiscal fue modificado en forma sustancial: el Ministerio de Educación mantuvo la supervisión técnica, pero transfirió la dependencia administrativa a los municipios, con el fin de hacer más eficaz y expedita la administración, y también para aumentar la cobertura educativa y la retención de los alumnos al vincular el financiamiento (vía subvención) con esas variables.

Sin embargo, los antecedentes

Nota: La versión original de este trabajo fue presentada en el Seminario Oportunidades para la Juventud de la Corporación Libertas, en Santiago, el 26 de septiembre de 1990.

■ NO BASTA CON ENTRAR A LA EDUCACION MEDIA; ES NECESARIO SOBREVIVIR DENTRO DE ELLA.

■ SEGUIMIENTO DE DIEZ GRUPOS DE ALUMNOS DE EDUCACION MEDIA ENTRE 1975 Y 1989.

■ NO ES POSIBLE HABLAR AUN DE UNA DEMOCRATIZACION DE LA ENSEÑANZA.

■ NOS ENCONTRAMOS EN PRESENCIA DE UNA CRISIS DE LA EDUCACION.

objetivos de que se dispone actualmente (García Huidobro, 1986; Rodríguez, 1987; Valenzue-



No basta con entrar a la educación media. Es fundamental sobrevivir dentro de ella.

la, 1984; Weinstein, 1990) parecen contrastar fuertemente con la valorización subjetiva que tanto los jóvenes de sectores populares como sus padres siguen teniendo respecto de la educación como una inversión de mediano plazo y en el medio hay una alta valoración social de rol de estudiante, no se percibe una asociación en efecto, no hay una asociación clara y definida entre escolarización y empleo, o entre escolarización y calidad de vida, y la probabilidad de obtener y conservar un empleo de cierto prestigio ya no depende principalmente del nivel educacional alcanzado sino del tipo de establecimiento donde se logró (Errázuriz, 1988).



Las cifras revelan grandes diferencias en los resultados de aprendizaje de alumnos pertenecientes a los colegios de distinto nivel socioeconómico.

Por esta razón, es conveniente explorar con mayor detención el concepto de democratización de la educación, y las condiciones en que podría sostenerse que el desarrollo del sistema educacional sirve como un mecanismo eficaz de aumento de la igualdad de oportunidades, o, en otras palabras, de la equidad.

A. ¿MAYORES OPORTUNIDADES EDUCACIONALES PARA LOS JOVENES?

Existen diversas maneras de entender el concepto de democratización de la educación. Durante los últimos años, la perspectiva predominante ha sido la de ampliar las oportunidades de ingreso al sistema, tanto a través de la gestión de establecimientos fiscales traspasados al municipio, como por la administración de un sistema de subsidios a particulares (Weinstein, 1990). Así, se ha logrado incorporar a la escuela, en la educación media, a un amplio contingente de jóvenes, sobre todo de los sectores populares urbanos. Pero la democratización de la educación es un fenómeno com-

plejo, que incluye diversas dimensiones. Schiefelbein y Farrel (1978) distinguen cuatro tipos, que son los que utilizaremos para organizar esta presentación: oportunidades de acceso, de supervivencia, de proceso y de resultado final.

1. Oportunidades de acceso

Como se señaló, se ha producido un proceso de masificación de la educación, sobre todo en el nivel de educación media, que puede calificarse prácticamente de explosivo. En efecto, las cifras entregadas por el Ministerio de Educación son elocuentes: en 1970 se encontraban matriculados en la educación media 302.064 jóvenes, que correspondían al 40,7% de la población que tenía entre 14 y 17 años de edad; en 1989 esta cifra había subido a 742.010 alumnos, es decir, al 81,6% del mismo grupo de edad. (Las tasas de cobertura señaladas son netas, es decir, están corregidas para eliminar el efecto de la matrícula de grupos extra edad en la educación media. Fuente: Ministerio de Educación, División de Planificación y Presupuesto). Es posible sostener, por consi-

guiente, que las oportunidades de acceso son amplias, y que prácticamente no existen jóvenes que, queriendo ingresar en la educación media, no puedan hacerlo (a lo menos, en las zonas urbanas del país). Sin embargo, es posible detectar algunos indicios de diferenciación. Si se controla la cobertura en la educación media por deciles de ingreso, se aprecia que sólo el 9% de los niños que tienen entre 14 y 17 años de edad y que pertenecen al 30% de mayores ingresos, no asiste a establecimiento de media; en cambio, en el 30% de menores ingresos, este porcentaje sube al 25% (CASEN, 1987).

2. Oportunidades de supervivencia

No basta con entrar a la educación media. Es necesario también sobrevivir dentro de ella, y las cifras muestran una situación extremadamente diferenciada en los distintos tipos de establecimiento educacional.

El seguimiento de diez cohortes de alumnos entre 1975 y 1989 muestra que, de 100 alumnos matriculados en primer año medio en establecimientos educacionales dependientes del estado o de las municipalidades, llegan a cuarto medio alrededor de 67, y aprueban dicho año (egresando con su licencia de educación media) sólo 60. El seguimiento de los alumnos matriculados durante el mismo período en establecimientos particulares pagados entrega una tasa de retención del 90% y de éxito total en la EM de 88%. (Ver Cuadro 1)

Estas cifras son particularmente interesantes, por cuanto los antecedentes entregados por la encuesta CASEN 1987 sugieren que los ciclos educacionales no terminados son los que plantean una peor situación en términos de oportunidades laborales.

3. Oportunidades relativas al proceso

La forma habitual de calcular la

CUADRO 1

SUPERVIVENCIA Y EXITO EN LA EDUCACION MEDIA POR DEPENDENCIA

COHORTE	EXITO TOTAL* A 4o. M.		RETENCION A 4o. M.	
	F-M	PART.PAG.	F-M	PART.PAG.
1975-80	56.5	84.4	64.3	87.6
1976-81	55.8	85.1	63.4	88.1
1977-82	57.4	85.6	65.1	88.3
1978-83	59.6	85.5	67.5	88.3
1979-84	61.1	85.8	68.2	87.8
1980-85	60.3	88.2	68.5	90.7
1981-86	60.5	89.0	69.4	91.8
1982-87	62.2	89.3	70.8	91.8
1983-88	62.6	88.4	69.1	90.0
1984-89	61.4	88.5	68.4	91.3

* Se refiere al porcentaje de alumnos que aprueben 4o. medio en el periodo considerado (6 años).

CUADRO 2

PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS * NECESARIO PARA OBTENER 500 Y 700 PUNTOS EN LAS PRUEBAS DE ADMISION A LA EDUCACION SUPERIOR

Prueba	500 puntos	700 puntos
PAA verbal	137,0%	76,7%
PAA matemáticas	34,5%	90,5%
PCE: Historia y Geografía	35,7	77,7
Ciencias Sociales	26,3	55,3
Biología	15,4	39,6
Física	12,5	43,3
Matemáticas	12,0	45,6
Química	24,0	56,3

* Nota: el porcentaje de respuestas correctas corresponde al puntaje corregido, que se calcula de la siguiente manera:

$$\text{Punt. corregido} = \frac{\text{total resp. correctas} - 1/4 \text{ resp. erróneas} \times 100}{\text{Total preguntas en la prueba}}$$

Fuente: Díaz y Maltes, 1989.

calidad del proceso educativo es la que intenta medir el grado de logro de los objetivos propuestos por parte de los alumnos. Una limitación de esta medición es que no existe ningún cuestionamiento a los objetivos, sino que se parte de la base de que son los correctos; a pesar de las críticas que podría hacerse a dichos objetivos, para los efectos de este análisis, compartiremos ese supuesto.

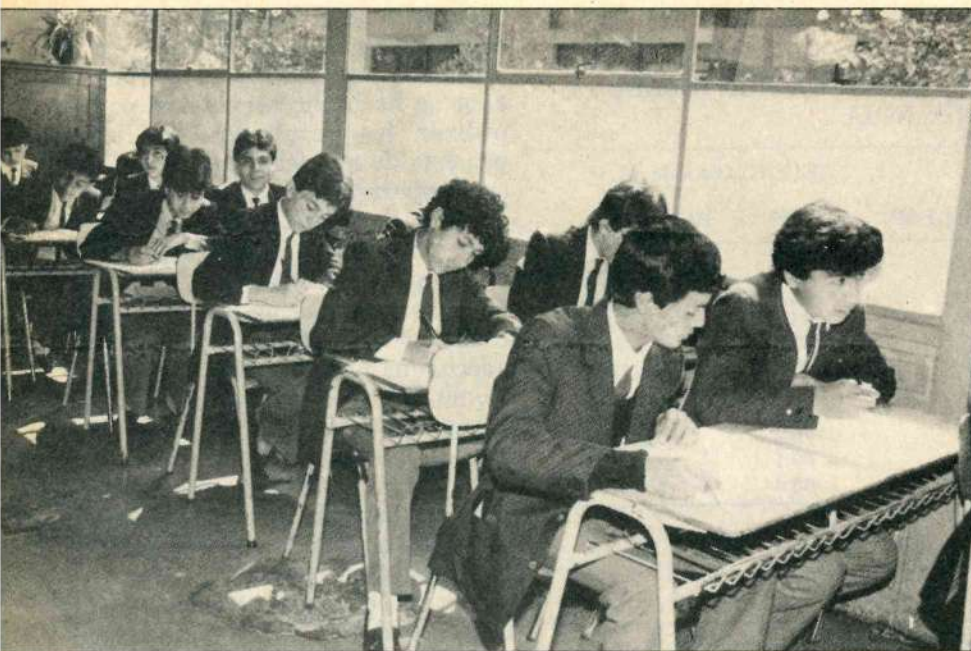
En nuestro sistema educacional, no existe ningún instrumento que mida los resultados de aprendizaje de la educación media. (La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, promulgada el 10 de marzo de 1990, establece la obligatoriedad de diseñar un sistema de medición de la calidad de la educación que deberá aplicarse, a lo menos, al término de la educación básica y de la en-

señanza media. Sin embargo, no establece plazos para cumplir con dicha disposición.) En los últimos años se ha hecho un intento por utilizar los resultados de las pruebas de admisión a la educación superior (Prueba de Aptitud Académica - PAA, y Pruebas de Conocimientos Específicos - PCE), pero los objetivos de esas pruebas y la forma en que se construyen las hacen muy poco adecuadas para ese fin. En efecto, su objetivo es ordenar a los alumnos que las rinden en función de sus resultados relativos y sus resultados se expresan en un puntaje estándar obtenido mediante la asignación de 500 puntos al promedio de puntaje corregido y de 100 puntos a la desviación estándar de dichos puntajes. Aún así, si se analizan los resultados obtenidos en los últimos años, se observa que los puntajes absolutos de los alumnos son extremadamente bajos (situación que se disimula al hacerse públicos solamente los puntajes estándar). El puntaje de corte en la PAA, bajo el cual no se permite postular a ninguna institución de educación superior con aporte fiscal, es de 450 puntos. Como se dijo, 500 puntos corresponde al promedio de la población que rindió la prueba, y 700 puntos es un puntaje que en general, asegura el ingreso a la carrera de primera referencia. En el cuadro se presenta el porcentaje de respuestas correctas, corregidas para evitar el efecto del azar, necesario para obtener 500 y 700 puntos en 1988.

Es conveniente recordar que habitualmente, en la educación media, la calificación "suficiente" (nota 4.0) se obtiene con un 60% de respuestas correctas. (Ver Cuadro 2)

En cuanto a resultados de aprendizaje, diversos análisis de estas pruebas (Díaz, Himme y Maltes, 1984; Díaz y Maltes, 1989; Alamos, 1982; Espinoza, 1982; Lemaitre, 1989) entregan los siguientes rasgos correspondientes al egresado de EM:

- su nivel de pensamiento dista



Consultados los alumnos si valoran los contenidos de su aprendizaje, la mayoría responde que lo que aprenden no les servirá en el futuro.

bastante de encontrarse en el estado formal o abstracto que les correspondería, incluso si se trata de estudiantes provenientes del nivel socioeconómico alto.

- su nivel de logro de las conductas que se refieren a procesos cognoscitivos superiores (análisis, síntesis, generalización) es escaso.

- su nivel de manejo del lenguaje dista mucho de ser óptimo; tienen dificultades de comprensión de lectura y de manejo de vocabulario.

- en las asignaturas científicas, los alumnos no manejan vocabulario específico, carecen de infor-

maciones fundamentales y aplican erradamente conceptos básicos.

- el grado en que son capaces de integrar conocimientos es prácticamente nulo.

Estos resultados, deficientes a nivel global, se hacen claramente más deficientes si se distingue entre alumnos egresados de colegios particulares pagados y alumnos de colegios subvencionados o municipales. De hecho, entre 88 colegios que obtienen los mejores puntajes, sólo uno (el Instituto Nacional) pertenece al sector municipal (Cox y Jara, 1989).

Los promedios obtenidos por los

alumnos de una muestra de colegios municipales, en un estudio hecho por el Colegio de Profesores, son significativamente más bajos que los de los colegios particulares pagados. (Ver Cuadro 3)

No pueden analizarse los resultados de la educación media sin hacer referencia a deficiencias que vienen de antes. Las habilidades de manejo del lenguaje, de comprensión de lectura, de razonamiento matemático, se construyen sobre los aprendizajes de la educación básica. Los niveles de logro de objetivos de aprendizaje medidos por el SIMCE en 1988 y 1989 revelan que la discriminación se inicia desde el comienzo del sistema educativo, y nada permite suponer que la educación media es capaz de corregirla. (Ver Cuadro 4)

Si se intenta hacer un ajuste más fino por nivel socioeconómico, se obtienen los siguientes resultados. (Ver Cuadro 5)

Como puede apreciarse, el proceso educativo es claramente discriminatorio en contra de los sectores de menor nivel socioeconómico. Los alumnos llegan a la EM con déficits importantes, que sólo podrían superarse con una educación de muy buena calidad que, lamentablemente, no reciben en los establecimientos municipales o particulares subvencionados, que es a los que estos alumnos acceden.

Las deficiencias se hacen inmediatamente evidentes en las tasas de repitencia, que son notoriamente más altas en los establecimientos municipales que en los particulares pagados, como puede verse en el cuadro 6 (los colegios particulares subvencionados siempre tienen resultados intermedios, más cercanos a los municipales que a los pagados, por lo cual no se incluyen en el cuadro).

Existe otro aspecto, también relativo al proceso, pero que ha sido escasamente estudiado en la educación básica y prácticamente ignorado en la EM, que se refiere al impacto de las prácticas escolares sobre la formación de valo-

CUADRO 3

COMPARACION DE LOS PUNTAJES MINIMOS Y MAXIMOS MEJORES COLEGIOS Y MUESTRA DE COLEGIOS MUNICIPALES

	Promedio en los 88 mejores colegios		Ptje. muestra	
	Máx.	Mín.	Máx.	Mín.
PAA verbal	676.955	653.77	527.09	448.45
PAA matem.	749.84	603.04	530.95	391.39
PAA promedio	702.35	602.52	529.26	420.17

Fuente: Informe de la Vicerrectoría Académica UC y Colegio de Profesores, citados por Cox y Jara, 1989.

CUADRO 4

PORCENTAJE DE LOGRO DE OBJETIVOS, PARA 4° Y 8° AÑO DE EDUCACION BASICA, CASTELLANO Y MATEMATICAS, POR TIPO DE DEPENDENCIA.

	4o. básico (1988)		8o. básico (1989)	
	Castellano	Matemáticas	Castellano	Matemáticas
Municip.	50.2	48.5	53.0	51.5
Part.Subv.	58.0	54.4	58.9	56.2
Part.Pag.	79.0	74.9	76.6	76.0
Nacional	54.2	51.8	56.5	54.7

Fuente: Mineduc, SIMCE 1988 y 1989.

