

REVISTA DE EDUCACION

REPUBLICA DE CHILE - MINISTERIO DE EDUCACION - CPEIP - N° 190 - SEPTIEMBRE 1991 - \$650 - ISSN 0716 - 0534

ESPECIAL:

- LA CALIDAD DE LA EDUCACION
- PROYECTO M.E.C.E.

POSTER: LA ZAMACUECA

LA ZAMACUECA

MANUEL ANTONIO CARO
(1836 - 1903).

Es considerado
un gran recopilador artístico
de su época.
Apegado a sus raíces,
se ocupa de retratar
la historia patria.

En su obra
La Zamacueca,
resena con notable calidad
una típica y alegre escena
donde se muestra
al español y al nativo
compartiendo en una
nueva y original sociedad.





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° LUGAR \$ 1.000.000
2° LUGAR \$	750.000	2° LUGAR \$ 750.000
3° LUGAR \$	500.000	3° LUGAR \$ 500.000

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

INSTITUTO DE HISTORIA
 MINISTERIO DE EDUCACION

SUMARIO

REPUBLICA DE CHILE
 MINISTERIO DE EDUCACION - C.P.E.I.P.
 ISSN 0716 - 0534
 REVISTA DE EDUCACION - N° 190
 SEPTIEMBRE 1991
 SANTIAGO DE CHILE

<p>MINISTRO DE EDUCACION Ricardo Lagos Escobar</p>	<p>Correo</p>	<p>2</p>
<p>SUBSECRETARIO DE EDUCACION Raúl Allard Neumann</p>	<p>Editorial CALIDAD DE LA EDUCACION Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE</p>	<p><i>Gabriel de Pujadas</i></p> <p>3</p>
<p>REPRESENTANTE LEGAL Gabriel de Pujadas Hermosilla Director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Camino Nido de Aguilas S/N, Lo Barnechea</p>	<p>Educación al Día</p>	<p>4</p>
<p>DIRECTORA EJECUTIVA Maria Teresa Escoffier del Solar Avda. Libertador Bdo. O'Higgins 1371, of. 914 teléfono 698 3351 anexo 1914 Santiago</p>	<p>Especial de Educación PROGRAMA MECE</p>	<p>10</p>
<p>CONSEJO SUPERIOR Ricardo Lagos Escobar Presidente</p>	<p>PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA</p>	<p><i>Alfredo Rojas F.</i></p> <p>13</p>
<p>Héctor Croxatto Rezzio Luis Gómez Catalán Ricardo Krebs Wilckens Alfonso Letelier Llona Gabriel de Pujadas Hermosilla Roque Esteban Scarpa Straboni</p>	<p>ENTREVISTAS</p>	<p>21</p>
<p>CONSEJO EDITOR Gabriel de Pujadas Hermosilla Maria Teresa Escoffier del Solar Pilar Aylwin Jofré Sergio Aguilera Aguilera Iván Núñez Prieto Graciela Ortega Bustos</p>	<p>Consejo de Profesores NUESTRA ESCUELA, ¿FORMA O ENSEÑA?</p>	<p><i>René Reyes S.</i></p> <p>24</p>
<p>COMITE TECNICO - PEDAGOGICO Elsa Peralta Mongge División de Educación General</p>	<p>CPEIP INICIACION A LA VIDA DEL TRABAJO Y CREATIVIDAD</p>	<p><i>Judith Lobos S.</i></p> <p>27</p>
<p>Gerardo Ruiz Betancur Luis von Schakmann Cabrales Rodolfo Villarroel Meza Representantes del CPEIP</p>	<p>Ciencia TIEMPO Y RELATIVIDAD</p>	<p><i>Luis Mira D.</i></p> <p>31</p>
<p>Diva Sobarzo Bravo Directora del Liceo A - 7 de Santiago Representante del Colegio de Profesores</p>	<p>Psicopedagogía DUELO EN LOS NIÑOS</p>	<p><i>Carlos Oyarzún B.</i> <i>Marcela Villarroel</i></p> <p>35</p>
<p>JEFA DE REDACCION Liliana Yankovic Nola</p>	<p>Pedagogía EDUCACION POR EL ARTE EN CHILE Primera Parte</p>	<p><i>Luis Hernán Errázuriz</i></p> <p>39</p>
	<p>Publicaciones BIBLIOTECA AL INSTANTE</p>	<p>45</p>
	<p>Letras CONVERSANDO CON ANDRES SABELLA G.</p>	<p><i>Aliro Caupolicán Flores</i></p> <p>46</p>
	<p>Cine EL CINE - FORO</p>	<p><i>Musia Rosa L.</i></p> <p>50</p>
	<p>Cultura UNA REPARTICION CON RANGO</p>	<p><i>Ana María de Andraca</i></p> <p>52</p>
	<p>ANDRES BELLO SIGUE EDUCANDO EN EL SIGLO XXI</p>	<p>55</p>
	<p>SERGIO TILLERIA, PINTOR CHILENO EN SUIZA</p>	<p>56</p>
	<p>Documentos PRIES - MODULO 17</p>	<p>58</p>
	<p>Humor LA ESTATUA DE ACERO</p>	<p><i>M. Lamordes</i></p> <p>64</p>



Niños rurales de la Escuela E 760
de San Bernardo.

Nuestros agradecimientos.

Fotografía de Manolo Guevara.

Director de Arte
Jaime Rivera Contreras

Fotografía
Manolo Guevara Henríquez
Arnaldo Guevara Henríquez

Secretaria Dirección Ejecutiva
Carmen Tiznado Mancilla

Secretaria 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
Cuatro Ltda.

Impreso en los talleres de Cochrane 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 Aguilas s/n Lo Barnechea, casilla 16122, correo 9, Providencia teléfonos 216 7602 - 216 7606 - 216 7607 - fax 216 7662.

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).

Estimada Directora:

La felicito por la Revista. ¿Sería posible contar con otro ejemplar, por favor?

Afectuosamente,

Manuel Antonio Garretón

Estimada Directora:

Acabo de recibir el Núm. 189 de la Revista y creí oportuno felicitarla. Sería, informativa, variada... Le adjunto también, algunos comentarios por si sirven:

1. En las páginas 30 a 36: las fotos sobrepuestas al texto molestan la lectura.

2. Me parece que sería bueno tener en perspectiva abrir la Revista en dos direcciones.

- Gente de fuera del campo de la educación opinando sobre la educación: empresarios, trabajadores, académicos de otras disciplinas...

- Artículos (estudios, investigaciones, relatos de experiencias) procedentes de otros países o tratando temas de educación de otros países.

Reitera las felicitaciones y ánimo.

Cordialmente,

Juan Eduardo García-Huidobro S.

Sra. Directora:

Luego de saludar a Ud. y a su excelente equipo colaborador me permito escribir estas líneas para felicitarla por la valiosa herramienta de trabajo e información, como es la prestigiosa Revista de Educación que sirve a todos los profesores de Chile. Me desempeño en el establecimiento particular EDUPAC N°4 de Cabildo. Con motivo de conmemorar el natalicio de don Bernardino O'Higgins, nuestro colegio organizó en forma interna un concurso de Poesía para alumnos de 5° a 8° básico.

Como una forma de incentivar la creación artística de nuestros alumnos, me gustaría mucho que ustedes publicaran la que obtuvo el Primer Lugar y que pertenece a un alumno de sexto año básico.

Esperando una buena acogida le saluda atentamente,

Nancy Zamora Moreno
Prof. Educ. General Básica
Directora Colegio EDUPAC

Respuesta: Publicamos aquí las dos primeras estrofas de:

A O'HIGGINS CON AMOR

Alum. Alvaro Valdebenito F.

En un 20 de agosto
nace el Libertador
de una madre chilena
y un padre español.

Allá en Chillán Viejo
abrió sus ojos al sol,
dando sus primeros pasos
a Talca se mudó...

CALIDAD DE LA EDUCACION Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

Quizá uno de los conceptos que más se utilizan en el campo de la educación es el de calidad; sin embargo, posiblemente son ideas que por ser tan generales tienen un bajo nivel de comprensión. Por tanto, por calidad de la educación podemos entender muchas cosas, dependiendo de la perspectiva en la cual nos ubiquemos.

Desde una visión educativa pareciera ser que la calidad de la educación tienen una directa relación con la adecuada acción pedagógica que realiza el profesor en torno al desarrollo más óptimo para sus alumnos, que como tales, están insertos en procesos de enseñanza-aprendizaje en muy distintos niveles y modalidades. Es así que hablar de calidad de la educación, desde una perspectiva pedagógica, es referirse a la acción pedagógica más apropiada, que lleva a cabo el educador para facilitar los procesos de crecimiento de sus alumnos. Por ello, es preciso detenerse en una caracterización sobre esta última y ubicarla en las necesidades del desarrollo educativo contemporáneo.

Una acción pedagógica de calidad es aquella que, partiendo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sea capaz de proyectarse hacia niveles de mayor complejidad relacional: enseñanza-aprendizaje e institución escolar; escuela-comunidad; comunidad-entorno sociocultural, etc. A través de ella, el alumno debe comprender no sólo su situación particular, sino insertar la misma en realidades que le den significación y valor.

Una acción pedagógica debe intentar el desarrollo de la capacidad creativa y de diseño en los niños, para que ellos enfrenten adecuadamente la complejidad del mundo contemporáneo. Es por esto, que el profesor debe ser un profundo conocedor de la naturaleza humana y de sus procesos, conociéndose en primer lugar a sí mismo.

Es indispensable que hoy día la acción que se realiza en las aulas promueva la capacidad de silencio, para desde allí consolidar los procesos

de identidad de todos los actores educativos y, con ello seleccionar de manera idónea, los múltiples estímulos que provoca el mundo tecnológico y crear formas más libres de existencia personal y comunitaria.

No obstante, una acción pedagógica ajustada al desarrollo de nuestros pueblos, de resituar el cuerpo humano al interior de sí misma.

Valorar el cuerpo cotidianamente es propiciar el desenvolvimiento del sentido de realidad en los niños y en los jóvenes. El tiempo y el espacio al cual nos enfrenta el cuerpo son, sin duda, dos elementos claves para vislumbrar de manera más planificada nuestra propia existencia, con todo lo que ello significa de sanidad para la vida social. Sólo de esta forma será posible "seguir" el movimiento de la realidad del propio niño o joven, su familia y sus relaciones sociales.

En otras palabras, el cuerpo ineludiblemente, nos pone en contacto con la cultura que vive cada alumno. En este contexto, el perfeccionamiento docente deber ser una de las ayudas permanentes al desarrollo de la acción pedagógica cotidiana del profesor en el aula y en la escuela. Sin embargo, no sólo basta "tomar conciencia" o "vivenciar" y compartir las propias experiencias pedagógicas. Es imprescindible que en el perfeccionamiento se combinen estos elementos con un "expertizaje" que posibilite un trabajo sistemático, metódico, serio y profundo sobre los temas mencionados anteriormente. El perfeccionamiento, así visto, no sólo une la experiencia del maestro con el conocimiento de las distintas disciplinas educacionales, sino que facilita de mejor manera la transferencia de lo aprendido al aula.

De ahí entonces que el perfeccionamiento sea un elemento fundamental en el logro de una mejor calidad de la educación, pues nos permite configurar las nuevas formas de acción pedagógica que son necesarias para enfrentar los desafíos contemporáneos de la educación en Chile.

Prof. Gabriel de Pujadas Hermosilla
Director CPEIP

RAQUEL CORREA

**PREMIO A LA ENTREVISTA
FRANCA**

Es la segunda mujer que recibe el Premio. La primera fue Lenka Franulic (en 1957), y representa, con manifiesto orgullo de su parte, a las generaciones de periodistas universitarios. Se trata de la conocida periodista de diario y televisión Raquel Correa Prats, quien se adjudicó el Premio Nacional de Periodismo 1991.



Raquel Correa, galardonada con el Premio Nacional de Periodismo 1991.

Durante 31 años ininterrumpidamente, ha ejercido la profesión sin haber realizado nunca otras tareas fuera de las estrictamente

profesionales, desempeñándose en todo tipo de medios de comunicación: escrito, oral y audiovisual. Desde hace diez años trabaja en el Diario *El Mercurio* de Santiago, en el Cuerpo de Reportajes, haciendo entrevistas, semana a semana, a personajes de la actualidad política, económica y cultural. Al mismo tiempo colabora con la Corporación de Televisión de la Universidad Católica de Chile, Canal 13, produciendo el espacio llamado "La Entrevista de Raquel Correa".

Larga e importante es la lista de personalidades entrevistadas por Raquel Correa. Entre las internacionales aparecen los presidentes argentinos, Raúl Alfonsín y Carlos Saúl Menem, el escritor peruano Mario Vargas Llosa, la misionera sor Teresa de Calcuta, la famosa bailarina de ballet, Margot Fontayne, y otros. Todos los presidentes chilenos del último tiempo han enfrentado el "punceteo" de sus preguntas: "Cuando trabajo me sitúo al otro lado del cerco, dejo un espacio necesario entre el entrevistado y yo", asegura. Y así el público ha podido conocer en profundidad a Jorge Alessandri, Eduardo Frei, Salvador Allende, a Augusto Pinochet y al mandatario actual Patricio Aylwin.

Tanta franqueza en sus preguntas le produjo problemas en 1974 cuando fue suspendido su ciclo de entrevistas en el Canal 13 y despedida de la Revista *Vea* donde era directora. Aquello lo recuerda como los momentos más duros que le ha tocado vivir en su carrera de periodista: "Esos dos años que estuve cesante creí que me moría, porque yo no sé hacer otra cosa más que periodismo. Fue peor que el exilio, cercano al suicidio", cuenta con la pasión de quien ama lo que hace.

Toda la parquedad que pone en su trabajo se diluye cuando se conoce en persona a Raquel Correa, porque es una mujer suave, amable, sonriente, que deja notar su gusto por la gente.

Dos libros ha publicado Raquel Correa. El primero, en conjunto con sus colegas Malú Sierra y Elizabeth Subercaseaux, titulado *Los Generales del Régimen*, y el segundo, también con Elizabeth Subercaseaux, llamado *Ego Sum Pinochet*, que trata la figura del general en cinco entrevistas. También hay reproducciones de entrevistas suyas en varias otras publicaciones de la actualidad política nacional.

Por último, cabe agregar que esta destacada periodista chilena recibió los Premios Lenka Franulic y Helena Rubinstein en 1963 y el "Laurel de Oro", el mejor programa periodístico de la televisión, en 1972.

VIOLA SOTO GUZMAN

**PREMIO NACIONAL DE
EDUCACION 1991**

Los fundamentos de la decisión fueron la amplia y significativa trayectoria en la construcción de la comunidad escolar y en su calidad de líder en el movimiento de experimentación y renovación de la enseñanza secundaria en Chile.

Y es que Viola Soto Guzmán es "intrínsecamente maestra". Por eso se llevó el Premio Nacional de Educación 1991, otorgado por la unanimidad del Jurado, el 23 de agosto pasado, y anunciado a la prensa por el Ministro de Educación, Ricardo Lagos.

Su mérito y su valor quedó inmediatamente de manifiesto en su primera reacción, cuando declaró: "Todos ustedes comprenden que hay situaciones en la vida personal y profesional para las que uno no tiene palabras, porque la emoción y el sentimiento lo invaden todo. Yo recibo con mucha modestia este Premio Nacional de Educación y lo hago pensando en mis padres, en mi abuela que fue educadora. Pensando en mi marido que fue un gran profesor, pensando en la legiones de alumnos que tuve en la enseñanza secundaria y universitaria, pensando en los colegas con los cuales, codo a codo, compartí la construcción de nuevas formas de educación para Chile y para América Latina".

Recibió su título de Profesora de Estado en Historia y Geografía el año 46, cuando existía el Instituto Pedagógico, dependiente de la Universidad de Chile. De él nunca más volvió a desligarse, salvo en los períodos que necesitó perfeccionarse y viajar al extranjero. Así adquirió las especialidades de Historia del Arte, en la Universidad de Madrid; Supervisión, Metodología de la Experimentación Pedagógica y Currículum, en la Syracuse University de Nueva York, y Comunicaciones Masivas Aplicadas a la Educación Area Televisión, en la Ecole Normale Saint Cloud, de París.

Todo el tiempo Viola Soto estuvo haciendo clases en el Liceo Experimental Manuel de Salas. Formó generaciones y generaciones de jóvenes y también participó activamente en la modificación de los planes y programas de estudio, interés que el año 1974 le costó el puesto: "El año 69 trabajamos muy dedicados a intentar cambios profundos en los programas educacionales, hicimos del Liceo una "escuela abierta" de



Profesora Viola Soto Guzmán,
Premio Nacional
de Educación 1991.

acuerdo con los principios universales de la educación planteados por el "Aprender a Ser" de la Unesco. Yo era la asesora técnica en ese entonces, por lo tanto la responsable de los cambios curriculares, cuyos postulados universales (no así los ideológicos-partidistas) coincidieron, dos años después, con los de la Escuela Nacional Unificada (ENU), del gobierno del Presidente Allende. Eso bastó para declararme persona no grata el año 1974...", explica sin esconder su nostalgia.

De todos modos, una suerte de obstinación profesional la mantuvo activa siempre y, a pesar de haber sido también exonerada de la Universidad de Chile en 1975, situación que la alejó de su cargo de Profesora de Currículum en el Departamento de Educación de la Facultad de Filosofía y Educación, siguió su camino como "maestra de maestros" y haciendo postgrados en la Universidad Católica de Chile, en Institutos Profesionales, en la misma U. de Chile y en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la

Educación, "su querido Pedagógico", de donde es Vicerrectora Académica.

No se demoró mucho Viola Soto en demostrarle al Gobierno de la época que ella era profesora ante todo y que de nada podían acusarla. En 1976 fue sobreesidida de todos los cargos que se le imputaban y muy pronto retomó los caminos de la enseñanza y volvió al Liceo Manuel de Salas y a la Universidad de Chile a dar rienda suelta a su vocación.

Cuando se le pregunta por su asignatura y el tratamiento que se le da hoy, se detiene a explicar con crítico punto de vista: "Como profesora de Historia, creo que la selección de la cultura que hace la escuela depende de criterios no solamente científicos, sino que también políticos e ideológicos. Es que los programas de Historia y de Ciencias Sociales en las universidades tenían que ser revisados y podados durante el Gobierno autoritario, porque se pretendía formar un tipo de hombre con una lógica distinta, la lógica de la seguridad nacional que dividía al país entre amigos y enemigos, según las ideologías. Debido a ellos los programas están profundamente imbuidos de los principios de la seguridad nacional y la Historia de Chile, como parte del mundo también. Se cercenaron capítulos importantísimos. Así no ha habido evolución hacia la Historia interpretativa y crítica, una Historia en que no solamente la palabra para reconstruir los hechos la tuvieron los conquistadores, sino también los conquistados. Hacia allá va todo el movimiento historiográfico mundial contemporáneo".

A la distinción y el halago, ella modestamente responde: "Mi vida no ha concluido, apenas es un proyecto que desea seguir perfeccionándose en la difícil tarea de transformarse en un verdadero profesor".

ENRIQUE TIRAPEGUI

POR LA FISICA NO LINEAL

Es uno de los científicos líderes a nivel mundial en el campo de la Física no lineal y en las áreas relacionadas con ésta. Especialidad que en los últimos diez años se ha transformado en una de las más excitantes y novedosas de la Física.

Esa fue la gran causa para que el profesor Enrique Tirapegui Zurbano se llevara el Premio Nacional de Ciencia 1991, decidido el lunes 26 de agosto por un jurado compuesto por el Ministro de Educación, Ricardo Lagos Escobar; el presidente del Instituto Chile, Luis Vargas Fernández; el ex rector de la Universidad Técnica Federico Santa María, Jaime Chiang; el ex decano de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Chile, Gustavo Hoecker, y Adelina Gutiérrez, presidenta (S) de la Academia Chilena de Ciencias.

Por la alternancia de la Ley vigente (la nueva Ley de Premios nacionales está en el Congreso) en esta

oportunidad correspondía discernir entre los candidatos del ámbito de la Física. Y considerando, según consta en el acta, los altos méritos y antecedentes de todos los postulantes, después de arduo debate y difícil elección, ante la disyuntiva de elegir a uno solo de ellos, el Jurado resolvió, por mayoría de sus miembros, entregárselo a Enrique Tirapegui.

Méritos tiene de sobra, porque entre sus contribuciones más importantes en el orden científico está el haber dado un significado preciso a la aseveración que no se pierde información al pasar de la evolución reversible a la irreversible, logro ampliamente comentado por el Premio Nobel Ilya Prigogine.

Además es conocido en el exterior como formador de científicos, y son muchos los físicos que actualmente realizan carreras brillantes que se reconocen como discípulos suyos.

Cerca de ochenta publicaciones tiene a su haber el profesor Tirapegui, la mayoría de ellas en inglés o francés. Es doctorado en Física Teórica y en Matemáticas, Universidad de París, Francia. Actualmente es profesor titular de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas en la Universidad de Chile.



Profesor Enrique Tirapegui Zurbano, Premio Nacional de Ciencia 1991.

Ahora como Premio Nacional, continúa investigando en su campo y dando conferencias a nivel internacional.

Con este Premio se cerró el ciclo 1991.

NIÑOS MALTRATADOS:

LOS QUE NO HABLAN FUERTE

"Sólo sabemos que más de la mitad de los delincuentes juveni-

que todos debiéramos tener por el problema.

La infancia maltratada es un sector de la sociedad que no vota, que no ejerce presión, que no decide el destino formal de la nación, que no habla fuerte, que no hace discursos, que sólo muestra su cara amaratada y su nula autoestima. Todo

ello ha motivado al Senador, quién además es médico, y a otras personas para formar una Comisión Intersectorial de Prevención del Maltrato Infantil y la Violencia, que se ha dedicado a proponer una legislación coherente, eficiente y moderna al Congreso.

Así los doctores, Arturo Salinas y William Cortés y los representantes de los Ministerios del Interior, Ernesto Toro; de Educación, Gastón Gilbert; de Justicia, Adriana Araneda, y de Salud, Dr. Carlos Becerra se abocaron a estudiar una nueva legislación relativa a la Convención de los Derechos del Niño y del Maltrato Infantil, cuyos principales contenidos fueron dados a conocer en conferencia de prensa poco antes de entrar a trámite a la Cámara de Diputados.

El Proyecto propone: en materia penal, la tipificación de nuevos delitos como el rapto, la violación e incesto cometidos en la persona de un menor. La tipificación del delito de maltrato infantil en sus formas físicas y mental. La creación de nuevas figuras sobre explotación laboral infantil, tráfico de menores, trata de blancas ejercida en menores, y otros.

En materia civil, las innovaciones más importantes dicen relación con la modificación del artículo 233 del Código Civil, reemplazándose la frase "la facultad de corregir y castigar moderadamente" por la que señala "la responsabilidad, derecho y deber de velar por los hijos y por su desarrollo integral". Además, el Proyecto contiene los derechos del niño en catorce preceptos que integran las normas fundamentales de la Convención de las Naciones Unidas, tanto en materia judicial como extrajudicial. Y un artículo 15 que crea la Prefectura del Niño y del Adolescente, destinada a proteger a los menores durante los procedimientos policiales.



El senador Ruiz-Esqvide y el director de Educación General, Gastón Gilbert dan a conocer el proyecto de ley.

les o adultos fueron maltratados por sus padres o tutores en su niñez", afirma el senador de la DC, Mariano Ruiz-Esqvide, como una realidad inexorable que justifica plenamente el interés

de la Convención de los Derechos del Niño y del Maltrato Infantil, cuyos principales contenidos fueron dados a conocer en conferencia de prensa poco antes de entrar a trámite a la Cámara de Diputados.

IX REGION

LA MAS ALTA MATRICULA DE ALUMNOS MAPUCHES

El Programa de Educación Mapuche, coordinado por la Secretaría Ministerial de Educación, IX Región, destinó recursos por un total de 2 millones 845 mil pesos para ir en apoyo de la gestión técnico-pedagógica de los 60 establecimientos rurales que se encuentran desarrollando "Programas y Proyectos de Innovación Curricular" en el nivel básico.

Los fondos provienen del Ministerio de Educación y están dispuestos para el mencionado Programa que beneficia a los numerosos niños mapuches matriculados en escuelas rurales pertenecientes a las 24 comunas participantes.

A su vez, gracias a un convenio suscrito entre el Ministerio de Educación y la Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI), el Seremi del ramo, Nilo Bernales hizo entrega de 126 becas completas y ocho medias becas a alumnos mapuches que estudian en las universidades o institutos profesionales de esa Región.

Desde junio las comunas de Ercilla, Collipulli y Victoria están incorporadas al Proyecto de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE) a través de un Plan Piloto que evaluará la experiencia y la llevará a los 3 mil 766 planteles rurales que atienden cursos combinados en el país, es decir, escuelas uni y bidocentes.

El MECE se inició primero en la Región de la Araucanía debido a los bajos indicadores socioeconómicos y culturales detectados en el sistema educacional en relación con el resto del territorio: Mayor índice de analfabetos, importante número de cursos combinados, bajo rendimiento del alumnado en las asignaturas de Matemática y Castellano, elevada matrícula de alumnos indígenas, mayor cantidad de alumnos internos y alto porcentaje de profesores ejerciendo en zonas rurales.

De esta forma se beneficiará a 47 escuelas, que atienden a mil 300 niños campesinos.

Todo este quehacer educativo regional comenzó a ser publicado en el Panorama Educativo IX Región, informativo bimestral de educación y cultura editado por la Seremi, que se ha puesto como principal objetivo dar a conocer a la comunidad en general, los programas, proyectos y actividades de inspiración nacional y regional en desarrollo.

COLEGIOS!

Ampliaciones
Construcciones

LOSA
TRALIZADA

la más
rápida y
eficiente
solución
en losas de
hormigón

TRALIX

COLEGIO DUNALASTAIR
ENERO 1991
Arqto. Fco. Hermosilla

APOQUINDO 6742 STGO. F. 211 2686 FAX (56-2) 2128245

ATENCION PROFESORES DE EDUCACION BASICA Y MEDIA

El Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, con el auspicio y patrocinio del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, invita a los profesores a inscribirse en el curso de Teoría democrática y Educación. Se propone que los participantes puedan conocer, discutir y evaluar las teorías con-

temporáneas de la democracia y su relación con las teorías de la educación, y asimismo vincular dicha relación con su experiencia docente.

El curso se realizará los martes y jueves de 19 a 21 horas en la sede San Camilo del CPEIP (San Camilo 262, 4º Piso, Santiago, Teléfono 34 4611). Comienza el jueves 10 de octubre y tendrá una certificación de 60 horas. Las inscripciones se reciben en el CERC, Catedral 1063, of. 54, Santiago. Teléfonos 698 0864 y 696 7103. El costo de la inscripción es de \$ 3.500. Incluye material de estudio impreso y certificado.

LOS CUARENTA DESAPARECIDOS DEL MAGISTERIO

"Pueblo mío, verdad que en primavera suena mi nombre en tus oídos". Al profesor Arturo Barría Araneda, desaparecido el 28 de agosto de 1974. Y a Luis Evangelista Aguayo, María Arriagada, César Avila, Rubén Antonio Campos, Cristián Cartagena, Einar Tenorio, María Elena González, Agustín Martínez, Frieda Lasham, Julia del Rosario Retamal, Alejandro Rodríguez, a...

varios otros, hasta completar cuarenta. Porque cuarenta son los maestros detenidos desaparecidos registrados en el Informe Rettig, y a ellos rindió homenaje el Colegio de la Orden y el Ministerio de Educación en una exposición fotográfica en la Sala Gabriela Mistral en un sencillo acto donde habló el ministro de Educación Ricardo Lagos. "En parte hemos querido reparar aquella deuda que la sociedad chilena tiene con su magisterio al lograr la promulgación del Estatuto Docente. Pero hay una segunda deuda, la de las exoneraciones masivas. Hemos hecho un gran esfuerzo para reintegrar al máximo de afectados. Sin embargo, hoy nos congrega otra situación dolorosa, la detención y desaparición de profesores entre los años 73 y 76. Ante esa realidad del Chile nuestro, como Ministro de Educación me es grato hoy ofrecer esta casa para cobijar, en el canto de amor y de vida de Gabriela Mistral,

esta exposición conmemorativa".

A nombre de los familiares de las víctimas, agradeció Ester, hermana de Arturo Barría, quien con emocionadas palabras dijo: "Gracias al Departamento de Derechos Humanos del Colegio de Profesores y al Ministerio de Educación por esta iniciati-

va y esperamos que cada día sean más las voces que se sumen en exigir verdad y justicia para nuestros seres queridos, tan cruel e injustamente arrancados de nuestro lado".

Los cuarenta retratos de la muestra correspondieron a las reproducciones fotográficas hechas por Arnaldo Guevara, fotógrafo del Departamento de Comunicaciones del Ministerio, en tanto las dedicatorias a cada profesor detenido desaparecido, fueron seleccionadas y montadas artísticamente por miembros del Departamento de Derechos Humanos del Colegio de la Orden, dirigido por el profesor, Jorge Pavez.



... "que cada día sean más las voces que se sumen en exigir verdad y justicia para nuestros seres queridos"... expresó Ester Barría. En la foto, junto a ella aparecen Jorge Pavez, dirigente del Colegio de Profesores, y el Ministro de Educación.

NUESTROS AGRADECIMIENTOS al establecimiento Little College de La Florida por su gentileza y apoyo a la producción de material fotográfico para la *Revista de Educación*.

CPEIP

23 AÑOS DE ACCION PEDAGOGICA

Con un acto académico al que asistieron cerca de 200 personas, entre autoridades y profesores, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) celebró sus veintitrés de existencia, el 14 de agosto pasado. En la oportunidad, su director, Gabriel de Pujadas pronunció un discurso en el que reseñó las tareas

proyectos que se están llevando a cabo y de los cursos de perfeccionamiento que se están haciendo, resaltando la existencia de la nueva sede metropolitana que el Centro acaba de abrir en la calle San Camilo 262, donde se impartirán clases y talleres para los maestros.

Por su parte el subsecretario de Educación, Raúl Allard hizo un llamado al personal del CPEIP a comprometerse con su labor: "Llamamos al personal profesional del Centro a comprometerse con mucha fuerza y calidad en la tarea de proyectar las funciones de investigación que legítimamente les compete y a enfrentar la vasta acción que se le abre a esta



El subsecretario Allard en su intervención por los 23 años del CPEIP.

educativas a las que está abocada la entidad y proyectó los pasos a seguir: "Estamos convencidos de que el CPEIP será el gran instrumento de trabajo que el Ministerio de Educación tendrá en los años venideros. Para eso cuenta con un equipo humano de muy buena calidad, además motivados por su servicio permanente al magisterio nacional".

También resaltó la presencia efectiva del organismo en regiones, la eficaz llegada del Programa PPDD (Programa de Perfeccionamiento Docente a Distancia), que ha tenido un notorio y alentador repunte el último tiempo, con una cobertura de alrededor de 50 mil docentes.

El personero hizo una acuciosa descripción de los

entidad la que requiere de reforzamiento y acomodos en su administración y de una gestión la más eficiente y participativa posible", y agregó que "ante el cúmulo de responsabilidades que están adquiriendo, por el Estatuto Docente, por los proyectos de la Reforma Tributaria, por el Proyecto MECE; tienen que afinar su capacidad de ejecución. Estoy seguro de que con el empuje de su Director y con el experimentado equipo que lo acompaña, son capaces de asumir el desafío y convertirse en líderes en el campo del perfeccionamiento y de la investigación pedagógica".

