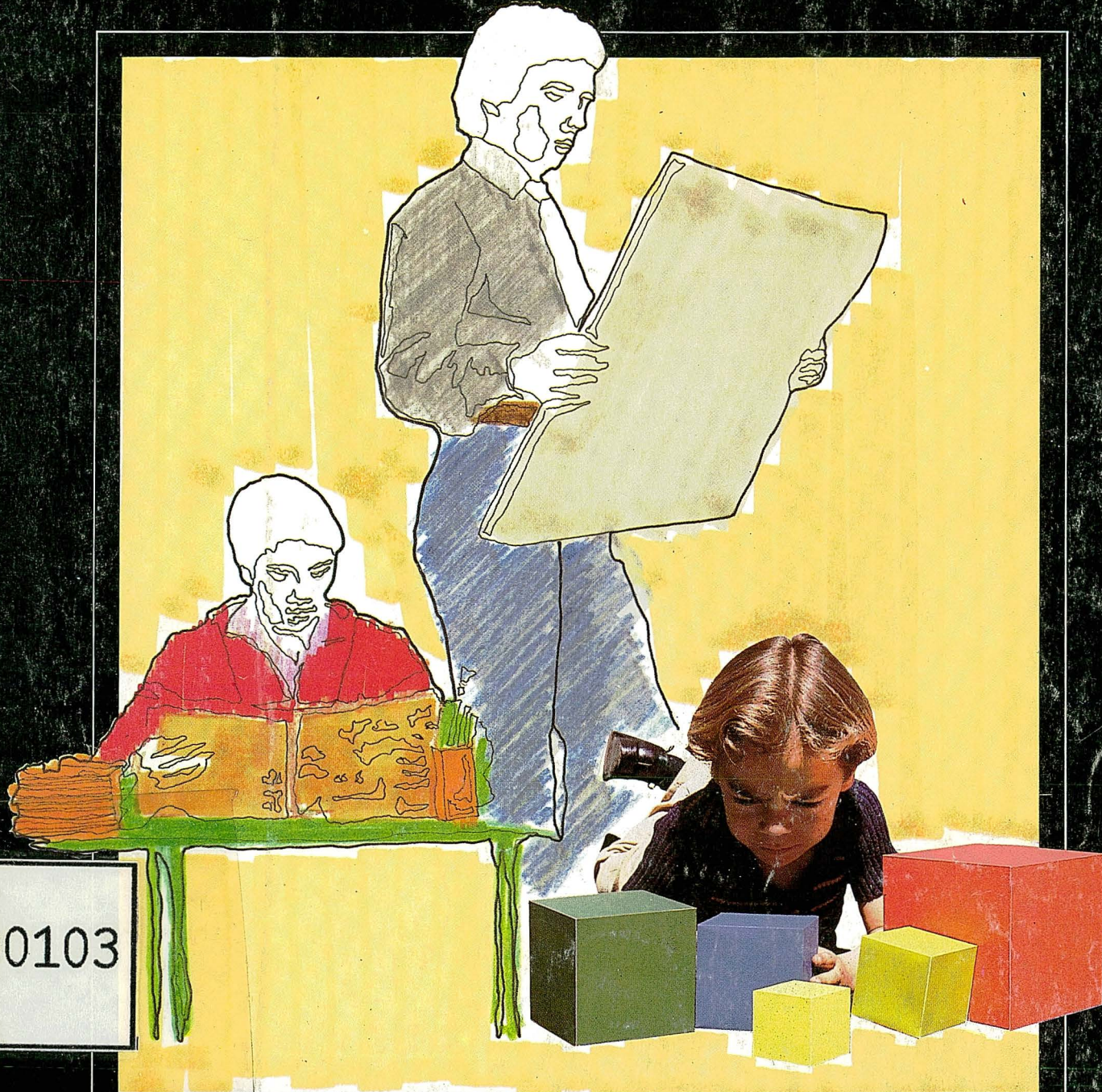


REVISTA DE educación

DICIEMBRE 1982 - Nº 103 - VALOR DEL EJEMPLAR \$ 120.-



00103

- PSICOLOGIA DEL DESARROLLO
- EL NIÑO ETIQUETADO

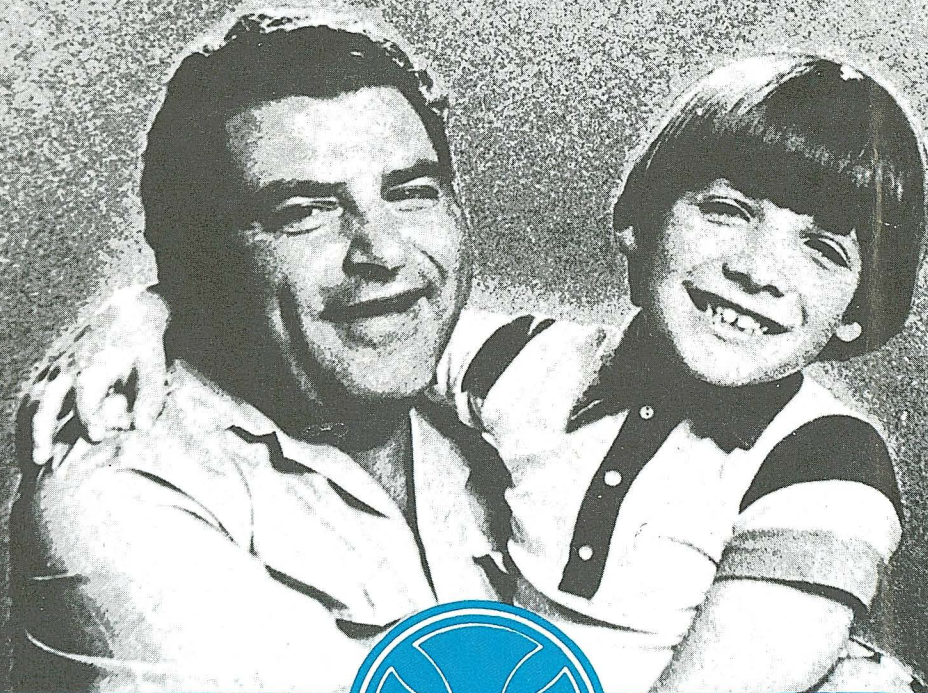
PROYECTO
CIBEX

Estos son los 26 productos y servicios que están en el cuadro de honor de la solidaridad.

1. Aceite Chef
2. Agua mineral Cachantún
3. Almacenes París
4. Banco de Chile
5. Bata, línea de calzados North Star
6. Bresler, helados
7. Cecinas La Preferida
8. Coca Cola
9. Cola Cao
10. Conservas Doña Clara

11. Chocolates Costa
12. Din, para todos sus productos
13. Fla Vor Aid, refrescos gelatinas y budines
14. Johnson's Clothes
15. Jugos y néctares Watt's
16. Kodak, cámaras y películas
17. Margarina Sureña
18. Nescafé

19. Odontine
 20. Pilsener Cristal
 21. Productos Dos en Uno, chicles y bingo
 22. Soprole, leche
 23. Té Supremo
 24. Viña Santa Carolina
 25. Yely, yoghurt, mousse y flanes
- Colabora:
26. A.F.P. Santa María



quinta  **elefón**

El último paso El más importante.

10 y 11 de diciembre

N.º 1 - diciembre 1928 - Primera Epoca.

N.º 1 - junio 1941 - Segunda Epoca.

N.º 1 - octubre 1967 - Nueva Epoca.

**MINISTERIO DE EDUCACION
CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO,
EXPERIMENTACIÓN
E INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS
CHILE**

Directora:
Rosita Garrido Labbé

Consejo Editor
Presidente:
Rosita Garrido Labbé

Consejeros:
Liliana Baltra Montaner
Teodoro Jarufe Abedrabu
Francisco Raynaud López
Gerardo Ruiz Betancourt
Mario Andrés Salazar Castro
Patricio Varas Santander
Luis von Schakmann Cabrales

Jefe de Redacción:
Gerardo Ruiz Betancourt

Coordinador Editor:
Francisco Raynaud López

Asesora de Redacción:
Raquel M. Martina Aste

Diseño Gráfico:
Jaime Rivera Contreras

Ilustraciones:
Frida Quintana Hernández

Fotografía:
Manolo Guevara Henríquez
Amaldo Guevara Henríquez

Gerencia de Comercialización
Teléfono 67997, Santiago
Representante Legal y Directora
Responsable, Rosita Garrido Labbé,
con domicilio en Morandé 322 - 5º piso
Teléfono 83286 - Anexo 242, Santiago.
Suscripción anual \$ 1.200 (10 ejemplares).
La correspondencia, canje y suscripciones
deben dirigirse a: "REVISTA DE EDUCA-
CION", Morandé 322 - 5º piso, Santiago,
Chile.

Impresa en los talleres de Editorial Lord Co-
chrane S.A., que sólo actúa como impre-
sora.

LOS ARTICULOS PUBLICADOS EN LA "RE-
VISTA DE EDUCACION" TIENEN DERECHOS
RESERVADOS, POR LO TANTO SU REPRO-
DUCCION TOTAL O PARCIAL DEBE SER
AUTORIZADA EXPRESAMENTE POR LA DI-
RECCION DE ESTE MEDIO DE COMUNICA-
CION.

en este número...

Correo		2
Editorial	Luis Suárez V.	3
Recuento y sinopsis		4

DOCENCIA

Personalidad y comportamiento emocional.	Sergio Jorquera R. y Orlando Salamanca O.	14
Percepción y conciencia de sí mismo.	Patricio Varas S.	17
Evolución afectiva del niño en la escuela.	Nadja Antonijevic H.	21
El desarrollo de la inteligencia.	Lidia Salinas A.	25
Pedagogía General Hacia un mejoramiento de la educación científica en Chile: Proyecto CIBEX.	Depto. de Ciencias Naturales, CPEIP.	29
Curriculum Orientaciones para el programa de Educación Musical en la educación media.	Claudio Donaire R. Depto. de Química, CPEIP.	34 38
El Programa de Química. Investigaciones y Estudios Una aplicación del principio de flexibilidad.	Marilú Rioseco G. y Erna Toro I.	40
Compartamos Experiencias Una estrategia didáctica para la expresión oral y escrita.	Héctor Soto R.	46
Evaluación en el Aula Índice de ajuste del niño al medio escolar.	Alvaro Valenzuela F.	49
Nuestros Alumnos El niño etiquetado.	Patricio Alarcón C. y Luz María Reyes V.	54
Educadores Chilenos Moisés Mussa Battal, una inteligencia y una vocación.	Gertrudis Muñoz de Ebensperger	58
Páginas Abiertas Proyecto de capacitación en Inglés para profesores de educación básica.	Ina Oróstegui L.	61

CULTURA

Letras Romeo Murga, luz de otro metal.	Miguel Moreno M.	64
Teatro Teatro español del siglo XX.	Manuel Peña M.	67
Medios Audiovisuales Apoyo al Sistema Educativo.	Depto. Extensión Cultural	69
Música Clases-conciertos: una nueva forma de aprender música.	Rosita Garrido L.	71
Nuestro Chile Recuerdo de Camiña.	Francisco Raynaud L.	72

ACTUALIDAD

Bibliografía Recomendada		74
Documentos		76

MISCELANEA

Espacio para Crear La llegada de los pájaros.	Isaura Abrigo V.	79
Hechos Educativos A propósito de educación	Donato Torechio	80 80

LICEO "A" Nº 111

Ministerio de Educación
Liceo "A" Nº 111
Santiago.

Alicia San Martín H. y Ester Parada P. saludan atentamente al Sr. Francisco Raynaud L., Director subrogante de la Revista de Educación, y agradecen la oportunidad que brindó a nuestro Liceo para dar a conocer su realidad en su importante publicación. Al mismo tiempo agradecemos el envío de los ejemplares Nº 100 de dicha Revista, que gentilmente nos hizo llegar.

La Cisterna, 19 de octubre 1982.

FELICITACIONES DESDE ANTOFAGASTA

Sra. Directora:
¡Felicitaciones muy calurosas por la calidad y continuidad que ha dado a la Revista de Educación!

Es nuestro deseo no ver interrumpido el intercambio que hemos establecido y de este modo continuar recibiendo periódicamente su valiosa publicación.

Aprovecho esta oportunidad para reiterarle nuestro agradecimiento y consideración más distinguida.

Juan Rivera Morales
Director del Boletín de Educación
Universidad del Norte
Antofagasta

REPRODUCCION DE ARTICULOS

Estimada Sra. Garrido Labbé:
Me dirijo a Ud. para pedirle autorización para la citación o reproducción parcial o total de artículos publicados en la "Revista de Educación". Yo soy chileno, actualmente candidato al M.A. en Educación Comparada en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Como parte del curso, estoy escribiendo una disertación sobre el traspaso administrativo de la educación a las municipalidades y sus implicancias en el sistema educacional chileno. Siendo un lector regular de la revista, he encontrado muchos artículos de particular interés. Asimismo, agradecería cualquier otro material, ya sea de evaluación o estadística que el Centro haya preparado o esté preparando.

Por último, desearía me informara de la forma de hacer una modesta contribución a la Revista que usted dirige. Por ejemplo, sobre alguna reseña bibliográfica; metodología con la que trabajo "Problem (Solving) Approach"; o un resumen de conferencias de educación, etc.

Le agradece de antemano y saluda cordialmente,
Hernán Villarroel Morales, B.A.
(candidato M.A.)
68 Beaufort Mansions
Beaufort Street,
London SW3
ENGLAND

R: Puede citar nuestros artículos para su disertación sobre el traspaso administrativo de la educación a las municipalidades, señalando el autor y la procedencia. En relación al ofrecimiento de colaboraciones, los materiales que indica nos parecen útiles y esperamos sus aportes.

SALUDOS POR EDICION Nº. 100

ENRIQUE OVIEDO CAVADA, Director Nacional de la Junta de Auxilio Escolar y Becas, saluda con especial atención a la señora ROSITA GARRIDO LABBE, directora de la Revista de Educación, y con motivo de haberse celebrado la edición Nº 100 en septiembre próximo pasado, en nombre del Servicio que dirige y suyo en particular, la felicita cordialmente y sinceramente, y por su alto intermedio a sus colaboradores, por la magnífica labor realizada. En el acto conmemorativo el Señor Ministro, Profesor de Estado D. ALVARO ARRIAGADA NORAMBUENA, realmente lo dijo todo. Reciba, pues, nuestra modesta voz de estímulo y reconocimiento por el noble quehacer periodístico, restando sólo agregar la formulación de votos por el éxito creciente de tan importante publicación.

Nota del editor:

Al entrar en prensa nuestra edición el señor Enrique Oviedo Cavada presentó su renuncia al cargo de Director Nacional de la JNAEB.

PREMIO NACIONAL DE LITERATURA 1982 NOS ESCRIBE

ESTER HUNEEUS DE CLARO saluda cariñosamente a la Directora de la Revista de Educación, la felicita por su valioso trabajo y le agradece mucho el envío de la Revista.

Santiago, octubre 1982.

Ayudar al desarrollo total de la persona constituye el quehacer fundamental del maestro. Eso implica trabajar siempre por la PAZ, el AMOR y la FELICIDAD de cada alumno y de toda la sociedad.

Lo recordamos en la perspectiva de las próximas fiestas y por ello, junto con enviarle a suscriptores y lectores el más cordial saludo, los instamos a proseguir nuestra común tarea que es y debe ser una Navidad cotidiana.

REVISTA DE EDUCACION
Diciembre 1982.

EL PROFESOR Y EL CRECIMIENTO PERSONAL DEL ALUMNO

Existe una brecha significativa entre los avances de la psicología del desarrollo y la aplicación de éstos al proceso educativo intencional. No es fácil comprobar que muchas de las prácticas más usuales en el aula no tienen un claro fundamento en resultados obtenidos por la psicología. Es más. Muchas veces incluso contravienen preceptos ampliamente aceptados entre los especialistas.

Una serie de quejas de los educadores en relación con la falta de interés de los escolares por "sus estudios", problemas de disciplina, ineficacia de los métodos usados, etc., surgen precisamente del desconocimiento que existe acerca de cuáles son las características del estudiante en las diferentes etapas de su desarrollo; cuáles son los mecanismos del aprendizaje; de la forma en que influye al aspecto emocional en éste; la medida en que el contexto social gravita en el trabajo escolar, y de muchos otros aspectos pertinentes al quehacer del proceso enseñanza aprendizaje.

Los programas de estudio enfatizan la necesidad de adecuar las planificaciones curriculares a los intereses y capacidades de los educandos. Los cambios incorporados en la educación media se sustentan en el enfoque educacional denominado currículum centrado en la persona. Sin embargo, todo ello no pasará de ser una buena intención si no se logra, por parte de

los educadores, un conocimiento cada vez más profundo y actualizado de lo que es cada persona-educando desde el punto de vista de su desarrollo.

Las escuelas —en especial las de párvulos, niños, adolescentes y jóvenes— tienen como una de sus misiones esenciales diseñar y ofrecer oportunidades educativas que apoyen el desarrollo de los alumnos. Sin un conocimiento sólido de psicología, no es posible cumplir con esa misión. Y son los directivos quienes deben velar por ello. Psicología del desarrollo debe ser uno de sus campos de estudio por excelencia. Por último, es ineludible el rol de facilitador del crecimiento personal que le cabe al profesor.

Para que lo pueda cumplir con eficacia, debe estar compenetrado de cuál es el curso de ese crecimiento; cuáles son los obstáculos que pueden frenarlo o desvirtuarlo; cuáles son las situaciones más adecuadas para superarlos, y para apoyar el proceso. La exigencia para el educador es seria. No puede contentarse con un conocimiento superficial y añejo. En realidad, cada docente debería llegar a ser un especialista en el desarrollo humano en general y en el del grupo etario que atiende en particular.

Prof. Luis Suárez Vargas
Proyecto Multinacional de Desarrollo
de Sistemas Nacionales de Capacitación
de Docentes
CPEIP

MINISTERIO DE EDUCACION MANTIENE TUICION SOBRE EL SISTEMA EDUCACIONAL

De acuerdo a un convenio suscrito con el Ministerio de Educación, la Corporación Privada para la Educación Industrial se hizo cargo de algunos establecimientos educacionales. A los pocos días decidió despedir a varios docentes, los que recibieron su finiquito con fecha 31 de octubre.

La súbita e intempestiva medida produjo un clima de inquietud en los afectados, sus colegas, los alumnos de los colegios involucrados, organizaciones gremiales y medios de comunicación. Antes de cumplirse 48 horas, el Ministro de Educación, profesor Alvaro Arriagada Norambuena, y el Subsecretario, capitán de fragata y profesor Juan Enrique Froemel Andrade convocaron a una conferencia de prensa para informar acerca de las resoluciones adoptadas.

Según el diario "La Nación", el Ministro expresó: "La medida que hemos tomado ha sido drástica y definitiva: se recontratan todas las personas que estaban trabajando en los establecimientos fiscales. Pero en esta indagación hemos podido constatar que hay docentes sin formación, hay algunas situaciones anómalas de personas que tenían un claro mal rendimiento. El Ministerio va a ir ponderando estas situaciones. Pero lo que importa es que el Ministerio mantiene una tuición real y efectiva sobre el sistema y está en condiciones de remediar cualquier ano-

malía que se produzca, con la velocidad comprobada en esta oportunidad".

Estas declaraciones del Ministro y el desarrollo de los acontecimientos han señalado a la opinión pública que el Ministerio seguirá defendiendo la calidad docente, como siempre lo ha hecho, lo que da seguridad a los profesores y a la comunidad educativa. La prontitud y energía demuestran, además, que existen los mecanismos para ejercer adecuadamente la tarea orientadora. Pero lo más significativo y que engloba todos estos aspectos, es la reiteración y demostración práctica de que el Ministerio es la autoridad tutora de la educación nacional.

Esto fue resaltado por el diario "La Tercera" que señala en su editorial del 11 de noviembre: "Hay un hecho muy interesante en lo ocurrido y es la resuelta intervención que le correspondió al Ministro de Educación, la cual reveló que es el Ejecutivo, a través de ese Secretario de Estado, el que tiene la tuición sobre los grandes asuntos de la enseñanza en Chile..."

"Esta política tendrá positivas reacciones en la opinión pública, la cual ha comprobado que el Ministro de Educación, además de contar con la idoneidad académica para ejercer el cargo, posee la capacidad de decisión para afrontar y resolver los problemas puntuales que se presentan en el ámbito de su Ministerio."

PRESENTACION DEL LIBRO "HISTORIA DE LA LITERATURA INFANTIL CHILENA"



De izq. a der., el autor de la obra, Dr. Manuel Peña Muñoz; Teresa Clerc, premio Nacional de Educación 1981; Ingrid Blackburn, jefa del Área de Cultura de la Secretaría Metropolitana de Educación, y William Thayer, gerente de la Editorial Andrés Bello.

En la Editorial Andrés Bello tuvo lugar el día 26 de octubre la presentación del libro **Historia de la literatura infantil chilena** del escritor y profesor Manuel Peña Muñoz, colaborador de nuestra revista. Al acto asistieron numerosas autoridades educacionales, entre ellas Ester Precht, directora del Instituto Profesional Educare; Antonia Goyenechea, directora del Instituto de Cultura Hispánica, y Liliana Baltra, miembro del Consejo Editor de la Revista de Educación.

El libro de Manuel Peña Muñoz fue presentado por William Thayer Arteaga, Director gerente general de la Editorial Andrés Bello, por Astrid Blackburn, jefe del Área de Cultura de la Secretaría Ministerial de Educación de la Región Metropolitana, y por Teresa Clerc, Premio Nacional de Educación, quien se refirió a la importancia del libro en la educación chilena, como instrumento orientador de los

MUNICIPALIDAD DE VALDIVIA REALIZO SEMINARIO SOBRE NUEVOS PLANES Y PROGRAMAS

Profesores de todos los establecimientos de educación media de Valdivia analizaron el pasado mes de noviembre los nuevos planes y programas en un seminario organizado sobre el tema por el municipio de esa ciudad. El encuentro —que contó con la participación de representantes del Ministerio de Educación y de la Universidad Austral— permitió a los docentes intercambiar opiniones y experiencias, y establecer importantes conclusiones sobre la materia.

De particular interés resultó para los asistentes la intervención de la Jefa del Programa de Orientación Técnica del Sistema Nacional de Educación, Marta Soto Rodríguez, quien aportó valiosos antecedentes en relación a los fundamentos y a la orientación de las reformas introducidas. Refiriéndose a los problemas educacionales, señaló que en la década pasada el índice de escolaridad en la población mayor de 15 años alcanzó sólo a 4,3 años, debido en gran medida a las deficiencias que afectaban al sistema educacional.

Entre esas deficiencias se contaban los horarios recargados, un plan de estudios rígido y uniforme que impedía una respuesta adecuada a la diversidad de intereses de los alumnos, un gran número de asignaturas "enciclopédicas", excesiva extensión de los programas, etc. Estos hechos —indicó Marta Soto— configuraban un panorama que era necesario modificar.

profesores, los que podrán hacer uso de él para fomentar en los niños el hábito de la lectura.

Historia de la literatura infantil chilena es el primer libro que aparece en nuestro país sobre esta materia. El autor reseña las principales obras escritas en Chile para los niños en un período que abarca 160 años de literatura infantil, desde 1821 a 1981. Los cuentos, la poesía, el teatro, las revistas, el folklore infantil aparecen detallados con un criterio selectivo y valorativo.

PROFESOR BARTOLOME YANKOVIC FUE DESIGNADO DIRECTOR DEL CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO

El profesor Bartolomé Yanković Nola fue designado Director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, a contar del 8 de septiembre pasado, por decreto N° 3180 del Ministerio de Educación.

Al asumir sus nuevas responsabilidades se desempeñaba como Secretario General Ejecutivo de la institución.

Para la REVISTA DE EDUCACION, su nombramiento tiene particular resonancia, porque el profesor Yanković fue miembro del Consejo Editor durante varios años.

Inició su actividad profesional en 1956 en el Seminario Pontificio y en el Colegio Alemán de Santiago. En 1958 se trasladó a Punta Arenas, su tierra natal, ejerciendo como profesor del Liceo de Hombres y del Liceo de Niñas de esa ciudad. Posteriormente, desde 1963, en Santiago, fue profesor del Internado Nacional Barros Arana, de la Scuola Italiana, de la Escuela Militar, y de otros establecimientos educacionales. En 1965 fue designado Jefe del Departamento de Ciencias Naturales de la Comisión de Material Didáctico de la Superintendencia de Educación. En 1968 es nombrado en el Centro de Perfeccionamiento, donde con otros colegas funda el Proyecto PPS (Perfeccionamiento del Profesorado en Servicio), para los docentes de Ciencias Naturales. Desde 1966 a la fecha, ha sido profesor de cursos y seminarios de perfeccionamiento en Chile, España y Perú. En 1969-1970 se desempeñó como profesor de Metodología de las

Ciencias Naturales en la Universidad Católica de Santiago.

Entre los años 1972 y 1977 reside en España, donde se desempeña como Jefe del Área de Ciencias Naturales y Director Científico de Editorial Santillana, en Madrid. Se responsabiliza de la creación y dirección editorial de material educativo, tanto para la enseñanza básica como para la enseñanza media. Estos materiales se desarrollan en el marco de la reforma educativa española que se puso en marcha en la década del 70. Paralelamente, es editor de material didáctico científico para otros países de Iberoamérica. Entre 1974 y 1976 se desempeña como Jefe del Área de Ciencias Naturales del Programa de Especialización del Profesorado de Enseñanza Básica, en la UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia, con sede en Madrid.

Entre 1975 y 1976 participa en el programa de televisión española "El Taller de los Inventos", como guionista y consultor científico.

Ha publicado numerosas obras tanto en el país como en el extranjero. Estas publicaciones se han editado en Chile, U.S.A., España, Perú, Venezuela y México. Abarcan un amplio espectro que incluye manuales de trabajo para el alumno, guías para el profesor, material para el perfeccionamiento docente, unidades didácticas de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, artículos sobre Metodología en el Anuario de la Educación de 1974, en la revista The Science



Teacher, en la Enciclopedia Técnica de la Educación, en la Revista de Educación y Cuadernos de la Superintendencia.

Ha prestado asesoría, a título de experto, a grupos de creación editorial de España, Perú, Venezuela, Colombia y México.

En 1979 fue agraciado con el Premio Internacional para la Investigación, de Editorial Aguilar, de España. Es el primer chileno que es distinguido con este galardón, instituido en 1967 y que premia a profesionales de habla española de reconocida solvencia en sus campos de trabajo: Medicina, Sociología, Matemática, Ciencias Químicas, Tecnología y Educación.

Ha representado al país en eventos de carácter internacional en el marco de los proyectos de la Organización de Estados Americanos (OEA), del Círculo del Pacífico y de la Oficina de Educación Iberoamericana (OEI).

El profesor Bartolomé Yanković Nola tiene 48 años, es casado con Liliana Canales Lamar y tienen tres hijas: Alenka (14), Vanessa (13) y Aránzazu (7).

CORPORACION DE SERVICIOS COMUNALES DE LAS CONDES CELEBRA SU PRIMER ANIVERSARIO

Con la presentación a la comunidad de la primera "Feria del Mundo Joven" culminaron los actos de celebración del primer aniversario de la Corporación de Servicios Comunales de la Municipalidad de Las Condes, entidad que, bajo la dirección de la profesora María Olga Elías, tiene a su cargo veintiuna escuelas básicas y tres liceos de esa comuna.

A la inauguración de la Feria —realizada en el Liceo B-66 "Amanda Labarca"— asistieron el Alcalde de Las Condes, Carlos Correa; la Directora del Departamento de

Educación Extraescolar del Ministerio de Educación, Marta Stefanowsky, y diversas autoridades municipales y educacionales.

La muestra es el resultado de los diversos talleres, academias y clubes de los establecimientos de la comuna. En ella, los alumnos mostraron su ingenio y creatividad, tanto en el plano artístico como en el científico y cultural.

Durante su desarrollo se llevaron a cabo concursos plásticos, encuentros folklóricos y de teatro. La semana de celebración finalizó con una brillante Gala de Gimnasia.



De izq. a der., la directora del Liceo B-66, Silvia Campos; la jefa de Educación Extraescolar Marta Stefanowsky; la directora de la Corporación, María Olga Elías, y el alcalde de Las Condes, Carlos Correa.

OBRA DE GABRIELA MISTRAL EN MICROFILMES



El Ministro de Educación, Alvaro Arriagada, observa el material de microfilmes con obras inéditas de Gabriela Mistral.

Valiosos textos inéditos de Gabriela Mistral reproducidos en microfilmes fueron entregados por la OEA al Gobierno de Chile. El material —que reúne cerca de cuarenta mil piezas entre manuscritos, borradores de poemas y cartas— corresponde a la cuarta y última serie de la colección de escritos microfilmados de nuestra insigne poetisa.

La materialización de esta iniciativa fue posible gracias a un convenio entre el Ministerio de Educación de Chile y el Departamento de Asuntos Culturales de la OEA.

El trabajo de recopilación, clasificación y microfilmación de los textos estuvo a cargo de la Biblioteca del Congreso de Estados Unidos.

Al recibirlos, el Ministro de Educación, Alvaro Arriagada, manifestó su satisfacción por contar con la colección completa de los escritos de Gabriela Mistral, que constituye uno de los más valiosos patrimonios nacionales en el campo literario.

GARCÍA MARQUEZ, PREMIO NOBEL DE LITERATURA 1982

Como un reconocimiento a la vitalidad y originalidad de la narrativa hispánicoamericana de las últimas décadas, fue recibida la designación de Gabriel García Márquez como Premio Nobel de Literatura 1982.

El escritor colombiano —mundialmente conocido a través de su obra *Cien años de soledad*— agrega así su nombre a los de otros tres latinoamericanos que en años anteriores fueron galardonados con la máxima distinción literaria: la poetisa chilena Gabriela Mistral, en 1945; el escritor guatemalteco Miguel Ángel Asturias, en 1967, y el poeta chileno

Pablo Neruda, en 1971.