CUADRO 5

RESULTADOS DE APRENDIZAJE POR DEPENDENCIA Y NIVEL SOCIOECONOMICO (PORCENTAJE DE OBJETIVOS LOGRADOS).

	MUNICIPAL		PART.SUBVENC.		PART.PAGADO	
	Cast.	Mat.	Cast.	Mat.	Cast.	Mat.
A (medio alto)	-	-	75%	69%	79%	75%
B (medio)	61%	57%	66%	60%	74%	68%
C (bajo)	50%	48%	53%	51%	-	-
D (ext.pobreza)	45%	45%	44%	45%	-	-

Fuente: Mineduc.

CUADRO 6

PORCENTAJE DE EXITO EN LA EM Y TIEMPO DE EGRESO, POR DEPENDENCIA.

	C O H O R T E		
	1975-80	1980-85	1984-89
Ed. Fiscal Municipal			
Exito a 4o. Medio:			
Oportuno	32.8	38.7	40.3
Total	56.5	60.3	61.4
Tiempo de egreso	6.1 años	5.6 años	5.6 años
Ed. Part. Pagada			
Exito a 4o. Medio:			
Oportuno	68.1	74.1	77.0
Total	84.4	88.2	88.6
Tiempo de Egreso	4.6 años	4.4 años	4.4 años

Fuente: Mineduc.

res y actitudes.

La primera pregunta sobre el proceso, debe referirse a los contenidos y habilidades que se transmiten durante los años que los alumnos permanecen en la EM. Pero el tema no se agota ahí, sino que se hace indispensable preguntarse luego por el efecto de la forma en que se realiza esa transmisión. En efecto, un sistema escolar que privilegia la obediencia, la aceptación acrítica de lo que dice el profesor o los textos de estudio, que desarrolla la capacidad de realizar tareas que parecen no tener ningún sentido, que enseña a memorizar y repetir informaciones entregadas como si fueran verdades invariables, tendría que formar actitudes pasivas y poco comprometidas frente al aprendizaje y, probablemente, también frente al entorno social.

No existen antecedentes suficientes para sostener que hay diferencias significativas en cuanto a las prácticas escolares en establecimientos de distinto nivel socioeconómico. Sin embargo, se menciona este aspecto porque se trata de una variable que será necesario explorar con más detalle en nuestros liceos y colegios.

No puede ser casual, y podría considerarse un indicador del efecto mencionado, que al preguntarse por la percepción que los alumnos y sus padres tienen acerca de la calidad de la educación que reciben, las respuestas sean inversamente proporcionales al nivel de ingreso: las personas que se encuentran en los deciles más bajos consideran en un 90% o más de los casos que la educación recibida es buena o muy buena; el porcentaje que comparte esa opinión en los miembros de los deciles más altos baja a menos del 70% (CASEN, 1987).

4. Oportunidades relativas al resultado final

La masificación de la educación media a que se hacía referencia generó graves tensiones en el proceso educativo. En efecto, du-

rante años, la EM formó a un grupo selecto dentro de la juventud, claramente orientado a la universidad (y dentro de ella, a la formación profesional) o a las ocupaciones de cuello y corbata en la administración estatal o privada. La irrupción de una gran masa de jóvenes, que convierte a la población escolar en un grupo muy heterogéneo, modifica también (o, mejor dicho, debería modificar) el perfil de la EM. Ya no está claro cuáles son sus objetivos: ¿formar para la educación superior? ¿Formar para el mundo del trabajo? ¿Certificar el término de una etapa?, y tampoco lo están los límites de las opciones que se trata de adoptar. Si se exploran las alternativas obvias al término de la educación media -trabajar o estudiar- la situación que enfrentan los jóvenes es poco alentadora, tanto desde el punto de vista de la estructura laboral como desde el del sistema educacional.

En lo que se refiere a la incorporación al mundo del trabajo, es importante recordar que en un porcentaje considerable de los jóvenes que ingresó a la EM no la terminó; por lo tanto, no tiene certificado ese nivel de estudios y enfrenta el mundo laboral con la misma certificación que un egresado de educación básica, pero probablemente con un mayor nivel de expectativas.

La encuesta CASEN 1987, al analizar el nivel de escolaridad en relación con la ocupación, entrega un dato preocupante: los jóvenes ocupados tienen, en promedio, 9,0 años de escolaridad; los desocupados cesantes, 9,5, y los desocupados que buscan trabajo por primera vez, 9,6 años.

Entre los que terminaron la EM, el 70% de la educación media científico humanista, que no considera en forma explícita u organizada la preparación al mundo del trabajo (Existe desde 1988 un decreto que permite destinar hasta un 30% de las horas de clases a actividades orientadas al desempeño laboral; sin embargo, la organización de esas actividades

queda entregada a la iniciativa de cada unidad educativa, sin apoyo adicional de recursos de ningún tipo. En la práctica, la aplicación de ese decreto ha generado un alto grado de anarquía curricular, sin que parezca posible que tenga una significación real desde el punto de proporcionar mejores oportunidades a los estudiantes). Los planes y programas tienen un marcado énfasis asignaturista (en 3o. y 4o. medio los alumnos deben estudiar 11 asignaturas diferentes, más de dos electivas), enciclopédico y memorístico, con escasa vinculación con el mundo en que viven los adolescentes y pocas referencias a sus intereses o necesidades al egreso de este nivel educacional.

La educación media técnico profesional, que para muchos jóvenes aparece como una alternativa más atractiva, ha ido reduciendo su participación dentro del total de matrícula del nivel, de un 36% en 1975 a 27% en 1989. Esta modalidad enfrenta una crónica falta de recursos que tiene como consecuencia la falta casi total de equipos técnicos modernos y un fuerte déficit de profesores calificados. Esta puede ser una razón para que en muchos casos los egresados de estas escuelas se vean desplazados por técnicos formados en la educación postsecundaria, que vienen de la enseñanza media científico humanista, o directamente por egresados de este nivel con una breve capacitación laboral.

La alternativa de la educación postsecundaria también es muy limitada. Las posibilidades de ingreso están estrechamente relacionadas con los resultados de la enseñanza media, y como se vio más arriba, éstos lo están con el nivel socioeconómico. Por otra parte, las vacantes en las instituciones que reciben aporte fiscal -y por consiguiente disponen de alternativas de financiamiento para alumnos de escasos recursos- no han aumentado, y las alternativas creadas por el sector privado tienen en la mayoría de los ca-

sos costos muy altos para los jóvenes de nivel medio o bajo.

B. AREAS PROBLEMA QUE ES NECESARIO CONSIDERAR

Como puede verse de los antecedentes presentados, no es posible hablar, de verdad, de una democratización de la educación. Hay un mayor acceso, es cierto, pero esa misma circunstancia obliga a preguntarse, como lo hace un investigador dedicado durante largos años a estudiar el problema, "si es legítimo o no que los jóvenes vayan a la educación media, o, dicho de otra manera, cuál es la verdadera razón por la cual los jóvenes deben asistir. ... ¿Es para que se eduquen o es porque no sabríamos qué hacer con ellos en la calle o en la casa? ... Ejercemos la función de custodia, pues para nosotros no es posible pensar nuestro sistema de vida sin los jóvenes en el colegio..." (Etchegaray, 1980).

En efecto, parece un enorme desperdicio de recursos individuales, familiares y sociales mantener a un joven durante doce años en el sistema escolar y entregarlo a la sociedad sin las habilidades básicas de manejo del lenguaje, de razonamiento y sin los conocimientos específicos que le permitan una integración armónica a las distintas tareas que lo esperan a la salida de la escuela.

Pensamos que nos encontramos verdaderamente en presencia de una crisis, que es ampliamente reconocida como tal, pero que debe especificarse en **áreas problema** que faciliten su tratamiento en los distintos niveles de la vida social involucrados en ella.

1. Una crisis de aprendizaje

Los antecedentes presentados nos muestran una fuerte crisis de aprendizaje, en términos de logro de los objetivos propuestos por el sistema.

Es probable que enfrentar el problema incluya necesariamente una revisión de los objetivos -te-

ma al que nos referiremos más adelante pero pensamos que es necesario mencionar un aspecto más relacionado con los modos de aprendizaje y de instrucción predominantes en nuestro sistema escolar.

Con esto queremos hacer referencia al hecho de que cada vez más son los elementos visuales y la lógica de la imagen los que predominan en el aprendizaje de niños y jóvenes.

Este nuevo lenguaje no sólo significa una organización diferente de los conocimientos adquiridos por su intermedio, sino que define modos distintos de percibir la realidad. La Dra. María Eugenia Fontecilla, experta en comunicación, se refiere a la generación de jóvenes criados en un mundo invadido por la imagen como "mutantes perceptuales", al compararla con la generación de la cultura verbal. Esta "mutación" tiene que ver con la forma de seleccionar estímulos, con la percepción de las categorías de tiempo y espacio, con una tolerancia contraria a la ambigüedad en el lenguaje (propia del contenido polisémico del lenguaje visual), con una mayor dificultad para estructurar la información, con deficiencias en el manejo de la lógica lineal y del lenguaje verbal, pero con un mayor potencial creativo al favorecer el establecimiento de relaciones remotas, poco comunes.

Lamentablemente, los adultos, que vienen de otra cultura perceptual ("pre-mutación") en su gran mayoría no están capacitados para acoger, comprender y trabajar con estos nuevos elementos cognitivos, de modo que se produce una brecha generacional mucho más profunda, ya que incorpora el uso de lenguajes diferentes.

Si esta hipótesis es cierta, se requiere un esfuerzo importante de aprendizaje y enseñanza recíproca de lenguajes diferentes: es conveniente que los adultos aprendamos a procesar y trabajar mejor con el lenguaje visual, y

es indispensable que aprendamos a enseñar la lógica del lenguaje verbal, en vez de suponerla como un dato dado.

Por tanto, sería necesario aceptar que estamos en presencia de una nueva cultura, lo que no significa que la civilización llamada "de Gutenberg" pueda desecharse, sino que propone el desafío de integrar ambos lenguajes, de aprender a funcionar "en estereó", es decir, de integrar dos formas de comprender y de expresarse: a veces, mediante el predominio del registro artístico, global, intuitivo; otras, enfatizando el registro analítico, riguroso, secuencial, abstracto (Babin y Kouloudjian, 1983; Salas, 1988).

2. Una crisis de relevancia

Otra de las formas de medir la calidad de la educación es evaluar su relevancia, es decir, el grado en que lo que se enseña tiene sentido y presenta utilidad para el desempeño futuro de la vida social.

En esta perspectiva, se hace indispensable mirar y revisar los objetivos propuestos para nuestro sistema educacional en función de las necesidades de los usuarios del sistema: los propios jóvenes, sus familias, los empleados potenciales de los egresados, los responsables de la educación postsecundaria en sus distintas modalidades. Todos ellos deploran la inadecuación del sistema, desde sus distintos puntos de vista.

Los jóvenes se aburren en el colegio. Una descripción de un establecimiento típico de educación secundaria de América Latina (Unesco, 1990) concluye así:

"En la sala de clases, casi todo es ajeno a la vida real. Después de un saludo casi mecánico, reciben la orden de tomar sus cuadernos. En ellos tomarán notas de lo que sus maestros les dicten, de lo que dibujen o escriban en la pizarra o de lo que capten de sus explicaciones verbales. Con esos apuntes deberán memorizar la clase para

repetirla lo más parecida posible en la prueba."

Si se les consulta a los alumnos, ellos no tienen una valoración negativa del sistema, pero no valoran los contenidos de aprendizaje sino que la oportunidad de encontrarse con otras personas, de hacerse amigos, de recibir una "formación". La mayoría señala que piensan que lo que aprenden no les servirá más adelante, y ni siquiera sugieren que podría serles útil "aquí y ahora". Les gustaría que fuera un lugar donde pudieran aprender a pensar por sí mismos y les preocupa que al salir del liceo o colegio no cuenten con las aptitudes necesarias para conseguir trabajo (Etchegaray, 1990).

Los padres tienden a valorar más la permanencia en el liceo que el aprendizaje. La certificación de estudios, y el hecho de que estén sometidos a la disciplina de la escuela y se mantengan apartados de la calle bastan para apreciar la función de la escuela (Cariola y Cox, 1989).

Los profesores, conscientes de que muchos de los contenidos que enseñan tienen poca aplicación en el mundo al que se integrarán los alumnos, y preocupados de que a lo menos logren la certificación necesaria para obtener algún empleo, disminuyen el nivel de exigencia (Cariola, 1988).

En verdad, la explosión de información propia del desarrollo tecnológico y el auge de las comunicaciones hace difícil seleccionar contenidos con cierta coherencia, de modo que los programas de estudio suelen verse atiborrados de datos y la estructura de los mismos no favorece la integración de conocimientos aun si se intentara hacerla.

Es necesario incorporar a los distintos sectores de la vida social a una reflexión compartida acerca de los objetivos de la educación media, para que éstos sirvan efectivamente para desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para desempeñarse en la sociedad actual.

3. Crisis del Compromiso

Una tercera forma de evaluar la calidad de la educación en un contexto social es la que se refiere a su potencial para inducir el cambio social. En otras palabras, interesaría medir hasta dónde el sistema educacional desarrolla las capacidades necesarias para mejorar la sociedad.

Tal vez la primera pregunta que surge en esta perspectiva es la de si el cambio social, o mejorar la sociedad, es en realidad un objetivo socialmente relevante.

Se trata de una pregunta que tiene mucho que ver con la percepción de la sociedad y del propio rol dentro de ella, y, por consiguiente, la respuesta está estrechamente vinculada al desarrollo sociopolítico de Chile en los últimos años.

Uno de los cambios más importantes en la percepción de la sociedad chilena que se produjo durante el período de la dictadura fue la atomización de la sociedad chilena. Promovida desde distintos ángulos, se dividió la sociedad con múltiples cortes, que definieron grupos pequeños, con afiliaciones distintas, obligados a moverse en función de intereses individuales.

Esta situación se mantiene todavía si no enteramente en su concepción global, sí en sus efectos concretos.

En el campo educacional, por ejemplo, el hablar de "la juventud chilena" puede inducir a un profundo equívoco. Los antecedentes que hemos entregado -y muchos más que harían que este trabajo se extendiera demasiado- muestran que ésta se divide en grupos que sólo comparten la realidad etaria y que, aun en el caso de los que forman parte del sistema escolar, constituyen tres grupos sociopedagógicos distintos: el de la educación particular pagada, el de la educación municipalizada y el de la educación particular subvencionada (Etchegaray, 1990).

En realidad en otros subsistemas sociales es semejante. La conse-

cuencia inmediata de esta situación es que los diagnósticos son incompatibles, porque se refieren a situaciones diferentes, y por lo tanto, se hace difícil pensar en un proyecto social común.

A esto se suma la desvalorización de la actividad política y de la preocupación por la "cosa pública", muy acentuada entre los jóvenes (más allá del activismo). Las encuestas de opinión muestran un alto grado de desconfianza en el sistema político, desencanto con la actividad de "los políticos" y una apuesta clara por lo privado (Weinstein, 1990, CPU).

Cabe la pregunta, entonces, ¿hasta dónde hay una preocupación real, socialmente compartida, por mejorar la sociedad en que vivimos? Humberto Maturana señala que en la década de los sesenta, desde distintas tiendas políticas, la preocupación central de los jóvenes universitarios era la vocación de servicio a la sociedad. Sin embargo, al repetir la pregunta a fines de la década de los ochenta, el interés declarado de los jóvenes es mejorar su situación de vida, tener mayores ingresos, mejorar las propias oportunidades. (Maturana, 1990).

Sin duda que estas son aspiraciones legítimas, pero no parecen suficientes para desarrollar un proyecto de sociedad que incluya el compromiso de ampliar las oportunidades para todos, y muy en especial, para los sectores que desde hace muchos años se encuentran en una situación crecientemente deteriorada.