La celebración fue cerrada con un alegre almuerzo de camaradería que contó con la presencia de todos los asistentes y funcionarios del CPEIP.

**PROGRAMA MECE
1992 - 1997**

MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD Y EQUIDAD DE LA EDUCACION

El programa Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE) es la columna vertebral de las políticas de calidad y equidad que el Ministerio implementará en los próximos seis años (1992 - 1997).

El monto global del Programa será de aproximadamente US \$ 243 millones, de los cuales el Banco Mundial aportará, bajo la forma de un crédito a ser pagado en 15 años con un período de gracia de cinco años, 170 millones de dólares. El resto (US \$ 73 millones), corresponderá a fondos del presupuesto de la Nación.

No ha habido en el país un esfuerzo integral comparable de inversiones en el sector educacional desde el período gubernamental del presidente Frei. Por el lado del Banco Mundial, éste es su primer proyecto en el sector educación de Chile desde 1970.

El Programa, elaborado entre mayo de 1990 y mayo de 1991 por equipos de especialistas convocados por el Ministerio de Educación, fue objeto de examen y discusión a lo largo de su fase de diseño, por cinco misiones de los equipos técnicos del Banco Mundial. El mismo se encuentra ya evaluado y acordado tanto por los Ministerios de Hacienda y de Planificación, como por el Banco Mundial. Las fases siguientes son de negociación en Washington de los documentos legales pertinentes y de aprobación del proyecto por el Directorio del BM. Las primeras acciones del Programa podrán comenzar a ejecutarse en el último trimestre de 1991.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA

a) El objetivo primordial del Programa es mejorar en forma sustantiva la calidad de los aprendizajes y resultados en la educación básica, y la equidad de su distribución.



Alumnos de educación básica se verán beneficiados gracias a los recursos que les entregará el Programa MECE.

Adicionalmente, el Programa incluye como objetivos:

b) Ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación preescolar.

c) Mejorar la capacidad de gestión del Ministerio de Educación.

d) Evaluar alternativas de reformas institucionales y curriculares en la educación media, orientadas al mejoramiento de su pertinencia, calidad y equidad.

En consecuencia con estos objetivos, los cuatro componentes del Programa, ordenados de acuerdo a los montos involucrados, son: educación básica, educación preescolar, desarrollo institucional del MINEDUC, y educación media.

MECE-EDUCACION BASICA US \$ 180 millones en seis años

La estrategia de mejora de la calidad de los aprendizajes en la educación básica incluye dos

grandes tipos de acciones.

En primer término, la ejecución de un conjunto de líneas de acción dirigidas a mejorar sustantivamente la provisión y calidad de las condiciones e insumos fundamentales de los contextos de aprendizaje.

El Programa incluye aquí cinco líneas de acción: textos, bibliotecas de aula, asistencia en salud, infraestructura, perfeccionamiento docente. El objetivo ordenador aquí es elevar el "piso" de los factores fundamentales que impactan sobre el aprendizaje.

En segundo término, la estrategia incluye acciones destinadas a introducir mejoras e innovaciones en las prácticas pedagógicas a tener lugar dentro del marco mejorado de condiciones y recursos referidos.

El Programa incluye tres grandes líneas que representan innovaciones importantes dirigidas a los objetivos de mejorar la calidad y equidad: descentralización pedagógica, educación rural, y el proyecto piloto de Red Interescolar de Informática Educativa. Adicionalmente incluye un Diagnóstico Sobre el Uso de Computadoras en la educación básica, que servirá como insumo para el diseño de políticas en este ámbito.

La estrategia de mejora de la equidad de la educación se funda en la focalización de recursos adicionales en los sectores del sistema con más pobres resultados, y en la adopción de un conjunto consistente de medidas dirigidas a la matrícula rural que asiste a escuelas incompletas.

El esfuerzo de innovación más importante en el nivel básico se refiere a la línea descentralización pedagógica, que consiste en la articulación de tres tipos de iniciativas orientadas a mejorar la calidad de las escuelas en

términos de aprendizaje, a través de una activación de las capacidades de innovación y autonomía pedagógica de los profesores.

Las acciones contempladas aquí son:

- a) La generación y ejecución de proyectos de mejoramiento educativo, por las escuelas básicas financiadas públicamente.
- b) La existencia de un fondo de recursos para la realización de los proyectos de mejoramiento, al que

las escuelas postularán, una vez que formulen tales proyectos.

c) Un sistema de apoyo y supervisión renovado por parte del Ministerio de Educación, orientado a apoyar a las escuelas en la formulación y realización de sus Proyectos de Mejoramiento Educativo.

MECE-EDUCACION PREESCOLAR

US \$39 millones en cinco años

El programa MECE en su componente preescolar tienen dos objetivos mayores: incrementar la cobertura y mejorar la calidad de

la oferta educativa a los menores de seis años.

La ampliación de cobertura será focalizada en la atención de los grupos más pobres, tanto urbanos como rurales, entre los que sólo el 27% de los niños tienen acceso a programas de educación preescolar.

Para mejorar la calidad de la educación parvularia se contratará personal profesional nuevo; se perfeccionará al existente; se equipará a los centros con materiales educativos; y se hará uso del potencial educativo de los medios de comunicación de masas y micromedios.

MECE-INSTITUCIONAL

US \$16.5 millones en cinco años

Los esfuerzos de mejoramiento de la calidad y equidad en el sistema escolar demandan un Ministerio de Educación con nuevas capacidades de gestión y apoyo, en los que la información y la evaluación juegan un papel central, al interior de

orientaciones generales de descentralización de las decisiones.

Las acciones contempladas aquí son:

1. Fortalecimiento de las capacidades de planeamiento, programación, monitoreo y evaluación del MINEDUC central y de sus Departamentos Provinciales. Además se apoyará a los Municipios, de modo de mejorar la eficiencia en el uso de los recursos.
2. Reeducación institucional y entrenamiento del



Mejorar la calidad del aprendizaje es un objetivo primordial que el Ministerio de Educación implementará en los próximos años.

personal de acuerdo a los requerimientos de la implementación del programa MECE.

3. Establecimiento de sistemas de información y evaluación educativa, fundamentales para la formulación y readecuación de políticas, focalización de recursos en escuelas con resultados más pobres, y monitoreo periódico de los logros y deficiencias del sector.

MECE-EDUCACION MEDIA

US \$2.5 millones en dos años

El componente de educación media, a diferencia de los restantes del programa MECE, que consiste en acciones de mejora que tienen una duración de seis años, comprende en un conjunto de estudios, una difusión a nivel nacional, y la formulación de una propuesta de mejora, en un plazo de dos años. El programa responde aquí a la necesidad urgente de repensar un nivel de enseñanza que, como resultado de importantes cambios tanto al interior de la EM como en el contexto social en que desempeña sus funciones, ha perdido su identidad y no está satisfaciendo lo que las personas y la sociedad le demandan.

El programa MECE-Media tiene como objetivo fundamental el siguiente:

1. Elaborar una propuesta acerca de una política de renovación de la EM orientada hacia el incremento de su relevancia, equidad y calidad.

La elaboración de tal propuesta supone cumplir otros dos objetivos complementarios que se enumeran a continuación:

2. Producir información y antecedentes que permitan desarrollar conocimiento de base para la pro-

puesta de una política de renovación de la EM.

3. Promover actividades tendientes a sensibilizar a la comunidad nacional, incorporar las expectativas y requerimientos de los principales sectores asociados a la EM, y difundir los resultados de los estudios que se realicen durante el proyecto.

El componente incluye cinco focos de actividades de reunión de información, investigación, consulta pública y propuesta:



Gran número de colegios podrán favorecer a sus alumnos a través de los proyectos de mejoramiento educativo proporcionados por el Programa MECE.

a) Experiencias y modelos de diseño y actualización curricular y de organización institucional de la educación media, incluyendo las demandas y expectativas que diversos sectores de la sociedad asignan a este nivel.

b) Caracterización de las prácticas de trabajo pedagógico, de socialización y de organización de la vida escolar, que constituyen el "currículum implícito" de la EM y que influyen sobre la calidad y tipo de aprendizajes y sobre la formación de valores y actitudes de los alumnos.

c) Proposición de modelos de medición de la calidad de la EM y redefinición de la función supervisora como apoyo a la evaluación permanente de la gestión educacional en este nivel.

d) Evaluación de políticas de gestión y financiamiento de la EM en términos de su eficacia interna (rendimiento y aprendizajes de los alumnos), de su eficacia externa (destino laboral o

educacional de los egresados) y de su eficiencia económica.

e) Determinar los requerimientos que la renovación educacional plantea a la formación de los profesionales de la educación.

En términos de la problemática educacional del país, la educación media constituye una prioridad fundamental. El Banco Mundial está dispuesto a financiar, una vez que el Proyecto actualmente en discusión esté en marcha, un nuevo proyecto, referido a la educación media.

LENGUAJE, CONOCIMIENTO, ACCION

PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Prof. Alfredo Rojas Figueroa
 Centro de Investigaciones y
 Desarrollo de la Educación
 C.I.D.E. Santiago, Chile

Nota: Ponencia para ser presentada en el Seminario-Taller "La investigación educativa en América Latina: Posibilidades de producción de insumos de alto impacto con recursos escasos".

1. INSUFICIENCIAS Y LIMITACIONES DEL PARADIGMA DE LA TRANSMISION

Diversos estudios y mediciones de calidad de la enseñanza, revelan que los alumnos aprenden poco y mal. Esta situación, generalizable a todos los niveles del sistema educacional, resulta particularmente grave cuando se trata de los alumnos de la educación básica de sectores populares de la ciudad y el campo. Por ejemplo, si en Chile el nivel promedio de logro en matemáticas en cuarto básico alcanza poco más del 50%, entre los alumnos de sectores rurales empobrecidos apenas supera al 30%.

La investigación educacional latinoamericana, en los últimos veinte años, ha estudiado concienzudamente el tema. Por sus parte, administradores y políticos de la educación han puesto en práctica diversas medidas para modificar esta situación, y los programas innovadores han sido frecuentes. Sin embargo, pese a todo, los problemas persisten. Desde luego, siempre queda el recurso de pensar que el no aprendizaje de los niños pobres es re-

sultado de su pobreza y que sólo queda esperar un cambio de estructura (que hoy por hoy parece estar fuera de orden) o que el

■ SEGUN INVESTIGACIONES, LOS ALUMNOS APRENDEN POCO Y MAL.

■ EL ALUMNO ES UN SER CAPACITADO PARA APRENDER A RESOLVER PROBLEMAS, TOMAR DECISIONES, Y NO SIMPLEMENTE BODEGA DE INFORMACION.

mercado, a fuerza de "goteo", termine por situar a los pobres en una mejor posición socioeconómica. Ponerse en esa perspectiva, sin embargo, significa dejar el problema educativo de hoy en manos de economistas, sociólogos, políticos o revolucionarios de mañana.

Son numerosas las investigaciones que señalan que el problema de la calidad tiene que ver con un inadecuado desempeño docente

(Muñoz Izquierdo, 1988). Desde luego, también se puede señalar que en gran parte tal desempeño es el resultado de condiciones económicas y laborales en las que se desenvuelven esos profesores, lo que nuevamente conduce el problema a situaciones estructurales económicas o políticas.

Pese a ello, el trabajo docente sigue siendo irremplazable. Según investigaciones, los profesores son más eficientes que el *instructional hardware*.

Si bien los resultados de la revisión de esas investigaciones son favorables para los docentes, lo que no resulta nada beneficioso es "la comparación en sí misma". En efecto, ¿en virtud de qué es posible

comparar las clases impartidas mediante un televisor (o, más precisamente, un profesor pregrabado en una cinta de video); o las que imparte una voz radiada a la distancia con las de un maestro en "vivo y en directo"? El sólo hecho de realizar comparaciones de costo-beneficio muestra que existe en alguna parte la idea de reemplazar a los docentes en cuando a los resultados se inclinan hacia el *instructional*

hardware. Por ende, existe la idea de que no hay relación entre el aprendizaje de los alumnos y el objeto que esté enfrente de ellos, enseñándoles. Eventualmente, se espera obtener mayor calidad de la enseñanza con un aparato de video que con un profesor y a muchísimo menor costo.

Podría pensarse que tal idea circula solamente entre ciertos investigadores. Sin embargo, afirmamos que la posibilidad de establecer una comparación entre medios y profesores, y su intercambio se encuentra bastante más difundida en nuestras sociedades, e incluso circula entre los propios profesores. (por ejemplo, la encontramos en un artículo denominado "Requiem por el libro", escrito por una docente uruguaya, en donde se plantea que en el futuro los libros serán reemplazados por videos y los docentes serán una especie de administradores y productores de videoprogramas (*Revista Punto 21*). Todavía más, aseguramos que tanto la posibilidad de establecer dicha comparación, como de imaginar el reemplazo de docentes por máquinas, están señalados en una interpretación de la pedagogía contemporánea: la de que la educación es un proceso de transmisión, del tipo emisor-mensaje-receptor.

En la concepción tecnológica, por ejemplo, se postula un modelo de aprendizaje según el cual éste es un "algo" que se adquiere y se almacena en "alguna parte", la memoria. Un mejor aprendizaje ocurre cuando un "algo" que se adquiere, se eslabona con otros aprendizajes ya adquiridos

("aprendizaje significativo"). En cambio, si lo aprendido no se aso-



Hoy día se debe desterrar la educación memorística, verbalista o "bancaria".

cia con aprendizajes previos, éste será menos eficaz ("aprendizaje repetitivo"). (Así, García Venero define el aprendizaje como "un proceso dinámico, activo e interno; un cambio o adquisición que se presenta en mayor medida cuando un aprendizaje previo sirve para apoyar el que se adquiere, y un proceso que implica la organización con otros contenidos similares en la memoria" García Venero, 1989; p.17).

En esta perspectiva, el "algo" que se adquiere es "información"; se consigue o conoce mediante un procesamiento "con base en el modelo de multialmacenaje y mo-

delos de niveles de procesamiento"; el "alguna parte", en donde reside ese conocimiento son dos memorias: la llamada "memoria de corto plazo" y la llamada "memoria de largo plazo"

Según este modelo, el ser humano es un receptor de estímulos del medio ambiente, que procesa información selectivamente y la almacena en su memoria para luego recuperarla, generar respuestas y ejecutarlas. En esta concepción, el profesor es "un elemento importante entre las variables externas del aprendizaje significativo, ya sea como fuente de información o contenido o como planificador y participante del proceso de enseñanza aprendizaje" (García Venero, *ibíd*). Como fuente de información se le ve como un emisor de información.

Una variante más desarrollada y compleja de esta concepción, se refiere al aprendizaje como incremento en la capacidad de resolución de problemas por parte de los educandos. En este caso, se pretende que el alumno acreciente

sus capacidades de resolución de problemas, y de fijación y logro de metas, mediante estrategias de toma de decisiones cada vez más complejas y rigurosas. El aprendizaje no se relaciona con información almacenada sino con desarrollo de capacidades y habilidades. Para ello se parte del supuesto de que es posible ir "ensamblando" los modelos o representaciones de funcionamiento de lo mental que mejor se acomoden a los objetivos educacionales que se persigue. Esta forma de mirar el aprendizaje abre mayores posibilidades que la anterior,

en tanto el alumno es visto como sujeto capaz de aprender a resolver problemas y a tomar decisiones y no simplemente como bodega de información.

El profesor, con el fin de ratificar, ajustar o cambiar la coherencia del modelo, debe desempeñarse como un observador permanente de los procesos de aprendizaje de los educandos. Su limitación nace en el hecho de los procesos mediante los cuales los alumnos llegan a desarrollar sus capacidades de toma de decisiones, quedan en una "caja negra" (¿el cerebro, el sistema nervioso, el alma, "el ejecutivo"?) y la intervención del profesor será sólo un permanente proceso de reducción de incertidumbre en cuanto al nivel de respuesta esperable (Rojas y Cardemil, 1990).

De cualquier modo, estos y otros modelos "tecnológicos", a diferencia de los modelos activos, o humanistas, tienen una explicación para el fenómeno del aprendizaje. Incluso, podría afirmarse que de ellos ha derivado una versión todavía más simplificada, versión que constituye un sentido común sobre el aprender: se trata de la creencia de que aprender es "asimilar" ideas o conceptos para después aplicarlos.

Con este sentido común, se completa el círculo de la interpretación de la educación como proceso de transmisión del tipo emisor-receptor. Se asume entonces que existen unas ideas, o conceptos, o valores de que el docente debe transmitir en su rol de emisor de mensajes. Su hablar es el canal por donde corre el mensaje, aquellas ideas, conceptos o valores que los alumnos tendrán que asimilar para después aplicar en los exámenes y, si asimilaban bien y los ayuda la suerte en la vida.

De este modo, el profesor pasa a ser visto como simple transmisor de ideas o conceptos que han sido producidos por otros (los científicos, la cultura). A su vez, el aprendizaje se explica como un fenómeno psicológico individual,

resultante, en gran medida del C.I. de los alumnos (su capacidad de asimilación); de su voluntad, empeño o aplicación, o de la suerte de tener un hogar en donde se lee y se dispone de una enciclopedia. En todo lo anterior, la docencia y el docente son un medio. No tienen consistencia "en sí". Aparecen como la misma inconsistencia con que sociólogos y psicólogos ven lo pedagógico y la pedagogía: los primeros como simple medio de transmisión de un orden o una cultura, y los segundos como una aplicación práctica, una provincia de segundo orden en el continente de la cognición.

2. PEDAGOGIA Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA EN AMERICA LATINA. VIEJOS PROBLEMAS Y NUEVOS DESAFIOS

Desde el punto de vista de la investigación, es legítimo preguntar hasta qué punto las interpretaciones sobre el aprendizaje y el conocimiento son un impedimento para alcanzar una enseñanza de mejor calidad en América Latina. En particular, "ese sentido común sobre el aprender", que muy posiblemente está en la base del estilo de trabajo docente más usual entre los sectores populares, la denominada "educación tradicional", caracterizada, entre otras cosas, por la pasividad del educando y el verbalismo del docente. De hecho, si observamos algunos de los problemas claves del desempeño docente en el aula como problemáticas derivadas de ese sentido común, los problemas se ordenan de otro modo y se vislumbran otras posibilidades de solución.

Primer problema: Verbalismo del docente, pasividad de los alumnos. Después de cerca de treinta años de aplicación de diversas reformas educativas en el continente, destinadas, antes que nada, a desterrar la educación "memorística", verbalista o "bancaria", ésta sigue siendo la forma

EDITORIAL UNIVERSITARIA

A VER, A VER, ¿VAMOS A LEER?

Mabel Condemarín, Cecilia Beuchat

Precio: \$ 1.375

Dirigido a los que recién se inician en la lectura. los estimula y entretiene

LEO SOLITO

Clementina Maldonado

Precio: \$ 2.090

Ejercicios y cuentos que desarrollan la comprensión lectora en los recién iniciados

CUENTOS CON OLOR A FRUTA

Cecilia Beuchat

Precio: \$ 1.023

Premiado en la Feria Internacional del Libro Infantil de Bologna. Italia. son cuatro lindos cuentos de experiencias cotidianas

TALLER DE ESCRITURA

Mabel Condemarín, Mariana Chadwick

Precio: \$ 3.244

44 entretenidas actividades que estimulan la creación escrita de los estudiantes

BREVE HISTORIA UNIVERSAL

Ricardo Krebs

Precio: \$ 2.309

Breve, pero completa síntesis de los principales hechos que conforman la historia universal

TEST DE MATEMÁTICA

3.432 Problemas

Carlos Mercado Schüler

Precio: \$ 2.090

3.432 problemas de la P.A.A., P.C.E. y Pruebas Globales con alternativas y sus respuestas

EN VENTA

EN TODAS LAS BUENAS LIBRERÍAS DEL PAÍS

Pedidos al por mayor a:

EDITORIAL UNIVERSITARIA

Ricardo Matte Pérez 0430 - Casilla 10220
Teléfono 2233765. Fax 56-2-2049058
Santiago de Chile

usual de enseñanza-aprendizaje entre las escuelas de los sectores populares (Rojas: 1989). La siguiente sería la "fenomenología" de esta forma de enseñar:

Dados unos planes y programas y definidas ciertas unidades didácticas (aquéllos por el Ministerio; éstas por la tradición del establecimiento escolar "esto hay que pasar", o por lo que el profesor aprendió cuando estudiaba Pedagogía), el docente prepara sus clases y las expone ante los alumnos de la siguiente forma:

Dicta → Explica → Pregunta si se entendió (generalmente nadie

casos, en el "pasar materia", los alumnos realizan las siguientes acciones:

Copiar lo dictado → Escuchar las explicaciones → Permanecer en silencio cuando se les pregunta si entendieron, o responder a coro "¡sí!" → Seguir copiando → Hacer los ejercicios de aplicación → Copiar la tarea.

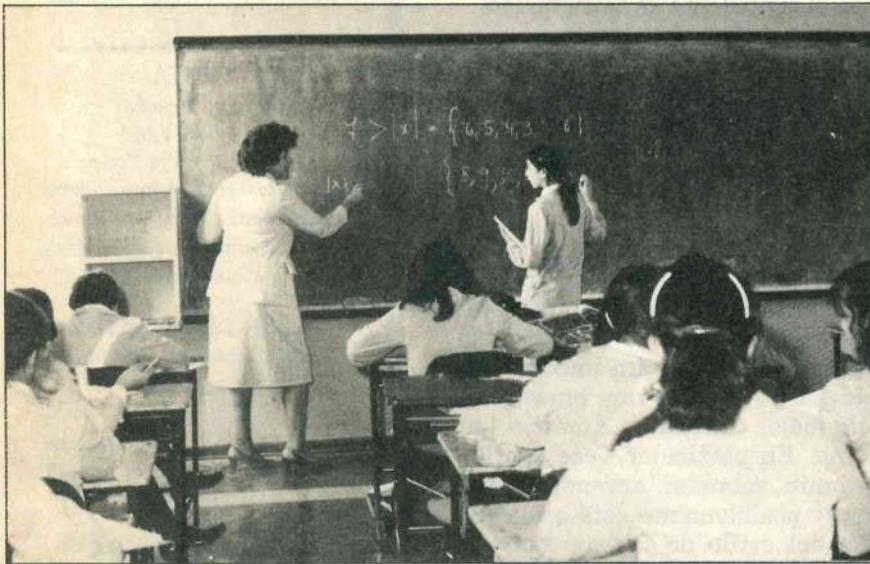
Se supone que, de parte del alumno la secuencia sigue con:

Hacer la tarea en casa - Estudiar lo dictado y/o el libro de texto para las pruebas.

El supuesto o entendido social básico es que, con sólo "pasar la

ción de los docentes, se realiza con este mismo trasfondo interpretativo, éstos se forman en/con las interpretaciones de que lo aprendido en las escuelas de pedagogía es el conocimiento acabado de un objeto llamado "pedagogía", "metodología" o "diseño curricular", objeto que se asimila escuchando a maestros, tomando apuntes, en ocasiones leyendo textos y rindiendo exámenes. A diferencia de un médico que inicia su aprendizaje estudiando anatomía y al mismo tiempo diseccionando cuerpos, y por esa vía llega a dominar las distinciones de la llamada anatomía humana, y que va completando su aprendizaje en prácticas sucesivas, cada vez más intensas y prolongadas en centros hospitalarios bajo la vía de un experto en el oficio, el futuro profesor adquiere una o varias teorías y metodologías acerca del llamado proceso de enseñanza-aprendizaje bajo el supuesto de que "las aplicará" en su desempeño profesional. Más tarde, la investigación educativa descubrirá que no lo hace, y que, por el contrario, sólo repite las prácticas en las que fue formado en su vida escolar y en su formación de profesor.

Tercer problema: Cosificación de los conocimientos. La "materia", "ciencia" o "disciplina" que se imparte es concebida como una representación de la realidad construida por científicos (de los diversos campos), con carácter universalmente válido. Frente a esa verdad universal, a un mapa de la realidad, los demás conocimientos o saberes -en especial de los sectores populares- no tienen validez. Los conocimientos de la comunidad en la que se incertan los alumnos, los acontecimientos, vivencias y prácticas cotidianas de fuera de la escuela no tienen importancia, o son desvirtuados. El alumno no tiene nada que decir excepto repetir y memorizar la "realidad" que el profesor ofrece. El centro del aprendizaje es este conocimiento.



Si saber no significa repetir o aplicar conocimientos almacenados en la memoria ¿qué significa saber?

responde) → Dicta nuevamente → Hace algún ejercicio de aplicación del libro de texto, o hace preguntas de aplicación → Da tareas de aplicación → Explica y repite la tarea → Concluye la clase.

Si bien existen algunas variantes; por ejemplo, utilizar más la explicación y menos el dictado, no recurrir al libro de texto, o revisar y corregir las tareas, "pasar materia" tiene al menos dos elementos característicos: escasa o nula utilización de medios o materiales didácticos y escasa o nula participación de los alumnos en la clase. Así, en el mejor de los

materia" (incluidas las tareas, la ejercitación, el estudiar y dar pruebas obteniendo calificaciones superiores al mínimo), el profesor está enseñando y los alumnos aprendiendo.

El trasfondo de las acciones es que "la materia" es una cosa que va de la cabeza del maestro a la cabeza del alumno, mediante voz (dictado), cuaderno y estudio para las pruebas y exámenes, y que si el alumno obtiene nota superior a la mínima, "asimiló" la materia.

Segundo problema: Formación de los docentes. La forma-

Quien sabe, es quien lo repite o los aplica en test o pruebas estandarizadas.

Cuarto problema: Ceguera sobre la acción pedagógica, en el momento en que la acción ocurre. La concepción de que el centro del aprendizaje es el conocimiento universal y no los alumnos; sumado a las complejas interpretaciones acerca de cómo ocurre el aprendizaje (interpretaciones que han sido elaboradas en el campo de la psicología del aprendizaje o de la cognición, lejos del ámbito de competencia de los docentes), hacen que éstos no dispongan de distinciones para observar su propia acción pedagógica, ni los resultados de ésta en el momento en que tal acción ocurre. El bagaje teórico que recibe en su formación, referido a complejos procesos sobre la forma cómo se produciría la "transmisión", el "almacenaje" o la "internalización", terminan por discapacitar al maestro para hacer juicios acerca de cuál de sus alumnos está aprendiendo durante la clase o cuál no, y para darse cuenta de por qué algunas clases son mejores que otras. De hecho, la lección exitosa parece como producto del azar, o de las cualidades intrínsecas de algunas personas que, según se dice, poseen condiciones "innatas" para enseñar.

(Las prácticas de evaluación en el trabajo docente forman también un ámbito que está siendo expropiado a los docentes. La aplicación de tests estandarizados por parte de otros profesionales, realizadas inicialmente con fines puramente corporativos, dieron origen a especialistas en elaboración y aplicación de tales pruebas. Sin negar la necesidad de la comparación a través de pruebas estandarizadas, se advierte la implícita negación de la capacidad de los docentes de evaluar "objetiva" y "rigurosamente" los resultados de su propia enseñanza).



La observación del lenguaje y sus competencias proporciona al docente un punto de referencia para juzgar el nivel de aprendizaje de sus alumnos.

Quinto problema: La práctica pedagógica no produce ni acumula conocimientos: Dado que procesos como la "transmisión de conocimientos" y "almacenaje" son invisibles, la práctica pedagógica es una práctica que termina siendo ciega y que no permite la acumulación de conocimientos sobre el hacer. A diferencia de los ingenieros o médicos en ejercicio que asisten regularmente a eventos en donde se presentan los hallazgos del oficio, y se difunden técnicas nuevas para la acción, en el quehacer del magisterio esos eventos son ex-

cepcionales, y en ellos no se discuten cómo fueron y qué ocurrió en las lecciones exitosas, sino, en el mejor de los casos, se presentan nuevas teorías para aplicar. A la inversa, las explicaciones e interpretaciones de lo que ocurre en el aula, son producidas por profesionales de fuera de las aulas. De este modo, finalmente, *los sentidos que tiene la educación y del educar, son productos de interpretaciones que en ningún caso surgen de la acción de educar, sino de la acción de producir discursos, o interpretaciones sobre el conocer, el aprender, el transmitir, una cultura o un orden social.* Una aguda crítica a la influencia de las visiones técnico-pedagógicas y sus efectos socioeducativos en América Latina, ha sido desarrollada por Tedesco (1986) quien refiriéndose a la psicología evolutiva señala: "... uno de los rasgos más destacados de las teorías modernas del aprendizaje consiste en adecuar la enseñanza a los patrones de evolución del desarrollo de la capacidad intelectual. Las etapas del desarrollo de la inteligencia son definidas en forma tal que permiten una adecuación del currículo escolar de los "estadios" del desarrollo evolutivo. Sin embargo, estos ajustes entre desarrollo evolutivo y currículo escolar suponen que toda la población permanece en la escuela durante diez o doce años. Pero ¿qué sucede cuando se aplica en regiones donde vastos sectores permanecen en ella tres o cuatro años solamente? El efecto social de diluir ciertos aprendizajes en mayor cantidad de años significa dejar a aquéllos que sólo pueden permanecer poco tiempo sin posibilidad de acceder a los aprendizajes más significativos" (p.28, subrayado en el original). Para Tedesco la pedagogía en América Latina debe partir reconociendo la diversidad cultural, lo que en otras palabras significa reconocer "la significativa diversidad en el punto de partida de toda situación de aprendizaje: desde la diversidad lingüística

hasta la diversidad de condiciones sociales, materiales y culturales de vida entre los distintos segmentos de la población" (p.28, subrayado en el original). Según el autor, las corrientes psicológicas han considerado el punto de partida del aprendizaje desde un punto de vista puramente individual, "clínico", mediante concepciones universales sobre el desarrollo de las capacidades del ser humano.

Junto con constatar la existencia de la diversidad de puntos de partida, Tedesco afirma la exigencia de un punto de llegada común, por encima de la diversidad, constituido por un cuerpo de conocimientos socialmente significativo. En consecuencia, "uno de los problemas más serios que la teoría educativa en América Latina debe resolver es el referido vínculo existente entre el punto de partida y el punto de llegada y la conceptualización del proceso existente entre ambos puntos" (Ibídem p.28) y el desafío "consiste, precisamente, en romper la disociación entre los enfoques macrosociales y los enfoques psicopedagógicos, construyendo alternativas de aprendizaje aptas para los sectores populares" (p.29). En realidad, se podría ir más lejos aún, postulando a partir de lo planteado por Tedesco, que el desafío es mayor y consiste en efectuar una interpretación sobre el enseñar y el conocer desde la acción del enseñar, que supere o disuelva las contradicciones entre los enfoques macrosociales y los psicopedagógicos, produciendo una acción educacional de calidad y socialmente significativa. Sin embargo, para que ello comience a ocurrir es indispensable situar lo pedagógico; sacar, desde la pared del fondo de las deterioradas aulas que pueblan las escuelas en América Latina, lo específicamente pedagógico y "verlo".

