

REVISTA DE EDUCACION

REPUBLICA DE CHILE - MINISTERIO DE EDUCACION - CPEIP - N° 188 - JULIO 1991 - ISSN 0716 - 0534

- EL NIÑO CON DEFICIT ATENCIONAL
- OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA

■ POSTER NATALICIO DE PABLO NERUDA



QUINTO CENTENARIO



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

CONCURSO

EL ENCUENTRO DE DOS MUNDOS ESPAÑA Y AMERICA 1492-1545

PARA PROFESORES DE EDUCACION GENERAL BASICA Y EDUCACION MEDIA
Tema: Elaboración y Desarrollo de una Unidad de Aprendizaje para seis horas de clases, aplicables a Nivel de Educación General Básica o Educación Media.
Fecha de entrega trabajos: 15 de Marzo de 1992.

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

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

IMPRESION Y DISTRIBUCION: SEREMI MINISTERIO DE EDUCACION

REPUBLICA DE CHILE
 MINISTERIO DE EDUCACION
 C.P.E.I.P.
 ISSN 0716 - 0534
 REVISTA DE EDUCACION
 Nº 188 - Julio 1991
 Santiago de Chile

MINISTRO DE EDUCACION
 Ricardo Lagos Escobar

SUBSECRETARIO DE EDUCACION
 Raúl Allard Neumann

REPRESENTANTE LEGAL
 Gabriel de Pujadas Hermosilla
 Director del Centro de Perfeccionamiento,
 Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
 Camino Nido de Águilas S/N, Lo Barnechea

DIRECTORA EJECUTIVA
 María Teresa Escoffier del Solar
 Avda. Libertador Bdo. O'Higgins 1371,
 of. 914 teléfono 698 3351 anexo 1914 Santiago

CONSEJO SUPERIOR
 Ricardo Lagos Escobar
 Presidente

Héctor Croxatto Rezzio
 Luis Gómez Catalán
 Ricardo Krebs Wilckens
 Alfonso Letelier Llona
 Gabriel de Pujadas Hermosilla
 Roque Esteban Scarpa Straboni

CONSEJO EDITOR
 Elsa Peralta Mongge
 Representante de la División de Educación General

Gerardo Ruiz Betancur
 Dina Taky Maragaño
 Luis von Schakmann Cabrales
 Representantes del CPEIP

Diba Sobarzo Bravo
 Directora del Liceo A - 7 de Santiago
 Representante del Colegio de Profesores

Director de Arte
 Jaime Rivera Contreras

Fotografía
 Manolo Guevara Henríquez
 Arnaldo Guevara Henríquez

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 Nº 78.148.

Diagramación y Composición
 Quatro Ltda. 69 62954

Impreso en los talleres de Cochrane S.A.
 que sólo actúa como impresora.

ARRAU: LA PARTITURA MAS PARECIDA A LA FELICIDAD

La partida de Claudio Arrau nos invita a reflexionar, no sólo por su incalculable y grandioso legado artístico, sino también por su profunda entrega a la educación de los jóvenes de Chile y del mundo.

El Ministro Ricardo Lagos destacó sentidamente en su discurso de despedida en Chillán. Habló de que Arrau estaba convencido que había que sembrar y así enseñó durante quince años a los jóvenes en Berlín, e hizo otro tanto en Nueva York y en Chile entregó los fondos que crearon la Fundación que lleva su nombre.

Todo su quehacer estuvo siempre marcado por el talento y el esfuerzo, nunca despreció la disciplina, la constancia, la curiosidad. Esa fue su fórmula de sabio y genial.

Tanto es así que insistió siempre en la lectura de Einstein, aunque no pudiera comprender en toda su dimensión la compleja teoría de la relatividad.

La libertad, el respeto a los sagrados derechos del hombre, fueron valores que llevó de la mano junto al asombro y perplejidad que le producían las maravillas del universo.

A sus alumnos solía decirles que, además de música se nutrieran de todos los conocimientos del mundo. De historia, geografía, filosofía y de mucha meditación trascendental.

Cuando alguien le preguntaba cómo lo hacía para no cansar sus manos con el teclado, Arrau contestaba que las manos no debían cansarse nunca. Ni en el piano, ni cortando las hojas de los árboles, ni en el amasijo del pan.

Era la mente la que se cansaba, nada menos, nada más...

Para Claudio Arrau enseñar a interpretar piano era enseñar a cantar, a sentir, a respirar. Sin duda, el maestro dejó una magnífica lección digna de imitarse, que va más allá de la admiración que se pueda sentir por su música y que aparece dedicadán con amor entrañable a todos los que enseñan y a todos los que aprenden.

Entonces los jóvenes que quieren seguir su ejemplo, deben asumir sus tareas sin agotarse, sin perder jamás de vista la perfección. Y, al igual que él, tendrán la certeza que ese es el verdadero idioma del alma.

Y también tendrán la recompensa de verse convertidos en grandes personas, cuyos proyectos individuales están hechos para ser compartidos generosamente.

Esa pálida tarde el Ministro concluyó: "Que su música, la música que Claudio Arrau nos enseñó a amar y a escuchar, continúe envolviéndonos y su paso por la tierra sea cada día más, en cada joven, en cada niño; un paradigma alto, tan alto como el que nace de la belleza, de talento, del trabajo convertido en juego. Y la partitura más parecida a la felicidad..."

María Teresa Escoffier
 Directora Ejecutiva



Foto Portada:
Manolo Guevara H.

PSICOPEDAGOGIA



EL NIÑO CON DEFICIT ATENCIONAL

10

REVISTA DE EDUCACION

REPÚBLICA DE CHILE - MINISTERIO DE EDUCACION - CPEIP - N° 188 - JULIO 1991 - ISSN 0716 - 2544

INTERNACIONAL

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

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

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



PAISES LATINOAMERICANOS POR LA NIÑEZ Y JUVENTUD EN RIESGO

20



ADIOS
AL MAESTRO
23

CURRICULO



OBJETIVOS
FUNDAMENTALES
Y CONTENIDOS
MINIMOS
Y EL REQUISITO
DE RELEVANCIA
DE LA ENSEÑANZA
42

EDUCACION AL DIA 4

PEDAGOGIA
LA ESCUELA Y
LOS DERECHOS
HUMANOS 26

EVOLUCION DE LA
ENSEÑANZA
DE LAS CIENCIAS
NATURALES (SEGUNDA PARTE) 30

EDUCACION PARVULARIA
RECOPIACION
DE CUENTOS
OLVIDADOS (SEGUNDA PARTE) 35

EDUCACION TECNICO PROFESIONAL
LA EDUCACION PARA EL
TRABAJO 38

BIBLIOTECA AL INSTANTE 50

DOCUMENTOS
PRIES (MODULOS 12 - 13 - 14) 52

HUMOR
LOS CUATRO SECRETOS DE
LA MANITO LARGA 64

LA LECTURA SERA MOTIVO DE CONCURSO

Dos mil ejemplares del "Informativo Pedagógico" fueron donados por la Editorial Santillana al Ministerio de Educación para ser repartidos en establecimientos

educacionales, municipales y subvencionados de todo el país. La iniciativa obedece a una acción conjunta entre la mencionada empresa y el Departamento de



El Director de Educación General, Gastón Gilbert, recibe el "Informativo Pedagógico", de manos del Sr. Carlos Ossa, Gerente de Santillana del Pacífico S. A. y del Director de Educación Extraescolar don Mario Aguilar.

Educación Extraescolar y correspondió la etapa final del "Primer Concurso Nacional de Experiencias Extraescolares", a nivel de sala de clases y dirigido a los profesores de Ciencias Naturales de enseñanza básica.

El evento se llamó "Cuidemos el Medio Ambiente" y en él participaron más de cien profesores con sus experiencias sobre el tema, de entre los que salieron tres ganadores y diez menciones honoríficas.

Justamente la publicación "Informativo Pedagógico" se encarga de dar a conocer esas experiencias ganadoras, con el fin de motivar más aún la labor docente en el tema ecológico y poder contribuir así a la solución del grave problema ambiental.

Y con el afán de seguir rescatando las creaciones pedagógicas y hacerlas trascendentes a los demás, es que organizadores y auspiciadores se han unido nuevamente y pronto llamarán a otro concurso similar, pero ahora referido a la temática de la lectura.

PROFESIONES DEL EXILIO TIENEN VALIDEZ

De innegable importancia resultó en junio que el Congreso aprobó la ley que autoriza el ejercicio profesional a chilenos que obtuvieron grados y títulos en el exilio.

El proyecto fue presentado a mediados del año pasado y estudiado por la Cámara, el Senado y una Comisión Mixta que contó con la asistencia de todos los grupos interesados, como la Universidad de Chile y representantes de colegios profesionales y del Ministerio de Educación.

Luego de exhaustivos análisis la Comisión Mixta propuso un texto, aprobado por unanimidad en ambas cámaras, mediante el cual

se permite —cumpliendo determinados requisitos— el pleno reconocimiento de los títulos y grados académicos obtenidos en el exterior por todos los chilenos que salieron del país por razones de fuerza mayor antes del 11 de marzo de 1990 y que hubiesen retornado. Este beneficio se extiende también a los chilenos nacionalizados en otros Estados, a los conyuges e hijos extranjeros de chilenos nacionalizados o no, que cumplan con las formalidades que señala la ley.

El pleno reconocimiento dado a los beneficiarios significa que podrán ejercer en forma permanen-

te sus respectivas profesiones o especialidades una vez que la Comisión Especial que se crea, haya aprobado su solicitud.

Debido al carácter de la ley, los derechos de ella sólo se podrán solicitar hasta el 1º de marzo de 1994.

Por último, habiendo estimado el Congreso que una de las normas aprobadas tiene rango de Ley Orgánica Constitucional, el proyecto deberá ser analizado por el Tribunal Constitucional durante la última semana de junio. Una vez terminado este trámite será promulgado como Ley de la República.

¡PROMULGADO ESTATUTO DOCENTE!

Tras ocho intensos meses de trámite legislativo, el proyecto de ley sobre Estatuto de la Profesión Docente fue promulgado.

La opinión pública ya ha conocido durante los meses transcurridos su contenido, el espíritu que lo enmarca y la especial significación e importancia que el Gobierno le ha asignado, puesto que a través de él se ha pretendido iniciar la devolución de su dignidad profesional a quienes ejercen la docencia. Asimismo dar el punto de partida que la Educación debe tener en el contexto del desarrollo nacional, siendo esta normativa sólo uno de los factores que apuntan a obtener una mayor calidad de la educación, mediante un mejoramiento equitativo, justo y novedoso para sus principales actores, los profesores chilenos.

Se sabe que en él se establece una carrera para los que se desempeñan en el sector municipal, una remuneración básica mínima nacional (RBMN), cuatro asignaciones y diversos derechos y beneficios para el profesorado, sin perjuicio de asegurar a los del sector particular subvencionado la misma renta básica mínima, la asignación por desempeño en condiciones difíciles, el bono de perfeccionamiento por 1991 y 1992 y todos los derechos de carácter profesional que contempla el nuevo Estatuto, esto último para la totalidad de profesionales de la educación.

LAS ULTIMAS DIVERGENCIAS

Las principales discrepancias que se suscitaron hasta el final de la tramitación del proyecto entre el Senado y la Cámara de Diputados y que se zanjaron en la Comi-

sión Mixta, permitiendo así su despacho fueron las siguientes:

- 1) Se otorgó carácter resolutivo a los Consejos de Profesores en materias técnico-pedagógicas, de acuerdo al proyecto educativo del respectivo establecimiento.
- 2) Se determinó que los cargos de directores de los Departamentos de Administración de Educación Municipal no serán concursables por estimarse que son de confianza de los Alcaldes.



EL Subsecretario, Raúl Allard, anuncia el fin del trámite legislativo.

- 3) Se estimó que para resolver los concursos, los Alcaldes deberán nombrar a quien ocupe el primer lugar ponderado en cada uno de ellos.

4) Se estableció que la dirección de los DAEM será ejercida por un profesor especializado en Administración Educacional.

- 5) Se resolvió que los docentes con 30 o más años de servicio po-

drán solicitar la reducción de su horario de docentes de aula efectiva a un máximo de 24 horas, petición que la dirección del establecimiento deberá aceptar en el año escolar en curso, si ello no fuere posible, regirá en todo caso a partir del año escolar siguiente.

- 6) Se acordó que la Ley supletoria en caso de fallar norma expresa en el Estatuto Docente lo será el Código del Trabajo para el sector municipal.

7) Se consideró que si por ajuste de la dotación fuere necesario suprimir horas o cargos, en último término los afectados tendrán derecho a una indemnización por años de servicio si voluntaria-

mente se acogiesen a la supresión del total de las horas que sirven.

- 8) Se regula el llamado a concurso para los actuales cargos directivos docentes que están siendo desempeñados por profesionales de la educación que no cumplan al menos con algunos de los requisitos que se establecen en la ley.



Ceremonia en el Palacio de La Moneda: 27 de junio, promulgado el Estatuto Docente después de casi un año de elaboración.

9) Se regula el pago de la Subvención estatal incrementada por concepto de zona, estableciéndose que en aquellas localidades donde procede este pago, la RBMN se complementará con una cantidad adicional en un porcentaje equivalente al del incremento que haya experimentado la subvención con cargo al cual se pagará, fijándose un plazo hasta el 31 de diciembre de 1993, para que los sostenedores ajusten las re-

muneraciones de su personal docente en la forma señalada.

10) Se determina que los valores mínimos de las horas cronológicas de \$ 1.900 para la educación básica, prebásica y especial y de \$ 2.000 para la educación media científico humanista y técnico profesional, se reajustarán cada vez y en el mismo porcentaje en que se reajuste el valor de la USE (Unidad de Subvención Escolar), de acuerdo a lo dispuesto en la Ley de Subvenciones.

11) La Comisión Mixta estimó que las actuales Corporaciones Municipales que administran establecimientos educacionales mediante convenios celebrados por las municipalidades en virtud de lo establecido por el DFL N° 1-3063, de 1980, del Ministerio del Interior, podrán continuar funcionando pero se regula el uso que deberán hacer de las cantidades que se les asigne del Fondo de Recursos Complementarios creado por el Estatuto, los cuales deberán destinarse solamente para el pago de la RBMN y de las

cuatro asignaciones estipuladas. Todo esto porque los profesionales de la educación que se desempeñan en ellas están considerados dentro del sector municipal y se les aplican todas las normas del Título III de este Proyecto que regula la carrera.

Al mismo tiempo, se regula su capacidad de endeudamiento, ya que para ello deberán contar con la aprobación previa de los directorios de los Codecos (Consejos de Desarrollo Comunal) de los Alcaldes respectivos.

"El Estatuto Docente nos deja muy satisfechos, porque la idea matriz, lo que nosotros propusimos originalmente, salió intacta. En esto fue muy importante la labor del Senador Larre en la Comisión Mixta", resumió, en su primera impresión, el Ministro Ricardo Lagos apenas fue despachado el famoso proyecto.

Por su parte el Subsecretario, Raúl Allard señaló: *"El Estatuto está llamado a influir positivamente en la calidad de la Educación, al dar reglas claras que regulan la carrera y la profesión de docentes y en razón a que se promueve la dignificación y el perfeccionamiento del profesorado"*.

**¡PROXIMO
NUMERO,
TODO SOBRE
ESTATUTO
DOCENTE!**

BUENA "PRESENCIA" EN EL P 900

"Presencia" está desde ahora en todas las escuelas del "Programa de las 900 Escuelas" o "P 900", mediante el cual el Ministerio de Educación procura mejorar la calidad y la equidad de los niveles de enseñanza básica de establecimientos que atienden a niños de escasos recursos y que se ubican principalmente en zonas rurales o urbano-marginales.

La Revista "Presencia" es el órgano oficial de difusión del Instituto de Servicio Educativo de Chile (ISECH), el que motivado por su décimo primer aniversario de existencia, donó 1.500 ejemplares pertenecientes a su archivo y con el último número incluido.

El material, en una cantidad cercana a los mil paquetes, sin duda será de gran utilidad para los docentes del plan, ya que sus contenidos apuntan principalmente al perfeccionamiento docente y al acontecer educativo del país, invitando al análisis y la reflexión bajo una inspiración que emerge del pensamiento cristiano católico.

Esta publicación, de periodicidad bimensual aparece muy atenta al tema de los derechos humanos, entregando amplia información al respecto.

En sus páginas invita a los profesores a participar en los talleres que sobre los Derechos Humanos organiza el Departamento de Acción y Educación Solidaria (DAES), dependiente de la Vicaría de la Solidaridad y reconocidos por el C.P.E.I.P.; y que en regiones se ofrecen en conjunto con las Secretarías Ministeriales.

PERFECCIONAMIENTO A DISTANCIA VALIDO PARA EL ESTATUTO DOCENTE



El CPEIP está llegando a más de 30 mil docentes.

"La confianza depositada por el profesorado, en el trabajo de este organismo técnico, a nivel superior del Ministerio de Educación, se evidencia ante el comportamiento del Programa", señaló el Director del C.P.E.I.P., Gabriel de Pujadas, al inaugurar el Año Académico del Perfeccionamiento Docente a Distancia, PPDD, 1991, acto realizado recientemente en la Biblioteca Nacional.

Y más de 30 mil docentes de las 13 regiones del país ratifican ese optimista panorama al aparecer matriculados en los cursos de este año.

"Desde el momento de inicio de este programa, en 1985, se va observando una mayor comprensión y credibilidad por la metodología propuesta, tanto a nivel del profe-

sorado y de los directivos docentes como de los administradores del sistema de la educación municipal, particular y subvencionada", explicó por su parte el Coordinador del PPDD, Francisco Palacios, añadiendo que: *"este sistema permite superar los problemas de distancias haciendo posible que el perfeccionamiento llegue a muchos más docentes, es decir, se masifique".*

El PPDD atiende simultáneamente asignaturas de especialidad y disciplinas de formación general de los diferentes niveles del sistema, propicia el análisis y reflexión técnico pedagógico de los desafíos de la enseñanza aprendizaje y, por supuesto, tiene validez para el Estatuto Docente.

ADIOS MAESTRO

FERIA del DISCO

"NERUDA VIVE EN SUS VEINTE POEMAS"

La Fundación Neruda y Arrayán Editores se sumaron a las celebraciones del natalicio del insigne poeta y reeditaron sus famosos "Veinte Poemas de Amor".

Así, el libro más leído de Pablo Neruda aparece una vez más a la luz pública en una edición de

bolsillo, gracias a la iniciativa tomada por la editoriales Arrayán de Chile y Alianza Editorial de España y como un homenaje a su figura y obra. El escritor, Jorge Edwards, quien prologa la publicación, señala que, aunque corresponde a una etapa de camino a la

madurez del poeta (1924), los "Veinte Poemas de Amor y una Canción Desesperada" es un libro "Increíblemente popular, que pronto se convertirá en un mito colectivo, sólo comparable, en su condición de mito, a los tangos de Gardel o a los mejores boleros de las décadas del 30 y del 40".

Pero hay un hecho que no se puede negar: poemas como el 15 y el 20 se grabaron de inmediato en la memoria de los lectores y produjeron un efecto "irresistible" que superó las fronteras chilenas. El poeta, posiblemente sin proponérselo, había escrito un clásico popular.

ATENCIÓN

CURSOS DE
PERFECCIONAMIENTO
PRESENCIAL PARA
SANTIAGO Y
REGIONES.

15 AL 19 DE JULIO.

ORGANIZAN: CPEIP Y
COLEGIO DE
PROFESORES

MINISTERIO DE EDUCACION
CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO
EXPERIMENTACION E
INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS

Lo Barnechea, junio 17 de 1991

Señor
Francisco Raynaud
Presente

Muy estimado don Francisco,

Por medio de estas sencillas líneas, quiero darle mi profundo agradecimiento por la labor desarrollada por Ud. como un Director de la Revista de Educación durante estos últimos años. Su conducción, sin duda, estuvo llena de seriedad, de profesionalismo y, sobre todo, de un profundo amor por lo que realizaba, ya que ello estaba dirigido a servir a los educadores de nuestro país.

Ello compromete nuestra gratitud y la de todos los profesionales y funcionarios del Ministerio de Educación y, en especial, del equipo de trabajo del CPEIP. En este último, Ud. tiene a sus amigos y nuevos colegas de trabajo. Por eso, sea bienvenido para seguir contribuyendo en una tarea de servicio permanente a los profesores de Chile, desde otro situual que, estoy seguro, lo llenará de satisfacción y plenitud personal y laboral. De esta manera, la Coordinación de Idiomas agradece su incorporación a las tareas que en ella se desarrollan y sabemos que Ud. será un gran aporte.

Un abrazo fuerte con el mejor deseo de felicidad para Ud. y los suyos.

Prof. GABRIEL DE PUJADAS HERMOSILLA
Director

PRESIDENTE AYLWIN: RESPALDO A LA EDUCACION TECNICO PROFESIONAL



El Presidente felicita al alumno que habló a nombre de sus compañeros de Liceo.

"Este país necesita buenos técnicos, necesita gente capaz de trabajar con las manos y hacer cosas, vamos a derrotar la pobreza sobre la base de que con criterios de justicia social incrementemos la riqueza nacional, produzcamos más, exportemos más, creemos más bienes, aumentemos la producción, crezcamos. Y eso se hace con esfuerzo y para hacer ese es-

fuerzo necesitamos gente capaz, que sepa trabajar", afirmó el Presidente de la República, Patricio Aylwin, en su discurso en la ceremonia de bautizo del Liceo Industrial de San Bernardo, que pasó a llevar el nombre de Miguel Aylwin Gajardo, padre del Jefe de Estado.

Con emocionadas palabras el Presidente en una improvisada

semblanza recordó la figura paterna: "Mi padre siempre nos inculcó un gran respeto por el trabajo material. Era abogado y llegó hasta Presidente de la Corte Suprema, aunque nunca dejó la docencia, ya que estudió en la escuela Normal y en el Instituto Pedagógico, también por ello dedicó parte de su tiempo a asesorar a la Escuela Superior de aquellos años y en conjunto con los profesores del establecimiento y dirigentes de la Maestranza de San Bernardo, promovieron la formación de un centro de capacitación profesional en el ámbito de la enseñanza técnica. De allí la posterior fundación de este Liceo", resumió.

Y, justamente Miguel Aylwin Gajardo fue la inspiración que tuvo el Presidente para darle su "espaldarazo" a la modalidad de Técnico Profesional "En Chile nos hace mucha falta multiplicar los establecimientos como éste. Cuando su director me decía al llegar, que de aquí egresan 200 alumnos cada año, que tienen su trabajo asegurado y que es más la demanda de los alumnos egresados de aquí que la oferta de trabajadores; pensaba y me reafirmaba en mi convicción, de que una de las tareas fundamentales que tenemos por delante y que forma parte del Programa, que espero podamos hacer realidad en el curso de mi Gobierno, es transformar buena parte de los establecimientos de enseñanza media científico-humanista, en planteles de Educación Técnico-Profesional", concluyó el Mandatario, agradeciendo el honor de la familia Aylwin por tener el nombre de uno de sus miembros en un tradicional establecimiento, que por lo demás mantiene la excelencia de su nivel formativo, académico y técnico.

ENFOQUE PSICOLINGÜÍSTICO

EL NIÑO CON DEFICIT ATENCIONAL

Omer Silva V.

Profesor Asociado, Magister en Lingüística
Instituto de Especialidades Pedagógicas
Universidad Austral de Chile - Valdivia

Eliana Fernández I.

Consejera Educacional y Vocacional
Liceo Técnico A N° 4, Valdivia

El concepto de "déficit atencional" (DA) o "síndrome de déficit atencional", es una entidad clínica nueva en el campo educacional y particularmente en el ámbito psicopedagógico, a pesar que en neurología infantil se conoce desde hace varias décadas.

En el año 1947, Strauss y Lehtinen identificaron el síndrome como "Daño cerebral", para referirse a un niño, en términos de conducta observable, con hiperactividad, irritabilidad, impulsividad y falta de concentración.

Kirk (1962) sugirió el uso de un término general, conocido como "dificultad de aprendizaje", traducido en coordinación deficiente, dificultades perceptuales, atención pobre, falta de dominio de conceptos básicos, desarrollo lingüístico incompleto e hiperactivi-

■ EL DEFICIT ATENCIONAL SE CARACTERIZA POR UNA DESATENCIÓN CONSTANTE DEL ALUMNO.

■ LA CAPACIDAD DE APRENDIZAJE NO SE ALTERA. SU APRENDIZAJE ES DIFERENTE.

■ EL NIÑO CON DEFICIT ATENCIONAL DEBE SER COMPRENDIDO Y AYUDADO.

dad.

Clemente (1966) define el proble-

ma centrándose en la causa más que en efecto, diciendo que son niños con inteligencia general sobre el promedio y que, sin embargo, presentan dificultades en el aprendizaje escolar, desde leve a severo, asociados a una disfunción del sistema nervioso central (SNC) y que se manifiesta en problemas perceptivos, conceptuales, lenguaje, memoria, atención. Por otra parte, Myklebust (1963) agrega que estos problemas o trastornos no se deben a "deficiencia mental" "limitación sensorial" (cit. por Gotlieb, 1988).

En la actualidad, el mismo problema parece estar mejor definido y cubierto por un término relativamente nuevo, conocido como "déficit atencional", dado que el nivel de actividad es menos importante; es decir que muchos niños pueden presentar otros síntomas pero no son hiperactivos. Para la mayoría de padres y profesores el déficit atencional puede pasar inadvertido, pero con su mayor precisión ha venido a desafiar muchos conceptos y metodologías de la enseñanza tradicional. El niño con déficit atencional necesita ser considerado con un nuevo enfoque junto con la suficiente comprensión y flexibilidad en el nuevo conocimiento que orienta la educación actual.

El objetivo de este trabajo es presentar el "síndrome de déficit atencional" a la luz del conocimiento actual que hay sobre el problema, más aun, como dice Eric Hoffer, cuando en tiempos de cambios drásticos en que vivimos es el individuo que aprende el que heredará el futuro; el que ya aprendió está preparado para vivir en un mundo que no existirá.

Recientemente (en 1985) el Boletín de Salud Mental del Harvard Medical School en los EE.UU. informaba que casi la mitad de las consultas infantiles en instituciones de salud mental era por "déficit atencional", nueva denominación para referirse a términos que hasta entonces se habían venido usando como "disfunción cerebral mínima", "síndrome del niño hiperkinético" o "niño con daño cerebral".

¿QUE ES EL DA?

¿Qué es el déficit atencional (DA)?, difícil definirlo, pero identifica a cierto tipo de niños que aparentemente no escucha, le cuesta recordar detalles, olvida fácilmente lo que aprende, no se concentra en clases. El desarrollo de destrezas en actividades básicas como lectura, articulación, deletreo, cálculo, son irregulares. Como su nombre lo indica, su conducta se caracteriza por una desatención constante. Generalmente es irritable en condiciones de tensión y no tolera la presión normal de la sala de clases como sus compañeros. Probablemente lo que aprendió hoy, lo olvida mañana. Son impulsivos y a menudo destructivos. En consecuencia pueden tener un bajo rendimiento.

CAUSAS

La mayoría de las investigaciones actuales en torno a dilucidar mejor las causas de déficit atencional, coinciden en que estos ni-

ños son neurológicamente diferentes, dado que la raíz del problema se encuentra en un funcionamiento disarmónico del sistema nervioso central. Se cree que el DA está asociado a una disfunción del cerebro más que un daño al cerebro, es decir, que el tejido cerebral probablemente no está

dañado, sino que los circuitos o conexiones en el cerebro parecen trabajar diferente, así una disfunción o desequilibrio del sistema neurotransmisor (N.T.) del cerebro contribuye o produce DA. Los neurotransmisores son elementos químicos del cerebro que transmiten mensajes y forman la



La raíz del problema se encuentra en un funcionamiento disarmónico del sistema nervioso central.

Cuadro Nº 1 POSIBLES CAUSAS DEL DEFICIT ATENCIONAL	
CAUSA	COMENTARIO
Disfunción cerebral	Desequilibrio en neurotransmisores en el sistema reticular (filtros). Lóbulo frontal.
Retraso en maduración cerebral. Historia familiar DA (genética).	20% a 30% de niños con DA tienen algún padre o pariente con problemas similares.
Reacciones alérgicas (alimentos, aditivos, colorantes, oxinas ambientales).	Sólo un pequeño % de niños con DA muestran esto.
Otros factores. <i>Fuente: NUSSBAUM Y BIGLER (1990)</i>	Pueden empeorar rasgos de conductas asociadas a DA pero no lo causan.



Son niños hiperactivos.

base bioquímica para el funcionamiento cerebral normal. El mal funcionamiento puede deberse a causas genéticas, traumáticas o ambientales (Ver Cuadro 1). Estos niños necesitan entonces de un manejo especial, porque son diferentes, tal es así que cuando Clemente habló del concepto de disfunción cerebral mínima (DCM) sus postulados junto con otros, empezaron a jugar un rol de primera importancia en el desarrollo de la educación especial. Como después de los años 70 empezó a reconocerse que no todos estos niños eran hiperactivos, la hiperactividad dejó de ser un criterio confiable para la identificación del DA (Wallace, 1984). En general, las causas del déficit atencional puede ser variadas (multicausales) y en interacción permanente de muchas de ellas.

CATEGORIAS

Los profesionales del campo clínico han tenido por mucho tiempo, como punto de referencia el D.S.M. (Diagnostic Statistical

Manual) de la Asociación Americana de Psiquiatría. En la edición de 1987 se observó un cambio en la interpretación de los patrones conductuales relacionados con atención y la interpretación de los patrones de pensamiento. Se dieron entonces 3 categorías para interpretar el niño con déficit atencional.