La búsqueda de mejores oportunidades reales para la juventud chilena exige el compromiso de toda la sociedad, a lo menos en el reconocimiento de la crisis que vive y en la búsqueda conjunta de soluciones que permitan incorporar a esa juventud -o a esas juventudes- a la sociedad que queremos construir en el futuro.

BIBLIOGRAFIA

Babin, P. y Kouloumdjian, M.F. *Nuevos modos de comprender. La generación de lo audiovisual y el ordenador*, Edic. S.M., Madrid, 1983.

Cariola, L. "Los profesores: enseñanza media ¿para qué?" En *Modernización, un desafío para la educación*, CIDE, PIIIE, OISE, Santiago de Chile, 1988.

Cox, C. y Cariola, L. "La educación de los jóvenes: crisis de la calidad y relevancia de la EM", en *Generación* (comp. Los jóvenes en Chile Hoy, CIDE y otros, Santiago de Chile, 1990).

Cox, C. y Jara, C. *Datos básicos para la discusión de políticas de educación 1970-1988*, CIDE, FLACSO, Santiago de Chile, 1989.

Díaz, E., Himmel E. y Maltes, S. "Evolución histórica del sistema de selección a las universidades, 1967-1984". En *La educación superior en Chile*, Lemaitre y Lavados (eds.) CPU, Santiago de Chile, 1984.

Díaz, E. y Maltes, S. *Evolución histórica del sistema de selección a las universidades, actualización 1984-1989*, CPU, Santiago de Chile, 1990.

Errázuriz, M.M., "Quiebra social y reconciliación. Elementos de reflexión desde una perspectiva social". En *Estudios sociales* No. 56, CPU, Santiago de Chile, s/f.

Espinoza, J.L. *Análisis del desarrollo cognitivo en tres niveles de la educación general básica*, UCV, Santiago de Chile, 1982.

Etchegaray, F. "Los jóvenes, su percepción y situación en la educación media", *Documento de Trabajo* No. 18/90, CPU, Santiago de Chile 1990.

García Huidobro, J.E. "Juventud chilena, educación y empleo". En *Mensaje* No. 346, Santiago de Chile, 1986.

Lemaitre, M.J. "La escuela en crisis: necesidades sociales y respuesta educativa". En *Desarrollo de la creatividad, desafío al sistema educacional*, CPU, Santiago de Chile 1989.

Maturana, H. *Lenguaje, emociones y política*, CED, Santiago de Chile 1990.

Rodríguez, A. "El otro Santiago, resumen de la encuesta SUR 1985". En *Revista Proposiciones*, Vol. 13, Santiago de Chile 1987.

Salas, R. "Aplicación del modelo de aprendizaje experimental y del modelo sistémico completo". En *Revista de Pedagogía*, No. 307, Fide Secundaria, Santiago de Chile, 1988.

UNESCO. *La enseñanza secundaria en el siglo XXI. Un desafío para América Latina y el Caribe*. L. E. González (comp.), UNESCO/OREALC, Santiago de Chile 1990.

Valenzuela, E. *La rebelión de los jóvenes. Un estudio de anomía social*. Tesis para optar al grado de licenciado en Sociología, UC de Chile, Santiago de Chile 1984.

Weinstein, J. "Entre la ausencia y el acoso. Apuntes bibliográficos sobre los jóvenes pobladores, vida cotidiana y Estado en Chile hoy. *Doc. de Trabajo* No. 22/90, CPU, Santiago de Chile 1990.

EVOLUCION EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES

Profs.: M. A. Aguerrebere

I. Contreras

V. Papic

Facultad de Educación

de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

TERCERA PARTE Y FINAL

CONCLUSIONES

En consecuencia puede deducirse que para un aprendizaje efectivo de las ciencias se requiere tanto de una metodología de pensamiento, como del desarrollo de una base conceptual que permita la adecuada aplicación de dicha metodología.

Los enfoques y orientaciones descritas presentan limitaciones y bondades, por ende ninguno puede ser rechazado de plano. Debe rescatarse lo positivo, reflexionar en torno a ello y, disponiendo de un buen marco teórico, diseñar una proposición que supere las diferencias y perfeccione las virtudes.

La enseñanza no puede regirse por la "ley del péndulo" motivada por reacciones destinadas a cambiar de raíz todo lo anterior, por no haber logrado satisfacer las expectativas en su totalidad. Es importante tener una actitud constructiva, ello implica que, partiendo de la experiencia, se desarrolle una concepción de la disciplina científica, de cómo el alumno aprende y construye sus conocimientos, para lo cual es necesario conjugar aspectos psicopedagógicos, sociológicos y epistemológicos que tomen forma en una concepción educativa que oriente fundamentalmente la acción del profesor. Dicha concepción permitirá, por un lado, realizar una adecuada selección de los aspectos necesarios para favorecer el desarrollo del pensamiento del alumno, su integración a la sociedad y, por otro, proporcionar criterios pedagógicos para una correcta actuación del profesor de modo de promover un aprendizaje significativo en sus alumnos.

Con la intención de satisfacer las aspiraciones descritas se presenta un tercer enfoque para la enseñanza de las ciencias —centrado en la construcción de conocimientos— del que sólo se hará una descripción general introductoria dado que, por su importancia y actualidad, requiere de un tratamiento especial y detallado para favorecer su comprensión por parte del profesor.

Se basa en una renovación de la concepción epistemológica, en los avances de la psicología cognoscitivista y, en particular, en una nueva forma de entender el aprendizaje. Según J. D. Novak (10) corresponde a un esfuerzo de integrar la psicología del aprendizaje y la epistemología

de la construcción del conocimiento, las que en conjunto deben centrarse en el proceso de elaboración de significados que supone la adquisición o modificación de conceptos y sus relaciones.

Se postula que cada persona está elaborando continuamente un modelo de la realidad, que va siendo modificado en función de su éxito; por ende, dicha elaboración es personal y como tal creativa, racional, emotiva y pragmática.



El aprendizaje científico promueve el desarrollo del conocimiento.

Esto no significa en absoluto que se rechace la existencia de la realidad, pero sí considera que sería exagerado pretender que las construcciones personales sean totalmente convergentes con ella, puesto que cada evento es susceptible de múltiples reconstrucciones. En este contexto se asume que el comportamiento inteligente de una persona depende no sólo de los procesos de su pensamiento abstracto sino, además e íntimamente de la clase de conocimientos que tenga de la situación particular en cuestión. Al respecto D. Ausubel (11) plantea que "si tuviera que reducir toda la psicología educativa a un sólo principio, enunciaría este: el factor particular que más influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñesele en consecuencia".

La adopción de este enfoque supone la concreción de algunos aspectos que deben reflejarse en la organización y el desarrollo de la acción educativa:

-Como cada persona construye sus propias representaciones o modelos de la realidad, se puede inferir que los resultados del aprendizaje dependerán tanto de sus conocimientos previos como de sus predisposiciones y motivaciones. De aquí la importancia de considerar las ideas previas de los estudiantes como un punto de partida imprescindible de toda acción didáctica (12).

-La construcción personal debe conectar e integrar los nuevos elementos a los ya disponibles a través de un aprendizaje de tipo significativo. La habilidad para relacionar, utilizar y transferir los conocimientos disponibles depende del contexto en que tales conocimientos fueron adquiridos, por lo tanto, la intervención pedagógica deberá considerar inevitablemente las condiciones para que se produzca el tipo de aprendizaje postulado, es decir, la preocupación del profesor no debe focalizarse en la validez objetiva de las actividades, sino en ayudar al alumno a organizar sus propias experiencias en forma coherente para ellos, a través de estrategias didácticas adecuadas.

-El proceso de construcción de conocimientos, al ser personal, implica necesariamente que el alumno sea responsable de su propio aprendizaje. Esto es posible si cuenta con un adecuado grado de disposición y motivación que le permita abordar las situaciones y seguir adelante. De ahí que para el profesor debe ser una preocupación permanente el fomento y desarrollo de tales actitudes en sus alumnos.

Reconocida y aceptada la existencia de conocimientos previos y su decisiva influencia en el aprendizaje significativo de los conceptos científicos, se ha generado a partir de ello una serie de planteamientos y propuestas didácticas -orientaciones- que aunque independientes en su origen, son coincidentes en sus aspectos fundamentales. A continuación se presentan tres de ellas, que son las que han permitido configurar la estrategia que hemos desarrollado en nuestras investigaciones (13).

a) Aprendizaje como cambio conceptual (14): sintéticamente postula que el aprendizaje de las ciencias debe ser entendido más allá que una mera asimilación de hechos, por el contrario, debe ser considerado como la transformación de los conocimientos previos, puesto que los alumnos se enfrentan a cualquier situación con un conjunto de ideas, bastante arraigadas y persistentes, que utilizan como instrumentos de análisis.

b) Aprendizaje como cambio conceptual y metodológico: considera la importancia del cambio conceptual pero complementado necesariamente con un cambio metodológico (estilo de pensamiento y acción).

"Sin cambio metodológico, no hay cambio conceptual y adquisición significativo de conocimientos, por otra parte los procesos científicos sólo tienen sentido en el marco de esquemas conceptuales, como punto de partida y de término" (15).

c) Aprendizaje como asimilación-recepción de conocimientos: propone exponer a los alumnos los núcleos conceptuales básicos de las ciencias, no de un modo pasivo, sino induciendo en ellos un aprendizaje significativo, es decir, provocando unas verdadera asimilación de los conceptos. Como el verdadero trabajo científico requiere de determinadas habilidades intelectuales, del manejo de una cierta cantidad de conceptos y de una buena dosis de creatividades que muchas veces son ajenas a la mayor parte de los alumnos, se hace necesario exponer los conceptos en lu-

gar de pretender en vano que ellos los descubran.

Esta orientación adquiere especial relevancia en aquellos casos en que, por la naturaleza de las temáticas, los alumnos no disponen de conocimientos previos.

Estas tres orientaciones son perfectamente complementarias y, en conjunto, permiten generar estrategias de enseñanza destinadas a provocar la construcción de conocimientos por parte del alumno, por ende su aprendizaje significativo.

(*) Este artículo es producto de las investigaciones:

-Financiada por la Dirección de Investigación de la Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Católica de Chile (DIUC 89060) "El conocimiento espontáneo un punto de partida indispensable para el aprendizaje significativo en ciencias naturales".

-Financiado por FONDECYT perteneciente a la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (FONDECYT 90/0379) "Un nuevo enfoque para la enseñanza de la ciencias a partir del perfil descriptivo de los esquemas conceptuales de los alumnos".

Profesores de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

BIBLIOGRAFIA

(1) y (2) M. A. Aguerrebere, I. Contreras, V. Papic. *La enseñanza de la ciencias: una proposición actualizada y práctica*. Vicerrectoría Académica. Pontificia Universidad Católica de Chile 1990.

(3) J. J. Pozo. *Aprendizaje de las ciencias y pensamiento causal. Aprendizaje visor*. Madrid 1987.

(4) J. S. Bruner. *El proceso de la educación*.

UTHEA. México 1968.

(5) R. Millar y R. Driver. *Beyon process. Studies in science Education* 1987.

(6) A. Carrascosa y D. Gil. *La "metodología de la superficialidad" y el aprendizaje de las ciencias. Enseñanza de las ciencias*. España 1985.

(7) R. Driver. *Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos. Enseñanza de Ciencias*. España 1986 4(1).

(8) D. P. Ausubel; J. D. Novak; H. Honesian. *Psicología educativa* (1978). Traducción M. Sandoval Trillas México 1983.

(9) El lugar de los procedimientos de aprendizaje "esontáneo" en la formación científica (1978). Traducción J. J. Pozo. *Infancia y Aprendizaje*. España 1982.

(10) J. D. Novak. *Teoría y Práctica de la Educación*. Alianza Universidad. Madrid 1988.

(11) D. P. Ausubel; J. D. Novak; H. Honesian. *Psicología educativa* (1978). Traducción M. Sandoval Trillas México 1983.

(12) Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile. *El conocimiento espontáneo y su influencia en la forma de enseñar ciencias naturales*. Boletín de Investigación B.I. Bol. Invest. 7(1 y 2) 1989.

(13) referencia investigaciones citadas (*).

(14) G. Posner, et al. *Acomodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change*. *Science Education* 1982. 66 (2).

(15) D. Gil. *Emergencia de un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje de las ciencias: perspectivas y dificultades*. *Psicología y Educación: Tendencias actuales en la investigación y práctica* (comp. A. Alvarez). Ediciones Visor. España 1987.

REVISEMOS NUESTROS CONCEPTOS SOBRE DISCIPLINA ESCOLAR

Prof.: *Eduardo Castro Silva*,
C.P.E.I.P.

EL PROBLEMA

1. Padres y maestros coinciden en reconocer que los problemas de disciplina escolar en la escuela actual son más agudos y generalizados que en la de antes. Pese a esto, el tema de la disciplina a no constituye un capítulo importante para la reflexión académica ni tampoco un tema digno de considerar en los programas de la formación docente.

2. Son al menos dos las formas extremas en los problemas de disciplina que se presentan en la escuela de hoy. Grupos amplios de profesores, de un lado, declaran que cada vez son más los niños que tienden a vulnerar las normas de trabajo escolar, que promueven violencia y agresividad, se desconectan y dificultan el curso de la clase o, en fin, no respetan al profesor. De otro lado, existen grupos de profesores —minoritarios, por cierto— que catalogan como "falta de disciplina" las conductas inhibidas, poco participativas, indiferentes y abúlicas que exhiben muchos niños durante el proceso escolar.

3. Además de esta dualidad de posiciones, se aprecia que la mayor parte de los profesores tratan de solucionar los problemas de disciplina perfeccionando y haciendo más severos los procedimientos de castigo y sanción, sin preocuparse por revisar los conceptos que se manejan sobre este tema o evaluar las prácticas institucionales en torno a esta materia.

Como quiera que sea, el problema de la disciplina escolar es una realidad evidente; reclama atención especial dado que hasta aquí, los procedimientos con que habitualmente se la trata, al parecer no son satisfactorios.

CONCEPTO DE DISCIPLINA ESCOLAR

1. Sin duda que en el lenguaje escolar la noción de disciplina posee una carga negativa. Probablemente como producto de nuestras propias experiencias, apreciamos por lo general, a la disciplina escolar como uno de los más significativos ingredientes de la educación tradicional y de los estilos autoritarios y represivos de señalar.

Sin embargo, ningún sistema o microsistema de trabajo escolar puede estar ausente de disciplina y, por consiguiente, de disciplinar a los alumnos. La educación escolar es formal porque se cumple de acuerdo con una cierta "forma". Esta "forma" la proporcionan las normas y pautas donde se adscribe la conducta de los alumnos y de los profesores para cumplir los objetivos de la escuela. Pensar que la nueva educación, la educación renovada y democrática ha eliminado de sus prácticas la disciplina y su régimen no pasa de ser una falacia. Como cualquier otro sistema de vida, el sistema de la democracia requiere de regulaciones y controles de la conducta personal, esto es, de la disciplina propia de la democracia. Frente a los ideales educativos de la democracia, tanto los alumnos como los profesores deben ajustar su conducta a las normas que hacen posible que la democracia viva y sea real.

2. Sin que esto implique alteración alguna a su significado gramatical estricto, para nosotros "disciplina" significa inserción y subordinación de los alumnos (y profesores) a un orden, a un orden de vida que estimamos legítimo, ético y deseable. Por extensión, podemos añadir que disciplina también constituye el conjunto de las reglas indispensables de cumplir para poder vivir dentro o de acuerdo con ese mismo orden. Sin embargo, resulta evidente que tales normativas de la conducta personal del alumno son una consecuencia de la comprensión que los profesores tenemos de la naturaleza del orden de vida social y personal que hemos idealizado.