3. UN PUNTO DE PARTIDA PARA "VER" LO PEDAGOGICO
Si los conocimientos no son obje-

tos conceptuales o mapas de la realidad contruidos por los científicos, ¿qué son? Si el conocer no es "asimilar" esos objetos de conocimientos para almacenarlos en la memoria ¿qué es el cono-

del conocimiento humano. Su trabajo, entre otras cosas, pone en cuestión la idea de que los humanos obtenemos "información" del medio (el "afuera") para reproducirla adentro, en la mente o



La pedagogía en América Latina debe conocer la diversidad cultural de los alumnos.

cer? Si saber no significa repetir o aplicar esos conocimientos almacenados en la memoria, ¿qué significa saber?

Los problemas planteados son diversos, y tocan puntos cruciales no sólo para el sentido común sino también la biología, la ciencias sociales, la filosofía y la epistemología. Durante los últimos años, ellos han sido el centro de la atención de profesionales provenientes de diversas disciplinas, que han visto confluír sus preocupaciones al tema del lenguaje.

De hecho, es a partir de los temas del conocimiento y el lenguaje (Maturana y Varela: 1984; Flores: 1986); del lenguaje y la acción (Flores: 1989), y del lenguaje y la educación (Echeverría: 1988; Maturana: 1990), que resulta posible observar el fenómeno de la enseñanza prescindiendo del paradigma de la transmisión.

Maturana y Varela abren el tema al revisar las bases biológicas

en la memoria. En cambio, proponen que las interacciones entre el medio y los seres vivos producen cambios de estado o cambios estructurales en el acoplamiento de estos con aquél, y que algunas de estas interacciones pueden ser consideradas, por un observador en un ámbito determinado, como aprendizaje. El aprendizaje, a su vez, abre nuevos dominios de interacción y permite otras ocurrencias al abrir nuevas dimensiones de acoplamiento estructural. (Respecto del paradigma de la transmisión, señalan: "según lo que hemos analizado, esta metáfora es fundamentalmente falsa, porque supone una unidad no determinada estructuralmente, donde las interacciones son instructivas, como si lo que pasa a un sistema en una interacción quedase determinado por el agente perturbante y no por su dinámica estructural. Sin embargo es evidente, aun en la vida cotidiana misma, que la situación

de comunicación no se da así: cada persona dice lo que dice u oye lo que oye según su propia determinación estructural. Desde la perspectiva de un observador siempre hay ambigüedades en una interacción comunicativa. El

por lo tanto, no puede ser usado como herramienta par revelar un tal mundo. Por el contrario, "es dentro del lenguaje mismo que el acto de conocer, en la coordinación conductual que el lenguaje es, trae un mundo a la mano".

acción trivial de tomar una taza de café y servírnosla, se da en un mundo en el que alguien inventó las distinción "taza" para referirse a un objeto, y tras éste existe una historia de otras acciones y distinciones sobre el beber, que



Al profesor le corresponde desempeñarse como un observador permanente de los procesos de aprendizaje de los educandos.

fenómeno de comunicación no depende de lo que se entrega, sino de lo que pasa con el que recibe. Y esto es un asunto muy distinto a "transmitir información". *Ibíd*, p. 130).

En suma, en el aprendizaje está involucrada toda nuestra biología y, más que almacenamiento, resulta de interacciones que gatillan cambios de estado, y nuevas dimensiones en el acoplamiento de los seres vivos con el medio y entre sí. En esta interpretación, el lenguaje no fue nunca inventado por un sujeto sólo en la aprehensión de un mundo externo. Y,

Nos realizamos en un mutuo acoplamiento lingüístico, no porque el lenguaje nos permita decir lo que somos, "sino porque somos en el lenguaje en un continuo ser en los mundos lingüísticos y semánticos que traemos a la mano con los otros" (Maturana y Varela; *op. cit.* p.155. Subrayado de A. R.).

Si no nos observamos como seres que tienen un lenguaje para transmitir, veremos que "estamos en el lenguaje", o, mejor aún, que "somos lenguaje", y que nuestras acciones son instituidas desde el lenguaje, pues incluso la

abarcan desde tiempos en que hombres y mujeres bebían haciendo de la mano un cuenco, y luego cuencos con la mano, bebiendo y diciendo "beber", y después "cuenco" y "vasija" y "taza"; el tejido de toda una trama, y un dominio, el de los alfareros.

Entonces, el punto de partida para "ver" lo pedagógico es observar que la maestra que enseña matemáticas (o castellano, o ciencias) en la Sierra de Puebla, en la Patagonia, o en Sao Pablo no está describiendo un fenómeno matemático que tiene realidad "objetiva", sino haciendo distinciones lingüísticas en un discurso creado e inventado por el hombre, el de la matemática, para que niñas y niños adquieran las distincio-

nes de ese lenguaje matemático, lleguen a ser competentes en él, y puedan coordinar acciones en dicho ámbito. El discurso, que no es descripción de una parte de la realidad, sino invención de una comunidad -en este caso, la de los matemáticos- es un lenguaje que persiste en las comunidades y se modifica en ellas a través del tiempo y de las generaciones. (Nótese la importancia que cobra la lectura a partir de esta interpretación. La forma más "pura" de los discursos está en el lenguaje escrito, de modo que la diferencia de leer y no leer no remite a "tener acceso" a cierta "información" o no tenerla; más que eso, remite a la posibilidad o a la imposibilidad de incorporarse a discursos históricos.

4. CALIDAD, RELEVANCIA, PERTINENCIA. LENGUAJE, CONOCIMIENTO, ACCION

¿Qué nuevas acciones son posibles al observar lo pedagógico desde lo lingüístico o, más precisamente, al constituir lo pedagógico y lo lingüístico?

De entrada es posible formular nuevas preguntas. Así por ejemplo, si en esta interpretación se considera que "saber" es un juicio que hace un observador (el maestro) acerca del dominio de las acciones de alguien (el alumno) en ámbito determinado (la materia) y, al mismo tiempo si para lograr competencia en ese dominio es preciso que el alumno llegue a dominar las distinciones (lingüísticas) que especifican ese ámbito, aparece una nueva pregunta respecto de lo que ocurre en el aula: ¿Cuántas y cuáles acciones, significadas por ese discurso (o lenguaje especializado, que llamamos "materia") han realizado los alumnos durante la clase? ¿Cuántos alumnos? Esta pregunta permite observar la pobreza de la educación tradicional desde otra perspectiva, con otros senti-

dos. En la educación tradicional el problema no es que el docente hable, sino que los alumnos callen. El problema no es que el profesor dicte, sino que se reduzca solamente a dictar... el primero de los problemas antes enunciado, es tal por la pobreza de las acciones que realiza el docente y los alumnos en el aula y, el que los alumnos aprendan poco, es casi la consecuencia obvia de tal pobreza, y no del escaso C.I. de los alumnos, o de sus carencias materiales, o su posición social.

Al mismo tiempo, el hablar, escuchar, leer y escribir aparecen como las competencias más elementales de los seres humanos, y que están a la base de la posibilidad de todas las demás acciones, incluso la de estar presentes y participar en el proceso de aprendizajes más activos. En consecuencia, la primera de las necesidades básicas del aprendizaje tiene que ver con el desarrollo de la habilidad más permanente de los alumnos pobres para incorporarse a los discursos de la modernidad; y en el caso de los alumnos indígenas, de dominar tales discursos sin abandonar su propia cultura, sus propios discursos constitutivos" (Rojas 1990). La relatividad cultural de los discursos -y del discurso de la escuela- se hace visible y al mismo tiempo, se ve su tremenda importancia para las posibilidades de desenvolvimiento en ámbitos de la "modernidad".

La observación de lenguaje y competencias para la acción, en el momento en que la acción pedagógica ocurre proporciona a los docentes un punto de vista para juzgar los niveles de aprendizaje de sus alumnos y "valora, legítima y hace visible", el poder de juzgar el aprendizaje de sus alumnos que -con decreciente legítimidad- tienen los docentes de hoy en día.

Lo pedagógico aparece, y tiene entonces que ver con las acciones del enseñar y del aprender. A su vez, éstas cobran vida en el actuar y en el lenguaje del aula.

BIBLIOGRAFIA

Echeverría, Rafael. "Educación y trabajo. ¿Crisis de un paradigma?". En: *Modernización: un desafío para la educación*. Cerri González y West (comp), CIDE/UNESCO, Santiago, Chile, 1988.

Flores, Fernando: *Inventando la empresa del siglo XXI*. Hachette. Santiago, Chile, 1989.

Gagné, Robert: *Las condiciones del aprendizaje*. Nueva Editorial Interamericana, México, 1979. En: García Venero (op. cit. 1989).

García Venero, Marisol. "Metodología para el logro de un aprendizaje significativo. Segunda parte: Variables internas y externas" En *Tecnología y comunicaciones educativas*. ILCE, México, N. 14, año 4, octubre, 1989, pp. 17-33.

Maturana, Humberto: *Emociones y lenguaje en educación y política*. Hachette, Santiago, Chile, 1990.

Maturana, Humberto y Varela, Francisco: *El árbol del conocimiento*. Editorial Universitaria, Santiago, Chile, 1984.

Muñoz Izquierdo, Carlos (ed.) *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*. CEE-REDUC, Santiago, Chile, 1988.

Rojas, Alfredo: *Calidad de la educación en América Latina. Interpretaciones y hallazgos*. REDUC - B.I.D. 1990 (en prensa).

Rojas, Alfredo: *Pasar materia no es enseñar*. CIDE, mimeo. Santiago, Chile, 1989.

Rojas, Alfredo y Cardemil, Cecilia: *Calidad y relevancia de la enseñanza media científico-humanista en sectores populares. Un estudio de caso*. CIDE, Santiago, Chile, 1990 (en preparación).

Tedesco, Juan Carlos: "Los paradigmas de la investigación educativa". En *Revista Colombiana de Educación*. Número 18, II Semestre. Universidad Pedagógica Nacional, 1986, pp 7-35.

LA PREOCUPACION POR LA "BAJA CALIDAD"

OPINAN:
Gabriel de Pujadas
Alfredo Prieto y
Verónica Edwards

por: María Teresa Escoffier

Que la calidad de la educación actual en Chile es baja, es un hecho indiscutible. La aplicación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) lo ha confirmado en forma científica, al arrojar durante tres años consecutivos, sus elocuentes resultados: los objetivos de las asignaturas de Castellano y Matemática, en los alumnos de cuartos y octavos años de educación básica, apenas sobrepasan el 50%, con grandes diferencias entre los niños de las escuelas "más ricas" y los de las "más pobres".

Mientras en las escuelas de escasos recursos no se llega más allá del 57,2% de los logros, en los colegios particulares se está por encima del 80%.

Se acusó la situación. ¿Qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿por qué?, hay que empezar a responderse si se quiere atacar el problema que, dicho sea de paso, nos atañe a todos los ciudadanos, aunque claramente la responsabilidad mayor la tienen quienes manejan la educación chilena.

Las principales respuestas ya se están dando con el proyecto MECE que incluye el "P 900" con sus mil 400 escuelas atendidas desde el año pasado.

Todavía puede haber discusión en cuanto a todos y cada uno de los factores que están incidiendo en el problema y cuáles son las maneras más atinadas de abordarlo. No obstante, lo que está claro es que el principal escollo de la educación básica de nuestro país ahora, lo constituye su baja calidad. Y ha sido aislado y conminado a batirse en retirada.

Algunos dicen que el asunto tiene que ver fundamentalmente en el deterioro profesional y laboral sufrido por los profesores en los últimos años. Otros anotan como causante el enfoque parcial y unidisciplinario que se le ha dado a la educación. También hay quienes afirman que la educación en Chile es de mala calidad, pero que antes era mucho más mala, sólo que ahora se puede medir. La uniformidad de los currículos escolares es otra de las críticas.

Con el fin de ayudar a situarse en esa realidad inquietante y buscando abrir las puertas para entrar de lleno en el interesante tema, la *Revista de Educación* entrevistó a especialistas que desde distintos sectores le hacen frente a la "baja calidad".

GABRIEL DE PUJADAS: "EL PERFECCIONAMIENTO DEBER SER SISTEMÁTICO"

Para el profesor Gabriel de Pujadas, director del Centro de Perfeccionamiento del Ministerio de Educación, el tema es uno de los menos trabajados teóricamente: "Y por lo mismo existe una gran dificultad para, desde las definiciones operativas, sacar conclusiones generales. Desde una perspectiva personal y como un simple ciudadano, creo que es necesario adecuar la educación chilena a los requeri-



Director del CPEIP:

... "Estamos dando los primeros pasos de lo que será una gran acción educativa..."

mientos sociales y económicos del país, pero sobre todo, adecuarla a los requerimientos de nuevos tipos de desarrollo personal que se están dando en un mundo cada vez más cambiante y complejo. En esto se está trabajando arduo en el Ministerio de Educación, introduciendo nuevas ideas pedagógicas al

quehacer educacional.

En cuanto a las causas, Gabriel de Pujadas considera dos fundamentales: "Un factor de carácter socioeconómico, por el cual los niños de más déficit psicosocial de base tienen menor rendimiento, cuando ello está acompañado por condiciones de desarrollo de un currículo pertinente, que se adapte a las características de vida de los niños".

Consultado sobre qué se puede hacer a nivel de perfeccionamiento docente para elevar la calidad de la educación, de Pujadas señaló que es preciso concebir el perfeccionamiento de los profesores como un proceso integral y permanente de mejoramiento del ejercicio profesional, pero a la vez como un instrumento de crecimiento personal y social: "Si concebimos así el perfeccionamiento, deben existir diversas formas para llevarlo a cabo. No existen fórmulas mágicas en estas materias y en un país joven como Chile se debe experimentar, sin exclusiones, diversas maneras de desarrollar integralmente al profesor. Lo que sí es indispensable: que el perfeccionamiento sea metódico, sistemático, serio y profundo".

Y ¿qué está haciendo el CPEIP para contribuir, a través de los profesores, a mejorar la calidad de la educación?

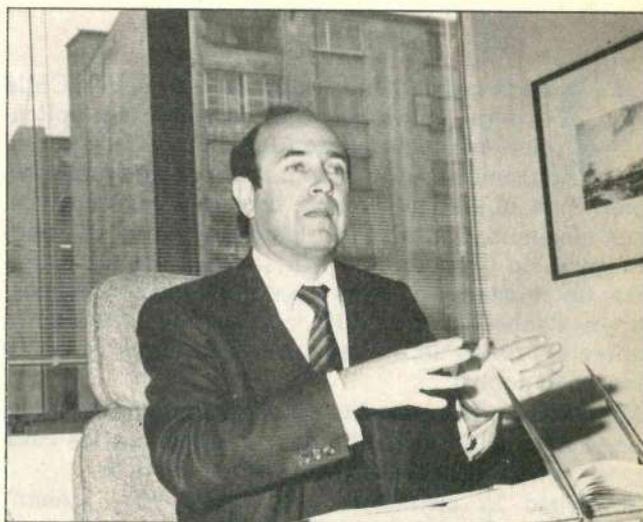
"Estamos intentando poner en práctica lo que hemos pensado, en condiciones muy difíciles de trabajo, por el agudo deterioro que presentaba el Centro en diversos aspectos. Sin embargo, a un año podemos afirmar que nos hemos levantado con fuerza como el organismo técnico superior del Mineduc. El CPEIP está realizando perfeccionamiento en muy distintas modalidades, sirviendo en este momento a más de 50 mil profesores de todas las regiones, especialmente las más apartadas y pobres de Chile. Al mismo tiempo, estamos dedicados a la experimentación educacional y a la investigación pedagógica. Dos de los proyectos más grandes del Ministerio son llevados a cabo por el CPEIP y servirán de base para renovar la educación básica del país y para el Proyecto MECE. Se trata del Proyecto de Fomento al Desarrollo de las Innovaciones Educativas y el de Iniciación a la Vida del Trabajo y Creatividad. Creemos estar dando los primeros pasos de lo que será una gran acción educativa por parte del Gobierno a partir de 1992".

ALFREDO PRIETO: "LA CALIDAD DE LA EDUCACION DE HOY ES MALA, PERO ANTES ERA PEOR"

El abogado de Renovación Nacional y ex ministro de Educación Alfredo Prieto (período 79-82) le atribuye una enorme importancia al SIMCE: "Precisamente cuando se efectuó el proceso de traspaso de la administración del Ministerio a las municipalidades se consideró indispensable tener un sistema de evaluación del rendimiento escolar, fue una política que me tocó justamente a mí diseñarla. Porque hasta la fecha tenemos muy pocos antecedentes científicos y

muchas opiniones sin fundamento empírico sobre calidad. Varios procesos de descentralización de esa época necesitaban de un instrumento que midiera la calidad, con el fin de poder tomar decisiones en materia política y educacional, respecto de la asignación de recursos y para poder otorgar una mayor igualdad de oportunidades. Por eso para mí resulta indispensable la existencia de un elemento de esa naturaleza".

En todo caso, el SIMCE arrojó una realidad bastante fuerte, grandes diferencias entre las escuelas pobres y las escuelas ricas, ¿qué opina Ud. acerca de eso?



*Abogado Alfredo Prieto:
... "Es indispensable tener un sistema de evaluación del rendimiento escolar"...*

"Primero digamos que es un gran mérito del SIMCE, porque demostró lo que existía y cuantificó esa diferencia, porque no se necesita ni SIMCE ni PER, para saber que una escuela de la Pincoya tiene diferente calidad en su enseñanza que los establecimientos donde van niños como el Verbo Divino, por ejemplo. Eso es obvio, esa realidad es conocida y sabida por todos desde hace 50 años atrás. Antes todo el mundo sabía que ir al Instituto Nacional no era lo mismo que ir a una escuelita rural, de manera que la diferencia de calidad en nuestro país ha existido siempre, incluso estoy convencido de que era más violenta antes. Hay que tomar en cuenta que había un porcentaje que ni siquiera tenía acceso al sistema".

Según Alfredo Prieto el SIMCE vale porque cuantifica un problema que hasta la fecha sólo se intuía, por lo que en ese sentido no constituye sorpresa para nadie. Pese a todo, reconoce que algunas cosas le extrañaron como que algunos colegios particulares subvencionados de sectores de escasos recursos obtuvieron resultados más favorables que sus pares

municipalizados, en circunstancias que tienen el mismo nivel socioeconómico: "Es interesante la medición de niveles parejos que hace el SIMCE", señala.

A su juicio, ¿qué rol juega el profesor en todo esto?

"Un rol importantísimo. Yo le asigno el primer factor en la calidad de la educación, más que a los programas de estudio, más que a los planes, más que a los elementos de ayuda. El mejor programa con un profesor incapaz e ineficiente va a tener un mal resultado, en cambio un programa no tan bueno con un profesor excelente va a dar un resultado favorable. Hay una incidencia directa que tiene que solucionar el profesor en esto de la calidad. Por ello es imprescindible la formación universitaria de los profesores y su constante perfeccionamiento, y en segundo lugar, las condiciones laborales deben ser mejores que las que hoy tienen, las malas condiciones económicas atentan contra la calidad de la educación".

Entonces, ¿es importante el Estatuto Docente en la mejora de la calidad de la educación?

"El Estatuto favorece en cuanto a la estabilidad en el empleo y en cuanto a posibilitarle perfeccionamiento al profesor; no así en lo que se refiere a mejoramiento económico, porque en definitiva, el piso que establece el Estatuto es muy escalonado y mínimo, tanto así que ninguno de los docentes del sector municipal va a tener cambios perceptibles más que a largo plazo. A lo que sí le asigno mucha trascendencia es al aumento de la subvención, porque ella se nota en las remuneraciones de los profesores inmediatamente".

De cualquier forma, Alfredo Prieto afirma con ahínco su convencimiento de que la calidad de la educación hoy es mala, pero que antes (hace 20 o 30 años atrás) era mucho más mala, porque la cobertura era deficiente y porque, a pesar de que no había cómo medirla, las cifras de deserción escolar eran altísimas.

VERONICA EDWARDS: "LOS PROFESORES TIENEN UN TIPO DE FORMACION MUY ORGANICISTA"

Para la investigadora del PIIE (Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas), Verónica Edwards el punto se estaciona en la formación de los profesores: "Varios factores influyen en la baja calidad de la enseñanza, pero el más trascendente es la formación muy organicista, modélica que tienen. O sea lo que se aprende en educación son modelos. Los profesores no son formados en una competencia que les permita recono-

cer quiénes son sus alumnos, cuáles son sus necesidades básicas de aprendizaje y poder satisfacerlas. Eso implica saber quiénes son los alumnos en términos también familiares, de sus realidades culturales, socioeconómicas y de sus intereses. Para eso hay que cambiar el eje de la enseñanza al aprendizaje, los profesores deben ser formados para saber qué es lo que necesitan sus alumnos aprender, teniendo en cuenta que el proceso de aprender es un asunto muy complejo. De ahí que la educación debiera rearticularse en función de la complejidad del aprendizaje, en breve".

Verónica Edwards propone rearticular la enseñanza a nivel de formación de los docentes, pero también su propuesta tiende al perfeccionamiento: "Como la rearticulación es un cambio muy de fondo, se puede comenzar con propiciar un perfeccionamiento de servicio para readaptarse. Así se cubriría a los profesores que están en ejercicio y que ya no alcanzan esta nueva formación. La clave está en aprender cuál es la relación entre aprendizaje y vida cotidiana, los niños están siempre aprendiendo, ellos hablan de lo que les pasa, de sus problemas, construyen conocimiento entre ellos, sin embargo a la hora de entrar al aula todo eso tienen que dejarlo afuera y hablar de algo que es totalmente formal, sólo se permite lo que el sistema escolar reconoce como conocimiento legítimo.

En resumen, los profesores deben empezar a descubrir a sus alumnos y considerar legítimo lo que ellos saben, una especie de retroalimentación profesor-alumno".

Ella distingue entre causas exógenas (todo aquello externo que influye en la escuela) y endógenas, aquello que se genera dentro del propio establecimiento o unidad educativa y estas últimas serían las decisivas en el fracaso o éxito de una escuela: "Todo va a depender de si la escuela valora o no a sus alumnos, si les reconoce o no su propia realidad, por ejemplo no corregir su lenguaje por incorrecto, sino aceptárselo como parte de su entorno cultural", afirma y reitera que la mejor calidad de la educación tiene mucho que ver con esa propuesta diferente en cuanto al aprendizaje.



*Investigadora del PIIE:
... "Hay que cambiar el eje de la enseñanza al aprendizaje"...*

Nota: En el número 185 de nuestra Revista anunciamos la apertura de un espacio que ofrecería material y sugerencias en torno de temáticas que podrían constituir el eje de la reflexión de los Consejos de Profesores. Recordábamos en aquella oportunidad que el Estatuto Docente reformula el carácter del Consejo de Profesores y señala algunas de sus atribuciones en la elaboración, ejecución y mejoramiento del proyecto educativo del establecimiento. Entre las nuevas tareas del Consejo se encuentra la relativa a la necesidad de someter a revisión las prácticas y estilos de trabajo del establecimiento y/o profesores. Dicha revisión apunta, desde luego, al propósito de decantar y sistematizar ideas y experiencias personales y colectivas de trabajo docente, que permitan idear procedimientos para mejorar la eficacia y la calidad de la educación impartida por la unidad escolar. En este número nos referiremos al quehacer de la escuela, a la necesidad de cambio en el proceso educativo. Se consignan dos tipos de escuela: una que enseña y otra que forma caracterizándose a cada una de ellas. Finalmente, se proponen problemas para discutir en el taller.

Nos permitimos sugerir como metodología:

Que el Consejo de Profesores adopte la forma de Taller de reflexión.

Un profesor puede realizar una breve presentación del tema para precisar algunos conceptos básicos y señalar ciertas posibilidades que él mismo ofrece para la reflexión colectiva. No se trata, por cierto, de presentar un

estudio en profundidad sobre la materia, ni tampoco de extender la presentación más allá de las posibilidades del tiempo que se dispone. La presentación puede consistir en un breve comentario del material que publica la Revista, adecuándolo a las necesidades e intereses de la respectiva comunidad.

Formación de pequeños grupos con no más de siete integrantes, donde se analice la información entregada por el profesor presentador. Para su estudio cada grupo debería contar con un ejemplar de la *Revista de Educación* correspondiente. Es importante que la discusión se centre básicamente en un intercambio de ideas y experiencias acerca de problemas o cuestiones iguales o parecidas a las planteadas en la proposición de problemas. La duración de esta actividad no debe extenderse más allá de 30 ó 45 minutos.

Un representante de cada grupo expone al Consejo en pleno una síntesis de las conclusiones de su grupo.

Análisis general de las conclusiones: complementación y enriquecimiento del trabajo grupal.

Conviene destacar que tratándose de iniciar un proceso de reflexión sobre la práctica escolar, el intercambio de ideas y experiencias es mucho más significativo y trascendente que cualquier esfuerzo destinado a desembocar en conclusiones de consenso o de mayorías respecto de la materia en discusión.

CONSEJO TECNICO Nº 4 TEMA EN DISCUSION

NUESTRA ESCUELA, ¿FORMA O ENSEÑA?

Prof. René Reyes Soto
Secretario General Ejecutivo
C.P.E.I.P.

Es frecuente escuchar no sólo de parte de nuestros alumnos y padres sino también de los propios maestros, que su "escuela donde estudian o laboran" no logra satisfacer sus expectativas y que cada día aumentan más sus frustraciones. A este respecto, afirman que los alumnos manifiestan un permanente desinterés por las actividades educativas..., que los profesores no saben enseñar..., que se les obliga a memorizar..., que se evidencia una mutua falta de respeto entre profesor y alumno..., que no se favorece la creatividad del alumno ni del profesor, etc, etc.



La educación debe orientarse a facilitar el máximo desarrollo de los educandos.

Estudios realizados respecto de las opiniones que manifiestan los alumnos acerca de sus escuelas expresan un creciente malestar personal en relación con sus vivencias y experiencias escolares. Se sienten a disgusto en el colegio experimentando una sensación de freno y obstáculo en su desarrollo personal, ven en "su" escuela una instancia donde aprenden a competir con

otros, a temer a la autoridad, a ser pasivos y sumisos, se sienten incapaces de buscar, investigar y encontrar soluciones a sus problemas, esperando recibirlo todo de su maestro.

NECESIDAD DE CAMBIAR

Tanto los alumnos como los profesores desean cambios en el quehacer de su establecimiento.

Algunas teorías educativas coinciden con esta necesidad de cambio. Consideran a la educación como un proceso orientado a facilitar el máximo desarrollo de los educandos; un proceso que comprende a la



Las funciones que cumpla el docente en la sala de clases han de ser el de un coordinador, promoviendo un clima que estimule y facilite el aprendizaje.

totalidad de la persona en sus diferentes dimensiones - intelectual, social, afectiva, axiológica, política - etc; un proceso que no sólo se constituye en una preparación para el futuro, sino un proceso valioso en sí mismo, que es vida para los estudiantes.

"Su función no será enseñar en el sentido tradicional de transferir conocimientos, sino facilitar el aprendizaje significativo, establecer condiciones y situaciones que lo promuevan a ofrecer recursos y experiencias que los educandos puedan utilizar y vivir porque ellos mismos los consideran útiles en términos de su propio crecimiento y aprendizaje.

Deben tener una organización tal que permita la participación activa y responsable de todos los educandos como sujetos de su propio aprendizaje, en la que todos y cada uno de ellos vayan aprendiendo a pensar por sí mismos, a darse cuenta de sus sentimientos y valores, de sus convicciones y acciones, en una palabra, que aprendan a valerse y a vivir por sí mismos en comunidad con otras personas".

Las actividades en la sala de clases se caracterizan por la permanente participación de los estudiantes, quienes junto a su maestro determinan sus propias actividades; y el profesor promueve la discusión acerca de las experiencias personales de los estudiantes.

El contenido de las materias, los métodos, etc. no

son un fin en sí mismos, sino recursos que deben estar al servicio del aprendizaje de los educandos.

Las funciones que cumple el docente se manifiestan por participar como un miembro más del grupo escolar, asumiendo un rol preferentemente de coordinador, se convierte en un sujeto activo que aprende junto con los estudiantes esforzándose por promover un clima adecuado que estimule y facilite el aprendizaje.

Por otra parte, los estudiantes comparten la responsabilidad de la disciplina y de las actividades efectuadas en clases, buscan e investigan sus propias respuestas y soluciones, planteando sus problemas e inquietudes personales.

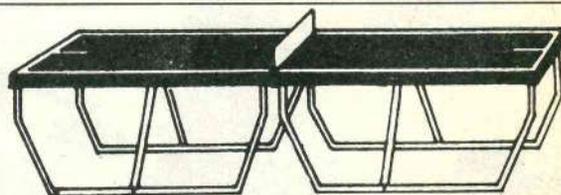
En cuanto a la evaluación, la escuela que forma le asigna a los exámenes y calificaciones sólo una relativa importancia, tanto los alumnos como los profesores comparten la responsabilidad de las calificaciones.

En concordancia con los objetivos que persiguen los establecimientos, las funciones y actividades que desarrollan los estudiantes y profesores y los procedimientos evaluativos que se utilizan, entre otros, es posible diferenciar dos tipos de escuelas: una que enseña y otra que forma.

¿EN QUE SE DIFERENCIAN?

La escuela que enseña orienta sus objetivos esencialmente hacia los cambios intelectuales, poniendo énfasis en la acumulación de conocimientos; no intenta desarrollar la cohesión del grupo curso y los alumnos dependen, en cuanto a su trabajo escolar, de las indicaciones e instrucciones de sus maestros. Sus actividades en el aula se caracterizan por la ex-

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



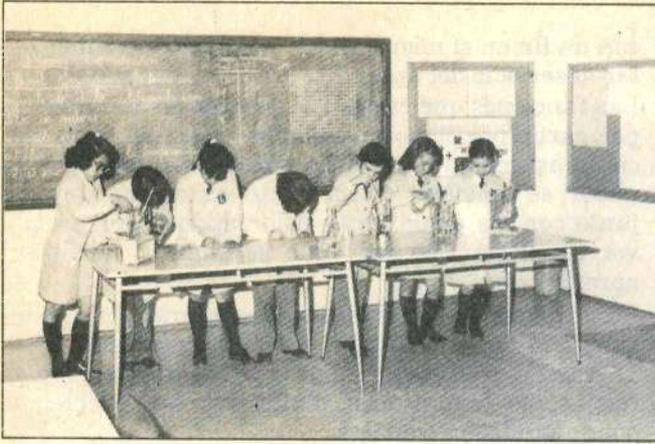
- Reforzadas
- Metálicas con y sin ruedas
- Plegables
- Despacho a provincias

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

EXPOSICION Y VENTAS

SAN FRANCISCO 597

FONOS: 632 4176 - 632 6978 - 39 2042 - SANTIAGO
FAX 56-2-6324176 - STGO. CHILE



La escuela que forma enfatiza los cambios afectivos e intelectuales de sus alumnos, dando prioridad al proceso de descubrimiento, a la iniciativa y a la responsabilidad.

cesiva participación del profesor, quien corrige, critica o rechaza las aportaciones de sus alumnos, además de determinar las actividades que se van a realizar.

La función del maestro corresponde a la de una autoridad o experto dentro del grupo, determinando el curso de la discusión.

En cuanto al estudiante, sus funciones se distinguen por una actitud únicamente receptiva, pasiva, escuchando y esperando que el maestro le proporcione respuestas y soluciones.

En la escuela para enseñar, las pruebas, exámenes y calificaciones son importantes y el estudiante se somete a los requisitos señalados por el maestro, quien asume la responsabilidad total de la calificación del escolar.