- a) Déficit atencional con hiperactividad.
- b) Déficit atencional sin hiperactividad.
- c) Déficit atencional de tipo Residual.

La impulsividad también se define cuando se presentan por lo menos tres de los siguientes rasgos: actúa antes de pensar, cambia demasiado de una actividad a otra; dificultades en la organización de su trabajo; gritos frecuentes y dificultad en la espera y respecto de turnos (situaciones). La hiperactividad, rasgo por el que recibió el nombre "síndrome de niño hiperactivo", se define cuando se presentan a lo menos dos de los siguientes ras-

gos: corre y trepa por la casa en forma excesiva, dificultad para permanecer sentado; se mueve durante el sueño y está siempre en constante movimiento.

CON HIPERACTIVIDAD

Jordan (1988) cree que la forma más obvia del síndrome DA es la hiperactividad, ocupando alrededor del 50% de la población infantil con DA. Agrega que, como la mayoría de estos niños están sobre el promedio de inteligencia, la edad mental está por encima de la madurez social; pareciera ser que su potencial intelectual no se encuentra disponible para ser usado dada la desorganización de sus patrones de pensamiento.

BREVES PERIODOS DE ATENCION

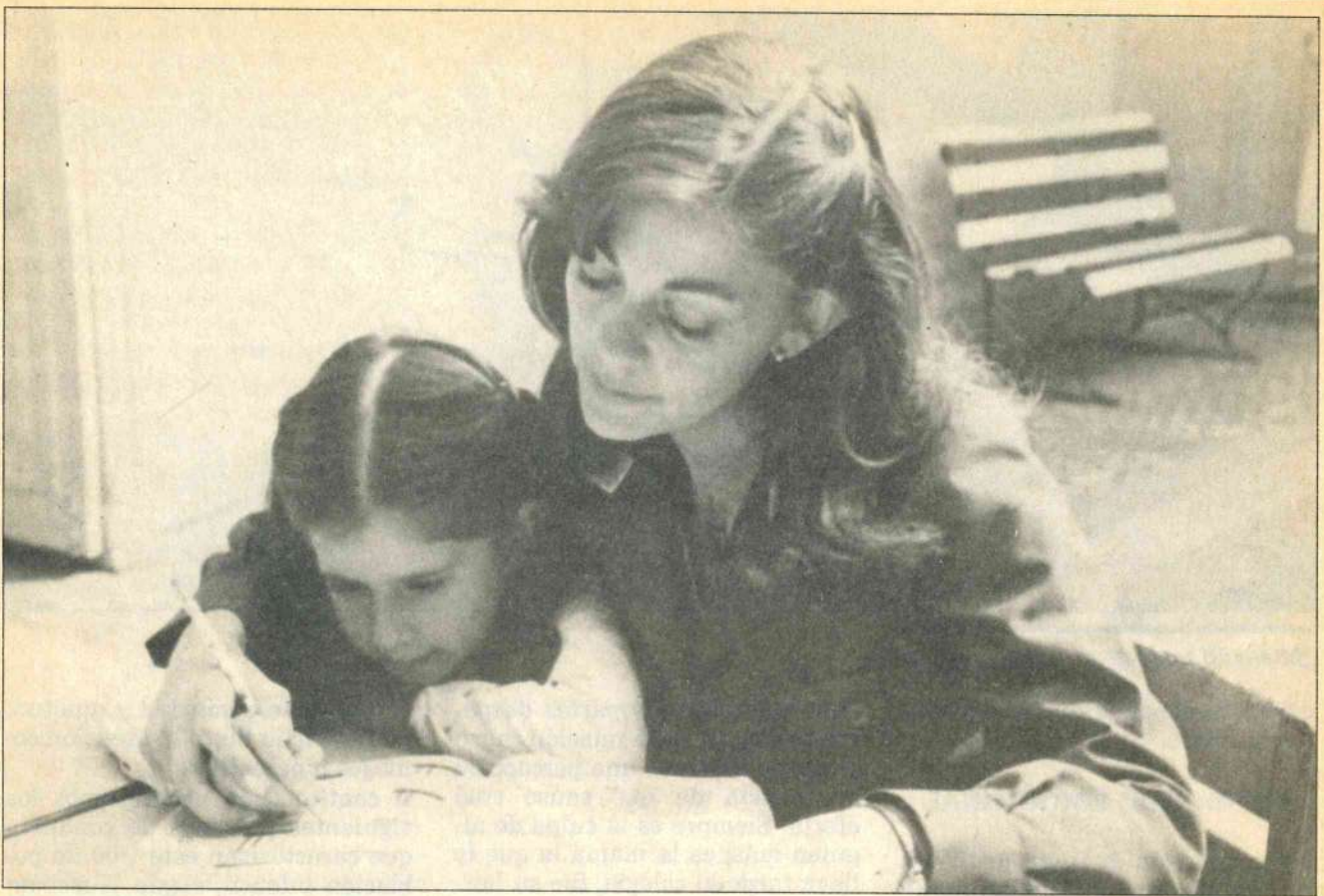
Este niño no puede mantener la atención en las tareas escolares más allá de unos pocos segundos. A medida que recibe más información, su atención empieza a debilitarse, como decimos vulgarmente "se vuela". Sus patrones de pensamiento son sueltos y poco organizados que le impiden concentrarse en una tarea y terminarla.

SE DISTRAE FACILMENTE

Le es imposible ignorar lo que ocurre a su alrededor, cualquier cambio en su ambiente requiere de su investigación inmediata; sonido, cambio de temperatura, percepciones del momento son factores de distracción.

COMPRESION DEFICIENTE

No puede seguir completamente lo que escucha. Da la impresión que no escucha, no absorbe el



Necesitan la constante supervisión en sus deberes escolares, ya que no terminan lo que inician.

mensaje completo. Solamente retiene detalles inconexos, dice: "¿Qué?, ¿Qué dijiste?" Le cuesta entender lo que se le explica o describe. Atiende sólo parte de las explicaciones, traducido en un 30% más o menos del flujo informativo.

TAREAS INCONCLUSAS

No terminan lo que inician, por lo mismo es que necesitan de una constante supervisión del profesor o padres, principalmente en tareas escolares. Puede iniciar muchas actividades, pero no termina ninguna; trabaja parte de una página y cree que hizo la tarea completa; copia sólo una parte del texto del pizarrón, pero está convencido que copió todo. Siempre está perdiendo cosas, es posible que la tarea que hizo en la casa no la encuentre para mostrársela al profesor.

IMPULSIVIDAD

No piensa por anticipado y puede exigir la satisfacción inmediata de un deseo. No piensa en las consecuencias. El niño con D.A. hiperactivo tiene una "visión de túnel", ve sólo lo que él quiere. A menudo parece no darse cuenta de lo que hace.

ESCASA ORGANIZACION

Le cuesta organizarse, una pieza desordenada no la ve como tal, es como si se centrara en algunas cosas sin atender el resto. Se sorprende cuando se le manda a ordenar o limpiar algo. Las partes no se conectan en su imagen mental para formar un todo. Trata las partes y no el conjunto. El concepto de organización no existe para el niño DA hiperactivo, al menos que alguien se le entregue desde afuera.

DESUBICACION

Debido a la hiperactividad, no sintoniza con el ambiente, no teniendo conciencia de las rutinas sociales. Si una idea surge en su mente, la dice como sale; cuando necesita mover algo, no le importa el ruido y lo arrastra. Le cuesta respetar los turnos; cuando se trata de repartir algo, él está primero, es insensible al derecho de los demás. Invade el "territorio social" de otro sin percatarse de si es bienvenido. Cualquier actividad social es interrumpida por su conducta impulsiva (Friedman, 1987).

DESBORDE DE ENERGIA

Sus manos se mueven constantemente en la mesa o agita los pies contra el piso. Su cuerpo está siempre en movimiento, incluso durante el sueño. Este desborde kinético es inadvertido para el niño y trasciende su voluntad cons-



Su sueño es de gran inquietud.

ciente; suele decir que se encuentra nervioso.

DESBORDE EMOCIONAL

No encaja con éxito en grupos y se muestra menos maduro que los demás; no tiene éxito, sus destrezas escolares están por debajo del promedio, lo que no le permite competir con éxito. Sus compañeros dicen que siempre actúa como guagua. Demuestra rabia o alegría en forma frecuente, es irritable y exigente, no coopera con el grupo y esto le hace ser rechazado.

INSATISFACCION

Es la señal más clara del D.A. con hiperactividad. Los deseos nunca se satisfacen totalmente. La atención se pierde, los profesores lo perciben como insuficiente. Sus compañeros se cansan por las constantes exigencias, el niño no responde al razonamiento de sentido común. Cuando sale de compras, pide de todo; muestra celos, acusa a los demás que no lo quieren.

CULPAR A LOS DEMAS

Debido a que no percibe el todo,

sino que trata las partes despararramadas, no ve la relación causa y efecto. No tiene una percepción organizada de qué causó cual efecto. Siempre es la culpa de alguien más; es la mamá la que lo lleva tarde al colegio, fue su hermana la que hizo eso.

REACCION A LA CRITICA

A este niño le es difícil manejar la crítica constructiva, pues no ve el propósito de ella. Se centra a veces demasiado en detalles sin importancia como, fijarse en el tono de la voz con que se solicita algo; puede ver enojo, sin haberlo en las observaciones de los demás. Siempre espera que la próxima vez le vaya mejor en lo que hace. Trabaja mucho la auto-defensa y no escucha prácticamente la crítica. Por este exceso de sensibilidad es que necesita de apoyo psicológico y de consejería.

SIN HIPERACTIVIDAD

Las últimas investigaciones señalan que por lo menos, la mitad de niños con D.A. parecen no ser hiperactivos (Jordan, 1988, 1989). En efecto muchos de ellos

demuestran pasividad y quietud, no llamando tanto la atención como los hiperactivos.

A continuación presentamos los siguientes patrones de conducta que caracterizan este tipo de población infantil, según Nussbam y Bigler (1990).

PIERDEN EL RUMBO DE LA TAREA

Mientras el niño que tiene D.A. con hiperactividad pierde la pista o el rumbo de una actividad en forma notoria, el niño sin hiperactividad lo hace pasivamente. No se observan señales de su divagar excepto cuando se observan sus ojos, parecen estar en otro mundo. Su tranquilidad lo hace flotar por largos períodos, no captando la información contenida en la explicación del profesor. Suelen ser llamados "soñadores", "volados". Aunque traten de concentrarse en una tarea su atención se desvía rápidamente del objetivo.

PATRONES DE PENSAMIENTO INDEFINIDOS

Le es imposible mantener una idea en forma organizada. La in-

formación de tipo secuencial o lineal (Cuadro 2) como las explicaciones del profesor, se confunden y se desordenan. Se pierden detalles importantes de la información, dejando una especie muy débil de imágenes mentales. Los pasos de un proceso (ciencias) que deben seguirse en cierto orden, se mezclan revolviéndose. Lo que se ha aprendido no aparece en su "pantalla mental" cuando la necesita. Su memoria es vaga, dispersa, esto le impide realizar un conjunto de actividades que requiera una tarea. Por ejemplo, puede escribir correctamente varias palabras, luego omite las restantes de una lista; los primeros ejercicios de matemáticas puede realizarlos sin mayores problemas, pero omite el resto o lo hace mal o incompletos. Jordan (1988) dice que pareciera haber una especie de "corto circuito" en la forma con que el niño piensa, recuerda y analiza.

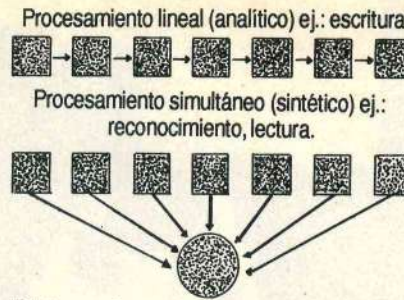
CAMBIO DE PRIMERAS IMPRESIONES

Este tipo de niño con D.A. no se ajusta a las primeras impresiones. Al escuchar algo por primera vez, lo cree, pero repentinamente lo modifica o cambia, haciendo que la primera impresión sea equivocada. Por esto, puede aparecer, borrando y cambiando constantemente lo que escribió primero. En una prueba de matemáticas que está correcta, de repente le puede parecer incorrecta. Lo que ve y escucha no siempre van junto y causa confusión en lo que hace.

TIEMPO COGNITIVO LENTO

Presenta lentitud en el tiempo de reacción a un estímulo (pregunta); no reacciona bien ante la presión de tiempo, reflejada en ausencia de respuesta, no encuentra la palabra adecuada (Nelson, 1980) al responder una prueba en

Cuadro Nº 2



Diferencias entre procesamiento cerebral de información lineal y simultánea.

10 ó 15 minutos. Pasa largo tiempo divagando como buscando en su memoria y probando diferentes vías. Le es imposible apurar el ritmo con que su cerebro procesa la información. Repite como ensayándose para dar la respuesta correcta. Necesita usar los dedos para operaciones de suma y resta. El trabajo escolar le consume mucho tiempo y lo agota rápidamente.

PROBLEMAS PARA NOMINAR Y DESCRIBIR



Son niños que aparentemente no escuchan, olvidan fácilmente lo que aprenden.

Dado que su tiempo cognitivo es lento, no le es posible recordar una terminología precisa en el momento que la necesita por el carácter de difusa de su memoria, por ejemplo, puede confundir los nombres de figuras geométricas o simplemente olvidarlos recordando sólo aquel que confunde. Puede ocurrirle lo mismo con los signos X, -, :, en la terminología de Ciencias Naturales y la de Ciencias Sociales. Normalmente su rendimiento en pruebas estandarizadas, especialmente pruebas de inteligencia, que requieran un límite de tiempo, es más bajo de lo que verdaderamente maneja el niño. Pero puede sorprender cuando se le brinda todo el tiempo necesario para demostrar su conocimiento o habilidades.

AUTO-OBSERVACIONES ORALES

Jordan (1988) dice que es un rasgo común a estos niños con D.A. hacer "observaciones" o "notas orales" cuando siguen un flujo de información oral. Para fijar detalles específicos de lo que escuchan, pronuncian sonidos, vocales, palabras breves por ejemplo, un conjunto de instrucciones puede decir: "ya", "m", "sí". Por ejemplo, en la clase podemos tener la siguiente situación:

Niño D.A.: *¿Noventa y siete?*

Profesor: *Empiecen a leer el primer párrafo.*

Niño D.A.: *¿Primer párrafo?*

Profesor: *Ahora copien la primera línea.*

Niño D.A.: *¿Primera línea?*

TIPO RESIDUAL

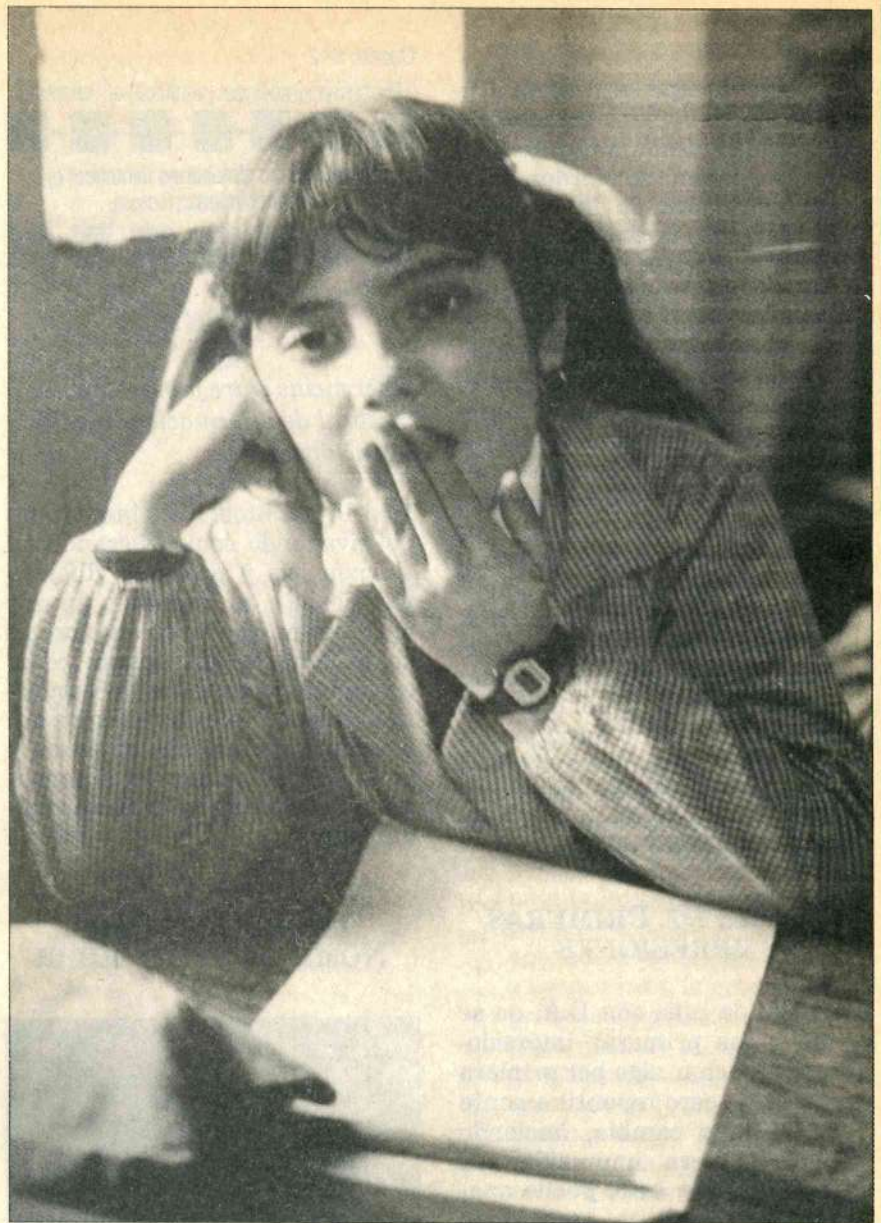
La mayoría de las investigaciones sobre este trastorno coinciden en que alrededor del 80% de estos niños comienzan a superar el D.A. durante la pubertad o adolescencia. Pero existe un por-

centaje que no logra hacerlo, es el 20% restante permaneciendo así hasta la adultez. Se les denominan "residuales" y mantienen características del D.A. con y sin hiperactividad.

Desde el punto de vista médico, parece haber coincidencia en la mantención de un criterio estable pero flexible en el manejo multiprofesional del problema para comprender sus causas. Se trata de que el inicio de la pubertad equilibra los procesos de química cerebral facilitando el procesamiento de la información en el cerebro; como el D.A. está relacionado a una disfunción en el mecanismo de filtro del sistema reticular (Ver Fig. 2) la ayuda médica contribuye al tratamiento del problema.

La disfunción del sistema reticular conduce a una dificultad en el filtraje o selección de información importante de la que no lo es y que causa la distracción o desatención. La medicación entonces puede producir un "efecto de concentración", activando o estimulando los mecanismos de filtraje de información, mejorando así la atención, haciéndolos menos impulsivos y por ende interactuar mejor en la situación de enseñanza-aprendizaje. En todo caso, hay que tener presente que el problema debe ser manejado interdisciplinariamente.

Hay que recordar también que el nivel de severidad puede declinar



Suelen ser llamados "volados" o soñadores por su falta de concentración.

a medida que el niño con D.A. mejora en su maduración física.

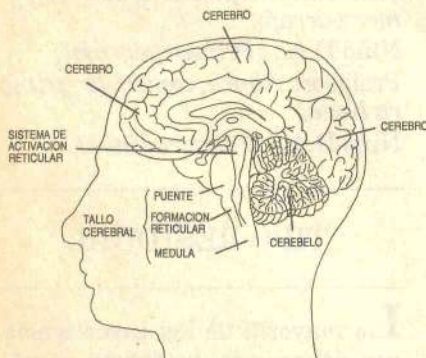
rasgos que un niño con D.A. presenta durante su desarrollo y principalmente teniendo en cuenta que si el déficit es de grado 8-9-10 (severo) puede bajar a grado moderado si cuenta con una ayuda multiprofesional.

COMO AYUDAR AL NIÑO CON DEFICIT ATENCIONAL

Se recomienda que tanto padre, como consejeros educacionales y profesores tengan en cuenta el grado de severidad de D.A. con el fin de orientar la complejidad de

MEDICACION

Ya dijimos que en ciertos casos es necesario que el D.A. sea manejado desde el punto de vista médico, especialmente en el grado se-



Relación de la formación reticular por otras partes del cerebro.

vero. Muchos profesionales no médicos son reticentes a dar este paso por tener algunas aprehensiones por ejemplo: que puede retrasar el crecimiento y desarrollo del niño. En todo caso cuando se ve que los procesos mentales son muy desorganizados y están fuera de control, la familia, el colegio, el médico son la solución para esta etapa de la vida del niño y por las proyecciones hacia una adultez no residual.

Cuando estos niños no tienen atención especializada, corren el riesgo de desarrollar serios trastornos de personalidad pues van pasando por constantes fracasos y desadaptaciones por algo que ellos no pueden controlar.

CONTROL ALIMENTICIO

Respecto a este punto hay controversias, pero se recomienda evitar los elementos citóxicos de la dieta (aditivos, colorantes, gaseosas, cafeína), ya que reaccionan negativamente. Debe restringirse la ingesta de alimentos con aditivos y colorantes artificiales que pueden incitar a la hiperactividad, conocida como Dieta Feingold (Meents, 1988).

ORGANIZACION

Como se ha visto anteriormente, el problema básico del niño con D.A. es que no tiene una estructura interna que lo guíe adecuadamente. Tiene mucha necesidad de ser ayudado por personas cercanas a él, que le organice sus cosas de acuerdo a un plan de trabajo (diario o semanal). Los padres son la principal fuente de organización que debiera tener el niño con D.A.

Por otra parte, los profesores deben suministrar pautas consistentes que le digan al niño qué hacer, especialmente en aquellos casos de nivel severo. Deben tener mucha paciencia y no castigarlos por su falta de memoria y



Si sale de compras probablemente exigirá todo lo que vea, sin objetivos precisos, sólo por el capricho de consumir.

organización.

La forma más efectiva de guiar al niño con D.A. es que junto con dar instrucciones orales, deben dársele instrucciones escritas. Por ejemplo, si queremos que realice tres cosas, evitar estructuras del tipo: "ordena tus juguetes", "limpia el escritorio" y "dale de comer al gatito". Cada tarea debe ser enumerada:

1. Haz tu cama.
2. Saca los papeles (basura).
3. Dale de comer al perro.

Posteriormente, darle la oportunidad que él mismo revise lo que hizo. El profesor durante la clase puede recordar constantemente al niño "¿tienes todos tus cuadernos?, ¿copiaste bien la comunicación?, ¿escribiste la frase del pizarrón?".

SUPERVISION

Necesita de constante supervisión, ya que no funciona en forma autónoma. No puede dejársele solo pues su memoria, sentido de causa y efecto, falta de integración de las partes en un todo, son deficientes para un trabajo auto-dirigido.

Profesores y adultos deben enfrentar estas tareas con mucha delicadeza profesional. Se les debe mostrar como hacer las cosas, sin ignorarlo y trabajando con él en forma constante desde el comienzo de una actividad hasta el final.

PERMITIR LA INMADUREZ

Está claro que uno de los problemas más obvios es la inmadurez del niño con D.A., siendo en su mayoría "brillantes". Jordan (1988) sostiene que estos "pequeños luchadores" demuestran una inteligencia que va del promedio a superior en pruebas de inteligencia, siempre que el examinador sepa cómo trabajar con él. La mayoría son excelentes en una o dos asignaturas del plan de estudios cuando tienen una adecuada orientación y otros son muy creativos.

Cuando la tendencia de padres y maestros es esperar que el niño D.A. se comporte y logre niveles superiores entonces se le está conduciendo al fracaso, dado que si siempre muestra una brecha entre sus habilidades superiores y niveles de maduración. Si queremos el éxito no debemos juzgarlo por sus áreas de mayor desarrollo y hacer que sea igual en todo. No debemos involucrarlo en un rendimiento competitivo pues se frustrará o será un problema para líderes y compañeros, sería como garantizar su humillación y tensión.



Debe restringírsele la ingesta de alimentos con aditivos y colorantes artificiales que pueden incitar a la hiperactividad.

APOYO EN EL TRABAJO ESCOLAR

Este debiera ser el lema de trabajo en el niño con D.A., teniendo en cuenta los factores antes señalados, el camino a recorrer es largo y de mucha paciencia ya que el apoyo en el trabajo escolar tiene que ser constante, hasta que pueda desarrollar tareas escolares autodirigidas.

Un niño por ejemplo, de nivel 6 en el perfil de severidad debe siempre estudiar acompañado. La presencia del profesor, el papá o la mamá, es una ayuda. Esto no significa sobreprotección, por el contrario, se recomienda que no se disminuya el nivel de exigencia.

BUSQUEDA DE AYUDA PROFESIONAL

A veces la tarea de luchar con el síndrome D.A. es lo que los padres, principalmente, no pueden manejar. Un niño con D.A. genera desarmonía en las relaciones intrafamiliares, lo que hace necesario algún tipo de ayuda profesional, ojalá de tipo médico en primer instancia.

Jordan (1988) dice que lo ideal es

contactar un profesional que tenga experiencia en el diagnóstico, manejo y pronóstico del déficit atencional. También se sugiere contacto con otros padres, puesto este problema del desarrollo infantil parece ser común y seguramente otros papás viven las mismas situaciones.

Hay que tener presente que éste es un trastorno con base neuroquímica, y no se trata de una simple "flojera" u "obstinación" del niño, dado que tiene un nivel de madurez desfasado en el tiempo en relación a lo esperado.

Finalmente se recomienda lo siguiente: ser consistente en las reglas y disciplinas sin caer en el castigo físico; hablarle calmado y tranquilamente; manejar fríamente la situación. Evitar expresiones negativas con "no", "deja de", "tú eres un niño malo", etc., hay que tenerle una rutina clara (horas de juego, de dormir, comidas, tareas); mostrarle cosas novedosas, dejar que realice una actividad a la vez, darle una responsabilidad, estar alerta a señales de ayuda; no molestarlo ni atemorizarlo, no sobreprotegerlo, conversar abiertamente con el médico tratante sobre los medica-

mentos indicados; compartir con el profesor alguna técnica o demostración existosa que tenga el niño; proporcionar una dieta adecuada.

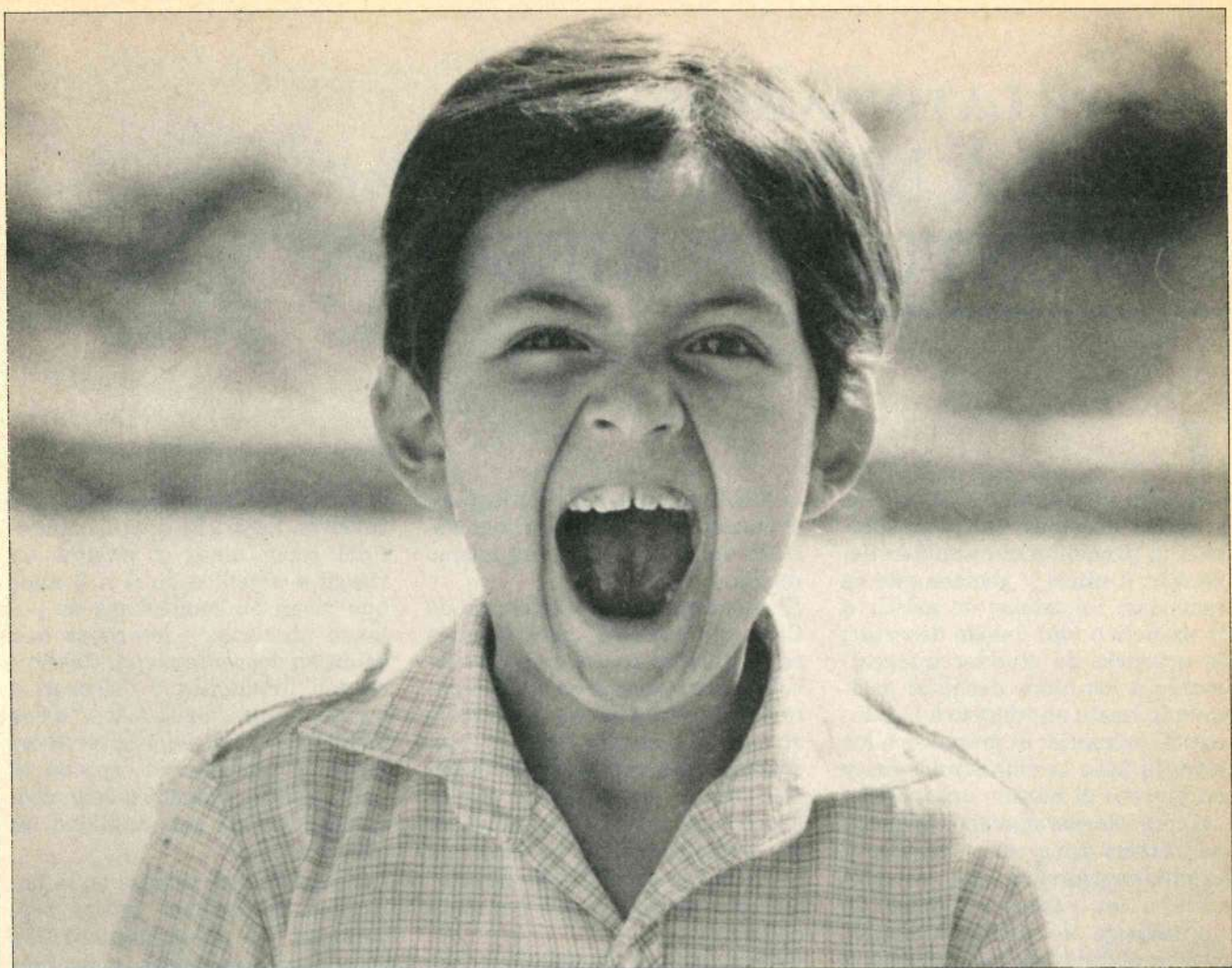
CONCLUSIONES

La extensión del tema y lo difuso de la información sobre el D.A. permite hacer algunas conclusiones finales.