3. En nuestra apreciación, los niños deben educarse para vivir dentro de un orden de vida. Este orden se caracteriza porque en él las personas son creativas, reflexivas y críticas, participativas, autónomas pero no individualistas. Además poseen una gran capacidad para el diálogo y la búsqueda de consenso. Son tolerantes y respetuosas de las ideas del otro, solidarias y generosas, impregnadas de un fuerte sentimiento grupal, amantes de la verdad, de la justicia y de la honestidad. Poseen un gran deseo de comprender el mundo donde les corresponde vivir y de promover su progreso.

Se trata de ponerle un nombre al orden de vida con-

figurado por los ideales de formación detallados. Podríamos decir simplemente que el eje de nuestra concepción de la disciplina es el orden democrático de vida y no cualquier otro.

Por consiguiente, desde el prisma de nuestro concepto de disciplina, un alumno es disciplinado o está disciplinándose cuando en su comportamiento diario evidencia que las conductas propias del modo democrático de vida están en pleno desarrollo. Por el contrario, estimamos que un alumno es "indisciplinado" cuando no participa en el trabajo escolar, carece de capacidad reflexiva y crítica, no es solidario, es pasivo o agresivo con sus compañeros, cuando no respeta las normas establecidas por el grupo, etc. (todo ello, obviamente, de acuerdo con su nivel de edad).

ELEMENTOS DE UN REGIMEN DE DISCIPLINA ESCOLAR DE TIPO DEMOCRATICO

1. Las normas de disciplina (que debieran dar lugar a un reglamento explícito formal) se establecen con la participación de los alumnos y luego de un detallado análisis de su necesidad y alcance. La norma, en tanto prescripción para encauzar la conducta personal del alumno, tiene que formularse en sentido positivo. Esto es, señalando la conducta, que se desea ver expresada objetivamente en el niño. Ejemplo: mantener un trato cordial, respetuoso y amistoso con sus compañeros, profesores y demás personas que trabajan en la escuela. Cuando la norma se enuncia en forma negativa, queda en claro la conducta prohibida, pero no cuál es la que debiera manifestarse en lugar de la que ha quedado proscrita.

2. Las sanciones que deben aplicarse a los infractores de la normativa son resueltas y reglamentadas por los alumnos al momento de instituir la normativa disciplinaria. La sanción, en todo caso, debe estar de acuerdo con el grado de maduración biopsico-social del alumno. El principio que corresponde tener presente al establecer sanciones dice que "mientras mayor es el niño, más autocontrol debiera tener —teóricamente— sobre sus actos y conductas".

A medida que progresan los cursos, el régimen de disciplina escolar debe irse convirtiendo más y más en un régimen.

3. La normativa disciplinaria es un expediente para conformar la conducta ética del alumno. Por lo mismo, apunta a la formación de hábitos, ideales y actitudes personales. La formación moral, más que de lecciones, es un efecto del "currículo oculto", de los aprendizajes indirectos o reflejos. En consecuencia, además de tener una influencia permanente, y prolongada sobre el alumno, las normas de disciplina deben ser "enseñadas" de la manera en que se enseñan los aprendizajes del área "afectiva".

4. El régimen de disciplina busca crear condiciones de interacción social de índole democrática en el seno de los cursos y de la escuela. El proceso del vivir democrático exige alternar las etapas de deliberación-participación con las etapas del trabajo o de aplicación de las decisiones grupalmente resueltas.

La organización del proceso escolar ha de tener una etapa en donde junto a su profesor los alumnos discutan y decidan normas de trabajo y de conducta y otra etapa de trabajo escolar propiamente tal, en donde las actividades de enseñanza-aprendizaje se realicen de acuerdo con las pautas de comportamiento que han sido resueltas antes por el grupo. Con todo, se advertirá que las normas de disciplina —en virtud de su objetivo— no pueden cambiarse de un día para otro. Lo que sí pueden modificarse periódicamente son las sanciones.

5. Las diferencias de opinión entre los profesores del establecimiento respecto de lo que concierne a conducta estudiantil "correcta" o "adecuada" o "incorrecta" e "inadecuada", sólo puede ser resueltas a través de un sistema objetivo de normas conductuales. Sistema en donde es la institución la que define lo que ella entiende por conducta estudiantil "adecuada" y la que provee los criterios para estimular su desarrollo, y, de no haberlo, sancionar el incumplimiento de las normas.

COMPARACION DE MODELOS DE DISCIPLINA ESCOLAR

EDUCACION AUTORITARIA

1. Disciplina cotidiana impuesta por cada profesor y sujeta arbitrariamente a la espontaneidad y gusto de cada maestro.
2. Enfoque en el castigo como condición de asimilación.

EDUCACION DEMOCRATICA

1. Disciplina cotidiana elaborada con la participación de los alumnos y objetivada en la formulación de una normativa coextensiva a todos los profesores.
2. Enfoque en la motivación como condición de aprendizaje.

CAUSAS PROBABLES DE LOS "CASOS" DE INDISCIPLINA

- a) Severidad disciplinaria: exceso de normas y desproporción de la falta con la sanción.
- b) Régimen de disciplina: exigencias conductuales y sanciones que no corresponden a la edad.
- c) Carencia de motivación por la clase y la actividad escolar.
- d) Incomprensión del significado del trabajo escolar

para el desarrollo personal.

e) Confusión de estatus y roles.

f) Conciencia de la debilidad del profesor como conductor del proceso formativo y académico.

g) Desconocimiento de "las reglas del juego": de lo que está permitido y no está permitido.

h) Distinta forma de aplicar normas y sanciones en situaciones análogas.

RASGOS DE LA CONDUCTA DOCENTE QUE NO FAVORECEN LA DISCIPLINA

Las causas mencionadas hacen pensar que la indisciplina se relaciona más con problemas del profesor que con problemas personales del alumno.

Entre los factores susceptibles de controlar por parte del profesor y que son fuente de indisciplina, destacamos los siguientes:

1. Debilidades de expresión: lenguaje monótono, entrecortado, falta de expresión, lenguaje popular, etc.
2. Ubicación del profesor al desarrollar la clase: excesos de desplazamientos, hablar de espaldas al alumnos, sentado, etc.
3. Falta de modales: sentarse en el escritorio, comer en la sala, no agradecer al alumno cuando corresponde, no saludar, etc.
4. Trato al alumno: con sobrenombres, procedimiento vulgar, bromas y ofensas, favoritismos, falta de amabilidad.
5. Inexistencia de rutinas de trabajo o cambio periódico de los mismos: saludar, pasar lista, controlar atrasos e inasistencias, aclarar el itinerario del trabajo diario, y otros.
6. Atrasos para llegar al colegio o para dirigirse a la sala.
7. Ausencia de estímulos al esfuerzo individual o colectivo.
8. No exigir de manera categórica respeto personal: por su trabajo, por el lenguaje que emplea para hablarle, por el trato que le dan sus alumnos, etc.
9. Desconocimiento del trabajo que realizan otros profesionales.
10. Administración de la clase: ausencias y debilidades en:
 - Aclarar el sentido de la clase.
 - Relación entre la clase y situaciones de actualidad o aprendizajes anteriores.
 - Uso de material didáctico.
 - Regularizar el proceso de la clase según pasos de la reflexión.



El problema de la disciplina escolar, es una triste realidad y reclama especial atención.

- Excesos de formalidad e informalidad.
- Problematizar el contenido.
- Resumen del trabajo y líneas de estudio posteriores.
- Instrucciones para efectuar el trabajo personal o grupal.
- Aprovechamiento de consultas para dinamizar la clase.
- Uso del pizarrón.

PROPOSICION DE PROBLEMAS PARA DISCUTIR EN EL TALLER

Preguntas para el análisis del tema desde la perspectiva de la comunidad escolar:

1. ¿Cuáles son las conductas de los alumnos que consideramos como "indisciplinadas" en nuestra escuela?
2. ¿Qué participación debería tener la familia en la función y aplicación de un régimen de disciplina escolar?
3. ¿Cuál de nuestras conductas profesionales es la que más afecta el surgimiento de conductas "indisciplinadas" en los niños?
4. ¿En qué campos de la organización del trabajo escolar a los alumnos no les corresponde participar?
5. ¿Cuáles son los problemas de disciplina escolar que afectan a nuestra escuela?
6. ¿Qué medidas podríamos adoptar para resolver o disminuir los problemas de disciplina en nuestra escuela?

ALICE: DRAMA Y COMEDIA

Prof.: Musia Rosa Lobos
Especialista en Cine
SECREDOC Metropolitana



ALICE (EE.UU., 1991).

Para mayores de 14 años.

Director: Woody Allen.

Actores: Mia Farrow, Joe Mantegna, William Hurt.

Fotografía: Carlo di Palma.

Woody Allen, a través de su variada filmografía, se ha empeñado en hacernos reír y llorar con las angustias del hombre de hoy, mofándose del psicoanálisis, del amor, del sexo, la soledad, la cultura, las situaciones cotidianas de la vida y siempre con agudeza, ironía y un emotivo respeto por el hombre y la mujer. Sólo bástenos recordar *Dos extraños amantes*, *Manhattan* y *Crímenes y pecados*.

Aquí en Alice, analiza a la mujer en un momento

crucial de su cómoda existencia, cuando, acosada por un desasosiego interior y estímulos externos, debe replantearse su vida que aparenta ser plácida y sin problemas. En este viaje al interior de sí misma, como en *La otra mujer*, se suma un elemento de fantasía, como en *Historia de Nueva York*, que vuelven a Alice invisible, la hacen conversar con fantasmas y hasta volar por los tejados de Manhattan. En esta película se manifiesta una vez más la estupenda y personal capacidad de Allen para combinar el drama y la comedia, mezcla tan bien acogida por un público ansioso de disfrutar y sufrir, como una terapia, que unida a una espontánea reflexión, conmueve y reconforta el alma. Sus películas intimistas y breves, son tejidas con hilos sutiles y puntadas pequeñas que no dejan vacíos y que en un corto tiempo, lo que también se agradece, dicen todo. Siempre la cámara se mueve discreta, conduciendo con fluidez el relato, mientras la iluminación compone las imágenes, y la música se funde en ellas.



Mia Farrow -con quien comparte nueve niños y su vida- ha trabajado en once de sus veinte películas, conformando sus personajes con talento y sensibilidad. En Alice está muy bien secundada por William Hurt (*El beso de la mujer araña*, *Detrás de las noticias*) y Joe Mantegna, a quien hemos conocido por sus excelentes actuaciones en *Juego de emociones*, *Las cosas cambian* y *El Padrino III*. Finalizamos diciendo que Alice es una especie de fábula irónica y romántica, que insta a mirarnos por dentro para afirmar, descubrir o recobrar la brújula de la vida.



OTROS ESTRENOS

Robin Hood, príncipe de los ladrones

(E.E.U.U., 1991). Todo espectador. Director: Kevin Reynolds. Actores: Kevin Costner (*Sin salida, Danza con lobos*), Mary Elizabeth Mastrantonio (*El color del dinero, El proceso final*), Morgan Freeman (*Días de gloria, Conduciendo a Miss Daisy*).

Costosa superproducción que presenta al laureado director-actor Kevin Costner como el legendario héroe sajón del bosque de Sherwood, que, en el siglo XII en Inglaterra, defendía con arcos y flechas a su pueblo, en contra de los normandos que se apodera-

ban de sus tierras, mientras el rey Ricardo Corazón de León luchaba en las Cruzadas. Leyenda medieval, en la factura casi sería de las aventuras de los años 80, con acción vertiginosa y espectacular despliegue visual, donde la audacia acrobática de los personajes, respaldada por la avanzada tecnología, no da respiro y entretiene hasta el fin.



Estamos todos bien

(Italia, 1991). Todo espectador.

Director: Guiseppe Tornatore (Cinema Paradiso). Actores: Marcello Mastroianni, Michèle Morgan y la música de Ennio Morricone. Todo espectador.

Nostálgico viaje por Italia de un padre que va a ver a sus hijos, quienes no tienen tiempo para visitarlo. Hermosa película, donde los recursos fílmicos se manejan con gran imaginación y expresividad, como el congelamiento de imagen cuando entra el padre a la cabina telefónica para comunicarse con sus hijos o cuando en flashback el padre los ve niños y les habla desde el presente o cuando elementos oníricos preocupantes irrumpen su realidad.

Bello y emotivo fresco de Italia y su gente, Mastroianni sostiene y conduce el filme con su extraordinaria presencia e histrionismo, mientras la actriz francesa Michèle Morgan pone su personal sello de distinción, en tanto una música traviesa juega en contrapunto con la calma y la nostalgia.

PROMOCION ESPECIAL PARA PROFESORES VIDEO CLUB

INSCRIPCION
+ 2 ARRIENDOS
¡GRATIS!
CON LA SOLA
PRESENTACION
DE ESTE AVISO
DE MARTES
A JUEVES

FERIA del DISCO

APUMANQUE LOC. 299 - AHUMADA 286 - PROVIDENCIA ESQ. SUECIA

PALABRAS EN EL TIEMPO

Ana María Maza S.
Profesora de Literatura

En julio de 1988 murió el poeta Enrique Lihn. Dicho así parece una mera referencia a un hecho biográfico-biológico que, con toda seguridad, podremos encontrar en cualquier enciclopedia. Ahora, si este mismo acontecimiento lo observamos como el punto terminal de una vida poética, la situación cambia su sentido. Sin duda existe una visión temporal diferenciadora entre dos tipos de lazos. Ella nos permite entender no de igual modo la conexión entre vida-hombre y vida-obra. Muere un individuo y su imagen, aquello que de él quedó en los otros, será recuerdo. Su imagen, siempre parcial, en perspectiva, se mantendrá en el recuerdo de su familia, de sus amigos o enemigos (porque a veces los hombres también perviven en el malestar que provocaron), y así se va formando una cadena que se difunde de memoria en memoria hasta desaparecer en la más distante o frágil atadura humana. Frente a esta débil permanencia del recuerdo, que hasta en la memoria familiar desaparece más allá de dos generaciones, se destacan las creaciones del hombre. Ellas rompen en primer círculo formado por el limitado espacio del tiempo biológico.

Toda obra hace salir al hombre de la cápsula de su propia temporalidad y es por eso que las obras hechas por el hombre adquieren un carácter trascendente a la propia vida que las gestó. Nuestro conflicto temporal con la vida se resuelve muchas veces por esta vía. Se realizan obras que modifican, mejoran nuestro entorno y hacen que un impulso perso-

■ LA VOZ POETICA DE ENRIQUE LIHN SE MANTIENE VIVA, POR SER DESLUMBRANTE Y REVELADORA.

■ "HE AQUI LOS ESPEJOS QUE RETIENEN EL AIRE DEL AUSENTE, SU IMAGEN EN IMAGENES"...

■ LEER A ENRIQUE LIHN ERA UN DESCUBRIMIENTO CASI ALUCINANTE POR LA SENCILLEZ DEL LENGUAJE Y LA PERFECCION DEL DISCURSO.

nal, creativo, innovador, se consolide en un lugar y, superando la latente virtualidad, transforme en términos visibles las condiciones de vida conocidas hasta ese momento. De este modo el hombre histórico trasciende su limitada, angustiante temporalidad, para conectarse con un futuro atrayente y perturbador del que se sabe excluido. Muchas veces encontramos que el recuerdo de diversos hombres nos llega envuelto en trozos lingüísticos asociados a plazas, calles, nombres de objetos, incluso en publi-

citadas marcas televisivas. Ha desaparecido el individuo original y asociamos ese nombre a una esquina de infancia, o a la calle por donde íbamos en autobús al colegio, o a la estatua de un general a caballo de quien nunca supimos mucho, sólo encontrábamos demasiado gris y dura su expresión. También ese eco del tiempo puede tener nombre de automóvil (¿sabemos cómo era Mercedes, la de Mercedes Benz?), sala de fiestas o de conciertos. Lo que ha permanecido es una relativa vigencia del objeto, conseguida ya la autonomía en una estrecha vida, cuando se ha separado absolutamente de la mujer o el hombre original. Claro que de todas las obras realizadas por el hombre hay unas que se destacan. Son diferentes, complejas, vivas siempre. Son aquellas llamadas "de arte". Tienen algo especial, propio, trascendente en sí mismas.