Por el contrario, la escuela que forma enfatiza los



¿Qué es más importante: que el profesor enseñe o que el alumno aprenda?

cambios afectivos y actitudinales de sus alumnos tanto como los intelectuales; da prioridad al proceso de descubrimiento, aprender a aprender, y promueve la iniciativa y la responsabilidad en el trabajo del estudiante, intentando desarrollar la unión del grupo.



¿Es la escuela un lugar donde profesores y alumnos interactúan libremente, confiando unos de otros?

PROPOSICION DE PROBLEMAS PARA DISCUTIR EN EL TALLER

- Nuestra escuela, esencialmente, ¿forma o enseña?
- ¿Tienen oportunidad nuestros alumnos y profesores de influir en lo que se desea estudiar o en la forma de hacerlo?
- ¿Son las pruebas o exámenes los mejores criterios para conocer el progreso de nuestros alumnos?
- ¿Es nuestra escuela un lugar donde profesores y alumnos pueden interactuar libremente, confiando los unos de los otros?
- ¿Se puede formar personas creativas a través de enseñanzas de carácter dogmático y metodologías presentadas como únicos sistemas de exploración de la realidad?
- ¿Qué es más importante: que el profesor enseñe o que los estudiantes aprendan?

UN PROYECTO EN MARCHA:

INICIACION A LA VIDA DEL TRABAJO Y CREATIVIDAD

■ LA REALIDAD EDUCATIVA REVELA UN EXAGERADO ROL PASIVO DEL ALUMNO.

■ IMPORTANTE PROYECTO DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y EL CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO PARA LOGRAR UN CAMBIO FUNDAMENTAL EN LA ESCUELA BASICA ACTUAL.

■ EL PROYECTO ORIENTA A LA UNIDAD EDUCATIVA PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACION.

Prof. Judith Lobos S.
CPEIP

Coordinado y ejecutado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, se está desarrollando este Proyecto de innovación curricular, centrado en el aprendizaje del niño de educación general básica.

La primera etapa consistió en "socializar las ideas" entre todos sus integrantes, lo que posibilitó la obtención de la consistencia y conceptualismos necesarios al equipo de trabajo, el que debió optar por una de las dos alternativas que allí se manejaron para la ejecución del proyecto.

LAS OPCIONES

-Trabajar con las escuelas y ayudarlas a mejorar su labor, significa "hacer mejor lo que se está haciendo" y permitir la medición de impactos a corto y mediano plazo;

-Trabajar con las escuelas desde una óptica diferente, desde donde tiene sentido preguntarse si vale la pena seguir con lo que se está haciendo, o buscar otro camino, que conduzca al logro de una educación de mejor calidad. Los resultados de esta alternativa sólo pueden ser medibles a mediano y largo plazo.

EL DESAFIO

Como parte del desafío, el Proyecto optó por la última alternativa que implica desarrollarlo en la escuela a partir de la búsqueda de una educación de mejor calidad, principalmente tomando en cuenta la problemática existente en la educación chilena actual y los lineamientos de políticas.

PRINCIPIOS BASICOS

Esta escuela que busca una educación de mejor calidad la podemos sustentar en tres principios básicos:

1. La escuela debe estar preparada para el que viene a aprender.
2. La escuela debe lograr que aprenda el que viene a aprender.



Para formular un proyecto de este tipo se realizó un análisis de la educación chilena y de los diferentes problemas con los que se enfrenta la escuela actual.

3. Lo que aprenda el alumno en la escuela debe tener "sentido para su vida".

En el marco de lo anterior, el Proyecto centra su esfuerzo para que la escuela se transforme en un espacio destinado al aprendizaje de sus alumnos, atendiendo a un desarrollo curricular cuyo punto vital sea el hacer, pero un hacer sustentado en proce-

sos cognoscitivos, de tal forma que se pueda avanzar en la dirección señalada en estos principios básicos.

LOS CONCEPTOS BASICOS

El espacio se entiende como aquel aspecto relativo a la disposición de medios y a la sugerente relación entre el espacio escolar y el paisaje, dada la relevancia en términos de las relaciones con el medio.

Diversas investigaciones innovadoras confirman la importancia pedagógica de los actos de apropiación de espacios por parte de los niños, en los cuales estos generan su propio ambiente de aprendizaje.

Al asociar el espacio con el ambiente el niño le encontrará sentido a las cosas que hace. En síntesis:

Los espacios (son para aprender) y el ambiente (en el que aprende).

En estos espacios los niños pueden desarrollar sus capacidades de:

- a) Explorar-identificar-discriminar.
- b) Experimentar-asociar-proponer-relacionar.
- c) Descubrir-enunciar-gratificar.

LA ESCUELA, UN ESPACIO DESTINADO AL APRENDIZAJE DE SUS ALUMNOS

La escuela, al definir así su misión educativa, está asumiendo un rol activo en la búsqueda de antecedentes que le permita organizar su currículo, haciendo especial hincapié a lo fundamental, y cuidando que esto no sólo sea de real pertinencia para el alumno, sino que, además, le resulte relevante para entrar en relación con el medio social.

LA INNOVACION CURRICULAR Y LA CREATIVIDAD: PROCESOS PERMANENTES

El Proyecto ha definido seis componentes para que la escuela se transforme en un espacio educativo donde la innovación curricular y la creatividad se asuman como procesos permanentes gestados en la propia unidad. Estos componentes son:

- Los procesos cognoscitivos. Una propuesta epistemológica y psicológica.
- La escuela en la comunidad. Sus diferentes formas de comportamiento y su relación con lo curricular.
- La escuela abierta. Una instancia de apertura y aproximación con el entorno donde vive y se desarrolla el niño.
- Los diferentes escenarios para aprender: los procesos tecnológicos; un escenario en que se toma contacto con el mundo creativo de la tecnología.
- La administración curricular. Una escuela que se concibe como un proyecto educativo institucional.
- La planificación de procesos educativos. Un currículo integrado en función de procesos.

ANTECEDENTES QUE DAN ORIGEN AL PROYECTO

Para formular un proyecto de este tipo se realizó un análisis de la educación chilena, y de los diferentes problemas con los que se enfrenta la escuela actual. La síntesis de este análisis es la que exponemos a continuación.

La educación chilena actualmente no satisface los requerimientos cualitativos de las personas y de la sociedad. Por otra parte, las escuelas no logran lo que se requiere y se requerirá para el desarrollo económico y científico-técnico del país. Por lo anterior, el Ministerio de Educación y, en especial, el CPEIP, quien coordina y ejecuta el Proyecto, han redoblado sus esfuerzos para una efectiva democratización de la educación que solucione las graves dificultades de la calidad y equidad con los que se enfrenta. Los esfuerzos que se están realizando van encaminados tanto a una igualdad de oportunidades como al mejoramiento sustancial de su calidad. Esta democratización implica la adopción de políticas y estrategias para atender a los sectores más desposeídos de la población que presentan niveles precarios de atención.

Un análisis de la realidad educativa establece el exagerado rol pasivo del alumno, el que debe recibir información y no alcanza a encontrar sentido, ante nuevos contenidos que llegan a ocupar su atención. El grado de abandono que vive el alumno y su escasa relación con lo que acontece fuera de la escuela, hace necesario asumir a la brevedad un cambio profundo en esta unidad.

Paralelo a la existencia de la escuela, el mundo en que le toca vivir al alumno manifiesta una velocidad de cambio que demanda capacidades de adaptación y, de manera especial, de búsqueda de soluciones nuevas a problemas de alta complejidad.

De acuerdo con estos antecedentes, el Proyecto está orientado a lograr un cambio en la escuela básica actual. Para este propósito, el Proyecto se plantea algunos principios fundamentales:

LA ESCUELA: UNA ORGANIZACION DESTINADA AL QUE VIENE A APRENDER

La escuela necesita un análisis profundo de su labor que le lleve el polo de atención "desde una organización para enseñar a una destinada al que viene a aprender".

Todo cambio significa hacer referencia al desarrollo educativo, ya que una de las funciones de la acción de la escuela es la de orientar y promover el cambio social. La demanda social que recibe la escuela la obliga a generar procesos educativos de anticipación que como tal proyecten al alumno, para que su rol social sea cumplido plenamente y su desempeño resulte una manifestación de su libertad creadora.

El concepto de desarrollo educativo debe definirse dentro de un concepto amplio que tenga como eje

central la valoración de la persona en sus distintas dimensiones y la satisfacción de sus necesidades básicas.

La misión humana, definida como un mayor desarrollo en su calidad de persona, conlleva un profundo compromiso social, ya que esa misión debe estar exenta de un exagerado individualismo para dar paso a un real crecimiento en relación con los demás.

El espacio educativo, en esta dimensión tiene la enorme responsabilidad de posibilitar el desarrollo armónico del alumno, asumiendo como un todo los aspectos propios de su intelecto, de lo emocional, lo familiar, la psicomotricidad, de su quehacer social. Debe fortalecer el respeto por los derechos de las personas, por la libertad de expresión de su mundo interior y por una activa e informada participación conducente a aportar el desarrollo de su entorno inmediato y jugar un rol primordial en el desarrollo del país.

PROPOSITO GENERAL DEL PROYECTO Y SUS OBJETIVOS

El propósito general del Proyecto consiste en orientar a la unidad educativa para que se organice como un espacio destinado a recibir a los que vienen a estimularlos para que aprendan, y lograr que ese aprendizaje sea útil para sus vidas.

Para conseguir su propósito general el Proyecto plantea los siguientes objetivos:

–Diseñar, desarrollar y evaluar modelos de innovación curricular que faciliten en las escuelas la formulación de Proyectos que consideren la valoración de su medio social y natural y la búsqueda constante de nuevas tecnologías sustentadas en el saber científico para que, mediante su utilización, se llegue a un mejor aprovechamiento de los recursos y un aporte significativo a los programas de desarrollo de la comunidad.

–Implementar núcleos de apoyo que de manera concentrada sirvan para administrar y realizar acciones de perfeccionamiento, como una forma de prestar ayuda directa a los Proyectos de las escuelas.

–Dotar de un equipamiento básico a las escuelas para que generen escenarios y desarrollen experiencias curriculares, con uso de tecnologías apropiadas y, una vez validadas, las incorporen a los Proyectos creados por las unidades educativas.

POBLACION META DEL PROYECTO

Para alcanzar sus propósitos, el Proyecto centra su atención en dos grupos:

–Grupo 1: De atención directa por parte del Proyecto.

–Grupo 2: Beneficiarios indirectos.

a) Son beneficiarios directos del Proyecto:

–200 unidades educativas de todo el país, que participan en el Proyecto (implementación, aulas tecno-

lógicas y capacitación).

–200 unidades educativas asociadas (implementación y capacitación).

–Jefes de departamentos de educación de las SRME de todo el país (13).

–Coordinadores de educación general básica de las 13 SRME.

–Jefes de departamentos provinciales de educación (40).

–Supervisores de todas las direcciones provinciales del país (80).

–Jefes de departamentos municipales de educación de las escuelas que participan en el Proyecto (40).

b) Son beneficiarios indirectos del Proyecto:

–Alumnos de las escuelas que participan en el Proyecto.

–Familias que reciben los beneficios a través de sus hijos y el sistema abierto.

–Organismos de la comunidad.

–Otros.

LOCALIZACION GEOGRAFICA DEL PROYECTO

El Proyecto se desarrolla a nivel nacional con unidades educativas agrupadas por comunas, favoreciendo los sectores de menor nivel de desarrollo sociocultural.

De acuerdo con las regiones del país las unidades educativas que participan en el Proyecto están distribuidas en el siguiente orden:

REGIONES DEL PROYECTO	Nº DE ESCUELAS
I	10
II	10
III	10
IV	10
V	15
VI	15
VII	15
VIII	20
IX	15
X	20
XI	9
XII	9
R.M.	42
	<hr/> 200

Nº de Escuelas asociadas: 200 (distribuidas en todo el país).

METODOLOGIA DE TRABAJO QUE UTILIZARA EL PROYECTO

La fuerza del Proyecto estará generada por la constante búsqueda de innovar en el hacer, como una manera de estimular el desarrollo de pensamiento alternativo en el alumno.



Directores y supervisores se reunieron en el CPEIP de Lo Barnechea para desarrollar el Proyecto de innovación curricular.

Al centrar la atención en el hacer y optar por un trabajo destinado al desarrollo de procesos cognoscitivos, resulta fundamental que la escuela, como una unidad integrada, asuma el Proyecto y establezca los mecanismos para generar una planificación integrada, a la cual concurren las diferentes asignaturas del currículo buscando complementarse en un programa de curso, que impulse armónicamente el desarrollo de las capacidades del alumno.

El Proyecto se centra en la educación general básica, coordinándose con la educación media y estableciendo mecanismos de atención para la familia mediante un sistema abierto.

En las escuelas, el trabajo del Proyecto estará centrado en toda la unidad educativa de acuerdo con sus ciclos:

- a) En el primer ciclo de primero a cuarto año básico el énfasis estará en estimular la "creatividad expresiva" del alumno mediante la manipulación de materiales que impulsen el desarrollo de la motricidad.
- b) En el segundo ciclo, de quinto a octavo año básico, los alumnos tomarán contacto con diferentes espacios preparados para aprender, uno de los cuales al estar implementado con herramientas y operadores tecnológicos permitirá experimentar en el diseño y desarrollo de procesos tecnológicos sustentados en procesos cognitivos.

De esta manera se opta por el desarrollo de procesos cognoscitivos, planteando como fundamento que estos procesos llevarán al alumno a identificar y solucionar los problemas que se presenten en su vida. Para alcanzar un adecuado nivel de dominio, la escuela organiza los espacios necesarios donde el alumno puede explorar, experimentar y descubrir. Entre los numerosos escenarios que será posible generar encontramos el de las aulas tecnológicas, donde el alumno tendrá la oportunidad de interactuar

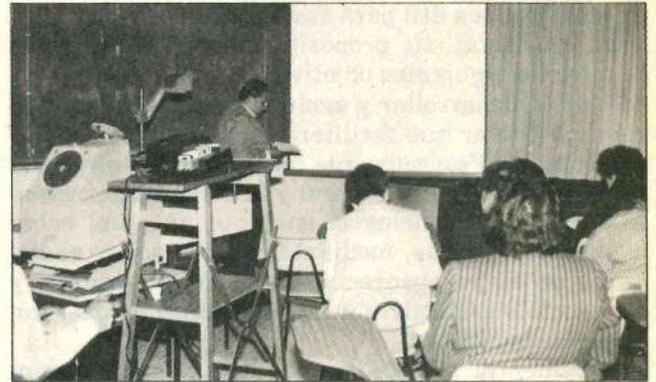
con operadores que facilitarán su expresión creativa en este campo. Además, se cuenta con todos los espacios que existen en la escuela y que son propicios para el desarrollo del currículo tales como: el área documental, los huertos escolares y familiares, las zonas de crianza, los invernaderos y otros.

EL PROYECTO Y LA CAPACITACION DE LOS PARTICIPANTES

El desarrollo de cada una de las acciones del Proyecto se sustenta en procesos de capacitación, para lo cual se han considerado tres niveles:

NIVEL DE APOYO: Corresponde a la labor de los coordinadores regionales de Proyectos y los supervisores, los que en sus visitas habituales pueden estimular los cambios que realiza la escuela para hacerla más adecuada al que viene a aprender. Esta instancia es la encargada de mantener una estrecha coordinación con el Centro de Perfeccionamiento.

NIVEL DE EJECUCION: En la unidad educativa el Proyecto lo desarrollan dos profesores que serán capacitados directamente en el Centro de Perfeccionamiento. Ellos se encargarán de organizar la escuela y preparar al resto de los docentes.



Una labor de apoyo corresponde a los coordinadores y supervisores de proyectos.

NIVEL DE DIRECCION: En la escuela un directivo superior asumirá la conducción y el control del Proyecto, generando las instancias adecuadas para desarrollar cada una de las etapas y recoger los datos que permitirán establecer el grado de impacto alcanzado por el Proyecto.

La coordinación del Proyecto está integrada, en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, por los siguientes profesionales:

Humberto Alday, Coordinador del Proyecto; Luis Humberto Alvear, Gladys Artigas, Carol Cummings, Iris Espinoza, Maximiliano Flores, Mónica Luna, Judith Lobos, Marcia Maia, Mirich Muñoz, Lidia Salinas y Dina Taky.

TIEMPO Y RELATIVIDAD

Prof. Luis Mira Díaz
Director del Instituto
de Especialidades Pedagógicas
de la Universidad Austral de Chile
Valdivia, X Región

■ UNA MANERA FACIL
DE EXPLICAR LA
TEORIA DE LA
RELATIVIDAD EN
RELACION AL TIEMPO.

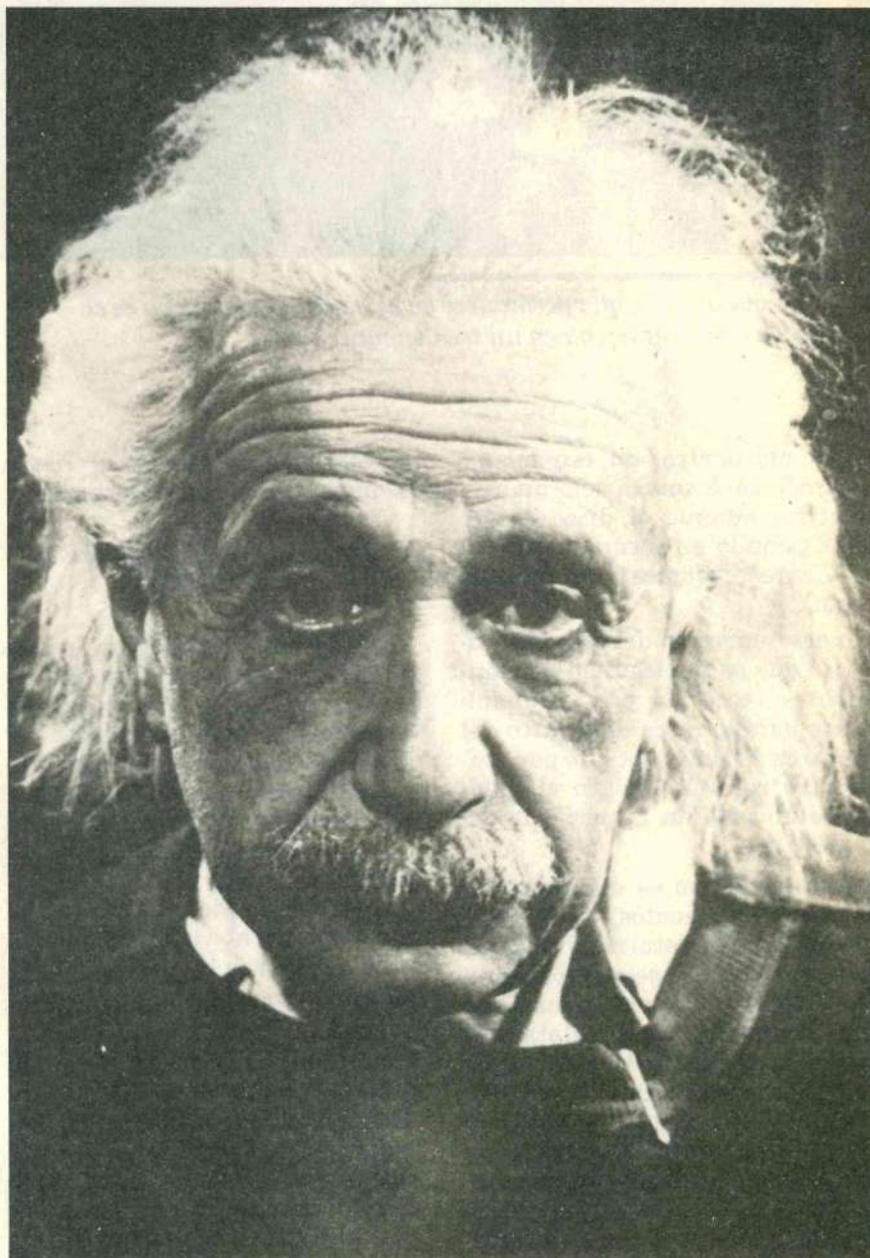
■ EL TIEMPO ES
DISTANCIA ENTRE
ACONTECIMIENTOS.

■ EL TIEMPO
DEPENDE DE LA
VELOCIDAD A LA QUE
USTED VAYA.

Como la teoría de la relatividad marca el siglo XX, puede ser de interés una explicación que nos acerque a una mejor comprensión sobre su naturaleza y en esta oportunidad, en relación al tiempo, sobre todo para los profesores que tienen que explicar la teoría, sin palabras y fórmulas de difícil asimilación para el alumno.

En todas las partes del Universo no es el mismo tiempo ni es la misma hora, porque ni siquiera es el mismo tiempo para quien va en un tren como para quien espera su paso en la estación.

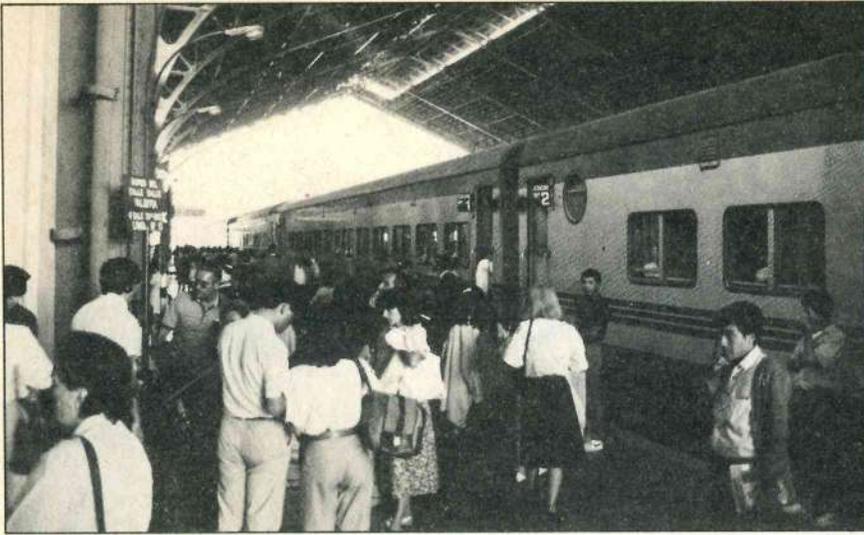
Ha dicho el poeta Ernesto Cardenal (1971:21), "la distancia es el tiempo y el tiempo vuela". La mayor velocidad a la que puede volar el tiempo en el universo es a la de la luz: 300.000 kilómetros



Para Einstein, la velocidad de la luz es inalcanzable.

por segundo, porque esta velocidad, según la teoría de la Relatividad de Einstein, es insuperable.

Imagínese un disco horizontal que está girando: en la periferia u orilla externa en un segundo recorre diez centímetros; pero



Para un observador que permanece en el andén el tiempo no es el mismo que para quien va en un tren en marcha.

cerca del centro, en ese mismo segundo se desplaza sólo un centímetro, aunque el disco entero esté girando en forma constante a 73 revoluciones por minuto (rpm).

En este universo del disco girando, lo que es un segundo por centímetro recorrido para el habitante parado cerca del centro del disco, es 1/10 de segundo por centímetro recorridos para el habitante ubicado en la periferia del disco.

Como el tiempo es distancia entre acontecimientos, el tiempo demora en el recorrido entre el punto inicial del segmento de un centímetro y el punto terminal de dicho segmento; se ha dilatado al pasar de la periferia a la proximidad del centro del disco: de 0,1 segundo a 1 segundo, entre el acontecimiento A del punto en el inicio del centímetro y el acontecimiento B del punto que marca el término del recorrido del centímetro según ese centímetro sea recorrido en la periferia o cerca del centro del disco que rota a 73 rpm.

No en todas partes es el mismo tiempo: depende de la velocidad a la que usted vaya, tal como en la periferia del paralelo ecuatorial

la velocidad de giro de la Tierra es mayor que cerca de los polos.

LA ELASTICIDAD DEL TIEMPO

Lo anterior es análogo a lo que postula Einstein en su teoría de la Relatividad: a una velocidad cercana a la de la luz -siendo "C" la relatividad de la luz- cada hora del viajero que se desplaza a esa velocidad equivale a miles de horas o años en la Tierra: el tiempo se dilata con respecto al que está en la Tierra y se contrae con respecto al viajero, tomando como referencia la Tierra.

Se cumple así, la llamada paradoja de los gemelos que ilustra la elasticidad del tiempo: un Einstein que ha permanecido en la Tierra recibe a su hermano gemelo astronauta: el viajero es varios decenios más joven, tal como el recorrido del centímetro de la periferia del disco demora 0,1 segundo y el que está cerca del centro ocupa 1 segundo en su recorrido.

TIEMPO Y ACONTECIMIENTOS

Por otro lado, en el centro del dis-

co, que es un punto sin dimensión, sin perímetro y sin grados (la circunferencia tiene 360°) no puede haber velocidad, que es distancia recorrida en un tiempo, pues al no existir distancia, perímetro, no hay velocidad; el tiempo desaparece ya que este es distancia dividida por velocidad o distancia entre acontecimientos y sin acontecimientos el tiempo se pierde y sólo queda la duración que es un continuo sin parte: el tiempo deja de circular, tal como ocurre en el polo Norte o en el polo Sur, que son sólo puntos que indican una posición en el espacio y carecen de dimensión.

Un paralelo de esta situación puede encontrarse cuando imaginamos un protagonista situado en el punto central de una circunferencia (*el axis mundi* mítico) que dice a su interlocutor, parado al borde: donde tú estás transcurre el tiempo, donde yo estoy no transcurre. El hombre en la periferia está sujeto a la temporalidad cotidiana, se desgasta; el que permanece en el centro ha entrado a un espacio mítico: intemporal, eterno. Al igual que en el mundo físico-matemático, en el punto el tiempo desaparece. En el *axis mundi*, eje del mundo, centro sagrado de las culturas primitivas, nada cambia y, por lo tanto, el tiempo que es distancia entre acontecimientos desaparece. El paralelo del mito representa valores permanentes que no cambian y son atemporales, al igual que en un péndulo, la oscilación va decreciendo a medida que se asciende: en el extremo inferior recorre una gran distancia, al igual que en la periferia del disco, y a medida que se va ascendiendo se va recorriendo una distancia menor y al extremo del punto superior no hay distancia y por ende el tiempo desaparece. El extremo inferior es agitado por los acontecimientos y el tiempo derivado de ellos. Es como el Derecho Positivo, la ley dictada, que va cambiando por las circunstancias y el extremo superior del péndulo es como el Derecho Natural que representa valo-

res permanentes, atemporales, tal como el mito representa lo atemporal. También la Tierra tiene un eje que va de polo a polo y la Tierra gira alrededor de su eje, cual una rueda alrededor de un centro, pero el eje no gira.

TIEMPO SAGRADO

Mircea Eliade plantea (1979:63-66) que el espacio al sacralizarse, pasa a formar parte de una duración que el hombre percibe como atemporal. Al entrar en este espacio-tiempo sagrado, el hombre transgrede la temporalidad cotidiana y trasciende hacia lo divino, que por su perfección participa en lo eterno, donde el tiempo no transcurre.

EL RELOJ DEL TREN EN MARCHA

Supongamos un carro o cabina de un tren, capaz de desplazarse horizontalmente con velocidad "v", provisto de una lámpara-reloj en el piso y un espejo reflectante en el techo. Dentro de la cabina se encuentra un observador O y un observador O', en reposo, fuera de la cabina, en el andén. Un poco de geometría en el diagrama y algunas nociones de aritmética nos permiten deducir que cada instante t del que va en el tren equivale a más tiempo para el que está en la estación (t') (G. Gamov (1958: 81) derivó la expresión einsteiniana

$$t' = \frac{t}{\sqrt{1 - \frac{v^2}{c^2}}}$$

El reloj del tren en marcha va más lento, comparado con uno que se encuentra en el andén. El observador que está en el andén se da cuenta que las señales luminosas que llegan al reloj del tren describen una línea no recta. Por eso, la luz entre dos señales consecutivas debe recorrer un camino algo más largo que si el

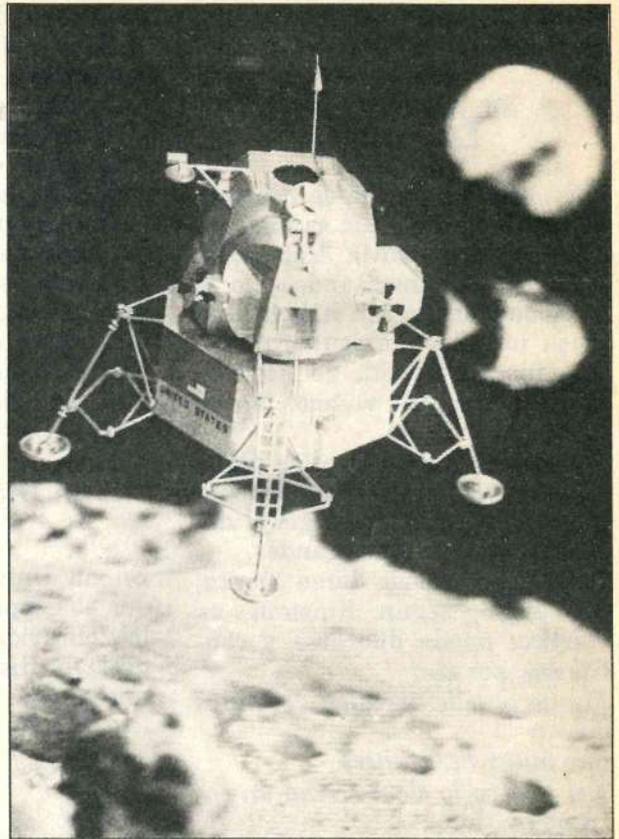
reloj se encontrara en reposo. Es decir, la simultaneidad en un sistema de referencia no significa simultaneidad en otro. Esta nueva concepción del tiempo, nos conduce a un efecto relativista muy importante conocido como dilatación del tiempo.

TIEMPO Y MOVIMIENTO

En un admirable retorno lógico, el tiempo y el movimiento, nociones inseparables por esencia vuelven a encontrarse, después de un largo olvido newtoniano.

Como un ejemplo práctico del fenómeno de la dilatación del tiempo, podemos considerar el siguiente caso (Will: 10): en el Centro Europeo de Investigación Nuclear, con sede en Ginebra, se aceleraron iones mediante desviaciones magnéticas y al alcanzar un 99,7% de la velocidad de la luz, la vida de estas partículas se incrementó en 12. Esto significa que si el ion es acelerado durante un segundo mediante el 99,7 de la velocidad de la luz, cada segundo dentro del acelerador corresponde a 12,919646 segundos en el exterior, "cumpliéndose que no es el mismo tiempo t para el que está en el tren (el acelerador de partículas en este caso) que para el que está en el andén (el reloj del observador que se encuentra fuera del acelerador y que corresponde al tiempo t')". (2) (Cálculos efectuados con la expresión de Gamov).

También dijimos que en el punto del centro del disco el tiempo no transcurre, y a la velocidad de la luz, el tiempo tampoco transcu-



De acuerdo con la teoría de la Relatividad, en el espacio la distancia más corta es una curva.

riría. Sucede como dijo el poeta metafísico inglés William Blake: "podemos sostener la eternidad en una hora" (1966: 43).