En primer lugar, que la capacidad de aprendizaje del niño con D.A. se mantiene intacta, sólo su aprendizaje es diferente. Un niño con esta alteración, mal diagnosticado, sin tratamiento psicopedagógico y deficiente orientación familiar podría fracasar en la escuela; en su personalidad adulta (D.A. Residual) puede ser portador de trastornos emocionales como consecuencia de su particular aprehensión del mundo (Schragger, 1984).

Flores-Rochow (1987) basado en informe de la OMS sobre el niño con daño orgánico cerebral con incidencia en el aprendizaje (DOCA) o Déficit Atencional, sostiene que las dificultades en el rendimiento escolar del D.A. se acentúan en presencia de deprivación socioeconómica y cultural. Se hace necesario una educación básica de calidad y diferenciada que favorezca en el niño la estabilidad socio-afectiva-cultural para que así puede enfrentar las desventajas de una escuela competitiva orientada solamente por lo cognitivo.

Es necesario un diagnóstico adecuado de la real dimensión del problema en nuestras escuelas, toda vez que este niño presenta un déficit psicolingüístico en el aprendizaje, no es por esto menos inteligente y que el sistema educacional tiene la obligación de atender. Surge también la necesidad de divulgar el conocimiento sobre etiología y manejo del niño con D.A. Debe recibir atención especializada sin desligarse de su



Profesores y apoderados deben enfrentar el problema con mucha delicadeza profesional y paciencia.

grupo escolar ni disminuir las exigencias.

Las técnicas de tratamiento deben realizarse con un criterio científico tanto en sus fundamentos como en la evaluación. Esto significaría pasar de una "etapa clínica artesanal" (Flores Rochow, 1987) a una etapa científico clínica en la que pueden apoyarse las nuevas generaciones de psicopedagogos enmarcados dentro de una nueva política educacional de atención al niño, ciudadanos del siglo XXI.

BIBLIOGRAFIA

FLORES - ROCHOW, F. "La

lengua, Instrumento de la aprehensión del mundo. Base bio-neuropsicológica del desarrollo del habla". *Fonoaudiológica*, 33 (2): 71-95, 1987.

FRIEDMAN, R. I. *Atención Deficit and Hiperactivity*, Illinois: The interstate Printers J. Publishers, Inc. 1987.

JORDAN, D. R. *Attention Deficit Disorder: A.D.D. Syndrome*, Texas: Pro-Ed. 1988.

----- *Jordan Prescriptive Tutorial Reading Program*. Texas: Pro-Ed. 1989.

MEENTS, C. K. "Attention Deficit Disorder: A Review of Literature", *Psychology in the schools*, 26:168-178, 1988.

NELSON, C. D. *Practical Procedures for children with Language disorders*. Texas, Pro-Ed. 1990.

SCHRAGER, O. L. "Colofon. El Erros diagnóstico como causa de deterioro". *Fonoaudiológica*, 30 (2): 128-137, 1984.

WALLACH, G. P./BUTLER, K. G. *Language Learning Disabilities in School-age children*. Baltimore: Williams & Wilkins. 1984.

GOTTLIEB, M. I. "Attention deficit Disorders, Hiperkinesis and Learning Disabilities". French, J. (Ed.). *Child Neurology and Developmental Disabilities*: Baltimore: Paul Brooks. 1989.

NUSSBAUM, N. y BIGLER, E. *Identification and treatment of Attention Deficit Disorder*. Texas, Pro-Ed. 1990.

PAISES LATINOAMERICANOS POR LA NIÑEZ Y JUVENTUD EN RIESGO

La necesidad de llevar a la práctica acciones que den solución al problema del analfabetismo entre niños y jóvenes que se han visto impedidos de asistir a la escuela o han debido desertar; la urgencia de atender integralmente a los niños desde el nacimiento hasta su ingreso a la educación primaria; el preparar a los jóvenes para la vida económica y su ingreso al mundo del trabajo, así como desarrollar modalidades educativas para zonas rurales y urbano-marginales que se adecúen a los ritmos y estilos de aprendizaje de esos ambientes, fueron algunos de los acuerdos a que llegó la Asamblea General de

la OEA, reunida en Santiago en el marco del Vigésimo Primer Período de Sesiones del organismo regional.

El subsecretario de Educación de Chile, Raúl Allard, quien además es Presidente de la Comisión Ejecutiva Permanente de la OEA para Educación, Ciencia y Cultura, en sesión plenaria leyó las conclusiones del trabajo de la Comisión III de la Asamblea que se abocó a estos temas y destacó en particular la resolución relativa a la "Niñez y Juventud en Riesgo" que fue aprobada por unanimidad.

La adecuada protección de los niños y jóvenes en riesgo estuvo en

el fondo de las discusiones que tuvieron lugar. El organismo definió como niños y jóvenes en riesgo a aquellos de 0 a 6 años que viven en condiciones de pobreza absoluta; a los niños que están en desventajas por diferenciación lingüística o cultural; a los niños indígenas; a los "niños de la calle" y a los que están fuertemente expuestos a caer en la delincuencia, drogadicción o alcoholismo por la marginalidad en que viven.

Especial énfasis se puso en la necesidad de realizar tareas preventivas, en el ofrecimiento de soluciones específicas y descentralizadas, la entrega de servicios con una perspectiva intersectorial y la formulación de compromisos nacionales de largo plazo para asegurar la continuidad de las políticas educativas.

Raúl Allard destacó también ante el Plenario de la Asambleas, que la OEA acordó recomendar a los estados miembros establecer como metas para el año 2.000, el aumento progresivo de la atención al preescolar, el asegurar un acceso a la educación básica a todos los niños en edad escolar, realizar acciones que eviten la deserción y el abandono escolar e incrementar los servicios de educación media o secundaria. Asimismo se sugirió a los estados miembros focalizar programas sociales y educativos para la niñez y juventud de alto riesgo.

El tema de la Niñez y Juventud



El Subsecretario Raúl Allard, fue invitado a una demostración de alta tecnología comunicacional en el contexto OEA.

en Riesgo fue uno de los varios que incluyó la agenda de trabajo de la Comisión III de la Asamblea, entre otros, consideró un informe sobre Esquemas Educativos en Materia de Protección Ambiental.

Allard mencionó también en su relatorio, la Resolución sobre Educación para la participación cívica y la democracia que fue presentada por Guatemala y que contó con el apoyo de El Salvador, St. Kitts y Nevis, Chile, Estados Unidos y Perú, los que recomiendan a los Estados Miembros, la incorporación en los currículos educativos, desde la educación básica, de cursos de educación cívica que favorezcan en los educandos el sentido de participación en los asuntos de la comunidad y los oriente en el cumplimiento de sus responsabilidades ciudadanas. El relator hizo notar la similitud de objetivos entre esta Resolución y el Compromiso de Santiago con la Democracia, adoptado en esta misma Asamblea.

El Subsecretario de Educación destacó asimismo la importante labor que desarrollan en sus respectivas especialidades, el Instituto Interamericano del Niño, el Instituto Indigenista Americano y el Instituto Panamericano de Geografía e Historia.

Por último, el informe resaltó la trascendencia de la Resolución sobre Foro de Intercambio de Conocimiento Científico Tecnológico que fue propuesto originalmente por Uruguay. Allí se insta a los países de la región a actuar concertadamente en la difusión del conocimiento científico y tecnológico. Se destaca la necesidad de un acuerdo continental en el marco de la OEA, que le permita a los países beneficiarse recíprocamente de la cooperación y el intercambio de conocimientos. Además, junto con instituir el foro como un instrumento permanentemente la Asamblea General de la OEA, convocó a una Reunión de



La adecuada protección de niños y jóvenes en riesgo estuvo en el fondo de las discusiones.

Universidades y Centros de Investigación que se realizará en Uruguay, en 1992, en la cual se examinarán los objetivos y mecanismos que conduzcan a un mercado común del conocimiento.

Todas las propuestas hechas ante los representantes del "Concierto OEA" (34 países de América Latina y El Caribe) tuvieron aprobación unánime.

Así cuanto se pueda hacer en favor de la infancia en el mundo, vale. De allí la gran relevancia que cobran los acuerdos logrados en la reunión de la OEA en relación, especialmente, a la educación.

En Declaración Mundial sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño", emanada de la Cumbre Mundial de la Infancia

cia, llevada a cabo en septiembre de 1990, en la ciudad de Nueva York, entregó un cuadro elocuente al respecto.

EL PROBLEMA EN EL MUNDO

Día a día, innumerables niños de todo el mundo se ven expuestos a peligros que dificultan su crecimiento y desarrollo. Padecen grandes sufrimientos como consecuencia de la guerra y la violencia; como víctimas de la discriminación racial, el apartheid, la



Ellos y ellas son el motivo de compromiso de la mayoría de las naciones del mundo.

agresión, la ocupación extranjera y la anexión; también sufren los niños refugiados y desplazados, que se ven obligados a abandonar sus hogares y sus raíces, algunos sufren por ser niños impedidos o por falta de atención o por ser objeto de crueldades y explotación.

Día a día millones de menores son víctimas de los flagelos de la pobreza y las crisis económicas, el hambre, la carencia de hogar, las epidemias, el analfabetismo y el deterioro del medio ambiente. Sufren los graves efectos de la falta de un crecimiento sostenido

y sostenible en muchos países en desarrollo, sobre todo en los menos adelantados y los que tienen problemas de deuda externa.

Las cifras son escalofriantes, cada día mueren 40 mil niños por la malnutrición y por diversas enfermedades como el SIDA, las derivadas de la falta de agua potable, de saneamiento adecuado y de la drogadicción.

De esa realidad surgen los compromisos de los países con su población y con los demás países.

La primera obligación es mejorar las condiciones de salud y de nutrición de los niños, para lo cual hay varias alternativas.

También prestar atención a aquellos que están en circunstancias especialmente difíciles o que son impedidos.

Fortalecer la función de la mujer en general y el respeto de su igualdad de derechos lo que favorece a los niños. Las niñas deben recibir el mismo trato y tener las mismas oportunidades que los varones desde su nacimiento.

Actualmente hay más de 100 millones de niños que no reciben instrucción escolar básica y dos terceras partes de ellos son del sexo femenino. La prestación de servicios educacionales básicos y de la alfabetización a todos es una de las contribuciones más trascendentes que se pueden hacer al desarrollo de los infantes del mundo.

Cada año mueren 500 mil madres por complicaciones relacionadas con el parto. Hay que promover la maternidad sin riesgos por todos los medios posibles y atribuir particular importancia a la planificación responsable de la familia y al espaciamiento de los nacimientos. Se debe dar toda la protección y la asistencia necesaria a la familia, como grupo fundamental y entorno natural del crecimiento y bienestar de los menores.

Por intermedio de la familia y de otras personas que se preocupan por el bienestar de los niños habría que ofrecerles la oportunidad de descubrir su identidad y aprovechar su potencial, prepararlos para vivir responsablemente en una sociedad libre y estimularlos para participar en la actividad cultural de su entorno.

En síntesis, para realizar esas tareas todas las naciones deben desplegar esfuerzos constantes y concertados, tanto a nivel nacional como mediante la cooperación internacional.

Este compromiso fue signado por 75 Jefes de Estado asistentes a la Cumbre Mundial en favor de la infancia.

ADIOS AL MAESTRO...

La urna con los restos del Maestro fue transportada inadvertidamente por un vehículo oscuro desde el Hospital General de Viena hasta el terminal aéreo del Aeropuerto Internacional de la capital austríaca.

De allí partió a Madrid para luego viajar a su tierra natal en un avión de la Austrian Airlines. Era el 12 de junio, tiempos primaverales en Europa, extraño final de otoño en Chile. El trayecto allá fue solitario y triste, hubo "total ausencia de señal solidaria" como informó un diario nacional a través de una periodista chilena radicada en Austria. Quizás tanto silencio se debió a que Caludio Arrau decidió morir en un pueblo anónimo, cuyo nombre es casi imposible pronunciar, Muerzzuschlang. Y a que sus habitantes se enteraron tardíamente por la prensa que en su territorio dejó de existir el "último gran humanista" o el "Sacerdote del Arte", como titularon los diarios.

Sin embargo, las ochenta horas de soledad, quedaron atrás al arribar a su patria, donde se le esperó como se merecía un gran artista, un gran hombre.

Cuatro días de duelo oficial y fu-



nerales con rango de ministro, destacó un sobrio programa a cargo del Ministerio de Educación. Pero lo más significativo estuvo, sin duda, en el sentimiento que puso el pueblo en su despedida.

El sacerdote franciscano, Ramón Angel Jara, quién además es músico y poeta resumió ese sentir popular en el epitafio que le escribió:

*"El Maestro se ha callado
pon tu alma de rodillas
su música, maravillosa
por todo el orbe ha sonado*

*y a los hombre ha hermanado
aquí en su tierra querida
cuna de héroes y artistas
yace del mundo el pianista
con 88 años de vida
Chillán llora tu partida".*

El resto de la "Sinfonía de Lágrimas" quedó al margen de las palabras, muestra elocuente son las imágenes que, al igual que el epitafio grabado en la piedra, seguramente se grabaron indelebles en las memorias.

María Teresa Escoffier
Periodista



El Ministro de Educación, Ricardo Lagos, da a conocer el programa oficial respecto de los funerales.



A su paso lo saludan sus descendientes y autoridades Nacionales.



Con honores militares es recibido en el Aeropuerto de Pudahuel.

BIOGRAFIA CRONOLOGICA DE CLAUDIO ARRAU

- | | | | | | |
|---------|--|------|--|---------|--|
| 1903 | Nace el 6 de febrero, en Chillán, Chile. | 1919 | Obtiene el Premio Liszt, adjudicado por primera vez después de 45 años. | 1943 | obtiene su consagración en el Carnegie Hall. |
| 1908 | Primer Concierto en Chillán, con obras de Mozart, Chopin, y Beethoven. | 1920 | Obtiene por segunda vez el Premio Liszt. | | Quinta visita profesional a Chile. |
| 1911 | Primer concierto público en Santiago. Recibe una beca del Congreso Nacional de Chile para efectuar estudios musicales en Europa. Da su primer concierto en Buenos Aires. Viaja a Europa (tenía 8 años) e inicia estudios de piano en Berlín, Alemania. | 1921 | Primer concierto en Chile como profesional . Gira por Sudamérica. | | Inicia en Nueva York la Academia Claudio Arrau, en la que junto al chileno Rafael Silva, se dedica a la formación de valores pianísticos jóvenes. |
| 1912 | Hace su Primera Comunión en Berlín. | 1925 | A los 22 años es nombrado profesor del Conservatorio Stern de Berlín, el más célebre de Europa, luego de haber ganado el Premio de Honor y el Gran Premio Stern. | 1944 | Sexta visita profesional a Chile. |
| 1914 | Debuta públicamente en Berlín. Efectúa giras por Alemania y países escandinavos. | 1927 | Graba su primer disco moderno para esos tiempos. Había grabado en cilindros en 1922. Obtiene el Premio Internacional de Ginebra. | 1944-47 | Arrau realiza tres giras que abarcan los cinco continentes y atiende los pedidos de las empresas grabadiscográficas. |
| 1915 | Obtiene los Premios Ibach y Hollander. Actúa como solista con los directores Richard Strauss , Otto Klemperer y Bruno Walter. | 1932 | Se forma el Cuarteto Claudio Arrau con el que da conciertos durante 5 años. | 1947 | Séptima venida profesional a Chile y recitales en Buenos Aires. |
| 1915-18 | Pese a la Guerra, ofrece conciertos en diversos países de Europa. | 1934 | Segunda visita profesional a Chile. | 1949 | La Universidad de Chile le otorga el grado de Doctor Honoris Causa y México lo declara "Hijo Favorito de México", máxima distinción artística de ese país. |
| 1918 | Muere su maestro, Martín Krause. Fuerte impacto para Arrau, decide continuar sus estudios por cuenta propia. | 1935 | Interpreta por primera vez en el mundo, toda la obra para teclado de Juan Sebastián Bach, en 12 recitales en Berlín. | 1950 | Primeros conciertos en el festival de Edimburgo. Octava visita profesional a Chile. |
| | | 1938 | Se casa con la mezzosoprano Ruth Schneider, con quien tiene tres hijos: Carmen, Mario, Christopher. | 1954 | Primer y triunfal regreso de Arrau a Berlín después de la guerra. Realiza otra visita profesional a Chile. |
| | | 1939 | Tercera visita profesional a Chile. | 1956 | Hace giras por India, Ceylán, Singapur. |
| | | 1941 | Cuarta visita profesional a Chile. Se traslada a Estados Unidos a causa de la Segunda Guerra mundial y | 1959 | Muere su madre, poco después de una visita a Chile. |



Un momento lleno de emoción, frente al Teatro Municipal, la Orquesta Filarmónica de Santiago, dirigida por Max Valdés, toca "Va Pensiero" de la Opera Nabucco, de Verdi, en un Melódico Responso.



Un magnífico concierto antes de la misa celebrada por el Arzobispo de Santiago, a la que asistió el Presidente Aylwin.



Por las calles céntricas el pueblo le entrega su cariño.



Sus hijos y nietos se despiden oficialmente antes de regresar a Nueva York, lugar de residencia.



Los escolares entregan su saludo.

1963 Se le otorga el título de "Hijo Ilustre de Santiago" y recibe la "Medalla de Oro" de la ciudad de Concepción. Celebra sus 60 años. Repite los Cinco Conciertos de Beethoven en Londres, en el Festival de Hall.

1965 Efectúa su primera gira de conciertos por Japón. Polonia lo recibe después de 27 años de ausencia. Francia lo honra con la condecoración de "Caballero de la Orden de las Artes y las Letras".

1967 Viene a Chile y deja el fruto de sus conciertos para la nueva Fundación

1968 Claudio Arrau, que funcionaría en Santiago. Gira mundial que abarcó Australia, Nueva Zelanda, Japón, Unión Soviética, Israel, Europa, América del Sur, Canadá, México y Estados Unidos.

1978 Se edita el filme "Una vida dedicada a la música", bajo la dirección de Robert Snyder, en el que se da a conocer la trayectoria y relevancia mundial de Arrau.

1980 Recibe la Medalla Hans Von Bulow que le otorga la Orquesta Filarmónica de Berlín.

1982 Es declarado "El Año de Arrau" en los principales círculos musicales del mundo, el que se inicia y finaliza con los Festivales de Edimburgo (septiembre). Francia le otorga la "Legión de Honor" e Italia la "Orden de Comendador de Santa Cecilia" y en Nueva York se le entrega la Medalla Beethoven. La Universidad de Oxford, Inglaterra, le confiere el Título de Doctor Honoris Causa.

1983 Chile le otorga el Premio Nacional de Arte 1983. En julio de ese año las Naciones Unidas, a través de la Unesco, le otorga el Premio Mundial de la música.

1985 Gira de conciertos por Europa.

1988 Fallece su hijo Mario en un accidente automovilístico.

1989 Fallece su esposa en Estados Unidos.

1990 Se traslada a vivir a Munich, Alemania.

1990-91 El Maestro continúa sus grabaciones en Suiza.

1991 El 9 de junio, Claudio Arrau fallece en Austria.

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 sus 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.

Para inaugurar la nueva sección de nuestra Revista, hemos elegido un Papel de Trabajo destinado a promover la reflexión del Consejo de Profesores en torno de uno de los temas que las actuales autoridades del Ministerio de Educación distinguen como "tema relevante" de toda reformulación curricular. Se trata del tema de la Coeducación, o Educación de género.

Para utilizar el Papel de Trabajo mencionado, nos permitimos sugerir un procedimiento de estudio y discusión que puede ser, por demás, el mismo a emplear con los Papeles de Trabajo que próximamente se publiquen.

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 Guía de discusión consignada en el Papel de Trabajo.

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 2

NUESTRA ESCUELA Y LOS DERECHOS HUMANOS

Abraham Magendzo K.
Salvador Soto

INTRODUCCION

El propósito central de este trabajo es motivar instancias de búsqueda y reflexión en torno a la relación entre los Derechos Humanos y la Escuela.

Pensamos que el tema amerita una revisión crítica del quehacer escolar, donde los docentes juegan un importante papel.

Estamos seguros que el tema es imperativo, que es hoy cuando debemos impulsar el pensamiento y la acción hacia la vigencia de los Derechos Humanos.

Poner el tema en el tapete de la discusión es uno de los pasos importantes, no suficiente, pero necesario.

Entendemos que la práctica docente se ve cruzada por las múlti-



En el contexto de un sociedad democrática el tema de los derechos humanos como parte del proceso de socialización de los individuos se hace imprescindible.

ples tareas que el profesor debe realizar a diario; las cuales implican, entre otras, enfrentar un espacio escolar burocratizado, un sistema de relaciones humanas inhóspito con escaso lugar para la creatividad y la experiencia

personal, además de las constantes reivindicaciones en el plano de la profesión misma y de las justas aspiraciones económicas. Sin embargo, creemos que en el centro de estas mismas dificultades se ubica el tema de los derechos humanos, pues es al interior de la institución educacional donde se juega la posibilidad de organizar una cultura basada en los derechos de las personas y, consecuentemente, un sistema de relaciones sociales en que la "dignidad intrínseca e inalienable" se haga efectiva, real, en suma vivencial.

Hemos constatado que la preocupación por incorporar los Derechos Humanos en el ámbito escolar se ve reflejado en el esfuerzo que distingue instituciones y actores sociales han impulsado a través de documentos e instancias destinadas a trabajar la temática. Dichas iniciativas se han expresado en la modalidad de talleres de capacitación, talleres de perfeccionamiento para docentes, jornadas pedagógicas, etc.

Como ejemplo de un hecho reciente, el Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, incorpora en "Prevención de Violaciones" (Cap. II, IV Parte) algunas de las sugerencias hechas por el Programa Educación y Derechos Humanos del PIIIE y que resalta aspectos referidos al currículo, al rol docente y a la elaboración de recursos materiales y de difusión.

Queriendo aprovechar esta cercanía, los temas que a modo de reflexión se proponen más adelante están orientados desde el libro "Currículum, Escuela y Derechos Humanos", Abraham Magendzo,

PIIE, octubre 1989.

Este libro analiza, propone y plantea interrogantes en una serie de artículos e informes de experiencias en Educación en Derechos Humanos y ha servido de guía en la discusión en diversos trabajos de investigación y prácticas educativas.

EL TEMA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Los Derechos Humanos constituye un tema que atañe a la sociedad en su conjunto. Estos trascienden el plano nacional y no quedan circunscritos sólo a la responsabilidad interna de cada país, sino que da cabida a una preocupación y una obligación universal. Esa es la intención cuando se promulga en el año 1948 la Carta de las Naciones Unidas y así es como debe ser entendido y practicado por los seres que conformen "la familia humana".

LA ASAMBLEA GENERAL PROCLAMA:

LA PRESENTE DECLARACION UNIVERSAL DE DERECHOS DEL HOMBRE como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados

Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

Sin embargo, la historia se ha encargado de demostrar que estamos lejos de organizar nuestras relaciones basadas en el respeto de los derechos de las personas.

En muchos lugares del mundo, incluyendo nuestro país, se debe lamentar de continuas e intencionadas transgresiones a la justicia, la paz, a la libertad, a la seguridad y dignidad del hombre.

El recuento es dramático y la prevención y reparación es, en muchos casos, irreparable.

Pero además de hacer historia necesaria de las violaciones, debe existir una toma de conciencia y una opción por prácticas que hagan efectivos los ideales de humanización, ideales implícitos en el marco ético-valórico que son los Derechos Humanos, lo que conlleva necesariamente a un trabajo educativo de formación de conciencia, actitudes y conductas promotoras de Derechos Humanos.

"Estamos concebiendo la temática de los Derechos Humanos en su amplia acepción como modelo social, político y cultural, en el cual se desarrolla en plenitud la personalidad humana, por consiguiente el carácter educativo de la temática es consustancial a ésta".

Desprendemos de esta concepción que la importancia y responsabilidad en el proceso educativo en Derechos Humanos, ubique un principal espacio en la Educación Formal. El rol de la Educación Formal es fundamental en la conformación de una cultura orientada en los Derechos Humanos.

ATENCION COLEGIOS

MARCHAS - HIMNOS - MUSICA FOLKLORICA - CUENTOS Y RONDAS INFANTILES

LAS MEJORES NOVELAS GRABADAS EN CASSETTES:

MARTIN RIVAS
CID CAMPEADOR
HIJO DE LADRON, Etc.

FERIA del DISCO

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

Más aun cuando la Escuela "se ha planteado siempre como instancia que de manera deliberada pretende la formación de una conciencia, el desarrollo de una moral y adquisición de una concepción de vida en los educandos".

Pero esta decisiva influencia, muchas veces apunta en sentido contrario a una concepción de promoción de los Derechos Humanos.

La cultura escolar y la institución educacional están impregnadas de actitudes y signos violadores de los Derechos Humanos y los Derechos del Niño.

cuestionadores.

A continuación definiremos ambos currículums, su importancia e incidencia en el proceso educativo, además de algunas líneas propositivas generales.

EL CURRÍCULUM MANIFIESTO

"Está referido a la selección intencionada y manifiesta de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que en forma deliberada se intenta transferir y diseminar con el propósito de que los alumnos los aprendan, los desarrollen, los internalicen. El cu-

axiológicos y epistemológicos, ideológicos y políticos."

Por lo tanto, una educación en y para los Derechos Humanos debería ganar legitimidad, participando de esta selección, revisar las prácticas metodológicas y de evaluación, etc. Es necesario indagar críticamente al interior del currículum y proponer alternativas en la entrega del conocimiento:

Los actores involucrados en este proceso son muchos y las resistencias están fuertemente arraigadas. Las condiciones para producir cambios tan sustanciales no son las mejores, sin embargo,



Diez mil ejemplares de la "Declaración Universal de los Derechos Humanos" recibió el Ministro Lagos en 1990, para todos los colegios del país.

Esta aseveración requiere ser analizada desde diferentes perspectivas y enfoques, ya que son muchos los factores involucrados que deben contribuir a su aclaración y profundización.

Por el momento, en esta oportunidad, queremos aproximarnos a la reflexión desde la disciplina curricular; que como está entendida, hace una diferenciación entre currículum manifiesto o explícito y el currículum oculto o implícito.

Cierto es que no pretendemos ser exhaustivos, pero sí analíticos y

currículum manifiesto encuentra expresiones concretas y observables en los planes y programas de estudio, en los textos escolares, en el sistema de evaluación, en las metodologías de enseñanza, en los materiales didácticos, etc."

Quisiéramos enfatizar el carácter de intencional, no neutro del currículum manifiesto, es decir, en la concepción de mundo valórico que sugiere.

"El currículum manifiesto por su carácter intencionado no es neutro; subyacentemente al proceso de selección existen criterios

lo importante es echar a andar el proceso, desde ya, problematizar desde los espacios que tenga el docente, el sentido y significaciones de orden del currículum manifiesto, develar su poder en el tiempo y espacio que ocupa, hacerse cargo de este poder y corregir con criterios de Derechos Humanos.

El tema es complejo y las alternativas de solución no están claramente definidas. Algunas interrogantes serían: ¿los Derechos Humanos puede ser un asignatura más dentro de otras mate-

rias?, ¿cómo evaluamos?, ¿qué metodologías son las más adecuadas?

Estas son sólo una muestra de las interrogantes que se nos plantean. Tal vez una vía para desarrollar una Educación en Derechos Humanos, sea introducir preguntas al material curricular.

EL CURRÍCULUM OCULTO

“El currículum oculto, por su lado, queda referido a la cultura de la escuela en su cotidianidad y en sus maneras de prescribir, consciente o inconscientemente la interacción entre profesores y alumnos. La cultura de la escuela, en su trama de interacciones y relaciones, en su forma de distribuir el poder, en su organización temporal y espacial, está implícitamente entregando mensajes que penetran en la conciencia de los alumnos es, por consiguiente, una manera de formarlos.”

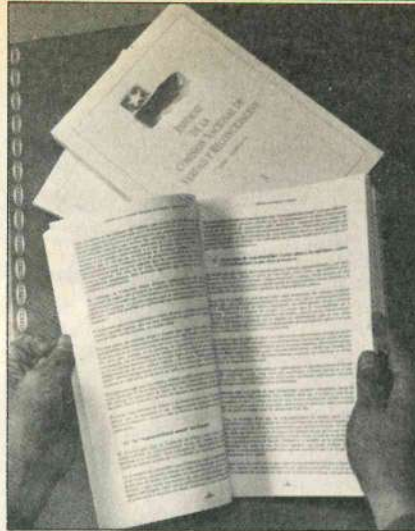
Primeramente precisemos que el currículum oculto y el currículum manifiesto están íntimamente entrelazados, son corresponsables en la educación.