Autor de una docena de relatos y novelas —entre las que destacan, además de "Cien años de Soledad", "La mala hora", "El coronel no tiene quien le escriba", "Crónica de una muerte anunciada"— García Márquez ha recreado en sus obras, de un modo fantástico y real a la vez, los conflictos, ilusiones, sueños y delirios del alma americana, haciendo confluír en una misma trama lo cotidiano y lo mítico, lo individual y lo colectivo, lo local y lo universal.

Asiduo lector de la obra de Faulkner, García Márquez no ha vacilado en confesar, sin embargo, que toda su obra está inspirada en los recuerdos de su infancia, transcurrida en un pequeño pueblo del norte de Colombia, Aracataca, versión real de lo que más tarde sería el alucinante y mágico Macondo.

ENCUENTRO LITERARIO

Marcela Paz, Premio Nacional de Literatura 1982, participó como invitada de honor en el **Encuentro sobre Literatura Infantil**, organizado por el Instituto Profesional Educare. Asistieron también Teresa Clerc, Premio Nacional de Educación; Alicia Morel, Maité Allamand, María Silva Ossa, Saúl, Schkolnik y los profesores Manuel Peña y Miguel Moreno, ambos colaboradores permanentes de nuestra revista.

NUEVAS DESIGNACIONES EN EL MINISTERIO DE EDUCACION

Manuel José Errázuriz Rozas fue designado presidente de la Sociedad Constructora de Establecimientos Educacionales, S.A., en tanto que como director de la misma institución fue nombrado el capitán de corbeta Juan Enrique Froemel Andrade, actual Subsecretario de Educación.

Jefe de la División de Educación Superior del Ministerio fue nombrado Eugenio Cáceres, y como asesores de este organismo los académicos Arturo Fontaine Talavera, Bruno Philippi y Carlos Alberto Cruz.

EDUCACION DE ADULTOS DEL CPEIP RECIBE DISTINCION

La Asociación Chilena de Lectura, filial de la International Reading Association (IRA), acordó otorgar distinciones a los organismos y personas que han llevado a cabo una fructífera y significativa labor para ampliar e incentivar al público lector. Una de esas distinciones recayó en la Sección de Educación de Adultos y Educación Extraescolar del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

La distinción le fue entregada al jefe de la sección, profesor Gregorio Quinteros Reyes, en una ceremonia que se realizó durante el desarrollo de las Jornadas de Alfabetización y Lectura, los días 23, 24 y 25 de noviembre, en el Instituto de Cultura Hispánica, en Santiago.

El temario desarrollado durante las jornadas fue el siguiente:

—**La semántica y sus proyecciones en la lectura y escritura**, por el Dr. Alfredo Matus Olivier.

—**El programa de lectura silenciosa sostenida**, por la prof. Mabel Condemarín Grinberg.

—**La alfabetización en Chile**, mesa redonda.

INSTITUTO DE CHILE TIENE NUEVA LEY ORGANICA



Al centro, el actual presidente del Instituto de Chile, Domingo Santa Cruz. A su izq., el Subsecretario de Educación, Juan Enrique Froemel, y la secretaria del Instituto, Brunilda Cartes.

El Subsecretario de Educación, Juan Enrique Froemel, en una reunión solemne del Instituto de Chile, dio a conocer el DFL 18.168, publicado en el Diario Oficial el 12 de noviembre de 1982, que rige a este organismo en reemplazo de la ley anterior que databa de 1964.

De esta manera se les da a las actividades del Instituto un amplio reconocimiento oficial en el cultivo y difusión de las letras, las ciencias y las artes; se eleva el número de miembros de las academias de 18 a 36; cada una de éstas pasa a denominarse **Academia Chilena**, especificando en cada caso: de la Lengua, de la Historia, de Medicina, de Ciencias, de Bellas Artes y de Ciencias Sociales. La presidencia será rotativa cada tres años, correspondiéndole asumir este cargo en diciembre al presidente de la Academia Chilena de la Lengua, Roque Esteban Scarpa.

El Subsecretario destacó el hecho que la nueva ley fue redactada por los propios miembros del Instituto de Chile, que pone en evidencia la importancia y la autonomía que el gobierno le ha otorgado.

SUPERVISION EN ESCUELAS CORDILLERANAS DE BIOBIO



La Directora Provincial de Educación de Biobío, María Gabriela Decap Arriagada, aparece rodeada por alumnos de la Escuela N° 70 de Trapa Trapa.

Cumpliendo con la etapa de supervisión diagnóstica, planificada por el Sistema Nacional de Supervisión, la Directora Provincial de Educación del Biobío, María Gabriela Decap Arriagada y los Supervisores Mirta Arévalo, Luis Garcés y Caupolicán Pereira visitaron las Escuelas G-971 de Cauñicu, G-1180 de Pitril, 71 de Chichintahue G-69 de Queuco, 70 de Trapa Trapa, Trapa Butalelbún y Palmucho, y 35 de Guallali y El Barco, pertenecientes a la

Comuna de Santa Bárbara.

Estas unidades educativas están ubicadas en plena cordillera de los Andes, en los valles San Pedro, por el cajón del Biobío y Queuco a orillas del río del mismo nombre, lugares de difícil acceso adonde se llega en jeep, a caballo y caminando, donde no es posible hacerlo de otro modo.

La población escolar en un 97% la forman alumnos indígenas pertenecientes a las reducciones del lugar, por lo que principal-

mente el trabajo de los profesores con los niños que llegan a Primer Año consiste en enseñarles nuestro idioma, que la mayoría de ellos no conoce.

Por su ubicación geográfica, estas escuelas trabajan con un régimen especial. Inician el año escolar en septiembre y lo terminan en mayo del año siguiente.

La visita de supervisión contó con el apoyo del alcalde de la comuna de Santa Bárbara, René Correa Hermosilla, quien proporcionó los medios para realizarla, y del Equipo Provincial de Supervisores, que envió algunos obsequios a los alumnos de las diferentes escuelas visitadas.

PAISES SIGNATARIOS DEL CONVENIO "ANDRES BELLO" ANALIZARON PROYECTO EDUCACIONAL



Dra. María Eugenia Nordenflycht integró delegación de Chile a Seminario Taller de la UNESCO en Bogotá.

Entre el 3 y 5 de noviembre pasado se llevó a cabo en Bogotá, Colombia, un Seminario Taller para estudiar la implementación de actividades subregionales de los países signatarios del convenio "Andrés Bello" en el marco del Proyecto Principal de Educación de la UNESCO.

La delegación chilena estuvo integrada por María Eugenia Nordenflycht, subdirectora administrativa del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas; Erika Himmel, de la Comisión Nacional UNESCO-CHILE, y Gregorio Solís, Coordinador Nacional del Programa de Alfabetización y Educación a Distancia.

En el encuentro se constituyeron tres grupos de trabajo en torno a cada uno de los objetivos del proyecto. El primer grupo analizó el objetivo de asegurar la escolarización a todos los niños antes de 1999, ofreciéndoles una educación mínima de ocho a diez años. El segundo grupo examinó las acciones tendientes a eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo y la ampliación de los servicios educativos para adultos. Finalmente, el tercer grupo se abocó al estudio de mejorar la calidad y eficiencia de los sistemas educativos.

El trabajo de las comisiones permitió establecer las prioridades que deben presidir la implementación del proyecto de la UNESCO en la región. Algunas de ellas son: desarrollar la educación preescolar, estimular la educación intercultural bilingüe, atender a la población analfabeta indígena, intensificar los programas de post-alfabetización e impulsar la programación y ejecución de un sistema curricular para la educación de adultos.

En la V Región

DIRIGENTES REGIONALES DE LA "AGECH" SE ENTREVISTARON CON LA SECRETARIA MINISTERIAL DE EDUCACION

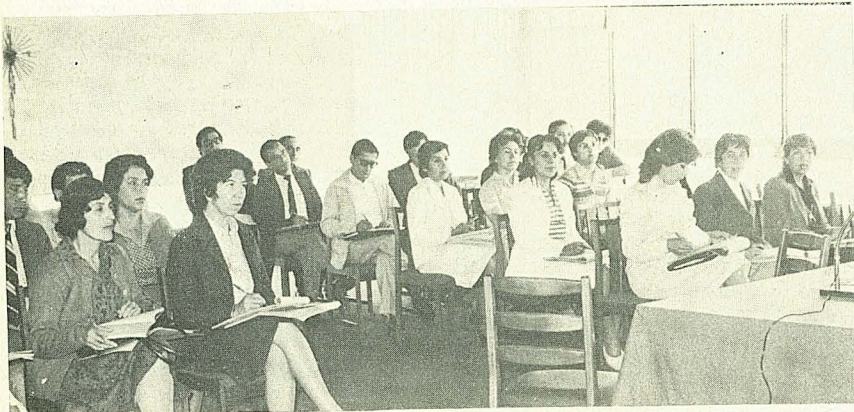
La necesidad de mantener una comunicación directa y permanente con las autoridades del Ministerio de Educación fue uno de los principales temas tratados en la reunión que sostuvieron dirigentes de la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH) con la Secretaría Ministerial de Educación de la V Región, María Angélica Henríquez.

En la entrevista, que se desarrolló en un clima de franca cordialidad, los representantes regionales de la AGECH dieron a conocer a la autoridad regional los fines y objetivos de su agrupación gremial y los principales problemas e inquietudes del magisterio de la región; entre ellos, la posibilidad de una participación más activa del profesorado en la etapa de estudio de las medidas que se adoptan en el terreno de la educación.

Asimismo, le informaron de las actividades que tanto a nivel nacional como regional está desarrollando la AGECH, entre las que destacan concursos literarios, jornadas de estudio sobre los nuevos planes y programas, cursos de perfeccionamiento en algunas asignaturas, etc.

En Lo Barnechea

SEMINARIOS SOBRE APLICACION DE LOS NUEVOS PROGRAMAS DE EDUCACION MEDIA



El 8 de noviembre se inició una serie de seminarios por asignaturas del proyecto **Aplicación de Planes y Programas de Educación Media**, que dirige la profesora Marta Soto Rodríguez, en el Centro de Perfeccionamiento de Lo Barnechea.

Los profesores asistentes de todas las regiones del país, tuvieron reuniones en conjunto para analizar la concepción curricular centrada en la persona, que sustenta los nuevos programas, y reuniones por asignaturas con los especialistas del Centro de Perfeccionamiento, quienes fueron los responsables de su elaboración, para estudiar la mejor manera de llevarlos a la práctica, a partir de marzo de 1983.

Los seminarios se prolongaron hasta el viernes 3 de diciembre y cada uno de ellos tuvo una duración de una semana. En la foto, una vista parcial de los profesores asistentes al seminario de Castellano.

En 2º Sector Escolar PAC

SEMINARIO PARA PREVENIR EL ALCOHOLISMO EN LOS ESCOLARES



El director del 2º Sector Escolar PAC, Luis Añazco, felicita a una de las profesoras organizadoras del seminario.

Organizado por la Comisión Técnica de Educación del 2º Sector Escolar PAC, y auspiciado por el Comité de Acción Social de la I. Municipalidad de La Granja, se desarrolló el seminario **Beber inmoderado y drogadicción en el adolescente**, cuyo objetivo era integrar a la comunidad en la prevención del alcoholismo y la drogadicción en los escolares.

En la clausura del seminario estaban presentes el alcalde de La Granja, Mario Messen García; autoridades educacionales y de Carabineros, representantes de la comunidad y docentes de educación básica y media.

La comisión técnica que organizó el seminario estuvo integrada por el Director Local de Educación, Luis Añazco, y los directores de establecimientos Rosalinda Paredes, Nieves Larios y David Catilao. A través de charlas con apoyo audiovisual, el proyecto piloto de prevención del alcoholismo tuvo además el propósito de orientar hacia una decisión de cambio permanente en el bebedor excesivo. Los temas sobre drogadicción estuvieron a cargo del Departamento OS-7 de Carabineros.

VICEMINISTRO CHINO SE ENTREVISTO CON EL MINISTRO DE EDUCACION



El Viceministro de Asuntos Culturales de la República Popular China, Lu Zhixian, se entrevistó con el Ministro de Educación, Alvaro Arriagada, durante su visita a nuestro país a mediados de noviembre.

En la audiencia conversaron sobre la organización del sistema educacional en ambos países y sobre el convenio de intercambio cultural que el Viceministro chino suscribió con el Canciller subrogante, Sergio Covarrubias.

ANALISIS DE LAS PERSPECTIVAS QUE OFRECE LA MUNICIPALIZACION DE LA ENSEÑANZA

El nuevo proceso educacional chileno y las alternativas que ofrece la municipalización, dejaron a la enseñanza básica y media al borde de una revolución sin precedentes. Las autoridades deben saber aprovechar esta oportunidad."

La afirmación corresponde al profesor José Vera Lamperein, especialista en educación, quien fue uno de los participantes del seminario técnico sobre "Municipalización de la Enseñanza", organizado por la Corporación de Promoción Universitaria el pasado mes de noviembre.

En el encuentro, el profesor Vera, autor de un reciente estudio sobre el tema, planteó la necesidad de que la comunidad y en especial los padres de familia participen más activamente en el proceso educativo del niño.

En tal sentido, indicó la conveniencia de crear escuelas para padres, con el fin de proporcionarles los conocimientos y las herramientas necesarias para que ellos entreguen una adecuada formación a sus hijos durante los primeros dos años de vida.

"Luego —indicó— la comunidad debe organizar un sistema de jardines infantiles que ofrezca a los niños enseñanza sistemática, entre los dos y seis años de edad. De esta manera, los pequeños se escolarizarán desde la cuna y llegarán a la escuela con hábitos de convivencia, estudio y participación."

Lo anterior, concluyó, permitiría que la familia y la comunidad volvieran a asumir el rol activo que les corresponde en la educación, utilizando las amplias posibilidades que ofrece el proceso de municipalización de la enseñanza.

DIRECTOR DEL CPEIP CONCURRIR A REUNION EDUCACIONAL IBEROAMERICANA

El pasado mes de octubre tuvo lugar en Santillana del Mar, España, la reunión de trabajo sobre la Armonización e Innovación de los Estudios Medios en los países iberoamericanos, organizada por la Oficina de Educación Iberoamericana (OEI).

Al evento asistieron quince países miembros y cuatro naciones invitadas, además de observadores como UNESCO e Instituto de Cooperación Iberoamericana (ICI) y autoridades educacionales de alto nivel, como el Viceministro de Educación de Puerto Rico, el subsecretario de Educación de Venezuela y directores generales de Educación de Costa Rica, Guatemala, Honduras, Panamá, Paraguay y Argentina.

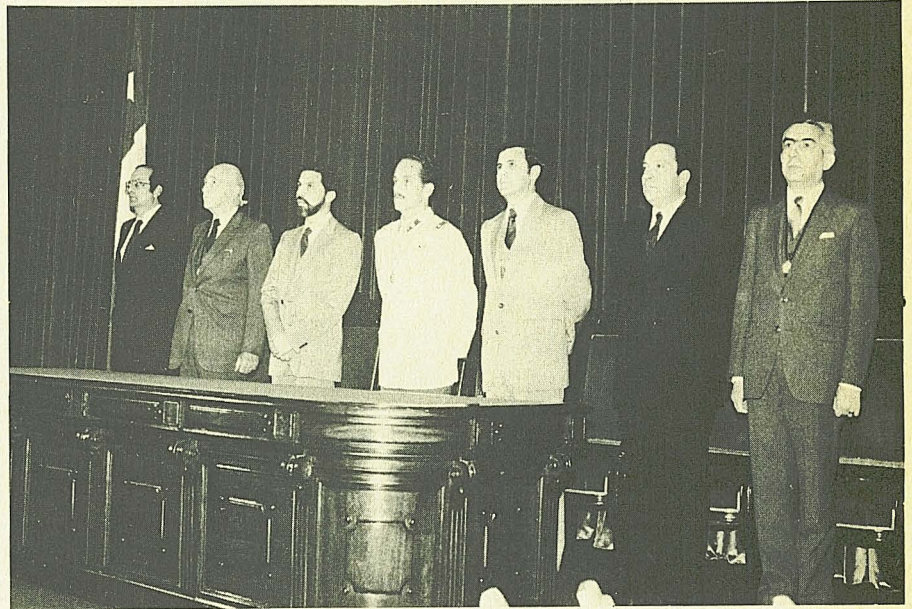
En representación de Chile como país miembro de la OEI, concurrió el director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, profesor Bartolomé Yanković Nola, quien fue elegido Relator General de la reunión. Presidió las sesiones el subsecretario de Educación de Venezuela, Enrique Ravelo.

Las conclusiones del Taller serán sometidas a consideración de los Ministros de Educación iberoamericanos y constituirán un documento de trabajo para el V Congreso de Ministros Iberoamericanos de Educación que tendrá lugar en Lima, en abril de 1983.



El Secretario General de la OEI, Dr. Angel Oliveros, y el Relator General de la Reunión, profesor Bartolomé Yanković, Director del CPEIP.

UNIVERSIDAD DE CHILE CELEBRO EL 140º ANIVERSARIO DE SU FUNDACION



Con diversas actividades académicas la Universidad de Chile celebró el 140º aniversario de su fundación, ocurrida el 19 de noviembre de 1842, con cinco facultades: Leyes, Medicina, Humanidades y Filosofía, Ciencias Físicas y Matemáticas, y Teología.

Los objetivos que se le señalaron fueron: servir al desarrollo de la ciencia, la educación, la salud, las obras públicas y la administración del país.

Su estatuto orgánico establece que "la Universidad de Chile es una institución de educación superior que a través de sus funciones de docencia, de investigación, de creación artística y de extensión, preserva, acrecienta y trasmite la cultura y cumple las políticas universitarias orientadas a los intereses y necesidades nacionales".

En el amplio programa de actividades de celebración de su aniversario, la Universidad de Chile organizó las VII Jornadas Nacionales de Cultura, en torno al tema "Identidad Nacional", en que participaron destacadas figuras de la intelectualidad chilena, como Gastón Etcheverry, Raúl Irarrázaval, Ricardo Krebs, Hernán Godoy, Hugo Montes y Joaquín Barceló.

INAUGURAN RESIDENCIA UNIVERSITARIA Y CULTURAL "ALBORADA"

Con la asistencia de autoridades educacionales civiles y eclesásticas, se inauguraron las actividades de la nueva Residencia Universitaria y Cultural "Alborada".

El solemne acto fue presidido por el director de la institución, Francisco Javier Silva Johnson, y el Ministro de Educación Alvaro Arriagada Norambuena. La ceremonia contó —entre otros— con la presencia del Nuncio Apostólico, monseñor Angelo Sodano; el Alcalde de Providencia, Herman Chadwick; el

Consejero de la Fundación de Educación Los Olmos, Fernando Agüero; el Director de Educación, René Salomé, y el obispo Secretario General de la Conferencia Episcopal, Bernardino Piñera.

En esta ocasión, el profesor Juan de Dios Vial Larrán dictó una clase magistral sobre "La universidad: esencia y fines".

El presidente del comité ejecutivo del consejo de extensión cultural de Alborada es el Dr. Juan Cox Huneeus, ex director del CPEIP.

En la X Región

OFICIALIZADO TRASPASO DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES



El Subsecretario de Educación, capitán de Corbeta Juan Enrique Froemel, hace uso de la palabra durante la ceremonia de traspaso de establecimientos educacionales en Chiloé y Palena.

Un significativo impulso recibió en la zona austral el proceso de municipalización de la educación, al oficializarse el traspaso de más de

250 planteles educacionales a diversas comunas de las provincias de Chiloé y Palena, con ocasión de la visita que efectuó al sur del país, en noviembre último, el subsecretario

de Educación, Capitán de Corbeta Juan Enrique Froemel.

Los establecimientos traspasados de la provincia de Chiloé —211 en total— corresponden a las comunas de Ancud, Quemchi, Dalcahue, Achao, Curaco de Vélez, Chonchi, Puqueldón, Quellón, Queilén y Castro.

En la ceremonia con que se solemnizó la entrega de las escuelas y liceos —realizada en el Gimnasio Fiscal de Castro— la Alcaldesa subrogante de esa localidad expresó: "Nos sentimos regocijados, felices, esperanzados. En cada una de nuestras comunas ha de significar un nuevo eslabón en la gran tarea de hoy y para las generaciones del mañana".

En Chaitén, el Subsecretario de Educación firmó las actas por las cuales un liceo y cuarenta y ocho escuelas pasan a depender de las comunas de Futaleufú, Hualaihue y Chaitén. En la oportunidad, señaló:

"Los nuevos traspasos los hacemos con especial satisfacción y orgullo, pues podemos mostrar al país que la X Región ha comprendido a cabalidad no sólo la letra, sino también el espíritu de la ley de municipalización de la educación."

LEOPOLDO CASTEDO, NUEVO MIEMBRO DE LA SOCIEDAD CIENTIFICA DE CHILE



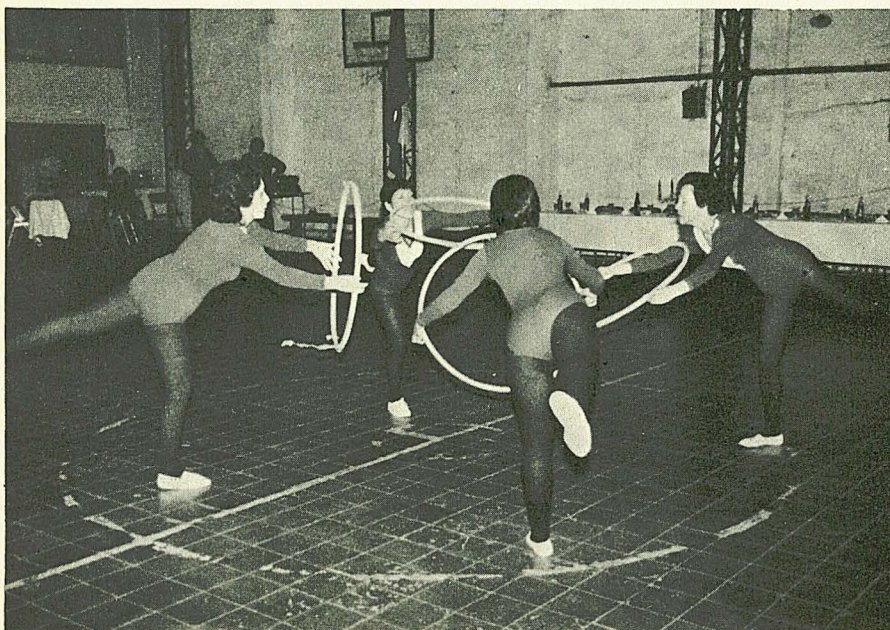
Al centro, el presidente de la Sociedad Científica de Chile, Ing. Eduardo Frenk. A la izq., el prof. Leopoldo Castedo.

El destacado historiador Leopoldo Castedo fue incorporado como miembro titular de la Sociedad Científica de Chile en solemne ceremonia realizada en el auditorio del Museo Histórico Nacional. En presencia de autoridades educacionales, escritores y académicos, el presidente de la entidad, Eduardo Frenk, destacó el valioso aporte científico de la obra del profesor Castedo a la cultura hispanoamericana, a lo largo de cuatro décadas de fructífera labor intelectual.

En su discurso de incorporación, que versó sobre el tema **Identidad latinoamericana y utopía de la integración**, el nuevo miembro de la Sociedad Científica trazó un cuadro de los intentos por descubrir y asumir el perfil propio de nuestra América, empresa que aún permanece como una utopía.

En Quinta Normal

MONITORES DE GIMNASIA RITMICA APROBARON CURSO DE CAPACITACION



Profesores de la Escuela N° 289 de Quinta Normal durante la evaluación del curso de Monitores de Gimnasia Rítmica.

El viernes 5 de noviembre se realizó la evaluación del curso de **Formación de Monitores de Gimnasia Rítmica**, en el estadio techado "José Miguel Carrera", de la comuna de Quinta Normal, con asistencia de Marta Ste-

fanowsky, directora de Educación Extraescolar; Magno Muñoz, gerente de la Corporación Comunal de Desarrollo de la I. Municipalidad de Quinta Normal, en representación del alcalde, Juan Deichler; Irnaldo Leal, coordinador comunal de educación ex-

traescolar, y numerosos directores y profesores.

El curso estuvo a cargo de las profesoras Irma Mayorga Soto, de la Escuela N° 289, y Nelly Carvajal, de la Escuela N° 303. Sus objetivos fueron lograr la mejor utilización del tiempo libre y sana convivencia, y desarrollar las habilidades físico-recreativas a través de la gimnasia rítmica, la cual ayuda al desarrollo del ritmo, la coordinación, la lateralidad y la habilidad con ambas manos. Se favorecen además la creatividad, la sensibilidad musical, la orientación témporo-espacial y la amplitud y soltura de los movimientos.

Este proyecto se debe a una iniciativa del Depto. de Educación Extraescolar, el cual en convenio con la Universidad Católica de Chile, realizó en junio un curso de capacitación para 50 profesores monitores procedentes de las trece regiones del país, los cuales tuvieron la responsabilidad de constituirse en agentes multiplicadores a fin de dar un carácter masivo a esta actividad.

En la comuna de Quinta Normal el curso incluyó a 45 profesores, entre ellos una directora de escuela y dos varones, y se desarrolló durante los meses de septiembre y octubre, en horario vespertino, de 19 a 20:30 horas.

En el acto de clausura, la profesora Irma Mayorga declaró que su mayor satisfacción fue el apoyo que encontraron en las autoridades y el entusiasmo demostrado por los profesores participantes, que obligó a aumentar el cupo disponible de matrículas.

3er ENCUENTRO DE REPRESENTANTES DE LA REVISTA DE EDUCACION



Entre el 22 y el 25 de noviembre se realizó el **Tercer encuentro de Representantes de la Revista de Educación**, en su nueva sede de Morandé 322, 5° piso, Santiago.

Las materias abordadas en las reuniones fueron: Informe de la labor realizada; Relaciones humanas; política educacional y nuevo enfoque curricular; el perfeccionamiento a través de la Revista de Educación; Plan editorial de la revista; producto, mercado y ventas; Distribución y comunicación; Plan de ventas año 1983; Perfil y rol del representante de la Revista de Educación.

Los asistentes fueron: Juana Gómez Bordones, Arica; Elena Cejas San Martín, Iquique; Mario Vanetti Lara, Antofagasta; Lía Montenegro Olea, San Felipe; María Brito Vergara, Valparaíso; Samuel Díaz Bencout, Santa Cruz; Hugo Rey Acosta, Curicó; Maryela Pincetti Cofré, Linares; Adriana Salazar Lagos, Talcahuano; José Arriagada Herrera Chillán; Raúl Ponce Carreño, Angol; Arnoldo Lagos Vivanco, Temuco; Mario Araya Baeza, Osorno; María Albaluz Mardones Oyarzún, Puerto Montt, y Erika Tapia Farías, de Quillota.

psicología
del
desarrollo

psicología
del
desarrollo

psicología
del
desarrollo

psicología
del
desarrollo

psicología
del
desarrollo

psicología
del
desarrollo
del
psicología

PERSONALIDAD Y COMPORTA- MIENTO EMOCIONAL

Sergio Jorquera Rodríguez
Orlando Salamanca Osorio
Psicólogos
Universidad de Santiago de Chile

En el quehacer docente, con frecuencia se observa que el énfasis se pone en actividades pedagógicas para lograr objetivos cuya naturaleza es fundamentalmente cognitiva y psicomotriz, descuidándose o dejándose en un plano secundario el trabajo orientado hacia el desarrollo de conductas emocionales adaptativas. Se piensa, tal vez, que la enseñanza de materias específicas es prioritaria, ya sea por su complejidad o porque el profesor se siente más preparado para ello. Sin embargo, es imposible sustraerse a la influencia del compromiso emocional que conlleva el aprendizaje de cualquier contenido cognitivo o psicomotriz. En otras palabras, aprendemos a temerle a la clase de Matemática, o nos agrada la de Educación Física.

Si se considera este problema con detención surgirán una serie de interrogantes: ¿Por qué se reacciona emotivamente? ¿Por qué un individuo siente agrado por algunas actividades en tanto que por otras experimenta profunda aversión? ¿Las conductas afectivas son aprendidas o dependen de algún mecanismo biológico? Este artículo intentará esbozar algunas respuestas al respecto.

EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

Al examinar la conducta y su desarrollo en diferentes especies vivientes,

se observan características que permiten apreciar algunos hechos interesantes. Cuando una persona nace, es un ser incompleto, que terminará de formarse después de un tiempo relativamente largo; la infancia en la especie humana es una etapa prolongada.

Por el contrario, en otras especies, desde el nacimiento los organismos disponen de herramientas conductuales que les permiten adaptarse eficazmente a su medio. Estos mecanismos se traducen en pautas de acción fijas (instintos), cuyo patrón biológico subyacente se produce por la maduración y no por el aprendizaje. A modo de ejemplo, basta recordar la sorprendente organización de las hormigas, la jerarquía social de una colmena, o las estrategias de cacería de las manadas de lobos.

Sin embargo, esta capacidad —probablemente codificada en los genes—, es rígida y estereotipada, limitando considerablemente las posibilidades de adaptación rápida a cambios ambientales imprevistos.

En el caso del hombre, las conductas reflejas, tan características del niño recién nacido, van cediendo paulatinamente el paso a las influencias del ambiente social y físico. De esta manera, la familia, agente mediador de la cultura y la sociedad, va modelando aquellas conductas que permitirán una adaptación eficaz a las exigencias de la vida.

En este contexto, el período infantil proporciona las condiciones favorables para el aprendizaje de pautas de comportamiento psicomotrices, cognitivas y emocionales, que se irán haciendo

progresivamente más complejas para responder a las exigencias sociales.

Durante mucho tiempo, se consideró erróneamente al niño como un adulto en miniatura, concepto que implica una absoluta incompreensión de la realidad y de las posibilidades infantiles por parte de muchos padres o profesores, que exigen del niño cosas que éste no puede realizar. Muchas "maldades" de los chicos no serían castigadas por los padres si se tuviese una idea adecuada de lo que es el mundo infantil.