UNA DURACION SIN TIEMPO

La luz ha sido llamada por Aldunate Phillips (1981), sombra de Dios, pues su velocidad en el vacío es constante y no se cansa y es la máxima que se conoce en el Universo para cuerpos con masa en reposo. A la velocidad de la luz las características del espacio físico coincidirían sorprendentemente con las del espacio mítico, sacralizado, que describe Eliade, ambos formarían parte de una duración donde el tiempo no transcurriría, pues como dijo Benito Spinoza: "El tiempo es imaginar la duración como compuesta de partes" (1953:674) como: los ciclos lunares, los meses del año, los días de la semana. Si desapare-

recen las partes queda sólo una duración sin tiempo.

EL MUNDO DE LO FINITO

Pero, según la teoría de Einstein la velocidad de la luz es inalcanzable, ya que con la aceleración la masa va aumentando, y a la velocidad de la luz habría una masa infinita que requeriría de una fuerza infinita de aceleración, y nosotros vivimos en el mundo de lo finito.

Por eso los aceleradores de partículas, a una gran velocidad van requiriendo mayor energía y van siendo cada vez más grandes.

Como usted puede darse cuenta, el tiempo, según Einstein, es elástico: puede dilatarse y contraerse, por eso:

Frente al caleidoscopio del mundo

*una mujer me prefiere
y el tiempo lo siente como un corazón que late:*

*en forma einsteniana se expande
y se encoge.*

Sin ella, la inmortalidad sería larga;

con ella, la eternidad sería corta.

NUESTRO MUNDO COTIDIANO

Sin embargo, a las velocidades de nuestro mundo cotidiano, en que rige la física clásica de Newton - por lo que podemos hablar de un mundo newtoniano- no son perceptibles los cambios en el tiempo. Por ejemplo, cada año de un viajero que se desplaza con su nave por el universo a una velocidad de 40.000 kilómetros por hora, equivale a un año y diez millonésima de año en la Tierra. Una diferencia tan pequeña es imperceptible.

Con la velocidad, el tiempo para el viajero va transcurriendo más lento, se va contrayendo, y cada instante equivale a más instantes en la Tierra, pero a la velocidad a que nosotros nos movemos cotidianamente esto no se nota, de tal modo que no es que a estas velocidades no se cumpla la rela-

tividad einsteniana, sino que sólo no lo notamos y podríamos decir, tal vez que lo que no se cumple es la física newtoniana, tal como cuando decimos que la distancia más corta entre dos puntos es una recta, pero esto es en la superficie de una Tierra plana y en un Universo plano. Cuando las distancias son cortas nos parece que es así, pero en distancias más largas de la superficie de la Tierra la distancia más corta es una curva llamada geodésica: paralelo o meridiano.

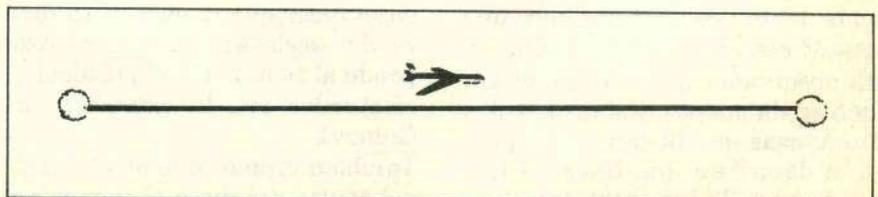
LA DISTANCIA MAS CORTA

En un Universo curvo, como el que se desprende de la teoría de la Relatividad, también en el espacio la distancia más corta es una curva.



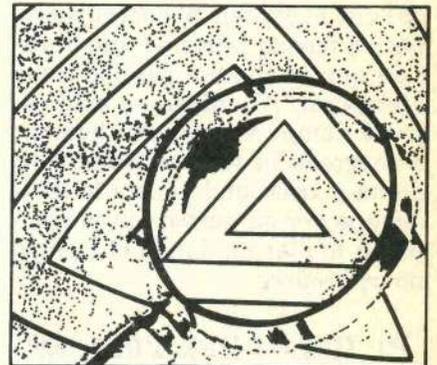
En una esfera la distancia más corta entre dos puntos es una curva.

Por lo tanto, en distancias cortas, rige la geometría euclidiana, hecha para superficies planas, y en distancias largas rige una geometría esférica, tal como a velocidades pequeñas rige la mecánica de Newton y a grandes velocidades, la relatividad einsteniana. Por lo



En superficies planas la distancia más corta entre dos puntos es una línea recta.

que una vez más, la verdad es plural: depende del sistema de referencia del estado de movimiento o reposo de los observadores entre sí, no siempre una hora es una hora y un mundo nuestro de numerosas horas suele caber en una de un viajero espacial, y al igual que lo que también dijo Blake "podemos sostener el infinito en la palma de la mano".



Mientras más pequeños se dibujen triángulos en la superficie de una esfera, éstos parecen más planos.

BIBLIOGRAFIA

Aldunate Phillips, Arturo. *Luz, sombra de Dios*. Editorial Universitaria, segunda edición, Santiago, Chile, 1981.

Blake William. "Auguries of Innocence". *The complete Writings of William Blake*. Oxford University Press, London, 1966.

Cardenal, Ernesto. *Oración por Marilyn Monroe y otros poemas*. Editorial Universitaria, Santiago, Chile, 1971.

Eliade, Mircea. *Imágenes y símbolos*. Editorial Taurus, tercera edición, Madrid, 1979.

Espinoza, Benito. *Obras escogidas*. Editorial El Ateneo. Buenos Aires 1953.

Gamov, George. *En el país de las maravillas*. Fondo de Cultura Económica, segunda edición, México, 1958.

Will, Clifford M. "La relatividad", *Revista Muy Interesante*, 36, Santiago, Chile, 1990.

UNA PERSPECTIVA PSICOPEDAGOGICA

DUELO EN LOS NIÑOS

Profs. *Carlos Oyarzún Burgos*

Marcela Villarroel González

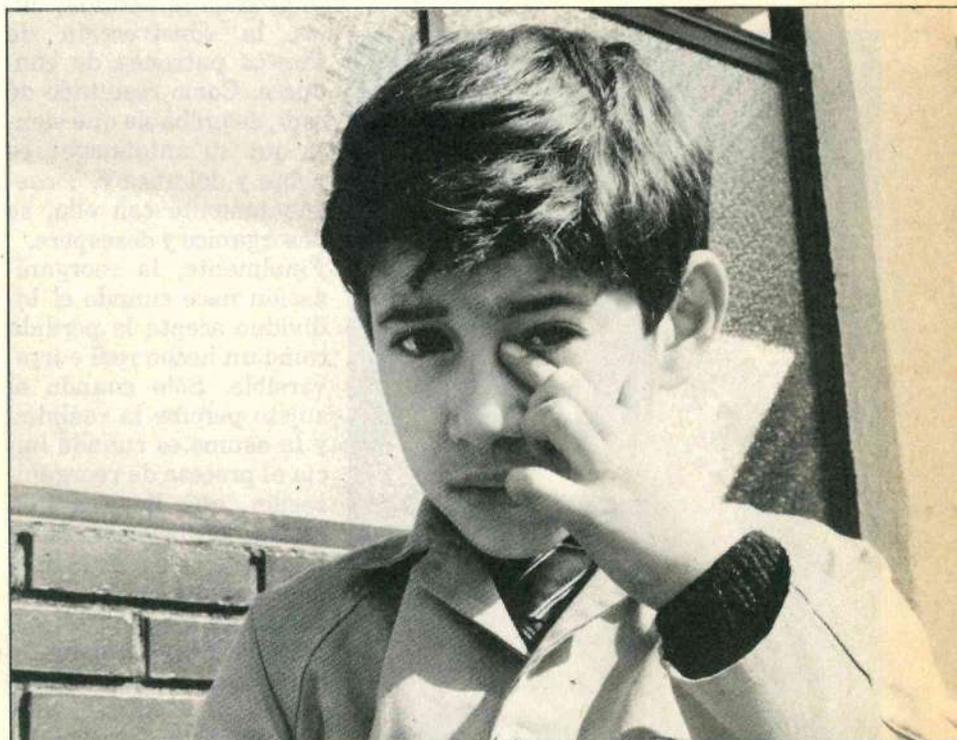
Alumnos del Programa Magister en Educación Especial
Pontificia Universidad Católica de Chile

"S eñorita. Al Rojas se le murió la mamá ayer"...

Muchos de nosotros en alguna ocasión nos hemos enfrentado a noticias como ésta. El impacto, la pena y, sobre todo, el no saber qué hacer nos alarma más que la noticia misma.

La muerte de un familiar cercano al alumno desencadena respuestas psicológicas definidas. El niño es indefenso y no tiene las herramientas de las que se vale el adulto para enfrentar los momentos de aflicción. De hecho, si los adultos no atinan a darle la información necesaria y en el momento justo, el niño rara vez solicitará o exigirá una información más detallada y precisa. Dependerá, por lo tanto, de lo que los adultos decidan.

Estos tienen la libertad de buscar y elegir a aquellas personas que pudieren facilitar la expresión de sentimientos y el consuelo tan ávidamente requerido. Ante una situación similar o si el niño no encuentra en primera instancia comprensión y apoyo difícilmente intentará satisfacer esta necesidad con otros. Los estados anímicos del niño que está de duelo son similares en intensidad a los del adulto. Sin embargo, en el niño hay una mayor tendencia a vivir en el presente más que en los recuerdos; así sus estados anímicos se vuelven más oscilan-



El sufrimiento de un niño que está de duelo es similar en intensidad al de un adulto.

tes, su atención se altera lo cual tiende a confundir a quienes lo rodeen interpretándose como una falta de aprecio al fallecido.

Si el duelo no ha adoptado un curso normal y sano, de las respuestas que el niño prodiga a sus mayores pueden distinguirse algunos patrones de comportamiento a los cuales debe atenderse, ya que podrían convertirse en predictores de una evolución patológica del duelo: "ansiedad persistente, esperanza de reunión y

constantes deseos de morir, insistencia en culpar o culparse, conducta agresiva y destructiva con todos quienes le rodean, excesiva compulsión en cuidar a otros" (John Bowlby, "La pérdida afectiva", pág. 359).

CUATRO ETAPAS

Diversos estudios señalan que las respuestas de las personas que se ven enfrentadas a un dolor transcurren en una sucesión

de etapas no distinguibles fácilmente unas de otras, pero que sí conservan ciertas secuencias que se desarrollan en un plazo máximo de un año. John Bowlby, uno de los más destacados investigadores en este campo, distingue cuatro fases dentro del duelo: Embotamiento de la sensibilidad, anhelo y búsqueda de la figura perdida. Desorganización y desesperanza. Finalmente, mayor o menor grado de reorganización. La primera de estas fases se produce en el momento inmediatamente posterior a la pérdida del

instantes, puede no denotar aflicción, hasta que irrumpe súbitamente en reacciones emocionales intensas.

Ya en la segunda fase, el sujeto empieza a percibir, aunque sólo sea intermitentemente, la realidad de la pérdida a través de accesos de llanto, anhelo y búsqueda del ser amado, oscilación entre aflicción y rabia por no encontrar al ser amado y por responsabilizar a otros y a sí mismo de la pérdida.

Cuando la persona analiza en forma incansable cómo y por qué se produjo la pérdida, inicia la construcción de nuevos patrones de conducta. Como resultado de esto, es probable que sienta que su autoimagen es pobre y dolorosa y, consecuentemente con ello, se desorganice y desespere.

Finalmente, la reorganización nace cuando el individuo acepta la pérdida como un hecho real e irreversible. Sólo cuando el sujeto percibe la realidad y la asume es cuando inicia el proceso de reorganización, que lleva a una nueva definición de la situación vivida y de sí mismo. Stephen Tobin, psicoterapeuta guesáltico, especialista en terapias de duelo, expresa en "El proceso de despedirse", pág. 121, que éste cierra su desarrollo evolutivo cuando la persona es capaz de "despedirse"; "cuando puede concluir la relación de afecto forjando una reacción adaptiva a la pérdida de la persona amada en un período bastante largo de pena y dolor, seguido por un renacer de interés por las personas vivas y las cosas en general".

Los estudios sistemáticos y representativos del duelo en los niños son relativamente recientes y se han realizado con preferencia en Estados Unidos. En nuestro

país, nos atrevemos a decir, prácticamente no existen, y los que hay no han sido lo suficientemente divulgados como para crear conciencia de la necesidad de educar a la población para enfrentar lo más adecuada y sanamente posible las crisis por la muerte -la mayor de las veces inesperada- de un familiar cercano.

INTERESANTES DATOS

Mucho se duda y se discute acerca de si los niños o adolescentes pueden responder a la pérdida en forma sana. Antes de analizar con más detención este punto importa consignar algunas de las variables que afectan estas respuestas. John Bowlby nos aporta interesantes datos cuando citando a Nágera señala que las variables más importantes serían:

- "El momento en que se le comunica al niño, lo que se le comunica, la manera en que reaccione el sobreviviente progenitor, y, por último, la forma en que desea el familiar sobreviviente que el niño reaccione" (opus cit., pág. 101).

No debiera sorprendernos que las actitudes observadas en los niños no estén de acuerdo con la dimensión de lo sucedido, puesto que en nuestra cultura no están presentes cuando acontece la muerte. Por otra parte, la información la reciben con bastante posterioridad y lo que se les dice está generalmente deformado. Muy rara vez es otra persona y no el progenitor quien informa al niño de lo ocurrido. Existe una tendencia a demorar ese momento mientras menor es el niño, pudiendo tardar incluso, algunas semanas o algunos meses. Lo más común -independiente del momento en que se informa al niño- es que se le diga que el familiar se fue de viaje, que se le ha trasladado a otro hospital, o, lo que es más frecuente, que se fue al cielo. Si sucediera esto último cabría suponer que para el niño el cielo es uno de esos lugares



Al niño se le debe educar para enfrentar la crisis por la muerte de un familiar cercano.

ser querido. A veces llega a prolongarse hasta por una semana. La persona no atina a asumir la realidad del hecho, mostrándose incrédula. Pasados los primeros

apartados y, por lo tanto, bastará que pase el tiempo para que su ser querido regrese a casa. Similar situación se dará si se le informa que se ha ido a dormir; en tal caso, es muy probable que el acto de dormir sea considerado por el niño como un hecho peligroso y por lo cual no hay que dejarse abatir.

DOS INFORMACIONES DOLOROSAS

Ya sea tarde o temprano es indispensable que al niño se le den al menos dos informaciones; debe saber que su familiar no regresará y que el cuerpo está sepultado.

Es absolutamente comprensible que al sobreviviente se le haga angustioso y difícil dar este paso, por sus deseos de proteger a su hijo del impacto que puede producir en él la muerte. Además el hablar de tales cosas implica reconocer la crudeza de la realidad.

RELACION ADULTO - NIÑO

Las conductas adoptadas por el progenitor sobreviviente -psíquicas y somáticas- serán frecuentemente imitadas por el niño. Cuando el padre responde con sinceridad y tino a sus interrogantes, cuando lo informa sin caer en metáforas ni eufemismos, cuando es capaz de expresar todos los tristes sentimientos e impulsos que agobian, el niño no sentirá temor a expresarse abiertamente. Si por el contrario, motivado por su angustia, sus proyecciones,

prejuicios que le hacen pensar que el niño no está preparado cognitivamente y afectivamente para responder sin traumas al duelo, oculta información, la tergiversa y reprime su pena, es probable que confusión y patología nazcan de esta relación poco auténtica. Si al niño no le hablan del familiar muerto, si no ve llorar ni observa aflicción y si tensión a su alrededor adoptará formas poco sanas de compor-

nes apropiadas con un apoyo afectivo y solidario de quienes lo rodean, puede esperarse una respuesta sana de su parte.

Pareciera ser que si el adulto necesita el consuelo y apoyo de los demás al vivir su duelo, al niño le hará más falta todavía. En el transcurso de sus vidas, los adultos aprenden que a pesar de la ausencia de un ser querido logran sobrevivir. Lamentablemente el niño aún no ha realizado tal aprendizaje y tendrá mayor dificultad para adaptarse y desenvolverse.

PARA DESARROLLAR UNA CLARA CONCIENCIA DE LA MUERTE

Ante cualquier experiencia de muerte, quienes rodean al niño debieran asumir una conducta transparente y clara. Con esto queremos decir que no se debe esperar la muerte de un ser querido para explicar el complejo proceso al niño. A través de diversas experiencias de este tipo -muerte de insectos, mascotas, pájaros- y valiéndose de dichas ocasiones, se irá desarrollando en el niño una clara conciencia de la muerte. Si le decimos que cuando muere la mascota es natural sentir pena, el niño se identificará con lo dicho, pues coincidirá con su experiencia afectiva.

Otros facilitadores de un duelo sano son haber mantenido una relación afectiva y sincera con el progenitor fallecido y que el niño sienta la seguridad de que la relación con el familiar sobreviviente continuará.



El importante que el niño que está de duelo reciba el afecto sincero del adulto más cercano.

tamiento. Sólo cuando el niño obtiene información requerida en el momento oportuno, en condicio-

Suele suceder que el niño entre en una hipersensibilidad y propensión a la cólera que lo lleven a manifestarse particularmente hostil y agresivo, lo que en intensidad puede diferir de lo que hasta ese momento era característico en él.

¿CULPABILIDAD DEL NIÑO?

Aun cuando se ha prestado poca atención a la incidencia que la proyección de la culpabilidad pudiera tener en los niños, las observaciones coinciden en que los reproches se asimilan por éstos con tal intensidad que pueden llegar verdaderamente a creer que son responsables de la muerte, si no totalmente, en gran medida.

PARTICIPACION DEL PROFESOR

Gran parte de las observaciones señaladas en este artículo pueden ser aplicables a la situación de aula para facilitar aún más las condiciones de desarrollo del duelo sano en el niño.

Para que la participación del profesor tenga mayor efectividad se necesita de información adicional que debiera proporcionarla el deudo, requerida con la cautela y mesura que el caso imprime. De no ser posible obtener la información, no se debe hostigar al deudo exigiéndole respuestas y actitudes que espontáneamente no están dispuestos a asumir.

En la práctica el aporte del profesor se traduce en procurar al niño un ambiente estable que le proporcione amor y seguridad. Mantenerlo en el mismo curso, rodeado por lo compañeros y profesores, le ayudará a sentir compañía afectiva duradera.

VALORACION DE LAS EMOCIONES

Se debe acoger también las inquietudes y necesidades de expresión de sus emociones valo-

rándolas como legítimas. Sus accesos de llanto y verbalismos de sus sentimientos, si son acogidos con naturalidad, tanto por los compañeros, como por sus profesores proporcionarán un marco de autenticidad a todas las expresiones humanas, tanto para el niño como para quienes lo rodean.

Intentar dar consuelo con términos como "ya, no llores que eso no soluciona nada", "tranquilito, me incomoda verte así", "no te sientas así", "no flaquees ahora que lo difícil ya pasó", "tienes que ser fuerte", etc., o cambiar el foco de la conversación cuando el niño hable de lo que era su relación con el ser amado sólo ayudará a inhibir sus expresiones dolorosas retardando la superación afectiva del duelo.

ACTIVIDADES DIVERSAS

Si al niño le cuesta manifestar oralmente sus sentimientos puede integrársele a actividades plásticas en que todos los alumnos participen en dibujar o pintar sus emociones. Las actividades se pueden anunciar bajo las siguientes categorías: "así me siento ahora"; "me gustaría..."; "no quiero..."; "tengo miedo cuando...".

En la asignatura de Castellano, podrían escribir composiciones con esta misma temática. En clases de Educación Física, de la misma manera. Siguiendo la línea de trabajo, conviene realizar actividades de expresión corporal en donde representen, a través de gestos, sus estados de ánimo. Así, en Educación Musical, escuchar una pieza musical y simbolizar con sus manos lo que le sugiere, etc.

Si bien es cierto estas actividades van enfocadas al desarrollo de la expresividad del niño que sufre, el hacerlas colectivamente facilita en el resto de los niños la comprensión de las distintas facetas del desarrollo expresivo humano. Tanto la alegría como la pena son legítimas y pueden manifes-

tarse con la misma libertad y soltura.

EVALUACION

En el plano de la evaluación es recomendable flexibilizar la calendarización de pruebas y controles. Pensar que esto sólo hará que el niño se ancle en su aflicción y no se esfuerce por salir adelante, no es efectivo.

Tanto la concentración como la memoria se ven afectadas en el proceso de duelo y progresivamente vuelven a su estado normal, habitual. Es fundamental darnos cuenta de qué comportamientos obedecen a la muerte misma y cuáles son característicos del niño en situaciones normales de exigencia pedagógica. Si consideramos la información aportada, la factibilidad de que el duelo vaya tomado un cauce sano, aumentará con la consiguiente ganancia afectiva para el niño, el profesor y el resto de los alumnos.

BIBLIOGRAFIA

Aguirre, Juan. *La muerte, ¿tabú del siglo XXI?* Ediciones Paulinas, Santiago, Chile, 1988.

Aries, Philippe. *El hombre ante la muerte.* Ediciones Paulinas, Santiago, Chile, 1979.

Bowlby, John. *La pérdida afectiva.* Editorial Paidós, Buenos Aires, 1983.

Góngora, Mario. "La cremación funeraria en Chile". En *Revista de Historia*. Volumen 2. Número 17, Pontificia Universidad Católica de Chile, s/a.

James, Muriel. *¿Qué hacemos con ellos ahora que los tenemos?* Fondo Interamericano Editorial, 1981, págs. 67 a 71.

Sarmiento, María y Brenson, Gilbert. *Y ahora ¿cómo hago!* Ediciones Ladrillos por Colombia. Centro Instituto Neo Humanista, Bogotá, 1986.

Tobin, Stephen. "El proceso de despedirse". (En *Esto es Gestalt*). Cuatro Vientos Editorial, Santiago, Chile, 1987.

PRIORIDADES PARA LA DECADA DEL 90

EDUCACION POR EL ARTE EN CHILE

PRIMERA PARTE

Dr. Luis Hernán Errázuriz L.
Prof.: Instituto de Estética
P. Universidad Católica de Chile

Nota: Este documento forma parte del trabajo elaborado para un proyecto de investigación patrocinado por el Fondo de Desarrollo Cultural, dependiente del Ministerio de Educación.

INTRODUCCION

El objetivo de este artículo, que ha sido elaborado pensando fundamentalmente en profesores y autoridades educacionales, es sugerir algunas prioridades a las cuales debería apuntar la Educación por el Arte en la década actual, teniendo presente el contexto político-cultural que se está generando en el país y sus consecuentes desafíos educacionales.

El orden de presentación será el siguiente: primero se intentará describir en forma breve la necesidad de renovación y cambio que surge del proceso de democratización que estamos viviendo a partir de 1989. Luego se abordarán cuatro áreas que, bajo las actuales circunstancias, parecen esenciales para orientar el rol del arte en la educación. Estas son: educar para la democracia, identificar culturalmente, alfabetizar estéticamente y crear conciencia ambiental. Debido a la complejidad que involucran estos temas, en este trabajo sólo se intentará una aproximación a cada uno de ellos. Finalmente se proponen algunas conclusiones.

DEMOCRACIA Y DESAFIOS

Uno de los años más importantes de este siglo a nivel internacional fue sin duda 1989. El creciente proceso de democratización, simbolizado en la caída del muro de Berlín y de no pocas dictaduras, marcó un nuevo rumbo en la fase final de la Historia de este milenio. Chile también se sumó a este proceso, optando en forma mayoritaria por un cambio que permitiera la transición hacia la plena democracia. Los significativos sucesos que tuvieron lugar el 89 representan un desafío en múltiples esferas de la

vida social y personal, desafío que tal vez hoy no alcanzamos a percibir en su real magnitud, debido a la proximidad de los acontecimientos. Chile, optando por la vía democrática y progresivamente más inserto en la comunidad internacional, está iniciando una nueva etapa histórica y, en consecuencia, sus instituciones sociales de más variado orden

(económicas, políticas, religiosas, educacionales, etc.) se encuentran en proceso de ajuste y/o renovación, proyectándose hacia el futuro.

Ante esta realidad de cambios que estamos viviendo pareciera ser que la mentalidad compartida por muchos durante el pasado régimen, vale decir, la resignación pasiva, el temor, la falta de esperanza e incentivos, resultan particularmente inapropiados para enfrentar los múltiples desafíos que plantea el presente.

En este sentido, la caída de sistemas autoritarios y de mitos ideológicos, así como una conciencia creciente sobre la gravedad de la inminente crisis ecológica, invitan a un proceso de renovación personal y social.

Sin embargo, resulta difícil concebir un cambio de mentalidad sin la búsqueda de un compromiso moral, que se traduzca en mayor interés, participación e imaginación para pensar y, en la medida de lo posible, influir en el diseño de las diversas áreas del quehacer nacional. Desde esta perspectiva a los educadores nos corresponde preguntarnos cuáles son los desafíos prioritarios que enfrenta la educación de la década del 90 en nuestro país. Esta es una pregunta compleja que involucra muchos factores y parámetros de análisis. Por lo tanto, debería ser abordada de acuerdo con los diversos niveles de enseñanza, áreas de especialización, regiones del país, etc.

■ ¿CUALES SON LOS DESAFIOS PRIORITARIOS QUE ENFRENTA LA EDUCACION EN ESTA DECADA?

■ ES PRECISO RESCATAR LA ENSEÑANZA DEL ARTE EN UNA DIMENSION REAL, ORGANICA E INTEGRADORA.

Guardando las proporciones entre los importantes acontecimientos ocurridos desde 1989 y nuestro trabajo como profesores de Arte, algunas interrogantes que surgen frente al nuevo escenario que se está gestando, son las siguientes:

¿En qué medida es conveniente seguir enfocando la Educación por el Arte con la mentalidad que dominó la década de los setenta y ochenta? Por ejemplo: ¿Deberíamos continuar justificando la presencia del Arte en la Educación con el objetivo fundamental de desarrollar la creatividad, objetivo que pareciera ser una consigna que no se articula en la práctica y

través de las múltiples formas que ofrece el Arte la diversidad y la libertad de expresión, así como la capacidad crítica y de tolerancia.

b) Identificar culturalmente: Divulgando las obras del patrimonio artístico-cultural, nacional y latinoamericano, para promover una valoración de lo nuestro y un sentido de pertenencia.

c) Alfabetizar estéticamente: Para desarrollar la capacidad de percibir el mundo que nos rodea desde una perspectiva sensible, vale decir, más allá de consideraciones meramente prácticas y utilitarias.

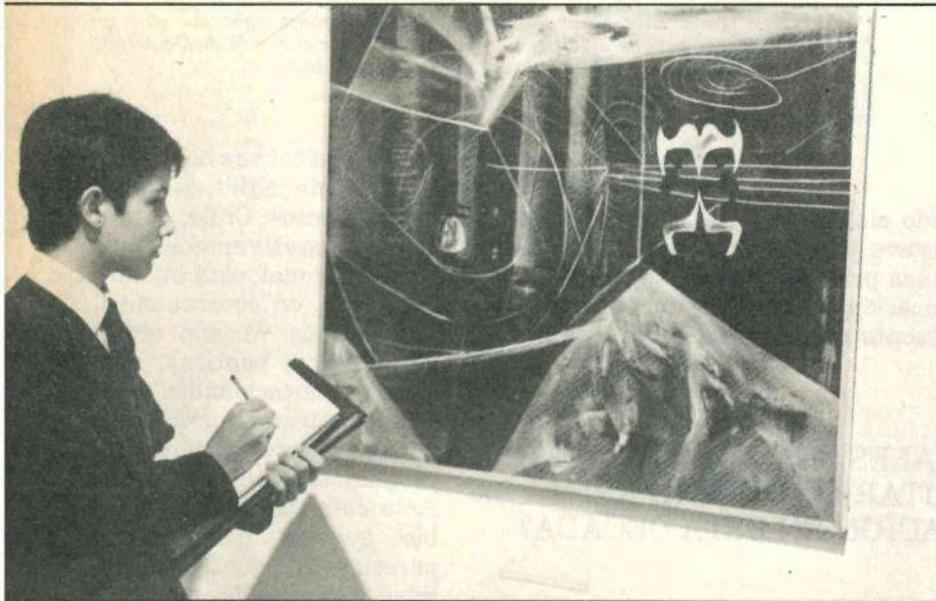
d) Crear conciencia ambiental: Aprovechando el poder que tiene el Arte para denunciar la destrucción del medio ambiente y las limitaciones, por no decir aberraciones, de algunas mentalidades de carácter científico, técnico y económico.

Obviamente, el proceso de selección de estos postulados y la importancia que se les asigna corresponden a una visión de la enseñanza del Arte que no pretende ser excluyente de otras orientaciones que puedan favorecer enfoques distintos. Por ejemplo, en algunas currículos de Arte los profesores tienden a privilegiar dimensiones lúdicas y/o terapéuticas; en otros, se enfatiza el desarrollo de habilidades y técnicas, las actividades de diseño, etc. En consecuencia, al presentar estas cuatro áreas (a,b,c,d) lo que se intenta es rescatar dimensiones importantes de la Educación por el Arte, que han tendido a ser desconocidas, descuidadas o deliberadamente omitidas en la teoría y práctica educacional de nuestro país.

Estas prioridades aparentemente tienden a enfatizar una actitud funcional respecto a la misión del Arte en la enseñanza, en parte debido a su estrecha vinculación con el contexto social, político y cultural que vive el país. En relación con este punto, conviene aclarar al inicio de este artículo, que el Arte, por su naturaleza propia, puede entregar una contribución única en la educación y, por lo tanto, no requiere de justificaciones contextuales o instrumentales para ser considerado como una asignatura necesaria del currículo.

En efecto, si se examinan las funciones específicas que cumple el Arte en la experiencia humana; por ejemplo, su dimensión simbólica, expresiva y visionaria, se pondrá constatar su fundamento esencial en la educación.

En consecuencia, desde esta perspectiva, lo que interesa principalmente es generar un encuentro personal con las diversas manifestaciones artísticas, para intentar desarrollar a través de esta experiencia las prioridades señaladas. En otras palabras, no



La visita al museo debe facilitar al alumno el conocimiento del amplio mundo del arte.

menos aún en un discurso teórico coherente, elaborado para satisfacer nuestras necesidades? (No es mi intención, al plantear esta interrogante, cuestionar el desarrollo de la creatividad y su posible implementación a nivel escolar. La crítica apunta a una doble tendencia que se advierte entre los profesores de Arte: por una parte, se tiende a reducir el fenómeno de la creatividad a las asignaturas artísticas y, por otra, se utiliza el concepto como un eslogan).

¿Basta con seguir "defendiendo" el Arte en el currículo aludiendo al conocido y vago principio de la formación integral?

¿Qué aportes a través de nuestro trabajo, por modestos que sean, podríamos hacer al proceso de renovación educacional?

En un intento por visualizar la contribución específica que puede hacer el Arte, a nivel escolar, a continuación se reseñan algunas funciones prioritarias, las cuales se pueden sintetizar en los siguientes postulados:

a) Educar para la democracia: Incentivando a

se trata de que el Arte sea reducido o utilizado unidimensionalmente para desarrollar conciencia ambiental, identificar culturalmente, etc., sino, como ya se indicó, de rescatar, descubrir y enfatizar estas dimensiones, teniendo una visión orgánica e integradora de la Educación por el Arte.

Más de alguien podría pensar que a través de estos objetivos se busca utilizar la enseñanza del Arte con el fin de hacer proselitismo ideológico, político, estético, etc.