La poesía como toda creación de arte se diferencia de las demás creaciones del hombre porque adquiere vida propia, independiente de los límites de su creación. La obra de arte presenta su propio mundo

y establece su propio tiempo, el que vivirá en cada lectura, mirada, audición. Organiza leyes autónomas de relación y de vida con variados hombres de diferentes tiempos. No necesitamos tener conocimiento de Homero. Si leemos *La Ilíada* (desaparecida ya cualquier vinculación con su oralidad original) estaremos en contacto con un mundo autónomo: el de Aquiles y su ira por la prepotencia del jefe injusto. Nada sabemos del autor de *Mío Cid*. Lo importante hoy es la atadura vital que podemos entretener con las acciones perfectas de ese hombre ejemplar que, sin merecerlo, debe enfrentar el destierro, la vergüenza, el hambre y la difamación. Más lejos aún, si vamos al origen de las creaciones: ¿sabemos cómo fueron esos pintores fascinados por los animales majestuosos que vivieron y sufrieron en Altamira? ¿Cómo vestían? ¿Sería demasiado promiscua su vida familiar?

CREADOR DE NUEVOS MUNDOS

Enrique Lihn no soportaba ni soportaría una elegía a la manera tradicional (salvo la de los grandes poetas, por supuesto). Pero la cercanía, el conocimiento y el afecto que tuvimos por él, nos hace separarnos del tono crítico, irónico, pero siempre acogedor y generoso, creador de nuevos mundos, que fue su constante relación con la vida y con la muerte. Práctica de vida y práctica poética unidas a nuestro recuerdo.

ESE DOLORIDO SENTIR

De Enrique ahora nos queda encapsulada una nueva versión de ese "dolorido sentir" mencionado ya por Garcilaso en el siglo XVI. Se nos enlaza subrepticamente su propio tiempo poético con otros ajenos, esos que a su vez pueden ser poéticos o no, actuales o acabados; siglos de posibles respuestas a la soledad, la muerte, el amor, las palabras. Hay en cada trozo de sus versos encajados y recurrentes en nosotros -en sus lectores- una parte absoluta, permanente, inmutable, de Enrique Lihn. Ese tiempo que es completo y absoluto, ese tiempo que es obra.



Es el Lihn que mantene-
mos vivo y que superará
con maestría nuestro pe-
queño tiempo ("*...he aquí
los espejos que retienen el
aire del ausente, su imagen
en imágenes...*"). Pero tam-
bién hay más que eso. Jun-
to al tiempo-texto se instala
una querida zona de nues-
tro propio tiempo, la que
quedó alterada por la voz
del poeta. Están los trozos,
versos, poemas aprendidos
en épocas en que la memo-
ria era agresiva todavía.
Está Lihn, poeta en nosotros
mezclado con nuestros
tiempos personales, los del
primer conocimiento, quan-
do nos dijeron: "¡Descubrí
un poeta fantástico! ¡Lée-
lo!". Era ese período de *La
pieza oscura*, marcado por
el antiguo y constante im-
pulso escéptico del "*...nada
se pierde con vivir, ensa-
ya...*". Junto a la voz ori-
ginal, caminando desacompa-

ñadamente está nuestro tiempo adolescente, el que se agranda cuando citábamos esos versos, el que nos apropiábamos de su voz. El poeta hablaba por nosotros y bastante mejor. Siempre lo hizo. En otros momentos, los doloridos, cobraba vida aquello de "*...no es lo mismo estar solo que estar sin ti...*". Leerlo era un descubrimiento casi alucinante por la sencillez del envoltorio lingüístico y la perfección del discurso.

DELUMBRAMIENTO Y REVELACION

El texto de Lihn veía por nosotros. Este vidente siempre traspasó la realidad personal encontrando las mejores palabras, las precisas y certeras, las que permitían descifrar enigmas. Llevados por las palabras poéticas, podíamos ahondar en la nebulosa medianamente inasible de nuestro propio código lingüístico limitado. Se produjo el deslumbramiento y la revelación. Lo extraordinario reside en la voz poética. Ahí vive lo que yo no puedo decir. Lo único cierto es que, fuera de la mediatización personal -con mi tiempo reducido, estrecho, incommunicable- Enrique Lihn está aquí o allí donde

*"...todo está en orden, en un orden secreto que irrita,
en un orden que asombra: caprichoso y exacto, hostil
y delicado,
vivo, vivo, luminoso como una sola estrella."*

ALFABETIZACION

Estado y organismos no gubernamentales en América Latina. Orealc. CEAAL. 1988.

Informa de una reunión técnica regional sobre estrategias de cooperación entre entidades estatales y organismos no gubernamentales en apoyo a programas de alfabetización en América Latina, Quito, 1986.

CALIDAD DE LA EDUCACION

Escuela, calidad e igualdad: los desafíos para educar en democracia. 1989 - Juan Eduardo García Huidobro.

Contiene resultados de investigaciones cuya preocupación común es la situación educativa de los sectores pobres. Señala que la mala calidad de la educación impartida perjudica más a los pobres, quienes además de recibir menos educación, obtienen una de peor calidad. Propone medidas para superar el problema.

Escuelas efectivas para el éxito educativo: buscando la excelencia, 1990, editor Jorge Jiménez E. Conferencias cuyo tema central lo constituyen las escuelas efectivas, es decir, aquellas que logran lo que se proponen y cuyo éxito se traduce en calidad educativa.

COMPRESION DE LECTURA

Comprensión de la lectura 3: fichas para el desarrollo de la lectura, destinadas a adolescentes, 1988, Felipe Alliende...

Textos de carácter científico, literario y reflexivo de interés y fácil comprensión a estudiantes de enseñanza media. Dieciocho fichas individuales cada una de las cuales introduce un tema acompañado por una serie graduada de actividades y una pauta de autocorrección.

DESARROLLO RURAL

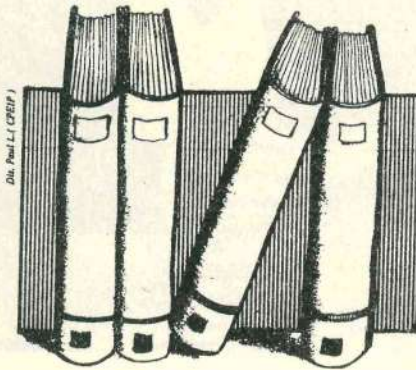
Repercusiones de la modernización sobre el desarrollo y el comportamiento demográfico, 1990, editado por Carol Vlassoff y Barakat - E - Khuda.

Investigación sobre el efecto de las políticas y proyectos de desarrollo rural en el comportamiento demográfico en siete países Asia y América Latina. Incluye tanto estudios cuantitativos como observaciones de las comunidades rurales a nivel micro.

DESCENTRALIZACION ADMINISTRATIVA

La descentralización y las reformas educacionales en Chile: 1940-1973. Iván Núñez.

Analiza la evolución del sistema educativo y de cinco intentos de cambio educacional en Chile entre 1940 y 1961. Expone sobre esa base histórica, el problema de la descentralización para establecer su presencia en el discurso y en la práctica, de los cambios educacionales en el lapso 1940-1973.



ECOLOGIA

Relato ecológico. Fondo para la protección del medio ambiente. 1986, José Celestino Mutis.

Trabajos enviados por los jóvenes de Colombia al Concurso Juventud por el Medio Ambiente, sobre la situación ecológica de su región, ciudad, pueblo o barrio.

EDUCACION ANTIALCOHOLICA

Prevención primaria de alcoholismo. 1988. Consuelo Gazmuri y M. Cecilia Langdon P.

Explica la labor educativa destinada a modificar los hábitos sociales frente al consumo de alcohol. Entrega contenidos técnicos sobre el tema. Señala la metodología y las acciones concretas que permiten modificar los hábitos y patrones de conducta, tanto de niños como de adultos.

FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACION

Deuda externa y financiamiento de la educación. 1990. Reimers, Fernando.

Destaca el impacto de la deuda externa latinoamericana en el gasto público en educación. Relación entre

las series de gasto público educativo y las de deuda pública externa desde 1970 hasta 1985.

JUVENTUD

Repertorio internacional de organismos de la juventud. 1990/UNESCO.

Recoge información demográfica, económica, educativa y cultural de los jóvenes entre 15 y 24 años. Identifica y describe actividades y programas de los organismos gubernamentales y no gubernamentales que trabajan en el campo de la juventud.

NOVELA INGLESA

Tarde he llegado a amarte. 1990. Mannin, Ethel

El protagonista, Francis Sable, es un joven vvidor de amoríos fáciles y trasnochadas. Un acontecimiento doloroso marca su vida y lo hunde en el vacío. El relato nos lleva a través de sus diversas etapas espirituales, hasta que encuentra el verdadero amor.

UNESCO

La integración de niños discapacitados a la educación común, Danielle van Steenlandt. UNESCO/OREALC, Santiago, Chile, 1991, 118 páginas.

Este libro informa, analiza y discute acerca del tema. Entrega las bases ideológicas y los elementos fundamentales en la planificación a través de dos amplios capítulos. Al final, una serie de fichas bibliográficas resume cada publicación.

Las organizaciones de los docentes en las políticas y problemas de la educación. Estado del Arte. Iván Núñez P. UNESCO/REDUC, Santiago, Chile, 1990, 89 páginas.

El objetivo de este trabajo es ampliar y mejorar la investigación social y educativa en las relaciones de docentes, los problemas educativos y su solución.

Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina. Estado del Arte. Ricardo Hevia Rivas UNESCO/REDUC, Santiago, Chile, 1991, 98 pág. Se examina este proceso de descentralización, objetivos, modalidades, afectos y problemas. Además, se integra una bibliografía de referencia e información adicional.

MODULO 15

Sexto Año Básico

Contenido: Condiciones y Acciones seguras frente a un botiquín escolar.

"EL BOTIQUIN ESCOLAR"

Objetivos:

Al término de este módulo el alumno debe ser capaz de:

1. **NOMBRAR E IDENTIFICAR** los componentes de un botiquín escolar.
2. **NOMBRAR Y DEMOSTRAR** procedimientos referidos al buen uso que deben hacer las personas mayores del botiquín.

SUGERENCIAS METODOLOGICAS

En este módulo se proponen actividades que propenden al desarrollo del sentido de responsabilidad que debe tener el alumno frente a la mantención y uso del botiquín escolar.

Algunas recomendaciones que es importante señalar:

- a) El botiquín debe permanecer fuera del alcance de los niños.
- b) Un menor no debe sacar ni ingerir medicamentos sin la vigilancia y/o consentimiento de personas adultas.
- c) El botiquín es para curar pequeñas heridas, quemaduras o síntomas de enfermedades comunes.
- d) Cuando se trate de heridas o quemaduras extensas, debe llevarse al paciente al hospital o posta de primeros auxilios.
- e) Antes de realizar alguna curación hay que preocuparse de que manos y elementos a usar estén libres de gérmenes (esterilizados).

Elementos básicos que debe tener un botiquín:

- Algodón.
- Gasa.
- Vendas.
- Tela adhesiva.
- Tijeras.
- Pinzas.
- Yodo.
- Metapio.
- Alcohol.
- Agua Oxigenada (20 volúmenes)

El reforzamiento verbal que realice el profesor en cada actividad es fundamental para el logro de los objetivos del módulo.

VOCABULARIO.

Lesión: "Daño a la persona provocado por un accidente".

Accidente: "Es todo hecho inesperado que interrumpe una actividad normal de trabajo y que puede llegar a producir lesiones o daños".

Acción Insegura: "Cualquier acto de parte de la persona que puede provocar un accidente".

Fuente: "Es la actividad que realizaba la persona al producirse el accidente".

SECUENCIA DE ACTIVIDADES.

ACTIVIDAD 1.

Materiales. Dibujos semejantes a las figuras 126 y 127.

- a) Muestre a sus alumnos la figura 126 y formule algunas preguntas orientadoras:
 - ¿Cómo se llama el mueble que aparece representado en el dibujo?
 - ¿Cuál es su finalidad?
 - ¿Quiénes pueden hacer uso de él?
 - ¿En qué caso de debe usar el botiquín?
- b) Formule preguntas que permitan evaluar el conocimiento que tienen los alumnos con respecto a los elementos que debe tener un botiquín.
- c) Muestre a sus alumnos la figura 127 y pídale que nombren los elementos dibujados en ella.
- d) Explique el uso de cada uno de los elementos de la figura 127.
- e) Anote en la pizarra una lista con los nombres de los elementos básicos que debe tener un botiquín, permitiendo que sus alumnos lo copien en sus cuadernos.

ACTIVIDAD 2.

Materiales.

- a) Permita que sus alumnos relaten vivencias en las que hayan tenido un accidente con lesión y a continuación formule preguntas tales como:
 - ¿Cuál fue la causa que originó el accidente?
 - ¿Existía alguna condición insegura?
 - ¿Cuál fue la fuente del accidente?
 - ¿Qué medidas preventivas se debe tomar para evitar futuros accidentes?
 - ¿Fue muy grave la lesión?
 - ¿Quién atendió al accidentado?
 - ¿Es el dolor de cabeza un accidente?
 - ¿Por qué?, etc.

ACTIVIDAD 3.

Materiales. Relato de Pedrito Porfiado

- a) Lea a sus alumnos el siguiente relato:

PEDRITO PORFIADO CUIDA EL BOTIQUIN

"Buenas tardes niños" -dijo el profesor, "tomen asiento".

"Gracias, profesor" -contestó en coro todo el curso.

"Hoy quiero que nombremos a un encargado del botiquín..."

"¡Qué rico!, ¡Bravo!, ¡yo!, ¡yo!, ¡no, yo, profesor!" -gritaban los niños.

"¡Silencio! yo seré quien nombre al niño que cuide el botiquín, tiene que ser un niño responsable y cuidadoso", "¡yo!" -interrumpió Pedrito, todo el curso se rió.

"Aver, aver..., cálmense..., no me parece tan mala idea, después de todo, algún día tendrá que cambiar...", "¿verdad, Pedrito?", -le dijo mirándolo fijamente a los ojos.

"¡Si, profesor!" -contestó tímidamente Pedrito.

"¡Bien, te voy a poner a prueba por dos semanas!"

"Bueno, profesor", -contestó Pedrito con una leve sonrisa en sus labios.

Pedrito le pidió a su mamá que le hiciera un brazaletes con una cruz roja, el cual lucía muy orgulloso.

Cierta mañana llegaron varios alumnos riendo y armando un gran alboroto, porque un niño se cayó y se rompió una rodilla. Todos le decían a Pedro qué cosa debía hacerse, "¡haz esto!", "¡no, mejor ésto!", "¡no, hazas esto otro!", "¡bla, bla, bla, bla!".

Esto era un descalabro, todos decían qué hacer y nadie hacía nada. Formaron un círculo alrededor del herido.

De pronto Pedro, con una potente voz, dijo:

"¡Silencio, todo el mundo ha de callar!, ¡atrás, denle lugar al herido y apártense más!, vayan a avisarle al profesor"

Luego tomó de la mano al herido y le ayudó a entrar a la sala, cerró la puerta y quedó solo con el niño accidentado, en espera del profesor.

Cuando llegó el profesor, Pedrito tenía el botiquín cerrado junto al herido.

"¡Muy bien hecho, Pedro!"

"¡Pásame las cosas que te pida!..."

A los pocos minutos se abrió la puerta y salieron el profesor, el niño herido, ya curado, y luego Pedrito.