El desarrollo de la personalidad en el niño es un proceso complejo. Esto se puede observar, por ejemplo, en la evolución de los procesos del pensamiento. Al respecto, el psicólogo suizo Jean Piaget sostiene que **las diferentes edades de evolución psíquicas pueden verse como fases de ordenación alternativas**: unas veces se orientan a la formación del sujeto, otras a la adaptación al exterior. Cada fase sería como una forma de equilibrio entre el mundo interior y el exterior. Cuando la visión que tiene el niño entra en contradicción con la realidad que le circunda —es decir, cuando el equilibrio se rompe—, se da un salto cualitativo en su organización mental y afectiva, y todos sus conocimientos se reorganizan y reestructuran en un nuevo equilibrio.

Sin embargo, Piaget enfatizó sólo lo cognitivo, la comprensión del mundo circundante, dejando de lado algo que tiene gran importancia en el desarrollo de la personalidad: los sentimientos y la relación emotiva.

EL COMPORTAMIENTO EMOCIONAL

Las primeras conductas emotivas son posibles de medir en términos de la sensibilidad del sistema nervioso, cualidad que determinará que un niño sea inquieto y muy activo, o tranquilo y poco activo. Los seres humanos, además de los reflejos, poseen algunas conductas específicas, como la que se observa en niños de aproximadamente tres meses, que responden con una sonrisa a un rostro sonriente.

Asimismo, las primeras experiencias infantiles de contacto físico con la madre parecen guardar relación con las conductas sociales que caracterizarán al adulto. Algunos psicólogos conjeturan respecto a la permanente falta de sociabilidad que se observa en algunas personas que fueron internadas, prácticamente desde el nacimiento, en instituciones para menores en situación irregular.

Por otra parte, las reacciones de placer o displacer, de agrado o desagrado, que se evidencian claramente en el recién nacido, van sentando las bases para las posteriores respuestas emocionales que se apreciarán paulatinamente con objetos o personas. En otras palabras, el comportamiento emocional se va edificando sobre el sustrato biológico (procesos maduracionales) a través del proceso de aprendizaje.



Las primeras experiencias infantiles de contacto físico con la madre parecen guardar relación con las conductas sociales de la persona cuando es adulta.

- El comportamiento emocional se va edificando a través del proceso de aprendizaje.
- La actitud del profesor es clave para determinar la respuesta emocional del alumno frente a una asignatura.
- Después de la familia, la escuela constituye un mediador social de vital importancia para la transmisión de valores morales y los conocimientos de la sociedad.

EL APRENDIZAJE DE LA CONDUCTA EMOCIONAL

La Psicología del Aprendizaje ha proporcionado una serie de respuestas a múltiples problemas planteados por el estudio del desarrollo afectivo. Es así como los descubrimientos de Pavlov acerca de lo que se ha dado en llamar **condicionamiento clásico** permiten explicar los mecanismos de adquisición de las conductas emocionales.

De acuerdo a este enfoque, la respuesta afectiva (miedo, agrado, rabia, etc.), se condiciona o asocia a un estímulo o situación específica, mediante un proceso asociativo sistemático. De

esta manera, por ejemplo, cuando un niño es castigado, el dolor, la rabia o el miedo que sienta, se asociarán con el agente castigador o con los estímulos que pudieran haber estado presentes en el momento (habitación, palabras, personas, etc.). Posteriormente, al presentarse nuevamente estos estímulos, sin necesidad que el castigo ocurra, el niño reaccionará con temor. Se ha producido, entonces, un aprendizaje emocional: cuando el niño vea al adulto que lo castigó, o escuche determinadas palabras, sentirá temor.

Como se comprenderá, es relativamente fácil extrapolar este proceso a una sala de clases. Existen materias escolares que tienen mayor dificultad que otras, aumentando con ello la probabilidad de fracaso y, por consiguiente, de castigo. Así por ejemplo, cuando un niño está enfrentando por primera vez problemas aritméticos, debe poner en juego un conjunto de estrategias cognitivas bastante complejas, considerando su nivel de desarrollo. El fracaso o la respuesta errónea es, en consecuencia, bastante probable. Si esto ocurre, la actitud del profesor será clave, puesto que determinará la pauta de respuesta emocional que evocará posteriormente el niño al enfrentar problemas de aritmética, de tal forma que, si ha sido castigado o puesto en ridículo, reaccionará negativamente frente a la asignatura.

Esta reacción conlleva angustia, facilitándose así una nueva experiencia de fracaso que, al ocurrir, consolida la asociación ya descrita, produciéndose un círculo vicioso cuyas consecuencias afectarán al sujeto por muchos años. Para nadie es un misterio que una gran cantidad de estudiantes deciden su futuro profesional a base de las actitudes que despiertan en ellos ciertas asignaturas, sin considerar las aptitudes e intereses que puedan tener.

Si bien lo anterior puede corresponder a casos puntuales, los principios del aprendizaje involucrados son válidos como norma general, ya que no existe ninguna conducta humana, cognitiva o psicomotriz, que carezca de un componente emocional. En otras palabras, **el aprendizaje de cualquier comportamiento supone agrado o desagrado, en proporciones variables.** De esta forma, las personas experimentan simpatía por algunas tareas y antipatía por otras.

Al traspasar las características del aprendizaje emocional al contexto escolar, se puede constatar que el profesor, por el sólo hecho de "pasar su materia", está generando una relación afectiva con sus alumnos y, paralelamente, "enseñando" reacciones emocionales frente a los contenidos específicos, aun cuando no esté consciente de ello. No es difícil encontrar profesores que son, junto con sus asignaturas, muy populares entre sus alumnos, mientras que otros son temidos y rechazados.

LA INFLUENCIA DEL CONTEXTO SOCIAL EN LA CONDUCTA INFANTIL

Hasta ahora se ha descrito el desarrollo de conductas afectivas en relación a su mecanismo y a sus efectos sobre el individuo; sin embargo, el telón de fondo de todo proceso de desarrollo psicológico es la sociedad, más específicamente, los grupos sociales.

Desde su nacimiento hasta su muerte, el ser humano está inserto en uno o varios grupos sociales. Ellos constituyen el marco de referencia en que se desenvolverá el sujeto. En la práctica, la evolución humana de una persona aislada de la sociedad es imposible, según ha quedado demostrado por los pocos casos que se han conocido.

La influencia de los grupos sociales en la conducta emocional es fundamental, dado que la cultura y la sociedad especifican las pautas de comportamiento emotivo deseables e indeseables. En este sentido, los roles masculinos y femeninos pueden ser claramente diferenciados de acuerdo a la expresión afectiva.

La familia, uno de los grupos primarios más importantes, modela el comportamiento de los hijos internalizando en ellos temores y alegrías que, a juicio de los patrones normativos familiares, son deseables. Es así como se enseñan



Después de la familia, la escuela constituye un mediador social de vital importancia, porque a través de ella se transmiten valores y conocimientos.

temores "saludables", por ejemplo, al cruzar una calle; o se desarrolla en los niños un especial aprecio por el deporte. Muchas veces son los padres quienes generan temores infantiles asociados con la escuela, al amenazar a los pequeños escolares con el consabido "cuando vayas a la escuela te van a enderezar" o "se lo voy a contar a tu profesora".

Desde luego, después de la familia, la escuela constituye un mediador social de vital importancia, puesto que a través de ella se transmiten los valores morales y los conocimientos de la sociedad. De ahí que **la influencia del profesor como modelo formativo sea determinante en el aprendizaje de actitudes, valores y conductas emocionales.**

Los alumnos, especialmente los más pequeños, dada su condición de dependencia de los adultos, son casi totalmente permeables a la influencia de sus maestros. El niño se ubica en el rol de observador, aparentemente pasivo, frente a un modelo conductual como lo es el profesor, que posee un status y poder considerables ante los ojos de sus alumnos. En esta forma, el castigo aplicado a un niño será observado por el resto del curso, quien se representará psicológicamente lo que está sintiendo su compañero, y aprenderá también a temerle a ese profesor. Es indudable el

efecto multiplicador que tal situación es capaz de generar, sobre todo, si se toman en cuenta las horas que vive el niño en su escuela y todas las conductas que implica el desempeño del rol docente.

Si bien es cierto que la actitud de los maestros frente a sus alumnos es un factor crítico en el desarrollo psicológico, también es efectivo que no es el único responsable, ya que el mismo sistema escolar debería proporcionar las condiciones bajo las cuales se puede optimizar el quehacer docente, adecuando el curriculum, incluyendo bases racionales en las normas de disciplina, facilitando las relaciones interpersonales positivas y enfatizando el grado de atención que se debe prestar a las necesidades individuales.

BIBLIOGRAFIA

- BIJOU S. y BAER D. **Psicología del desarrollo**, Edit. Trillas, México, 1974.
BIJOU, S. y RIBES, E. **Modificación de conducta. Problemas y extensiones**. Edit. Trillas, México.
REESE, HAINE y LIPSITT, LEWIS. **Psicología experimental infantil**, Edit. Trillas, México, 1981.
MUSEN, P., CONGER, J. y KAGAN, J. **Desarrollo de la personalidad en el niño**, Edit. Trillas, México, 1979.

PERCEPCION Y CONCIENCIA DE SI MISMO

Prof. Patricio Varas Santander
Sección Filosofía. CPEIP

A medida que crece el ser humano, los límites del mundo se extienden más y más, y los objetos que observa se multiplican y relacionan. El posee un íntimo impulso que lo determina a encontrar el significado de las cosas. Esto lo logra mediante la percepción, que es darse cuenta, o un proceso de darse cuenta de los objetos, eventos y circunstancias, mediante operaciones sensoriales que se constituyen en experiencias y que, como tales, integran mundo y ser humano. La percepción es el modo según el cual el hombre se contacta con la realidad. Así, lo desconocido se convierte en conocido y lo no-familiar en familiar. Así, también, lo conocido y familiar se torna en permanente. Este es un aspecto inescapable de la vida. Un fenómeno común y extraordinario en que a partir de luces, sonidos, texturas, olores, etc., el ser humano asimila, estructura y reconstruye lo que es.

En el estudio de la percepción y su desarrollo algunas preguntas resultan interesantes. Beller y Charles (1968) plantean, por ejemplo, las siguientes: ¿Cuál es el rol de la sensación y de los órganos sensoriales en un sujeto que observa su alrededor? ¿De qué manera surgen los significados de lo percibido? ¿En qué grado las necesidades presentes y las experiencias pasadas influyen su percepción? ¿Cómo un niño logra entrar en contacto, significativamente, con su mundo?

A los doce meses de edad el niño ha desarrollado un "esquema de percepción" que le permite tratar con los objetos y sus relaciones. ¿Cómo lo hizo? La respuesta es difícil porque al parecer no hay ser humano que lo recuerde. Observamos un neonato y, al menos, podemos inferir por su comportamiento que interacciona con el ambiente. Y lo



La percepción no se aprende, se desarrolla, pero no en la silla estrecha de la escolaridad, sino en la interacción viva con el mundo.

hace con naturalidad. No tiene otra cosa que hacer, no sabe qué otra cosa hacer. No hace otra cosa. Y así, en mayor y menor grado de diferenciación, todo ser viviente.

En lo fundamental, del mismo modo que podemos afirmar que el desarrollo es, en esencia, un proceso de diferenciación, podemos decir que la percepción es la apreciación de las diferencias. Hoy es famosa la frase de F. Perls: "Contacto es la apreciación de las diferencias".

A dos semanas de su nacimiento, el neonato puede distinguir la leche fría de la tibia, es capaz de responder a un sonido y discrimina colores (Staples, 1932). La habilidad para fijar objetos en el espacio y distinguir las distancias depende de la convergencia de los ojos, para una visión binocular; esta convergencia ocurre al final del segundo mes (Ling, 1942).

De este modo, mientras el ser humano avanza en su proceso de diferenciación (desarrollo), simultáneamente aumenta su apreciación de las diferencias de la realidad (percepción); esto le permite distinguir los objetos de las personas. Esto ocurre a los tres meses, según Buhler (1930); a las dos semanas, según Gesell (1949), entre los tres y seis meses, según Spitz (1946).

Al iniciar su séptimo mes de vida, el ser humano es capaz de distinguir a sus "familiares" de aquellos que no lo son. Lo indiferenciado se vuelve diferente y lo diferenciado, familiar. **Para algunos, algún día, su gran capacidad de darse cuenta (awareness) convertirá la realidad en un asunto familiar.**

Digamos ahora que la percepción y su desarrollo no es producto de la información y de repeticiones programadas, sino de un permanente experimentar. La percepción no se aprende, se desarrolla. No

- El desarrollo es un proceso de diferenciación y la percepción, la apreciación de las diferencias.
- La percepción es un proceso de darse cuenta que crece y se amplía en una interacción viva con el mundo
- El crecimiento y el aprendizaje del alumno requieren un adecuado y vital desarrollo de la percepción.

está en la silla estrecha de doce años de escolaridad, sino en la **interacción viva con el mundo**. De esta última forma, el ser humano llega, también, a re-conocerse a sí mismo, en el mundo. Percepción, conciencia y autoconciencia marchan de la mano en él.

NECESIDADES, EXPECTATIVAS Y PERCEPCION

El ser humano es un organismo en permanente interacción con el ambiente. La experiencia ocurre en el límite entre el organismo y el ambiente, llamado "límite de contacto". Contacto es darse cuenta del campo o responder motoramente. Percepción y acción constituyen, entonces, buena parte del vaivén, del ir y venir de todo organismo. Dado que el organismo por una parte tiene necesidades y por otra percepciones, rápidamente surgen en él **expectativas** que focalizan la atención. Las necesidades, tan pronto como aparecen, tienden a ser satisfechas en interacción con el ambiente. De este modo, la percepción queda muchas veces subordinada a las necesidades y expectativas del sujeto. El ambiente es un "fondo" desde el cual el sujeto convierte en "figura" aquello que le interesa. Igual situación ocurre en el aprendizaje, donde el interés focaliza la atención, facilitando la adquisición o formación de nuevas "gestalten" (totalidades). Este es un proceso permanente y en expansión. Necesidades, expectativas y percepciones son constantemente re-descubiertas, re-definidas y re-clasificadas por el ser. Precisamente en este quehacer crece, madura y aprende. La vida es un acto de continua actualización y autoactualización.

PATRONES PERCEPTUALES

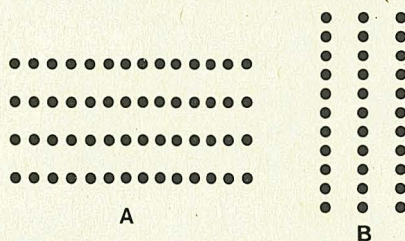
Una de las más importantes teorías de la percepción, la de la Gestalt, ha desarrollado la idea de que el sujeto percceptor es un activo **organizador** de lo percibido y por percibir. Parece ser que todo individuo tiende a estructurar lo que percibe, a configurar patrones

perceptuales. El campo perceptual es organizado, así, en figura y fondo; algo es destacado de algo, lo percibido no es percibido en sí, sino en un contexto que lo sostiene.

Para describir esta configuración muchos psicólogos usan el término "Gestalt", que quiere decir: organización, configuración, formación de totalidades. En este sentido, el ser humano no percibe átomos de la realidad, sino la realidad completa, totalidades con sentido y en permanente cambio, en la cual continuamente algo asume el primer plano sobre el resto.

Algunos principios sugeridos por los psicólogos gestaltistas para explicar los fenómenos perceptuales se ilustran a continuación:

Proximidad: En la figura 1 "vemos" en A, líneas horizontales y en B, verticales. Esta organización está correlacionada con la mayor o menor proximidad de los puntos.

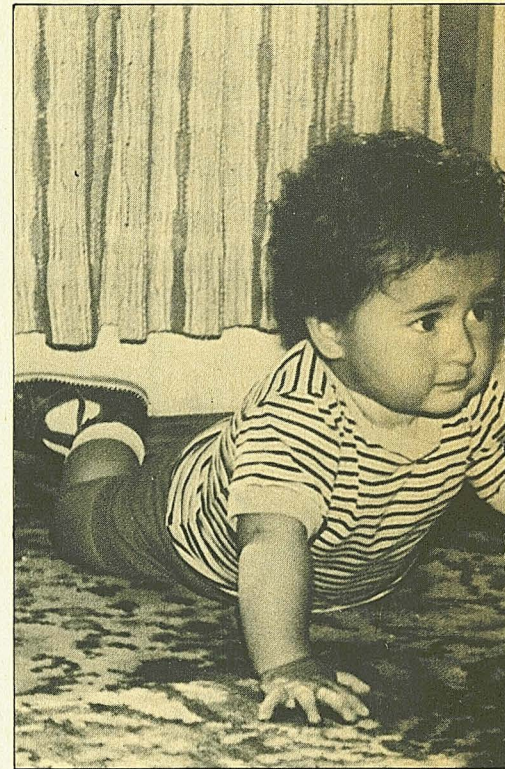


Similitud: En la figura 2 no predomina la proximidad sino la similitud, esto facilita la organización horizontal de los elementos.

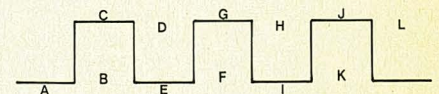
2.

n	n	n	n	n	n	n	n
M	M	M	M	M	M	M	M
n	n	n	n	n	n	n	n
M	M	M	M	M	M	M	M
n	n	n	n	n	n	n	n
M	M	M	M	M	M	M	M
n	n	n	n	n	n	n	n

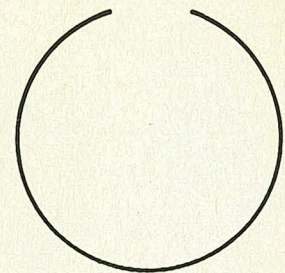
Continuidad: El deletreo, en la figura 3, está influido por el principio de continuidad como factor de percepción. Si inten-



tamos leer ABERIK... CDGHJL...ACEGIJ BDFHK, las dos primeras lecturas resultarán más fáciles.



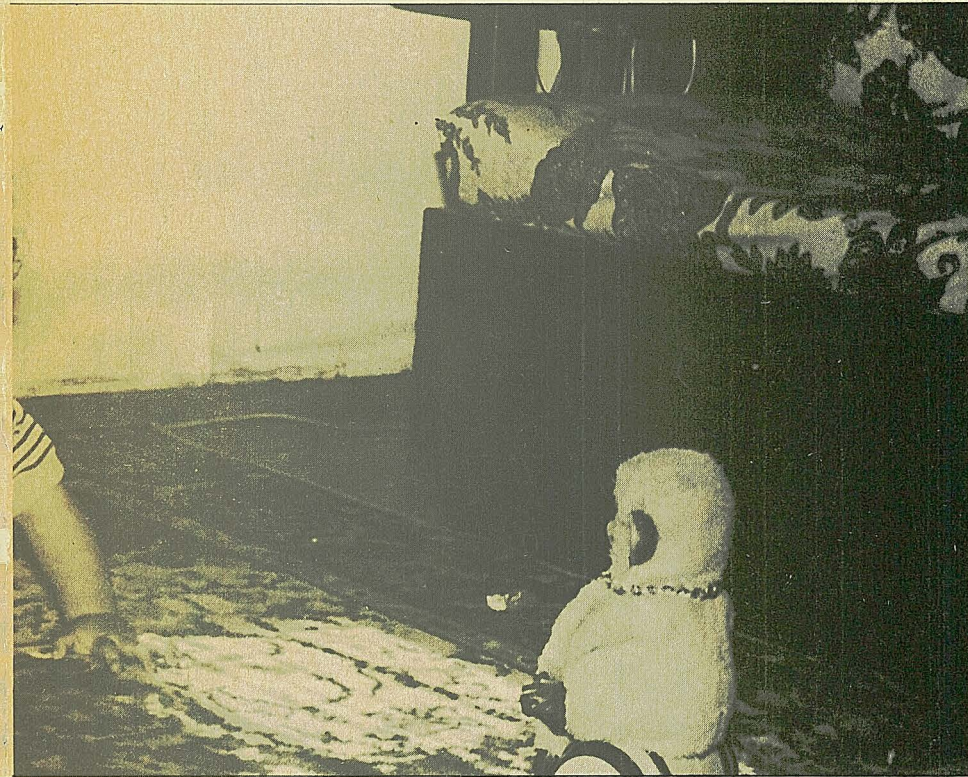
Cierre: La figura 4 "parece ser" un círculo. El observador ha "cerrado" la figura para facilitar la organización de su percepción.



COLOR Y FORMA

Ha quedado claramente demostrado que el recién nacido es sensible a la luz, en un tiempo relativamente corto. Saber hasta qué punto discrimina colores constituye un cierto enigma; sólo existe consenso en afirmar que prefiere el color sobre el no-color (Spears, 1966).

Discriminar formas, en cambio, parece



A través de la percepción, el hombre se contacta con la realidad. Así, lo desconocido se convierte en conocido y familiar.

exigir la mediación de procesos simbólicos que probablemente incluyen lenguaje (Spears y Holte, 1967). De ahí que se señale (Spears y Holte) que a partir de los dos años el niño puede discriminar formas y figuras sujetas a cambios de orientación, peso y contexto. La pregunta que surge, obviamente, es ¿discriminan formas y figuras los animales? ¿lo hacen en la medida que poseen un rudimentario lenguaje? ¿poseen una apercepción de "nuestra" realidad radicalmente diferente?

Brian y Goodenough (1929) y Welsh (1940) ya demostraron que en el niño hasta los tres años, predominan las formas sobre el color. El color pasa a dominar, sobre las formas, desde los tres años hasta los seis años, edad en que nuevamente la forma retoma su predominio.

ESPACIO

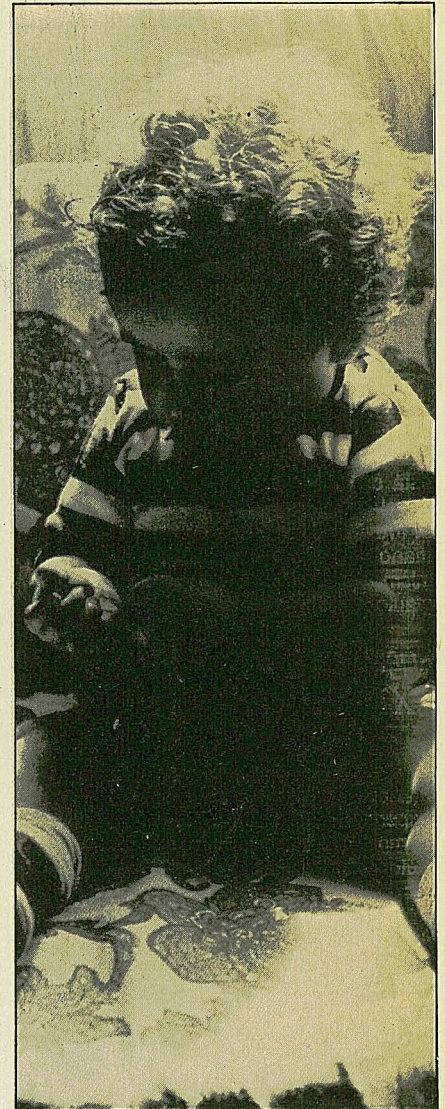
El niño considera la realidad dentro de una dimensión espacial, pero la adquisición de las relaciones espaciales es bastante lenta. El niño pequeño no aprehende dimensiones tales como cercano-lejano, derecha-izquierda, arriba-abajo. De manera que para él, el espacio no es un concepto, ni sus dimensiones son percibidas como tales (Gibson 1969). El niño conceptualiza el espacio en la medida que va representándose cognitivamente el mundo, externo. Baldwin (1955), ha identificado los siguientes pasos

como necesarios para un conocimiento del espacio objetivo y maduro:

- a) apreciación de la permanencia de los objetos,
- b) distinción entre las propiedades sustanciales de los objetos y sus relaciones espaciales transitorias,
- c) descubrimiento de que los movimientos son reversibles y que la ubicación de un objeto es independiente del camino seguido para alcanzarlo,
- d) distinción entre movimientos propios y externos,
- e) habilidad para ubicarse a sí mismo en el espacio,
- f) percepción de que el espacio contiene algo más que objetos destinados a la satisfacción de las necesidades propias,
- g) la unificación de la información desde diferentes modalidades sensoriales, y
- h) la representación ideacional de objetos ausentes.

Todas estas características, según Piaget (1954) se completan antes del año y medio de vida.

Los primeros conceptos de espacio (conceptos topológicos) incluyen solamente relaciones de proximidad, separación, orden, encerramiento y continuidad. Ellos se desarrollan entre los 2 y los 7 años. A partir de los 7 años aparece una clara y evidente facilidad para coordinar relaciones tales como, derecha-izquierda, antes-después e imagi-



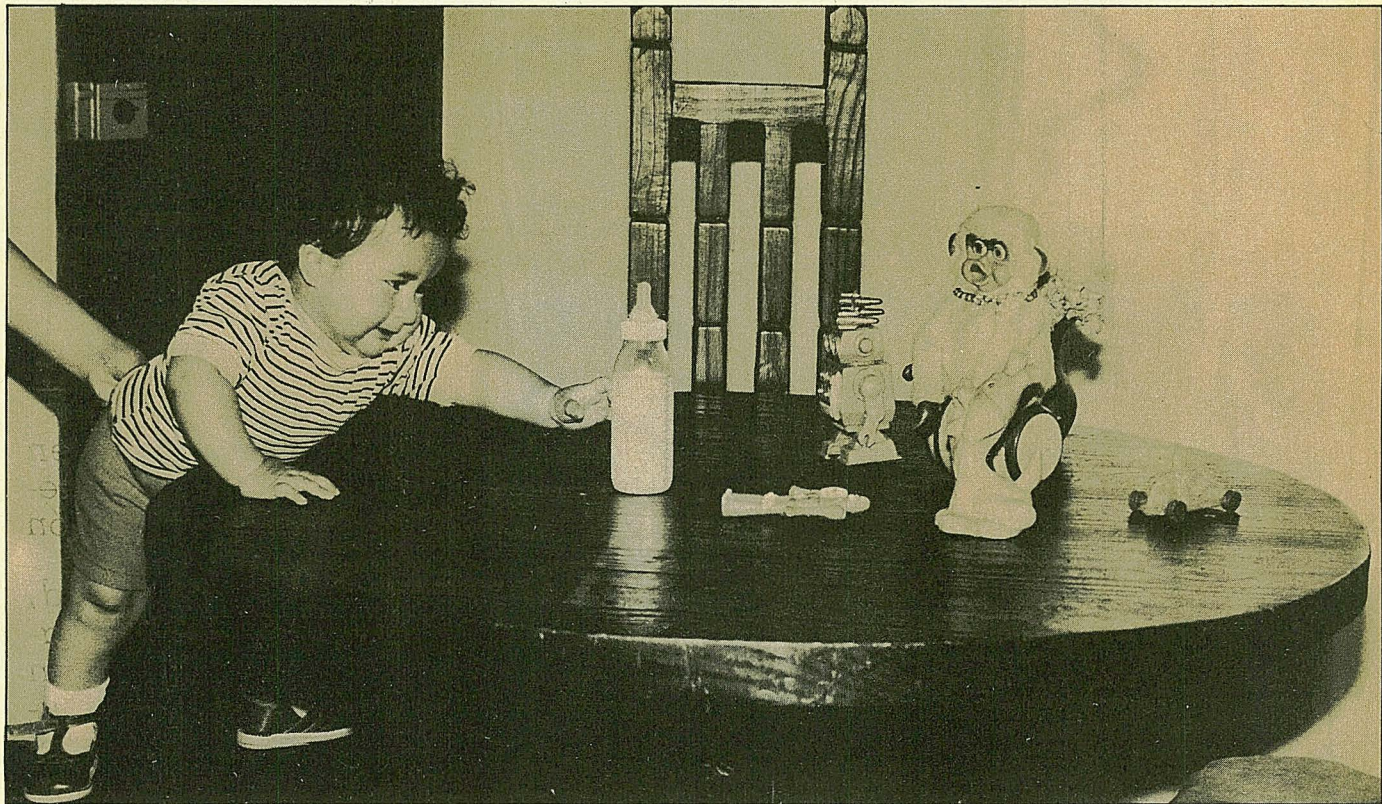
Desde los tres meses, el niño busca su mano en un proceso en el cual aprende a discriminar entre "mi" y "no mi".

nar un mismo objeto desde otro ángulo.

Por otra parte, todos los investigadores comparten la idea de que la percepción del espacio y sus relaciones se enriquece y facilita mediante la práctica y extensión de la esfera de actividades del niño. Para Piaget, la acción en el espacio es esencial para el desarrollo de la percepción del espacio. Flavell (1963) ha puntualizado que el desarrollo de esta percepción depende más de la acción que de la percepción en sí. En este sentido son significativos los avances de la educación física, al internarse por el camino de la psicomotricidad.

TIEMPO

La percepción del tiempo se desarrolla en el ser humano a través de diversos eventos. Tal vez el mismo acto de respirar sea uno de



La percepción queda muchas veces subordinada a las necesidades y expectativas. El sujeto focaliza su atención sobre aquello que le interesa.

ellos, pero, al principio, los más significativos parecen ser: estar dormido-estar despierto, y los horarios de alimentación. Sólo cuando el niño distingue antes, ahora y después es apropiado afirmar que ha internalizado la noción de tiempo. Esto ocurre según Piaget, al finalizar el período sensoriomotor (2 años) completándose la noción una vez que el sujeto es capaz de representarse, tanto eventos pasados como futuros, de manera simbólica.

Según Ames (1946) el uso de términos referidos al tiempo es anterior a la internalización de ellos. La palabra "hoy" aparece a los 2 años, "mañana" a los dos años y medio, y "ayer" a los tres años. A los cuatro años, el niño distingue entre "mañana" y "tarde" (Ausubel y Sullivan, 1970) y a los cinco reconoce los días de la semana. Un infante de siete años puede distinguir el día, mes y estación del año en que se encuentra. Ya a los ocho años conoce los días del mes y los meses del año. Sin embargo, una noción convencional del tiempo, de la historia y de su secuencia es comúnmente vaga antes de los doce años de edad (Friedman, 1944; Golstone y Gofarb, 1966).