Seleccionar los contenidos del currículum manifiesto con criterio de Derechos Humanos, no tendría sentido si por otro lado subsiste un sistema de relaciones autoritario, sin espacio para el conocimiento o la experiencia personal.

Se produciría, y de hecho se produce, una contradicción entre el discurso y la vivencia, entre el contenido y la práctica.

El currículum oculto atraviesa en forma silenciosa el quehacer escolar, está asentado de facto, gobierna también el aprendizaje en forma decisiva y percibirlo en su trama y sus manifestaciones se hace costosa por cuanto está incorporado a la actitud personal, al cotidiano, a lo establecido.

Pareciera necesario un esfuerzo por descubrir lo que hay detrás de los implícitos, hacer conciencia de lo inconciente, sensibilizarse frente a la “realidad” escolar, percibir y ahondar en los supuestos que rigen la escuela y el proceso



El Informe de la Comisión de Verdad y Reconciliación revela la preocupación del Gobierno por la temática.

educativo.

A modo de ejercicio, podemos darnos cuenta de estas subyacentes si nos preguntamos “¿Cómo sueño mi Escuela en Derechos Humanos?; las diferencias entre las aspiraciones y la realidad nos pueden dar índices para identificar las “reglas de juego” que la dinámica escolar nos impone.

La relación Derechos Humanos, Escuela y Currículum, es un aspecto de un mundo de relaciones que el tema de los Derechos Humanos propone y levanta más interrogantes que respuestas, pero reiteramos que en el proceso de desarrollar una cultura acorde con estos derechos, tan necesario hoy, un inicio es permitirnos hacerle preguntas a la realidad que nos toca vivir.

Queremos finalizar diciendo que los Derechos Humanos, por su concepción, intentan influir en el ser y el hacer de los individuos en sociedad. Por lo tanto, las responsabilidades se ubican en diversos ámbitos del quehacer social, esto hace que la política, los padres de familia, el sistema educacional, las instituciones en general hagan suyo el tema y que la promoción de los derechos inicie su camino cuanto antes.

PROPOSICION DE PROBLEMAS PARA DISCUTIR EN EL TALLER

1. ¿Qué características de nuestro espacio escolar (la sala, el recreo, la organización escolar, etc.) no favorecen al ejercicio de los Derechos Humanos de los alumnos?
2. ¿Cuáles son aquellos momentos de la vida escolar en que siento que mis derechos como persona y como profesor no son respetados?
3. ¿Qué Derechos Humanos de nuestros alumnos están afectados –positiva o negativamente– por el estilo de trato y de relación que tengo diariamente con ellos?
4. ¿Qué características de los textos de estudios que empleamos parecen ser conflictiva por un adecuado fomento de los Derechos Humanos dentro de la Escuela?
5. Ejercicio para ejecutar en grupo: “¿Cómo sueño mi escuela?”.

Materiales: papel, ténpera, papel de color, revistas viejas, cola fría.

Primero: Con toda nuestra fantasía hacemos un mapa de nuestra escuela, dejando que con entera libertad nuestra imaginación nos diga cómo nos gustaría fuera nuestra escuela.

Segundo: En el mapa identificamos los Derechos Humanos que están involucrados. Ej.: Derecho a la Recreación, Derecho al Habitat, etc.

Tercero: Contrastamos el mapa de la escuela ideal con la realidad de nuestra escuela y analizamos los Derechos que no están satisfechos.

Cuarto: Analizamos a quién corresponde solucionar los problemas relativos a los derechos no satisfechos. En este examen nos desplazamos desde nuestras propias actitudes personales, hasta la estructura educacional más amplia.

Quinto: Elaboramos propuestas de solución y mejoramiento de las condiciones internas y externas que en nuestra escuela podrían favorecer el cumplimiento de los Derechos Humanos.



EVOLUCION EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES

M. A. Aguerrebere

I. Contreras

V. Papić

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

SEGUNDA PARTE

2.- Enfoque centrado en el desarrollo de habilidades intelectuales.

Su característica definitoria es la asignación de un valor prioritario al fomento de las habilidades intelectuales de los alumnos. La hi-

pótesis que subyace en este enfoque es: si se desarrolla, en los alumnos, las habilidades y estructuras de pensamiento necesarias, entonces éstos estarán en condiciones de comprender cualquier contenido científico. La enseñanza, por lo tanto, en vez de

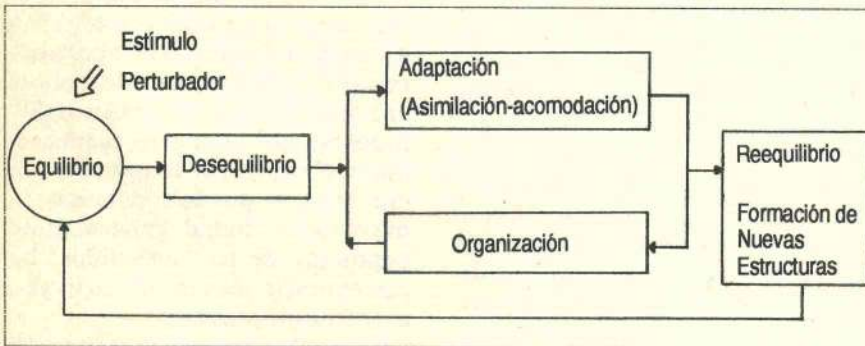
proporcionar los conceptos debe centrar su preocupación, como principal objetivo, en desarrollar en los alumnos una habilidad general que les permita acceder por sí mismo a las temáticas.

En este contexto se asigna a la inteligencia dos funciones principales: la de comprender y la de inventar, por medio de las cuales el sujeto elabora estructuras de pensamiento que le permiten construir la realidad.

Este enfoque comenzó a aflorar en la década del 60, en sus inicios hubo proyectos educativos que lo contemplaban en conjunto con la orientación del aprendizaje de conceptos generales; con el tiempo fue adquiriendo forma independiente.

Sus fundamentos tienen como referente los postulados de la psicología cognoscitiva, específicamente la teoría genética de J. Piaget, quien sostiene que el conocimiento es un proceso espontáneo, en

el que es involucrado el individuo como ser biológico y psicológico, a través de su sistema nervioso y sus funciones vitales. Las estructuras de pensamiento son estructuras neurológicas activas que evolucionan gracias a la experiencia y al desarrollo biológico propiamente tal. El desarrollo cognoscitivo se produce gracias a la acción continua de tres procesos: adaptación, organización y equilibración. Sintéticamente puede ser representado por el siguiente esquema:



De este modo el desarrollo cognoscitivo se produce gracias a continuas organizaciones cognitivas que conducen a estructuras cada vez más estables y evolucionadas, que permiten distinguir los estadios del desarrollo propuesto por Piaget plenamente conocidos, de los cuales el operacional formal se constituye en su nivel más alto y último, siendo, por lo tanto, la meta final de la enseñanza. Se postula que sus características de hipotético-deductivo, proposicional y combinatorio, lo convierten en una condición necesaria y suficiente para acceder al conocimiento científico.

La adopción de este modelo da lugar a diversas orientaciones en la práctica pedagógica, algunas muy rigurosas, derivadas ortodoxamente de la teoría, otras un poco desvirtuadas que enfatizan sólo las acciones que pueden derivarse de él, probablemente por el desconocimiento de la teoría que en sí es de difícil acceso y com-

prensión.

2.1.- Aprendizaje centrado en el desarrollo de actividades experimentales.

a) *Caracterización general:* para aprender ciencias, el alumno debe realizar gran cantidad de experimentos durante sus clases, ya que con ello puede, por un lado, trabajar con materiales concretos cercanos a él, lo que facilita el desarrollo de ciertas operaciones mentales -“el alumno

aprende haciendo”- y, por otro, acercarse a la modalidad utilizada por los científicos.

b) *Rol del profesor:* le corresponde seleccionar, implementar y presentar actividades atractivas para los alumnos, ayudarlos a ejecutarlas y constatar posteriormente, a través de la evaluación, el nivel de aprendizaje de los procedimientos y resultados de las actividades.

c) *Rol del alumno:* realiza las actividades propuestas, en la forma más cuidadosa y ordenada posible, para poder reproducirlas o informar acerca de ellas cuando le sea necesario.

d) *Análisis crítico:* esta orientación, basada inconsistentemente en la teoría, pierde su perspectiva y convierte al “experimento” en la preocupación central de la enseñanza, descuidando con ello el aprendizaje sistemático y coherente de los contenidos, los que surgen en forma puntual y desco-



Al profesor le corresponde organizar unidades de aprendizaje en torno a un determinado proceso.

nectadas unas de otras. Produce una reacción adversa de los profesores frente a la asignatura, puesto que demanda mucho tiempo y materiales con los que, la mayoría de las veces no puede contar.

Esta orientación responde a una etapa de cambio, en la enseñanza de las ciencias naturales, en la que faltó la reflexión ya que se adoptaron algunas acciones no fundamentadas, que se sugerían como necesarias para un aprendizaje efectivo.

2.2.- Aprendizaje centrado en los procesos científicos.

a) Caracterización general: visualiza la ciencia como una dualidad: proceso-producto, donde lo importante es el aprendizaje de los procesos cuya adquisición permite a los alumnos acceder a los productos que se estimen necesarios, de este modo se lo inicia en la comprensión de lo que es "ser científico" y "pensar científicamente", por lo tanto el objetivo prioritario de la enseñanza es promover en los alumnos el desarrollo de habilidades específicas del quehacer de las ciencias (procesos).

Un argumento complementario que avala esta orientación es que los productos de las ciencias (conocimientos) cambian y crecen con gran velocidad, lo que imposibilita su adquisición actualizada; sin embargo no ocurre lo mismo con los procesos que permanecen esencialmente constantes, con ellos se logra la adquisición de una metodología de trabajo y de pensamiento que permite acceder al conocimiento cuando sea necesario.

Los programas de estudio se diseñan sobre la base de los procesos (su hilo conductor) que se presentan secuenciados y jerarquizados de acuerdo a un orden de complejidad intelectual creciente, por ello se deben enseñar primero aquellos considerados básicos y luego los integrados. Los contenidos

temáticos pasan a ocupar un lugar secundario ya que son sólo un medio, su selección es arbitraria puesto que se recurre al contenido que mejor se adecue al proceso que se debe enseñar.

En esta orientación subyacen tres supuestos:

- los procesos son identificables y caracterizan la forma con que los científicos trabajan, puesto que corresponden a una descripción operativizada del método científico.

- los procesos son independientes de los contenidos.

- el conocimiento científico se obtiene inductivamente a partir de experiencias sensibles, en las que los procesos juegan un papel central.

b) Rol del profesor: le corresponde organizar unidades de aprendizaje en torno a un determinado proceso, las que contemplan el diseño e implementación de actividades experimentales que permiten al alumno un trabajo manipulado a través del cual va desarrollando, paso a paso, el proceso en cuestión. Durante la realización de las clases debe constituirse en una guía y orientador del trabajo, de modo de facilitar el accionar del alumno.

c) Rol del alumno: es el principal protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje y ejecutor de las actividades propuestas, con el fin de desarrollar las habilidades requeridas, las que deben demostrar en las situaciones de prueba correspondiente o en las actividades de transferencia que se le presenten.

d) Análisis críticos: la práctica pedagógica de esta orientación permite observar algunos resultados positivos tales como el incremento del aprendizaje de habilidades específicas, desarrollo de un mayor grado de autonomía, desarrollo de habilidades para el trabajo grupal, etc.; sin embargo, se ve debilitado el aprendizaje conceptual, puesto que los alumnos logran asimilar muy pocos

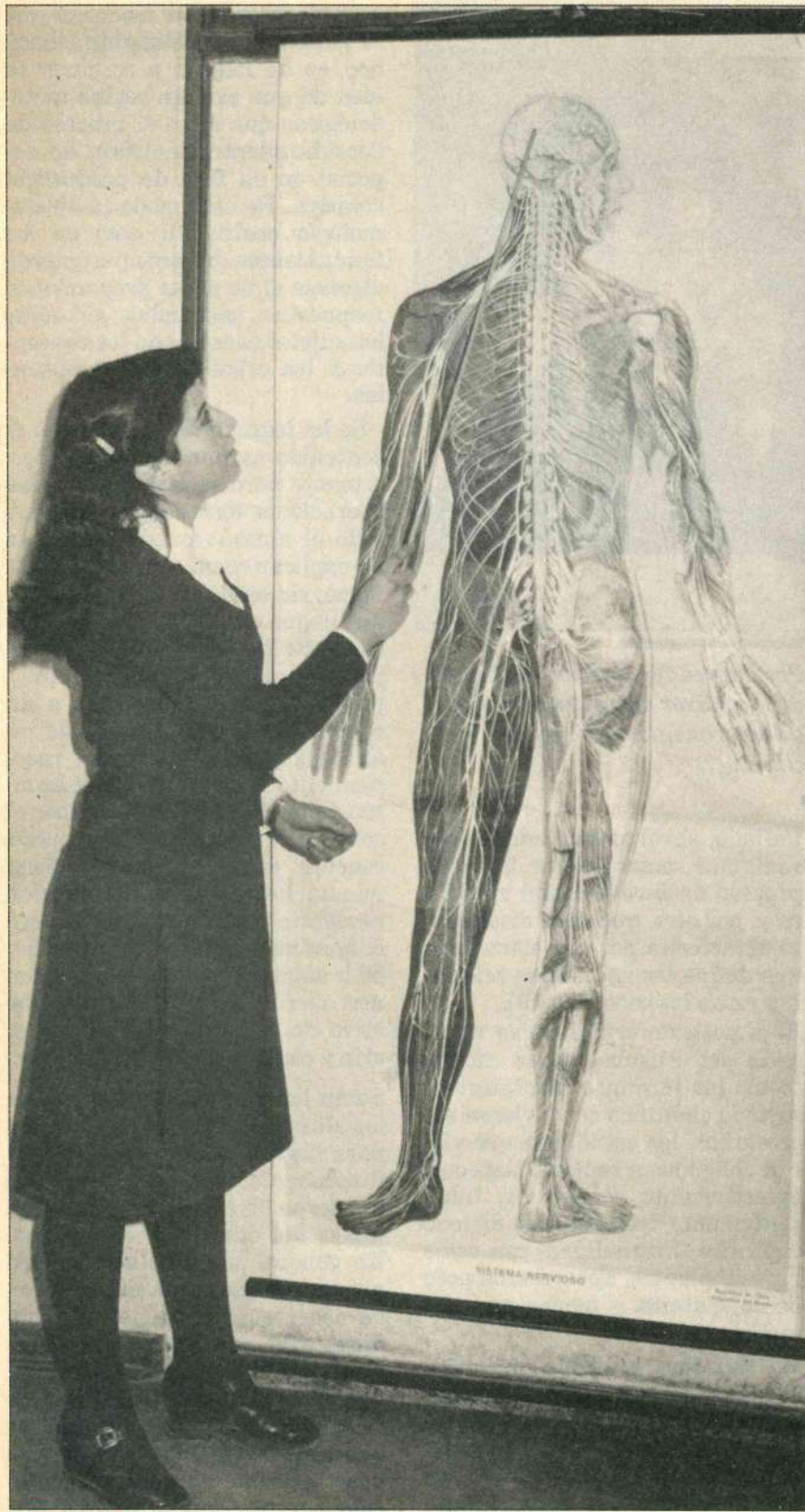
conceptos relacionados con las temáticas científicas y cuando lo hacen es en forma desconectada y asistemática. Estos resultados pueden tener las siguientes explicaciones:

- No puede pensarse que los procesos, tratados individualmente, constituyen aspectos relevantes de la actividad científica. Si se considera, a modo de ejemplo, el proceso observar se puede afirmar que corresponde a una actividad cotidiana que todos los sujetos realizan continuamente, por lo tanto no tendría mucho sentido organizar el aprendizaje en torno a algo tan común. Es importante recordar además, que las observaciones científicas están determinadas por el marco teórico de quien observa por lo que, en ningún caso, se puede considerar como una habilidad general independiente de los contenidos. Estas operaciones son extensivas a los otros procesos (5).

Diferentes autores señalan la importancia de los contenidos programáticos y ponen en evidencia que la visión empirista de la adquisición de conocimientos, a partir de cada proceso, no corresponde a la forma en que los alumnos aprenden.

2.3.- Aprendizaje centrado en la redescubrimiento.

a) Caracterización general: esta orientación supera el tratamiento didáctico atomizado de los procesos puesto que su énfasis distintivo es el enfrentar al alumno a un problema que debe resolver unitariamente, integrando y dando sentido a los procesos en una única experiencia significativa. Corresponde, por lo tanto, a una orientación más coherente con los postulados del enfoque del cual deriva. El objetivo general que dirige la enseñanza es desarrollar en el alumno una disciplina intelectual a través de la aplicación de habilidades que permiten el planteamiento de problemas y la



Se debe evitar el aprendizaje mecánico, pues así no se favorece la reflexión.

búsqueda de soluciones.

Sus postulados se apoyan tanto en la psicología cognoscitiva como en una concepción epistemológica compuesta que permite afirmar que la solución autónoma de los problemas ocurre necesariamente basada en un razonamiento inductivo, a partir de datos empíricos.

En consecuencia el punto de partida del tratamiento didáctico es la presentación de un fenómeno que suscite el asombro en el alumno, ante el cual deberá motivarse, actitud que lo mueve a plantear problemas y buscar soluciones. Al ser consciente del proceso de descubrimiento aprende integralmente los procesos científicos.

b) Rol del profesor: le corresponde diseñar la enseñanza sobre la base de situaciones desconcertantes, sin una solución obvia, que estimulen la acción del alumno. Durante el desarrollo de las clases deberá comportarse como un sutil guía y orientador del trabajo del alumno y, como tal, debe proporcionar las condiciones necesarias para que se logre el aprendizaje deseado.

c) Rol del alumno: al enfrentar las situaciones debe definir el problema y proponer los caminos para su solución, por medio de una búsqueda intencional, metódica y autónoma. Es así como se convierte en el centro de interés del proceso educativo y responsable de su propio aprendizaje, el entrenamiento en investigación le permitirá descubrir por sí mismo los factores de causalidad, formular y contrastar hipótesis empleando la vía experimental inductiva.

d) Análisis crítico: no cabe duda que una enseñanza como la postulada tiende a evitar el aprendizaje mecánico, pues favorece la reflexión, además contribuye a evitar una visión estática de las ciencias, puesto que la familiarización con la metodología científica proporciona una visión realista

ta que permite reconocer el carácter dinámico y provisional de los conocimientos dentro del aula como fuera de ella. Promueve el desarrollo de habilidades propias del pensamiento formal, ya que su desarrollo se ajusta a los procesos de desarrollo cognoscitivo. Incentiva la actividad y la autonomía del alumno para facilitar su futuro desempeño en otros contextos de vida.

A pesar de las bondades descritas, los resultados obtenidos por los alumnos son aun deficitarios ya que, a no ser que la situación de aprendizaje sea muy estructurada, simplificada y detalladamente planificada, los aprendizajes logrados distan mucho de los esperados. Ello debido fundamentalmente a que se basa en una concepción superficial e ingenua (6) del progreso del conocimiento, así como en una concepción insuficiente de los mecanismos y procesos del desarrollo cognoscitivo (7). En su práctica educativa se aprecian deficiencias tales como:

- considerar que toda la complejidad de la formulación de hipótesis en las ciencias se reduce a unas recetas simples que se siguen mecánicamente.

- trabaja generalmente sobre la base de una experimentación ciega e inductiva, que pierde de vista el meollo del método científico: la formulación de hipótesis y su ulterior contrastación.

- olvidar que toda investigación y la búsqueda de datos viene enmarcada por referentes teóricos que la orientan, ya que son sus origen y su término.

El planteamiento inductivo y autónomo que esta orientación pretende asignar al aprendizaje reduce la atención a los contenidos temáticos, puesto que se piensa que la elección de la materia de estudio es un factor secundario, o bien que la ejecución de algunos experimentos proporcionan al alumno lo fundamental de la materia (8). Ello supone ignorar, por



Para aprender ciencias el alumno debe realizar una gran cantidad de experimentos durante sus clases.

un lado, el rol esencial de los paradigmas conceptuales en todo proceso de investigación científica y, por otro, que cada disciplina se caracteriza por una estructura que define las necesarias relaciones entre los conceptos (9).

Esta posición crítica se ve reforzada por Ausubel quien afirma "como los términos laboratorio y método científico se volvieron sacrosantos, los estudiantes se vieron obligados a remedar aspectos exteriormente conspicuos, inherentemente triviales del método científico. En realidad, con estos procedimientos, aprendieron poco de la materia y menos aún del método científico".

En términos generales la adopción de este enfoque, aún reconociendo sus avances, no satisface las expectativas. Este hecho ha motivado variados estudios los que han permitido derivar algunas conclusiones:

Se ha establecido que no existe

acuerdo acerca del modo en que se genera el conocimiento científico, se ha llegado a rechazar la idea de que existan reglas metodológicas que rijan el proceso de descubrimiento científico, en especial en su fase de producción creativa. De este modo la epistemología positivista -uno de los fundamentos del enfoque- pierde vigencia al no poder proporcionar respuestas adecuadas de cómo los sujetos construyen los conceptos y las estructuras conceptuales.

- Se ha logrado demostrar que el contenido es una variable determinante para el desarrollo de las operaciones formales; en este estado el alumno puede ser capaz de explicar cómo ocurre un fenómeno; sin embargo es improbable que llegue a dilucidar en qué consiste. Se ha observado que una persona puede razonar formalmente al verse enfrentada a un contenido del cual dispone de información, no obstante su razonamiento es de menor nivel en situaciones en las que desconoce el contenido temático. Se puede concluir entonces que el pensamiento formal es una condición necesaria pero no suficiente para el aprendizaje de las ciencias, debe ir siempre complementada con una cierta base conceptual que sirva de referente a la formulación y contrastación de hipótesis.

Se ha logrado que la mayoría de los alumnos no están capacitados para llegar a emitir conclusiones fundamentales y coherentes con el cuerpo de conocimientos disponibles del cual ellas se derivan. En general sus conclusiones son aisladas y particulares, basadas en observaciones subjetivas condicionadas por sus propias "teorías" o esquemas conceptuales, que distan mucho de las teorías científicas, no es posible pensar que el conocimiento científico se basa únicamente en la observación y recolección de datos y que las leyes y teorías se deduzcan fácilmente de ellas.

RECOPIACION DE CUENTOS OLVIDADOS
SEGUNDA PARTE

TRES CUENTOS CRIOLLOS

Del Taller de Experiencias
de la Región Metropolitana:

Educadoras de Párvulos:

Miriam Illanes Rozas, Patricia Márquez Durán

Emilia Pérez Olavarría, Ana María Siques Wagner

Escuela Arturo Matte

María Teresa Garay Vallejos, Leticia Rivillo Palma

Antonieta Valencia Montenegro

Escuela Nº 549

El zorro y el cangrejo

Había un zorro viejo y muy diablo que siempre ganaba las apuestas que hacía. Una tarde en que se encontraba muy aburrido decidió buscar a alguien para hacer una apuesta, seguro que ganaría como siempre.

Se fue corriendo por el bosque, preguntándose con quién podría competir.

Al primero que encontró, fue una cucaracha, pero el bicho ni siquiera lo escuchó, metiéndose rápido bajo las hojas.

En seguida se topó con el sapo, pero éste, que sabía todas las maldades y pillerías del zorro tampoco quiso apostar con él. Muy enojado, al ver



que ninguno de ellos aceptaba competir, llegó a la orilla del mar. Se sentó en la playa y de pronto surgió de la arena un pequeño cangrejo. Al zorro le hizo gracia, que caminara para atrás y de inmediato decidió apostar con él seguro de ganar. —¿Quieres apostar conmigo quien llega primero a la punta de aquel cerro? Bueno, acepto —contestó el cangrejo, sin hacerse de rogar. Te doy ventaja, añadiré, tu partirás primero. —Se pusieron en línea y partieron, el zorro se iba riendo del pequeño cangrejo.

Durante un buen rato el zorro se adelantó con la cola arrastrando casi el suelo. De vez en cuando se daba vuelta por si divisaba a su competidor ¡ya! ese no levanta ni polvo, comentó riendo y continuó trepando muy calmado. Al borde del sendero había frutas y se dispuso a refrescarse.

Así pasó un buen rato. Más allá encontró un nido de pájaros con huevitos y se detuvo a comérselos.

—¡Pobre cangrejo! ¡Jamás me alcanzará! —dijo— mirando hacia lo lejos.

Como le diera sed bajó a una quebrada y tomó gran cantidad de agua.

Al subir volvió a mirar si venía el cangrejo y divisó atrás algo que se movía. ¡Qué tonto es el pobre! Siguió trepando hasta la cumbre del cerro.

—Aquí voy a esperar que llegue ese cangrejo.

Desde atrás, una voz lo sorprendió. —Vaya amigo, cuánto te has demorado, me llegué a quedar dormido esperándote. El zorro se dio vuelta

electrizado y vió a sus pies al cangrejo. —¿Cómo no fue yo el que llegó primero? —exclamó—. No

compañero, mientras tú comías yo te iba pasando. Así gané la apuesta. —Y el cangrejo parado en sus patitas agitaba feliz sus tenazas.

Si el zorro se hubiera fijado, habría visto que en esas tenazas se enredaban unos pelos suyos de los que tenía en la cola. —Mira hermano, yo tenía mucha hambre y sed, la apuesta no vale. Hagamos otra apuesta, ahora de bajada hasta la roca a la orilla del mar.

—Acepto, dijo el cangrejo. Partió el zorro sin notar lo que llevaba prendido a la cola. Esta vez corría

sin pararse, ni siquiera mirar para atrás. —Esta vez sí que ganaré —se decía—. Pero cuando el zorro se sentó en la roca en medio del mar, el cangrejo saltando de la cola le dijo, —Te he vuelto a ganar—. El zorro se enfureció al ver que el pequeño cangrejo era el ganador.

—No lo permito, aulló el zorro—. En eso sintió un feroz picotón del cangrejo que le hizo dar un brinco que cayó de cabeza al mar. Y mientras el zorro pataleaba tragando agua, el cangrejo volvió a esconderse entre la arena satisfecho de haber sido, por una vez, más astuto que el zorro.

La historia de la lombriz, el calcetín y el gato

largos y nada, no había casas para lombrices, y lo peor del caso era que su resfrío aumentaba y aumentaba y ella no tenía ni siquiera un pañuelo para sonarse.

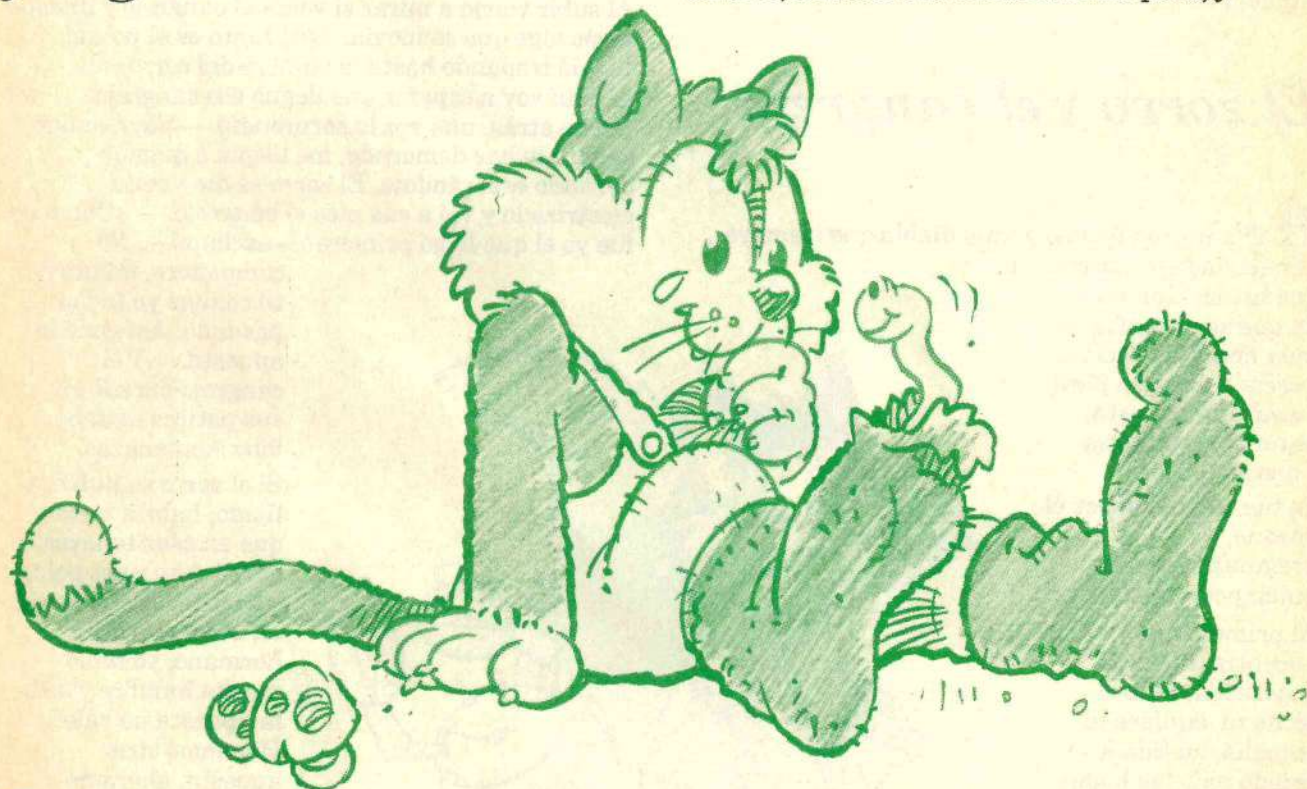
Por ahí andaba estornudando y tosiendo cuando ocurrió la historia del calcetín.