Aprovechando de que todos los niños estaban reunidos esperando a su amigo herido, el profesor les habló y les dijo:

"...¡Niños, lo que hizo Pedro fue lo correcto, démosle un aplauso por haber actuado muy bien!..."

Todos los niños aplaudieron y el rostro de Pedrito lucía una gran emocionada sonrisa...

- b) Formule algunas preguntas orientadoras tales como:

- ¿Actuó bien o mal Pedrito?
- ¿Por qué?
- ¿Tuvo razón el profesor cuando eligió a Pedrito?
- ¿Por qué?
- ¿Cuáles son las acciones erróneas de los alumnos?
- ¿Cuáles fueron las cosas que Pedrito hizo bien?, etc.

ACTIVIDAD 4.

Materiales. Elementos para dibujar y colorear.

- a) Motive a los alumnos para que representen, mediante un dibujo, una escena referida a un accidente.

b) Solicite a los niños que comenten el trabajo realizado, nombrando y describiendo la fuente del accidente y la acción y/o condición insegura.

ACTIVIDAD 5.

- a) Motive a sus alumnos para representar dramatizaciones, en las cuales el tema central sea la relación con el adecuado uso del botiquín. (Ejemplo, relato de Pedrito Porfiado).
- b) Al finalizar cada grupo su representación, el resto de los compañeros deberá evaluar el trabajo realizado, destacando el buen o mal uso que se ha hecho del botiquín.

ACTIVIDAD 6.

Materiales. Croquis de construcción de Pedrito Porfiado.

- a) Muestre a sus alumnos el croquis de confección de Pedrito Porfiado.
- b) Elija con los alumnos en qué materiales se confeccionará a Pedrito Porfiado Enfermero.
- c) Realice esta actividad en grupos o como grupo curso.

APRECIACION GENERAL

Materiales. Botiquín de la sala.

- a) Muestre a sus alumnos el botiquín o la figura 126 y formule preguntas tales como:
 - ¿Qué es esto?
 - ¿Cuál es su finalidad?
 - ¿Qué elementos contiene?
 - ¿Cuándo se usa?
 - ¿Quién debe manipularlo?, ¿por qué?, etc.

SUGERENCIAS DE EVALUACION

Objetivo 1.
(Item 1).

Materiales. Lámina semejante a la figura 128.

- a) Entregue a sus alumnos la figura 128 y pídale que encierren en un círculo rojo los elementos del botiquín.

Objetivo 1.
(Item 2).

Materiales. Figura 129.

- a) Entregue a sus alumnos la figura 129 y pídale que al reverso escriban los elementos del botiquín que se utilizarán para curar la lesión.

Objetivo 2: Verdadero o Falso
(Item 3).

Marca con V si es verdadero y con F si es falso.

- El botiquín debe ser empleado sólo por adultos.
- Todos los accidentes pueden ser curados con un botiquín.
- Lo mejor es que no tengamos que hacer uso del botiquín.
- El botiquín es para curar pequeñas heridas.
- Los menores no deben manipular el botiquín.
- El botiquín debe ubicarse a una altura tal que no lo alcancen los niños pequeños.
- Cualquier persona puede usar el botiquín de Primeros Auxilios.
- El botiquín de Primeros Auxilios debe poseer llave.
- Entre otras cosas, el botiquín debe tener algodón, vendas, apósitos.

Objetivo 2. **Materiales.**
(Item 4).

- a) Escribe tres razones por las que un menor no debe manejar los medicamentos de un botiquín.

- 1.....
- 2.....
- 3.....

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA

"HAGAMOS A PEDRITO PORFIADO"

Pedrito porfiado es un amiguito que nos estará acompañando a través de la Educación General Básica contándonos sus experiencias en materia de Prevención de Riesgos.

La idea es confeccionar uno por curso, para que los alumnos al tenerlo a la vista durante el año escolar, lo identifiquen como elemento reforzador, de conductas y hábitos de seguridad.

Los materiales para su construcción dependerán de las posibilidades de cada grupo curso.

Además servirá de anfitrión en las posibles exposiciones de trabajo realizada a través de los Módulos que puedan hacerse al final de año en cada escuela.

SUGERENCIAS DE MATERIALES.

- Tarros.
- Cartulina blanca o de colores.
- Lanas.
- Papeles lustre.
- Madera.
- Greda.
- Alambres.
- Cajas de cartón.

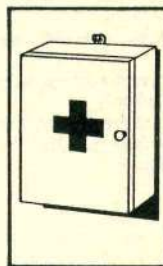


FIGURA 126.



FIGURA 127.

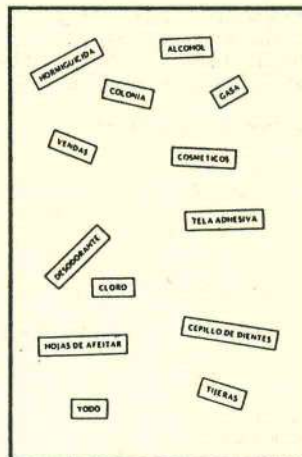


FIGURA 128.



FIGURA 129.

MODULO 16

Sexto Año Básico

Contenido: Nociones elementales de la Prevención de Riesgos Eléctricos.

"LA ELECTRICIDAD CONTROLADA ES MI AMIGA"

Objetivos:

Al término de este módulo, el alumno debe ser capaz de:

1. NOMBRAR Y DESCUBRIR los elementos constituyentes de un circuito eléctrico simple.
2. DESCRIBIR Y DEMOSTRAR procedimientos relacionados con la Prevención de Riesgos Eléctricos.

SUGERENCIAS METODOLOGICAS.

En este módulo se desarrollan los aspectos más relevantes referidos a las normas que permiten eliminar los accidentes generados por la energía eléctrica. Especialmente se tratarán los siguientes tópicos:

- Riesgos eléctricos más comunes.
- Shock eléctrico y daño físico.
- Medidas preventivas.

El número de personas expuestas a sufrir un accidente provocado por la energía eléctrica es muy grande. Día a día esta fuente de energía nos trae, junto a sus ventajas y comodidades, nuevos riesgos derivados de la manipulación y uso de artefactos que la tecnología coloca a disposición del hombre.

Este estudio estadístico de los accidentes eléctricos demuestra que, desde un punto de vista preventivo, es necesario tener en cuenta dos antecedentes:

- Mantenimiento de las instalaciones eléctricas en condiciones seguras.
- Educación sobre los riesgos potenciales que implica el uso inadecuado de los conductores eléctricos o artefactos que operan con esta forma de energía.

En relación al primer antecedente, la dirección del establecimiento educacional debe considerarlo permanentemente en su Plan Operativo de Mantención.

El segundo antecedente es enfocado por el Proyecto de Prevención de Riesgos Escolares (PRIES).

En la naturaleza existen cuerpos que son buenos conductores de la electricidad (alambres de cobre, de hierro, etc.), al igual que el agua. Otros son malos conductores (aislantes), por ejemplo: la madera, la loza, el vidrio, etc.

Dentro de esta categoría, el cuerpo humano cae dentro de los buenos conductores de la electricidad, de allí que al entrar en contacto con ella puede sufrir graves lesiones.

A continuación se proporcionan antecedentes referidos a los daños que provocan en el ser humano (con peligro de muerte) el contacto directo con la energía eléctrica. La magnitud del accidente depende de:

- La cantidad de corriente eléctrica que circula por el organismo.
- La zona afectada del cuerpo.
- Estado de la piel (húmeda, seca, grosor).
- El tiempo que está en contacto con la corriente eléctrica.
- Voltaje de la red (fuerza de la corriente).

El choque eléctrico produce paralización de los músculos, siendo los más afectados brazos, pecho y manos. La víctima deja de respirar, en algunas ocasiones, por paralización del sistema respiratorio.

La corriente afecta los centros nerviosos respiratorios. Puede cesar este efecto cuando se corta, siempre que no se haya producido lesión en estos centros.

En el choque eléctrico, la cantidad de corriente que circula afecta por algún tiempo los músculos respiratorios, los cuales quedan impedidos de realizar su trabajo en la respiración natural. Puede producir:

- Fibrilación ventricular, en la cual se altera el funcionamiento del corazón, que no bombea sangre al resto del cuerpo, con peligro de muerte.

- Quemaduras, a veces internas y otras producidas en los puntos de entrada y salida de la corriente en el cuerpo.

Es importante señalar que en el paro respiratorio y para cardíaco deben ser tratados prontamente, mediante la respiración artificial y masaje cardíaco.

SOCORRO A LOS ACCIDENTADOS POR DESCARGAS ELECTRICAS.

Para socorrer a una persona que ha recibido una descarga eléctrica y que todavía permanece en contacto con el conductor que provocó el accidente, lo primero que se debe hacer, lo más pronto posible, es cortar la corriente, cerrar la llave de paso o quitando los taponés (fusibles). Nunca tocar al accidentado sin un elemento aislante, pues por falta de esta fundamental precaución, ocasionada por el humanitario impulso de salvarlo, sólo se consigue añadir nuevas víctimas. Tratándose de la corriente habitualmente utilizada en los servicios domésticos e industriales -no las de alta tensión-, y ante la imposibilidad de cortar el paso de la electricidad, puede intentarse separar al accidentado del conductor (o a la inversa) empleando guantes de goma o con una madera bien seca, aproximadamente de 1 m. de largo. También puede tomarse a la víctima colocándose sobre una plataforma o plancha de caucho, madera seca u otro material aislante.

Separada la persona del conductor eléctrico, si se observa que ha perdido la respiración debido al choque eléctrico, no debe pensarse que la víctima ya está muerta, aunque el cuerpo se ponga rígido. urgentemente se debe practicar la respiración artificial, hasta que recupere la respiración. La tarea no debe interrumpirse aunque no dé resultados inmediatos; son muchos los casos en los cuales la persona ha reaccionado luego de 4 o 5 horas aplicado el tratamiento. Sólo un médico puede afirmar cuándo los esfuerzos son inútiles. Existen dispositivos mecánicos que pueden realizar la respiración artificial (resucitadores, pulmón), pero no teniendo la posibilidad de usarlo, debe emplearse alguno de los métodos manuales que en esencia, consisten en hacer expandir y comprimir, alternativamente y rítmicamente, la caja torácica de la víctima.

Se recomienda el siguiente procedimiento:

1. Colocar al paciente en buena posición en superficie dura (suelo, piso) y su cabeza inclinada hacia atrás. Hiperextender el cuello.
2. Limpiar la boca de la víctima de toda materia extraña.
3. Inclinarse la cabeza hacia atrás tanto como sea posible.
4. Sellarse la nariz del paciente con los dedos de la mano que inclina la cabeza hacia atrás.
5. Hacer un sello hermético con nuestra boca sobre la de la víctima.
6. Insuflar aire cada 5 segundos y observar que el pecho se eleve.
7. Permitir la exhalación libre del paciente retirándose cada vez que sopla por la boca.
8. A los adultos se les aplica entre 12 a 15 sopladitas o insufladas por minuto y a los niños 20, pero poco profundas, por la nariz o boca.
9. Cada 10 segundos verifique pulso del cuello, para comprobar si el corazón está funcionando, de no ser así se debe comenzar la resucitación cardíaco-pulmonar, que es la combinación de respiración artificial con masaje cardíaco externo, cuya técnica es la siguiente:

- a) Ubique la mitad del esternón.
- b) Coloque el talón de la mano en esa mitad.
- c) Coloque la otra mano encima de la primera.
- d) Cargar con fuerza unos 3 a 4 cms. hacia abajo.

El ritmo y frecuencia de la resucitación es el siguiente:

- Un auxiliador: Quince masajes cardíacos (80 veces por minuto) y dos insufladas de aire.
- Dos auxiliadores: Cinco masajes (una vez por segundo) y una insuflada de aire.
- e) Continuar en la misma forma hasta que el paciente llegue a un centro médico o hasta que el paciente respire por sí solo.

RECOMENDACIONES UTILES.

**ASOCIACION
CHILENA
DE
SEGURIDAD**

ACHS

1. Emplear la respiración boca a nariz cuando la víctima sufre convulsiones o si la boca presenta dificultades para abrirla, o si el estómago se infla demasiado. El sistema es el mismo, salvo que se debe cerrar la boca comprimiendo el mentón.
2. El auxiliador puede sellar la nariz del paciente con su mejilla, lo que puede permitir la utilización de la otra mano.
3. En caso de paro respiratorio por golpes eléctricos, si el paciente está en contacto con la fuente de energía es necesario aislarlo rápidamente, para lo cual debemos:
 - Interrumpir el paso de la corriente.
 - Tirar al paciente por las ropas y arrastrarlo fuera del contacto con la corriente; pero antes de auxiliarlo debe aislarse, parándose sobre una tabla seca y envolviéndose las manos en sacos o telas secas.
 - Iniciar de inmediato el masaje cardíaco si se ha detenido el pulso en el cuello.
- 4.- Comenzar la respiración en el mismo sitio del suceso sin pérdida de tiempo.
- 5.- Aislar al paciente de los ambientes contaminados, llevándolo al aire fresco.
- 6.- Para evitar el contacto directo, se puede poner un pañuelo o cualquier tela que deje pasar aire libremente sobre la boca de la víctima.

PRECAUCIONES QUE EXIGE LA CORRIENTE ELECTRICA.

Como hemos visto, la corriente eléctrica puede causar graves lesiones a las personas si ellas tocan un conductor no aislado o mal aislado, o si manejan cualquier aparato eléctrico sin las debidas precauciones, aunque esté en perfectas condiciones de uso y protegido (*). La humedad aumenta los riesgos.

A menudo ocurre que un cortocircuito produce chispas que encienden las envolturas aislantes de los cables, propagándose las llamas a los materiales de fácil combustión. Los incendios también tienen lugar cuando los conductores se recalientan por un exceso de tensión. Por todo ello, deben tomarse ciertas providencias que aseguren tanto la vida humana como la conservación de las instalaciones.

- a) No debemos realizar ninguna reparación, desarmar un interruptor, colocar un tomacorriente, hacer una conexión, etc., sin cortar antes la corriente mediante el interruptor general.
- b) No conviene que los conductores de los aparatos eléctricos se mojen, no enchufarlos o desenchufarlos con las manos húmedas.
- c) No deben usarse conductores sin aislación, y ésta debe estar en perfectas condiciones de conservación.
- d) Las uniones y los conductores pelados deben ser protegidos con cinta aisladora.
- e) La instalación eléctrica debe llevar los correspondientes fusibles (o tapones), que "saltan" (se funden) cuando se produce un cortocircuito o cuando se hacen funcionar, simultáneamente muchos aparatos eléctricos, más de los que puede alimentar la línea sin peligro (recarga del circuito). Los fusibles no deben repararse, deben reponerse por otros nuevos, cuando se deterioran.
- f) Es recomendable instalar en la casa un protector eléctrico instantáneo (disyuntor diferencial) que en menos de milésimas de segundo corta la corriente si alguna persona toca un conductor eléctrico deteriorado, si se produce un cortocircuito y si sube la temperatura de los cables por sobrecarga (exceso de aparatos conectados).

(*). Tierra de protección.

VOCABULARIO.

Acción insegura: "cualquier acto (cosas que se hacen) o falta de acción (cosas que no se hacen) que pueden producir un accidente".

Condición insegura: "cualquier situación del medio ambiente que puede provocar un accidente".

Electricidad: "Forma de energía".

Fuente: "Elemento que entrega la energía eléctrica".

Conductor: "Elemento que sirve para transportar la corriente eléctrica".

Receptor o punto de consumo: "El elemento que transformará la energía eléctrica en calor, luz, fuerza o frío".

Interruptor: "Elemento cuya función es permitir interrumpir el paso de la corriente eléctrica por el circuito".

Circuito eléctrico: "Camino que recorre la electricidad para cumplir una función".