CAUSALIDAD

Piaget (1954) ha sostenido que la noción de causalidad aparece por primera vez en el ser humano alrededor de los siete meses. El psicólogo suizo distingue tres etapas de de-

sarrollo en la percepción de la causalidad. Las dos primeras etapas se extienden desde los tres a los ocho años aproximadamente (precausal) y la tercera aparece entre los siete y los ocho años (causal). El pensamiento precausal es una manifestación del egocentrismo cognitivo del niño; el niño no diferencia claramente: sí mismo-mundo, subjetivo-objetivo, psicológico-físico. En otras palabras, el niño confunde la causalidad física y la causalidad psicológica.

PERCEPCION Y DESARROLLO DE LA CONCIENCIA DE SI MISMO

En opinión de Piaget el proceso de desarrollo del darse cuenta de sí mismo sigue tres fases: en la primera el niño llega a establecer que existen "agentes específicos" (humanos o no) externos a él. En la segunda, discrimina los eventos en relación al tiempo y a su causalidad, y en la tercera, acumula conceptos abstractos que le permiten reconocer la causalidad. Este proceso es completado por el niño alrededor de los ocho años.

Primeramente emergerá en él una conciencia de lo que "hace" y luego de lo que "es". Ya a los cuatro meses el recién nacido ha asumido un papel activo en relación a aquello que le rodea y tiende a manipular

objetos y a moverse con algún propósito. Aprende a discriminar entre "mí" y "no-mí". A los tres meses busca su mano; sonrío ante su imagen a los seis meses y se refiere a sí mismo usando el vocablo "yo" a los dos años y medio.

No cabe la menor duda que el **desarrollo de la imagen de sí mismo juega un importantísimo papel en la madurez y desarrollo del ser humano**. Esta relación ha sido estudiada por M. Feldenkrais (1977), quien ha ideado ejercicios cuyo propósito es el desarrollo de la conciencia corporal en virtud de su incidencia en el concepto de sí mismo.

Es misión de todo ser humano darse cuenta de sí mismo, del mundo y de lo trascendente. Por esto los psicólogos contemporáneos han expresado que la piedra angular de todo crecimiento y todo aprendizaje, es el desarrollo de la percepción, de la capacidad de darse cuenta.

BIBLIOGRAFIA

AUSUBEL David P. y Sullivan Edmund V. **Theory and Problems of Child Development**. N. York, Grune y Stratton, 1970.

BALLER Warren R. y Charles Don C. **The Psychology of Human growth and Development**. N. York, Holt, Rinehart y Winston, 1968.

FELDENKRAIS Moshe. **Awareness Through Movement**. N. York, Harper y Row, 1977.

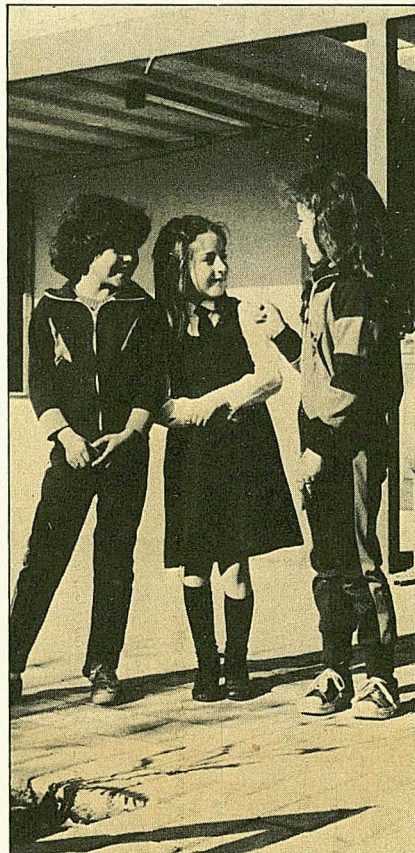
EVOLUCION AFECTIVA DEL NIÑO EN LA ESCUELA

Nadja Antonijević Hahn
Psicóloga
Universidad Católica de Chile

Después de la familia —elemento esencial en la afectividad del niño— la escuela juega un rol importantísimo en el proceso del desarrollo emocional, fundamentalmente por tres razones: primero, porque, para el cumplimiento de sus fines, aprovecha al máximo y en la mejor forma posible el tiempo que el niño pasa en ella; segundo, porque la escuela ayuda eficazmente a que el alumno aprenda a establecer vínculos con los adultos y con los otros niños; tercero, porque la escuela hace posible que se enfrente por primera vez con el mundo del rendimiento.

No obstante que todo sistema educativo tiene como meta desarrollar integralmente al individuo —es decir, lograr en él un desarrollo armónico de lo afectivo y cognitivo—, en la actividad escolar cotidiana se le concede mayor importancia al desarrollo cognitivo, dejando de lado lo afectivo; tiene más prioridad “pasar materia” y “cumplir el programa”, que entender lo que le está ocurriendo al niño: cómo se siente, cómo está enfrentando sus tareas, cómo se integra a su grupo de amigos.

Si bien es cierto que esta situación obedece a múltiples factores —entre otros, la gran presión a la que está sometido el maestro—, en muchos casos el profesor no tiene debida conciencia del problema o no sabe cómo enfrentarlo.



En nuestra relación con los otros, aprendemos a vernos como atractivos o poco atractivos.

- La autoimagen personal, aspecto decisivo en la formación afectiva del niño.
- La autenticidad, comprensión y capacidad de aceptación del profesor contribuyen a crear un adecuado clima afectivo en la sala de clases.
- Importancia de los aspectos no verbales en la comunicación profesor-alumno.

De ahí que, en este artículo, nos proponemos analizar la evolución afectiva del niño en el marco de la escuela, centrándose en aquellos puntos que nos parecen decisivos para conseguir un desarrollo emocional sano. Estos puntos se refieren, básicamente, a las metas deseables para ese desarrollo, al clima afectivo que debe imperar en la sala de clases, a la comunicación interpersonal tanto del profesor con el alumno como del alumno con sus iguales, y al conocimiento de sí mismo y autocontrol que debe alcanzar el niño.

METAS DESEABLES

Respecto de las metas deseables para el desarrollo afectivo, nos interesa destacar, en primer lugar, lo concerniente al **desarrollo de la imagen personal**.

Definida por Burns (1977) como el conjunto de actitudes y creencias que tenemos sobre nosotros mismos, **una imagen personal adecuada es determinante en la sensación que tiene el niño sobre sus propias posibilidades de ser querido y de en-**

frentarse con éxito al mundo.

En la medida en que el sujeto está convencido de su propio valer y capacidad, tendrá más posibilidades de vencer los obstáculos que se le presentan en el futuro y de salir adelante. Un sujeto con una percepción negativa de sí mismo tiende a deprimirse y a no enfrentar las dificultades, predeterminando en esta forma su propio fracaso.

La imagen personal se desarrolla a lo largo de las experiencias que se tienen en la vida. En nuestra relación con los otros y con el mundo, aprendemos a vernos como atractivos o poco atractivos, inteligentes o no inteligentes, hábiles, dependientes, solitarios, etc.

Un niño que está seguro de su propia capacidad para afrontar los obstáculos tiende a realizar mayores esfuerzos en los momentos que se enfrenta con dificultades y, al mismo tiempo, a ser más perseverante para solucionarlos. Por el contrario, el niño que tiene una larga historia de fracasos y de problemas de rendimiento tenderá a eludir aquellas situaciones que le impliquen exigencia por temor a volver a fracasar. Ese niño evitará las situaciones de estudio, perseverará muy poco ante los problemas y tendrá la tendencia a frustrarse muy fácilmente; además, la angustia asociada a su pasado disminuirá su capacidad de rendimiento.

El niño necesita desarrollar una sensación de seguridad en sí mismo y en el mundo que lo rodea; en primer lugar, como individuo que se acepta tal como es y que conoce sus posibilidades, para lo cual necesita sentir que pertenece a un grupo que lo acepta, aunque él posea rasgos diferentes. Por otra parte, requiere confianza en su propia capacidad de realización y de éxito, para poder enfrentarse a las exigencias externas con una sensación de eficacia y poder. Por último, necesita percibirse como un ser capaz de relacionarse con los demás, de entender y ser entendido, de respetar y ser respetado.

Otra meta del desarrollo afectivo es la que corresponde al **desarrollo de la autonomía**, es decir, la sensación de poder pararse sobre "sus propios pies" como sujeto autosuficiente e independiente. Tal actitud acontece cuando el sujeto ya **no necesita de un control externo para poder funcionar bien, siendo él mismo quien de manera consciente controla sus propios actos, a partir del conocimiento de sí mismo y de su sensibilidad hacia el prójimo**, comprometido con lo que hace y valorando sus posibilidades de aporte al mundo.

El niño, inicialmente dependiente y con una gran necesidad de afecto y protección, evoluciona hasta llegar a ser un sujeto independiente y autosuficiente. Egocéntrico y exigente en sus primeros años, aprende a entender y a tomar en cuenta las necesidades de los demás, postergando sus propias satisfacciones. Impulsivo y agresivo aprende a controlar y a modelar sus impulsos para poder convivir con sus semejantes. En resumen, aprende a apreciar sus potencialidades y a aceptar sus límites.

Todas estas metas son posibles de lograr.

El punto más importante, y la base de todos estos logros, es el desarrollo de una imagen personal positiva, pero, además, se requiere utilizar **técnicas específicas** orientadas a desarrollar estas áreas. El cambio no surge de la nada; hay que generar un ambiente interpersonal adecuado y ejercitar explícitamente ciertos aspectos involucrados en este proceso.

CLIMA AFECTIVO

Uno de los elementos fundamentales en el desarrollo emocional del niño es el clima afectivo de la sala de clases. En su creación influyen de manera determinante las características de la personalidad del profesor.

Al respecto, Rogers plantea que para configurar un ambiente de seguridad, confianza y aceptación necesario para el aprendizaje y el desarrollo personal del niño, se requiere un profesor verdadero, empático y aceptador, al cual define en los siguientes términos:

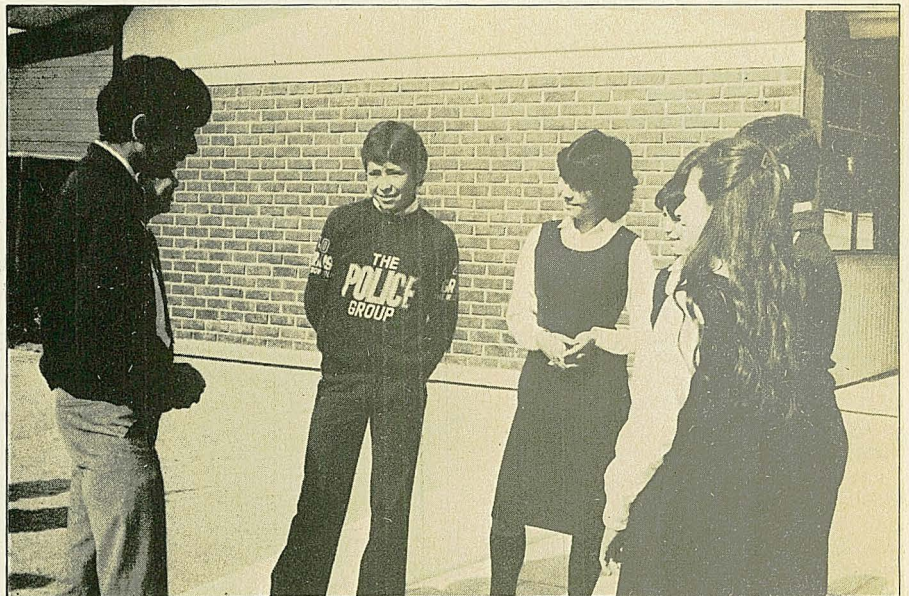
"Cuando el facilitador es una persona auténtica, obra según es y traba relación con el estudiante sin presentar una máscara o fachada, su labor será proclive a alcanzar una mayor eficiencia. Esto significa que tiene conciencia de sus experiencias, que es capaz de vivirlas y de comunicarlas, si resulta adecuado... El maestro puede entusiasmarse o aburrirse, interesarse por los estudiantes, enojarse, ser sensible, o simpático. Porque acepta estos sentimientos como suyos, no tiene necesidad de imponérselos a los alumnos. Puede gustarle o disgustarle el trabajo de un estudiante, al margen que sea correcto o deficiente, o de que el estudiante sea bueno o malo. Expresa simplemente la impresión que le produce el trabajo... De este modo, para esos estudiantes es una persona y no la encarnación anónima de los



requerimientos del currículo, ni un conducto estéril por donde pasan los conocimientos de una generación a otra".

Explicitando las condiciones del profesor, Rogers agrega:

"La actitud de aprecio, aceptación y confianza significa aceptar los sentimientos, las opiniones del alumno y toda su persona. Es preocuparse por él, pero no de una manera posesiva; significa la captación del otro individuo como una persona independiente con derechos propios. Es la creencia básica de



El niño y el muchacho necesitan sentir que pertenecen a un grupo que los acepta.

COMUNICACION INTERPERSONAL

Otro aspecto importante es la **comunicación**, tanto la de alumno-profesor como la de alumno-alumno.

En términos operacionales, podríamos describir la comunicación como la capacidad de entender a otros y de darse a entender a otros, es decir, de escuchar y de hacerse escuchar. En una primera instancia, la comunicación tiene un aspecto verbal y otro no verbal. Lo verbal corresponde a todo lo que digo con mis palabras; lo no verbal, a lo que comunico con mi cuerpo, gestos y entonaciones. Por ejemplo, si frente a un niño que debe ser alentado porque está angustiado por su rendimiento y deseoso de agradar, yo frunzo el ceño, me pongo impaciente, tensó, y me limito a decirle "está bien"; **el niño va a percibir la discrepancia entre lo que dicen mis palabras y lo que expresa mi cuerpo.**

De ahí que Rogers insista en la importancia de la autenticidad: si intento expresar algo distinto de lo que siento, aquellos que están cerca de mí van a entender la distancia entre lo que digo y lo que parece sentir.

Tan importante como saber comunicar nuestras sensaciones emociones, deseos y expectativas, es el poder escuchar y entender al otro, poniéndonos en su lugar. En la medida en que uno logra captar y comprender las señales del otro, será más fácil acercarse y tener una actitud positiva y auténtica.

Un niño, por ejemplo, que se acerca llorando a mares porque otro lo rechazó, puede estar comunicando diversos mensajes; "nadie me quiere", "tengo sueño y hambre", "sé que cuando lloro consigo lo que quiero", "La tarea que me dieron hoy día era muy difícil", "no me la puedo porque soy tonto", etc. Puesto que cada una de estas situaciones requiere una reacción diferente por parte del profesor, no hay que quedarse sólo en el llanto sino que atender a las señales físicas, gestuales y corporales, que traducen las vivencias del niño. En suma, se trata de observarlo, pues esto nos comunica mucho más de lo que el niño es capaz de expresar verbalmente.

También es importante poder entregar mensajes verbales adecuados. Cuando queremos comunicarnos es necesario que los mensajes sean claros, directos y específicos, que **expresen sin ambigüedades nuestras sensaciones, sentimientos y expectativas en un momento dado.** Gordon denomina a este tipo de contenidos "mensajes yo". En ellos se desea que el sujeto comunique su sentimiento, así como la acción que genera este sentimiento y las respuestas que espera de parte de los demás. La práctica de este tipo de mensajes contribuye a formar niños sensibles a las necesidades de los adultos y de los otros niños.

Es importante hacer un entrenamiento específico de la comunicación. En tal sentido



Son valiosas las posibilidades que ofrece la educación artística en relación al conocimiento y la expresión del mundo interno del alumno.

que esa otra persona es digna de confianza de alguna manera fundamental".

Finalmente, en relación a la actitud empática, señala:

"El maestro tiene comprensión empática cuando tiene la capacidad de comprender desde adentro las reacciones del estudiante, cuando tiene una percepción sensible de cómo se presenta el proceso de aprendizaje al alumno, entonces podrá facilitar un aprendizaje significativo... Esta actitud de ponerse en el lugar del otro, de ver el mundo desde el punto de vista del estudiante, es muy escasa en el aula tradicional donde es posible escuchar miles de interacciones, sin encontrar un solo ejemplo de comunicación clara, sensible y empática.

En síntesis, **se requiere un profesor que se acepte a sí como un ser humano y que, al mismo tiempo, respete la individualidad del niño;** que entienda que los niños no son tan tranquilos, perfectos y brillantes como a él le gustaría, sino que son niños, seres en desarrollo y con limitaciones; que sea capaz de conectarse con sus propias emociones y con las emociones de sus alumnos, poniéndose en el lugar de ellos, entendiendo sus necesidades y comprendiendo sus limitaciones.

La situación educativa siempre tiene como finalidad el aprendizaje del alumno, es decir, está permanentemente centrada en una tarea. ¿Cuáles son las variables de esa tarea? ¿Cómo plantearle al alumno las exigencias del aprendizaje?

Por su misma naturaleza, estas exigencias deben estar, en cierta medida, por encima de

lo que el niño es capaz de rendir en un momento dado, pues de lo contrario darían lugar al aburrimiento, ya que tal actividad no le implicaría ningún desafío. Sin embargo, si las exigencias están muy por encima de la capacidad del niño, provocarían en él la sensación de no poder enfrentarlas.

En este último caso se requiere de una planificación adecuada que considere las posibilidades reales de cada niño o, en su defecto, de la ayuda y el apoyo por parte del profesor. De no ser así, el niño tendrá inevitablemente el sentimiento de fracaso y tenderá a evadirse de las exigencias, ya sea no esforzándose, deprimiéndose o haciendo de payaso.

En resumen, **lo importante es la creación de una sensación de poder que actúe en oposición a la sensación de impotencia.**

La idea es graduar las tareas de manera de hacerlas alcanzables para el niño. Cuando no pueda enfrentar la tarea, solo se le deberá apoyar y guiar, cuidando de no facilitársela demasiado a fin de evitar la pasividad y los mecanismos de control externo.

Es importante que el niño adquiera confianza en su propia capacidad para enfrentar conflictos y problemas, pero también que sienta el apoyo de su profesor cuando tropiece con dificultades que excedan su capacidad.

Todo lo anterior implica un respeto por los ritmos y variables individuales, ya que todos los niños no logran enfrentar los problemas y cumplir con las expectativas del profesor en la misma forma.



Un alumno llorando puede estar comunicado diversos mensajes no verbales.

se pueden utilizar diversas técnicas, entre las que cabe citar, en primer lugar, el modelaje, en el cual el profesor representa determinada situación para que el niño vea en él un ser consistente. Por otra parte, en el modelaje con **instrucciones explícitas**, el profesor puede actuar explicándole al niño qué es lo que está haciendo y por qué.

Otra forma de crear una buena comunicación entre niños es a través de diversos juegos, por ejemplo, al representar una historia infantil se pide a los niños que se pongan en el lugar del protagonista: que traten de pensar lo que él siente, que se imagine cómo reaccionarían ellos si estuvieran en el lugar de ese niño, qué harían qué pensarían etc.

Igualmente interesante es la técnica del "rol-playing", la que básicamente consiste en asignar a dos niños roles diferentes, preguntándoles en el momento de representar el papel asignado sobre lo que sienten, piensan y quieren. Posteriormente, se puede realizar el "rol-reversal", es decir, invertir los papeles con el fin de que cada niño actúe imitando lo que antes hacía su compañero.

Estos juegos de ponerse en lugar del otro para tratar de entender situaciones desde el punto de vista ajeno, se pueden realizar utilizando historietas, títeres dramatizaciones dibujos, etc.

CONOCIMIENTO PERSONAL Y AUTOCONTROL

Para facilitar el desarrollo integral del niño hay que ayudarlo a que atienda a sus percepciones y emociones; que tome conciencia de sus sentimientos, conflictos, ansiedades, temores, alegrías y deseos; que comprenda que puede compartirlas y vivirlas con otros; que pierda el temor a su mundo interno y que compruebe que otros sienten lo mismo que él.

Con este fin, se pueden utilizar ejercicios grupales de toma de conciencia que permiten acercarse, escudriñar, conocer y reconocer las propias percepciones, sensaciones y emociones.

Igualmente, nos parecen valiosas las posibilidades que ofrece la educación artística-poesía, pintura, dramatización, relato de cuentos etc. en relación al conocimiento y expresión del mundo interno por parte del niño. Por ejemplo, el dibujo que el niño realiza de un objetivo, de una casa, de su familia o de sí mismo, muestra cómo ese niño percibe cada una de esas cosas. Asimismo a través del relato de cuentos el niño puede "ver desde fuera" la expresión de conflictos que él intuye, pero que no puede entender ni transmitir. Digamos de paso que

este campo abre enormes proyecciones para una integración afectiva-cognitiva en términos de la educación infantil.

Aunque el enriquecimiento personal implica el contacto con las emociones, el vivir con otros implica controlarlas, modularlas y actuarlas en armonía con la realidad. Es en este aspecto donde la mediación cognitiva y el procesamiento intelectual juegan un papel determinante. El mensaje que se entrega al niño es el siguiente: "Puede sentir, pero para actuar tiene que entender lo que otros sienten". Por ejemplo, una cosa es tener rabia y ganas de pegarle a alguien y otra es dejarle un ojo en tinta al compañero de banco.

En los últimos años la psicología ha desarrollado numerosas técnicas para el control personal de la conducta (que antiguamente se llamaba "fuerza de voluntad"), con la idea que se puede entrenar a los niños para lograr un control interno de sus conductas. Estas técnicas implican básicamente los siguientes pasos:

1. Toma de conciencia de la propia conducta y sus consecuencias.
2. Establecimiento de metas de cambio a largo y corto plazo.
3. Análisis de las posibles dificultades para lograr el cambio.
4. Una estrategia de logros graduales.
5. Refuerzo para asegurar el cambio (contingencias, motivaciones internas).

La finalidad de este artículo ha sido sólo dar una idea general de las posibilidades de lograr un desarrollo afectivo adecuado del niño en el ambiente escolar. Para profundizar más sobre las técnicas aquí mencionadas, deberá recurrir a la bibliografía citada a continuación.

BIBLIOGRAFIA

BETTELHEIM, Bruno, **The Uses of Enchantment**, The Meaning and Importance of Fairy Tales. New York: Vintage, 1977.

BROW, G.I. **The Live Classroom**. New York: Penguin, 1975.

COVINGTON, M. y BEERY, R.R. **Self-worth and School Learning**. New York: Holt Rinehart and Winston, 1976.

FEDER, Elaine y Bernard, **The Expressive Arts Therapies**. New York: Prentice Hall, 1981.

GOLDIAMD I. **Los procesamientos de Autocontrol Aplicados a la Solución de Problemas personales de Conducta**. En Ulrich Stacnik y Mabry (Com.) **Control de la Conducta Humana**. Vol. 1 México: Trillas, 1973.

GORDON, T. M.E.T. **Maestros Eficaces y Técnicamente Entrenados**. México: Diana, 1979.

METCALFE, B. Self concept and attitude to School. **British Journal of Educational Psychology**. 51, 66-76, 1981.

RIMM, D; MASTERS, J. **Behavior Therapy: Techniques and Empirical Findings**. (2nd, Ed) New York Academic Press, 1979.

ROGERS, C. **Libertad y Creatividad en la Educación**. Buenos Aires: Paidós, 1975.

EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA

Lidia Salinas Araya

Psicóloga

Proyecto Multinacional de Desarrollo
de Sistemas Nacionales de Capacitación
de Docentes.

CPEIP.

Aun cuando no existe consenso para definir la inteligencia, la mayor parte de los autores la concibe como la capacidad de pensar en abstracto y de razonar, así como de servirse de la experiencia para la adaptación. De ahí que sea sumamente difícil separar la inteligencia de las demás funciones cognoscitivas.

Con respecto a su origen, en términos generales, existen tres posiciones.

La primera de ellas afirma que la inteligencia, al igual que otros rasgos físicos, es una característica genética y que, por tanto, su nivel se mantendría siempre más o menos constante. De la misma forma, al estar determinada por la herencia, los padres intelectualmente superiores tenderían a tener hijos de un nivel de inteligencia semejante.

Una segunda posición, opuesta a la anterior, concibe a la inteligencia como un producto del aprendizaje. Al nacer, todas las personas —con excepción de los individuos evidentemente retrasados—, tendrían un mismo potencial intelectual, el cual se iría desarrollando según las experiencias que proporcione el medio.

Finalmente, un tercer punto de vista sostiene que la inteligencia es una función derivada de la permanente interacción que mantiene el sujeto con su medio ambiente. Tal perspectiva supone que ambos factores son igualmente importantes, siendo imposible determinar cuál lo es en mayor grado, pues cualquiera de ellos puede asumir un papel más importante que el otro en un momento dado.

Los años de preescolaridad y escolaridad básica son fundamentales para el desarrollo

- *La inteligencia, ¿producto de la herencia o del aprendizaje?*
- *Una estimulación adecuada y oportuna en los primeros años puede producir cambios en el funcionamiento del cerebro y en el desarrollo mental.*
- *El medio cultural y socioeconómico influye decisivamente en el desarrollo intelectual del niño.*



Un niño que hereda un alto potencial intelectual no desarrollará su inteligencia si el ambiente no es estimulante.

ulterior del niño y, obviamente, influyen no sólo en la inteligencia. Esta se forma mediante el activo contacto del niño con su medio y, a través de la enseñanza, la que proporciona los conocimientos y la cultura de su grupo social y de la humanidad.

Al ingresar a la escuela los conocimientos del niño aumentan y se va incrementando, al mismo tiempo, su interés por conocer aquello que le rodea. En esta fase, la percepción comienza a separarse poco a poco de la manipulación activa de los objetos y se producen cambios en los procesos de memoria y lenguaje, particularmente en el vocabulario. El juego ocupa un lugar fundamental en el desarrollo intelectual y ejerce influencia en todas las facetas del desarrollo cognitivo: imaginación, procesos verbales, percepción, etc.

Jean Piaget, al analizar las etapas de desarrollo intelectual de los niños, señala que **los estímulos deben ser apropiados para cada etapa, ya que cada destreza no se desarrolla en el vacío sino que sigue una secuencia progresiva.** Las esquematizaciones tempranas son la base para un aprendizaje elaborado. Estos esquemas dependen tanto de la potencialidad exploratoria y experimental del organismo como de una buena estimulación y reforzamiento del medio ambiente.

La mayoría de las esquematizaciones, según Hebb, deben ser adquiridas en una época apropiada a los nuevos desarrollos mentales. La pobreza de experiencias estimulantes puede afectar el crecimiento de la inteligencia en el niño, porque aunque éste hubiera heredado un potencial intelectual A muy alto, no desarrollará su inteligencia B si el ambiente fuera deficiente; en ese caso, aun cuando se le trasladara a otro ambiente mejor a la edad de 12 años, Donald Hebb y Jean Piaget creen que el daño recibido prácticamente sería irreparable.

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO INTELECTUAL

Si bien en la realidad no es posible hacer una separación entre los factores hereditarios y ambientales que influyen en la inteligencia —por cuanto ambas variables están en constante interacción—, didácticamente este análisis es factible. Señalemos, entonces, algunos de los elementos que contribuyen al desarrollo de la inteligencia.

HERENCIA

Diversas teorías atribuyen a la herencia una preponderancia absoluta sobre cualquier otro factor, señalando que la inteligencia está determinada por los genes hasta el punto de existir una relación de igualdad

entre la calidad de los genes y la inteligencia. En esas condiciones, la inteligencia permanecería relativamente fija en cada sujeto, existiendo un cierto límite para su funcionamiento.

Un buen número de investigaciones tiende a poner de manifiesto la importancia del aspecto hereditario en el desarrollo intelectual. Algunas de ellas han intentado demostrar las semejanzas en la inteligencia general entre padres e hijos, hermanos y gemelos, encontrando significativos resultados en la calidad de los rendimientos, especialmente en el caso de gemelos univitelinos. Ciertos autores señalan que los parecidos rendimientos intelectuales entre padres e hijos se mantienen, incluso, tras largos períodos de adopción en ambientes diversos.

AMBIENTE

Opuestos a estos trabajos existen otros que han demostrado la aparición de un parentesco gradual por adopción, donde el nivel intelectual de los niños se va aproximando al de sus padres adoptivos. Asimismo, algunas investigaciones han comprobado que la correlación intelectual entre hermanos disminuye progresivamente cuando éstos se educan separadamente y en ambientes diferentes.

Bigg y Hunt refieren la experiencia llevada a cabo por Newman, Freeman y Holzinger con gemelos idénticos educados en medios diferentes, que obtuvieron puntuaciones distintas al ser sometidos a tests de inteligencia.

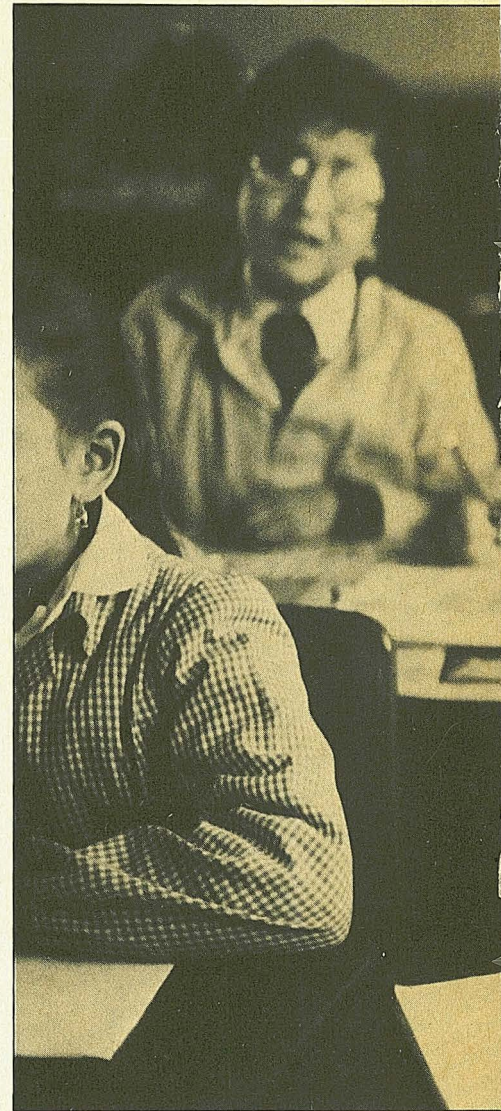
Lo anterior demostraría que la herencia biológica en ningún caso ejerce una influencia decisiva en el buen desarrollo de la inteligencia. El hombre no depende solamente de los factores hereditarios; la expresión de ellos está determinada por las circunstancias y las experiencias del individuo, y todo lo que el organismo humano tiene en el momento de nacer se desarrolla bajo la influencia de las condiciones de vida del niño en el proceso de acción mutua con el medio.