¿Saben lo que vio la lombriz de repente? ¡Un lindo calcetín rojo, con un hoyito en la punta justo donde está tu dedo gordo!

La lombriz no lo pensó dos veces y ¡zum zum zum!, se arrastró con rapidez y se metió en el calcetín rojo con hoyito. Allí se quedó dormida muy contenta.

Cuando el señor Gato Tacuaco llegó a buscar su calcetín recién lavado, casi se desmaya de susto al sentir contra su pata una cosita suave. —¡Ay!, gritó la lombriz por el puntapié. ¿Quién está ahí?

—preguntó el Gato con voz de rabia—. Una lombriz resfriada que no tiene casa: ni un pañuelo para sonarse, contestó ella con muchísima pena, y



En el invierno a todo el mundo le da frío y la pobrecita lombriz después de unos cuantos tiritones, se resfrío.

Así fue que se arrastró por aquí y por allá en busca de una casa para vivir en invierno.

Miró por los caminos cortos y nada, por los caminos

agregó: —¡Qué feliz sería si pudiera vivir en un calcetín rojo!—.

El Gato Tacuaco casi se pone a llorar

al escuchar a la lombriz. Y como el gatito tenía muy buen corazón acomodó su pata para dejarle un hueco a su nueva amiga.

Los sueños del sapo

Una tarde un sapo dijo:

—Esta noche voy a soñar que soy árbol, y dando saltos, llegó a la puerta de su cueva. Era feliz; iba a ser árbol esa noche.

Todavía andaba el sol girando en la rueda del molino. Estuvo largo rato mirando el cielo.

Después, bajó a la cueva; cerró los ojos y se quedó dormido.

Esa noche el sapo soñó que era árbol. A la mañana siguiente contó su sueño. Más de 500 sapos lo escuchaban.

—Anoche fui árbol —dijo— un álamo estaba cerca de unos paraísos. Tenía nidos. Tenía raíces hondas y muchos brazos como alas; pero no podrá volar.

Era un tronco delgado y alto que subía. Creí que caminaba, pero era el otoño llevándose las hojas. Creí que lloraba, pero era la lluvia.

Siempre estaba en el mismo patio, subiendo, con las raíces sedientas y profundas. No me gustó ser árbol.

El sapo se fue:

llegó a la huerta y se quedó descansando debajo de

una hoja de acelga.

—Esa tarde el sapo dijo:

Esta noche voy a soñar que soy caballo. Y al día siguiente contó su sueño. Más de trescientos sapos lo escucharon. Algunos vinieron desde lejos para oírlo.

—Fuí un caballo anoche —dijo—. Un hermoso caballo. Tenía riendas. Iba llevando un hombre que huía. Iba por un camino largo, crucé un puente, un pantano, toda la pampa. Bebí en un arroyo, vi mis ojos de caballo en el agua. Me ataron a un poste. Después vi una estrella grande en el cielo; después el sol; después un pájaro se posó sobre mi lomo. No me gustó ser caballo.

Otra noche soñó que era viento y al día siguiente dijo:

No me gustó ser viento.

Soñó que era luciérnaga, y dijo al día siguiente:

—No me gustó ser luciérnaga.

Una mañana los sapos lo vieron muy feliz a la orilla del agua.

—¿Por qué estás tan contento? —le preguntaron—, y el sapo respondió:

—Anoche tuve un sueño maravilloso. Soñé que era sapo.



LA EDUCACION PARA EL TRABAJO

Carlos Velasco Barraza
Doctor en Educación

Hermann S'Chimk S.
Doctor en Ciencias de la Educación

SEGUNDA PARTE Y FINAL

El enfoque curricular explicado en la educación técnico profesional se encuentra normado por diversas disposiciones del Ministerio de Educación; entre ellas, principalmente, las proporcionadas por el marco curricular -que entrega pautas de referencias para el diseño de propuestas- y el Decreto 130 que regula el plan de estudios. La internacionalidad apunta a que cada establecimiento fije los currículos de sus especialidades, otorgándoles la necesaria flexibilidad que requiere su operación.

HETEROGENEIDAD

No obstante, la puesta en práctica de estas disposiciones trajo como consecuencia una heteroge-



Enseñar a aprender es el único "leit motiv" válido para un futuro laboral impredecible.

neidad curricular que ha significado severas dificultades tanto a los empleadores como a los alumnos. Diversas circunstancias objetivan este aserto:

a.) Se generaron 176 especialidades, muchas de ellas con denominaciones sin rasgos diferenciales laboral o profesionalmente válidos; varios destinados, no a

satisfacer los requerimientos locales de preparación profesional, sino las perspectivas ocupacionales de los oferentes o las demandas inconsultas de los postulantes.

b.) Los planes de estudio fueron diseñados para su oferta profesional en esquemas con plazos que se prolongan desde los dos a los cuatro años, sin que existan planteamientos sólidos que los respalden.

c.) En muchos casos las propuestas curriculares no resisten el menor análisis técnico toda vez que en su diseño primó el querer ser y el voluntarismo educativo sobre el análisis riguroso de la realidad socioeconómica de cada localidad. La ausencia, por un lado, de recursos, apoyo técnico y de personal técnicamente califi-

cado para estas funciones de planificación educacional -en la mayoría de los establecimientos- y, por otro, la incapacidad física del organismo contralor para supervisar este trabajo y evaluar las propuestas presentadas, son algunos de los factores que explican la presencia de esta anómala circunstancia.

d. Se detecta la ausencia de perfiles profesionales -tanto comunes a familias de ocupaciones, como particulares para especialidades específicas-, así como la falta de mecanismos de acreditación de competencias que impliquen la necesaria presencia de un sistema válido para la planificación de la oferta educativa seria y responsable.

BUENAS INTENCIONES

De este modo, resulta difícil a los eventuales contratantes conocer los posibles niveles de desempeño de los egresados, distinguir entre los contenidos diferenciales de dos especialidades con denominaciones similares, valorar los posibles niveles de competencia de quienes presentan un mismo título obtenido con diferentes años de estudio y, en todos los casos, sin información preferida a las competencias alcanzadas. Se genera, en consecuencia, un indeseable factor de desconfianza entre quienes están llamados a incorporar en sus empresas a los egresados del sector. Por otra parte a los educandos se

les dificulta severamente cualquier intento de movilidad intrasectorial cuando requieren ser trasladados de un establecimiento a otro; solicitar un cambio de especialidad, resulta prácticamente imposible si estas aspiraciones incorporan un adicional cambio geográfico. De este modo la tan anhelada aspiración de ofrecer "múltiples salidas" a los estudiantes de la modalidad no supera el nivel de las buenas in-

texto mayor de las necesidades de recursos humanos que requiere el desarrollo nacional.

La coyuntura económica por la que atraviesa el país ha incorporado una serie de factores determinantes entre los que se destaca la preparación de los recursos humanos técnicamente capacitados para hacer posible el logro de un desarrollo sostenido. Este se postula apoyado fuertemente por la exportación diversificada de productos que incorporan una sustantiva cuota de componentes tecnológicos.

Para enfrentar este desafío es necesario contar con elementos altamente calificados -en los distintos niveles de la pirámide ocupacional- capaces de asumir los desafíos que implican las tecnologías de punta requeridas para tener éxito en un mercado competitivo y diversificado. Ello significa en el nivel de la educación profesional, diseñar esquemas curriculares donde la relevancia de sus contenidos y enfoques metodológicos la transformen en vehículo de desarrollo, potenciando a sus estudiantes para enfrentar un mañana que aun no se sabe cómo será. De allí que enseñar a aprender se convier-

ta en el único "leiv motiv" válido para un futuro laboral impredecible.

Enfrentar este problema constituye hoy en día el desafío mayor en cuanto a las modificaciones que urge incorporar al presente estado de cosas en el currículo de la educación técnico profesional.

Como se ha mencionado con fre-



El enfoque curricular, aplicado en la Educación Técnico Profesional, esta normado por diversas disposiciones del Ministerio de Educación.

tenciones.

NECESIDADES DE RECURSOS HUMANOS

La problemática curricular en el contexto de la educación profesional adquiere connotaciones que rebalsan el ámbito de la modalidad y se proyectan hacia el con-



La Educación Técnico Profesional en el contexto de la educación por el trabajo, debe ser un cuerpo orgánico que incluya al Estado, a los empresarios y a los trabajadores.

cuencia, el entorno general de la educación media chilena ha permanecido indiferente a los cambios experimentados por la sociedad en las dos últimas décadas, así como al impacto ejercido sobre ella por el incremento de sus matrículas; adicionalmente, este entorno tampoco ha sido proclive al debate vitalizador conducente a decisiones consultas e informadas que favorezcan su desarrollo.

TRES COMPONENTES

En este contexto, la estrategia participante se aprecia como metodología válida para una respuesta social compartida frente a los problemas que cabe resolver. En tal sentido cobra valor percibir las respuestas educativas -

principalmente en el campo de la Educación Profesional- como producto concertado de los tres elementos, indefectiblemente unidos, que la conforman: los educadores, los usuarios del producto y los responsables nacionales del sistema. La ausencia de algunos de estos componentes sólo conducirá a soluciones parciales que tarde o temprano generarán resistencias y, lo que es peor, la frustración de los restantes y de la sociedad a la cual se intenta satisfacer.

De allí que se postula asumir la responsabilidad de enfrentar una modificación curricular mediante el aporte integrado de estos tres componentes; del análisis que desarrollen es muy probable que se

generen soluciones que no sólo permitirán ofrecer un currículo relevante, sino también nuevos enfoques organizativos para la educación profesional que superen las presentes rigideces y la conviertan en una modalidad educacional con sentido de pertinencia, tanto para el país como para sus educandos.

TIEMPO

No puede dejar de considerarse un factor adicional cuya desatención implica serios riesgos, cuando no el fracaso: el tiempo necesario para el desarrollo serio y consultado de las propuestas que se diseñen. La preparación de currículos, en general, y para educación técnico profesional en particular, es una tarea desafiante que supone la consulta y el trabajo conjunto de equipos multi e interdisciplinarios, la confrontación de esquemas teóricos, la conside-

ración de innúmeras variables y -necesariamente- la preparación del personal destinado a aplicar los diseños que se acuerden. Esta es una tarea larga que insume estudios, análisis, pruebas y aplicaciones cuya maduración no procede apresurar si se quiere obtener respuestas sólidas, validas y consensuales. No resulta redundante insistir en que este consenso conlleva componentes técnicos, administrativos y sociopolíticos.

vez se revisaron dos elementos que han tendido a condicionar severamente la pertinencia de la Educación Técnico Profesional, en su carácter de eventual nivel inicial de este enfoque. De ambos análisis se derivan elementos comunes; entre ellos se destacan: La actividad educativa debe preparar para una vida de trabajo; de allí la imperiosa necesidad de su pertinencia y de su carácter recurrente.

pertinencia necesaria. No es posible ofrecer una educación profesional pertinente y relevante sin incorporar al sector empresarial en las responsabilidades formativas de un currículo acorde con los cambios tecnológicos. Las modificaciones que se visualizan, así como el desenvolvimiento eficiente de las actividades que se programen requieren de dos elementos insoslayables: tiempo para diseñarlas con serie-



A los educandos, se les dificulta cualquier intento de movilidad intra sectorial cuando requieren ser trasladados de un plantel a otro.

RESUMEN

En estos tres artículos se ha propuesto un conjunto de premisas para reflexionar sobre las derivaciones de instituir, en el ámbito de la preparación de los recursos humanos para el desarrollo, el enfoque Educación para el Trabajo, que involucra la integración y sistematización a nivel nacional, de las actividades y programas desarrollados con este fin. A su

La educación técnico profesional en el contexto de la educación para el trabajo; debe ser un cuerpo orgánico constituido por tres elementos interrelacionados: el Estado, el sector empresarial y los trabajadores.

Tanto los presentes esquemas de gestión, de financiamiento y de diseño curricular de la educación técnico profesional precisan revisarse y adecuarse a la brevedad para otorgarle el dinamismo y la

dad y recursos económicos para implementarlas con propiedad. El consenso nacional en torno a estas circunstancias contribuirá a legitimar las propuestas que se formulen y a procurar los urgentes recursos esenciales para su desarrollo.

Nota: Los autores agradecerán comentarios y sugerencias que se efectúen al presente trabajo. Dirigirse a:

Carlos Velasco Barraza, Santa Mónica 2367, Santiago.
Hermann S'Chimk S. Alameda 3155. Piso 3º, Depto. G Santiago

OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MINIMOS Y EL REQUISITO DE RELEVANCIA DE LA ENSEÑANZA

Prof.: *Eduardo Castro Silva*
CPEIP

Una de las críticas recurrentes que soportan los sistemas escolares contemporáneos dice relación con su notoria y progresiva ineptitud para establecer vínculos significativos entre sus funciones y las expectativas que sobre las mismas se hacen los alumnos, no estaría cumpliendo con su responsabilidad social. La calidad de enseñanza que imparte no satisface los intereses de alumnos y padres; tampoco guarda correspondencia con el tipo de exigencias formativas que imponen las necesidades y procesos culturales de hoy y del futuro inmediato. Ni siquiera el desempeño de su función instruccional que desde siempre pareció justificar el ser mismo de la escuela, se estaría cumpliendo con la eficiencia de otros tiempos. La enseñanza, en efecto, no solamente se muestra notablemente desfasada del estado alcanzado actualmente por el desarrollo del saber; también ha desvirtuado su rol instructor al convertir al alumno en mero receptáculo, de datos y conocimientos fragmentados, desprovistos de funcionalidad práctica y de sentido, etc.

Esta clase de críticas no puede, por cierto, ser descartada del todo. Sería difícil no reconocer que los contenidos curriculares son

poco atractivos para los alumnos y que el proceso escolar no suscita adhesión ni compromiso de su parte, entre otras razones, por la falta de relevancia de las materias que se enseñan. El reconocimiento de culpas induce a los planificadores y administradores de los sistemas a desplegar importantes esfuerzos en beneficio de una calidad de enseñanza que sea más pertinente y relevante para todos. La tarea no es fácil, por supuesto, ¿en especial! si se considera que la escuela tiene un compromiso con la transmisión de los conocimientos lógicamente estructurados y que no siempre cabe coordinar éstos con situaciones contingentes que resulten motivantes para niños y jóvenes. Sin embargo, el estado de la enseñanza se encuentra en un punto que convierte en una auténtica responsabilidad pública atender al requerimiento de relevancia cada vez que se promueven innovaciones y cambios en los fines y contenidos de la enseñanza.

Desde el punto de vista de establecer parámetros nacionales de relevancia curricular, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) no abre muchas posibilidades. La libertad que tiene cada establecimiento para elaborar sus propios planes y pro-

gramas sugiere que en este nivel las propuestas curriculares y metodológicas pueden fundarse en los principios de relevancia y pertinencia, pero no es de ninguna manera seguro que tal cosa ocurra a nivel regional, ni menos a nivel nacional.

La dificultad parece residir en el opaco contenido de los referentes de que dispondrá el establecimiento para seleccionar y organizar las materias de sus planes y programas de estudio. Selección y organización que, de acuerdo con lo estipulado por LOCE, deberán ser "adecuadas" para el cumplimiento de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos de cada uno de los cursos de enseñanza básica y media, y cuyo listado deberá establecerse por ley a partir del año próximo.

Es verdad que también puede considerarse referentes para elaborar planes y programas los objetivos generales y requisitos mínimos de egreso de básica y media que LOCE determina. Sin embargo, se trata de enunciaciones de poca utilidad para decidir relevancia, toda vez que se las fórmula en un nivel de generalidad y de formalidad que pueden ser decodificadas con significados distintos en cualquier época histórica.

El listado de objetivos fundamentales y de contenidos mínimos obligatorios para cada curso de la enseñanza básica y media, tampoco implicaría mayores ventajas. Primero, porque de acuerdo con LOCE, objetivos y contenidos se deben formular por cursos y niveles. Y se subentiende que aquello que en la enseñanza posea carácter relevante es algo que sobrepasa las subdivisiones de cursos y se proyecta y conmueve por igual a todo el sistema. Segundo, porque los contenidos mínimos obligatorios se plantean especialmente en el plano cognoscitivo y/o instruccional y aquello que otorga relevancia a la enseñanza no es necesariamente de orden cognoscitivo.

Una forma de superar las limitaciones que establece LOCE y tener algún grado de seguridad que los planes y programas de enseñanza que elaboren posteriormente los establecimientos serán adecuados a las demandas impuestas por el listado de objetivos generales y de contenidos mínimos obligatorios, sin que ello signifique desmerecer el requisito de relevancia curricular, consiste en plantear los temas que actualmente resultan ser relevantes en el diseño curricular de la enseñanza básica y media.

Por "temas relevantes" comprendemos la variedad de situaciones, procesos, necesidades, problemas y demandas surgidas en el actual estado de desarrollo de la cultura chilena, respecto de los cuales existe un elevado grado de sensibilidad e inquietud pública, en tanto generan conductas anómicas y se proyectan en los procesos de la socialización de las generaciones jóvenes. Precisamente por ser relevante, estos "temas" desarrollan y fortalecen expectativas sociales sobre el papel que le incumbe a la escuela en la formación de niños y jóvenes y en particular, de las conductas comprensivas, valorativas y operativas apropiadas al trato que la sociedad espera se le de, en cada caso, a esa situación, problema o necesidad.

En tanto fenómeno social, un te-

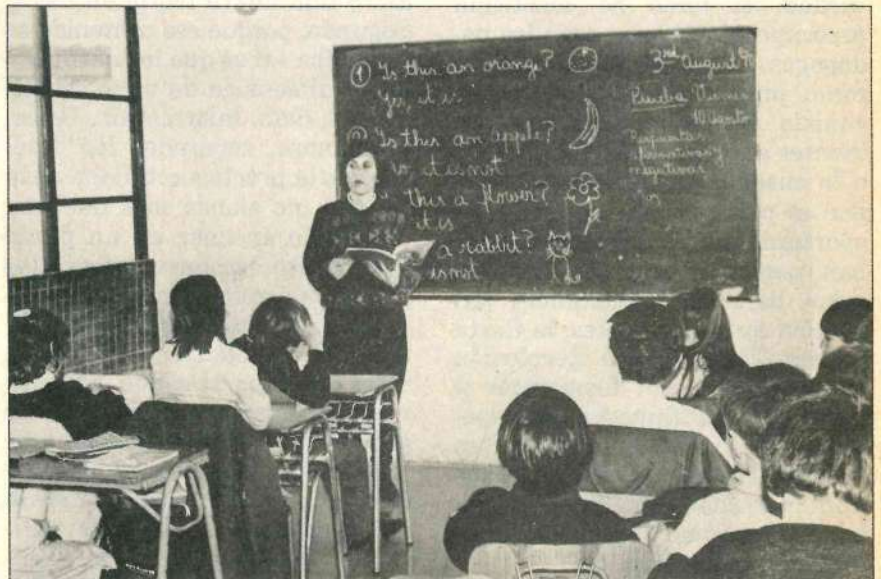
ma relevante posee una buena proporción de componentes cognoscitivos si bien también confluyen en su consideración supuestos, prejuicios y valores que amplían el espectro de las interpretaciones posibles sobre su origen, efectos y formas de actuar sobre él. Por lo mismo, la conversión pedagógica de los temas relevantes no tienen porque necesariamente expresarse en el ámbito de los componentes cognoscitivos de los programas y lecciones. Si bien el ingrediente cognoscitivo puede ser importante, lo será en distinta proporción según el nivel de edades en que será considerado. Por otra parte, el tratamiento pedagógico de un tema relevante puede comprender el fortalecimiento de apreciaciones, actitudes y valores como cuestión principal, sin descartar la posibilidad de que se le aborde con el propósito de desarrollar hábitos personales y conductas de operación.

En todo caso lo digno de destacar es que un tema relevante para la educación no tiene porque ser necesariamente traducido en "materia" para desarrollar en una o varias clases, ni menos suponer que por su carácter sea más preocupación obligada de una que de otra asignatura. Tanto el tema

como alguna de sus variables pueden ocasionalmente servir como motivo de clases en estricto sentido. Sin embargo, es más corrientes que la complejidad del tema lleve a la escuela que ha decidido abordarlo, a innovar en su organización, a introducir programas complementarios de la docencia, a coordinar acciones con los padres, a instalar formas nuevas de participación estudiantil, etc.

Los temas relevantes de la enseñanza de ordinario son aquellos que en una expresión de formalidad pedagógica cabe asociar con los fines generales de un sistema escolar históricamente situado. Esta relación es la que explica la función proveedora de sentido formativo que los temas relevantes desempeñan tanto frente a los objetivos fundamentales y contenidos mínimos de curso, como a la orientación de la práctica escolar en general.

En la actual etapa que vive la sociedad chilena, se considera que cualquiera que sean sus ingredientes y contenidos menores, la elaboración de planes y programas de estudio y el diseño de los procesos de la enseñanza, deberán decidirse tomando en cuenta los requerimientos que plantean



Los "temas relevantes" son las situaciones, procesos, necesidades, problemas y demandas en el actual estado de desarrollo de la cultura chilena.

a lo menos, los siguientes 6 temas relevantes para la educación:

Tema 1: Los Derechos Humanos

Tema 2: El Fomento de la Paz

Tema 3: Desarrollo de la Creatividad

Tema 4: Sexualidad y Género

Tema 5: El cuidado y Protección del Ambiente

Tema 6: Orientación Personal a la Juventud

TEMA 1: LOS DERECHOS HUMANOS

En el último tiempo la comunidad internacional ha desarrollado una vigorosa voluntad por promover y proteger el ejercicio universal de los derechos humanos, comprendidos éstos en su más amplio e integral sentido.

Sin embargo, el enfoque del tema ha experimentado un giro radical si se compara la actual sensibilidad pública con la existencia hace 20 ó 30 años atrás. Tradicionalmente se tuvo una actitud en cierto modo ingenua sobre los derechos humanos: presumíamos que la mera escolarización era condición necesaria y suficiente para desarrollar en los individuos tanto una buena inteligencia como una posición de respeto por los derechos humanos. A decir verdad, el tema no constituía preocupación alguna para los pedagogos. Los planificadores tenían presentes tales derechos cuando diseñaban políticas tendientes a universalizar el derecho a la enseñanza básica y a proteger el principio de igualdad de oportunidades. En el aula estaban, por otra parte, las lecciones sobre derechos ciudadanos, garantías constitucionales, la Carta de San Francisco, la Revolución Francesa, etc., sin desmerecer el papel que seguramente desempeñaban en la conformación de un ánimo favorable a los derechos humanos, las lecciones sobre valores tales como el respeto, la tolerancia, la amistad, etc.

Nuestra inocente fe sobre el papel que la enseñanza desempeñaba en la formación de actitudes favorables al ejercicio y protec-

ción de los derechos personales, se derrumbó de repente. Y lo hizo de manera dramática cuando en la década de los años 70 se entronizaron en la región gobiernos de fuerza, totalitarios, dictatoriales y autoritarios. La impotencia de vivir por primera vez en un mundo en que no cabía la más mínima expresión de libertad personal por una parte, y el dolor de ver con cuanta facilidad se ofendía la dignidad de las personas y se las destruía psíquica y físicamente, por otra, hicieron emerger lentamente una nueva conciencia acerca del valor y significado existencial de los derechos humanos y la necesidad de promoverlos como principio sustantivo de toda educación. El dramático y súbito colapso de las "democracias socialistas" de Europa Oriental, demostraría más tarde, que la conculcación de las prerrogativas personales era mucho más generalizada de lo que parecía.

La nueva conciencia hizo comprender que la forma en que hasta entonces se había enfocado la pedagogía de los derechos humanos era limitada y equivocada. Primero, porque los derechos se introducían a la enseñanza como un contenido más dentro de tantos, tal como se introducía una cierta calidad de ejercicios verbales, o una nueva teoría en física. Segundo, porque ese contenido se enseñaba —si es que lo enseñaban— en su dimensión de mero conocimiento, dato, información. De esta manera, separados los derechos de la práctica cotidiana de la escuela, no siendo más que una materia a enseñar en un punto del proceso escolar continuo, las prácticas escolares no sólo no favorecían la conformación de actitudes de expresión y defensa de estos derechos, sino que, además, transportaban involuntariamente gérmenes de autoritarismo, dogmatismo y otras irracionalidades que, en su reiteración, abonaban las condiciones culturales suficientes como para que en cualquier momento en nuestros civilizados países se enseñorearan el oscurantismo y la barbarie.

Nadie duda hoy que el cultivo

permanente de los Derechos Humanos constituye una base política social, cultural y ética para el despliegue de la humanidad contenida en el ser humano y para materializar su condición de persona en el juego libre de su voluntad de decir, hacer y valorar. Este concepto hace que Derechos Humanos y Formación de la Persona sean dos temas imposibles de separar y que la Pedagogía de los Derechos Humanos comprometa integralmente la vida de la escuela: las materias a enseñar, la organización escolar, los enclaves de participación, los estilos de interacción profesor-alumno, el régimen de disciplina escolar, el rol docente, la acción de los Centros de Padres, el gobierno estudiantil, etc.

TEMA 2: EL FOMENTO DE LA PAZ

El tema de la paz comienza a concitar la preocupación de nuestra enseñanza a poco de culminar la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, de justicia es reconocer que como tema nunca fue demasiado relevante ni para los alumnos, ni para los profesores, ni para la opinión pública. Planteado como contrapartida del tema de la guerra, el tema de la paz no resultaba motivante ni sugestivo para un pueblo que, como el nuestro, imaginaba vivir en paz y amar la paz. De por sí el tema no aludía a algo que nuestra existencia reclamara..., la guerra era una calamidad demasiado lejana, demasiado extraña a nuestras formas de vida como para gastar tiempo en prevenciones. Nuestra ligazón con la paz fue, de esta manera, meramente intelectual; nunca existencial.

Hoy la situación a experimentado un extraño giro. La paz constituye un motivo de permanente preocupación para todos los sectores de la vida nacional. Nuestro país ha cerrado una etapa de su historia, sin lograr superar las tensiones y resentimientos que el pasado imprimía en su alma. Tratamos de reconstruir las bases democráticas de la vida so-

cial, pero lo hacemos con el lastre de las pasiones contenidas, de los odios latentes, de las oposiciones y conflictos surgidos en un período que implicó beneficios y satisfacciones para algunos y crueles sufrimientos para una gran mayoría.

Los anhelos de reconciliación y justicia no logran todavía penetrar integralmente a nuestro ser social. Los enemigos de la Paz y de la Democracia, promueven violencia, agitan el revanchismo,

En nuestro tiempo, pues, no cabe ya identificar —como solíamos hacer— la paz con la mera ausencia de guerras. La paz posee, por el contrario, un contenido positivo en sí mismo. La paz es un estado que se logrará cuando desaparezcan las fuerzas de opresión y de dominación que operan en la vida social, cuando esas fuerzas sean sustituidas por la comprensión y la cooperación, por la participación del conjunto de los individuos en las decisiones que tocan

muestran hoy desorientados y confusos respecto de su destino personal y de las posibilidades de realización que les ofrece la actual organización de la vida social. Males que aquejan hoy a sectores de la juventud tales como la drogadicción, el alcoholismo precoz y la delincuencia, son en gran parte expresión de la frustración y la falta de expectativas. En este contexto, la marcada sensibilidad de los jóvenes por los valores de la equidad y la au-



El "Desarrollo de la Creatividad" es uno de los temas relevantes.

exacerban odios y pasiones en su irracional afán de impedir avanzar en la dirección libremente decidida por el pueblo.

En su inmensa mayoría el país desea vencer la agresividad y la desconfianza, desea promover y alimentar los sentimientos de comprensión, de solidaridad y de tolerancia entre todos los hombres. Sin embargo, se tiene en claro que una paz verdadera y duradera conlleva una armonización profunda en las relaciones sociales, armonía que sólo puede basarse en la realización de un orden regido por la justicia.

las formas de organización social favorables para el progreso de la libertad y la justicia.

Parece innegable que la enseñanza pueda jugar un importante papel en este sentido toda vez que contribuye a la adquisición de conocimientos, al desarrollo de hábitos y creencias y a la formación de los valores que orientan la conducta personal y colectiva. Sin embargo, la acción escolar no puede quedar reducida a exaltar el valor de la paz al margen de la construcción de las condiciones que la hacen posible. Sectores importantes de nuestra juventud se

tenticidad es muchas veces aprovechada por los grupos violentistas y dispuesta en favor de la agitación social anárquica e, incluso, del terrorismo. Modificar esta situación no es empresa que incumba, por cierto, únicamente a la escuela. Si bien una pedagogía de la paz compromete a la escuela, a la familia y a toda institución social, en lo que corresponde estrictamente a la escuela, la obliga a abrirse al mundo que la rodea, a fomentar y participar en programas extraescolares de manera de alcanzar a los jóvenes y adultos que se encuentran fuera

de las estructuras escolares convencionales, jóvenes que no pertenecen a ninguna organización y con quienes no están en contacto otros servicios. Estos programas deben procurar ampliar el acceso de los jóvenes a la educación, reorientar la enseñanza intentando formas de capacitación laboral rápida, abrir los medios de comunicación al debate de la problemática juvenil con los propios jóvenes como protagonistas principales, incorporar a los jóvenes en tareas de desarrollo de la comunidad, a movimientos juveniles que luchan por la justicia y la equidad social, que están en contra del racismo y la segregación y en favor de la cooperación e integración.