Fusible: "Elemento protector de circuito de corriente eléctrica de valores muy altos, que pueden dañarlo".

Electrocución: "Paso de la corriente eléctrica a través del cuerpo humano".

SECUENCIA DE ACTIVIDADES.

ACTIVIDAD 1.

Materiales. Lámina semejante a la figura 130.

- a) Solicite a sus alumnos que lean el siguiente texto, si es posible, en forma individual.

"Una de las fuentes de energía más utilizadas en nuestro planeta es la electricidad. Su empleo es múltiple: enfría, calienta, calefacciona, ilumina y hace accionar innumerables artefactos en nuestras casas y lugares de trabajo.

La electricidad no es peligrosa si se adoptan medidas de Prevención, las cuales están definidas por normas muy claras que se encuentran en reglamentos y manuales. La utilización masiva de la electricidad hace necesario que todos los usuarios en los hogares y lugares de trabajo conozcan su aplicación y los riesgos que involucra su uso.

Por estas razones, es muy importante que los niños en edad escolar comiencen a tomar conciencia de los beneficios que reporta la adopción de acciones seguras y condiciones seguras, relacionadas con el uso de la energía eléctrica".

- b) Promueva una discusión grupal en la cual se puedan intercambiar ideas asociadas a la lectura del texto anterior. A continuación se señalan algunas preguntas orientadoras al respecto.
 - ¿Qué forma de energía conoces?. Se espera que mencionen algunas, tales como: energía nuclear, energía calórica, energía eléctrica, etc.
 - ¿En qué lugares se utiliza la energía eléctrica?. Se espera que respondan: "En nuestros hogares y lugares de trabajo".
 - ¿Para qué sirve la electricidad?. Se espera que respondan: "Para enfriar, calefaccionar, iluminar, etc."
- c) Presente a los alumnos la figura 130 y formule preguntas orientadoras, tales como:
 - ¿Qué artefactos eléctricos sirven para enfriar?. Se espera que respondan: "ventiladores, refrigeradores, aire acondicionado (cuando se quiere frío), conservadoras de alimentos, etc."
 - ¿Qué artefactos eléctricos calientan?. Se espera que respondan: "estufas, cocinas, calefactores, termos eléctricos, ventiladores de aire caliente, secadores de pelo, etc."
 - ¿Qué artefactos eléctricos iluminan? Se espera que respondan: "ampolletas, tubos fluorescentes, focos, etc."
 - ¿Qué artefactos eléctricos de tipo industrial conoces?. Se espera que respondan: "transformadores, turbinas, motores, etc."
- d) Culmine esta actividad motivando a los niños para que relaten vivencias relacionadas con el uso adecuado/inadecuado de los artefactos que operan a base de energía eléctrica. ¿Por qué la persona sufrió un accidente producido por un "golpe de corriente"? ¿De qué manera se pudo evitar?, ¿Por qué a veces la energía eléctrica se transforma en un elemento que es un peligro para el hombre?, etc.

ACTIVIDAD 2.

Materiales. Lámina semejante a la figura 131.

- a) Promueva una discusión grupal tendiente a precisar la forma a través de la cual la energía eléctrica se desplaza. Se espera que se formulen indicaciones relacionadas con: torres de alta tensión, cables, cordones eléctricos, etc... Relacione las ideas expuestas con la forma a través de la cual se transporta el agua potable (red de cañerías) e introduzca el vocablo "circuito eléctrico".
- b) Entregue a cada grupo de trabajo trozos de conductores eléctricos, enchufes, fusibles e interruptores (estos elementos pueden estar en mal estado, pero aún así son útiles, pues permiten que sean manipulados sin peligro). Permita que los alumnos manipulen los elementos entregados y que intercambien ideas libremente. (Es posible que el alumno infiera; que el elemento está en malas condiciones si observa que está quemado o fracturado). Aproveche la oportunidad para insistir con respecto al peligro que involucra el uso de elementos defectuosos, dentro de un circuito eléctrico.
- c) Ordene a los alumnos que dibujen en su cuaderno dos de los elementos entregados y que escriban sus nombres. En caso que éstos se encuentren en mal estado, deberán señalar, con lápiz rojo, el área defectuosa (condición insegura).
- d) Defina operacionalmente cada uno de los elementos del circuito. Definición presente en el vocabulario.
Cuando los alumnos observen el conductor eléctrico aprovechen la oportunidad de señalar que en la parte central se encuentra un metal (cobre) que conduce la electricidad y que por fuera hay un plástico que actúa como aislante.
A continuación, presente la figura 131. Motive a los alumnos para que relacionen los elementos que tienen en sus manos con los componentes del dibujo. ¿De qué partes está formado el circuito eléctrico del dibujo?. (Los alumnos deberán leer, en voz alta, los elementos que constituyen el circuito.)
Ordene a un alumno que se aproxime a la pizarra y que superponga en el dibujo uno de los elementos entregados anteriormente. Por ejemplo, el alumno puede superponer en el dibujo un interruptor. ¿Cómo se llama este elemento?, ¿El interruptor se encuentra en buenas condiciones?, ¿Por qué?.
Que anoten en su cuaderno las ideas expuestas. Aproveche las instalaciones eléctricas que hay en la sala para reforzar los términos definidos. Por ejemplo:
- El metal que hay dentro del cable conduce la electricidad; el plástico que cubre el metal es un aislante.
- En la ampolleta la energía eléctrica se transforma en luz.
- El interruptor permite que la energía eléctrica circule o interrumpa su paso a través del circuito eléctrico.
- Por el enchufe se puede conectar artefactos que funcionen con energía eléctrica. ¿Qué aparatos se pueden conectar?, ¿Para qué sirven?.
Con respecto a los fusibles (tapones), se puede señalar que éstos son sistemas de seguridad que interrumpen el flujo de energía eléctrica cuando el consumo es excesivo o cuando hay una falla en el circuito. Son semejantes a la válvula de la olla a presión, que se abre cuando hay exceso de vapor.

ACTIVIDAD 3.

Materiales. Dibujos semejantes a las figuras 132 a 147. Recortes con fotos o dibujos en que aparecen operarios trabajando en torres de alta tensión o manipulando sistemas eléctricos.

- a) Solicite a sus alumnos que dibujen en su cuaderno situaciones referidas a la inadecuada mantención de artefactos eléctricos (plancha eléctrica en mal estado, por ejemplo) o de circuitos eléctricos (interruptor quebrado, conductores "pelados", fusibles arreglados con "alambres", etc.). A continuación, pida a los alumnos que relaten sus vicencias con respecto al dibujo construido. -"a mi mamá le dio la corriente al usar la plancha y tuvimos que llevarla a la posta".
Después de cada relato, solicite a los alumnos que sugieran medidas correctivas que eliminen las causas del accidente. Con respecto al hurto de energía eléctrica o bien a la costumbre de encumbrar volantines con alambre de cobre (acción insegura), señale categóricamente el peligro mortal de estas acciones y la urgente necesidad de erradicarlas totalmente.
- b) Presente a continuación la figura 132. ¿Qué representa la figura? ¿Cómo

se pudo evitar el accidente?, etc.

Repita la actividad con la figura siguiente tratando de sacar el máximo de provecho con la exhibición y solicitando que frente a cada situación de peligro se propongan las medidas correctivas correspondientes y señalen en cada caso la condición insegura y la acción insegura.

Con respecto a la figura 135 (juguera), señale a los alumnos que el agua potable, jugos, sopas, etc., son buenos conductores de electricidad.

Con respecto a la figura 141, señale la forma adecuada de realizar el rescate de una persona electrocutada. Apóyese en la lámina 142.

En relación a la figura 143, señale el peligro de trabajar en reparaciones eléctricas cuando al cortar la luz, en el tablero, no se ha puesto en él un letrero de advertencia.

Con respecto a la figura 144, señale el peligro de reforzar los fusibles. En esta figura, señale el peligro que existe al cambiar una ampolleta "quemada" sin previamente cortar la luz.

- c) Presente la figura 145. Explique a los niños que el cuerpo humano (sobre todo si está mojado o cubierto de transpiración) es un buen conductor de la electricidad y que ésta tiende a circular por el elemento que presenta menor resistencia.

La figura 146 hace referencia a dos situaciones que, con frecuencia, repiten los niños. Destaque la inconveniencia de estas actitudes, señalando que el accidente que se puede generar es mortal.

- d) Presente a los alumnos la figura 147. Permita que los alumnos observen y comenten, en grupo, respecto a las medidas de seguridad adoptadas (herramientas y zapatos con aislante eléctrico, guantes con aislante, etc).

ACTIVIDAD 4.

Materiales. Dibujos semejantes a las figuras 148 y 149.

Comente con los niños las ideas referidas a las acciones de reactivación que deben llevar a cabo cuando una persona sufre un "choque eléctrico".

Comente con los niños la información que aparece en sugerencias metodológicas referidas a la magnitud y daño que provoca un "choque eléctrico".

Apóyese en la observación de las figuras 148 y 149.

SUGERENCIAS DE EVALUACION

Objetivo 1.

Materiales. Láminas semejantes a las figuras 130 y 150. (Item 1).

- a) Entregue a cada alumno una lámina semejante a la figura 150. Pida al alumno que frente a cada número escriba el nombre del elemento correspondiente.
- b) Entregue a cada alumno una lámina semejante a la figura 130. Pida al alumno que clasifique anotando cada uno de los artefactos que transforman la energía eléctrica en:
Frio:
Calor:
Luz:

Objetivo 2.
(Item 2).

- a) Pida al alumno que indique, por escrito, al menos 5 condiciones inseguras que pueden provocar un accidente por energía eléctrica.
- b) Pida al alumno que señale por escrito, al menos 5 acciones inseguras que pueden provocar un accidente por energía eléctrica.

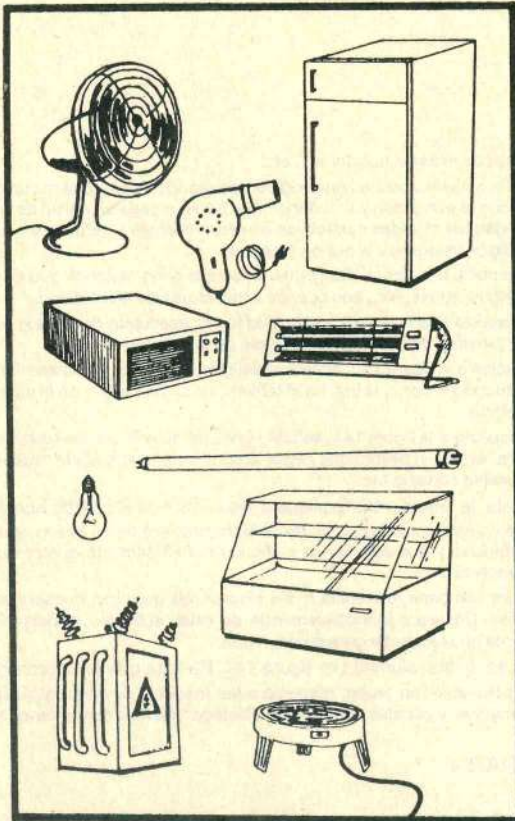


FIGURA 130.

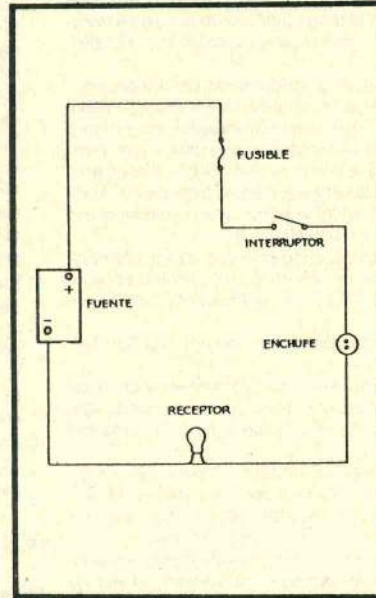


FIGURA 131.



FIGURA 132.

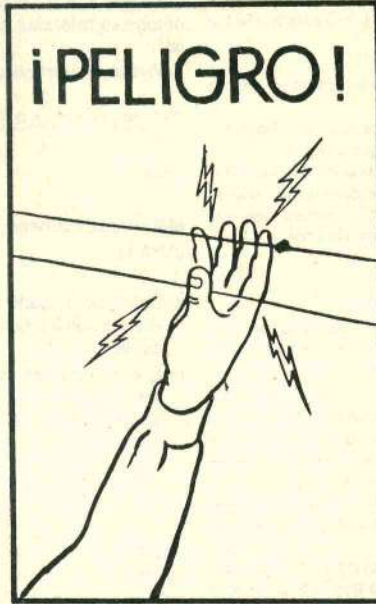


FIGURA 133.

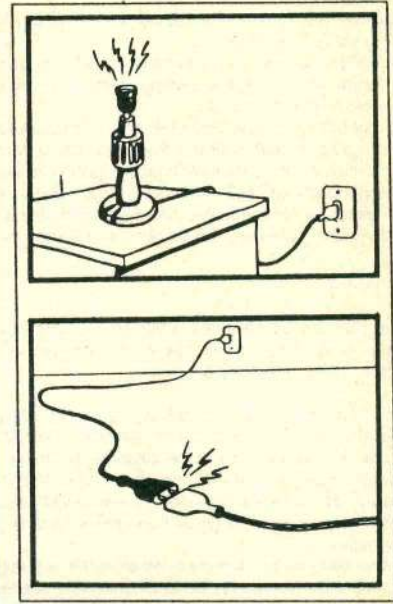


FIGURA 134.

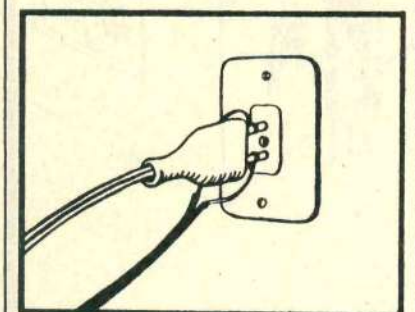
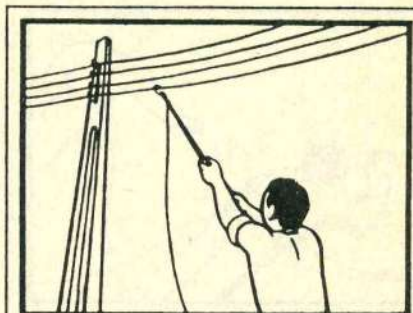
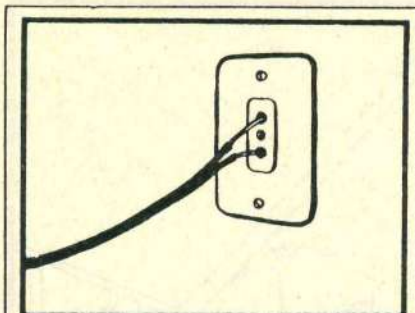
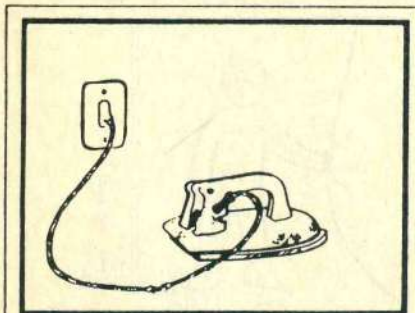


FIGURA 135.

FIGURA 137.

FIGURA 139.



FIGURA 136.

FIGURA 138.

FIGURA 140.

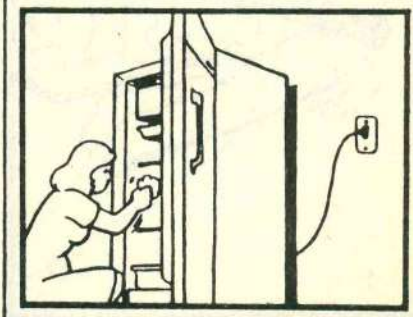




FIGURA 141.