Muy por el contrario a esta intención, el espíritu que anima al autor no es otro que el contribuir a crear conciencia acerca de los desafíos urgentes que debemos enfrentar como educadores y, de este modo, enriquecer la enseñanza del Arte que reciben niños y jóvenes para hacerla más interesante, valiosa y, en última instancia, para reivindicar su importancia a nivel educacional. En definitiva, se trata de que la Educación por el Arte contribuya a desarrollar un compromiso moral con nobles principios y valores. Vincent Lanier, refiriéndose a este tema, señala lo siguiente en su obra "The unseeing eye ..." pág. 24.

"Está claro que, si la educación es vista en alguna medida para desarrollar un conciencia crítica, la Educación por el Arte debería ayudar a este propósito. ¿Puede la Educación por el Arte contribuir a este propósito? Existen pocas dudas de que la Educación por el Arte pueda colaborar a este objetivo. Puede ser estructurada para hacer esto si existe un reconocimiento colectivo de su obligación".

DEMOCRATIZAR POR EL ARTE

1. Antecedentes:

El sistema imperante en Chile durante el período 1973-89 no fue factor neutral ni menos aún ajeno al proceso de enseñanza y aprendizaje artístico: condicionó, en alguna medida, el rol, el estatus y la práctica del arte a nivel educacional. Por ejemplo, con la puesta en marcha del decreto 300, aprobado el 30 de diciembre de 1981, se modificaron los planes y programas de enseñanza, lo cual significó que la asignatura de Arte perdiera su carácter obligatorio, de 90 minutos semanales, en los niveles 7º y 8º de educación básica, y pasó a ser optativa. Por otra parte, la obligatoriedad del Arte, de 90 minutos semanales, en el primer ciclo de educación media (1º y 2º), fue reemplazada por un plan optativo en el cual el alumno debía escoger una asignatura entre: Artes Plásticas, Música y Trabajos Manuales. Más aún, en el segun-

do ciclo de educación media, el área de Arte fue excluida del plan común y pasó a formar parte de un plan electivo que contempla múltiples materias, las cuales son determinadas por cada establecimiento educacional de acuerdo con las normas y procedimientos que éste fije.

Intentando prevenir las consecuencias de la puesta en marcha del decreto 300, el diario *La Nación*, órgano oficial del régimen de la época, publicó un artículo paradójicamente titulado: "Enseñanza de las Artes: ¿Volvemos a las cavernas?". Con la intención de plantear "sólo interrogantes ante el peligro que encerrarían nuevas normas", en el primer párrafo de este artículo se lee:

"Desánimo y preocupación existe entre los profesores de Artes Plásticas. La implementación de un sistema optativo entre las especialidades de Música y Artes Plásticas a partir de los séptimos básicos,



Una de las funciones específicas del Arte es generar un encuentro personal entre el alumno y la obra artística.

tiene desconcertado a los docentes de la enseñanza escolar. Resulta curioso que un país como el nuestro, tradicionalmente interesado por la formación y la enseñanza de los jóvenes, haya desechado un principio incuestionable de la educación moderna: las Artes Plásticas como elemento básico en el desarrollo integral de la persona". (Diario *La Nación*, 29 de septiembre, 1980, pag. 68).

Años más tarde, el 11-01-1984, el decreto 300 fue modificado por el decreto N° 3 con lo cual, en primero y segundo medio, el alumno debe "optar por dos asignaturas" del área Artística: Artes Plásticas o Educación Musical o Artes Manuales". Por su parte,

para 3º y 4º año de educación media humanístico científica, el alumno "debe escoger una asignatura" entre Artes Plásticas, Educación Musical o Artes Manuales. En consecuencia, la implementación del decreto 300 significó en la práctica disminuir las oportunidades a niños y jóvenes de educarse a través del arte.

Pero no tan sólo el tiempo asignado para enseñar Arte fue reducido o transformado en optativo; también hay que considerar que, debido al clima de autoritarismo imperante en el país, es muy probable que los contenidos y temáticas de la asignatura de Arte hayan estado, por una parte, más contaminados de actitudes nacionalistas - tendientes a exaltar o promover las gestas militares, el día del carabineero, las glorias navales, etc.- y, por otra parte, más sometidos a los sistemas de autocensura o censura que son indispensables para mantener cualquier sistema de esta naturaleza. Por ejemplo, en mi experiencia docente a nivel escolar, en la educación media, trabajando unidades de arquitectura y urbanismo, más de alguna vez tuve que escuchar el testimonio de alumnos que fueron impedidos de dibujar en la calle o simplemente les fueron requisados sus rollos de fotografía por estar cerca de, o captar en forma accidental, recintos policiales secretos. Probablemente, esta tipo de situaciones representaron casos aislados a nivel escolar, pero dan cuenta de cómo el clima imperante en el país también afectó la docencia en esta área.

Al citar este ejemplo, no quisiera sugerir que la enseñanza del Arte estuvo controlada maquiavélicamente, en forma deliberada y masiva. Más bien ilustrar cómo la situación vivida en el país en ese período también se proyectó a esta área. Es obvio que siempre existen excepciones, vale decir, microrealidades educacionales que tal vez nunca recibieron este tipo de influencias o no tuvieron que enfrentar problemas derivados de la censura o autocensura, en parte, quizás, porque tampoco echaron de menos el sistema democrático.

2. Propuestas:

Teniendo presente los antecedentes señalados, en mi opinión, impulsar la democratización de la Educación por el Arte constituye una prioridad. Para que esta formulación no se confunda con un mero eslogan, en términos concretos supone:

a) Promover la libertad de expresión personal y grupal a través del arte. Esto significa no tan sólo permitir o incentivar la autoexpresión, que dicho sea de paso, no debe confundirse con una anarquía o mediocridad "expresionista", como si el arte fuera un puro juego, que no supone exigencias y disciplinas. De lo que se trata es de crear una atmósfera receptiva a las divergencias, en la cual se valoren y respeten diversas propuestas, visiones de la realidad y soluciones a los problemas planteados. Más aún, incentivar la libertad de expresión personal, supone generar una atmósfera de respeto mutuo,

capaz de acoger una dimensión privada y simbólica en relación con experiencias humanas muy diversas, que en el arte pueden encontrar un medio de alivio, revelación y secreta complicidad.

b) Fomentar un encuentro con el arte en forma amplia, vale decir, a través de sus diversas formas de expresión y apreciación. Esto implica enriquecer el currículo del área, explorar nuevas posibilidades y medios artísticos. Por lo tanto, eliminar el monopolio del dibujo instrumental enfocado para desarrollar habilidades y técnicas, que por tantos años ha sido considerado prioritario. Significa luchar contra una concepción mediocre y escolarizante del arte, que, probablemente, ha contribuido de un modo significativo a empobrecer la visión que muchos niños, jóvenes y adultos tienen de esta área. En última instancia, desde un punto de vista curricular, es ofrecer una visión más pluralista sobre la multiplicidad de formas que existen de hacer arte y, en consecuencia, dejar que irrumpa el color en sus más variadas posibilidades, ampliar los formatos sin temor, enseñar a crear no sólo en el plano, sino también en el volumen y, en lo posible, incorporar el teatro, la música, la fotografía, el video y tantas otras manifestaciones que sería largo de enumerar.

c) Democratizar por el arte supone también establecer una relación más equitativa entre los legítimos intereses de profesores y alumnos. Es evidente que hay atribuciones que, según el contexto educacional, pueden o deben ser de exclusiva responsabilidad del profesor como, por ejemplo, los criterios que se emplean para evaluar. Sin embargo, diversificar los contenidos y enriquecer el currículo de Arte, como se sugiere en el punto anterior, implica en alguna medida importante, considerar más seriamente los intereses y necesidades de los alumnos y, por lo tanto, estar dispuesto a negociar con ellos, es decir, a alcanzar acuerdos que incluyan el cumplimiento de derechos y deberes por ambas partes.

Este planteamiento, que a simple vista puede parecer un poco utópico, lo he puesto en marcha en la educación media por más de una década a través del sistema de áreas, el cual consiste, fundamentalmente, en ofrecer una gama amplia de posibilidades de trabajo en la asignatura de Arte (Artes visuales, Arquitectura y Urbanismo, Teatro, Música, Diseño, Folclor). Los alumnos seleccionan un área trimestralmente y presentan un proyecto, en forma personal o grupal, el cual es discutido junto con el profesor para que sea enriquecido, complementado y metodológicamente factible. Esta es una modalidad para negociar el currículo de Arte. Existen otras alternativas. El punto que me interesa destacar con este ejemplo es que a través de metodologías apropiadas se puede modificar el rol, tradicionalmente autoritario, del profesor y reemplazarlo por uno que, sin perder su legítima autoridad, ayude a los alumnos a encontrarse con el amplio mundo del arte, a partir de sus intereses.

d) Democratizar el acceso a la enseñanza, optando

preferencialmente por la mayoría de los alumnos que se supone no tiene talento y/o condiciones artísticas especiales. Esto significa, entre otras cosas, cambiar una mentalidad elitista hacia el arte y confiar en el poder cautivante que éste tiene, que puede llegar a transformarlo en una necesidad vital de niños y jóvenes. Probablemente, no podremos competir jamás con la seducción masiva que provocan algunos deportes o entretenimientos; sin embargo, en la medida en que el arte deje de ser percibido en el sistema educacional como un lujo o pasatiempo de minorías aventajadas, ganaremos más adeptos y quizás también algunos fanáticos.

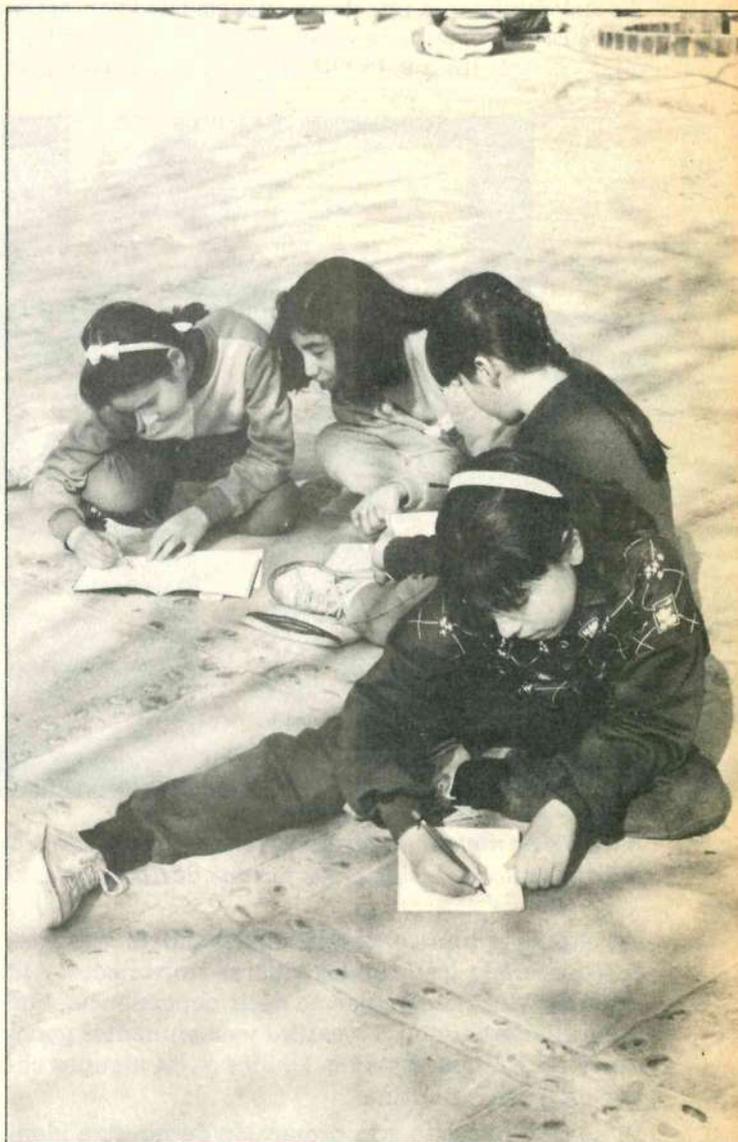
IDENTIFICAR CULTURALMENTE

Investigar la historia de la enseñanza del Arte en Chile a nivel escolar, permite conocer los objetivos prioritarios que han tendido a orientar la teoría y práctica educacional en esta área. Por ejemplo, durante el siglo pasado predominó el dibujo geométrico lineal, y, a partir de éste, la búsqueda del desarrollo de habilidades técnicas, tendencia que aún mantiene alguna vigencia. A comienzos de este siglo se ampliaron las nociones de dibujo, incorporando la naturaleza como una fuente importante de inspiración y aprendizaje, para más tarde, en la década del treinta, dar paso a la idea de la autoexpresión infantil, tendencia que será virtualmente desplazada en los años cincuenta por el tema de la creatividad.

En síntesis, muchas generaciones en Chile han dedicado un alto porcentaje del tiempo correspondiente a la asignatura de Arte a dibujar modelos con un afán de copia tecnicista, bajo el supuesto de que esta actividad contribuía a capacitar recursos humanos útiles al desarrollo industrial y artesanal. A consecuencia de esta tendencia histórica y de otros factores que no son posibles de abordar en este artículo, el tiempo destinado a la apreciación del arte ha sido mínimo en comparación con las horas dedicadas al dibujo de lápiz grafito en hojas de papel. Por otra parte, si analizamos los programas de Arte desde una perspectiva histórica constatamos que las escasas sesiones de apreciación que se sugieren, tienden a concentrarse, paradójicamente, en la divulgación de los grandes períodos, estilos y artistas europeos, descuidando así nuestros valores artístico-culturales.

No obstante la multiplicidad de funciones que se le han asignado a la enseñanza del Arte en el currículo, promover nuestra identidad cultural, ciertamente, no ha sido una preocupación medular de los programas y planes de estudio. Más aún, sobre este tema, históricamente ha predominado una actitud más bien pasiva, de subestimación hacia nuestros valores y tradiciones y, también, por qué no decirlo, de descuido. Obviamente como en todo orden de cosas, siempre hay excepciones. Por ejemplo, distinguidos educadores tales como Rómulo Peña, Luisa Salinas, Abel Gutiérrez y Enrique Gerias, se desta-

can, ya sea por demostrar una mayor resistencia contra la excesiva dependencia de nuestro país de la pedagogía artística extranjera, o por su decidido interés en impulsar nuestra identidad cultural a través de la enseñanza del Arte. Sin embargo, vistos



La educación por el arte debe contribuir a desarrollar en la juventud la libertad de expresión personal y grupal.

desde una perspectiva histórica, estos autores parecieran tener un valor más simbólico-profético que una influencia real en las orientaciones y políticas educacionales.

¿Cuántas horas más, cuántos años, cuántas generaciones tendrán que seguir pasando por nuestras escuelas, liceos y colegios, ignorantes del arte chileno, latinoamericano, de nuestro folclor y de nuestras tradiciones en el campo de la música, el teatro, el cine, etc.?

Ciertamente transitar hacia la democracia en la educación de niños y jóvenes, supone también una transición hacia nuestro arte. En otras palabras, resulta difícil promover valores democráticos a través del arte, manteniendo el predominio de un modelo de enseñanza que privilegia una cosmovisión artístico-cultural originada en el extranjero. Sin embargo, la respuesta a esta situación no puede consistir

teniendo una actitud pasiva en relación con un objetivo tan medular de la enseñanza. Complejo, debido a la presencia marginal del arte en el currículo a la carencia de recursos y metodologías apropiadas para trabajar esta temática y, lo que parece más grave aún, a la falta de convicción de autoridades y de no pocos profesores sobre la urgencia de este desafío. En consecuencia, identificar culturalmente a través

de la Educación por el Arte es una necesidad, la cual supone entre otras cosas:

a) Formar y perfeccionar profesores específicamente en relación con esta prioridad. No sólo para crear una conciencia más lúcida al respecto, sino también para que tengan las herramientas que les permita implementar programas en esta dirección.

b) Vincular en forma más sistemática y coherente la enseñanza del arte con aquellos artistas chilenos y latinoamericanos que demuestran especial interés a través de su obra, especial interés por nuestra identidad cultural. Por ejemplo en pintura: Arturo Gordon, Juan Francis-

co González, Pablo Burchard, Virginio Arias, etc.

c) Aproximarse al fenómeno artístico más allá de lo que se ha denominado el arte culto, vale decir, reconocer en el arte indígena, popular y tradicional folclórico, una poderosa fuente de reserva de nuestra identidad cultural.

La segunda parte y bibliografía se publicarán en nuestro próximo número.



A través de metodologías apropiadas, el profesor debe ofrecer una visión más pluralista sobre las diversas formas de hacer arte.

en impulsar una concepción nacionalista del arte, desconociendo los grandes valores universales y la estrecha vinculación, por no decir dependencia, que tiene el arte chileno con estilos y movimientos generados en Europa, Estados Unidos y, en algunos casos, en América Latina.

El desafío respecto a la promoción de nuestra identidad cultural artística a nivel escolar es urgente y complejo. Urgente porque no podemos seguir man-

TODO EN MUSICA

TODO EN VIDEO

CASSETTES DISCOS COMPACTOS
desde \$250 desde \$990

ARRIENDO DE VIDEOS
desde \$100

FERIA del DISCO

APUMANQUE - AHUMADA 286 - PROVIDENCIA ESQ. SUECIA

BIBLIOTECA AL INSTANTE

ADOLESCENTE

1. PELAEZ, Paula
El adolescente y sus problemas: esté alerta. 1991.
Reflexiona sobre lo que significa ser adolescente en el mundo de hoy, donde cada vez le es más difícil al joven lograr su identidad como adulto.

COMUNICACION

2. MELNICK, Sergio I.
"Las comunicaciones y el futuro" p.p. 35-48
En *Occidente-V.* 46 N°335 /sept.- dic. 1990).
El punto de partida de este artículo es la premisa que la "comunicación es probablemente la más compleja de las actividades humanas". El tema se desarrolla en torno a cuatro partes principales.

DERECHOS HUMANOS

3. *INFORME de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación/* Raúl Rettig... (et. al). 1991.
Detalla las violaciones a los derechos humanos cometidas en Chile, entre el 11 de septiembre 1973 y el 11 de marzo de 1990, con el objeto de reparar a las víctimas y buscar justicia.

EDUCACION SEXUAL

4. ICAZA; Bernardita y PIÑA, Carolina
"Educación sexual, ¿responsabilidad de quien?"
p.p. 296 - 300 En *Cuadernos de Educación.* - V. 21 N°198 (oct. 1990).
Analizando el proceso de aprendizaje de la sexualidad, se concluye que es necesario apoyar a la familia para realizar esta tarea.

ENSEÑANZA DE LA CIENCIA

5. QUILEZ Pardo, J. y Llopis Castelló, R. "Importancia de la química descriptiva en la enseñanza de la química. Propuesta de un modelo para su aprendizaje". p.p. 282 - 286. En *Enseñanza de las ciencias V.* 8 N° 3 (nov. 1990).
Se trata de establecer una metodología para la enseñanza de la química descriptiva.

INVESTIGACION EDUCACIONAL

6. HUSEN, Torsten
"La investigación educativa en una encrucijada: un ejercicio de autocrítica". p.p. 53 - 68. En *Docencia V.* 18. N° 3 (sept. - dic. 1990).
Se aborda el problema de la epistemología y de los paradigmas de la investigación educativa y se propone no desechar los paradigmas dominantes.

MEDIO AMBIENTE

7. HOFFMANN, Adriana
De cómo Margarita Flores puede cuidar su salud y ayudar a salvar el planeta. Adriana Hoffmann y Marcelo Mendoza. 1990.
Expone los principales problemas ambientales que nos afectan. Sugiere pequeñas acciones que cada persona puede hacer en su vida diaria para contribuir a reparar el daño que la especie humana le ha hecho al planeta.

MUJER

8. ELTON Bulnes, María
"Importancia de la femineidad en la sociedad actual" p.p. 13 - 16 En *Revista universitaria N° 29,* (1990).
Estudio de la situación de la mujer, basado en el análisis de la Carta Apostólica *MULIERIS DIGNITATEM* de Juan Pablo II.

RECURSOS NATURALES

9. *RECURSOS Mundiales 1987 /* Instituto Internacional para el Medio Ambiente, 1989,
Proporciona información sobre los recursos que sostienen la economía global, tales como bosques, océanos, energía, alimentación, agua dulce; analiza los problemas del medio ambiente. Incluye datos estadísticos de 146 países sobre la condición, el uso, el valor y la protección de los recursos naturales.

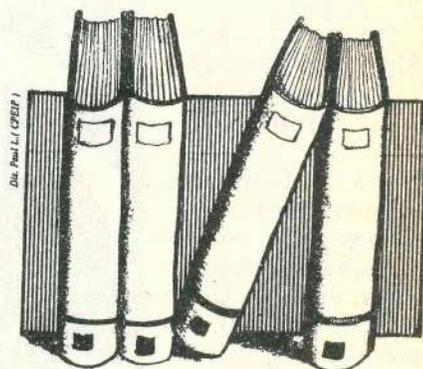
TESIS Y DISERTACIONES ACADEMICAS

10. DURAN Bächler, Samuel
Cómo preparar una tesis. 1990.
Comprende sugerencias acerca de cómo

elegir y delimitar un tema. Informa sobre los distintos métodos de investigación científica. Proporciona instrucciones para organizar el trabajo y el pensamiento de acuerdo con esos métodos.

TRABAJO

11. HOPENHAYN, Martin
El trabajo: itinerario de un concepto. 1988.
Revisa la evolución del concepto de trabajo en la historia del Occidente y su problematización contemporánea en las distintas ciencias sociales.



WALLON, HENRI

12. Prieto Sánchez, María Dolores
"Desarrollo psicomotor del esquema corporal en la obra de Henri Wallon. Aportaciones al campo de la psicología escolar". p.p. 301 - 331 En *Anales de pedagogía - N° 1* (1983).
Trabajo que se trata de precisar el concepto de "esquema corporal" en el psicodiagnóstico infantil, delimitando lo que se entiende por este término desde las distintas perspectivas científicas.

SERVICIOS QUE OFRECE LA BIBLIOTECA DEL CPEIP - CHILE (Camino Nido de Aguilas s/n, Lo Barnechea, Santiago. Casilla 16162, Correo 9, Providencia.
Fono: 216 7602, Anexo 338
Fax: 216 7662)

1. Consultas en sala de lectura. 2. Préstamos a domicilio e interbibliotecario. 3. Confección de bibliografías. 4. Recortes de prensa nacional sobre educación. 5. Referencia bibliográfica (libros y revistas). 6. Búsqueda de material bibliográfico en otras Unidades de Información. 7. Servicio de alerta: - Sumario de revistas.

HOMENAJE AL DISTINGUIDO POETA

CONVERSANDO CON ANDRÉS SABELLA GALVEZ

Porf. Aliro Caupolicán Flores
Director Escuela D N° 332
América de Combarbalá

AQUELLA INOLVIDABLE ENTREVISTA DE FEBRERO DE 1980

Flores.- Estimados alumnos: nos encontramos en la hermosa ciudad de Antofagasta, en calle Uribe N° 666, depto. B, hogar del distinguido poeta, prosista, dibujante y periodista nacional Andrés Sabella Gálvez. Nos ha traído el gran interés de conocerlo personalmente y hemos tenido la dichosa oportunidad, aquí en su acogedor ambiente.

El profesor y poeta Floridor Pérez Lavín, en nuestro taller literario nos ha guiado para sostener una conversación personal con Andrés Sabella. En esta charla, Sabella se dirige a los niños chilenos y del mundo; cuenta algo de su vida y de sus creaciones...



porque el conocimiento de los rostros nos está resultando un poco difícil, un poco distante. Pero habrá un día en que nos veamos las caras, y nos las veremos para hablar de poesía, para hablar del hombre, para hablar de lo que es el sustento del hombre, la paz verdadera, la paz creadora. Esa paz por la que Gabriela también echó su palabra. Su palabra de fuego, en este caso para unirse a todos los hombres con buena voluntad de amar, queremos para ustedes, los niños de Chile, los niños de América, los niños del mundo, un día venturoso; un día donde haya un solo momento como he dicho en uno de mis últimos poemas, un momento de pan y de libros.

VAMOS A HABLAR DE LIBROS

Sabella.- Buenos días, amigos; conocidos y desconocidos. Conocidos porque a través de Floridor, a través de Aliro, a través de los poemas de ustedes han llegado

"Lo que no jugué de niño, lo juego ahora como hombre. Y lo continúo haciendo en mis poemas... Soy pirata, soy poeta. Soy lo que yo quiero ser..."

todos a conocerme real, verdadera, puramente. Y desconocidos,

Sabella.- Me llena de emoción una vez más en esta mañana el tener que referirme a mis libros. Para ustedes, sin embargo, creo sólo tienen interés

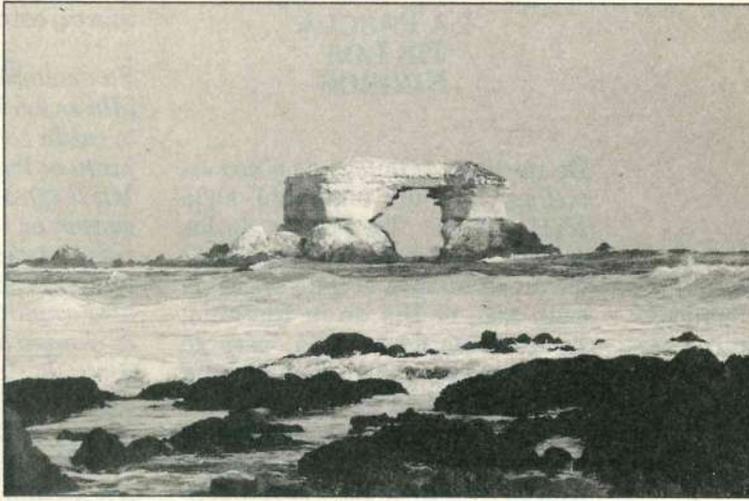
aquéllos que se refieren a ustedes mismos, a los niños.

¿Por qué escribo para los niños? ¿Por qué me decidí un día a escribir para los niños chilenos? Primero, porque yo sigo siendo un niño. Y esto no lo digo como humor, sino como verdad. Niño que juega como ustedes; un niño que sueña, igual que ustedes. Porque perdí a mi madre siendo un muchacho de cinco o seis años. Viví entre gentes mayores. Y la gente mayor suele no entender a los niños. Y aunque les dan amor, no les dan libertad para ser niños.

Entonces, yo crecí un poco como niño amurrado, como niño serio. Y no pude jugar. Lo que no jugué de niño lo juego ahora como hombre. Y lo continué haciendo en mis poemas, en mis poemas para ustedes, en mis poemas para mí mismo. Donde yo soy capaz de hablar con los animales. Soy capaz de embarcarme en un barquito de papel. Soy pirata, soy poeta, soy lo que yo quiero ser. Lo que somos los niños cuando jugamos. Somos el caballo y somos el jinete. Y en las niñas, son la mamá y son la muñeca, que es la hija. Por eso escribo, pero, además, escribo por algo muy importante: porque pienso que un poeta del norte; pienso que un poeta chileno no podrá jamás perder de vista la visión del futuro. Es decir, ustedes; la gente pura; la gente que está creciendo en la Patria. Y estimularlas en su alegría; estimularlas en todo aquéllo que el día de mañana haga de ustedes padres de hijos más felices, para que así el mundo se vaya construyendo generación a generación y sangre a sangre en una verdadera casa de amor; en una verdadera casa de poesía; en una verdadera casa

donde el hombre se sienta en ella y no algo que está allí para que otros, los sanguinarios, los crueles, los enemigos precisamente del hombre y de la poesía, los destruyan.

Eso es todo, y eso es apenas parte de lo que tendríamos que conversar. Creo en el poema para niños, hecho por ustedes. Nosotros los adultos, intentamos -como decía Gabriela- decir al niño. Pero quien se dice realmente, es el niño. Por eso, con mucho cariño y perdón para ustedes me atreveré a leer algunos de mis poemas que



*¡Oh, ciudad del Reloj de los Ingleses,
del ancla augusta y la Portada recia,
rotunda de metales y de peces!*

rápidamente hemos colectado esta mañana de una antología. Son poemas de un libro que yo amo mucho y que se llama *Canción para que el mar juegue con nosotros*. El mar es mi pasión. Quise ser, también, marino. Ahora lo soy un poco por juego; porque juego a ser pirata en "La hermandad de la costa". Esto les hará comprenderme mejor, y comprenderme también aquello que les dije: ¡que yo sigo jugando!