TEMA 3: DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD

La creatividad ha ido poco a poco conquistando un sitio de preeminencia en el cuadro de las expectativas sociales en torno de la educación y, consecuentemente, en el repertorio de las nuevas finalidades escolares.

Se ha generalizado, en efecto, una conciencia pública altamente favorable al cambio social. De todos los órdenes de la vida actual brotan desafíos de transformación e innovación. Se desean cambios para superar con prontitud los déficits de nuestros procesos de desarrollo y, acceder, por tanto, a niveles superiores de calidad de vida. De otro lado, se aspira a cambios que obren en beneficio de la instalación de modelos societales más justos y armoniosos. Esta nueva conciencia, sin embargo, es paralela a una inteligencia de que no es posible fomentar un desarrollo nacional verdaderamente creciente y significativo, sin asimilarse al ritmo de la dinámica de cambios que se deja sentir en los procesos de la renovación constante de la ciencia y de la tecnología. Es precisamente la necesidad de adecuar la acción de creación de nuevos ingenios y patrones de vida al ritmo impreso en la dinámica del cambio social, lo que replantea el

problema de la creatividad.

El cambio social, en efecto, requiere de mentalidades abiertas que, además de percibir el cambio como algo posible, poseen las herramientas intelectuales que permiten la creación. O, para decirlo de otra manera, el cambio social requiere de personas generadoras de cambio y de personas que asumen los riesgos que entraña todo cambio social y favorecen —o al menos no dificultan— la creación. Esto implica, desde luego, que para que se sucedan los cambios al ritmo de la dinámica impresa en la revolución científico-tecnológica, debe emerger una cultura de la creatividad, es decir, sistemas socioculturales que valoren la creatividad, acojan la mentalidad creativa y desarrollen el potencial creativo que —se sabe hoy— existe en estado larvario en todo individuo.

La investigación demuestra hoy que el potencial creativo del individuo no es, en absoluto, un don innato. Este potencial es propio del ser humano y, por consiguiente, se puede estimular, desarrollar, educar.

Conspira en contra de la estimulación de la creatividad una organización escolar y unas prácticas demasiado rígidas como para permitir el libre juego del pensamiento creador. El pensamiento creativo se singulariza precisamente por la divergencia, por resistirse al conformismo, por su rechazo a satisfacerse con la solución obvia o tradicional. La tendencia del pensar creativo es desplazarse en direcciones inesperadas, tangenciales, nuevas, "ilógicas" (respecto de la tradición). Supone una gran flexibilidad para adaptarse espontáneamente a situaciones insólitas, imprevistas y, de otro lado, una gran soltura para generar ideas y asociaciones originales, sin temor al rechazo.

El cambio, la innovación, la creación en suma, importa la fundación de un nuevo esquema mental; es decir, de una nueva manera de percibir, comprender, sentir o actuar sobre la realidad. Este nuevo patrón debe brotar de un reacomodo de los esquemas men-

tales ya existentes. Lo fijo y estable constituye el punto de partida de toda innovación. Se trata, en consecuencia, que una nueva enseñanza haga más dúctiles los esquemas mentales que estimula en los niños, que haga de lo fijo algo menos fijo, de lo estable algo menos estable, de lo absoluto algo relativo, creando así oportunidades para el flujo de la divergencia, del desencuentro, de la duda, de lo ilógico.

En suma, el fomento de la creatividad en la escuela debiera apuntar, por una parte, a romper nuestros bloqueos mentales, nuestros temores y nuestros escepticismos sobre la calidad de nuestros poderes y sus actos, y por otra, a formar individuos capaces de producir las ideas y los bienes que nuestro progreso demanda.

TEMA 4: SEXUALIDAD Y GENERO

El tema de la Sexualidad constituye, sin duda, el Talón de Aquiles de una enseñanza que se declara destinada a formar integralmente al individuo. Hacer educación sexual es una empresa difícil, delicada y muchas veces estéril. La línea que separa lo socialmente permisible en términos de la información que se provee y de los hábitos y actitudes que debiera la enseñanza estimular, es sumamente flexible y su fijación queda reducida, en último término, a lo que cada familia considere justo, adecuado y legítimo. Si a los prejuicios y mitos surgidos en torno al tema se añade la ausencia de criterios comunes que enderecen la influencia escolar, familiar y social en una misma dirección, la agitación y controversias que generalmente se suscitan cada vez que la escuela decida aplicar un programa de educación sexual y, en fin, la precaria preparación del profesorado para impartir o ejercer liderazgo en este tipo de enseñanza, bien se podrá apreciar el escaso apoyo que reciben los jóvenes para forjar conductas sanas y equilibradas sobre la vida sexual.

Sin duda que comparativamente con generaciones anteriores, actualmente ha disminuido el control que ejercían los padres en el proceso de maduración de la sexualidad. Igualmente la vigilancia que la comunidad en general ejercía sobre la conducta sexual se ha tornado más plástica, permisiva y acomodativa. Y el liderazgo que sobre el tema desempeñó tradicionalmente la Iglesia, se ha desdibujado en extremo. En estas condiciones, el joven se encuentra más expuesto a la información e influencias que sobre su conducta tengan los agentes informales de socialización, en especial los medios de comunicación que carecen de restricciones importantes en la elaboración y difusión de modelos y patrones de conducta sexual. La mayor liberalidad en las costumbres sexuales provocada por el uso de los anticonceptivos y la mayor autonomía de la juventud para decidir su propia vida, ha hecho trizas los valores tradicionales sobre la sexualidad, pero no ha logrado todavía desarrollar una moral sexual distinta, afianzada en valores de universal aceptación. Y probablemente en esta ausencia de una moral de sustitución, sea que residan las dificultades con que se enfrenta una educación sexual. La exaltación del amor, de la familia como núcleo fundamental de la sociedad, de la paternidad responsable, del matrimonio, etc., si bien concitan una extendida aceptación, no son suficientes —según parece— para fundar esa nueva moral.

Las preocupantes cifras relativas al embarazo juvenil, al aborto inducido, a la separación y el divorcio; más el auge que de nuevo parecen tener las enfermedades de transmisión sexual y el terrorífico panorama que sugieren las curvas de crecimiento del SIDA, han agudizado la sensibilidad social por la Educación Sexual y por el rol que la enseñanza puede desempeñar en la orientación de los niños, los jóvenes y los propios padres.

Con todo, la educación de la sexualidad en un sentido moderno



Otro tema relevante: "Sexualidad y Género".

es inseparable de una constatación de la forma en que el sistema educativo estimula la apropiación de estereotipos sexuales por parte de hombres y mujeres. No es difícil reconocer que la educación chilena es sexista y discriminatoria con las mujeres.

La organización, contenidos, actividades y materiales de enseñanza, en general, favorecen formas de aprendizaje que reproducen y refuerzan los roles que tradicionalmente la sociedad ha establecido para hombres y para mujeres por separado. Y mientras la escuela persiste en transmitir desigualdades de género, la investigación demuestra que los este-

reotipos sexuales están cambiando rápidamente y proyectándose en una línea de mayor igualdad en el plano de la sexualidad propiamente tal, de las aspiraciones profesionales, de los roles de pareja y matrimoniales y, de los proyectos de vida.

TEMA 5: EL CUIDADO Y PROTECCIÓN DEL AMBIENTE

En nuestro país y en todas partes existen hoy demasiadas evidencias que parecen confirmar el sombrío vaticinio formulado hace ya un par de décadas en el informe de prospectiva del crecimiento conocido como "Club de Roma", en el sentido de que "las curvas exponenciales del crecimiento de la población y de la industria hacen pensar que pronto se agotarán las capacidades finitas de la biósfera, provocando una drástica declinación de la población y de la calidad de vida".

Además de las evidencias empíricas que cada quien puede constatar, todos los estudios sobre el desarrollo en una perspectiva global se empeñan en confirmar la presencia cada vez más fuerte de cinco tendencias: industrialización acelerada, rápido crecimiento de la población, desarrollo agrícola y desnutrición generalizada, agotamiento de las reservas de recursos no renovables y, por último, deterioro del medio ambiente.

Dentro de la gran variedad de medidas que se estudian y ensayan para evitar la catástrofe que sobrevendría de no someter a control el flujo de las mencionadas tendencias, un punto de universal coincidencia dice relación con el imperativo de hacer emerger en las personas una conciencia y una actitud ecológica fundamental. Una actitud que a partir de la valoración de la vida en su más amplio sentido, impulse a cuidar y proteger el ambiente y el entorno de la convivencia humana. Cuidado y Protección que no pueden ni deben oponerse a los mejoramientos que en la calidad de vida provocan el inmenso po-

tencial creativo de la inteligencia del hombre.

Las expresiones de la actitud ecológica que universalmente se desea formar son, por cierto, múltiples. En Chile, sin embargo, las primeras manifestaciones de la nueva conducta social han surgido de una manera bastante espontánea y ligada fundamentalmente con los variados aspectos de la contaminación atmosférica. Efectos que como se sabe se traducen en enfermedades y daños en la salud humana, animal y en el desarrollo agrícola y forestal; en corrosión y degradación de objetos y materiales útiles; daños causados por la intensificación de la bruma absorbente de los rayos solares; efecto invernadero, destrucción de la capa de ozono, lluvia ácida, etc.

Recién en estos momentos, la crisis del Golfo Pérsico y sus efectos mundiales en el abastecimiento y precio del petróleo, empieza a ensanchar la conciencia ecológica primaria existente y a focalizarla en los recursos energéticos y recursos materiales no renovables en general.

Sin embargo, las medidas que adoptan los órganos de Gobierno en orden a disminuir la contaminación atmosférica, la polución y la concentración excesiva de la población en determinados lugares, no gozan de popularidad y son resistidos por muchos sectores. Conflicto que pone en evidencia, sin duda, lo escasamente extendida que se encuentra de la actitud ecológica que se desea formar.

La escuela se encuentra en una situación en cierto modo de privilegio para contribuir a forjar actitudes de protección y cuidado del ambiente. Los niños demuestran ser muchos más sensibles y atentos para oponerse a enjuiciar las prácticas adultos que generan deterioros y daños en su entorno vital. Por lo mismo, los programas ecológicos que se ponen en práctica cuentan invariablemente con la participación entusiasta y comprometida de niños y jóvenes. Puede ser este pues, un buen punto de partida para una acción

más generalizada y abierta de la escuela en beneficio de la actitud ecológica que los tiempos demandan.

TEMA 6: ORIENTACION PERSONAL A LA JUVENTUD

Los cambios biológicos y psicológicos que se suceden entre los 12 y 17 años de edad aproximadamente —y cuyo conjunto conforma lo que en general se conoce como “crisis de la edad juvenil”— son en su mayor parte expresión de un proceso natural y, por lo mismo inevitable.

Aunque parezca innecesario recordarlo, no depende de la voluntad del niño, en efecto, el que llegado un cierto momento de su vida, de manera súbita empiece a producirse un vuelco en sus intereses; o el que la sexualidad y el amor se conviertan en un motivo constante de sus preocupaciones; o el que le otorgue cada vez mayor relevancia al sistema de relaciones sociales en que se encuentra envuelto; o el que progresivamente agudice su sensibilidad y sentido crítico ante sí mismo, ante su familia, ante la escuela y ante la sociedad en general; o el que empiecen a inquietarle los valores trascendentes; o el que comience vigorosamente a enjuiciar los patrones y normas que hasta ese momento han ordenado su conducta; o el que, en fin, la contradicción, el conflicto y la insatisfacción se hagan cada vez más patentes en su conducta cotidiana.

Sin embargo, el trato afectivo que los adultos dan a quienes se encuentran en esta etapa de desarrollo, revela que no siempre asumen estos cambios como síntomas de un proceso natural. De acuerdo con nuestros valores y expectativas; muchas veces tendemos, por el contrario, a estimar que la conducta puesta de manifiesto por el joven obedece a su propia voluntad, a la “mala educación”, a rebeldía deliberada, a la flojera, a una despreocupación o desinterés susceptible de corregir, etc. De esta manera, el lla-

mado de atención, la prohibición, el castigo, y el deber impuesto, se convierten en los mecanismos corrientes con que, en nuestra incompreensión, los adultos tratamos de crear conductas “adecuadas” en la juventud.

Si este proceder fuera distinto, y los adultos asumieran como expresiones de un proceso natural los cambios que se perciben en la conducta de sus hijos y de nuestros alumnos y, al mismo tiempo, fuesen capaces de crear condiciones para que ellos pudiesen vivir este proceso “sanamente”, como algo absolutamente necesario y enriquecedor, sin duda que se abrirían mayores posibilidades de logro de una personalidad íntegra, imaginativa, emocionalmente estable, juiciosa, consciente de sus posibilidades y limitaciones, conforme consigo misma, capaz de vivir con una plenitud que no juzga ni vulnera los derechos y atribuciones de los demás. Así y todo, cabe reconocer que no es fácil para los adultos tener una percepción adecuada de la naturaleza y alcances de los cambios propios de la edad prepuberal y juvenil. Una serie de factores concurren para oscurecer esta comprensión:

1º La complejidad que en sí misma posee esta etapa de la vida.

2º Las tensiones íntimas que desencadenan los cambios tanto en los jóvenes como entre ellos y quienes están puestos en relación.

3º Los desencuentros y choques entre una conducta juvenil, zigzagante y contradictoria y las aspiraciones que de la misma tienen los padres y los profesores.

4º La confusión —cuando no ignorancia— que los adultos tienen respecto del rol orientador que deben desempeñar frente a la juventud. Desconocimiento al cual se añaden, por lo general, actitudes irreflexivas y prejuiciosas ante las formas con que la juventud procura resolver sus necesidades.

5º Algunos fenómenos y procesos propios de la cultura contemporánea que no facilitan la comprensión, la comunicación, el amor y la protección que requiere el jo-

ven para ahondar en sí mismo y para afirmar su personalidad.

6º La organización del proceso escolar que enfrenta al joven con imperativos de decisión personal en los cuales está envuelta su felicidad y vida futura y la falta de información indispensable para que el joven tome decisiones oportunas y eficaces.

7º La ausencia de guía familiar para ayudar al joven a resolver los requerimientos del despertar sexual, para encauzar la conducta social y para superar las incertidumbres y angustias que dificultan el equilibrio emocional.

A los 7 factores anteriores debe añadirse, por cierto, la dramática situación que afecta a un importante segmento de nuestra juventud. Problemas económicos y de desorganización familiar que redundan en la privación afectiva, en la falta de expectativas, en la resignación, en la frustración y, como contrapartida de todo ello, la rebeldía, agresividad y conductas que rondan lo delictivo.

La guía relativa que proporcionan los padres ni responden a las motivaciones juvenil ni, tampoco, parecen ser, de acuerdo con los resultados, las más idóneas en muchos rubros de la formación del joven.

Aunque se esfuerzan, tampoco los profesores logran a través de sus respectivos programas satisfacer las necesidades sentidas por los jóvenes o advertidas por los adultos. En este sentido, ni el Consejo de Curso, ni las actividades extracurriculares, ni las reuniones de padres, ni las acciones de orientación vocacional, son de por sí solas o en su conjunto instancias para abordar con propiedad, proyección y responsabilidad, las tareas que demanda la orientación personal en una etapa psicológica que la hace más perentoria que cualquier otra.

La formación del ser humano, en efecto, y el tipo de problemas en que se está hoy desarrollando su vida, obligan que la escuela desempeñe roles sistemáticos y



La escuela debe ser orientación personal a los adolescentes.

persistentes de orientación personal, independientemente de las acciones de protección y ayuda que puedan proporcionar la niñez y juventud más vulnerable y desvalida otros servicios públicos.

La función de la escuela en este sentido debiera contribuir al desarrollo de la identidad personal a través del conocimiento de sí mismo y las transformaciones propias de la edad del desarrollo, así como a través de la identificación de las alternativas de participación grupal y social que per-

mitan la expresión de dicha identidad.

Además de esta labor que favorece en el niño y el joven la comprensión de sí mismo y de sus posibilidades de inserción como sujeto activo en la vida social, la escuela debiera contribuir a que el alumno adopte decisiones de estudios, vocacionales, profesionales y familiares, sobre una base de información fundada, con la oportunidad debida y con una clara percepción del alcance que ellas tienen y tendrán en su vida personal y en la vida de los demás.

A partir de este mes tendremos con nosotros "Biblioteca al Instante", donde destacaremos los últimos títulos llegados a la moderna y práctica biblioteca del CPEIP, cuya Jefa, la Bibliotecaria Gloria Corvalán y su equipo, se han dispuesto para ofrecer un completo servicio a los usuarios. Los interesados pueden hacer consultas en sala, pedir préstamos a domicilio e interbibliotecario, consultar recortes de prensa nacional, textos y revistas, además pueden pedir la búsqueda de material bibliográfico de otros centros de información, es decir, una especie de rastreo.

ALFABETIZACION

1. Teberosky, Ana

Lectura y escritura: reflexiones desde la psicolingüística, p. 250 - 257.

En: *Cuadernos de educación* - v. 21. Nº 197 (sep. 1990)

Se intenta hacer un aporte a la alfabetización y al iletrismo a partir de distintas significaciones y usos del lenguaje escrito, así como el análisis de la lectoescritura.

COMUNICACION

2. Jiménez A., Gladys

Persona, comunicación y juego, p. 25 - 28.

En: *Perspectiva educacional* - Nº 16 (abr. 1990)

Análisis de la autora relacionado con la existencia de la relación entre juego, comunicación y educación.

CONCEPTO DE SI MISMO

3. Catalán A., Jorge

Autoestima, educación y cambio, p. 11- 19.

En: *Revista temas de educación* - Nº 3 (ago. 1990)

Sobre la base de algunas distinciones conceptuales entre auto-concepto y autoestima, destaca el papel que tiene la escuela como agente de cambio.

CONTAMINACION AMBIENTAL

4. Núñez S., Fernando

Ambiente y salud, p. 25 - 33.

En: *Trilogía* - v. 9, Nº 16/17 (1989).

Análisis de algunos factores que intervienen en la generación de problemas ambientales que afectan la calidad de vida del hombre.

EDUCACION AMBIENTAL

5. Aravena M., Hernán y otros

Educación en medio ambiente, p. 235 - 236.

En: *Revista de pedagogía* . v. 40, Nº 332 (oct. 1990).

Artículo que plantea la necesidad de una "educación ambiental".

EDUCACION BASICA

6. Olvera L., Pedro José

Necesidades de la educación básica en América Latina y el Caribe: situación actual y perspectivas de solución, p. 55 - 76.

En: *Tecnología y comunicación educativa* -

v. 5 Nº 16 (ago. 1990).

Una visión general del estado actual de la educación básica en Latioamérica. Incluye información actualizada de aspectos económicos y cifras de matrícula y otros.

EDUCACION DEMOCRATICA

7. Sánchez I., Jaime

La democracia del futuro y el futuro de la educación, p. 1973 - 1983.

En: *Revista temas de educación* Nº 3 (ago. 1990).

Se pretende establecer que sin educación no habrá democracia; y que esta educación debe ser de calidad, concepto que ya no es el mismo que el de hace algunos años.

EDUCACION ESTETICA

8. Ivelic K., Radoslav

La educación estética, p. 237 - 241.

En: *Revista de pedagogía* - v. 40, Nº 332 (oct. 1990).

Se destaca la educación estética como parte de la formación integral del hombre.

EDUCACION MUSICAL

9. Concha M., Olivia

Música, sociedad y educación musical, p. 21 - 35.

En: *Revista temas de educación* Nº 3 (ago. 1990).

Es una reflexión crítica de la Educación Musical en Chile. Propone considerar los cambios producidos en relación MUSICA - SOCIEDAD.



ENSEÑANZAS DE LAS MATEMATICAS

10. Soto., Isabel

¿Qué son las matemáticas? Algunas falsas ideas, p 258 - 259.

En: *Cuadernos de educación* - v. 21, Nº 23 (sep. 1990).

Se propone una reflexión sobre algunas ideas de lo que son las matemáticas y la manera de enfrentar su enseñanza.

EVALUACION EDUCACIONAL

11. Metz., Manuel

¿Por qué no dejar que los alumnos determinen la ponderación de sus respuestas?, p. 99 - 108.

En: *La educación* - v. 33, Nº 104 (1989).

El autor defiende la tesis de que las ponderaciones de las respuestas en pruebas administradas a poblaciones muy numerosas (PAA) deben ser determinadas por los alumnos a posteriori.

FILOSOFIA DE LA EDUCACION

12. Valenzuela., Alvaro

Emilio o el desafío de una utopía pedagógica, p. 43 - 89.

En: *Perspectiva educacional* - Nº 16 (abr. 1990).

Desarrollo de algunos tópicos planteados por Rousseau en su obra "Emilio o la educación".

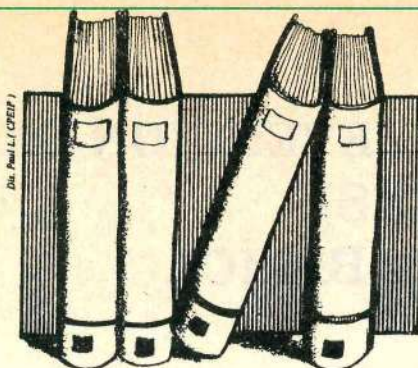
FORMACION DE DOCENTES

13. Ahumada., Pedro y otros

Competencias genéricas proyectadas hacia la formación del profesor en el año 2000, p. 7 - 12.

En: *Perspectiva educacional* - Nº 16 (abr. 1990).

Propone competencias genéricas que todo profesor debiera poseer hacia el año 2000.



HABITO DE LECTURA

14. Piccini., Mabel

Rincones de lectura: otro lugar desde donde leer, p. 77 - 85.

En: *Tecnología y comunicaciones educativas* - v. 5 Nº 16 (ago. 1990)

Síntesis de un proyecto realizado en México para fomentar la lectura en las escuelas públicas.

HISTORIA DE LA EDUCACION

15. Jiménez R., Manuel

De la muerte de la filosofía a la muerte del humanismo, p. 42 - 48

En: *Triología* - v. 9 Nº 16 / 17 (1989).

Síntesis histórica del aumento en importancia de las ciencias positivas en la educación chilena, en detrimento del pensamiento filosófico y del humanista.

MOTIVACION

16. Ríos., Leopoldo de los

Motivación de logro, motivación vocacional y autorrealización, p. 37 - 41.

En: *Perspectiva educacional* - Nº 16 (abr. 1990).

Estudio acerca de la motivación como parte del comportamiento humano. Análisis de algunas tesis como Maslow, Atkinson, etc.

MUJER

17. Vargas V., Virginia

Movimiento de mujeres en América latina: un reto para el análisis y para la acción p. 53 - 69.

En: *Revista paraguaya de sociología* - v. 27 Nº 77 (ene. - abr. 1990).

Análisis de la participación de la mujer en los nuevos movimientos sociales.

BIBLIOTECA CPEIP - CHILE

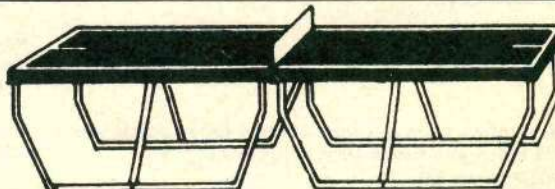
Camino Nido de Águilas s/n,
Lo Barnechea, Santiago
Casilla 16162, Correo 9,
Providencia

Fono: 47'1359, Anexo 338

Fax: 472137

FABRICA DE MESAS DE PING-PONG

impacto
OLIMPICO



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

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

EXPOSICION Y VENTAS

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

PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE RIESGOS ESCOLARES (PRIES) PARA EDUCACIÓN BÁSICA

Nota: El Ministerio de Educación y la Asociación Chilena de Seguridad elaboraron un proyecto de Prevención de Riesgos para Educación Básica, que se convirtió en Programa que el profesor debe desarrollar con los alumnos de este nivel. Este Programa fue publicado anteriormente por nuestra Revista, habiéndose agotado dicha edición lo estamos reeditando en forma apartada. En este número les ofrecemos los módulos 12, 13 y 14.

MODULOS PARA EL PROFESOR

MODULO 12

Cuarto Año Básico

Contenido: Accidentes por golpes, golpeado contra y por contacto.

"EVITEMOS LOS ACCIDENTES POR GOLPES, GOLPEADO CONTRA Y POR CONTACTO CON ELEMENTOS PELIGROSOS"

Objetivo:

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

1. DESCRIBIR las características de los accidentes por golpe, golpeado contra y por contacto con elementos peligrosos.

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS.

En este módulo se presentan tres tipologías de accidentes:

- Por golpe
- Por contacto
- Golpeado contra.

En el accidente "por golpe" se pueden mencionar las siguientes acciones inseguras:

- Lanzamientos de piedras, tiza, borradores, gomas, etc.
- Puerta que se abre bruscamente.

En el accidente "por contacto" se consideran las siguientes acciones inseguras:

- Tocar superficies calientes (estufas, cocinas, planchas).
- Transportar alimentos muy calientes (té, sopa, guisos).
- Utilizar inadecuadamente elementos cortantes o punzantes (cuchillos, clavos, vidrios, alambres, rejas, punteros, lápices).

Por último, en el accidente "golpeado contra" se clasifican los golpes contra objetos (mesa, sillas, murallas, etc).

VOCABULARIO:

Accidente por golpe:

Se produce cuando un objeto se mueve hacia el niño y hace contacto con él. Podría ocasionar una lesión por la fuerza del golpe. Ejemplos:

- Materiales que caen sobre el niño.
- Martillo que golpea al niño.
- Piedra que choca con fuerza sobre superficie dura, se revienta y sus trozos golpean al niño.

Accidente por contacto con:

Se genera cuando el objeto o material se mueve hacia el niño. La lesión puede producirse por la naturaleza del contacto más que por el peso del objeto. Ejemplos:

- Quemaduras producidas por vapor.
- Mano en contacto con hielo del freezer.

Accidente golpeado contra:

El niño se mueve hacia el objeto o material, hace contacto con él y puede lesionarse por la fuerza con que golpea, como por ejemplo:

- Niño que hace fuerza y resbala, golpeando contra otro objeto.

Tipología de accidentes:

Características o clasificación de los accidentes. Ejemplo.

- Por golpe.
- Por atrapamiento.
- Por contacto.
- Etc.

En el desarrollo de las actividades del presente módulo, con toda seguridad, las vivencias del alumnado irán enriqueciendo las situaciones de aprendizaje. El profesorado deberá aprovechar la oportunidad para orientar el aprendizaje de los alumnos para que éstos internalicen y apliquen normas, durante su vida escolar y adulta, que eviten la generación de accidentes.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1

Materiales: Set de láminas semejantes a la figura 90 y 91.

- a) Promueva una discusión grupal orientada a la descripción de accidentes por "golpe", "contacto" y "golpeado contra".
- b) Solicite a los alumnos que redacten en cinco líneas accidentes que hayan sufrido por "golpe", "contacto" o "golpeado contra".
- c) Pida que lean, en voz alta e individual, las composiciones contra accidentes.
- d) Pídales que observen las figuras 90 y 91 y clasifiquen en el pizarrón en tres columnas, los datos obtenidos.

Ver ejemplo que se indica a continuación:

Accidente:

- "Por golpe".
- Dedo golpeado por martillo.
- Niño golpeado por puerta al abrirse repentinamente.

"Por contacto".

- Mano quemada al tocar una estufa encendida.

"Golpeado contra".

- Niño se golpea contra la mesa del profesor, al ir caminando y mirando hacia atrás.

"Por golpe".

- Pie herido al caerle un fierro.

"Por contacto".

- Mano quemada al tocar sartén hirviendo.

"Golpeado contra".

- Cabeza lesionada al tratar de empujar un mueble y resbalar.

- e) Solicite a los alumnos que expresen oralmente la forma de prevenir los accidentes mencionados, orientándolos a dar los siguientes tipos de respuesta:

- Abrir el cajón, tomándolo del tirador.
- Colocar la estufa en un rincón de la habitación.
- No correr mirando hacia atrás.
- Colocar los fierros en forma horizontal, apoyados en el suelo.
- No tocar el freezer (despegar la mano echando agua de la llave).
- Tener cuidado con el juego.

ACTIVIDAD 2.
Materiales:

- a) Solicite a los alumnos que identifiquen la acción insegura en la siguiente estrofa:

*"¡Que linda en la rama
la fruta se ve
si lanzo una piedra
tendrá que caer!"*

- b) Solicítele que expliquen el tipo de accidente que podría ocurrir al ejecutar dicha acción insegura.
- c) Promueva una discusión grupal que permita "descubrir" acciones seguras para sacar los frutos de los árboles.
- d) Permita que los niños relaten vivencias personales relacionadas con lanzamiento de piedras u otros objetos que pueden provocar lesiones a terceros; por ejemplo:
- Lanzamiento de piedras con honda.
 - Construcción de boleadoras con piedras o tuercas (para sacar hilos de volantines)
 - Lanzamiento de piedras a techos de casa vecinas.
 - Lanzamiento de semillas con hondas poroterías.
 - Lanzamiento de plumillas de papel, soplando tubos.
- e) Pídale que elaboren una lista de heridas o traumatismos que podrían sufrir los afectados con las acciones inseguras anteriores.

ACTIVIDAD 3.
Materiales. Dibujo semejante a la figura 92.