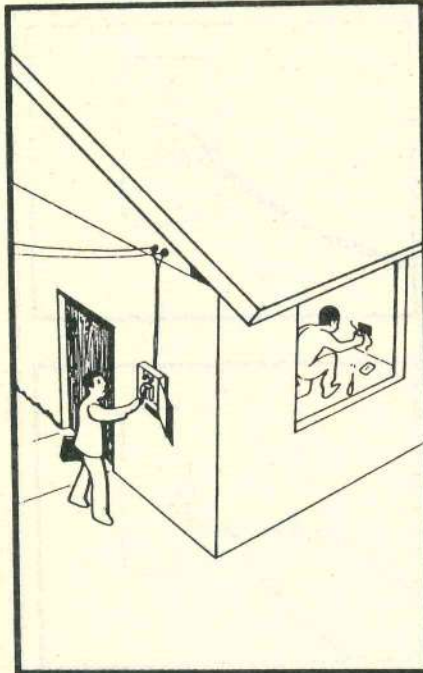


FIGURA 143.

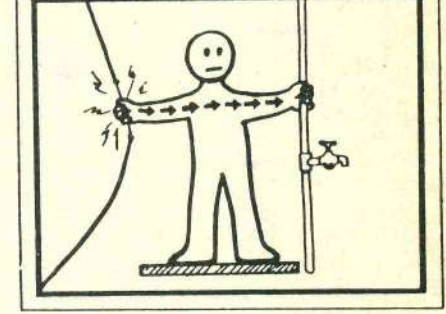
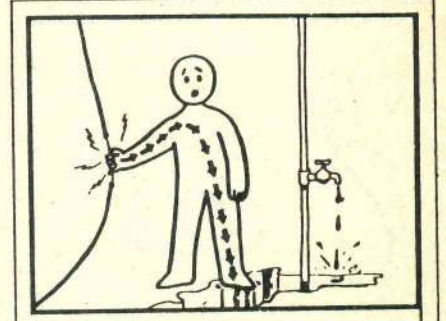


FIGURA 145.



FIGURA 142.

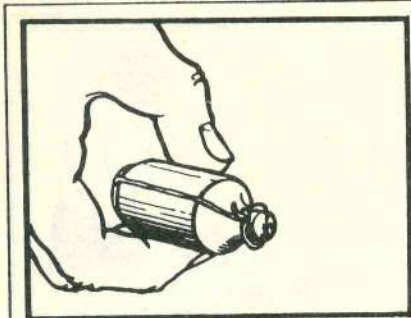


FIGURA 144.

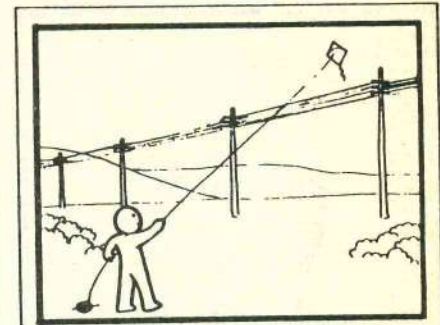
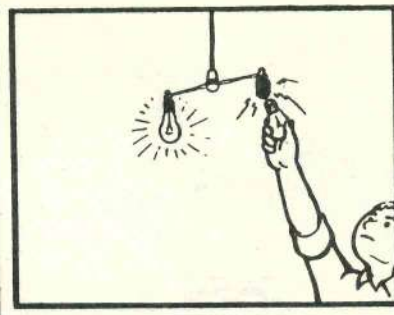


FIGURA 146.



FIGURA 147.

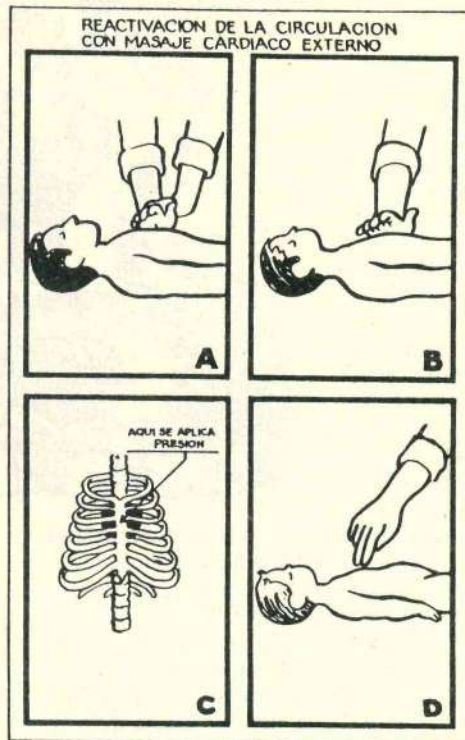


FIGURA 148.

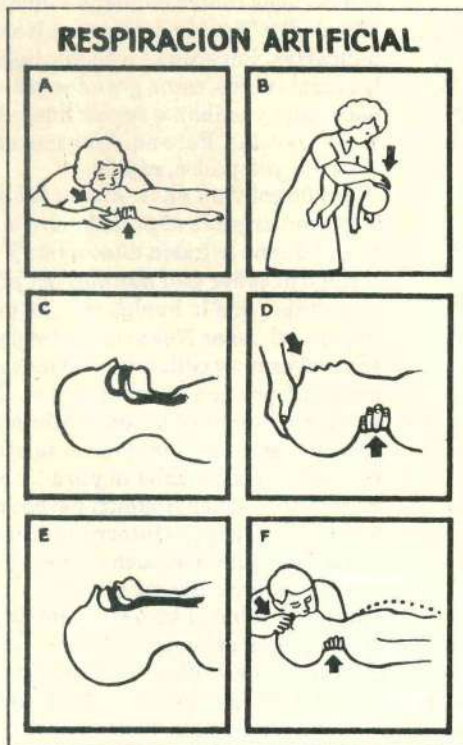


FIGURA 149.

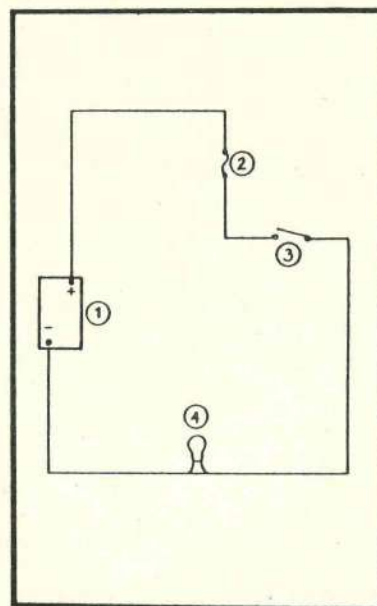


FIGURA 150.

¡HUELGA EN LA G-214!

por: M. Lamordes

Conozco un colegio que fue a la huelga por culpa de un calcetín.

Los hechos comenzaron a suceder un soleado lunes de junio, en un establecimiento de Rancagua. Por esos días mi compadre Quiñones trabajaba a la salida de dicho colegio.

Vendía confites en un buquecito manisero adquirido a través de una curiosa forma de leasing: por el pago de un dividendo mensual de 0,18 UF la compañía aseguradora le entregaba el buquecito, bien que mantenía en prenda

por una deuda que ésta había contraído con una entidad bancaria, la que a su vez aseguraba gratuitamente la embarcación callejera al poseedor, con el compromiso de retornar para sí la prenda al cabo de 99 años.

La noche de ese lunes nos reunimos en el restaurant "El Taimado Chico" para darle el bajo a las ganancias del día, producto de la venta de 34 manzanas confitadas, 47 paquetes de maní con doble fondo, 312 calugones pelayo, 78 sustancias y 24 tablitas de manjar. Ahí me salió la novedad.

-Paro en la G-214, compadre -me comentó, mirando para el lado.

Me disponía a cambiar de tema sin siquiera consultar de qué se trataba ese paro. Después de todo, creo que pensé, las huelgas preocupan sólo a los afectados. Pero el informe me tiró un anzuelo inesperado.

-Y todo por culpa de un calcetín...

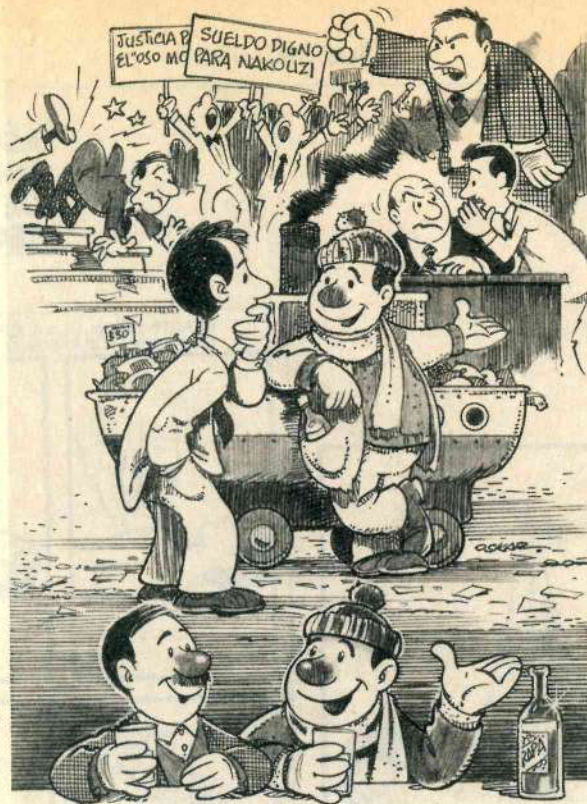
-Cuenta, compadre, cuenta -le pedí.

Ahí comenzó su relato, que no interrumpió hasta que se mandó un guaracazo de grapa para humedecer el gznate.

-El señor Nakouzi llegó corriendo a la clase del lunes. Siempre me compraba un sapito para el café de las diez y cuarto, pero esa mañana se disculpó desde la puerta, mientras alzaba los hombros: "Voy atrasado, me quedé dormido, señor Quiñones". A la salida vi que todos lo seguían para callado, mientras hacían comentarios maliciosos. La señorita Esperanza me entregó la clave: "El señor Nakouzi se puso un calcetín de otro color, Quiñones", me sopló al oído. El vientecito de su voz me hizo estremecer.

Le acoté que no hacía falta ese último comentario. Intimamente lo consideré una falta de respeto de mi compadre hacia la maestra. Estuve a punto de pedirle que se pusiera en su lugar, pero callé.

-Al día siguiente el señor Nakouzi volvió a caer en lo mismo -prosiguió-. Los profesores empezaron a pelarlo y más de alguno dijo que era un roto cochino, porque no se cambiaba los calcetines. Una de sus colegas lo defendió, argumentando que se había puesto los que habían



quedado sueltos del día anterior. Otra corroboró esta tesis, al asegurar que el calcetín de rombos amarillos tenía una papa en la parte de abajo del tobillo izquierdo, en circunstancias que el lunes la papa se divisaba en el talón del calcetín rojo con café, el que ahora estaba enterito. Mientras yo me hacía la América vendiendo maní tostado, los maestros llegaron a la conclusión de que el señor Nakouzi sólo tenía dos pares de calcetines y que al equivocarse había dejado al descubierto su miseria.

-¿Qué paso entonces? -le pregunté, ansioso.
-Los profesores se pusieron de acuerdo y fueron a hablar con el dueño de la escuela para que le subiera el sueldo al profesor

Nakouzi. El dueño les dijo que no era tiempo de negociación colectiva y que las peticiones las recibiría en noviembre del próximo año. Uno de ellos, al que le dicen el Oso Morales, se enfureció y para callado le ofreció un coscacho, pero el espinita que nunca falta fue con el cuento a su oficina y el dueño echó al camorrero.

-¿El sostenedor lo echó?

Quiñones no entendió lo que le preguntaba, pero siguió: -Al otro día los profesores desfilaron hasta el Ministerio con carteles contra el dueño. "Justicia para el Oso Morales" y "Sueldo digno para Nakouzi" decían las pancartas. Pararon el tráfico y llegaron custodiados por los carabineros, como grandes señores. La huelga estaba declarada y la iban a seguir hasta las últimas consecuencias. Pero aquí fue cuando quedó la escoba.

-Cuenta, compadre, rápido.

-Cuando estaban en la oficina del señor Ministro llamaron urgente al presidente del sindicato para decirle que al dueño le había dado susto y había devuelto al trabajo al señor Oso Morales. El presidente dijo que no importaba, que la huelga seguía, porque quedaba el asunto del señor Nakouzi. Entonces éste, que por lo general es muy calladito y no mata ni a una mosca, preguntó por qué se referían a él. El presidente del sindicato le explicó al señor Ministro que el señor Nakouzi era muy tímido y no se atrevía a declarar que el sueldo no le alcanzaba ni para un par de calcetines. Entonces el señor Nakouzi parece que se anduvo molestando, porque interrumpió a su dirigente y dijo, con voz que casi no se escuchó: "¡pero si tengo 14 pares!, ¿para qué voy a querer más?"

Quiñones bebió al seco su trago de grapa y terminó de aclararme la película:

-Mientras los profesores en huelga lo bajaban a patadas por las escaleras del Ministerio, el señor Nakouzi alegaba vanamente su inocencia y les imploraba el perdón: "Qué culpa tengo -lloraba- que mi mamacita me regalara siete pares rojos con café y siete pares con rombos amarillos".

0 < M C Z

ATLAS
MUNDIAL I.G.M.

ATLAS
MUNDIAL I.G.M.

ATLAS
MUNDIAL I.G.M.

ATLAS
MUNDIAL I.G.M.



Exíjalo en las mejores librerías del país

LA MAS ACTUAL
VISION DEL MUNDO

La encontrará en el
INSTITUTO GEOGRAFICO MILITAR

Salones de Venta
Dieciocho N° 369 - Fono 6968221/8 - 710731.
Fax 6988278 - Télex 441677-IGM-CZ.

Alameda Lib. Bernardo O'Higgins N° 240
Local 3 - Fono: 2229928

San Antonio 65 - Local 107 A - Fono 6321956.

de la

A

Creados por
profesores chilenos
para estudiantes
chilenos

a la

Z

Zig-Zag

**DICCIONARIO PRACTICO
ZIG-ZAG DE SINONIMOS
Y ANTONIMOS**

13 x 18,5 cm.

Unica obra desarrollada
para que los profesores
hagan trabajar a sus alumnos
en las diversas acepciones
de las palabras.

**DICCIONARIO PRACTICO
ZIG-ZAG DE LA LENGUA
ESPAÑOLA**

13 x 18,5 cm.

Obra especialmente preparada
para apoyar la formación lingüística de
los estudiantes de Enseñanza
Básica, Media y P.A.A.

DICCIONARIO PRACTICO

ZIG-ZAG

**DE SINONIMOS
Y ANTONIMOS**

- Las sus
- Ejen
- Voca
- exclu
- lectu
- quinc

Claro

DICCIONARIO ESCOLAR

ZIG-ZAG

**DE LA LENGUA
ESPAÑOLA**

- Para estudiantes, secretarías,
oficinistas, viajeros, etc.
- De uso y transporte cómodo.
- Máximo de vocablos en mínimo
espacio.

Claro / Actual / Fácil

DICCIONARIO PRACTICO

ZIG-ZAG

**DE LA LENGUA
ESPAÑOLA**

- Definiciones claras y sencillas.
- Especial para apoyar la formación
lingüística de los estudiantes.
- De fácil y agradable consulta.

Actual / Fácil

**DICCIONARIO ESCOLAR
ZIG-ZAG DE LA LENGUA
ESPAÑOLA**

9 x 13 cm.

Máximo de palabras
en mínimo espacio.
De uso y transporte
cómodo.

En las buenas librerías o en
Empresa Editora Zig-Zag S.A.
Compañía 2752,
Fonos: 6816800-6814744