De este modo, las experiencias proporcionadas por el medio —familia, escuela, comunidad—, son trascendentes en el desarrollo intelectual.

Para Hunt, las potencialidades sólo pueden llegar a actualizarse si las circunstancias son favorables, es decir, si el ambiente social proporciona diversidad de estimulaciones. Influencia del medio socioeconómico.

La influencia de la posición económica-social es uno de los factores ambientales más ampliamente estudiados. La idea de que podría existir una diferencia en los niveles intelectuales según las clases sociales, surgió aun antes de la época de los tests de inteligencia, con la publicación en 1869 de la obra de Galton "Hereditary Genius".

Cuando se empezaron a emplear los tests de inteligencia, se puso de manifiesto que las diferencias halladas no eran exclusivas de los adultos, y que los niños también acusa-



ban diferencias en grado semejante al de sus padres, es decir, que existía una relación entre la inteligencia de los niños y el nivel económico de sus padres.

Todos los autores e investigadores que se han preocupado por conocer la relación entre los factores económicos y culturales con la inteligencia, coinciden en afirmar que los niños criados en un ambiente donde la oportunidad de perfeccionamiento intelectual y el incentivo para lograrlo es elevado, probablemente alcanzarán un mejor desarrollo de su intelecto que otros con similares potencialidades, pero criados en un medio ambiente de pobreza. Sugieren, además, que los niños tienden a adquirir el nivel intelectual característico del medio en el cual se desarrollan, y que los padres mejor educados proveerían condiciones más estimulantes para el crecimiento mental.



Muchos autores definen inteligencia como la capacidad de pensar en abstracto, razonar y usar la experiencia para adaptarse.

En nuestro medio, se han llevado a cabo investigaciones comparativas del funcionamiento intelectual de niños de diferente nivel socioeconómico, utilizando tests de inteligencia verbales y no verbales. Sus resultados indican, en general, que los niños de nivel socioeconómico bajo, son los que logran las menores puntuaciones en inteligencia.

Con todo, explicar la causa del bajo rendimiento intelectual alcanzado por estos niños no es sencillo, pues la variable socioeconómica abarca una amplia gama de factores, tales como desnutrición, privación sociocultural del hogar, etc.

En todo caso, estos datos demuestran la importancia del ambiente en el desarrollo intelectual al actuar en interacción con el potencial genético, y que un nivel económico bajo, la falta de preparación y limitación

conceptual de los padres, etc., impiden el adecuado desarrollo de la inteligencia. **Por el contrario, al mejorar las condiciones económicas y sociales, las puntuaciones en tests de inteligencia de los niños provenientes de clase social baja, aumentan considerablemente.**

En suma, puede decirse que muchas teorías resaltan la importancia de la transmisión hereditaria en relación a la inteligencia. Como contrapartida, existen otras que destacan la influencia del ambiente social, particularmente el rol de la clase social, de una manera tal que perciben el medio ambiente como algo fatal y constante. Estas posiciones harían suponer que la pertenencia a un ambiente socioeconómico deprimente limitaría para siempre la posibilidad de alcanzar un óptimo desarrollo intelectual, es decir, que la pobreza tendería a asumir formas estables

que afectarían la inteligencia de las clases marginales.

El desarrollo de la inteligencia depende, evidentemente, de las condiciones sociales, pero el medio ambiente no es estático ni su influencia fatal; al cambiar las condiciones histórico sociales, se producen también cambios en la inteligencia de los grupos marginados.

Condiciones del desarrollo intelectual.

Finalmente, podemos decir que **en la actualidad existe una serie de supuestos que son aceptados por la mayoría de los investigadores**, tales como los que Rapaort enuncia y que citamos a continuación:

— Todo sujeto nace con una capacidad latente para el desarrollo intelectual, cuyos límites están fijados por la herencia y que se materializa en el proceso de maduración. Este proceso es favorecido o restringido por la riqueza de los estímulos ambientales, principalmente del medio educativo, que juega un rol especial en los primeros años de vida. Sin embargo, las lesiones cerebrales pueden afectar de alguna manera este proceso, provocando una disminución o detención de la maduración del potencial natural.

— No existe un nivel de inteligencia fijo, ya que dicho nivel es cambiado por el medio ambiente, especialmente en las edades tempranas de la vida.

— Aunque sujeta a ciertos límites, la estimulación temprana puede producir grandes cambios en el funcionamiento del cerebro y en el desarrollo mental.

— Los cambios en la capacidad mental son mayores durante el período en que el cerebro crece con mayor rapidez.

— Existen períodos más sensibles para aprendizajes específicos, pues corresponden a etapas del desarrollo en las que el estado fisiológico del cerebro en crecimiento hace que ciertos aprendizajes sean más fáciles de adquirir.

— La inteligencia es el producto de la interacción de los factores hereditarios con el medio ambiente. Mientras más y mejores estímulos sensorios alimenten la corteza cerebral del niño, mayor será la capacidad del mismo para funcionar inteligentemente.

BIBLIOGRAFIA

- ANASTASI, ANNE. **Psicología Diferencial**. Edit. Aguilar. Madrid, 1964.
- BECK, JOAN. **Cómo estimular la inteligencia del niño**. Edit. Psique, Buenos Aires, 1972.
- BIGGE, M. y HUNT, M. **Bases psicológicas de la Educación**. Edit Trillas, México, 1972.
- HEBB, DONALD. **Psicología**. Edit. Intereamericana, México, 1971.
- HURLOCK, ELIZABETH. **Desarrollo Psicológico del Niño**. Mc Graw-Hill Editores, 1967.
- RAPAPORT, DAVID. **Tests de Diagnóstico Psicológico**. Edit Paidós, Buenos Aires, 1965.

OTRAS PUBLICACIONES

EL CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO PONE A SU DISPOSICION LAS ULTIMAS PUBLICACIONES EDITADAS POR LA INSTITUCION, A FIN DE AYUDARLE EN SU FUNCION DOCENTE.



títulos publicados recientemente

- PLANIFICACION Y MEDICION DE LOS APRENDIZAJES.
- DISEÑO DE EVALUACION DE PROYECTOS DE INNOVACION Y REFORMA DE LA EDUCACION.
- PLANIFICACION CURRICULAR. NIVEL TRANSICION DE LA EDUCACION PARVULARIA.
- ENFOQUES Y METODOLOGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACION.
- LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS A TRAVES DE SUS PROCESOS.



* Estas Publicaciones se pueden Obtener en los Siguietes Locales de Venta:

- Revista de Educación, Alameda 1611, Fono:722987, Santiago.
- Departamento de Material Didáctico en el C.P.E.I.P. en Lo Barnechea S/N. Fonos: 471359 - 471398 - Santiago.
- Para mayores antecedentes diríjase a la dirección postal del Centro de Perfeccionamiento: Casilla 16162 - Correo 9 Providencia Santiago - Chile.

● El proyecto nacional "Ciencias Integradas Básicas Experimentales" responde a la necesidad de facilitar la aplicación de los nuevos programas.

Una de las actitudes positivas que pretende promover el proyecto es una mayor participación del profesor en la creación curricular.

"Hacia falta algo así", es la opinión de una profesora participante del proyecto.

HACIA UN MEJORAMIENTO DE LA EDUCACION CIENTIFICA EN CHILE:

PROYECTO CIBEX

Depto. de Ciencias Naturales, CPEIP

I GENESIS DEL PROYECTO

La formulación de los Programas de Ciencias Naturales para la Educación General Básica, en el año 1980, obligó a realizar una implementación tendiente a facilitar su aplicación en el aula, superando una serie de deficiencias metodológicas que inciden en el aprendizaje del niño y que la enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación General Básica, presenta en nuestro país. Basta destacar dos de ellas para estimar la magnitud del problema:

● Las estrategias didácticas, con frecuencia, no son las más indicadas, ya que están centradas fuertemente en la acción del profesor y no del alumno.

● En general, no existe una clara concepción de los propósitos de la asignatura y tampoco una adecuada interpretación de los objetivos generales y específicos del Programa de Ciencias Naturales.

Como consecuencia de la problemática señalada, resulta difícil el logro de un aprendizaje adecuado en torno a conceptos, habilidades y destrezas, con el consiguiente menoscabo en el desa-

rollo de actitudes científicas y sociales.

Varias son las causas que motivan el panorama explicitado. Entre ellas pueden mencionarse: inadecuada preparación del profesor para servir la asignatura, escaso interés por la enseñanza de las Ciencias Naturales a nivel de Unidad Educativa, particularmente, por profesores sin especialización, falta de material curricular que apoye la tarea del profesor en el aula, carencia de bibliografía especializada para el profesor y libros de consulta para el alumno.

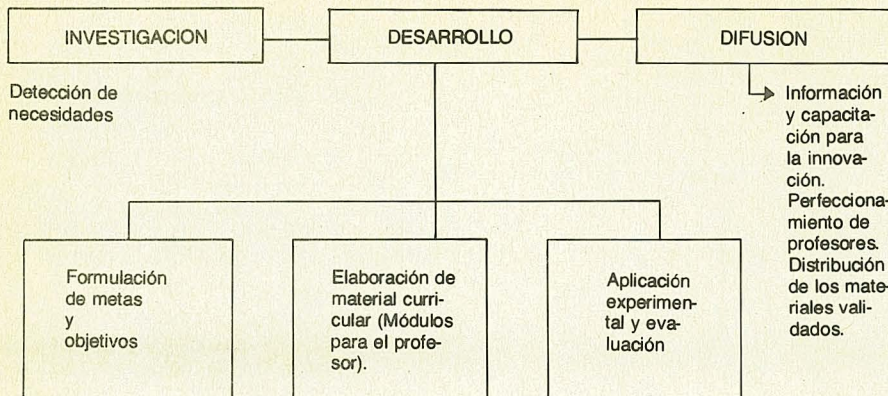
Considerando la problemática expuesta, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, a través del Departamento de Ciencias Naturales, diseñó un proyecto nacional denominado "Ciencias Integradas Básicas Experimentales" (CIBEX), el cual propende al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales a nivel de la Educación General Básica. El proyecto tuvo como fuente de inspiración el diseño utilizado por el programa norteamericano "Science - A Process Approach" (SAPA). En dicho proyecto, le cupo una destacada participación el Dr. Arthur Livermore, quien actualmente se

desempeña como Director de Educación de la Asociación Americana para el Avance de las Ciencias, bajo cuyo auspicio se desarrolló el proyecto SAPA. En septiembre 1980, con el fin de dar a conocer la idea de proyecto y establecer el marco teórico y operacional, se citó a un Encuentro Nacional a diferentes especialistas comprometidos con la educación científica provenientes de las Universidades del país, representantes de las Secretarías Ministeriales Regionales de Educación, supervisores de asignatura y profesores de aula.

II CIBEX Y LA ESTRATEGIA PARA LA INNOVACION

El modelo utilizado por el proyecto CIBEX para tratar de provocar los cambios educativos que se persiguen, está basado en acciones de "Investigación - Desarrollo - Difusión", a través de los cuales una innovación se inventa, desarrolla y difunde entre los usuarios.

El siguiente esquema muestra la secuencia de fases del modelo:



La planificación y puesta en marcha de un proyecto en respuesta a las necesidades detectadas dentro del sistema educativo requiere de la participación de un conjunto interdisciplinario de expertos y profesores para garantizar una estrategia confiable de innovación curricular. De esta forma especialistas, supervisores y profesores de aula tendrán una labor activa y comprometida en las acciones propias del proyecto curricular, con lo cual hay mayor probabilidad de implantar las innovaciones y, además, se asegura que ellas respondan a la singular realidad de una determinada región.

Es importante señalar que de este modo la investigación educativa y el perfeccionamiento de los profesores encuentran una natural expresión al integrarse en tareas relacionadas con el desarrollo del currículo. Por lo tanto, para impulsar acciones tendientes a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación científica, se deberán promover actitudes positivas hacia:

- a) El trabajo integrado de la investigación educacional y del perfeccionamiento docente, en torno al desarrollo del currículo.
- b) La participación en un trabajo grupal interdisciplinario que origine innovaciones y plantee estrategias para incorporarlas al sistema.
- c) Una experimentación sistemática y permanente en la educación científica.
- d) La búsqueda permanente de mejores estrategias curriculares.
- e) Una mayor participación del profesor de aula en la creación curricular.

Las ideas expuestas sirven de fundamento a la estrategia utilizada en el proyecto CIBEX, cuyas características se especifican a continuación.

III CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO

El Proyecto de Ciencias Integradas Básicas Experimentales, es un currículo de Ciencias Naturales centrado en el alumno, más que en el profesor, y diseñado para estudiantes de 6 a 14 años.

En el CIBEX, el rol del alumno cambia de una modalidad tradicional, pasiva, enciclopédicas, descriptiva y repetitiva, a una modalidad activa con énfasis en el aprendizaje a través de la investigación. De este modo, se pretende asociar la satisfacción de aprender con el placer del descubrimiento. Por otra parte, el rol del profesor también cambia; de un mero

“trasmisor de conocimientos” se transforma en un orientador o guía del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Proyecto CIBEX amplía el horizonte del alumno promoviendo el crecimiento intelectual en todas las áreas de la capacidad humana: habilidades intelectuales, desarrollo de destrezas motrices, recopilación de información y procesamiento, desarrollo de valores, etc. Estos propósitos son altamente generalizables a todos los campos del interés humano y del rendimiento.

Para la consecución de los propósitos y de la estrategia que sustenta el proyecto, se ha planificado un diseño que reúne las siguientes características:

1. Es nacional.

Pretende abarcar todas las regiones del país. Para lo cual se establece una estructura central que coordina las acciones a nivel nacional, y organizaciones regionales que administrarán la marcha del proyecto a nivel local.

2. Es multi - institucional.

Participan diversos organismos vinculados con la educación científica.

3. Es flexible.

La flexibilidad del proyecto tiene una connotación tridimensional.

—Los contenidos responden a los intereses, necesidades y realidades biogeográficas de la región y/o localidad.

—Los materiales que se requieren para la aplicación práctica a nivel del aula, son de bajo costo o de desecho, y se adaptan a la realidad socioeconómica.



Con una clase magistral, el doctor Arthur Livermore inaugura un seminario en el Centro de Perfeccionamiento.

mica de la unidad educativa.

—La organización metodológica de las situaciones de enseñanza-aprendizaje es muy flexible, pues permite al docente estructurar su propia ordenación correlativa de los módulos, adaptando esta acción a la realidad del grupo curso.

4. Es experimental.

La concepción curricular que sustenta el proyecto junto con los materiales CIBEX, son sometidos a validación experimental en el aula, para lo cual el proyecto conlleva a una indagación educacional, a fin de evaluar la eficiencia de la estrategia innovación curricular, la calidad de los materiales, rendimiento de los alumnos, la actitud de los profesores, etc.

IV ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL

CIBEX presenta una estructura académica—administrativa constituida por:

a) **Un equipo coordinador central**, que dirige, administra, controla y orienta las acciones a nivel nacional.

b) **Equipos coordinadores regionales**, que dirigen, administran, ejecutan y controlan acciones a nivel regional.

En el siguiente organismo se presenta la estructura administrativa del proyecto (1)

Para planificar y unificar criterios de acción, los equipos de coordinación na-

cional y regional, se reúnen anualmente en Encuentros Nacionales.

V INSTITUCIONES QUE PARTICIPAN EN EL PROYECTO CIBEX

—Establecimientos de Educación Superior:

Universidad de Tarapacá

Universidad de Atacama

Universidad de La Serena

Universidad Católica de Valparaíso

Pontificia Universidad Católica de Chile

Chile

Instituto Profesional de Ñuble

Universidad de Concepción

Universidad Austral

Instituto Profesional de Osorno

—Secretarías Ministeriales Regionales de Educación: I, II, III, IV, V, VI, VIII, X, XII y Región Metropolitana.

—Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación. Sección Ciencias Naturales: Prof. Eduardo Hess M. (Director del proyecto), Enrique Sirera F. y Eloy Agloni T.

VI MATERIAL CURRICULAR CIBEX

El proyecto CIBEX pretende promover el mejoramiento de la enseñanza de las Ciencias Naturales, a través del desarrollo de estrategias que implica,

Definición operacional del MODULO CIBEX

“Se asemeja a un plan de clases, dirigido al profesor, que contiene, objetivos, sugerencias metodológicas, actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación. Esta micro-unidad, de unas diez páginas, está diseñada para un período aproximado de dos semanas de clases.

Cada módulo es relativamente independiente con respecto al conjunto total, lo cual permite al profesor seleccionar los fascículos de acuerdo a las características del grupo curso o cambiar el orden de secuencia sugerida por su numeración. Incluso es posible seleccionar algunas actividades, pues se ofrecen acciones de alternativa o complementarias. ¡Esta flexibilidad y estructura es la que caracteriza y define al material curricular identificado con el nombre de MODULO CIBEX!

fundamentalmente, la elaboración de diversos materiales dirigidos al profesor de aula.

a) **Materiales CIBEX para el profesor.**

Entre los materiales dirigidos al profesor, se destaca un medio identificado con el nombre de MODULO (1)

El módulo se ha diseñado con el fin de apoyar al maestro en la preparación de las actividades que inciden en el proceso de enseñanza - aprendizaje. El conjunto de módulos constituye un “Sistema Modular”.

Aparte de este medio, el profesor recibirá una variada gama de materiales entre los cuales cabe mencionar:

—Material de laboratorio de bajo costo o construido con elementos de desecho.

—Fichas para construir material de laboratorio, etc.

b) **Estructura modular**

La estructura de los MODULOS CIBEX se fundamenta en la idea de que deben entregar la información básica suficiente para orientar en forma adecuada el aprendizaje del alumno.

Dicha estructura incluye:

—Presentación

—Objetivos

—Sugerencias metodológicas

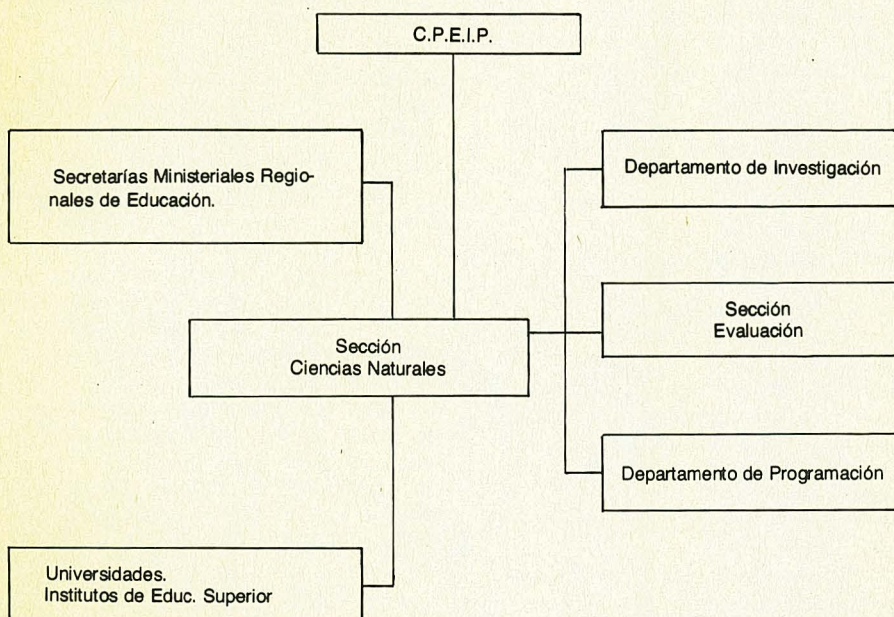
—Vocabulario

—Secuencia de actividades

—Aplicación a situaciones nuevas

—Aplicación general

—Sugerencias de evaluación.



(1) Esquema operativo simplificado.

(1) La importancia relevante que se le asigna a los módulos deriva de la hipótesis que a través de este medio puede lograrse una efectiva innovación curricular, y por lo cual es considerado como el elemento central y principal de la estrategia aplicada.

c) Sistema Modular.

El conjunto de módulos está estructurado en un continuum de 126 fascículos que cubren los ocho años de la Educación General Básica. La numeración correlativa sugiere "una posible secuencia de instrucción". Se parte de la hipótesis que de acuerdo a ese orden, los niños tendrán oportunidad de desarrollar "habilidades y adquirir conocimientos a través de una secuencia en la que el éxito es altamente probable". Sin embargo, esta secuencia codificada es susceptible de ser alterada por muchos motivos: Dominio previo de los objetivos del módulo, condiciones climáticas, disponibilidad, de materiales, interés de los alumnos, problemas de calendarización, etc.

También se consideran variables relacionadas con la flexibilidad del sistema modular que serán difundidas una vez que esté validado experimentalmente el material. Para tal efecto, se construirá un CUADRO DE PLANIFICACION con las instrucciones correspondientes que orientará al profesor en las diversas posibilidades de secuencia a utilizar.

DISTRIBUCION DE LOS MODULOS POR CURSO			
Nº del módulo			
1	al	12	1er año
13	al	24	2do año
25	al	38	3er año
39	al	54	4to año
55	al	72	5to año
73	al	90	6to año
91	al	108	7mo año
109	al	126	8vo año

d) Línea de Procesos y Conceptos Científicos.

Cada módulo está diseñado para desarrollar habilidades con énfasis en un proceso científico, estableciéndose una línea procesal jerárquica de 1º a 8º año básico. A su vez, se ha considerado una línea de conceptos científicos. Ambos contenidos (procesos y productos) se integran en torno al núcleo temático "EL AMBIENTE". En atención a que el país posee características diferentes de Norte a Sur, se han diseñado módulos de Tipo Regional que responden a las necesidades biogeográficas de las regiones. También se distinguen en los módulos regionales, dos series. Una que caracteriza un ambiente continental y otra, que caracteriza un ambiente oceánico.

(NOTA DEL EDITOR: Nuestros

lectores podrán encontrar un ejemplo de este material modular en el artículo "El ambiente de mi región" publicado en el Nº 96, correspondiente a mayo de 1982, págs. 30 a 33).

VII VALIDACION DEL PROYECTO

Con el fin de verificar la eficacia del Proyecto, se ha desarrollado una estrategia que implica acciones de evaluación e investigación educacional.

OBJETIVO GENERAL: Válidas el modelo curricular sustentado por el proyecto CIBEX referido a la metodología, técnicas y materiales que apoyan el trabajo del profesor en el aula.

A) OBJETIVOS ESPECIFICOS:

—Evaluar la calidad de los módulos y del material de laboratorio referido a su aplicación en las escuelas muestra.

—Medir el cambio de actitud del profesor.

—Medir el cambio de actitud de los alumnos.

—Medir el rendimiento de los alumnos.

B) FUENTES: Muestra representativa de 412 escuelas con 963 profesores.

C) METODOLOGIA:

Investigación evaluativa de tipo descriptivo correlacional en la acción. El proyecto se está desarrollando experimentalmente en las escuelas muestra.

Durante la etapa 1982 se aplica en los cursos de 1º y 2º año básico. Una vez validado el set de 24 módulos CIBEX para el primer subciclo básico, se pondrán a disposición de todas las escuelas del país; presumiblemente, a comienzos de 1983.

Este mismo modelo operativo se utilizará hasta cubrir todos los niveles de la Educación General Básica.

Para recopilar la información pertinente, se elaboró un conjunto de instrumentos, entre los cuales destacan:

—Ficha del establecimiento que participa en el proyecto.

—Ficha del profesor adscrito al proyecto.

—Plan de evaluación de los módulos del proyecto.

—Ficha para obtener información referida a los módulos.

—Test semestral para evaluar el rendimiento de los alumnos.

—Cuestionario de actitudes del pro-

fesor con respecto a la enseñanza de las Ciencias Naturales.

—Evaluación diagnóstica para determinar el nivel de entrada de los alumnos que ingresan al segundo año de Educación General Básica.

—Inventario de actitudes del alumno hacia las Ciencias Naturales.

—Inventario de equipamiento de materiales de laboratorio para Ciencias Naturales de la escuela.

—Planilla de datos generales del curso y del alumno.

—Cuestionario de antecedentes socio-económicos del alumno.

—Test de opinión de los profesores que aplican el proyecto CIBEX.

—Post-Test de Ciencias Naturales para el primer subciclo.

D) COMISION DE INVESTIGACION

Está constituida por especialistas de los Departamentos de Investigación y de Evaluación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, junto a connotados académicos de las Universidades e Institutos Profesionales del país.

E) CONCLUSIONES:

Por tratarse de un proyecto en desarrollo, no se poseen todavía los resultados que permitan extraer conclusiones definitivas sobre la validez del modelo curricular propuesto. No obstante lo anterior, se dispone de antecedentes preliminares que predicen la eficacia de ciertas variables consideradas en el proyecto. A modo de ejemplo, se citan a continuación algunas opiniones vertidas por profesores de aula de la Escuela D-478 de la Región Metropolitana.

Prof. Margarita Vergara Cerda (1er Año A).

"No tuve problemas, ya que en el módulo está todo claramente explicado, tanto el contenido como las actividades; además pude realizar todas las actividades, ya que están al alcance del alumno y del profesor.

Estoy muy contenta de poseer estos módulos, ya que ahora me siento orientada en las materias de Ciencias Naturales, ramo al que le tenía cierta distancia tal vez por desconocimiento del programa que debía seguir.

Prof.: Emilia González M.

"El curso que atiendo (2º) es muy heterogéneo, en cuanto a edades y conocimientos, lo que ha dificultado el

tratamiento de dichos, módulos, además hubo que trabajar primero los Procesos, observar y clasificar en sus niveles 1 y 2.

El tratamiento de los módulos ha sido lento, pero estoy muy satisfecha del apoyo que nos prestan, ya que están muy bien logrados".

Prof. Irma Sandoval Brevis. (1er Año A)

"He pasado los módulos que corresponden al curso. Estoy satisfecha y agradezco de la decisión de utilizar esta nueva modalidad de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la enseñanza básica, hacia mucha falta algo así".

VIII SISTEMA DE CAPACITACION Y PERFECCIONAMIENTO

El medio principal a través del cual se pretende desarrollar la innovación curricular en la enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación General Básica, es el sistema de módulos que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en atención a la heterogeneidad de los niveles de preparación pedagógica que presentan los profesores en el campo de las Ciencias Naturales, se contemplan acciones de perfeccionamiento docente para garantizar una adecuada aplicación de los módulos y la concepción curricular en que éstos se sustentan.

Se considera altamente conveniente que los profesores que aplican los módulos CIBEX, dispongan de los siguientes prerrequisitos básicos, relacionados con:

—Los fundamentos metodológicos de la enseñanza de las Ciencias Naturales a nivel de Educación General Básica.

—La concepción curricular que sustenta el nuevo programa de Ciencias Naturales.

—Líneas de procesos científicos:

a) Procesos Básicos: Observar, clasificar, medir, comunicar, inferir, predecir.

b) Procesos Integrados: Definir operacionalmente, controlar variables, interpretar datos, formular hipótesis, experimentar.

c) Niveles Jerárquicos de cada proceso; objetivos operacionales y verbos de comportamiento.

—Línea de contenidos:

a) Interacción entre los seres vivos y

su ambiente. Factores abióticos y bióticos.

b) Funciones biológicas de los seres vivos, y en especial del hombre.

c) Conservación de la vida y mejoramiento del bienestar humano (salud, recursos naturales, etc.)

d) El Universo: Nuestro Sistema Solar, la Tierra y la Luna.

e) La estructura, propiedades y cambio de la materia. La energía; fuentes formas y transformaciones.

—La formación de actitudes, valores y hábitos referidos a la conservación del ambiente, preservación y mejoramiento de la salud, etc.

Con el fin de alcanzar los propósitos precitados, el proyecto CIBEX propicia dos modalidades de nivelación académica básica:

A. CAPACITACION. Esta acción consiste en capacitar al profesor para:

—La comprensión y aplicación de los Módulos.

—La planificación de las clases a base de Módulos.

—Las tareas de investigación y experimentación que validan el proyecto.

—Los fundamentos del plan de desarrollo curricular en que se sustenta el proyecto.

B. PERFECCIONAMIENTO. Consiste en perfeccionar al docente en la línea de los procesos y contenidos científicos, en el enfoque metodológico y además en aquellos aspectos que tiendan al mejoramiento del desempeño profesional del docente.

ESTRATEGIAS. El proyecto CIBEX propicia dos formas que hacen operacional la capacitación y perfeccionamiento de los profesores:

a) Difusión de material con información complementaria para el profesor.

Esta modalidad utiliza como medio de difusión una publicación periódica, (Boletín CIBEX) a cargo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Los temas que se incluyen en esta publicación son aportados por diferentes especialistas.

b) Acción a nivel regional.

Esta modalidad utiliza diferentes procedimientos, entre los cuales se destacan cursos, charlas, visitas de estudio, etc.

La acción de perfeccionamiento y capacitación se genera en cada región y está bajo la tuición y responsabilidad de las Coordinaciones Regionales del Proyecto CIBEX, para lo cual hace uso de los recursos humanos y materiales locales. La planificación es flexible y variada, y se adapta a las necesidades y disponibilidades regionales.



M.R.