- a) Pida a los alumnos que observen la figura 92.
- b) Solicite a los alumnos que expliquen la diferencia que existe entre las escenas ilustradas. Oriente, a los alumnos hacia la siguiente idea: "Los niños no deben permanecer en su hogar sin la compañía de adultos responsables".
- c) Pregunte a los alumnos: ¿cuál escena no representa un peligro de accidente?
- d) Pida a los alumnos que identifiquen las acciones inseguras y seguras que hayan observado en la figura 92.
- e) Solicítele que relaten accidentes que les ocurrieron cuando se encontraban solos y que expliquen lo que hicieron para pedir ayuda.
- f) Formule preguntas orientadoras con el fin de que ellos expresen lo que se debe hacer en caso de accidente cuando se encuentren solos en sus casas. Las respuestas deben circunscribirse en torno a la idea: "Se debe solicitar ayuda a una persona mayor, vecina a su casa y que previamente haya sido recomendada por sus padres".

ACTIVIDAD 4.
Materiales. Lámina semejante a la figura 93.

- a) Solicite a los alumnos que observen las escenas de la figura 93.
- b) Pida en forma grupal que expliquen lo observado.
- c) Solicite a los alumnos que mencionen, en cada caso, las condiciones y acciones inseguras que se observan.
- d) Pídale que mencionen los accidentes que podrían ocurrir en cada una de las situaciones ilustradas. Señale a los alumnos que los alimentos líquidos, al momento de ser ingeridos, deben tener una temperatura apropiada (no excesivamente caliente).

- e) Comente con el curso que un factor que influye, en las acciones inseguras que generan accidentes, es la indisciplina.

ACTIVIDAD 5.
Materiales. Útiles escolares para premiar.

- a) Realice competencias de prevención de riesgos entre las filas de su curso. A los alumnos que durante una semana hayan realizado menos acciones inseguras, estimúelos con anotaciones positivas de ser posible, los obsequios podrían ser proporcionados por los apoderados del curso.

APLICACION A SITUACIONES NUEVAS.
Materiales. Láminas semejantes a la figura 94.

Disponga en la pizarra dibujos similares a la figura 94. Pregunte a sus alumnos ¿por qué es una acción insegura calentar un envase de aerosol?. Oriente sus respuestas a: "Puede producirse una explosión debido al gas contenido", ¿cómo se podría impedir que un niño pequeño meta sus dedos en un enchufe?. Oriente sus respuestas a: "Se pueden tapar los enchufes usando tela adhesiva, papel engomado u otros dispositivos especiales". ¿Qué le puede ocurrir a un niño que enciende fósforos en su dormitorio?.

SUGERENCIAS DE EVALUACION

Objetivo 1. Materiales. Láminas semejantes a la figura 95. (Item 1).

- a) Entregue a cada alumno una lámina con la figura 95 y solicítele que respondan por escrito las siguientes preguntas:
¿Cuál accidente es por "golpe", "contacto", "golpeado contra"?

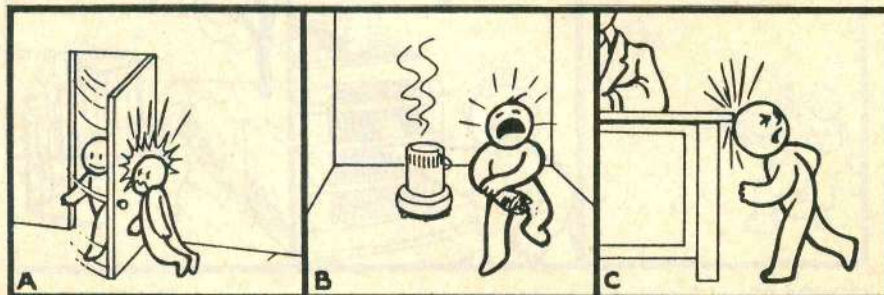
Objetivo 1. Materiales. Láminas semejantes a la figura 96. (Item 2).

- a) Entregue a cada alumno una lámina semejante a la figura número 96. Deben pintar con color verde la lámina que representa una condición segura y que responda por escrito la siguiente pregunta: "¿por qué la figura coloreada representa una condición segura?".
¿Por qué las figuras no coloreadas representan una condición insegura?. Se espera que los alumnos distingan como condición insegura la olla y la tetera colocada en los mecheros exteriores de la cocina.

Objetivo 1. Materiales. Lámina semejante a la figura número 97. (Item 3).

- a) Entregue a cada alumno una lámina semejante a la figura número 97 El alumno debe responder por escrito a las siguientes preguntas.

- ¿Qué tipo de accidente está representado en la figura número 97? Se espera que el alumno responda: "Por contacto con".
- ¿Cómo se debe retirar la mano al quedar adherida al congelador? Se espera que el alumno responda: "Mojando la mano con agua de la llave, hasta que se desprege por sí sola".
- ¿Existe alguna golosina que pueda provocar este mismo accidente? Se espera que alumno responda: "Sí, los helados de agua a veces, los labios quedan adheridos a él".


FIGURA 90.

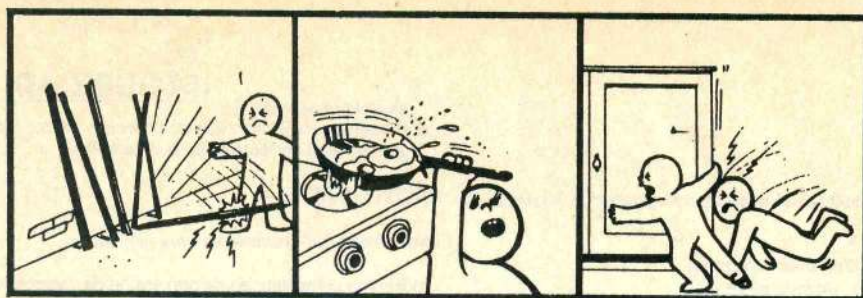


FIGURA 91.

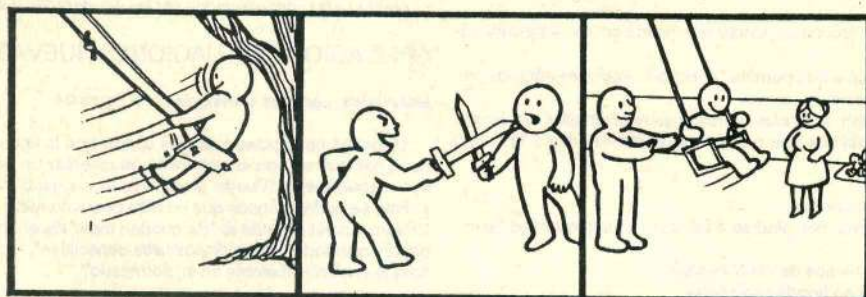


FIGURA 92.



FIGURA 93.

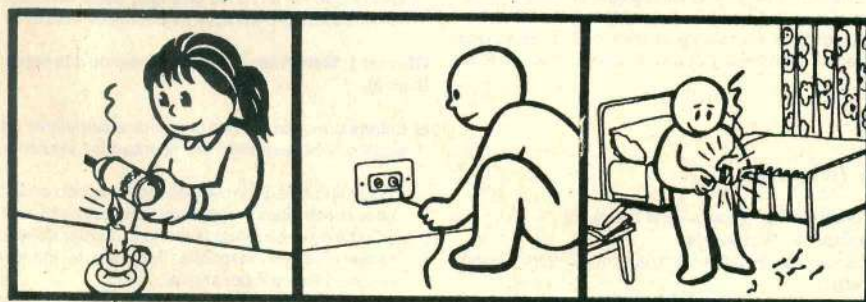


FIGURA 94.



FIGURA 95.



FIGURA 97.

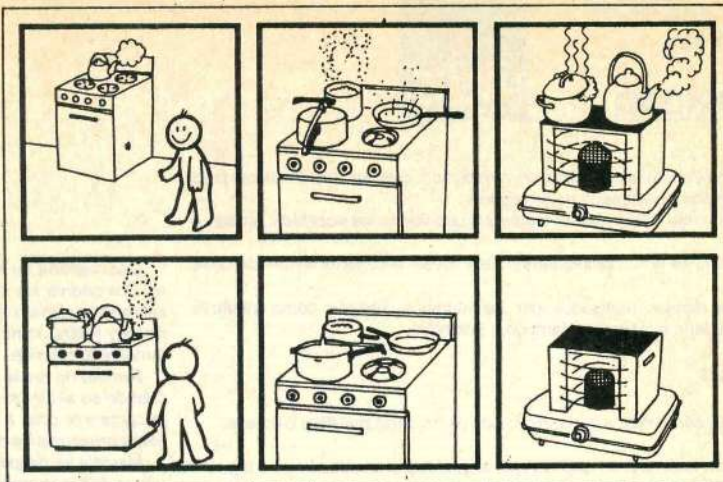


FIGURA 96.

MODULO 13

Quinto Año Básico

Contenido: Nociones elementales sobre Prevención de Riesgos de Incendios.

"EL FUEGO: NUESTRO AMIGO DESCONOCIDO"

Objetivos:

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

1. IDENTIFICAR Y NOMBRAR acciones inseguras y condiciones inseguras que provocan incendios.
2. FORMULAR normas básicas de prevención de incendios.

SUGERENCIAS METODOLOGICAS.

En este módulo, los alumnos deberán identificar y nombrar las acciones y condiciones inseguras que puedan ocasionar incendios.

Los temas sobre Prevención de Riesgos de Incendios incluidos en el presente módulo son:

- a) Magnitud del problema de incendios.
- b) Factores que intervienen en el fuego.
- c) Causas más comunes que los provocan.
- d) Principios de Prevención.

Por la importancia que reviste el tema, se sugiere incorporar a la comunidad escolar en el proceso de enseñanza aprendizaje de lo que es Prevención de Riesgo de Incendios.

Para ello se podrían organizar charlas en conjunto con el Cuerpo de Bomberos de la comuna u otros especialistas en la materia.

VOCABULARIO (*)

Fuego:

"Combustión caracterizada por la emisión de calor, acompañada de llamas o de humo o de ambos".

Amago:

"Un principio de incendio que puede ser controlado en sus inicios por los propios afectados o por bomberos, y que en todo caso los daños ocasionados son insignificantes".

Incendio:

"Combustión producida por un fuego, que se descontrola".

Calor:

"Energía térmica desarrollada en la combustión, se propaga por radiación, conducción y convección".

Combustión:

"Reacción química automantenida, entre un combustible y un comburente con gran producción de calor".

Combustibles:

"Sustancia o mezcla de ellas que son capaces de entrar en combustión".

Comburente:

"Sustancia o mezcla de ellas que proporcionan el oxígeno u otro elemento necesario para la combustión".

SECUENCIA DE ACTIVIDADES.

ACTIVIDAD 1.

Materiales. Láminas semejantes a las figuras: 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105 y 106.

(*) Vocabulario según terminología de la Norma Chilena NCH 933 - C 84

a) Introduzca a los alumnos en la temática referida a incendios, utilizando el modelo que se indica a continuación:

- ¿Desde cuándo el hombre utiliza el fuego? Después de plantear cada pregunta organice una discusión con el grupo curso, complementándola con la observación de láminas. Ver figura 98.
- ¿Qué utilidad brinda el fuego en nuestro hogar? Ver figura 99.
- ¿Cómo se puede transformar el fuego en un elemento destructor? ver figura 100.
- ¿Qué mecanismo mantiene el fuego bajo control? Ver figura 101.
- ¿Qué efectos dañinos puede provocar el fuego en personas, animales y cosas? ver figuras 102, 103 y 104.
- ¿Cuáles son los medios que utiliza el hombre para apagar incendios? Ver figuras 105 y 106.

ACTIVIDAD 2.

Materiales. Recortes de diarios y revistas con noticias de incendios y/o amagos.

- a) El día anterior a la clase informe a los alumnos que deben traer recortes de diarios con noticias de incendios y/o amagos.
- b) Pida a los alumnos que lean atentamente sus recortes y señalen oralmente, en forma breve, las causas que originaron los incendios y comenten las pérdidas ocasionadas por éste (materiales y/o humanas).

- c) Comente con el curso las medidas de prevención que se deben tomar para que los incendios y/o amagos no se repitan.
- d) Dé a los alumnos el significado elemental que tienen los vocablos: amago e incendio.
- e) Pida a los alumnos que complementen las ideas anteriores ilustrando cada concepto.
- f) Clasifique los dibujos realizados por los alumnos, usando como criterio la magnitud del daño ocasionado (amago e incendio).

ACTIVIDAD 3.

Materiales. Caja con fósforos, vela, trozos de papel, tarro metálico con tapa.

En la presente actividad se sugiere que el profesor muestre al curso algunos casos sencillos de combustiones. Al respecto, se deberá insistir en que:

- No se deben manipular en forma descuidada estos elementos.
 - Los alumnos no deben repetir en su casa u otro lugar las situaciones que van a observar.
- a) Encienda un fósforo y pida a los niños que relaten lo observado. Es posible que en relación a esto, señalen: "se produce luz y calor" (Esta última afirmación es producto de la experiencia que tienen al respecto).
- b) Encienda una vela. ¿Qué observan? Repita la actividad quemando trozos pequeños de papel sobre la tapa metálica de un tarro. Solicítele que relaten vivencias al respecto (combustiones en estufa a parafina, cocina a parafina o gas etc.).

Aproveche la actividad para introducir el término combustión desde un punto de vista operacional: "En las combustiones se libera luz y calor".

- c) Tome un trozo de papel y quémelo. ¿Por qué se terminó la combustión? (se consumió el papel).
- d) Tome un trozo de papel y quémelo. En seguida, cúbralo con el tarro, cuide que no se filtre aire y después destápelo. ¿Queda papel sin quemar? ó ¿por qué se extinguió (terminó) la combustión?

Se espera que los niños lo relacionen con: "falta de aire". Si los alumnos no son capaces de formular esa explicación, repita la actividad y formule preguntas orientadas para alcanzar la inferencia precitada.

Introduzca los términos combustible y comburente en términos simples. Ejemplo:

- Combustible es lo que se quema (papel, cartón, etc.).
- Comburente es lo que ayuda a que el combustible se queme. "El aire es un comburente pues ayuda a que el papel se queme". No se estima conveniente, por ahora identificar como comburente al oxígeno del aire (la validez de esta última afirmación queda a criterio del profesor), si se estima adecuado, por los conocimientos que tienen los alumnos, nombre al oxígeno del aire como comburente.

ACTIVIDAD 4.

Materiales. Láminas semejantes a las figuras 107, 108, 109 y 110.

- a) Con el fin de reforzar los conceptos desarrollados en la actividad anterior, pregunte a los alumnos: ¿qué elementos se necesitan para que se produzca una combustión?. Se espera que respondan: "se necesitan tres elementos como condición para que haya combustión; deben estar juntos: combustible, comburente (aire - oxígeno) y calor". Complemente las respuestas con la observación de la figura 107.
- ¿Qué elementos combustibles conocen? Se espera que los alumnos respondan: "papeles, madera, trapos, parafina, cartón, cera, aceites, grasa, etc.". Complemente las respuestas con la observación de la figura 108.
- ¿Dónde encontramos el oxígeno necesario para que haya fuego? ¿Cuáles objetos pueden ser fuentes de calor? Se espera que los alumnos respondan:

"Un fósforo encendido, una plancha caliente, una estufa encendida, una chispa eléctrica, un bracero con brasas arcientes, un cigarrillo a medio consumir, etc.". Complemente las respuestas con la observación de la figura 109.

- b) Pida a los alumnos que se turnen para leer el siguiente relato:

ACCIDENTE CASERO

Una mañana de sábado Marcela y su hermana Coca dormían profundamente. Sus padres les dejaban dormir hasta más tarde, ya que los otros días de la semana se debían levantar muy temprano para ir al colegio. Coca tenía un sueño muy liviano, cualquier ruido la hacía saltar de su cama e investigaba inmediatamente lo ocurrido.

Ese día no fue la excepción. Eran aproximadamente las nueve de la mañana cuando se sintieron unos apresurados pasos por la casa, Coca dió un salto en la cama y le gritó a su hermanita: "Marcela, despierta. Parece que los papitos están preocupados por algo".

Marcela se despertó graciosamente y se sentó en la cama. Pero su hermanita se había levantado rápidamente y ya se encontraba fuera del dormitorio, sin ponerse sus zapatos como era su costumbre. Las dos niñas se dirigieron al baño, lugar desde el cual provenían los ruidos y observaron algo poco común. La madre venía entrando apresuradamente con un paquete de detergente, mientras el papá tenía abiertas las ventanas de par en par, un desagradable olor a gas invadía el recinto. "¿Qué pasa, papá, por qué están tan preocupados?", preguntó una de las niñas. "Parece que este balón tienen un escape de gas, mi amor. Por favor escuchénme, no prendan la luz, porque el gas se podría inflamar instantáneamente".

Las niñas vieron cómo su padre colocó un poco de detergente en un vaso y le agregó agua. "Papá ¿estás haciendo lavasa?", inquirió una de las niñas.

El papá sacó el regulador del gas y con mucho cuidado derramó un poco de la mezcla sobre la válvula del balón. "¡Qué lindo!", gritaron las niñas cuando vieron como se formaban unos hermosos globos multicolores en la base de la válvula.

Las niñas no se daban cuenta de que la situación era muy peligrosa, el padre, aparentando una calma que no sentía, le dijo a su esposa, "Anda rápido a llamar al servicio de urgencia de la Compañía de Gas".

"Yo voy al fondo del patio a dejar el balón para que no corramos ningún riesgo; dejarlo en este lugar es muy peligroso. Niñas, no salgan al patio hasta que yo les avise".

La madre salió presurosa a llamar por teléfono al Servicio de Emergencia, mientras el padre sacó el cilindro al patio y lo dejó pegado a la muralla. El papá volvió a la casa y ocurrió lo increíble, se escuchó una fuerte explosión que rompió algunos vidrios, todos corrieron a ver lo que sucedía. Con sorpresa vieron que se había caído una parte de la muralla, el gallinero del vecino voló por el aire y las plumas de las aves caían suavemente como si estuviera nevando.

Las niñas estaban muy pálidas y asustadas, el padre no salía de su asombro, no se explicaba lo sucedido. Por el boquete que dejó la explosión en la muralla observaron la llegada del vecino, venía corriendo y con su respiración entrecortada preguntó: "¿cómo sucedió todo esto?", "No entiendo vecino, tenía un cilindro de gas licuado con una filtración, por eso lo saqué aquí, por precaución". "Ahora entiendo", agregó el vecino, "Yo tenía un bracero pegado a la muralla, todavía le quedaban algunas brasas encendidas, seguramente por los orificios que tenía la pared pasó el gas y se produjo la explosión".

El padre, un poco más tranquilo dijo: "pensar que alguien pudo morir, pero, gracias a Dios, no se produjeron desgracias personales. En cuanto a la pared, mañana comenzaré a repararla".

Y esta fue la historia de un accidente casero, que esperamos nunca ocurra en tu hogar.

- c) Pida a los alumnos que observen la figura 110. Después que observen la figura, deben responder las siguientes interrogantes:

¿Por qué no se ha producido la inflamación del gas? Se espera que respondan: "porque el combustible solamente ha entrado en contacto con el aire y no con el calor del bracero".

El gas licuado, ¿dónde se está depositando? Se espera que respondan: "Se acumula al nivel del suelo, porque el gas licuado es más pesado que el aire".

Oriéntelos en la importancia que tiene el conocimiento de la Prevención de Riesgos de Incendio y la serenidad con que se debe actuar en situaciones de emergencia. Infórmeles que al momento de adquirir un cilindro de gas licuado se debe revisar cuidadosamente la válvula para detectar un posible escape.

- d) Recuerde a sus alumnos, una vez más, los tres factores que unidos producen fuego (*)

- Combustible (papel, aceite, cera, etc)
- Oxígeno (aire).
- Calor (cualquier fuente de calor).

e) Infórmeles que:

ELIMINANDO CUALQUIERA DE ELLOS EL FUEGO SE APAGA

f) Pregúnteles:

¿Cómo se podría eliminar cada uno de los tres factores del triángulo del fuego? Se espera con concluyan que: "El combustible se elimina por remoción", "el oxígeno se elimina por sofocación", "el calor se elimina por enfriamiento".

(*) Existe una teoría más moderna para explicar el fuego (teoría del tetraedro) que, por razones metodológicas, no es tratada en este módulo.

ACTIVIDAD 5.

Materiales. Láminas semejantes a las figuras 111, 112, 113, 114, 115, 116 y 117.

a) Plantee a sus alumnos algunas interrogantes, referidas a las numerosas causas que provocan incendios, tales como:

¿Cómo se podría inflamar un artefacto a parafina? (estufa, cocina, etc.). Se espera que los alumnos respondan, por: "volcamiento", "llenar estanque estando encendida", "mantenimiento deficiente (limpieza, cañerías que gotean, conexiones sueltas, etc.), "derrames de combustibles sobre artefactos encendidos", "acumulación excesiva de combustible al encenderlas". Refuerce la idea comentado con los alumnos la figura 111.

¿Cómo podría ocurrir un incendio a causa de un artefacto a gas licuado? Se espera que los alumnos respondan, por: "conexión descuidada de la válvula reguladora", "uso de mangueras de materiales inadecuados y diámetros diferentes", "falta de abrazaderas apropiadas", "uso de mangueras con fisuras debido al uso", "falta de válvulas de calefón", "abrir llaves y después encender fósforos", "utilizar fósforos para ubicar escapes de gas", "desgaste por uso de elementos sujetos a roce o fricción (llaves, reguladores, mangueras, etc)" y "mal trato de balones". Complementar respuestas con observación de la figura 112.

b) ¿En qué lugares es peligroso que fumen los adultos? Refuerce la idea que el fumar es dañino para la salud. Se espera que los alumnos respondan "en lugares que se guarden elementos combustibles", "cerca del estanque de bencina de automóviles", "en ambientes con emanaciones de vapores inflamables", "en la cama", etc. Complementar respuestas con la observación de la figura 113.

¿Qué acciones inseguras realizan los adultos al fumar? Se espera que los alumnos respondan: "no apagar debidamente las colillas", "lanzarlas en forma descuidada sobre pastizales, basuras, escombros, zarzamoras", "no utilizar ceniceros adecuados". Complementar respuestas con la observación de la figura 114.

c) ¿En qué forma el uso de las velas podría provocar un incendio? Se espera que los alumnos respondan: "Utilizar palmatorias inadecuadas", "dejarlas muy próximas a materiales de fácil combustión (cortinas)", "utilizarlas para la búsqueda de objetos en lugares estrechos (closet, despensas, armarios, etc.), "jugar con velas", "volcarlas", "pegarlas sobre muebles, vasos, tazas, etc.". Presentar a los alumnos la figura 115 y comentarla.

d) ¿Cómo podría un brasero encendido provocar un incendio? Se espera que los alumnos respondan: "usar bencina u otro combustible para acelerar el encendido de carbón o madera", por el chisporroteo que pueden alcanzar materiales de fácil combustión tales como: papeles, alfombras, ropa de cama, etc." y por "volcamiento". Presentar y comentar figura 116.

e) ¿Cómo pueden influir en la gestación de un incendio el orden y el aseo deficiente? Se espera que los alumnos respondan: "no eliminar diariamente

los desperdicios o basuras", "utilizar receptáculos combustibles para la basura y desperdicios", "utilizar bencina o parafina u otros elementos peligrosos en el aseo", "almacenar los elementos de aseo (escobillones, traperos, cera, etc.) en cualquier parte y no en aquellos destinados expresamente para tal objeto y debidamente ventilados", "guardar elementos de desecho o dados de baja en desvanes, buhardillas (entretecho), bajo las escaleras, etc.", "no asear casilleros, guardarropias", "quemar pasto sin tomar las debidas precauciones", "existencia de pasto seco y largo cerca de construcciones (en especial durante el verano)", "trozos de vidrios que concentran los rayos solares". Presentar y comentar la figura número 117.

ACTIVIDAD 6.

Materiales.

a) Con la debida anticipación organice una visita de los alumnos del curso al Cuartel de Bomberos más cercano a la escuela. Haga llegar previamente a los bomberos el cuestionario respectivo.

b) Informe a los alumnos que para la entrevista con los bomberos deberán llevar preparado el siguiente cuestionario u otro semejante:

1. ¿Cuáles de mis acciones podrían provocar un incendio en mi hogar?
2. ¿Qué debemos hacer si se declara un incendio en mi casa?
3. ¿La Operación Deyse se podría aplicar en mi hogar?
4. ¿En un incendio, cómo puedo protegerme la cara y las vías respiratorias contra el calor y el humo?
5. ¿Qué precauciones se deben adoptar antes de abrir una puerta en caso de incendios?
6. ¿En qué consiste la "técnica de palmeo" de una puerta?
7. ¿Qué debo hacer si un incendio me atrapa en un edificio?
8. En un edificio en llamas, ¿qué es más seguro para evacuar, las escaleras o el ascensor?
9. ¿Cuáles son las partes de un carro bomba?
10. ¿Cómo apagan el fuego?
11. ¿Cuál es la mejor forma de encender un artefacto a gas?
12. ¿Qué precauciones debo tomar para utilizar velas?
13. ¿Qué debo hacer si mis ropas se incendian?
14. ¿Qué otros consejos me puede dar para prevenir incendios?
15. ¿Qué requisitos se requieren para ser bombero?

SUGERENCIAS DE EVALUACION.

Objetivo 1. a) Materiales. Lámina semejante a la figura 118. (Item 1)

Entregue a cada alumno una lámina semejante a la figura 118. Pida al alumno que señale por escrito a cuál de las ilustraciones corresponden los conceptos de amago, incendio y siniestro.

Objetivo 1. a) Materiales. Lámina semejante a la figura 119. (Item 2)

Entregue a cada alumno una lámina semejante a la figura 119. Pida al alumno que señale por escrito a cuál de las ilustraciones corresponden los conceptos de acción insegura y condición insegura.

Objetivo 2. a) Materiales. (Item 3)

Entregue a cada alumno el texto de las siguientes situaciones.

- Si un canasto papelerero está ardiendo en el interior de una pieza y lo sacamos del lugar, al aire libre, decimos que hemos eliminado el "foco del incendio" por... (se espera que el alumno responda "por remoción").

- Si sobre el papelerero arrojamos un saco, una alfombra, un cobertor y lo aislamos del aire que lo rodea, decimos que hemos eliminado el fuego por... (se espera que el alumno responda "por sofocación").

- Si al papelerero ardiendo le lanzamos agua, decimos que hemos eliminado el fuego por... (se espera que el alumno responda "por enfriamiento").

Pida a cada alumno que en la línea de puntos complete la proposición con los términos: remoción, sofocación y enfriamiento.



FIGURA 98



FIGURA 99



FIGURA 100.

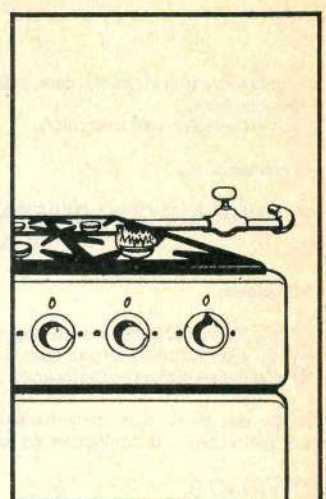


FIGURA 101.



FIGURA 102.



FIGURA 103.



FIGURA 104.



FIGURA 105.

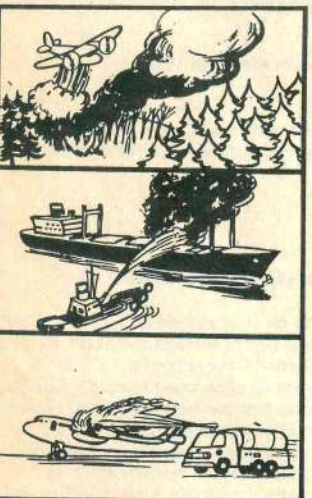


FIGURA 106.

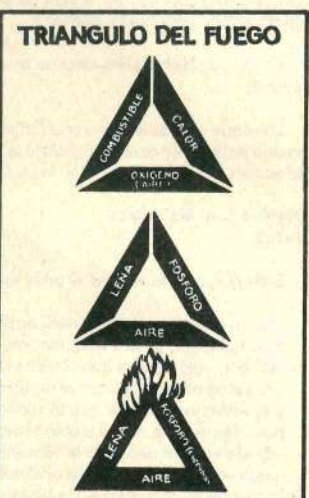


FIGURA 107.



FIGURA 108.



FIGURA 109.

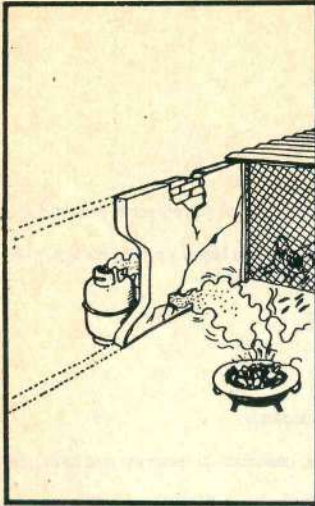


FIGURA 110.



FIGURA 111.



FIGURA 112.



FIGURA 113.



FIGURA 114.

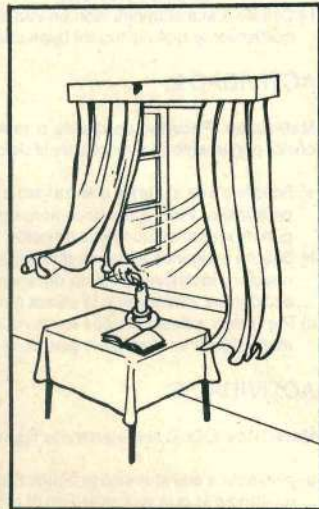


FIGURA 115.



FIGURA 116.



FIGURA 117.



FIGURA 118.