PATIO DE LA INFANCIA

Y aquí me tienen jugando en un poema que se llama "Patio de la

Infancia". El personaje es una pata que había en mi casa; pata melómana; enamorada de la música. Por esos años, cuando yo escribía un poema, dibujaba todas las tardes bajo el influjo de la música selecta. Eran mis placeres: dibujar y escuchar música. Y la pata venía desde el fondo del patio a sentarse a la puerta de la pieza donde yo trabajaba para escuchar música conmigo. De allí, entonces, este poema breve, que tiene música de Waldo Aránguiz:

*¡Oh, pata, patita,
patona!
tu flauta de lata
¡cómo desentona!
Pequeña señora de goma,
no fuiste cigüeña,
tampoco paloma.
Incierto navío de cola,
no llegues al puerto
de la cacerola.*

CORRANDA DE LA GACELA

Un día supe que existía musicalmente un tema llamado "Corranda"; es decir, carrera. Tema musical que exige gran celeridad en la música y en el canto. Entonces, yo escribí esta "Corranda de la gacela" que tiene un mérito técnico: está hecho en versos de cuatro sílabas y se mantiene, por cierto, en toda su composición. Este poema acaba de ser considerado entre los seis mejores poemas de coro chilenos, recientemente, en un concurso nacional con música de un destacado compositor, Juan Lehman. Pero, anteriormente, tenía música de Gustavo Becerra, y no se pudo cantar entonces, precisamente, por la ligereza de la música y, también, por la ligereza de los versos. Hay que leerlo, pues, o intentaré leerlo más bien, con esa celeridad que pide el tema:

*Flecha viva
la gacela;
fugitiva
se desvela.
Salta días
sin orillas,
lejanías
amarillas.
Dice el viento:
"ven conmigo,
de tu aliento
soy mendigo".
No contesta
la gacela;
huye presta,
brinca y vuela.
Las estrellas
de su pata
dejan huellas
de oro y plata.*

SOY EL MARINERO

Como amo el mar, un día compuse "La canción de la ola jubilosa" donde yo, en último término soy el marinero que vive en esta ola jubilosa:

*Sueña el marinero
sobre la mañana.
El palo mesana
le roba el sombrero.
El mar embustero
se viste de rana.
Como una manzana
rueda el marinero.
- El sol es un cero;
el agua, mi hermana.
¡Si fuese campana
y no marinero!*

EL MUNDO DEJA DE SER UNA TRINCHERA

Alguno de ustedes podría preguntarme: -¿Y por qué ser campana? Y yo creo que la respuesta va también en un poema: sería campana para anunciarles a los hombres el advenimiento de un día feliz para el hombre. Sería yo campana para darles a todos la noticia de que el mundo deja de ser una trinchera y comienza a ser un surco. Por eso, aquí está

mi "Canción abierta" y, ojalá ustedes la repitan:

*Digo paz, dilo conmigo.
Sonríe la fragua
de labio plural;
se abrazan al agua
la sed y la sal.
Digo paz; dilo conmigo.
Danzan el arado
y el martillo puro.
Un aire sagrado
repite el conjuro.
Digo paz,
dilo conmigo.*

LA PASCUA DE LOS NEGROS

De mi libro *Infancia de cinco estrellas*, hay un tema del siglo XVII chileno: "La Pascua de los negros" que, como ustedes recordarán se celebra el 6 de enero de cada año, el Día de la Epifanía. Es un tema de historia, pero yo lo he pasado, a lo que me parecía a mí que podría ser el tema vivo como un cuadro, de esta Pascua, la única que tuvieron los pocos negros de Chile. La Pascua consistía en una procesión y en varias horas, las que dejaban de ser esclavos esos negritos para ser libres. Esa era, realmente, su Pascua. Un grumo, un pedacito de libertad. Y para ellos escribí este "Yo no soy negro, pero me alegro":

*El sol de la Epifanía
relumbra lleno de goce.
Canta un negro
y cantan mil
y más todavía.
¡Qué vértigo de pendones
en los umbrales de enero!
¡Qué tumulto zandunguero,
cuánta palma y cuántos dones!
Rey de un reino sin fronteras,
ríe el rey de los morenos.
Las negras de negro seno
se abrazan con las banderas.
Las andas del nacimiento
llevan a Cristo doncel
en su fausto de papel
blanco y fino como el viento.*

*Santiago a franjas negrea,
la brava luz se arrodilla;
van los negros en cuadrilla
suelos de sogas y corchea.
Yo no soy negro,
¡pero me alegro!*

UN POEMA POPULAR

Y de los negros, a los changos, a la gente de mi tierra, los negros saludaban al Niño Dios. Un día, yo pasando la Pascua, me dije: - "¿Y por qué no hacer nacer en Chile y en la Portada de Antofagasta al Niño Dios? Y escribí, entonces, este poema popular:

*Ya nació Mañungo,
allá en La Portada:
lo cuida el Chungungo
junto al Pez Espada.
Mil lenguas de erizo
cantan en la playa,
porque tanto hechizo
nunca se nos vaya.
Mañunguito es chango,
es chango de ley,
con todo su rango
de sabio y de rey.
El buen Mañunguillo
es pobre, re-pobre,
¡Ni un mal calzoncillo
tiene que le sobre!
Como a un hijo tuyo,
cúbrele su pecho;
chal de cochayuyo,
tal vez, le hayas hecho.*

Y ustedes conocen a la Virgen del Carmen. Un día Joaquín Allende, que tuvo un tiempo el cuidado de la Virgen de Maipú, me escribió indicándome la posibilidad de escribirle un poema. Yo medité mucho el poema y llegué a la conclusión de que tenía que ser algo simple, tremendamente popular; cuando digo "tremendamente" estoy diciendo, estremecedoramente popular. Y escribí "La Carmela";

*La Carmelita Maipú
no es señora copetuda;
es señora como tú,
zurce, plancha, barre, suda.*

*Vive en paz con la vecina,
no pela ni copuchea;
resplandece en la cocina,
coge el alba en su batea.
Le sonríen los arados,
las palas y las picotas;
los de poncho remendado,
los de huella y los de ojotas.
Por dama de surco entero
se hermana con la simiente.
Su marido es carpintero,
la luna limpia su frente.
Prodigio de la esperanza
la Carmelita Maipú,
huele a campo de labranza,
es chinita, igual que t .*

Y estamos en Antofagasta. Antofagasta es mi ciudad. Estamos próximos, también a celebrar los 101 años de su incorporación definitiva a la Patria chilena. Hace algunos años se realizó un concurso nacional para un poema. Yo tenía alguna vergüenza de concursar. No porque me sintiera con soberbia literaria, sino porque pensaba dejarle campo a los poetas. Sin embargo, a última hora, me decidí a enviar a este concurso nacional que era un canto para la ciudad de Antofagasta, por cierto. -Y escribí un soneto que fue premiado. Y que, es para mi orgullo, el poema de Antofagasta:

Levadura de océanos y de estrella

*Antofagasta principia en una huella
donde el sol fue la vívida simiente;
Antofagasta guarda entre su frente
levadura de océanos y de estrella.
Lar de sangre y sudores en quere-
lla,
de la ambición del hombre es con-
fidente;
todo aquí tiene pulso de torrente;
su historia, como un cántico, des-
tella.
 Oh, ciudad del Reloj de los In-
gleses,
del ancla augusta y La Portada
recia,
rotunda de metales y de peces!*

*Eres un nido lleno de futuro:
te ama el viento, la vastedad te
aprecia,
porque en ti lo esencial est  ma-
duro.*

USTEDES SON MIS HERMANOS

Y yo les diría, para concluir, que est  también maduro el afecto mío, el afecto de mi gente para todos ustedes. Porque ustedes son mis hermanos. Y en este instante, Aliro Caupolicán, director de ustedes, me entrega una cuartilla que ha encontrado aquí entre mis papeles y coincidimos en algo que puede ser lo que los si uticos y los vanidosos dicen "la primicia literaria". Esta no es una primicia. Es, sí, el último poema que estoy escribiendo para un libro que se titula: *La paloma de cemento*. Y el tema es Jesús. Un Jesús humano, combatiente. Un Jesús como lo estamos sintiendo muchos en este mundo de hoy.

*- Vinieron a El las menesterosas
que aguardaban de su mano la
buena levadura. Jesús les enseño
que el pan de los pobres se sazona
con una lágrima. Al escucharlo,
sollozaban.*

*Torn  dulcemente, a las pala-
bras: pero un día el pan ir  como
una canción de boca en boca, y
los hombres conocerán recién el
sabor de su verdadera alegría.*

QUE HAYA MUCHO PAN DE ALEGRÍA

Esta verdadera alegría del hombre que quiero yo, y se las deseo de corazón, a todos, a todos ustedes; a sus maestros y, por cierto, a sus padres; y, sobre todo, la alegría de saber que a lo largo de Chile, aunque haya gente que se esmera en separarnos, hay algo que nos une a los chilenos: la conciencia de que la Patria es la madre a la que debemos servir y de la que no debemos servirnos. Y ustedes, amando la poesía, estudiando est n precisamente sir-

viendo a Chile, sirviendo al mundo, porque van siendo hombres libres y hombres de libro. Vuelvo a un poema:

*Que un día haya mucho pan de
alegría
y mucha poesía feliz
para que ustedes también lo sean.*

-Muchas gracias.-

Flores.- En realidad, mis queridos alumnos, hemos tenido un paseo poético extraordinario con el también extraordinario amigo Andrés Sabella, que les ha enviado un generoso mensaje, un paseo por la geografía humana de nuestra Patria. Con ese sentimiento poético que sabe imprimirle en su voz y en su corazón. Le doy, don Andrés, las más infinitas gracias por habernos brindado casi dos horas de su precioso tiempo, aquí en su acogedor hogar. Esperamos verlo algún día por nuestra tierra; que aprecie y admire el trabajo de nuestro artesanos en piedra con barbilita; que se empape de cordillera, de sol, de quiscos, algarrobos y del cariño que siempre le hemos profesado en nuestra Región. Hasta siempre, amigo Sabella, y que Dios le acompañe.

UNA BELLA SIRENA SE RECREA

Esta gentil conversación fue sostenida con el poeta nortino el día 8 de febrero de 1980 en la ciudad de Antofagasta. Pero la casete que aún conservo, no es el único recuerdo de aquella inolvidable entrevista. Cuando fui a despedirme al día siguiente, me obsequió un hermoso dibujo donde una bella sirena se recrea en notas musicales, mientras un pez se solaza de futuro en sus manos. A la altura del ombligo, una gran "a" minúscula ratifica su abreviada firma, y con la letra firme y austera estampa un recuerdo: "Para Aliro Caupolicán Flores". Nada más, ni nada menos.

UNA TRIBUNA PARA LOS ADOLESCENTES

EL CINE FORO

Prof. *Musia Rosa Lobos*
Especialista en Cine
SECRETUC. Metropolitana

El 13 de septiembre se completaron 50 CINE FOROS PARA ESTUDIANTES en el Programa que la SECRETARIA MINISTERIAL DE EDUCACION METROPOLITANA realiza desde 1983. EL CINE FORO responde a la necesidad de conocer el lenguaje de las imágenes que hoy invaden nuestra cultura, a través

del cine, la televisión y el video. La actividad se planteó como una tribuna para que los estudiantes de educación media aprendieran a reflexionar, a escuchar e intercambiar opiniones en torno a los contenidos de una película y su forma cinematográfica. Con esta dinámica se lograrían espectadores activos, sensibles y críticos



frente a las películas del cine y la televisión, capaces de discriminar entre los valores y los antivaleores de las propuestas fílmicas, en el plano ético y estético. Se elegirían películas de variados contenidos y géneros y se invitarían especialistas en los diferentes temas, con lo cual se esperaba ayudar a los adolescentes al desarrollo de su personalidad. El Programa integra a 800 alumnos de 130 establecimientos educacionales de diferentes comunas de la Región, quienes al ser escogidos para representar a sus colegios adquieren el compromiso de proyectar la actividad en sus respectivos establecimientos, asesorados por un profesor, haciendo partícipes a sus compañeros de su experiencia, a través de diarios murales sobre cine, comentarios de películas, trabajos de investigación, video foros, etc.

El impecable comportamiento de los estudiantes en cada función, el entusiasmo por participar en los debates, el respeto ante las opiniones discrepantes, el interés por escuchar a sus compañeros y especialistas, el progresivo avance en la madurez y buen criterio para abordar los conflictos que desarrollan las películas, la incorporación del vocabulario cinematográfico en sus opiniones, más las acciones realizadas en sus colegios, son elocuentes muestras de objetivos logrados y constituyen el mejor incentivo para continuar esta labor. En el último Cine Foro del año se distribuye una encuesta entre los jóvenes participantes, donde se les pregunta por las actividades de cine efectuadas por ellos en sus colegios y por los cambios que creen haber experimentado en su actitud frente al cine y a la vida. Las respuestas, que confirman la validez de esta estrategia educacional, son estimulantes y algunas sorprendentes como las que van a continuación, recogidas de las encuestas del año pasado:

"El Cine Foro me ha ayudado a aprender a corregir mi forma de ser y de pensar. Me parece que es lo más importante que ha pasado

en mis estudios" (Bernarda Martínez - Liceo Peñuelas Pudahuel).
 "Los Cine Foros me han cambiado la vida" (Juan Carlos Salcedo - 4º Medio - Liceo B 40 - Conchalí).
 En el último Cine Foro efectuado el 3 de septiembre se exhibió la película *Hamlet* de Franco Zeffirelli.

EL HAMLET DE SHAKESPEARE EN LA VERSION FILMICA DE ZEFFIRELLI

Aunque no hay certeza en sus datos biográficos ni en el número de obras que escribió, sí hay unanimidad en considerar a William Shakespeare como el más grande

cilla domada y *Romeo y Julieta*, ha realizado una nueva versión del *Hamlet* de Shakespeare, desde una perspectiva moderna y dinámica, para, sin menoscabo de la historia y sus personajes, hacerla atractiva a la juventud actual, habitualmente reacia a la visión y lectura de las obras clásicas de la literatura universal.

Hamlet es la tragedia de un joven príncipe filósofo y melancólico que descubre el misterio de la muerte de su padre cuando su madre, a quien adora, ya se ha casado con el asesino, su tío, el hermano del rey. Hamlet jura venganza, pero retardada la ejecución. El drama se desarrolla poniendo en juego todos los ele-



dramaturgo de habla inglesa. Algunas de sus obras han sido llevadas al cine más de una vez. Tal es el caso de *Hamlet* -su obra cumbre para muchos eruditos- la que ha tenido varias versiones, destacando una producción rusa y otra británica, esta última dirigida y protagonizada por Laurence Olivier, obteniendo tres premios *Oscar* en 1948. El director Franco Zeffirelli, con experiencia en montajes teatrales y operáticos y exitosas versiones fílmicas de *La Traviata* y *Otelo*, *La fiere-*

mentos de la tragedia con la multifacética y controvertida personalidad de Hamlet.

La recreación ambiental es magnífica, sobresalen los claroscuros luminosos que crean la atmósfera propicia a la intriga, la venganza, las vacilaciones y el misterio. La grandiosidad visual, propicia y singular del cine de Zeffirelli, hace atractiva la película, sin opacar la riqueza conceptual de este drama, considerando su loable y explícito deseo de llegar a las generaciones jóvenes.

DIVISION DE CULTURA

UNA REPARTICION CON RANGO

Ana María de Andraca

Jefa del Departamento Actividades
Extensión Cultural



En sus diversas exposiciones la División de Cultura ha marcado un hito importante en beneficio de los educandos.

Pocos días antes de la llegada del gobierno democrático de don Patricio Aylwin, el Departamento de Extensión Cultural, se transformó en División de Cultura. Al reestructurarse el Ministerio de Educación (Ley 18.956 del 8 de marzo de 1990, artículo 9º), esta División se convirtió en la repartición estatal de mayor rango dedicada exclusivamente a la cultura.

Aunque las disposiciones legales son claras, la estructura y funcionamiento de la División de Cultura son poco conocidas. Y es importante difundirlas en tanto ella es una de cuatro Divisiones existentes en el Ministerio. Existen también las Divisiones de Educación General, Educación Superior y Planificación y Presupuesto. La citada Ley, asignó al Ministerio de Educación la responsabilidad de proponer y

evaluar las políticas de desarrollo cultural. De ahí las funciones encomendadas a la División de Cultura: el estímulo de la creación artística, el desarrollo cultural y el incremento del patrimonio cultural de la nación y su correspondiente proposición de normas legales tendientes a tales objetivos. Se le atribuye, además, la tarea de promover y evaluar las acciones destinadas a complementar y desarrollar los objetivos educacionales contenidos en los planes y programas del Ministerio de Educación.

Para el cumplimiento de sus funciones, la División de Cultura cuenta con dos Departamentos: Planes y Programas Culturales y Actividades de Extensión Cultural.

A nivel regional, la citada División se expresa a través de las correspondientes Secretarías Regionales Ministeriales de Educación y sus respectivos Departamentos de Cultura.

Ha transcurrido un año y medio del gobierno democrático y la actividad de la División de Cultura ha sido extensa, traduciéndose en una notable diversificación de actividades e iniciativas.

Durante la primera etapa, su tarea primordial consistió en atender la demanda de innumerables instituciones extranjeras, intelectuales y artísticas, organismos de extensión y centros de desarrollo cultural de todo el país que clamaban por una instancia oficial con la cual entablar diálogo.

Esta apertura hacia la comunidad en general y artística en particular, se tradujo en una preocupación especial por el procesamiento de las demandas de diversos sectores culturales. Es así como la División de Cultura propició el proyecto de Reforma de los Premios Nacionales y el de Reforma a la Ley de Propiedad Intelectual ya remitidos al Congreso. Actualmente, fomenta el estatuto de la futura reglamentación de Políticas Editoriales, la Ley de Fomento del Cine y la Ley del Teatro.

En esta misma línea, se encuentra muy avanzada la proposición de una nueva "institucionalidad cultural", que presentará el Poder Ejecutivo, que coordine las diversas funciones y reparticiones del Estado



El programa Viva la Cultura 1991 ha contemplado varias actividades dirigidas a la comunidad escolar. La fotografía muestra al Ministro de Educación Ricardo Lagos durante una ceremonia cultural.

en materia cultural. Dicha propuesta es el resultado del trabajo de una Comisión Asesora de Cultura, convocada por el señor Ministro de Educación para tales efectos.

Además de procesar las demandas de diferentes sectores culturales, la División de Cultura con-

centró sus esfuerzos en la apertura de nuevos espacios a creadores. En este sentido, se han patrocinado y coordinado numerosos ciclos y encuentros de escritores, músicos, artistas plásticos, artistas visuales, artistas de la danza, actores, dramaturgos, cultores de nuestra tradición folclórica.

Se ha intentado contribuir al establecimiento de redes de contacto entre los creadores y también poner a su disposición nuevos espacios que les permitan exhibir sus manifestaciones artísticas. En este sentido, la inauguración de la Sala Gabriela Mistral marca un hito importante al estar destinada principalmente a exposiciones de jóvenes artistas no consagrados. La Sala Camilo Henríquez ha abierto sus puertas para acoger a compañías teatrales y otros grupos artísticos jóvenes que carecen de espacio para presentar sus obras.

Un aspecto adicional que merece ser destacado es lo referido a la recuperación e incremento del patrimonio cultural, enunciado como uno de los objetivos centrales del programa cultural de Gobierno. En este sentido y para mencionar sólo algunas líneas de acción, es posible destacar el proyecto de creación de una Cinemateca Nacional, encargada de la recuperación de registros de cine y video, la próxima aparición de publicaciones que dan cuenta del desarrollo de las artes durante los últimos veinte años y la constitución de una Comisión de Cultura Tradicional, consagrada a la protección y rescate de nuestras raíces culturales y la elaboración de proposicio-

nes relativas a la conservación de la identidad nacional.

La labor de los conjuntos artísticos estables del Ministerio (Orquesta de Cámara de Chile, Ballet Folklórico Nacional y Teatro Itinerante), ha estado principalmente dedicada a la difusión de la música,

la danza y el teatro para los estudiantes, poniendo a su disposición manifestaciones artísticas de obras determinadas con criterios no comerciales. Prueba de ello es el incremento de las presentaciones para estudiantes tanto en regiones como en el Área Metropolitana.

Asimismo, el programa Viva la Cultura 1991, conjunto de eventos culturales organizados y coordinados por la División de Cultura, contempla varias actividades destinadas exclusivamente a la comunidad escolar a nivel nacional. Entre ellas se destaca el Encuentro Nacional de Teatro Escolar, el Concurso de Gags y un programa ecológico destinado a la observación y registro artístico de la flora natural regional.

Las Regiones, a su vez, han propuesto variadas iniciativas culturales para la comunidad escolar como aporte local al mencionado Programa. En varias regiones, las Secretarías Regionales Ministeriales han programado itinerancia de exposiciones plásticas de docentes y alumnos, convocatorias a concursos regionales de literatura, festivales estudiantiles de teatro y canto, por nombrar sólo algunos programas.

Para finalizar, es necesario referirse a los esfuerzos tendientes a una efectiva descentralización de la actividad cultural. La preocupación de la División de Cultura en esta materia se visualiza fácilmente al observar la proporción de recursos asignados en 1990. Del total de auspicios entregados durante el



La apertura hacia las manifestaciones artísticas es un aspecto relevante dentro de las diversas acciones de la División de Cultura.

año pasado, un 70% estuvieron destinados al apoyo de diversas actividades culturales regionales. Por su parte, la segunda versión del ciclo Viva la Cultura programada para este año, está orientada, principalmente, al desarrollo y crecimiento cultural regional. Al respecto, parece importante destacar que, por primera vez, se convocó a las Regiones a presentar proyectos e iniciativas locales y se destinaron fondos especiales a cada Región del país para ser administrados localmente.

El flujo de información con las sedes regionales del Ministerio de Educación también ha experimentado un crecimiento notable, a tal punto que este año debió designarse un encargado de Coordinación de la actividad cultural en las distintas zonas del país. De esta manera, ha sido posible encauzar información relativa a concursos nacionales e internacionales, así como también difundir y apoyar la presentación de proyectos regionales a diversas instancias gubernamentales que entregan apoyo financiero para actividades de este tipo.

Mucho se podría decir al intentar delinear las medidas, programas y diversas iniciativas que se han venido realizando dentro del marco de las políticas culturales del gobierno democrático. Estas líneas constituyen sólo el inicio de lo que esperamos sean un permanente diálogo en este espacio dedicado por la Revista a materias culturales.

TEATRO ITINERANTE EN REGIONES

Los días 23 y 24 de septiembre el Teatro Itinerante

estará en la ciudad de Santa Cruz con sus obras: *Cuento de Invierno* de William Shakespeare y *Los Angeles Ladrones* de Jorge Díaz. De allí el elenco se trasladará a Talca, donde inaugurará el Programa "Viva la Cultura", presentando las obras señaladas los días 25 y 26. El hermoso balneario de Constitución también tendrá la grata visita el 27 y 28. Por último el 30, el Teatro Itinerante hará disfrutar a los habitantes de Parral.

BALLET FOLKLORICO NACIONAL, BAFONA, POR EL PAIS

Entre el 22 de septiembre y el 5 de octubre, el Bafona realizará una gira por la X Región y Argentina. Los sureños chilenos y transandinos podrán verlos en las ciudades de la Región de Los Lagos y también en Bari-

loche, Futaleufú, Chaitén, Esquel, Palena, Los Muermos y Puerto Octay.

LA ORQUESTA DE CAMARA DE CHILE Y SUS CONCIERTOS

La Región Metropolitana será el escenario de la Orquesta de Cámara de Chile durante septiembre. Los días 23, 24 y 25 dará conciertos educativos en establecimientos de la comuna de La Cisterna. El 26 viajará a Talca para sumarse a la inauguración de la segunda versión del "Viva la Cultura" y el 28 estará de vuelta en Santiago para cumplir con un concierto en el Teatro del Liceo Manuel de Salas.

Tres nuevos títulos: periodismo cultural, legislación ambiental y especies vegetales promisorias, conforman el módulo de publicaciones que la Secretaría del Convenio Andrés Bello puso en circulación en abril de este año. Los libros corresponden a tareas emprendidas por las coordinaciones de Ciencia y Tecnología, Cultura y Divulgación de la entidad y con la participación de investigadores de los países signatarios del CAB. Las publicaciones que consignan los valores educativos, científicos y culturales de los estados miembros del CAB son una de las tareas permanentes más fructíferas del organismo subregional.

SECAB:

ANDRES BELLO

SIGUE EDUCANDO EN EL SIGLO XXI

Siguiendo los lineamientos de los ministros de Educación, quienes acordaron en los albores de la firma del Convenio propender por "el establecimiento de sistemas de comunicación e información para la difusión de los valores culturales de los pueblos", la SECAB tiene ya veintiún años de estar en permanente producción editorial.

En el campo de la Educación, por ejemplo, la difusión ha permitido conocer a los habitantes de Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela la realidad de la alfabetización en la región andina, coadyudar en los nuevos modelos de instrucción a distancia, sin dejar de lado los análisis técnicos sobre cómo lograr mayores y mejores beneficios en los materiales educativos, problema mayúsculo en un área carente de recursos económicos.

Igualmente la capacitación de docentes al servicio de la educación especial y el tránsito de los

estudiantes en los países del Convenio han sido motivo de publicaciones especiales.

En Ciencia y Tecnología, la SECAB ha puesto a disposición de investigadores y lectores en general, ediciones sobre gestión y administración de esas áreas vitales del mundo contemporáneo, además de propuestas como las de vincular la universidad al sector productivo o impulsar un periodismo científico a las puertas del siglo XXI.

Notable acogida han recibido, igualmente, los tomos con estudios sobre especies vegetales promisorias, un recurso cierto e inmediato para combatir el hambre.

El medio ambiente, otro tema de permanente

interés, es objeto de un juicioso seguimiento. Los alcances de las investigaciones llevadas a cabo con relación al desarrollo social, ya publicadas, serán engrosadas en lo que resta del presente año.

Poesía, prosa, legislación cultural, arte o traducción del quechua al español, entre otros, conforman la gama de temas culturales que ya figuran en centenares de centros de estudio y que, son complementados con la revista del CAB que entrega tres números anualmente.

"Tras los pasos del humanista Andrés Bello -dice el coordinador de Cultura y Divulgación de la SECAB, Héctor Troyano Guzmán-, esta entidad mantiene su política de divulgación editorial de cultura, ciencia y educación. Sólo que, con el desarrollo de los medios masivos, el maestro seguramente se fascinaría al conocer la cobertura actual de su propia obra en 18 canales de televisión y 304 emisoras de cuatro continentes".



SERGIO TILLERIA

Pintor chileno en Suiza



Tillería y su inspiración indígena.

Nació el 15 - 2 - 51 en Santiago de Chile. Reside en Zurich y Schaffhausen, Suiza.

Actividad artística: Pintura, gráfico, impresiones, dibujo, grabado.

El viene de Sudamérica, de un largo estrecho de tierra llamado Chile.

Se siente unido a la cultura de sus antepasados, con una sensibilidad hacia la sabiduría indiana. Se autodefine como un pintor "indiano", lo cual refleja a través de sus producciones, con una acentuada admiración que lleva en el alma sobre la tierra americana.

La poesía de Neruda le ha servido de fuente de inspiración en sus obras y le permite mantener una relación emotiva y vital con Chile.

Es uno de los escasos pintores latinoamericanos en Suiza. Sus trabajos revelan símbolos y matices buscados y basados en las culturas araucanas e incaica.

Sus obras han despertado la admiración y reconocimiento en un medio tan difícil y exigente como es el europeo.

El año pasado visitó su país después de largos años de ausencia del mismo, con el fin de tener un contacto más cercano con su gente y su paisaje, que siempre lleva consigo.

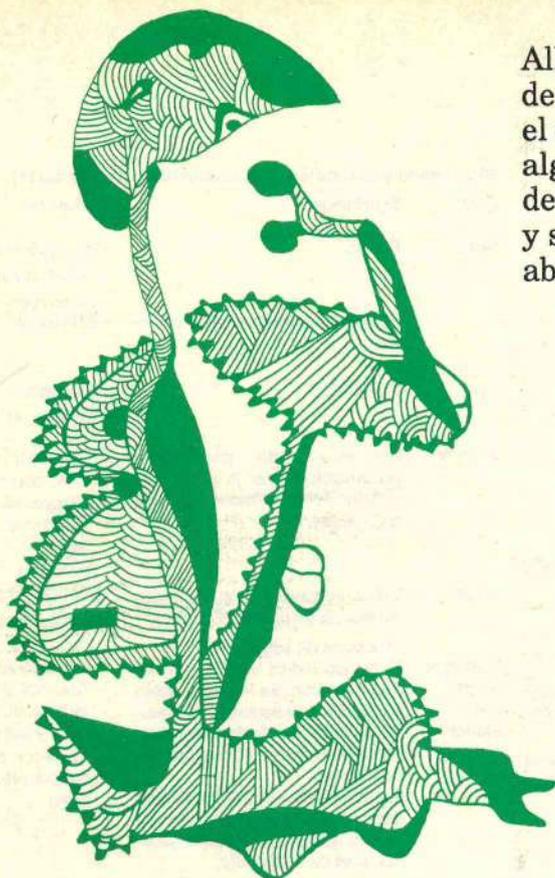
Este grabador chileno efectuó un recorrido a lo largo de su país, para poder estudiar más sobre la cultura indígena y entrar en contacto con los descendientes de las culturas aimaras e incas, lo cual confesó, haber sido una experiencia muy grata y enriquecedora. Efectuó visitas tanto al norte del país como a las zonas precordilleranas y sur. Entre otras ciudades destacan: Santiago, La Serena, Antofagasta, Iquique, Concepción, Temuco, Valdivia, Punta Arenas, Isla de Pascua y Chiloé.

Este año mostrará en Zurich, a través de una exposición, la experiencia vivida en su país natal, después de largos años de ausencia.

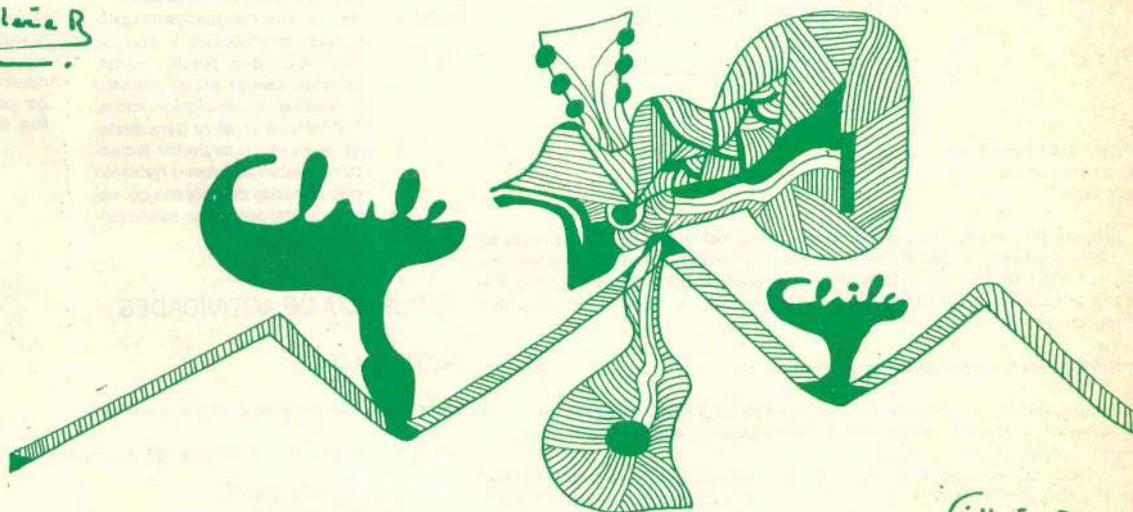
Así hablan allá de él...

Allí estaba esperándome el olor
de la rosa más profunda,
el corazón cortado de la tierra,
algo que me invadió como una ola
desprendida del tiempo
y se perdió en mí mismo cuando yo
abrí la puerta de la noche.

Pablo Neruda
1904 - 1973



Gillain R



Gillain R

De noche sueño que tú y yo somos dos
plantas que se elevaron juntas,
con raíces enredadas,
y que tú conoces la tierra y la lluvia
como mi boca,
porque de tierra y de lluvia
estamos hecho.

Pablo Neruda
1904 - 1973

MODULO 17

Séptimo Año Básico.

Contenido: Señales y colores en seguridad.

"UNA SEÑAL, UN COLOR PUEDEN SALVAR UNA VIDA"

Objetivos:

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

1. IDENTIFICAR Y NOMBRAR señales y colores utilizados en seguridad.
2. VALORAR las ventajas que representa para nuestra integridad personal el hecho de respetar las señalizaciones de seguridad.

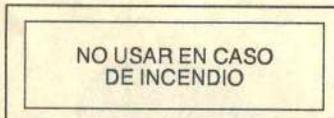
SUGERENCIAS METODOLOGICAS.

El presente módulo se refiere al uso de **COLORES Y SEÑALES EN SEGURIDAD ESCOLAR.**

Se espera que el alumno pueda distinguir diferentes colores y señales que son usados en: Industrias, establecimientos educacionales, edificios, hospitales y en las vías públicas, tanto para peatones como para vehículos. Estas señales y símbolos indican acciones permitidas o prohibidas. Ejemplo "NO FUMAR" - "SILENCIO" - "PERMITIDO ESTACIONAR" - "PARE" - "SIGA".

Es importante que el alumno comprenda que el respeto a las indicaciones que aparecen consignadas en las señales y símbolos representa una actitud que preserve la integridad física de la persona.

Ejemplo:



Letrero que se coloca en las puertas de los ascensores.

Durante el desarrollo del módulo, el alumno tendrá la oportunidad de conocer el código cromático y las diferentes formas que tienen las señalizaciones, de acuerdo a las normas impartidas por los organismos competentes. Lo anterior se puede asociar, en un primer nivel, con las señales de tránsito, para proteger nuestras vidas.

Propósitos de las señales de seguridad.

Su propósito es dar un aviso o un mensaje de seguridad, indicar la ubicación de elementos y equipos importantes para prevenir y/o atacar una emergencia (fuego, corte de luz, rayos X, etc).