MATERIAL CURRICULAR, DE ADMINISTRACION Y DE CONTROL ESCOLAR

NUEVO LIBRO DE CLASES

- MODELO OFICIAL MINEDUC.
- DIAGRAMADO TECNICAMENTE.
- MUY FUNCIONAL, CON ESPACIOS ADECUADOS A LA INFORMACION A REGISTRAR.
- IMPRESO A DOS COLORES, FACILITANDO REGISTRO O CONSULTA DE LOS DATOS.
- PAPEL BOND DE 70 GRAMOS.
- FINO Y RESISTENTE EMPASTE.
- PRECIOS MAS ECONOMICOS DEL MERCADO. CON IVA INCL. (Por 51 o más libros).

BASICA (1° A 8° AÑO)	C/u \$ 425
MEDIA HUM. - CIENTIFICA	488
MEDIA TEC. - PROFESIONAL	620

ENTREGA A PARTIR DEL 15 DE DICIEMBRE DE LOS LIBROS RESERVADOS HASTA ESA FECHA.

AGENDA ESTUDIANTIL "LYCEVM"

80 PAGINAS CUIDADOSAMENTE DISEÑADAS PARA:

- COMUNICACIONES.
- TAREAS.
- JUSTIFICATIVOS.
- HORARIOS.
- Y ABUNDANTE INFORMACION PARA EL ESTUDIANTE.

RECLAME SUS MUESTRAS SI AUN NO LAS HA RECIBIDO

ORDÓÑEZ S.A.

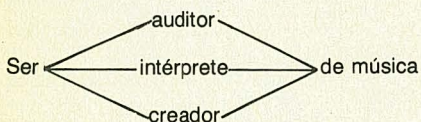
Arturo Prat 619 - Tels. 395047 - 393760
Casilla 3265 - Santiago
Télex 240501 ORDÓÑEZ

ORIENTACIONES PARA EL PROGRAMA DE EDUCACION MUSICAL EN LA EDUCACION MEDIA

- En el currículum centrado en la persona, la música se considera como un medio puesto al servicio del alumno para posibilitar su pleno desarrollo.
- La flexibilidad del programa permite elegir el tipo de música, la época y los autores que mejor convengan a los intereses y necesidades de los alumnos.
- En segundo ciclo, bajo la modalidad de talleres, la asignatura ofrece amplias posibilidades de desarrollar las aptitudes musicales de los jóvenes.

La música en el enfoque curricular. Concordante con el nuevo enfoque curricular de la educación media, un programa de Educación Musical debe tener su punto de partida en la persona del alumno, como sujeto y centro generador de cualquier acción docente.

Profundizando en este primer elemento de análisis, inmediatamente se plantea la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las posibilidades de toda persona frente a la música? Básicamente ellas no serían más que tres:



Desde un punto de vista lógico, pareciera darse un cierto ordenamiento temporal en el desarrollo de las capacidades musicales, que determinaría como primera posibilidad el ser auditor, como segunda el ser intérprete y

Prof.: Claudio Donaire R.
Sección de Educación Musical, CPEIP.

como tercera el ser creador. Sin embargo, desde la perspectiva del programa, se sostiene que el alumno está en condiciones de realizarse en estas tres modalidades sin que ninguna de ellas sea excluyente, con la única salvedad de respetar su madurez biopsicológica y su desarrollo musical en cada área.

El formar al alumno como **auditor** implica que la escuela debe favorecer el desarrollo de su capacidad auditiva, proceso que se inicia con el "darse cuenta" de la existencia del fenómeno sonoro y que culmina con la valoración selectiva de los más elevados mensajes musicales del espíritu humano.

En relación al aspecto **interpretativo** el programa propende al desarrollo de la capacidad **expresiva** del alumno, favoreciendo el empleo de los medios y condiciones de que dispone: la voz, el cuerpo y la ejecución de instrumentos musicales.

Finalmente, el compromiso de estimular la capacidad creativa del alumno involucra una doble dimensión: por una parte, atender el desarrollo de la actitud creativa general, que es un principio de toda acción educativa por otra, facilitar la creatividad específica en el

campo musical, para que el alumno tenga la posibilidad de expresar su sensibilidad empleando como medio los elementos musicales y estéticos que estén a su alcance.

Probablemente esta tercera posibilidad sea la más difícil atención en la escuela, por la profundidad de **conocimientos** que normalmente se estiman como necesarios para que un alumno pueda acceder al ámbito de la creación. Sin embargo, no podemos perder de vista que el camino de la creación se empieza a recorrer muy precozmente. Cuando el niño elige determinado instrumento al integrar un conjunto musical, cuando compone sus primeras "canciones" empleando apenas dos sonidos, o cuando discute que un sonido es más apropiado para concluir una frase, ya está aflorando en él su disposición a la creación.

Desde el punto de vista de la organización y planificación del currículum musical, esta trilogía de posibilidades que tiene el hombre frente a la música es una de las más ricas fuentes generadoras de situaciones de aprendizaje, vitales y atractivas para el alumno, creativas y motivadoras para el profesor.

La música en el programa

En el enfoque curricular centrado en la persona, la música se entiende como un elemento importante en el marco del permanente desarrollo del hombre, es un medio que el sistema educativo debe poner a disposición del estudiante para la búsqueda de un mejor y mayor crecimiento como persona.

Sobre estas bases, se debía estructurar un programa que, además de ser flexible y no impositivo, considerará la enorme variedad de realidades que se da a nivel de cada unidad educativa y de cada curso.

Atendiendo a que la respuesta a estas exigencias es muy amplia, se trató de conformar una verdadera columna vertebral que satisficiera todos los requerimientos de la enseñanza musical.

Fue así como se llegó a la conclusión de que el ritmo, la melodía, la armonía y la forma constituyen un marco de referencia amplio, sólido, técnicamente manejable, flexible y evaluable, que posibilita el desarrollo de aptitudes propias de la persona y revela el valor de la música como lenguaje de comunicación de la interioridad del hombre.

En este planteamiento, los elementos genéricos de la música estarán presentes en cualquier nivel y momento en que se encuentre el alumno, de este modo los criterios de gradación y secuencia de los contenidos musicales podrán ser manejados ampliamente por el profesor, que deberá considerar en su selección las variables involucradas en la situación real de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, fundados en que la música, en general, contiene siempre los elementos básicos señalados, los conceptos de ritmo, melodía, armonía y forma deben ser concebidos comprendiendo significados amplios y manejables desde el punto de vista de la planificación curricular. Por ejemplo, el ritmo en la música primitiva no tiene la misma connotación específica y métrica que tiene en el clasicismo; en ciertas esferas de la creación musical moderna, el concepto tradicional de la armonía deja paso a nuevas concepciones de simultaneidad sonora.

Esta amplitud abarca también los cuatro grandes grupos en que se ha organizado la producción musical: música popular, música folklórica, música aborigen y música de arte superior. Los elementos genéricos los encontramos en estos grupos, agregando cada vez mayor cobertura a la fuente generadora de objetivos, contenidos y actividades. La música puede provenir de muchos lugares, ser de distintas épocas, poseer diferentes estilos y diversas finalidades; utilizar múltiples medios expresivos y tener una enorme variedad de niveles artísticos.

Las dos dimensiones que acabamos de examinar —“el hombre frente a la música” y “la música al servicio del desarrollo del hombre”—, plantean cambios significativos en el enfoque de la Educación Musical en la escuela.

En el currículum centrado en la persona, la música encuentra su importancia a partir del significado que ella represente para el alumno; se debe buscar, entonces, la dimensión humana que ella posee, donde lo



A través del programa se pretende formar al alumno auditor, lo que implica orientarlo en un proceso que culmina con la valoración selectiva de los mensajes musicales.

puramente racional logra penetrar al mundo interior y afectivo del niño y del joven, hasta el punto de ser asumida como forma de vida.

La experiencia permanente de buscar —y encontrar— aquello que está más allá de la técnica y de los conocimientos, elevándose al ámbito de lo simbólico y trascendente del arte, contribuye evidentemente a que la persona —nuestro alumno— se desarrolle plena e integralmente.

El Programa de Educación Musical

De acuerdo con la estructura propuesta por los nuevos programas para la educación media, en el primer ciclo la Educación Musical, con tres horas a la semana, corresponde a una de las posibles alternativas que la asignatura de Arte ofrece a los alumnos. En el segundo ciclo, la Educación Musical está

incorporada al plan electivo, adoptando básicamente la forma de talleres con tres horas semanales.

Primer ciclo

El programa de Educación Musical en primer ciclo presenta tres unidades:

Unidad I: La música nos comunica con los demás seres.

Unidad II: Aprendamos a escuchar música para apreciarla y comprenderla.

Unidad III: La creatividad musical enriquece nuestro mundo afectivo y nos hace más personas.

Estas unidades corresponden a verdaderos desarrollos de los objetivos generales de la Educación Musical para el primer ciclo de educación media.



Ritmo, melodía, armonía y forma posibilitan el desarrollo de aptitudes y revelan el valor de la música como lenguaje de comunicación.

Cada unidad del programa aborda diferentes posibilidades que el alumno tiene frente a la música; la primera dice relación con la expresión musical, ya sea vocal, instrumental, corporal o mixta; la segunda se refiere a la audición musical; y la tercera, a la creación musical. El profesor debe comprender que esta separación es meramente metodológica, y sólo sirve para ordenar las ideas respecto de la organización interna del programa.

Al planificar, el profesor deberá establecer objetivos que contengan ampliamente las capacidades mencionadas, de manera que las unidades aporten y tengan presencia como aspectos integradores e integrantes de la actividad del alumno, posibilitando así una vivencia más profunda y plena de la temática abordada.

La organización del programa no se ha hecho en forma anual como era tradicional, sino que se ha optado por seguir la estructura de ciclos propuestos para la enseñanza media.

El presentar los objetivos y los contenidos en forma general y el no establecer una secuencia rígida para su desarrollo permite al profesor un amplio margen de libertad para planificar su programa en función de los distintos niveles de desarrollo que tengan sus alumnos y de las otras variables que participan en la experiencia educativa.

El programa prevé también la posibilidad de que el profesor atienda los intereses del alumno, dejando amplia libertad para que, de común acuerdo, ambos puedan definir en qué dirección orientar la actividad musical.

—**Tipo de música:** ésta puede ser popular, folklórica, aborigen o de arte superior. El repertorio musical es amplísimo y, conside-

rando que el programa no es culturizante **per se**, existen claras posibilidades de ampliar las fuentes musicales. Cabe recordar que la música está al servicio del desarrollo de las capacidades de los educandos, por lo tanto el programa no puede pretender estructurar **a priori** los "conocimientos" que debe recibir el alumno.

—**Epoca:** hasta ahora, en la mayoría de los casos, el estudio de la historia de la música consistió en la transmisión y aprendizaje de datos que poco tenían que ver con el desarrollo de las capacidades musicales de los alumnos. El enfoque adoptado en el nuevo programa postula, por el contrario, que la práctica y la vivencia musical deben motivar el conocimiento de la historia en un marco de significación para el estudiante.

—**Autores:** tanto en la música popular como en la de arte superior, y también en la música con raíz folklórica, se pueden identificar claramente destacados personajes que sobresalen por sus aportes creativos al arte musical de todos los tiempos. En este sentido, la actitud del profesor deberá asegurar la más "alta calidad musical", orientando la selección de aquellos autores que realmente representan lo mejor de la música de su tiempo.

—**Formas musicales:** en este aspecto se puede hablar de pequeñas y grandes formas en la música. El tratar una determinada forma musical va a depender tanto del desarrollo de las capacidades audioperceptivas y de retención (memoria) de la música como de la comprensión y valoración del mensaje sonoro, y del nivel cognitivo alcanzado por el alumno.

La flexibilidad del programa en estos y

otros puntos no debe entenderse como hacer cualquier cosa: toda actividad que se lleva a cabo ha de respetar tanto el marco general de la educación como el marco específico de la signatura.

La responsabilidad que tiene el profesor en la planificación de todos los aspectos del currículum debe considerar permanentemente una línea de superación constante del nivel artístico, el gusto musical y el juicio crítico de los alumnos, proporcionándoles las mejores oportunidades para alcanzar etapas superiores de su desarrollo como personas.

Segundo ciclo

Para el segundo ciclo de la enseñanza media se han incluido cuatro unidades:

- Apreciación musical
- Taller del folklore musical
- Taller de instrumentos musicales
- Taller coral

Estas unidades son solamente **proposiciones** que los profesores pueden modificar. Por cierto que también se pueden presentar otros programas que satisfagan la demanda de los alumnos y que el establecimiento pueda implementar. Por ejemplo, pueden ofrecerse talleres específicos de la especialidad, tales como:

Lo que interesa es el desarrollo de los procesos que ocurren en el interior del ser humano; algunos de estos procesos se manifiestan a través de expresiones musicales, como la integración instrumental.



- La música del siglo XX
- El legado musical del clasicismo.
- Música aborigen en Chile e Hispanoamérica
- Música de lejanas culturas, etc.

También es posible planificar programas integrados que incorporen otras áreas y especialidades, como idiomas, artes plásticas, educación tecnológica, física, educación física, etc., pudiendo darse el caso de que dos o más profesores atiendan a un mismo taller. Por ejemplo, en el montaje de una obra musical se necesitarán actores, cantantes, sonidistas, decoradores, electricistas, iluminadores, intérpretes instrumentales, etc.; un taller de gimnasia rítmica integrará la educación física y la música; un taller de ballet, la danza y la música, etc.

El artículo 10 del decreto 300/81, que aprueba los nuevos planes y programas, especifica que las asignaturas del plan electivo "son independientes entre sí, lo que significa que pueden desarrollarse indistintamente en tercero o cuarto año, salvo en los casos que están planteados para un curso determinado".

Dentro del contexto, se consulta la posibilidad de que el Taller de Folklore y el Taller Coral se prolonguen en el conjunto folklórico y en el coro del establecimiento respectivo; igual podría acontecer con el Taller de Instrumentos Musicales. Lo anterior implica que

en estas actividades también pueden participar alumnos del primer ciclo (1º y 2º Año Medio), que no han optado por Educación Musical en la asignatura de Arte. En este caso, su participación en los talleres no debe considerarse como parte de su plan de estudios (artículo 6º del Decreto 300/81).

El concebir de esta manera el funcionamiento de los talleres musicales plantea a la unidad educativa un serio desafío de organización y una modalidad administrativa diferente. Para el profesor significará también establecer nuevas estrategias de trabajos que satisfagan intereses y necesidades de alumnos de distintos niveles.

La evaluación: verificación del desarrollo

El programa de Educación Musical se ubica preferentemente en la línea del desarrollo de los procesos que ocurren en el interior del ser humano.

Algunos de estos procesos internos se manifiestan a través de la actividad musical del alumno, como el cantar, el expresarse corporalmente, la integración instrumental, la creación y la audición musical. Cada una de estas expresiones es portadora de cierto nivel de conocimientos y de dominio de elementos técnicos musicales que sirven como vehículos de comunicación.

En el ámbito de las **actitudes**, es nece-



En el nuevo enfoque curricular la música es un medio que se debe poner a disposición del estudiante para ayudarlo en la búsqueda de un mejor y mayor crecimiento como persona.

sario destacar la importancia de su cultivo, ya que ellas permitirán al alumno participar voluntariamente en las actividades escolares.

Al referirnos al lenguaje y a las expresiones musicales, es ineludible tener presente el principio sustancial de toda actividad musical, su esencia artística, donde lo bello y la búsqueda de la belleza nutren permanentemente el hacer musical en la escuela.

Lo anterior afecta de manera decisiva la perspectiva de la evaluación en nuestra asignatura, poniendo demanifiesto el área de los valores afectivos, sociales y morales que subyacen en la interacción del hombre con la música de manera natural e inequívoca.

Considerando el área de las expresiones musicales, de las actitudes y de los valores, se puede configurar un marco referencial de los aspectos que aportan información relevante en el desarrollo integral del alumno. Es de primera importancia que el profesor facilite este crecimiento permanentemente, de manera que el hacer musical sea una expresión global de las capacidades de los educandos.

Creemos que estas bases para la "verificación del desarrollo de capacidades" son perfectamente compatibles con la concepción curricular que orienta y sirve de base a los nuevos planes y programas de estudio para la educación media.

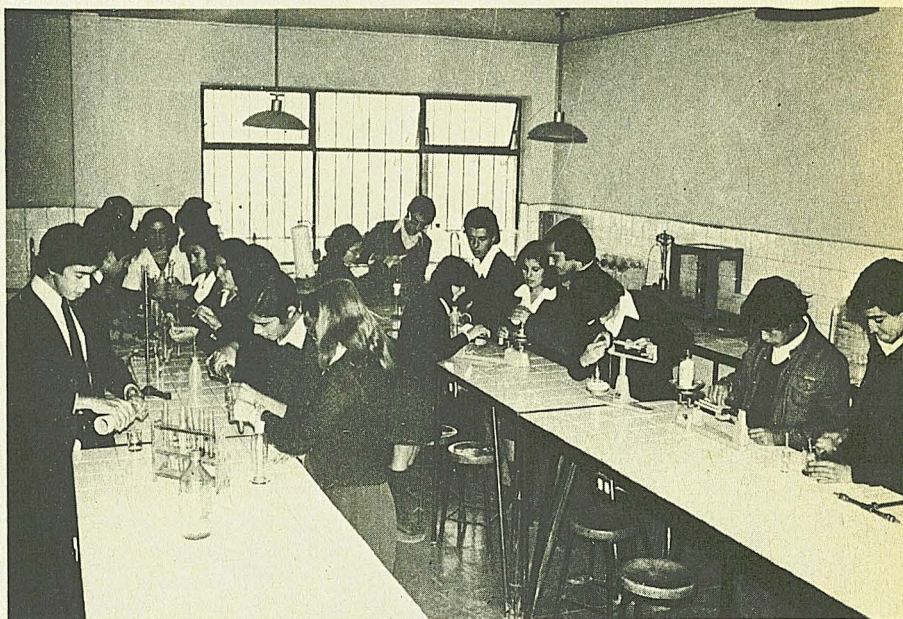


- El principal recurso del profesor de Química es el laboratorio y las actividades que elija para utilizarlo adecuadamente.
- En la organización de los contenidos deben considerarse los intereses y el desarrollo psicológico de los alumnos.
- Las actividades deben organizarse para lograr un hacer para aprender y no un hacer por hacer

Sección Química, CPEIP

EN EDUCACION MEDIA

EL PROGRAMA DE QUIMICA



La enseñanza de la Química debe lograr un equilibrio entre experimentación e información, aunque su génesis se encuentre en el trabajo experimental.

El nuevo currículum de Química se propone relacionar eficazmente al alumno con el medio natural y artificial que le rodea, incluyendo la serie de hechos y situaciones de carácter científico que surgen y se comentan a diario en la época en que vivimos. En ese marco, se espera que los alumnos tengan oportunidades reales para vincular los conocimientos adquiridos con el ambiente que los circunda, desarrollando además capacidades y habilidades tales como observar, inferir, medir, comunicar, predecir, experimentar y reconocer situaciones problemáticas.

En forma paralela, se pretende que el alumno incorpore cierto bagaje de conocimientos y una terminología que le permita comunicarse dentro de la asignatura y establecer relaciones con otras disciplinas.

Consideramos que los aspectos teórico y experimental en la enseñanza de la Química son procesos que están estrictamente imbricados. Enfatizar sólo uno de ellos, contribuiría a situar la asignatura de Química en un plano excesivamente unilateral.

Información y experimentación

En la búsqueda de un enfoque programático, al profesor de Química se le plantean

dos alternativas: proceder a través de la vía experimental a crear la inquietud y necesidad de información, o bien, proporcionar la información y luego proceder a la experimentación. Creemos que lo más conveniente es mantener un equilibrio entre estas dos alternativas, aun cuando la enseñanza de la Química, dado su carácter de ciencia práctica, debe encontrar su génesis en el trabajo experimental.

Cuando se analizan las estrategias para lograr los propósitos mencionados inicialmente, se plantea la siguiente interrogante: ¿Con qué bagaje de actividades y contenidos pueden lograrse?

Frente a esta situación, hemos estimado que bastaría escoger adecuadamente los elementos básicos de cualquier situación química. En virtud de ello, es deseable que, a través del desarrollo del programa de Química, el aspecto descriptivo y monográfico pase a un plano secundario. Así por ejemplo, la enseñanza de tópicos como la nomenclatura surgiría como un medio y no como un fin.

Desde el punto de vista lógico se ha planteado otra interrogante: ¿qué camino se puede elegir para lograr que el alumno

prosperare en el estudio general de la Química? Frente a esta inquietud hay dos opciones: o se orienta el estudio partiendo de la unidad más simple de la materia, esto es el átomo, hasta llegar a lo macroscópico; o bien, se invierte el camino. Estimamos que esta segunda ponencia es la más razonable porque concuerda, tanto con el desarrollo histórico de la Química como con los intereses y el desarrollo psicológico del educando. Creemos que esta secuencia, más psicológica que lógica, es la más adecuada para la formación de un espíritu científico en los estudiantes.

Motivación para redescubrir

La línea programática debe ser, con las reservas y limitaciones del caso, una especie de "redescubrimiento" de la Química por parte del estudiante, reproduciendo el devenir histórico de esta ciencia, y la notable incidencia que ella ha tenido en el desarrollo de la industria, la agricultura, la minería y la medicina.

En estricta concordancia con los principios enunciados en esta exposición, consideramos que el currículum de Química debe

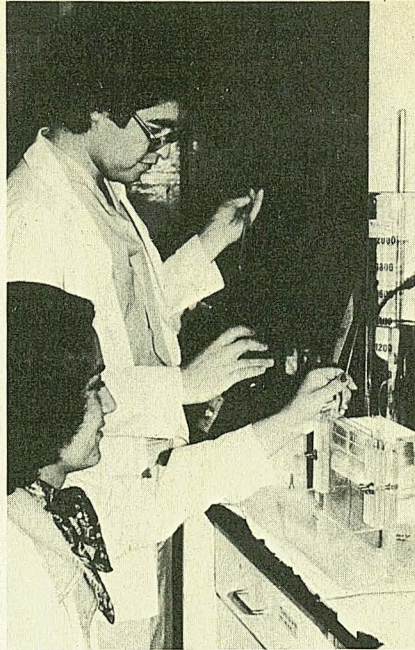
concebirse permanentemente como asignatura independiente y a la vez integrada dentro de las Ciencias Naturales.

Sin lugar a dudas, la motivación en los alumnos y el logro de una buena disposición de aprendizaje en ellos, constituye una importantísima y no menos difícil tarea para el profesor. Que el alumno adopte una actitud activa y esté dispuesto a aprender, depende fundamentalmente de la acertada planificación de las clases y de la actitud empática adoptada por el profesor frente al curso.

Estamos conscientes de que el profesor de Química debe afrontar una serie de problemas para alcanzar con éxito las metas propuestas en el programa.

Utilización del laboratorio

El principal recurso del profesor de Química para poner en práctica su quehacer en el aula, reside fundamentalmente en el laboratorio de Química. Sabemos que, por lo general, existe escasez de materiales y reactivos en el laboratorio; sin embargo, creemos que aun con pocos materiales disponibles, este problema se aminora con la adecuada elección de la actividad más representativa que requiere de material mínimo y simple, y que, desde el punto de vista del alumno, sea significativa en tanto despierte en él curiosidad e interés por lo que está haciendo.



El desarrollo de las habilidades y conductas inherentes a los objetivos de la enseñanza científica es lo que se pretende a través del nuevo programa de Química.

Debemos tener presente que las exposiciones teóricas sin un adecuado dinamismo corren el riesgo de producir un decaimiento en el alumno, muchas veces irreparable. Otro tanto ocurre con las actividades experimentales; si éstas no revisten significación y no provocan en el alumno la sensación de que aprenderá algo más de lo que aún desconoce, la actividad se transforma en un hacer por hacer y no en un hacer por aprender.

Cabe recordar que, en ocasiones, la actividad demostrativa es suficiente para conseguir la meta deseada.

Los trabajos de investigación científica realizados por los alumnos constituyen un excelente recurso para enriquecer y complementar la labor educativa del profesor de Química. Estos son eficaces en la medida que sean debidamente controlados por el profesor y expuestos en clases por cada uno de los alumnos con su correspondiente discusión o comentario.

En el programa de Química se refleja el sentido actual de la disciplina y su proposición de desarrollar las habilidades y conductas inherentes a los objetivos de la enseñanza científica. Finalmente hay que insistir en que el programa es lo suficientemente flexible para que el profesor manifieste su creatividad, adecuándolo a la calidad de sus alumnos y a la realidad regional en que se encuentre su unidad educativa.



TURISMO PEDAGOGICO CULTURAL IÑANTUN

PROGRAMAS DE TURISMO ESPECIALES PARA PROFESORES

Programa Machu-Picchu. En este tour se visita:

La Serena - Copiapó - Antofagasta - Calama - (Salitreras) - Iquique - Arica - Tacna - Machu-Picchu - Santiago.

Salidas programadas: Enero, 05 de 1983.
Enero, 15 de 1983.
Enero, 30 de 1983.
otras a convenir.

Duración: 16 días

Precio : \$ 31.000

Formas de pago: Se contemplan diversos programas.

Programa Río de Janeiro. A través de este tour se conoce:

Mendoza - San Luis - Santa Fé - Reconquista - Resistencia - Formosa - Asunción - Foz de Iguazú - Guaruva - Sao Paulo - Río de Janeiro - Santiago.

Salidas: Fechas a convenir.

Duración: 20 días

Precio: \$ 38.500.-

Formas de pago: Se contemplan diferentes programas.

Programas Norte de Chile. Se conoce todo el Norte Chico y el Norte Grande, con la posibilidad de pasar a Tacna.

Duración: 11 días.

Salidas programadas.

Precio: \$ 20.000.-

Formas de pago: Se contemplan diferentes programas.

Programa Sur de Chile. Posibilidad de hacer un minueioso recorrido, conociendo los puntos más importantes entre Santiago y Castro.

Salidas programadas

Duración: 12 días

Precio : \$ 14.800.-

Formas de pago: Se contemplan diferentes programas.

Con nuestros sistemas, tiene la oportunidad de conocer estos, y muchos otros lugares de interés, con las mejores condiciones existentes en el Mercado.

HUERFANOS 1294 - OF. 38 TELEFONO: 64030

CONVENIO SERBIMA

CREDITOS

● *El carácter flexible de los nuevos programas plantea un interesante desafío a las unidades educativas y a cada profesor.*

● *Profesores elaboraron tres modelos de planificación adecuados a las condiciones reales de su ámbito educacional.*

UNA APLICACION DEL PRINCIPIO DE FLEXIBILIDAD

Profs. **Marilú Rioseco García**
Depto. de Ciencias Básicas
Erna Toro Ibáñez
Depto. de Educación
Universidad de Concepción
Sede Los Angeles.



Los actuales programas entregan a la unidad educativa y a cada profesor la responsabilidad de decidir los contenidos, la metodología y la evaluación.

El sistema educacional chileno a través de los planes y programas de estudio, explicita los objetivos que, a juicio de expertos y profesores de aula, deben lograr los alumnos al término de un curso, ciclo o nivel escolar. Es así como uno de los objetivos generales de la educación general básica es que el alumno logre "pensar en forma creativa, original, reflexiva, rigurosa y crítica, de acuerdo con sus propias posibilidades".

Los objetivos específicos pretenden que el alumno llegue a "conocer, con la profundidad que corresponde a ese nivel, las nociones elementales de las ciencias de la naturaleza". Es factible que estos y otros objetivos se alcancen en la medida que el plan de estudios, y especialmente los programas de estudio, sean flexibles, de tal forma que permitan ser adaptados a las necesidades y recursos de la unidad educativa y a los intereses de los alumnos.

Partiendo del principio de flexibilidad, los actuales programas están estructurados sobre la base de objetivos generales y específicos de carácter mínimo, dejando a la unidad educativa y al profesor la responsabilidad de decidir sobre los contenidos, la metodología y las formas de evaluación más adecuadas a cada realidad escolar.

En lo relativo a Ciencias Naturales, el enfoque cognitivo se basa en el estudio del ambiente en el que están insertos la unidad educativa y el alumno; por otra parte, el enfoque afectivo se sustenta en la formación de actitudes y valores del alumno con respecto a su medio natural. Este conocimiento del ambiente contempla aspectos relativos a procesos científicos y a conceptos básicos sobre el hombre como ser biológico, la materia, la energía y la Tierra como integrante del sistema solar.

El principio de flexibilidad permite al profesor de Ciencias Naturales ampliar y profundizar los objetivos generales propuestos en el programa, de acuerdo a lo que él estime interesante para los alumnos y posible de lograr.

En cuanto a la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, el profesor puede elegir diferentes formas; por ejemplo, planificar según unidades didácticas o a través de un sistema modular.

En lo que a contenidos se refiere, puede seleccionar aquellos que son relativos al ambiente nacional o al ambiente regional, sin olvidar la integración contenido-proceso científico, organizándolos según el criterio

que esté más de acuerdo a la realidad en la que se desempeña.

Con respecto a la metodología, el docente es libre de diseñar y aplicar las estrategias metodológicas más adecuadas al tipo de objetivos que se plantee, teniendo presente que los alumnos son seres activos y que el mejor de los aprendizajes se logra a través de la experiencia misma de los fenómenos, en contacto con el "ambiente". Entre las metodologías activas para la enseñanza de las Ciencias Naturales está la observación y experimentación, donde el laboratorio puede ser considerado como ambiente propio del alumno.

El profesor, también, es libre de aplicar los tipos de evaluación más adecuados y coherentes con los objetivos planteados.

Este desafío, producto del carácter flexible del programa de Ciencias Naturales, ya ha sido aceptado en algunas unidades educativas de características diferentes, en las cuales los profesores han planificado, realizado y evaluado un proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo como único punto de partida los objetivos propuestos en el programa y dejando a su iniciativa todos los otros aspectos que consulta el proceso.

El docente con actitud de apertura a las innovaciones y con capacidad creativa, reflejada en su quehacer, influye significativamente en el desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotor de sus alumnos. Por lo tanto, es importante que los profesores, además de comprender el espíritu del programa, diseñen estrategias concordantes con el principio de flexibilidad que lo sustenta.