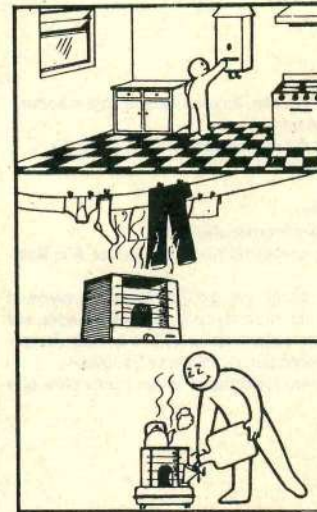


FIGURA 119.

**ASOCIACION
CHILENA
DE
SEGURIDAD**

ACHS

MODULO 14

Quinto Año Básico.

Contenido: Comportamiento en la vía pública y en los medios de transporte.

"VAMOS AL COLEGIO CON SEGURIDAD"

Obejtivos:

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

1. IDENTIFICAR los riesgos de accidentes del tránsito en la vía pública, urbana y/o rural.
2. DESCRIBIR el comportamiento adecuado en los medios de transporte público y particular.
3. APLICAR procedimientos de seguridad personal y colectiva en las vías públicas y medios de transporte.

SUGERENCIAS METODOLOGICAS.

Con el desarrollo del presente módulo se refuerzan y amplían las normas de seguridad referidas a la adopción de un comportamiento adecuado en la vía pública y en los medios de transporte. Se espera que esta actitud constituya a futuro, una forma de vida del niño, que preserve su seguridad personal y colectiva.

Estas actitudes deben exteriorizarse durante las actividades escolares del alumno, a través de la protección que se pueda prestar a los niños de cursos inferiores cuando se trasladan de su casa a la escuela y viceversa, al igual que con una actitud de respeto hacia los mayores que transitan y/o se trasladan en los mismos medios que utiliza el alumno.

El objetivo más importante es lograr que el alumno comprenda, asimile y aplique los conocimientos adquiridos a situaciones de su vida diaria e internalice una actitud de seguridad personal y colectiva.

Cada profesor, si lo desea, puede reforzar en forma verbal o práctica, estos objetivos, creando nuevas actividades, según sea el medio que rodea a cada escuela.

A continuación se presenta un listado de las acciones inseguras más frecuentes detectadas en los trayectos de la casa a la escuela y viceversa.

- Transitar muy cerca de la calzada o calle.
- Cruzar a media cuadra.
- Conversar con extraños.
- Transitar en bicicletas de manera descuidada.
- Sobrecargar la bicicleta.
- Uso de patines y patinetas.
- Entretenerse en el trayecto.
- Desviarse de la ruta.
- Hacer "dedo".
- Cruzar ríos, canales, líneas de ferrocarril, puente, túneles, pasos bajo o sobre nivel, por lugares no habilitados para tal efecto.
- Generar desorden en los buses u otro medio de transporte.
- Sacar por ventanillas o puertas cualquier parte del cuerpo.
- Viajar colgado en las pisaderas.
- Subir o bajar con el vehículo en movimiento.
- Cruzar por delante de vehículos detenidos sin tener visibilidad.

Este módulo puede ser complementado con el módulo 9 del Tercer Año Básico.

Cuando sea necesario que el alumno dibuje y/o escriba temas alusivos al respecto, se sugiere que lo haga en hojas de oficio o roneo, las que pueden ser colectadas y utilizadas para montar una exposición que resalte la acción que desarrolla la escuela en lo que respecta a Prevención de Riesgos Escolares.

Además, se sugiere que los alumnos lleven los trabajos a sus casas para que los familiares se interioricen en el tema.

VOCABULARIO

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

Prevención: "Prepararnos con nuestros compañeros y profesores para evitar accidentes".

Acción insegura: "Cualquier acción (cosas que se hacen) o falta de acción (cosas que no se hacen) que puede llevar a un accidente".

SECUENCIA DE ACTIVIDADES.

ACTIVIDAD 1.

Materiales: Hojas de oficio, roneo o de cuaderno.

- a) Solicite a los alumnos que, en una hoja, describan el recorrido que hacen de su casa a la escuela y viceversa.
Ejemplo: Distancia (en cuadras o kilómetros), medio de transporte, con quien viaja, descripción del camino (puentes, ríos, túneles, líneas de ferrocarril, etc.), tiempo que emplea en el viaje desde su casa a la escuela y viceversa.
- b) Solicite a sus alumnos lean en voz alta su relato. Promueva un diálogo, en el que refuerce una actitud de buen comportamiento en la vía pública.

ACTIVIDAD 2.

Materiales. Recortes de diarios o revistas que describan accidentes, hojas de oficio, pegamento (no tóxico), lápiz de color.

- a) Solicite a sus alumnos que traigan a la clase recortes referidos a accidentes de tránsito. Pida, a continuación, que los peguen en hojas de oficio y les hagan un marco con un lápiz de color.
- b) Solicite a algunos alumnos que comenten o lean el trabajo realizado. A continuación, incentive el relato de vivencias relacionadas con la generación de accidentes, destacando la causa que los generó, la forma de evitarlos, etc.
- c) Por último, seleccione dos o tres recortes importantes y póngalos en el diario mural del curso. Archive o guarde el resto.

ACTIVIDAD 3.

Materiales. Dibujo semejante a la figura 120, hoja de oficio.

- a) Presente a sus alumnos la figura 120-A y permita que se expresen libremente en torno a lo que se sugiere en el dibujo.
- b) Ahora, presente la figura 120-B. Permita que realicen comentarios.
- c) Explique a sus alumnos que no todos los accidentes son publicados por la prensa y que, en bicicleta, han ocurrido y ocurren accidentes muy graves.
- d) Solicite a sus alumnos que hagan un listado de normas de seguridad al andar en bicicleta: tener campanilla, no andar por la vereda, ni por la calzada en forma descuidada, conducir a velocidad prudente, no hacer acrobacias, no conducir en terrenos con escarcha, en lo posible hacerlo en áreas aptas para ello, respetando a los peatones, etc. Seleccione las mejores y más completas normas; permita que sean leídas y comentadas. Las demás guárdelas, para una posible exposición.

ACTIVIDAD 4.

Materiales. Hoja de oficio.

- a) Lea y comente con sus alumnos las siguientes normas de circulación peatonal en la vía pública:

1. Transitar preferentemente por la derecha de la acera o vereda.
2. Transitar apartado de la orilla de la calzada.
3. Cruzar por los pasos para peatones y en las esquinas.
4. Respetar los semáforos.
5. No cruzar entre vehículos estacionados.
6. Evitar llegar corriendo a las esquinas.
7. En caminos rurales o carreteras, transitar por la berma izquierda, enfrentando a los vehículos.
8. Antes de cruzar detenerse y mirar a ambos lados. Al cruzar se debe evitar: correr, jugar, caminar en diagonal o en ziz zag.



9. Dirigir la vista hacia donde vienen los vehículos y estar siempre muy atento.

10. Anote en la pizarra estas normas y permita que sus alumnos las copien.

ACTIVIDAD 5.

Materiales. Dibujos semejantes a la figura 121. Cartulina, témpera, cajas de cartón (de remedios o pasta dentr fica) para construir modelos de casa, autos, etc., adhesivo no tóxico, tijeras de tipo escolar.

- Exponga en diferentes lugares de la sala de clases dibujos semejantes a la figura 121. Permita que los alumnos dibujen y colorean los pasos peatonales (línea cebra).
- Explique a sus alumnos que pueden decorar y/o completar la maqueta a su gusto, utilizando modelos de casas, vehículos, semáforos, personas, árboles, etc., hechos con cajas o envases de remedios.
- Trate de conservar a lo menos una maqueta para que pueda ser expuesta.

ACTIVIDAD 6.

Materiales. Dibujos semejantes a las figuras 122, 123, 124 y 125; hojas de oficio, lápices de colores.

- Exponga en la pizarra en forma secuencial, las figuras 122, 123, 124 y 125. Permita que los alumnos las observen y comenten, destacando lo negativo y positivo de la escena representada.  Por qué esta escena representa un peligro para la seguridad del peatón?,  por qué esta escena representa una acción segura?.
- Pida a sus alumnos que dibujen y colorean en la hoja de oficio una de las láminas estudiadas y que escriban al pie de ella según corresponda la palabra **PELIGRO O CORRECTO**.
- Exponga en la pizarra los trabajos realizados, com ntelos y archivelos junto a los otros trabajos.

ACTIVIDAD 7

- Pida a sus alumnos que, en forma verbal, indiquen o se nalen distintos tipos de transporte de personas.
- Pida a sus alumnos que describan formas correctas de viajar en estos medios de locomoción (en forma ordenada, subiendo o bajando cuando el vehículo est  detenido, etc.)
- Solicite a los alumnos que anoten en su cuaderno, en forma resumida, las principales normas de seguridad que se deben aplicar durante el desplazamiento vehicular.

ACTIVIDAD 8.

Materiales. Recortes con temas alusivos a los diferentes medios de transportes (motorizados y animales), hojas, pegamentos no tóxicos, tijeras de tipo escolar.

- Pida que peguen los recortes en las hojas bajo el título "Medios de Transportes".
- A continuación, deberán escribir oraciones sencillas referidas a las normas de seguridad que se deben adoptar en cada uno de los medios de transporte representados.
- Exponga los trabajos en la pizarra, lea algunos y formule comentarios al respecto.
Ejemplo: "Aquí vemos que algunos niños que se trasladan en motocicletas, otros en carretas, otros en caballo,  qu  cuidado deben tener cada uno?".

ACTIVIDAD 9.

Materiales. HOJAS DE OFICIO U OTRAS

- Lea a sus alumnos las siguientes normas de conductas atinentes al comportamiento que se debe tener durante el transporte vehicular.
 - Espera la llegada del vehículo sin bajarte de la acera.
 - Sube al vehículo sólo cuando est  detenido.

3. Al subir al vehículo saluda al conductor y solicita el permiso correspondiente.

4. No te asomes por las ventanillas.

5. Suj tate bien de las manillas. Así evitarás accidentes por frenadas bruscas.

6. Nunca viajes en la pisadera.

7. No juegues, ni hagas desorden, con esto evitas la distracción del conductor.

8. Prepárate a bajar antes de llegar al paradero. Avisa tu bajada con anticipación.

9. Cuando viajes sentado, afirmate del respaldo del asiento delantero.

10. Baja solo cuando el vehículo est  totalmente detenido junto a la acera.

- Permita a sus alumnos que comenten y que posteriormente copien estas normas.

ACTIVIDAD 10.

Materiales. Hojas de oficios, lápices de colores.

- Pida a sus alumnos que dibujen y colorean alguna acción insegura que hayan presenciado al viajar en un medio de locomoción; que le agreguen la leyenda **INCORRECTO** al pie de la página.
Ejemplo: Viajar en la pisadera, subir al bus lejos de la acera, esperar micro en la calzada, etc.
- Exponga los trabajos en la pizarra y com ntelos con los alumnos.

ACTIVIDAD 11.

- Pida a sus alumnos que describan diferentes tipos de comportamiento de los conductores.
Ejemplo: Calmado, irritado, atento, desatento.
- Pida que relaten vivencias agradables y desagradables que hayan tenido u observado con conductores de la locomoción.
- Explique a sus alumnos que cada uno de ellos es humano y que, a veces, por situación de fatiga u otros problemas, se comportan en forma inadecuada y que los alumnos con su buena o mala conducta condicionan los estados de ánimo de los choferes.

ACTIVIDAD 12.

Materiales. Relato "Pedrito Porfiado en el bus", papel y lápiz

- Lea a los alumnos el siguiente relato

PEDRITO PORFIADO EN EL BUS

En cuanto terminaron las clases, Pedrito Porfiado salió muy apurado hacia el portón del colegio; una vez all  comenzó a empujar a sus compañeros para que les dieran la pasada.

Cuando logr  salir se junt  con uno de sus amigos del colegio y ambos caminaron hacia el paradero, pero no sin antes gritar a sus compañeros y provocar un gran desorden.

Una vez en la esquina comenzó a molestar con bromas, que implicaban riesgos, a los niños que subian al bus: les tiraba la correa de los bolsones, les hacia zancadillas, los empujaba, etc.

Por fin vino el bus que le servia a él y se abalanzó sin esperar que se detuviera, se subió sobrecorriendo, pasó sin saludar al chofer y desde atrás, sacando la cabeza y un brazo por la ventana se despidió de sus amigos.

Una señora que viajaba en el bus le dijo que se comportara correctamente y que se retirara de la ventana, Pedro le respondió de mala manera, diciendo, su consabido " Si no me pasa nada!".

De esta forma actuaba Pedrito todo el tiempo.

Hasta que un día la profesora se enter  del mal comportamiento de él y del ejemplo negativo que daba a los niños más pequeños, que lo observaban a diario. Llamando a Pedrito a un lado le explicó lo peligroso que era su mal compor-

**ASOCIACION
CHILENA
DE
SEGURIDAD**

ACHS

tamiento. Pedro sólo contestaba: "¡No, profesora!", "¡sí, profesora!", "¡nunca más, profesora!".

Pero en cuanto sonó la campana, Pedro volvió a salir del Colegio en su forma acostumbrada. Pero no pudo llegar muy lejos, puesto que al intentar subir sobrecorriendo al bus, resbaló y cayó al suelo ante el grito de espanto que daban las personas que lo vieron.

Cuando llegó la mamá de Pedro al Colegio, encontró a su hijo con una rodilla vendada, llorando y diciendo: "¡nunca más, mamita!", "¡nunca más, señorita!", "¡hay!, ¡hay!...".

Como lo han escuchado, esta historia es real, pero hay otros casos reales que lamentablemente han tenido trágicas consecuencias, ya que han provocado la muerte del niño.

- b) Comente con sus alumnos este relato, reforzando la idea de seguridad a través del buen comportamiento.
- c) Pida a sus alumnos que, en forma verbal y luego escrita, den respuesta a las siguientes interrogantes:
- ¿Qué pasó primero? ¿qué ocurrió después?
 - ¿Cuál fue el resultado de la acción de Pedro?
 - ¿Qué ocurre en la familia cuando se accidenta alguno de sus miembros?
 - ¿Qué habría que hacer para que Pedrito cambie su conducta?
- d) Lea alguna de las respuestas y comentelas con el grupo curso.

ACTIVIDAD 13.

A través de un diálogo con el curso, refuerce las siguientes ideas:

- a) - Los accidentes pueden evitarse.
- Un accidente afecta no sólo al accidentado, sino a los amigos, familiares, profesores, etc.
 - Con un mínimo de precaución o cuidado podemos vivir tranquilamente junto a nuestros seres queridos.
 - Otras situaciones.
- b) Permita que sus alumnos opinen sobre las ideas que se acaban de mencionar.

ACTIVIDAD 14.

Materiales. Hoja de block o cartulina, elementos para colorear.

- a) Pida a sus alumnos que realicen un **POSTER** dedicado a la prevención de riesgos.
- b) Exponga los trabajos en la pizarra, y promueva un diálogo grupal al respecto.
- c) Los mejores **POSTER** pueden ser exhibidos en el diario mural de la Escuela, en forma rotativa para que todos los trabajos sean observados y comentados por los demás alumnos.

ACTIVIDAD 15.

Materiales. Papel, lápiz.

- a) Motive a sus alumnos para que escriban una breve composición o poesía, referente a hábitos y actitudes de seguridad personal y colectiva que deben observar en relación al tema de trasladarse de un lugar a otro.
- b) Forme un jurado integrado por los propios alumnos, que seleccione los trabajos. Los miembros del jurado deberán explicar, al resto de sus compañeros, los criterios que se usaron para seleccionar los mejores trabajos.
- c) Exponga los trabajos seleccionados en algún lugar de la escuela, donde sean vistos por el resto de sus compañeros.

APRECIACION GENERAL.

- a) Formule al grupo algunas preguntas referentes al objetivo N° 1, por ejemplo:
- ¿Por dónde hay que cruzar las calles?
 - ¿Es bueno desviarse de la ruta?, ¿por qué?
 - ¿Es bueno entretenerse en el camino?, ¿por qué?
 - ¿Por dónde se transita con más seguridad?, etc.
- b) Formule al grupo curso algunas preguntas referidas al objetivo N° 2, por ejemplo:
- ¿Dónde hay que esperar el bus?, ¿por qué?
 - ¿Cuál es el momento correcto para subir o bajar?

¿Qué conducta debe observarse cuando nos encontramos dentro del vehículo?

¿Es bueno sacar brazos o cabeza por las ventanillas de los vehículos?, ¿por qué?, etc.

- c) Formule al grupo curso algunas preguntas referidas al objetivo N° 3, por ejemplo:

¿Quiénes sufren cuando nos ocurre un accidente?

¿Son evitables los accidentes?, ¿cómo?

¿Qué actitud debemos adoptar ante un accidentado?, etc.

SUGERENCIAS DE EVALUACION

Objetivo 1: Verdadero o Falso

(Item 1).

Marca con una V si el enunciado que se indica es verdadero y con una F si es falso.

- Los semáforos no se han hecho para las bicicletas, sólo para los autos.
- Al transitar deberías hacerlo apartado de la calzada.
- En caminos rurales o carreteras, debemos caminar enfrentando a los vehículos.
- Debemos esperar el microbus en la acera.
- Debemos cruzar sólo en las esquinas.
- Es bueno y divertido entretenerse en el camino.
- Lo mejor es desviarse de la ruta.
- La calzada hay que cruzarla a mitad de cuadra.
- La bicicleta es muy segura para ir a la escuela.
- En la bicicleta pueden viajar dos personas con seguridad.

Objetivo 2: Selección múltiple

(Item 2).

Lee con atención cada proposición y encierra en un círculo la acción correcta. Debes marcar sólo una alternativa.

1. Es peligroso viajar en la pisadera de un vehículo de locomoción colectiva porque:
 - a) Da mucho viento.
 - b) Nos podemos caer.
 - c) Se nos puede caer el bolsón.
2. Distraer al chofer haciendo desorden, es inconveniente porque:
 - a) El conductor se puede enojar.
 - b) Se molestan los demás pasajeros.
 - c) Se puede producir un accidente.
3. Al viajar en vehículos de locomoción colectiva no debemos sacar, por las ventanillas o puertas, ninguna parte de nuestro cuerpo porque:
 - a) Puede ser atrapado por otro vehículo o chocar con algún obstáculo.
 - b) Nos da frío.
 - c) Nos pueden ver nuestros padres.

Objetivo 3: Verdadero o Falso

(Item 3).

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

- Cuando nos accidentamos, nuestra familia sufre.
- Los accidentes son evitables.
- Debemos enseñar a otras personas lo que sabemos de Prevención de Riesgos.
- Mucho ayuda el no molestar en un vehículo de locomoción.
- Cuando veo un accidente no debo hacer nada para no agravar el problema.
- Si vemos a un compañero realizando una acción insegura, debemos quedarnos callados.
- Hay que respetar los semáforos porque, si no lo hacemos, nos puede sancionar la autoridad.
- Para cruzar en forma segura una esquina controlada por un semáforo, sólo debo fijarme que haya luz verde al frente.
- A veces es bueno hacer una broma al conductor, ya que se hace más simpático el viaje.
- Puedo bajarme del bus en segunda fila, porque no encierra peligro.

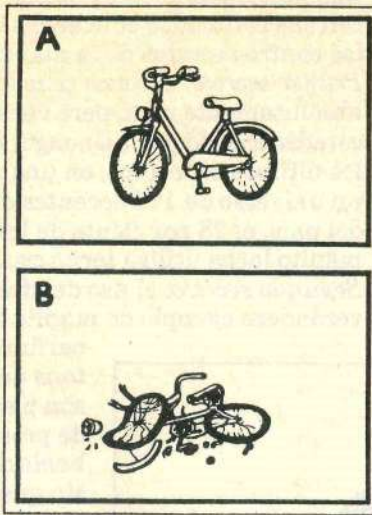


FIGURA 120.

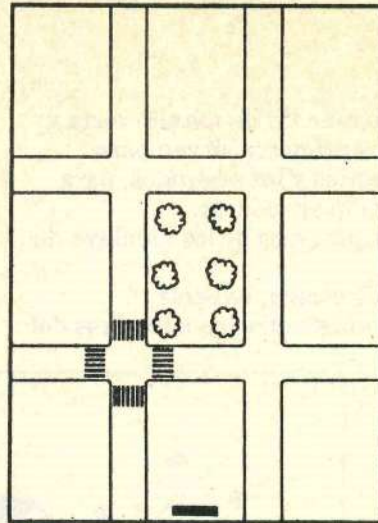


FIGURA 121

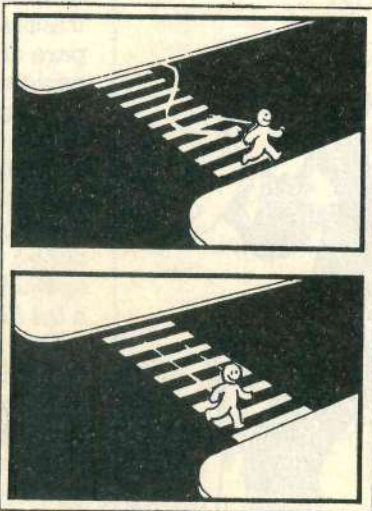


FIGURA 122.

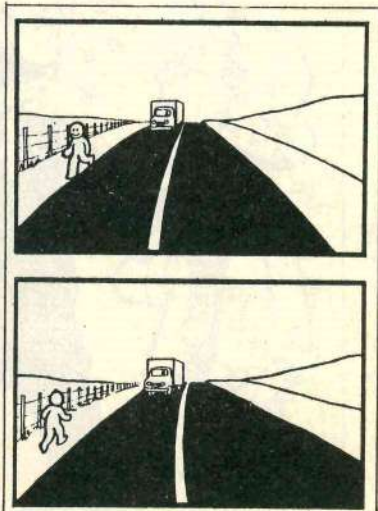


FIGURA 123.

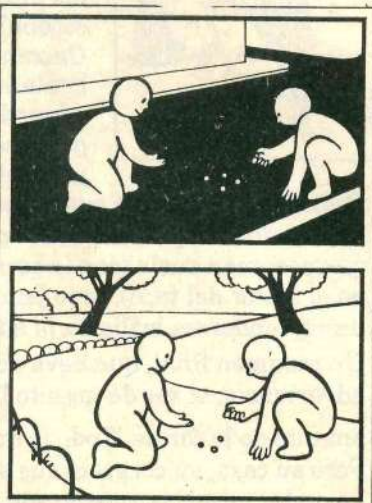


FIGURA 124.

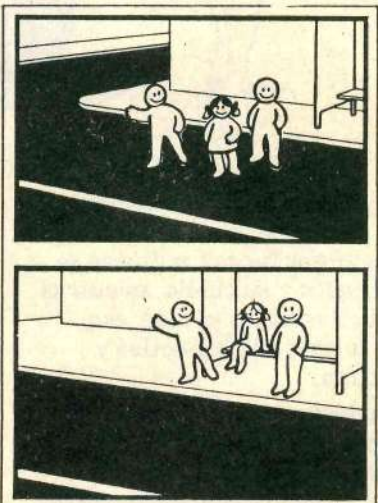


FIGURA 125.

Los cuatro secretos de la manito larga

Por M. Lamordes

Los hombres se dividen en los de manito corta y los de manito larga. Los primeros sirven para ahorrar lana en los guantes y los segundos, para abrocharse los zapatos sin agacharse. En esta ocasión nos ocuparemos de los hombres de manito larga.

¿Le ha ocurrido, querida colega, haberse encontrado con uno de ellos entre los miembros del honorable cuerpo de docentes de su establecimiento educacional?

A lo mejor no se ha fijado que le ronda alguno. Quizás el gordito de Artes Manuales o el mister de Inglés, ¿o el señor Pérez; sí, el señor Pérez, a pesar de sus canas en la sien! Porque esto de la manito larga no tiene edad ni condición física. Puede ser un chicoco de mostachos pasado para la punta o un distinguido maestro de figura quijotesca el que las lleva puestas al final de los brazos. Da lo mismo, porque el desarrollo de la extremidad depende, más bien, de la sangre y del cerebro.

Si usted, por ejemplo, ve en el recreo a un docente con las manos en los bolsillos, debe tener cuidado: está escondiendo las manos para que no lo descubran a la luz del sol. Si, por el contrario, siente al finalizar la fiesta del colegio cómo unas largas ventosas se van enredando en sus brazos y su cuello, mientras un dulce murmullo le dice secretos al oído, eso significa que la manito larga ya la hipnotizó y usted pasó a ser su víctima.

Para que no le sucedan desgracias como esas, su obligación es estar preparada para detectar la manito larga apenas se insinúe. Es en ese momento, y no después, cuando usted debe alertar a sus cinco sentidos. Pero como comprendemos que

sus preocupaciones no van dirigidas hacia esa oscura parte del espectro de la vida, amén de que usted es una maestra sin mayor experiencia en esas lides (pues su única preocupación es la óptima realización del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus estimados educandos) aquí le enseñamos los cuatro secretos de la manito larga.

Primer secreto: el terno cruzado. Es una relación absolutamente rara, pero verídica. Según estadísticas de que dispongo, recopiladas durante los últimos ocho años, en una muestra que abarcó un universo de 175 docentes de las trece regiones del país, el 78 por ciento de los encuestados de manito larga utiliza terno cruzado.

Segundo secreto: el uso de after-shave. El verdadero ejemplo de manito larga es esclavo de los perfumes de París, pues su tono de voz y su fragancia son parte clave de su carta de presentación. Pero hablando entre maestros (y sin que esto salga de aquí) el Estatuto Docente todavía no alcanza para colonia francesa, sino solamente para algún after-shave nacional, aunque de nombre extranjero.

Tercer secreto: la debilidad hacia las mujeres. Aunque parezca obvio, el sujeto de manito larga se caracteriza por su eterno afán de andar apegado a las faldas. Busca a las féminas, le gusta trabar conversación con ellas, prefiere la suavidad de trato a la estúpida temática de los machos. Prefiere decir: "Mi amor, qué linda amaneció hoy", a decir "anoche se nos curaron las minas y dejaron la escoba".

Cuarto secreto: el zapato brillante. Como ya hemos advertido, el ilustre personaje cuida su presentación personal.

Podrá andar con una suela que parezca colador, e incluso con las plantas de los pies pintadas para que parezcan suela (con la correspondiente sombra en el sector del taco), pero jamás dejará de exhibir un esplendoroso brillo en la superficie del cuero. Un resumen final, que lleva acoplada una tácita advertencia: el ser de manito larga es

amante de la forma. Todo lo que muestra, brilla. Pero su casa, su corazón, sus soquetes, suelen esconder miserias, que no son advertibles a la luz del día.



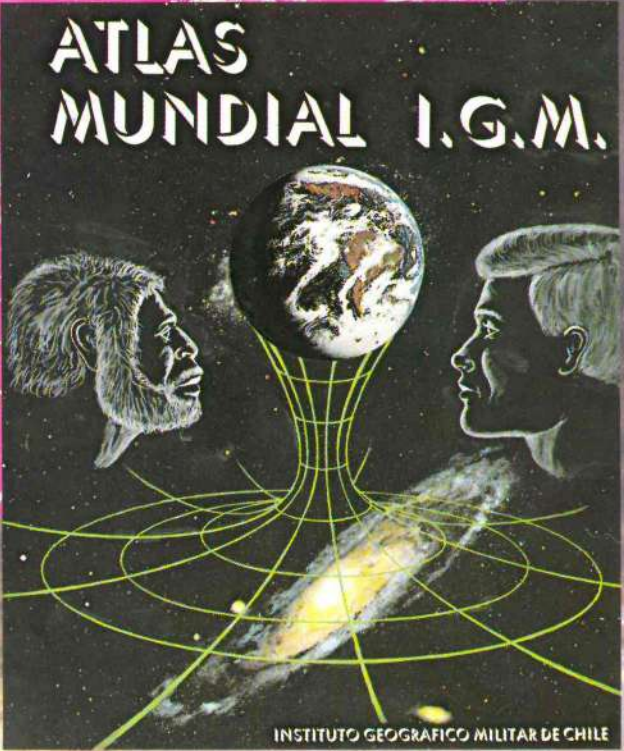
זשכצ

ATLAS
MUNDIAL I.G.M.

ATLAS
MUNDIAL I.G.M.

ATLAS
MUNDIAL I.G.M.

ATLAS
MUNDIAL I.G.M.



INSTITUTO GEOGRAFICO MILITAR DE CHILE

LA MAS ACTUAL
VISION DEL MUNDO

Exíjalo 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.

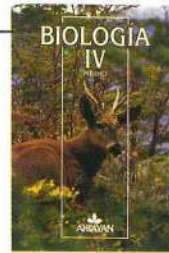
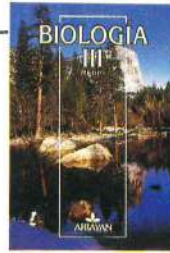
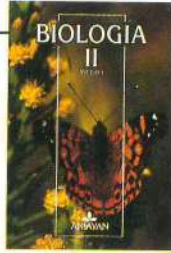
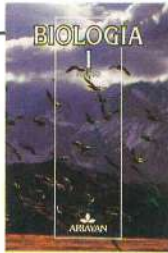
Fax 6988278 - Télex 441677-IGM-CZ.



ARRAYAN EDITORES

Presenta

TEXTOS ESCOLARES 1991



NUEVO



NUEVO



NUEVA DIRECCION

Arrayán Editores S.A.

Bernarda Morín 435, Fonos: 2744769-2748265

Casilla 1061 - Centro de Casillas, Télex: 346340 Arrayán CK, Santiago de Chile.