También dan aviso oportuno de accionar que se pueden y no se pueden hacer. Ejemplo: no fumar, no entrar, cruce de ferrocarril, permitido fumar, cruce de peatones, etc.

VOCABULARIO.

Prevención: "Conjunto de actividades desarrolladas por la comunidad escolar y destinadas a evitar los accidentes escolares".

Color de seguridad: "Color de propiedades específicas al cual se atribuye un significado o mensaje de seguridad".

Símbolo de seguridad: Imagen simple que tiene por objeto indicar gráficamente el significado de la señal de seguridad.

Señal de seguridad: Señal que por la combinación de una forma geométrica, de un color y de un símbolo, forma una indicación determinada, dirigida a la seguridad. La señal de seguridad puede, además, llevar un texto (letras, palabras o cifras).

Letrero de seguridad. Superficie sobre la cual aparecen caracteres y colores para precaver daños y peligros, dar instrucciones de prevención de riesgos y señalar salidas de emergencia.

Significado y aplicación de los colores en seguridad (1).

Color	Significado	Aplicación
Rojo	Peligro	- Receptáculos de sustancias inflamables. - Luces rojas en barreras. - Extintores
	Equipo y aparatos contra incendios.	- Extintores
	DETENCION	- Semaforo - Señales en cruces peligrosos - Barandas, pasamanos, objetos salientes. - Equipos de construcción (tractores, palas mecánicas, etc). - Semaforo.
Amarillo	Sólo es utilizado, para indicar precaución, llamar la atención y señalar peligros físicos tales como: caídas, etc.	- Botiquín de primeros auxilios. - Duchas de emergencia.
Verde	Indica seguridad y la ubicación del equipo de primeros auxilios.	- localización y borde de pasillos, límite de bordes de escaleras, etc).
Blanco y Negro con Blanco	El blanco indica vía libre o una sola dirección. Se le usa también en bidones, recipientes de basuras o partes del suelo que deben ser mantenidas en buen estado de limpieza. Al combinarlo con franjas negras diagonales, sirve como control de circulación en accesos, pasillos, vías de tráfico, etc. - Tránsito (término de pasillos,	- Orden y limpieza (ubicación de tarros de desperdicios, de bebedores, áreas de pisos libres).
Naranja	Se usa para designar partes peligrosas de máquinas o equipos mecánicos que puedan cortar, aplastar, causar shock eléctrico o lesionar en cualquier forma. También se le utiliza para destacar el riesgo, cuando las protecciones estén abiertas o hubieren sido retiradas de engranajes, correas u otro equipo en movimiento.	- Interior de resguardo de engranajes, cadenas, poleas, etc. - Aristas de partes expuestas de poleas, engranajes, rodillos, etc.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1

Materiales. Lámina semejante a la figura 151.

a) Muestre a sus alumnos la figura 151 y formule algunas preguntas tales como:

- ¿Conocen estos logotipos?
- ¿Dónde los han visto?
- ¿A qué instituciones pertenecen?
- ¿A qué se dedican estas instituciones?

Oriente a sus alumnos para que identifiquen las siglas de las siguientes instituciones.

- ASOCIACION CHILENA DE SEGURIDAD.
- INSTITUTO DE SEGUROS DEL ESTADO.
- COMITE NACIONAL DE EDUCACION DE TRANSITO "CHILE".
- CRUZ ROJA CHILENA.

(*) INSTITUTO NACIONAL DE NORMALIZACION. NORMAS NCH 1410, NCH 1411/1. NCH 141/11 1978.

b) Promueva un breve diálogo en el cual se descubran los colores de estos logos (Verde, Blanco, Azul y Rojo) y el área de actividad de estas instituciones.

ACTIVIDAD 2.

Materiales. Lámina semejante a la figura 152.

- a) Exponga en la pizarra la figura 152 y formule al grupo curso preguntas tales como:
¿Qué representan estos dibujos?
¿En qué lugares los han visto?
¿Cuál es su utilidad?
¿Cuál de ellos es importante respetarlos?
- b) A continuación formule al grupo curso preguntas como:
¿Podríamos separarlas por grupo?
¿Cuál propiedad usaremos para separarlas?
- c) Pida a sus alumnos que señalen el área de uso de las láminas de cada grupo, anotando bajo el conjunto formado el área respectiva.
(Se espera que el alumno las clasifique en : tránsito, turismo, hospitales, embalajes, emergencia.)

ACTIVIDAD 3.

Materiales.

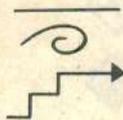
- a) Solicite al grupo curso que nombre señales y/o signos que conozca y los anote en la pizarra.
- b) Luego pídale a los alumnos que, en un cuaderno, los clasifiquen por áreas. Ejemplo: Tránsito, turismo, embalajes, fábricas, hospital, ruta de escape, etc.

ACTIVIDAD 4.

Materiales. Lámina semejante a la figura 153.

- a) Muestre a sus alumnos la figura 153 y léales el siguiente trozo.
"Los vagabundos, gitanos y trovadores dibujaban con tiza sobre las paredes y tallaban en los árboles signos para indicar a los viajeros errantes, lugares peligrosos o aptos para convivir..."
- b) Realice un comentario sobre el trozo leído y la figura 153 en el que se destaque la conveniencia de los signos ya que ahorran palabras y dicen mucho.
- c) Pida a sus alumnos que inventen otros símbolos que pueden usar a modo de juego, trabajando en grupos, escondiendo un tesoro y dando pistas para encontrarlo.

Ejemplo:



Siga derecho.

Vuélvase.

Suba por aquí.

ACTIVIDAD 5.

Materiales: Diccionario.

- a) Entregue a sus alumnos el siguiente trozo. Pida que lo lean silenciosa y comprensivamente.
* Líneas rectas y curvas, quebradas y oblongas, jeroglíficos, letras y números: símbolos y signos. Unos simples y otros sofisticados, todos nacen con el hombre y lo acompañan a través de los tiempos, evolucionando con los avances tecnológicos y adaptándose a la modalidades de vida. Son claros, y preceden al idioma. Creados por el ser humano, echan raíces en el más remoto pasado. Abandonan las cavernas para internarse en las ciudades, siempre necesarios, porque con ellos no hay equívocos y la fe los acompaña. Misteriosamente alimentan el subconsciente y quizás sellan los cromosomas de la herencia para proteger la seguridad y la salud. La flecha deja atrás el arco bélico en que se creó para orientarnos y la cruz alarga uno de sus brazos para salvarnos, sin dejar de ser nexos con el pasado y prediciendo el mañana. Con la revolución de las comunicaciones, el signo adquiere dimensión universal. Es la democracia del mensaje que incita o proscribire la acción, materializando el milagro de comprensión entre los hombres que voluntariamente acatan sus órdenes. Hacen que el ciego lea y que el mudo hable sin necesidad de palabras. Son de hoy y de ayer, marcando el futuro en la cibernética y abriendo el surco de una constelación de luz y de paz.

- b) Solicite a sus alumnos que, con la ayuda de un diccionario, busquen el significado de las palabras destacadas y que lo anoten en su cuaderno.
- c) Realice con sus alumnos un breve comentario sobre el trozo leído reforzando el sentido de las actividades anteriores del módulo.

ACTIVIDAD 6.

Materiales: Lámina semejante a la figura 154.

- a) Exponga en la pizarra la figura mencionada solicitando a los alumnos que nombren las señales que allí aparecen y digan en qué lugar se usan y para qué sirven.
- b) Entregue a sus alumnos la figura 154 y pídale que, trabajando en grupos:
- Identifiquen cada señal.
- Anoten al reverso de la hoja el nombre, lugar en que se les encuentra y la indicación que da cada una de ellas.

ACTIVIDAD 7.

Materiales: Lámina semejante a la figura 155.

- a) Muestre a sus alumnos la figura 155 y formule preguntas tales como:
¿Son fáciles de distinguir estas señales?
¿En qué área se usan?
¿Se entiende el mensaje de seguridad o protección presentado en estos símbolos?
¿A quién protegen estos símbolos?
- b) Permita que dibujen y coloreen las que les parezcan más importantes, señalando el porqué de su elección.

ACTIVIDAD 8.

Materiales: Láminas semejantes a las figuras 156 y 157.

- a) Muestre a sus alumnos las figuras 156 y 157 secuencialmente.
- b) Explique a sus alumnos que, para comprender estos símbolos, hay que conocer el contexto del área a que se refieren.
- c) Comente con sus alumnos el área de uso de cada grupo de señales.

ACTIVIDAD 9.

Materiales: Lámina semejante a la figura 158.

- a) Exponga en la pizarra la figura y lea a sus alumnos el siguiente trozo:
Fuego clase A: Maderas, cartones, plásticos, caucho, elementos que **dejan residuos**.
Fuego clase B: Combustibles líquidos: parafina, bencina, petróleo, cera, grasas, gases, **no dejan residuos**.
Fuego clase C: Equipos eléctricos (sobrecalentamiento, cortocircuitos)- Conductores eléctricos (centrales telefónicas, transformadores).
- b) Entregue a sus alumnos la figura 158. Pida que coloreen el extintor y la simbología utilizada en él y que completen en las líneas sobre qué materiales se deben usar los diferentes tipos de materiales.
- c) Seleccione 2 ó 3 láminas para ser expuestas en el diario mural de la escuela.

ACTIVIDAD 10

Materiales: Figura 159.

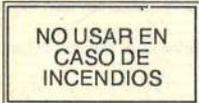
- a) Pregunte a sus alumnos:
¿Faltará algún otro tipo de símbolos?
Entregue a continuación la figura 159 a sus alumnos.
- b) Pida que identifiquen las disciplinas escribiendo el nombre en las líneas inferiores.
Explique a sus alumnos que esta simbología se emplea en diferentes eventos deportivos.
- c) Propicie una conversación en la que pueda establecerse una relación entre los símbolos deportivos y los de seguridad.
- d) Seleccione algunas láminas para pegar en el diario mural del curso y del colegio.

ACTIVIDAD 11.

Materiales: Lámina semejante a la figura 160.

- Entregue a cada alumno la figura 160 y pida que anoten al reverso el significado de cada símbolo allí representado. Ejemplo: Zona de Picnic, Cruce Ferroviario, Alto Voltaje, etc.
- Pida a continuación que en el reverso de la hoja dibujen cuatro de los símbolos vistos indicando en qué lugar los ubicaría.

Ejemplo:

-  = En la puerta de un ascensor.
-  = En un tablero eléctrico.

ACTIVIDAD 12.

Materiales: Láminas 161 y 162, madera o cartulina o cajas de fósforos, vacías, pegamentos no tóxicos.

- Muestre a sus alumnos la figura 161.
- A continuación pida a sus alumnos que, respetando las medidas de seguridad aprendidas y con la ayuda del profesor de técnico manual, construyan en alguno de los materiales mencionados un juego de dominó guiándose por el modelo de la figura 162.
- Una vez construido el juego de dominó, permita que sus alumnos lo jueguen en grupos.

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA.

"Construyamos un modelo de Pedrito Porfiado".

Pedrito Porfiado es un amiguito que nos estará acompañando a través de la Educación General Básica, contándonos sus experiencias en materia de:

PREVENCION 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 trabajos realizados a través de los módulos, que puedan hacerse a final de año en cada escuela.

SUGERENCIAS DE MATERIALES.

- Tarros.
- Cartulina blanca o de colores.
- Lanas.
- Papel lustre.
- Madera.
- Greda.
- Alambres.
- Caja de cartón.

APRECIACION GENERAL

Materiales.

- Pida al grupo curso que señale los colores que se usan en seguridad (verde, negro, rojo, azul, amarillo).
- Solicite que le indiquen en qué lugares hay señales de seguridad. (Hospitales, edificios, industrias, colegios, en la calle, etc.)
- Solicite al grupo curso que exponga algunas razones por las cuales las señales de seguridad son necesarias.
- Pida al grupo curso que nombre algunas ventajas de los símbolos en relación a los letreros. Se espera que el alumno responda, por ejemplo: "Se distinguen de una sola mirada, ahorran palabras, el cerebro capta más rápidamente el significado, etc."

Objetivo 1: Materiales (Item 1)

Términos pareados: Une con una línea las indicaciones de la fila A con las señales de la fila B

FILA A.	FILA B.
No fumar.	
Alto Voltaje.	
No entrar.	
Primeros Auxilios.	
Teléfono	
Salida Emergencia.	
Extintor.	

Objetivo 1: Materiales (Item 2)

Términos pareados: Une con una línea las señales de la fila B con su correspondiente clasificación de la fila A.

FILA A	FILA B
Niños Jugando	
Zona de Escuela	
Paré	
Cruce de Peatones	
	
	

SUGERENCIAS DE EVALUACION

Objetivo 2: Materiales. (Item 3).

Verdadero o Falso. Contesta con una V si es verdadero y con una F si es falso.

- Las señales de seguridad protegen a las personas y a las máquinas.
- Las señales de seguridad se usan sólo en las industrias.
- Para entender una señal hay que saber leer correctamente.
- Los símbolos y señales aparecen a fines del siglo XIX.
- Las señales de la vía pública protegen al conductor y peatón.

Objetivo 2. Materiales. (Item 4).

Ensayo, error.

1. Dé tres razones por las cuales es conveniente respetar los símbolos y señales de seguridad.

-
-
-



FIGURA 151.



FIGURA 153.



FIGURA 155.



FIGURA 152.

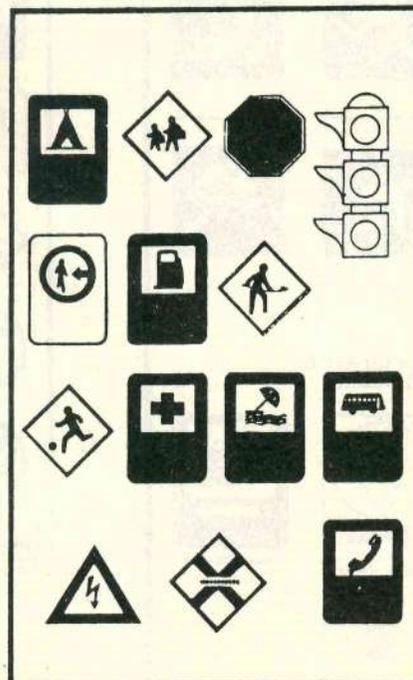


FIGURA 154.



FIGURA 156.



FIGURA 161.

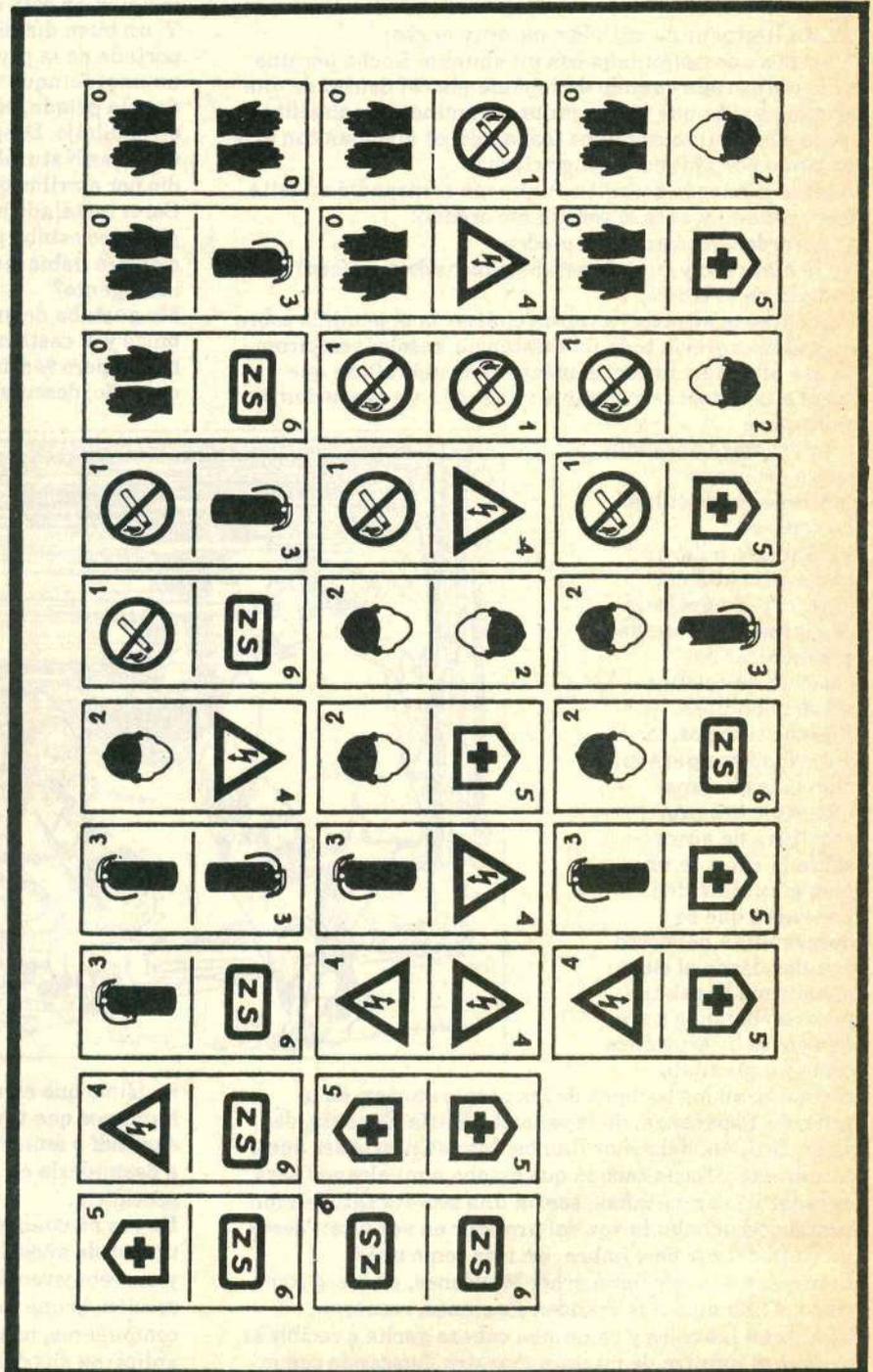


FIGURA 162.

LA ESTATUA DE ACERO

Por M. Lamordes

La historia de mi vida es muy corta.

A los dos años caminaba con mi abuelito Lucho por una calle enterrada cuando de repente me caí dentro de una acequia bajita que corría junto al camino y mi abuelito se largó a reír junto con unos trabajadores que iban con él o pasaban por ahí; no lo tengo claro.

A los seis años la señorita Juana me sorprendió en falta una mañana y ante el colegio me ordenó:

- Lamordes, recójame esa piedra.

Yo le hice caso y cuando estaba agachado me aforró una chuleta en el traste.

Como a esas alturas ya intufá cuál sería el péndulo sobre el cual se movería toda mi existencia, resolví vengarme de esa afrenta y utilicé el mecanismo más eficaz que tenía a la mano: Logré que mi angustiante sensación de ridículo se

transformara para ella en un profundo sentimiento de culpa.

Lo conseguí echándome a llorar hasta más allá del hipo, con el agregado de algunas variaciones gimnásticas en posición de culebra sobre la baldosa.

En esos tiempos, la autoridad era para mí algo más que una montaña: era una escultura de acero sobre la cima de un monte en tinieblas.

Los rayos que se desprendían del acero venidos desde el cielo, apenas me llegaban, pero eso bastaba para que yo los interpretara como un mandato

divino. Eran los tiempos de las preparatorias; de la señorita Esperanza, de la señorita María Eugenia, del señor Guillén, del señor Ramos. Me complacía ser buen estudiante y hacía todo lo que estaba a mi alcance para agradar a las montañas, sentía una secreta satisfacción cuando escuchaba la voz del profesor en voz alta: "Jerez, un cuatro coma dos; Labra, un tres como siete; Lamordes, un seis coma ocho; Mardones, un cinco coma cinco...". En aquellas grandes ocasiones, recuerdo, levantaba las cejas y caminaba cabeza gacha a recibir la prueba al pupitre de mi gran maestro, buscando con mi gesto no herir a ninguno de mis compañeros, para que así el placer fuera aún más grande.

Por esos años, está claro, lo esperaba todo de la autoridad. Las fuentes de la alegría y del sufrimiento residían en esta escultura de acero.

Y, un buen día dibujé un ratón fumando pipa en la portada de la prueba de Historia y el profesor me puso un uno. Aunque tenía más cara de laucha que de ratón de cola pelada, el señor Valenzuela se había reconocido en el dibujo. Después me puse a tontear en una prueba de Ciencias Naturales y me descontaron cinco décimas. Me dio por escribir que la mosca Tsé Tsé vivía en una casa Corvi instalada en los árboles africanos.

¿Qué me estaba pasando? ¿me estaba volviendo tonto? ¿o siempre había sido tonto y ahora me las quería dar de inteligente?

Me gustaba de pronto sentir esa sensación amarga de la burla y el castigo. Me gustaba hundir la escultura en el barro, pero sentir después sus rayos. La autoridad no lo era todo, descubrí; pero también comprendí con horror

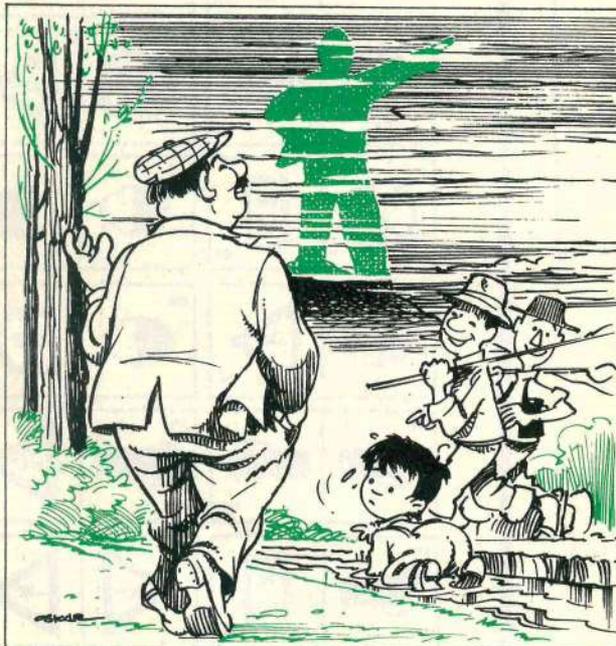
que para mí ya no existía un camino alternativo. Los límites del péndulo quedaban dentro de los brazos de la estatua. Supe que no se podía jugar con fuego que las cosas podían llegar a cierto límite, quizás aquél en que uno adquiría la categoría de sospechoso, pero que de allí no podían pasar.

Porque la de la estatua de acero era una compañía de toda la vida, que no sólo vivía en la cima de los montes, sino en los callejones y en los receptáculos de basura; en verdad, era una mole

invisible que estaba presente en cada uno de los seres humanos que tuviese la más escuálida cuota de poder. Aprendí a amarla y a despreciarla, a recibir sus elogios y a desnudarla en su miseria, quedando al borde del precipicio.

De vez en cuando suelo caer en falta y trago saliva. Hace un par de años dejé al descubierto una treta del sistema y me rebajaron de cargo. Meses atrás retraté a mi sección, lo que provocó grandes risotadas entre mis compañeros, no así entre mis superiores, quienes me aplicaron sus débiles y paternas rayos. El otro día dije públicamente que mi jefe tenía caspa.

Estoy esperando el castigo...



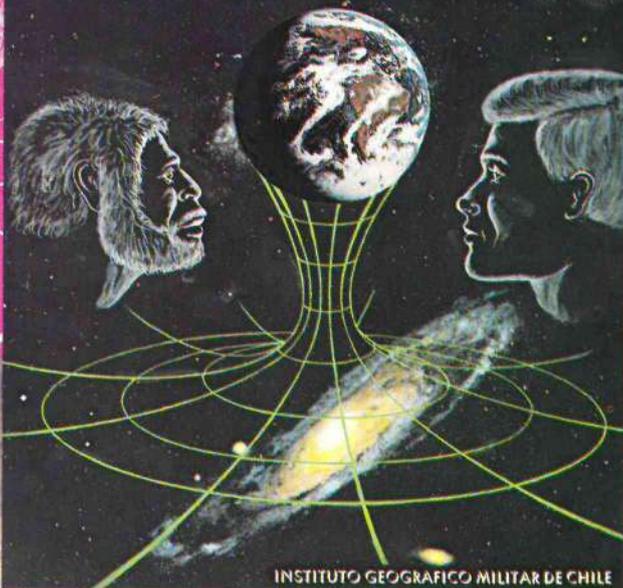
0 Δ E Γ O

ATLAS
MUNDIAL I.G.M.

ATLAS
MUNDIAL I.G.M.

ATLAS
MUNDIAL I.G.M.

ATLAS
MUNDIAL I.G.M.



LA MAS ACTUAL
VISION DEL MUNDO

Exijalo en las mejores librerías del país

La encontrará en el
INSTITUTO GEOGRAFICO MILITAR

Salones de Venta

Dieciocho N° 369 - Fono 6968221/8 - 710731.

Alameda Lib. Bernardo O'Higgins N° 240

Local 3 - Fono: 2229928

San Antonio 65 - Local 107 A - Fono 6321956.

Fax 6988278 - Télex 441677-IGM-CZ.

de la

A

Creados por
profesores chilenos
para estudiantes
chilenos

a la

Z

Zig-Zag

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

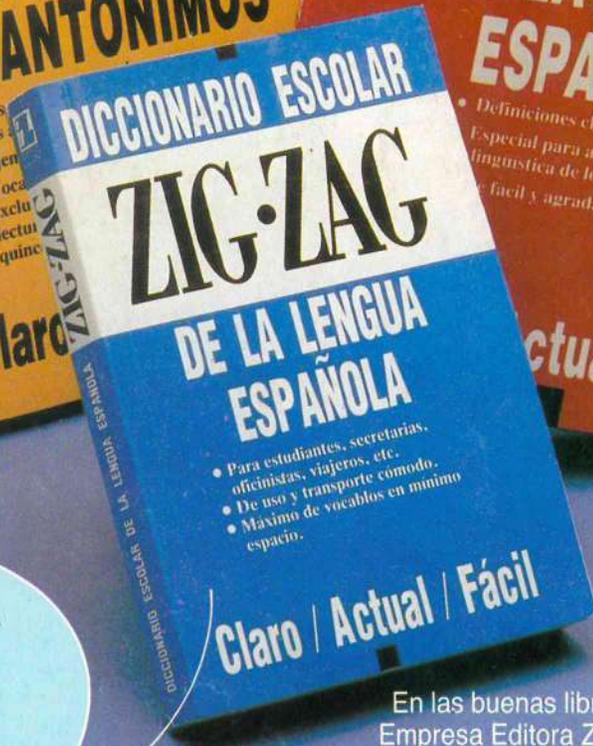
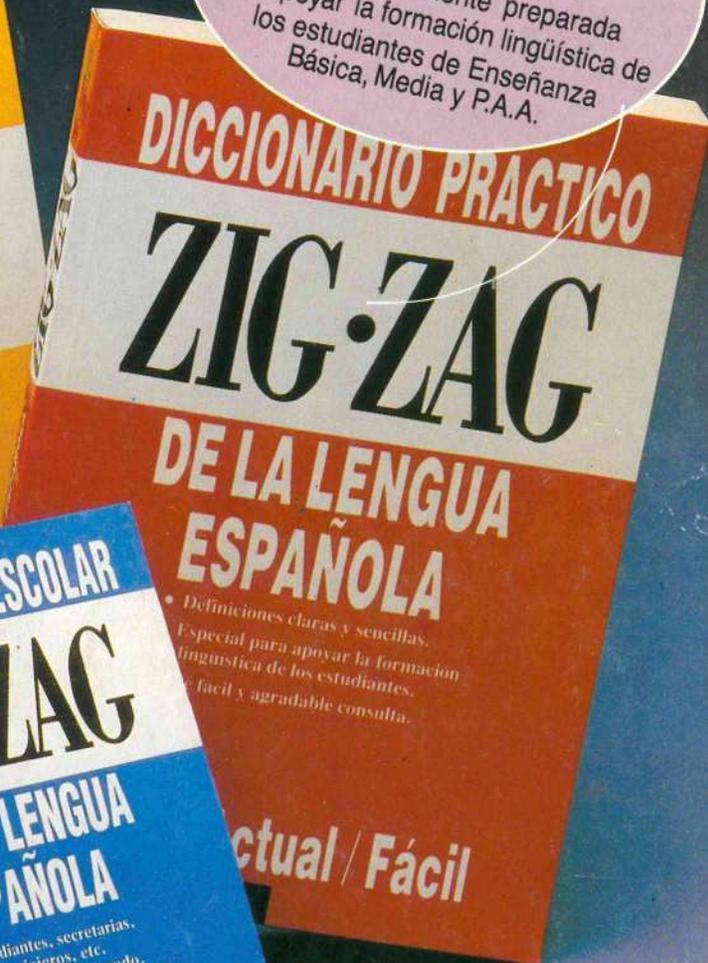
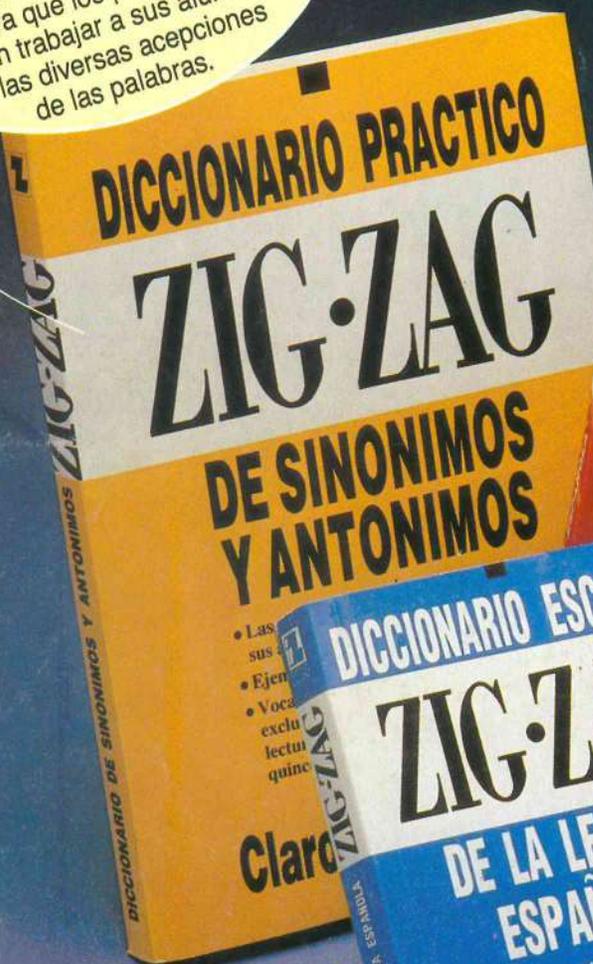
13 x 18,5 cm.

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 ESCOLAR
ZIG-ZAG DE LA LENGUA
ESPAÑOLA**

9 x 13 cm.

Máximo de palabras
en mínimo espacio.
De uso y transporte
cómodo.

- Las sus...
- Ejen...
- Voca...
- exclu...
- lectu...
- quinc...

Claro

- Definiciones claras y sencillas.
- Especial para apoyar la formación lingüística de los estudiantes.
- Fácil y agradable consulta.

Actual / Fácil

Claro / Actual / Fácil

En las buenas librerías o en
Empresa Editora Zig-Zag S.A.
Compañía 2752,
Fonos: 6816800-6814744