Dentro de este marco de referencia, en la Universidad de Concepción, Sede Los Angeles, se trabajó con profesores de Ciencias Naturales de diez escuelas de educación básica en un proyecto de investigación, que tenía como uno de sus principales objetivos diseñar experiencias de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de los niños en las condiciones reales de su ámbito educacional.

Se trataba de encontrar métodos y técnicas apropiados que fuesen adecuados a las características de las escuelas de la Provincia de Biobío, y de lograr al mismo tiempo el perfeccionamiento de los profesores que se desempeñan en la educación básica, promoviendo en ellos un cambio de actitudes hacia la enseñanza de las Ciencias Naturales, otorgándoles confianza en sí mismos y haciéndoles sentirse parte del proceso de desarrollo del currículo y del diseño de materiales que ellos mismos probarían en la clase.

Es así como dentro de las actividades realizadas al comenzar el año se presentó a los profesores diversas formas de estructurar la asignatura, para que ellos, posteriormente, elaboraran sus planificaciones correspondientes al Sexto Año de educación básica.

Como resultado del trabajo desarrollado por los profesores participantes en el proyecto, se logró diseñar tres modelos de planificación, que son un ejemplo de las posibilidades a que da lugar la aplicación, del principio de flexibilidad en la planificación curricular.

Modelo I.

ACTIVIDAD COMUN

Pretest: 5º Básico

Desarrollo
Alimento
Higiene

ACTIVIDAD DE EXTENSION

Sección 1: Salud

1. Identificar enfermedades
2. Clasificar según causas
3. Descripción
4. Prevención y tratamiento

Vacunas
Antibióticos
Descubridores

Evaluación

Sección 2: Temperatura-calor-energía

5. Temperatura y termómetros
6. Gráficos
7. Calor
8. Otras formas de energía

Generación de electricidad

Evaluación

Sección 3: El Sol como fuente de energía

9. El Sol
10. El sistema solar

Exploración espacial
Satélites

Evaluación

Sección 4: El Sol y la vida terrestre

11. Papel en el desarrollo
12. Regiones climáticas
13. Comunidades biológicas
14. Características de las comunidades biológicas y factores ambientales

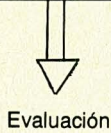
Comunidades propias de la Región
Actividades derivadas

Evaluación

Sección 5: Interdependencia de los seres vivos

- 15. Simbiosis y parasitismo
- 16. Microorganismos
- 17. Eliminación de basuras
- 18. Saneamiento ambiental
- 19. Agua potable

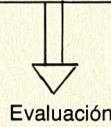
Contaminación ambiental
Obtención de agua potable



Sección 6: El agua y sus propiedades

- 20. Densidad
- 21. Peso-Fuerza de gravedad
- 22. Volumen
- 23. Cambios de estado

Construcción de instrumentos de medición

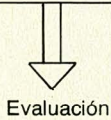


Modelo II.

ACTIVIDAD COMUN

Sección 1: Energía, un principio vital para el hombre.

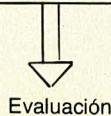
- 1. El alimento como fuente de energía
- 2. Los principales grupos de alimentos
- 3. Cadenas alimentarias
- 4. Absorción de energía calórica



Sección 2: Fuerzas naturales empleadas por el hombre

- 1. Fuerzas naturales
- 2. Gravedad y peso de los cuerpos
- 3. La fuerza del viento y sus aplicaciones
- 4. La fuerza del agua y sus aplicaciones

Masa-energía; densidad; volumen
Principales plantas hidroeléctricas en Chile



ACTIVIDAD DE EXTENSION

Sección 3: La energía y sus diferentes manifestaciones

- 1. Energía
- 2. Energía eléctrica: cómo se la transforma
- 3. Yacimientos energéticos en la Región



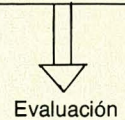
Sección 4: El sistema solar

- 1. El Sol como fuente de energía
- 2. El sistema solar



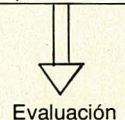
Sección 5: La interdependencia de los seres vivos

- 1. Regiones climáticas
- 2. Comunidades biológicas
- 3. Relaciones entre las especies
- 4. Microorganismos



Sección 6: La salud

- 1. Las enfermedades y sus causas
- 2. Síntomas de las enfermedades
- 3. Mantenimiento y mejoramiento de la salud



→ Energía calórica
Energía luminosa
Petróleo, carbón

→ Calefactores solares
Exploración espacial

→ Recursos energéticos
de la Región

→ Las vacunas
Los hombres de ciencia y
la salud



El principio de flexibilidad permite al profesor de Ciencias Naturales ampliar y profundizar los objetivos propuestos por el programa.

A modo de ilustración, se presentan los objetivos de las tres primeras secciones del Modelo II:

Sección 1: La Energía, principio vital para el hombre.

— Objetivo general:

- Comprender que el organismo humano requiere de un constante suministro de alimentos y de oxígeno, y de una permanente eliminación de desechos.
- Comprender y valorar la importancia de preservar y mejorar la salud.

— Objetivos específicos:

- a. Identificar las principales fuentes de alimentos; clasificar los alimentos con respecto a sus componentes y su función.
- b. Describir las características de una dieta equilibrada y establecer su contribución a la salud.
- c. Reconocer la necesidad de aplicar normas básicas de saneamiento ambiental, destacando especialmente aquellas destinadas a proporcionar áreas verdes.

Sección 2: Fuerzas naturales empleadas por el hombre.

— Objetivo general:

- Reconocer las fuerzas naturales y su utilización por el hombre.
- Familiarizarse con la gravedad como una fuerza que actúa a distancia y que determina el peso de los objetos.

— Objetivos específicos:

- a. Reconocer la gravedad como una fuerza que determina el peso de los cuerpos.
- b. Estudiar experimentalmente la masa, el volumen y la densidad.

- c. Reconocer las fuerzas naturales que el hombre utiliza para la producción de energía.

Sección 3: La Energía y sus diferentes manifestaciones.

— Objetivo general:

- Reconocer las manifestaciones de energía, tales como calor, luz, electricidad, magnetismo; nombrar manifestaciones de energía.

— Objetivos específicos:

- a. Experimentar con la energía en sus diferentes formas.
- b. Transformar energía de uno a otro tipo.
- c. Reconocer manifestaciones de energía en la vida diaria.

Modelo III.

Sección 1: Salud.

1. Identificar enfermedades.

Objetivos:

- 1-c Formular una o más inferencias comparando la información entregada por dos o más tablas o gráficos relacionados.
- 3-a Reconocer que las enfermedades que afectan al hombre obedecen a varias causas, y destacando las que son provocadas por microorganismos.

2. Clasificar las enfermedades según las causas.

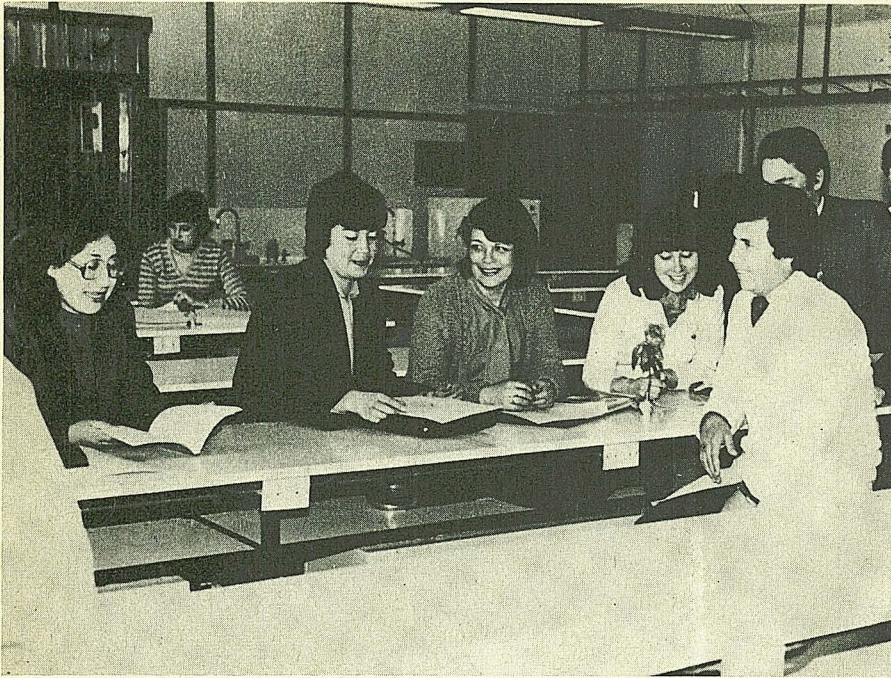
Objetivos:

- 3-c Appreciar la influencia de los factores que limitan la capacidad defensiva del organismo.

3. Descripción de las enfermedades.

Objetivos:

- 3-b Describir algunas características de las enfermedades infecto-contagiosas co-



El proyecto de investigación, realizado en Los Angeles, trató de lograr que el profesor se sintiera parte del proceso del desarrollo del currículo.

munes y las formas de prevención y tratamiento.

4. Prevención y tratamiento.

Objetivos: Id. 3-b.

3-d Describir y aplicar procedimientos o técnicas básicas de primeros auxilios y de prevención de accidentes comunes.

3-e Reconocer la necesidad de aplicar normas básicas de saneamiento ambiental, eliminación de basuras, abastecimiento de agua potable, disposición de áreas verdes, etc.

3-f Valorar y apreciar el aporte de los hombres de ciencia en la lucha contra la enfermedad.

Tiempo aproximado: 18 horas.

Sección 2: Temperatura, calor, energía.

5. Temperatura y termómetros.

Objetivos:

1-a Formular definiciones operacionales que describan adecuadamente un objeto, ser vivo o fenómeno, en el contexto en que se usa.

6. Gráficos.

Objetivos:

1-b Describir y realizar experimentos empleando correctamente los siguientes términos: variable, manipulada (independiente), variable respuesta (dependiente) y variables que se mantienen constantes.

7. Calor.

Objetivos:

4-c Reconocer manifestaciones de energía calórica, luminosa, eléctrica, indicando algunas de sus transformaciones.

8. Otras fuentes de energía.

Objetivos: Id. 4-c.

1-e Formular hipótesis para explicar un hecho o fenómeno, considerando un conjunto de observaciones y/o inferencias.

Tiempo aproximado: 9 horas.

Sección 3: El Sol, fuente de energía.

9. El Sol.

Objetivos:

5-b Describir los eclipses de Sol y de Luna en función de las posiciones relativas del sistema sol-tierra-luna.

10. El sistema solar.

Objetivos:

5-a Describir el sistema solar, considerando que los planetas giran alrededor del Sol a través de órbitas características.

5-c Apreciar y valorar el trabajo de los hombres de ciencia en el estudio del sistema solar.

Tiempo aproximado: 9 horas.

Sección 4: El Sol y la vida terrestre.

11. Papel del Sol en el desarrollo.

Objetivo: Id. 1-e.

12. Regiones climáticas.

Objetivos: Id. 1-e.

1-d Distinguir entre observaciones, inferencias, predicciones o hipótesis.

13. Comunidades biológicas.

Objetivos:

2-a Identificar que el conjunto de poblaciones que viven en un lugar determinado,

constituyen un nivel de organización biológica llamado comunidad.

2-e Describir una comunidad de la región y reconocer que también incluye microorganismos.

14. Características de las comunidades biológicas y factores ambientales.

Objetivos:

2-c Distinguir algunas características de la comunidad biológica: competencia, fluctuación y factores ambientales limitantes.

2-b Reconocer que entre los seres vivos existe una interdependencia alimentaria (cadena de alimentos).

Tiempo aproximado: 12 horas.

Sección 5: Interdependencia de los seres vivos.

15. Simbiosis y parasitismo.

Objetivos: Id. 2-c

2-d Describir algunos tipos de relaciones entre diferentes especies de organismos.

16. Microorganismos.

Objetivos: Id. 2-e

Id. 3-a.

17. Eliminación de basuras.

Objetivos: Id. 3-e.

18. Saneamiento ambiental.

Objetivo: Id. 3-e.

19. Agua potable.

Objetivo: Id. 3-e

Tiempo aproximado: 12 horas.

Sección 6: El agua y sus propiedades.

20. Densidad.

Objetivos: Id. 1-b.

4-a Establecer que la relación entre la masa de un cuerpo (cantidad de materia) y su volumen determina su densidad.

21. Peso-fuerza de gravedad.

Objetivos: Id. 1-a.

4-b Establecer que la gravedad es una fuerza que actúa a distancia y que determina el peso de los cuerpos.

22. Volumen

Objetivo: Id. 1-b.

23. Cambios de estado.

Objetivos: Id. 1-b.

Id. 1-d.

Tiempo aproximado: 15 horas.

Los ejemplos anteriores de planificación de la asignatura, nos muestran cómo los profesores pueden emplear su creatividad y organizar los diferentes contenidos correspondientes a las materias de un curso, aplicando el principio de flexibilidad que orienta los nuevos programas de estudio de la educación general básica.

* Los objetivos se citan con los números correspondientes del Programa de Ciencias Naturales de 6º Año Básico (REVISTA de EDUCACION N° 79, mayo 1980, págs. 111-112).

¿COMPUTACION, INFORMATICA? EXIGENCIA CULTURAL DE NUESTRA EPOCA.

El crecimiento explosivo de la tecnología electrónica ha causado un impacto cultural innegable en nuestra sociedad, toda vez que su difusión y empleo masivo ha modificado substancialmente formas y sistemas de vida.

Entre los ámbitos en que este desarrollo tecnológico ha sido relevante, y a la vez su aplicación ha sido más impactante en el medio social, se haya la COMPUTACION, más que como industria en sí como tecnología que ha penetrado los campos más disímiles del quehacer humano. En efecto, la actividad bancaria, la recaudación de tributos, el control de actividades industriales, la educación y la medicina, la aeronavegación, agricultura y tantos más, utilizan intensiva y extensivamente recursos computacionales a objeto de optimizar su gestión, proceso que ha asumido características de absoluta irreversibilidad, no siendo concebible prescindir de dicho aporte.

Esta utilización que realizan las diferentes actividades para el manejo de su información, como recurso indispensable de gestión, generó muy prontamente una nueva Ciencia en el campo de la Administración, la cual es la INFORMATICA, ciencia dedicada a la generación y administración del recurso información.

En este contexto, la Educación se ve enfrentada de manera ineludible a la necesidad de preparar y adecuar a los educandos a su encuentro con este mundo informático y computarizado.

Consecuente de este reto, la Corporación NCR, Empresa dedicada a la investigación y desarrollo de Equipos Computacionales y Sistemas Totales de Información, destinó importantes recursos en orden a preparar los recursos humanos necesarios para cubrir los requerimientos crecientes de personal calificado que la hora presente nos reclama, labor en la cual ha volcado todo su conocimiento y experiencia en Educación.

En este aspecto, NCR de Chile S.A. ha implementado una política que aborda el problema desde tres puntos de vista diferentes:

- Formación Profesional
- Capacitación Docente
- Apoyo

A. FORMACION

La Escuela de Informática y Negocios NCR ha puesto en marcha un probado programa de FORMACION PERMANENTE, de característica modular, cuyo objetivo es proporcionar calificación profesional al término de cada unidad pedagógica, independiente que de acuerdo a los intereses de cada alumno éstos querían cursar el Ciclo Profesional Completo. El Programa, orientado a egresados de enseñanza media está constituido por módulos, obteniéndose la siguiente certificación al término de cada uno:

- Operador / Digitador de Terminales
- Operador Computacional
- Programador Cobol
- Programador Cobol Avanzado
- Analista de Sistemas Básico
- Administrador de Centros de Procesamiento de Datos
- Administrador de Sistemas de Información
- Analista de Información
- Diseñador de Sistemas Computacionales
- Analista de Sistemas

B. CAPACITACION

Así como en el pasado la Educación Profesional requirió del aporte de la Industria Nacional, como proveedora de los conocimientos tecnológicos que demandaba la Instrucción a ser Impartida en las Escuelas Industriales, NCR ha asumido el rol que estima le es pertinente, en orden a proporcionar la capacitación Docente que los especialistas de la enseñanza media Profesional requieran a la brevedad. NCR estima que le compete esta preocupación, por cuanto la Computación e Informática conforman un cuerpo dinámico y cambiante de conocimientos, los cuales día a día estan siendo enriquecidos por los nuevos aportes que la Corporación hace en este Campo.

En términos concretos, la Escuela de Computación e Informática ha preparado un Programa de Capacitación Docente, en orden a capacitar profesorado en Asignaturas Profesionales de Computación, Programación Básica y Procesamiento de Datos.

C. APOYO

Las metodologías de Evaluación demandan, cada día más, el manejo de grandes volúmenes de datos, cuya elaboración estadística permite obtener parámetros y predictores que hacen objetivo y confiable el proceso. Asimismo, el uso de Sistemas de Información predictores permiten enriquecer y complementar esta función. Recogiendo experiencias locales y externas sobre esta materia, NCR ha desarrollado Sistemas Computacionales orientados a dar un fuerte apoyo a la Administración Docente, no solo en los aspectos tradicionales administrativos, sino fundamentalmente proponiendo Sistemas de Apoyo a la Evaluación y Predicción de Rendimiento Escolar.

Estimulando la tendencia natural a construir figuras literarias, los alumnos desarrollan su expresión oral y escrita.

● *Taller Literario permitió a los niños descubrir la satisfacción de narrar sus propias vivencias.*

Mención Honrosa en el Concurso convocado por nuestra revista.

UNA ESTRATEGIA DIDACTICA PARA LA EXPRESION ORAL Y ESCRITA

Prof. Héctor Soto Rodríguez
Colegio Municipal E-209
Rengo

Los profesores de todas las asignaturas y niveles tenemos la ineludible y urgente necesidad de mejorar los contenidos y la metodología de la enseñanza de nuestro idioma.

Si bien ésta ha sido una tarea fundamental de todos los tiempos, hoy día ella asume una nueva dimensión, dadas las condiciones de la vida moderna: en medio de un creciente proceso de tecnificación y de competencia, de diálogo y de comunicación, de reuniones y de equipos de trabajo, tanto la palabra oral como la escrita exigen un uso eficiente, dinámico, creativo, claro y preciso.

De ahí que estemos plenamente convencidos de la necesidad de enfatizar el cultivo de la expresión oral y escrita desde los primeros cursos de la enseñanza básica.

En el logro de este propósito, cada profesor —cualquiera sea su especialidad— debe estar comprometido con sus conocimientos y aptitudes, descubriendo valores, definiendo vocaciones, invitando a que cada alumno realice lo que es capaz de hacer, hoy como niño y mañana como adulto.

Tal es el sentido de la experiencia que a continuación ofrecemos, con la esperanza de que ella sea de alguna utilidad para nuestros colegas.

Fundamentos y objetivos de la experiencia

No resulta difícil detectar en nuestros alumnos de enseñanza básica la tendencia a utilizar la comparación, y en menor grado, la hipérbola y la metáfora como formas naturales de expresión oral, mucho antes de tener conocimientos sobre tan valiosos recursos literarios.

La “chispa criolla”, consubstancial al temperamento del chileno, le surge libre, sin inhibiciones. Se diría que este rasgo o modo de ser del hombre medio de nuestra patria, se proyecta en el ambiente local, donde el niño se apropia de él por una suerte de osmosis social.

Por eso, nuestra estrategia en vistas a desarrollar la expresión oral y escrita partió del lenguaje cotidiano que la vida le ha dado a cada niño para que se comunique en forma libre y espontánea.

“El pensamiento se va tejiendo con las ideas de la comunidad, implícitas en el idioma” —ha dicho un pedagogo español—. También —agregamos nosotros—, con los aportes de la herencia y con todo lo que el hombre va espigando y almacenando en el subconsciente.

Observe el lector y comprobará que a veces una palabra, o una idea, suele convertirse en un discurso que deja

sorprendido, incluso, al propio autor. En nuestra opinión, ello demuestra que los elementos generadores del fenómeno verbal no pueden ser otros que la capacidad de razonar, el acervo de vivencias y la fuerza creativa que fluye de la asociación de ideas, todo lo cual conforma una de las dimensiones del mundo íntimo y secreto del ser humano.

Estas consideraciones nos impulsaron a constituir en nuestro establecimiento —Escuela F-209, de Rengo— un Taller Literario sobre la base de los siguientes objetivos:

- Estimular en los alumnos el desarrollo de un buen nivel de expresión oral y escrita.
- Desarrollar en el alumno la capacidad de pensar a partir de sus propias vivencias.
- Estimular el hábito de la lectura y la capacidad de analizar y comentar textos.
- Descubrir y orientar vocaciones literarias.

Descripción de la experiencia

El Taller se constituyó con alumnos de 5° a 8° Año, a los cuales no se les exigió requisito alguno. La diferencia de niveles no fue impedimento para el trabajo de equipo.

Las sesiones se desarrollaron en un clima de camaradería que contribuyó a fomentar la confianza, la autodisciplina y la ayuda mutua entre los participantes. Los supervisores aplicaron, antes que la crítica, el estímulo y la sugerencia amistosa.

Todas las actividades desarrolladas por el Taller fueron debidamente evaluadas. Sus resultados indicaron un alto grado de compromiso y de participación de los alumnos respecto de las tareas y objetivos propuestos.

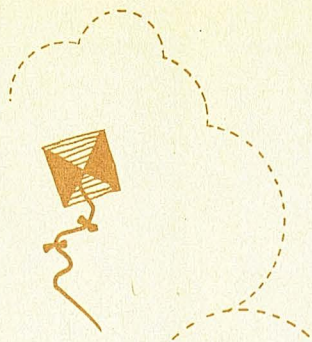
El Taller, en general, colaboró con las diversas actividades del establecimiento, entre ellas, la Revista de la Escuela, Feria del Mundo Joven, Concursos Literarios, Diarios Murales, Teatro Infantil, correspondencia escolar, etc.

Dentro de las actividades del Taller, el esquema básico del proceso de creación de composiciones literarias fue el siguiente:

- Lectura de un poema o texto selecto relacionado con el tema propuesto, con el objeto de revivir emociones y sentimientos.
 - Comentario y análisis del texto leído, con el fin de motivar la creación de comparaciones y metáforas por parte de los alumnos.
- Cada niño debe dar, por lo menos, un ejemplo de figuras literarias a modo de ejercicio preparatorio.
- Con el material que ya tiene, cada alumno afronta la tarea de narrar su experiencia, sin mayores exigencias, pero cuidando el orden o secuencia de los hechos.
 - Opinión del grupo respecto de las composiciones de los alumnos. Los propios compañeros ofician de jurado. Tienen instrucciones de respetar la expresión personal, la connotación folklórica y popular usada por cada niño.
 - Evaluación final de cada trabajo, realizada por los profesores a cargo del Taller. Se lleva a cabo corrigiendo lo estrictamente necesario a fin de no crear inhibiciones a los autores. Una vez corregidas, las composiciones son enviadas a la Revista de la Escuela, **Surcos**, para su publicación.

UNA EXPERIENCIA CON EL TEMA "LOS VOLANTINES"

Como una manera de ilustrar las actividades del Taller, reproduciremos brevemente, pero con toda fidelidad, la



forma en que los alumnos trabajaron en la etapa previa a la elaboración de sus composiciones. En este caso, el tema elegido por ellos fue "Los volantines". Con el tema ya seleccionado, el grupo



lee el poema "El volantín morado", del poeta chileno Alejandro Galaz. La lectura primero se hace en forma individual; luego, en coro, provocando el entusiasmo del grupo.

—Todos —dice el profesor—, en algún momento de nuestras vidas, hemos jugado al volantín. Todos tenemos recuerdos que contar. Cada uno va a escribir lo suyo, sus experiencias. Pero antes vamos a preparar el material, es decir, las oraciones que van a servir para presentar esos recuerdos. Pensemos en algo digno de contarse. Por ejemplo, qué les sugiere este verso del poema leído: "Resumen de pavos reales... era mi volantín morado".

La imagen es difícil de comprender, pero Ricardo, asociando ideas, dice:

—Mi volantín era gordo y parecía un chancho.

Se escuchan risas, pero inmediatamente otros alumnos toman la palabra:

—Era como un elefante.

—Era como un cóndor.

—Era como un rey.

Los alumnos han dado vuelo a su imaginación.

—¿Qué significa comparar? —pregunta el profesor.

—Igualar, cotejar, buscar semejanzas —responden los alumnos.

—Bueno —prosigue el profesor—, propongan comparaciones en relación al volantín, partiendo de sus propias experiencias.

—Mi volantín era un arco iris —dice Mario.

—El mío estaba alegre y entusiasmado con la altura —agrega Luis.

—Mi pavo real se paseaba por el cielo —señala Carlos.

—Era un pájaro haciendo piruetas como payaso —asegura Patricio.

—Mi volantín rojo, con el azul del cielo parecía una bandera —sugiere Joaquín.



—Eran tantos que parecía una reunión de volantines —dice Guillermo.

—Mi volantín se enojó conmigo y se fue... cortado —refiere Hugo.

Las frases de los niños se suceden. Cada uno aporta lo suyo. Así van preparando su material para narrar sus experiencias. El resultado son las composiciones que ofrecemos a continuación.

En verdad, costó muy poco motivarlos sobre el tema. Las vivencias, para ellos muy recientes, avivaron la imaginación. Las metáforas, sin saber que eran tales, surgieron espontáneas. La euforia, el regocijo de escribir lo que se ha vivido, hizo lo demás y quizás todo.

“Con mi papá encubramos un volantín en el sitio. Era rojo y con el cielo parecía una bandera. Papá me pasó el hilo y se fue a picar la tierra. Yo lo movía entusiasmado y el volantín estaba alegre como yo, llevándolo de un lado a otro como un payaso en el circo haciendo piruetas.

Llegó un viento fuerte como un micro y empecé a tener problemas. Le pedí ayuda a mi papá, se me quedó enredado en el álamo, lo recuperé sin un rasguño. Yo estaba contento.”

Joaquín Farfán - 5º A.

“Un día fui a encubrar un volantín en la cancha. Era de varios colores. Se ba-

lanceaba, era muy lobo. Aparece por atrás otro con hilo curado, se acerca y el mío se fue cortado y sólo me quedé con un poco de hilo en la mano. Por allá lejos fue bajando y yo más quemado.”

Patricio Arambarri L.

“Fui con dos amigos a encubrar. El mío no quería elevarse y se cayó en las moras. Se rompió un poco, lo elevé de nuevo y le di todas las yardas. Finalmente, lo perdí. Los volantines entretienen, pero uno sufre cuando se van, como personas que se despiden para siempre.”

Ferdinando Pinto - 5º A.

“Con mi tío fabricamos unos volantines el día que fuimos toda la familia al Cerro San Luis. El mío era de varios colores como un arco iris y parecía un pájaro haciendo piruetas, lo cual me divertía mucho igual que

en el circo.

Pero fui a comprar una bebida, se lo encargué a mi papi. No estaba amarrado y se le fue y a mí me echó a perder la fiesta.”

Mario Herrera - 5º A.

“Yo estaba más contento con mi volantín, porque era lo mismo que un payaso en el circo, haciendo piruetas y yo la gozaba, pero de repente se fue cortado. Por suerte se quedó atascado en una rama, traté de bajarlo igual que los gatos cuando no pueden bajarse, pero se hizo tira y se acabó la fiesta.”

Cristián Maturana - 5º A.



INDICE DE AJUSTE DEL NIÑO AL MEDIO ESCOLAR

- Cómo conocer lo que el niño siente respecto a su familia y al colegio.
- Test de completación de frases constituye un valioso instrumento de diagnóstico de amplio espectro, útil para el 2º Ciclo de educación básica.

Alvaro Valenzuela Fuenzalida.
Profesor de Filosofía. Master en Educación; Especialista en Administración Educacional. Escuela de Educación. Universidad Católica de Valparaíso.

- ¿Y qué es de Juanito?
- Está en 5º Básico en el Colegio X.
- ¿Y cómo le va?

¿Y COMO LE VA?

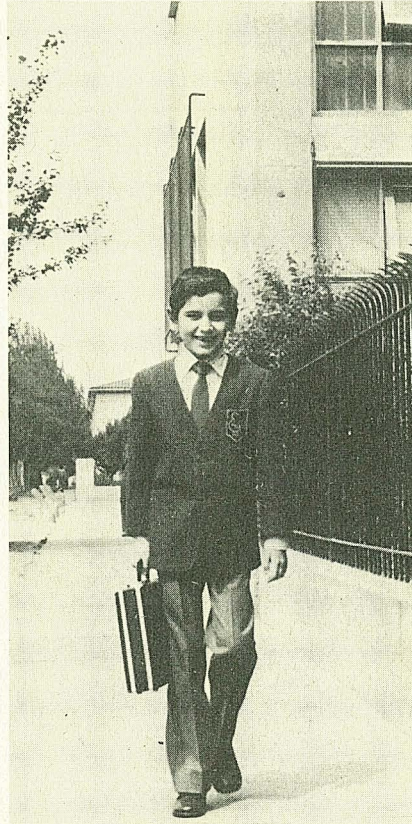
La respuesta a esta pregunta, frecuentemente hecha a la mamá o al profesor, casi siempre se centra en las calificaciones que el niño está obteniendo en el colegio, y que miden el grado de adecuación a las expectativas de la escuela. No obstante, generalmente las notas constituyen una forma de medición de conductas observables y, por tanto, relativamente exteriores al sujeto.

Muy rara vez la respuesta se enfoca desde la perspectiva del niño, de lo que sucede en su interior y de la forma cómo se vincula con su medio. Si se asumiera ese enfoque, la respuesta a "¿Y cómo le va?", tendría el contenido de: "Le encanta ir a la escuela"; "Goza haciendo sus tareas"; "No halla las horas para irse al colegio"; "Me habla todo el día de lo que hacen en clase", etc.

El problema es, entonces, aproximarse de modo objetivo a ese mundo interior, tan subjetivo y personal, para conocer mejor al niño y así poder ayudarlo más. La experiencia que a continuación presentamos pretende ser un aporte en ese sentido.

EL UNIVERSO PERSONAL

El núcleo íntimo de la persona está



La lógica sugiere que una autoimagen con características de equilibrio, seguridad y confianza, permitirá al alumno una mejor integración al medio escolar.

constituido en cada uno de nosotros por el "yo". Al respecto Romano Guardini señala: "En efecto, en todo me presupongo yo. Toda afirmación que haga contiene, de modo abierto a implicado, la palabra 'yo'. Todo acto que realice está sustentado por 'mí'. Lo expresamos con esta frase: 'yo soy para mí, lo absolutamente dado'".

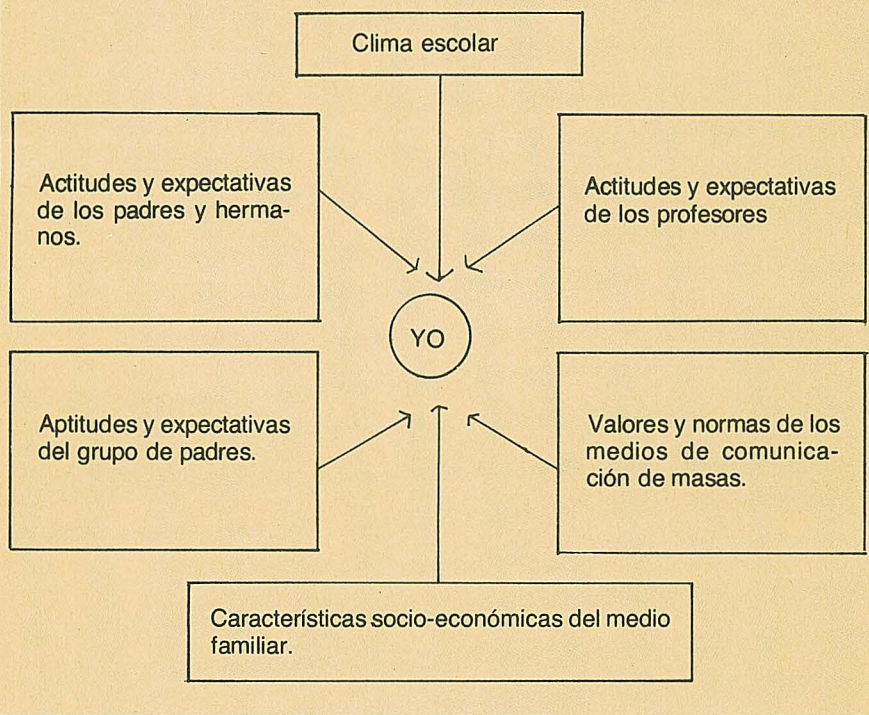
Ahora bien, existen varios planos de análisis de ese mundo interior: su inserción en el contexto orgánico, biológico, que lo liga a un "aquí y a un ahora"; su dimensión psicológica, vale decir, el "yo" en cuanto vivencia o fenómeno psíquico; y finalmente, la dimensión metafísica, fundamento último de su dignidad, unicidad y trascendencia. Pues bien, situémonos en el plano psicológico y analicemos la percepción que el "yo" tiene de sí mismo y del valor que se atribuye, es decir, hablemos del **autoconcepto** y de la **autoestima**.

De inmediato captamos que es posible distinguir dos ámbitos entre los elementos que influyen en la percepción del "yo"; uno de carácter externo, está constituido por un conjunto de estímulos actuantes en el contorno de la persona (gráfico N° 1); el otro de tipo interno, corresponde a la o las imágenes que el sujeto construye de sí mismo y de su relación con los demás.

Los estímulos externos son internalizados por el niño, pasando a configurar

Gráfico N° 1

Elementos externos que condicionan la imagen que el niño tiene de sí mismo.



su mundo interior en forma de imágenes más o menos integradas y más o menos conflictivas, según sea la edad y madurez del sujeto, tal como se puede observar en el gráfico N° 2

De esta manera, es posible constatar que el modo cómo el niño se ve y se valora está fuertemente condicionado por el grupo y por el clima o ambiente que percibe cerca de él. De ahí la necesidad de subrayar la importancia de todos los factores contextuales (ecológicos) de la situación escolar, y de indagar sobre la relación entre este autoconcepto y el ajuste o integración al medio.

EL AUTOCONCEPTO Y LA SITUACION ESCOLAR

La lógica sugiere que un autoconcepto de signo positivo —vale decir, una autoimagen con características de equilibrio, seguridad y confianza—, permitirá una mejor integración al medio escolar y que, por el contrario, un autoconcepto de signo negativo no sólo dificultará esta relación sino que la hará progresivamente más difícil. De esta manera, podríamos decir que la autoestima constituye “una variable mediadora”, entre el “yo” y el medio, del mismo modo como podemos hablar del “clima” de un colegio como variable mediadora a nivel de todos los procesos de la escuela. No obstante, es necesario apoyar este postulado en evidencias empíricas a través de una investigación en forma. La hipótesis de esta investigación podría tomar la forma sugerida en el gráfico N° 3.

Indudablemente la “autoestima”, en cuanto valor, debe mantenerse dentro de ciertos límites. Un autoconcepto exagerado, egolátrico, que haga caer al sujeto en la irrealidad, en el desprecio de los demás o en la sobreestimación de las propias fuerzas, resulta tan negativo y peligroso como uno declaradamente débil y apocado. Por este motivo, la estimulación del aprecio y de la estima del “yo” debe mantenerse dentro de ciertos márgenes que sólo la prudencia del adulto profesional podrá realmente fijar.

Visto el problema desde este ángulo, surge la interrogante acerca de las prácticas escolares y de su impacto sobre el autoconcepto de los niños. Las consecuencias, por ejemplo, de un régimen altamente competitivo necesariamente elevará la autoestima de los triunfadores y deprimirá la autoimagen de los que fracasan, de manera tal que la distancia entre ellos tenderá a incrementarse, a menos que se tomen

Gráfico N° 2

Elementos internos de tipo psíquico que condicionan el autoconcepto del niño.

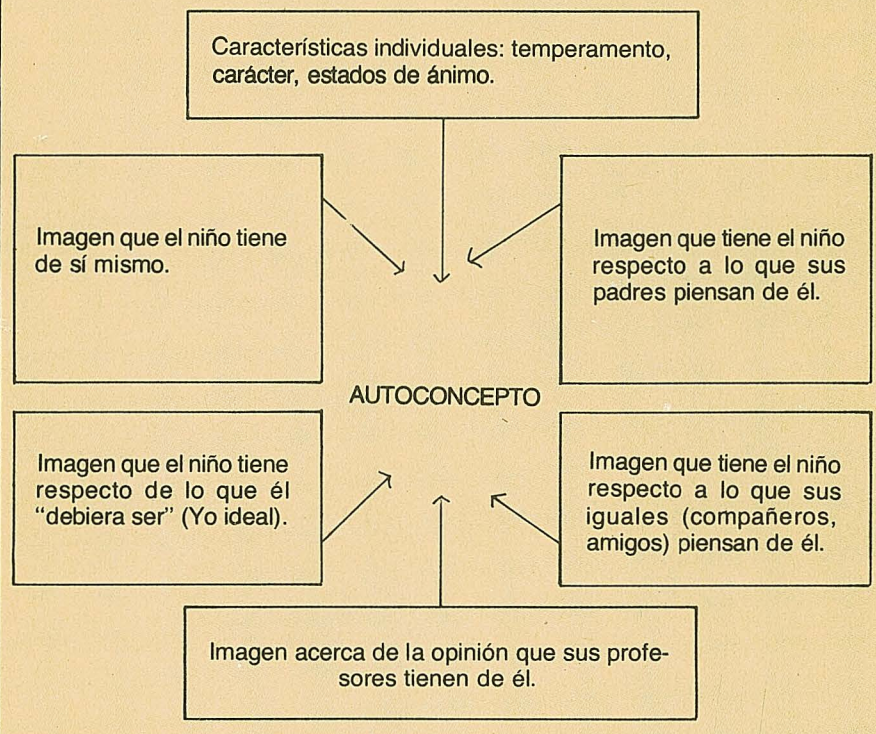
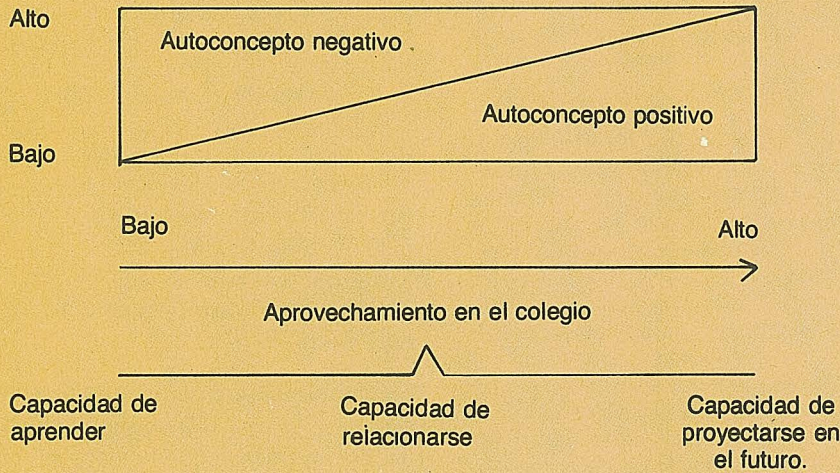


Gráfico N° 3

Relación entre el autoconcepto y el aprovechamiento del niño en el medio escolar.



medidas al respecto. Puede darse fácilmente el caso de niños que "asumen el rol de perdedores", a partir de lo que consideran que es el juicio definitivo de sus maestros (es lo que ocurre en la denominada "profecía que se autocumple"). Por el contrario, en sistemas en los que la evaluación se refiere a criterios que respetan el ritmo de cada alumno, probablemente se evitará la modificación de la variable autoestima por factores de comparación con el grupo.

De cualquier modo, es preciso no olvidar que también en el medio escolar vale la afirmación que "el éxito favorece el éxito" y que **todos** los alumnos tienen

derecho a una cuota de éxito. Justamente para eso estamos los profesionales de la educación; no podemos renunciar a esta responsabilidad.

LOS TESTS PROYECTIVOS COMO TÉCNICA DE DIAGNOSTICO

Características de las técnicas proyectivas.

Sobre este tema, Anne Anastasi ha señalado lo siguiente: "La principal característica de las técnicas proyectivas se encuentra en su dedicación a una tarea relativamente no estructurada, es decir, una tarea que permite una variedad casi ilimitada de respuestas pro-

bles. A fin de conceder libertad de juego a la imaginación del sujeto, sólo se dan breves instrucciones generales".

La escasa estructuración de estas pruebas, junto al entusiasmo y al esfuerzo que realiza el sujeto por organizar el material, permiten conocer de un **modo global** su personalidad, ya que en cierto modo "proyecta" no sólo su percepción consciente, sino también algunos elementos de su mundo interior preconscious e inconsciente.

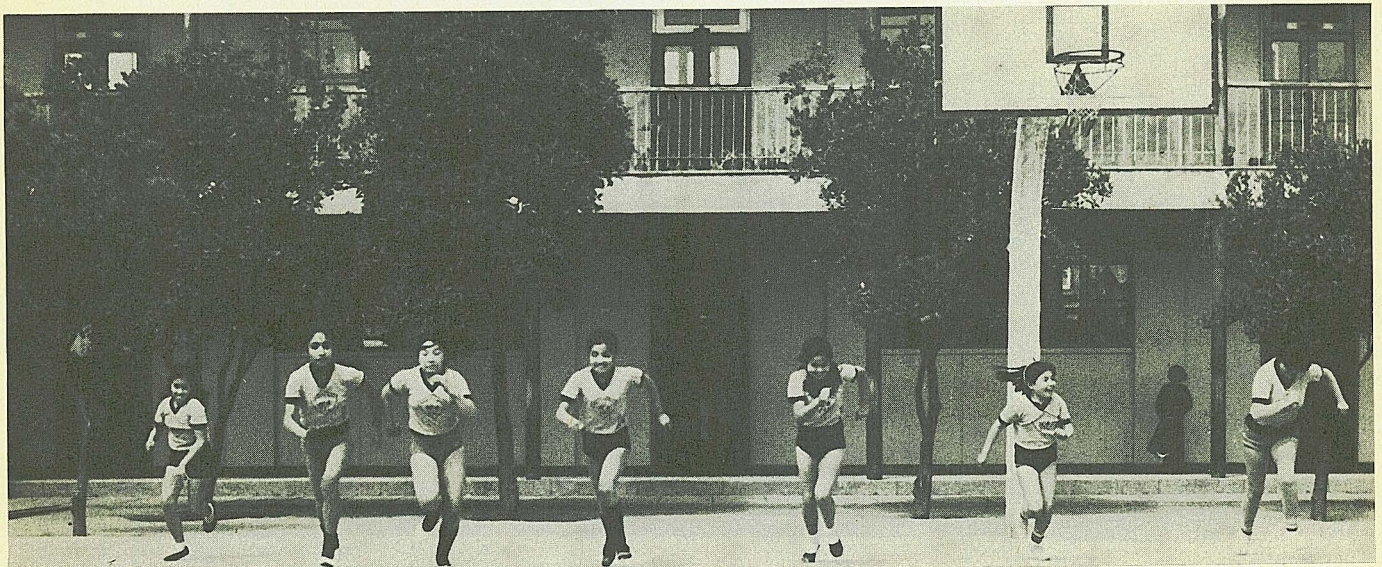
En opinión de los especialistas, estos tests deben reunir las siguientes características básicas: a) La **estimulación** debe ser breve, simple, estándar. b) La **observación** por parte del sujeto se debe referir a los materiales (palabras, colores, manchas, objetos, películas, etc.) tal como se le presentan, es decir, objetivamente. c) El **registro** debe ser textual, sin ninguna selección, y debe ceñirse de preferencia a las verbalizaciones o lecciones simples. De todos modos siempre existe un margen de subjetividad en su interpretación, y por esto debe ser usado con cautela.

Tipos de técnicas proyectivas

Según Lindsay, tomando como criterio de clasificación el modo de respuesta, existen varias clases de técnicas proyectivas: a) Técnicas asociativas, b) Procedimientos de elaboración, c) Tareas de completación, d) Elección de elementos y e) Métodos expresivos.

El test proyectivo de "completación de frases"

Este test presenta al sujeto frases truncas, o sólo iniciadas, las que él debe completar dándoles un sentido com-



Todos los alumnos tienen derecho a una cuota de éxito. La escuela no es una competencia donde algunos están obligados a asumir el rol de perdedores.

pleto. La frase del instrumento constituye el "estímulo".

Puede ser administrado en forma individual o grupal. Supone como requisito básico la capacidad en el sujeto de leer y escribir; por lo tanto, es dependiente de la capacidad de verbalización que la persona posea.

UN TEST DE COMPLETACION DE FRASES DE AMPLIO ESPECTRO: "YO OPINO, YO SIENTO"

A continuación se propone un instrumento orientado a esclarecer el modo cómo el niño vivencia su yo, tanto en la situación familiar como especialmente en el medio escolar. Lo hemos titulado tentativamente "Yo pienso, yo siento", para sugerir que en su motivación se diga a los niños que traduzcan no sólo lo que creen o piensan, sino "lo que sienten".

La versión del "Yo opino, yo siento" corresponde a una traducción y adaptación realizada por mí del test publicado por Fox en **Diagnosing learning environments** (1966). Su aplicación y puesta en práctica fue llevada a cabo por un grupo de alumnas de la Escuela de Educación de la Universidad Católica de Valparaíso —integrado por Jéssica Aravena M., Patricia Bravo S., Jacqueline Cancino R., Ximena Devia D. y Erika Klink. Y—con ocasión de su tesis de grado, "Estudio de un índice de ajuste al medio escolar" (1981).

El test consta de 46 ítemes, que cubren diversas áreas. Cada uno de ellos está redactado en forma simple evitando la ambigüedad, pero dando cabida a una respuesta creativa, auténtica y personal.

¿Quiénes pueden usarlo?

Pueden usarlo todos los profesores jefes como un instrumento de diagnóstico general que les permita conocer mejor a sus alumnos, detectar problemas, y, eventualmente, llamar la atención de los apoderados, la Dirección, el orientador, o bien sugerir la acción de otros profesionales. En todo caso, un análisis que pretenda detectar patologías de la conducta o del carácter deberá ser hecho por psicólogos o psiquiatras.

Cómo se aplica

Se puede aplicar a cualquier curso o niño que pueda leer y escribir. Su desarrollo exige un lapso no inferior a 45 minutos. Es necesario comenzar con una breve introducción, que cree un clima de confianza y autenticidad, explicando a los niños que no se trata de una "prueba", que no lleva nota.

Los ítemes 21 y 27 se refieren a la mamá; los ítemes 16 y 37 al papá. En caso de fallecimiento de uno de ellos, se debe dejar el espacio en blanco. Conviene decirles a los niños que la respuesta "no sé" no será aceptada. Se pueden aclarar dudas de los alumnos, pero aconsejamos reducir al mínimo toda explicación de modo de no influenciar sus respuestas.

Cómo se cuantifica e interpreta

Una manera fácil de apreciar cuantitativamente el test y de interpretarlo es calificar cada respuesta en una escala de 1 a 5. Este puntaje representa el valor asignado a la respuesta en términos de su positividad, adecuación o ajuste. Cada variable es ubicada en un **continuum** entre lo que se considera una actitud psicológica saludable y una no-saludable. **Las actitudes saludables** son positivas; ellas expresan sentimientos de afecto por las personas, el colegio y sus actividades; interés, entusiasmo y deseo de participación. **Actitudes no-saludables** pueden definirse como aquéllas que sugieren hostilidad, desconfianza, conflicto, abandono, retiro, inadecuación, sentimientos de no ser aceptado o querido por los otros. Las respuestas más saludables se califican con cinco (5) y las menos saludables con uno (1).

1	2	3	4	5
menos positiva neutral más positiva				

El punto 3 indica la **respuesta neutral**. Esta puede ser de varios tipos:

—Puramente descriptiva, por ejemplo: "Las tareas en el colegio son dibujar, hacer cálculos y leer".

—Evasiva o claramente neutral, por ejemplo, cuando el niño dice: "Estudiar es a veces entretenido, a veces fome", o bien cuando la respuesta sólo repite el enunciado del ítem: "Yo aprendo mejor, cuando yo aprendo".

Una vez calificados todos los ítemes contestados por un niño, se suman los puntajes y se divide por el número de ítemes, según los casos, obteniendo un **promedio** por alumno. El resultado es un número con una cifra decimal (4.0, 3.4, etc.).

Es posible distinguir diversas áreas de análisis:

Índice general

Representa la visión de conjunto de los 46 ítemes. Se suman los 46 ítemes y se divide por 46.

Índices particulares

a) Referido a la **familia** (Ítemes: 1, 11, 16, 21, 24, 27, 32, 36, 37, 41, 45).

b) Referido al "yo" (Ítemes: 2, 4, 6, 8, 13, 15, 18, 20, 22, 23, 29, 31, 34, 38, 39, 42, 43).

c) Referido al colegio (Ítemes: 3, 5, 7, 12, 14, 17, 19, 25, 26, 30, 33, 35, 40, 44, 46).

Los ítemes 10 y 28 se refieren al grupo de sus padres.

Índice de ajuste al medio escolar

Fox y sus colaboradores recomiendan usar en forma preferente los ítemes 3, 5, 12, 17, 46 para obtener un diagnóstico significativo respecto del ajuste del niño al medio escolar.

Índice del "yo" real (Ítemes: 6, 10, 31).

Índice del "yo" ideal (Ítemes: 2, 13, 18, 23, 29, 34, 39, 43).

Estandarización y normas de uso

Dado que este instrumento ha sido usado en muy pequeña escala, no existen aún parámetros de análisis estadísticamente válidos para los niños chilenos, y por lo tanto, normas para su interpretación. De todos modos, el promedio obtenido por alumno puede ser muy útil. Tal como lo dijimos al inicio, su utilidad se refiere a: a) Discriminar entre los alumnos de **alto** y **bajo** índice. b) Llamar la atención sobre el niño que "desaparece en el grupo", con el fin de darle una atención personalizada. c) Rastrear posibles causas de algunas conductas del niño (bajo rendimiento, indisciplina, etc.) que sólo son efectos o consecuencias de otros problemas. d) Tener un punto de partida para una conversación con el niño. e) Disponer de un indicador global del "clima" o ambiente de un curso, desde la perspectiva de los alumnos.

El derecho al secreto del niño

Para los efectos del uso de la información obtenida en este test, al profesional que lo usa, sea profesor o psicólogo, está obligado a mantener el "secreto profesional", que sólo puede ser roto con la anuencia del niño. Consecuentemente, no deberá traspasarse esta información a ningún instrumento escolar público: Hoja de Vida, Informe a la Familia, etc.; aun más, luego de ser usado conviene destruirlo.

Los profesores que deseen una mayor información sobre los resultados de la aplicación de este test, pueden consultar la investigación llevada a cabo por los alumnos de la Universidad Católica de Valparaíso, que contiene datos de niños de una escuela básica fiscal, cuyas edades fluctúan entre los 13 y 15 años.

YO PIENSO, YO SIENTO*

FECHA:

NUMERO DEL ALUMNO:

CLASE:

COMPLETACION DE FRASES

En las frases que siguen a continuación hay algunas frases comenzadas, pero no acabadas. Completa cada frase **diciendo lo que realmente sientes.**

Ejemplos:

Supón que la frase diga:

A. Hoy día yo quiero _____

Para completar esta frase podrías escribir "ir a jugar fútbol", "terminar mis tareas para ver TV", o lo que verdaderamente quieras.

Veamos ahora uno más difícil:

B. Comparado con los años anteriores, este año _____

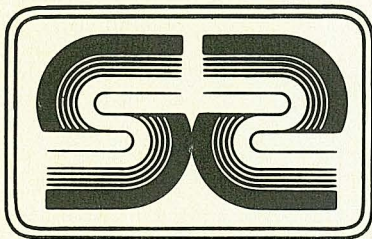
Para completar esta frase podrías haber escrito "no llovió mucho", o "fue igual que los años anteriores", o "fue más interesante para mí", u otras cosas que te permitan decir lo que sientes respecto de este año.

Ahora comienza con la primera frase del listado diciendo lo que realmente sientes. Contesta todas. Asegúrate que

resulte una frase completa. **No hay respuestas verdaderas o falsas.** Cada persona escribirá una frase diferente.

1. Mi familia comparada con otra es..
2. Yo soy mejor cuando
3. Las tareas en el colegio
4. Un día yo
5. Estudiar es
6. Muchas veces yo pienso que soy .
7. Yo aprendo mejor cuando
8. Si alguien se ríe de mí, yo
9. Las madres deberían aprender que
10. Cuando miro a los demás niños y niñas y enseguida me miro a mí mismo, siento.....
11. Algo hermoso de mi familia es. .
12. Cuando crezca, yo quiero ser. ..
13. Cuando crezca, yo quiero ser . .
14. Algunas de las mejores cosas de este curso son
15. Me meto en problemas cuando .
16. Yo quisiera que mi papá
17. Aprender con libros es
18. Si yo pudiera ser diferente, yo .
19. Si alguna vez los profesores . .
20. Cuando estoy solo
- 21 Cuando hablo acerca del colegio, mi mamá
22. Para no pelear, yo debo

23. Yo estoy más contento cuando .
24. Los papás deberían saber que .
25. Para aprender bien en un grupo, tú tienes que
26. No puedo aprender cuando
27. Yo quisiera que mi mamá
28. Tener amigos es difícil si
29. Lo que más me gustaría hacer ..
30. Si me fuera mal en el colegio
31. Cuando me miro en el espejo, yo ..
32. Mi familia me trata como
33. Cuando estoy trabajando solo en clase
34. Cuando crezca
35. Algunas de las cosas peores de este curso son
36. Mi mamá es buena cuando
37. Cuando hablo del colegio, mi padre... ..
38. Me enfurezco cuando
39. Lo que yo más quiero del mundo
40. En clases trabajar con otros es... .
41. Mi papá es bueno cuando
42. En la casa yo
43. Yo muchas veces quiero
44. Mi profesor cree que yo soy . . .
45. Si yo fuera papá o mamá
46. Este colegio



SERBIMA

SERBIMA, Servicio de Bienestar del Magisterio Nacional saluda a los Profesores de Chile y a sus afiliados deseándoles una Feliz Navidad y un Próspero Año 1983 junto a sus seres queridos.



Isabel M. Labra B.

ISABEL M. LABRA BENITEZ
LIC. ECONOMIA Y ADMINISTRACION
VICEPRESIDENTE EJECUTIVO

EL NIÑO ETIQUETADO

Profs. Patricio Alarcón Carvacho
Luz María Reyes Valdivieso
Colegio Jack Tizzard
Santiago

Son pocos los que conocen a Ricardo por su nombre; sus compañeros de curso y gran parte del colegio se refieren a él con el apelativo de "el mongólico", otorgándole además un trato despectivo e hiriente.

Su padre, aunque intenta tratarlo en mejor forma, termina casi siempre castigándolo o autocompadeciéndose por todo lo que su hijo lo hace sufrir. Su madre tiene una actitud más comprensiva, pero es excesivamente protectora; para todo considera a Ricardo como un "incapacitado". Permanentemente está haciendo recomendaciones como: "No olviden que es diferente; tengan cuidado con él". "No le hagan participar en lo que van a hacer; déjenlo tranquilo". "¿Por qué no lo ayudan? ¿qué no saben que a él le cuesta?". En las reuniones de apoderados llora con frecuencia, lamentando que Ricardo no sea como los demás niños.

Aunque el comportamiento y el rendimiento de Ricardo es distinto al de sus compañeros, su profesora jefe está convencida que, de algún modo, el trato que se le da a Ricardo influye en sus capacidades; bajo la premisa de que **todo profesor debe confiar en las posibilidades de sus alumnos**, ella se ha planteado como un desafío personal el sacar adelante al niño.

Como primer paso, se propuso acumular la mayor cantidad posible de información sobre Ricardo. No tardó en descubrir que el comienzo de la vida atormentada del niño tuvo su origen en una evaluación psicométrica que se le realizara cuando tenía 9 años, antes de que fuera tratado adecuadamente de espasmofemia y de una hipoacusia, que sólo fue detectada cuatro años después.



La acción de etiquetar es la imposición de un rótulo a un sujeto con rasgos diferentes y los niños son directos y reiterativos para resaltarlos.

Actualmente la profesora está abocada a demostrar a sus alumnos, y al propio Ricardo, que un trastorno del habla y una sordera leve no son déficit que impiden un buen rendimiento escolar y, menos todavía, que deban ser utilizados para "marcar" a un niño, atrofiando con ello su desarrollo intelectual, afectivo y social.

Es muy posible que otros profesores se hayan enfrentado al problema de tener a su cargo a un niño que, al igual que Ricardo, sufriera la influencia negativa de un "etiquetamiento", y que hayan intentado, de una u otra forma, quitarle ese estigma para dejar emerger a la "persona" en toda su plenitud. Como una forma de contribuir a facilitar dicha tarea, estimamos útil reflexionar sobre las causas, consecuencias y posibles soluciones a la acción nociva del "etiquetamiento".

¿Qué es el "etiquetamiento"?

El "etiquetamiento" es, sin lugar a dudas, un problema muy amplio que incluye desde la molestia insignificante ocasionada por un apodo, hasta trastornos irreversibles de la personalidad, causados por la errónea interpretación de un diagnóstico así como también por los efectos de las diferentes formas de segregación racial y cultural generadas por prejuicios y restricciones absurdas.

La acción de "etiquetar" podría definirse como la imposición de un rótulo a un sujeto o a un grupo, a partir de sus rasgos físicos, psíquicos o socioculturales, los que pueden ser significativos, parciales o inexistentes. Esta rotulación será perjudicial en la medida que influye en las expectativas del sujeto y del medio en que éste se desarrolla, determinando con ello su comportamiento y sus

- Un simple apodo puede llegar a ocasionar graves trastornos en el niño.
- La comunicación, proceso clave para evitar que los alumnos encasillen negativamente a sus compañeros.



No todas las etiquetas poseen una connotación negativa, por ejemplo: "el mateo", pero determinan y limitan el horizonte del sujeto.

logros.

La profundidad de esta "marca" y las dimensiones de su daño dependerán, además, del origen y de las características de la etiqueta asignada, de la fortaleza psíquica del sujeto y del medio en que se desarrolla. Conviene destacar que no todas las etiquetas poseen una connotación negativa; junto con etiquetas como "el mongólico", existen otras como "la princesa", "el mateo", "el perfecto", etc. Estas, a pesar de no ser negativas, también determinan y limitan el horizonte de los sujetos, obligándolos en muchas ocasiones a vivir un rol equívoco y falso.

De esta manera, es posible que el profesor tenga la tarea de "convertir en persona" tanto a una consentida "princesita" como a un descalificado "mongólico".

Causas del "etiquetamiento".

Podrían distinguirse dos grupos de causas o variables que determinan el fenómeno del "etiquetamiento": las externas o psicosociales y las internas o psiconeurológicas. Dentro de las primeras cabe mencionar, por ejemplo, la necesidad que tiene el ser humano de ordenar el mundo por categorías, junto con la tendencia universal de formarse impresiones muy amplias de sus semejantes sobre la base de una información muy limitada.

En ese mismo plano se ubican los prejuicios que, en lo fundamental, son el resultado de un doble fenómeno: por una parte, la profunda suspicacia del ser humano ante las diferencias que lo impulsan a actuar según la premisa: "Nosotros estamos bien, los diferentes a nosotros están mal"; por otra parte, la sensación de seguridad que, según los estudios relacionados con la teoría de la

atribución, produce el sentirse capaz de averiguar y reconocer a un sujeto como perteneciente a un grupo o clase determinada.

Dentro de este grupo de causas externas, pero mucho más específicas, conviene destacar la interpretación errónea de un diagnóstico, originado principalmente por la carencia de un lenguaje común entre los diversos profesionales y por el empleo de un código denotativamente único pero connotativamente diferente. Otra causa es la emisión de juicios *a priori* sobre las potencialidades de los niños, producto de la tendencia a visualizarlos como la sumatoria de aspectos parciales y como una totalidad, a lo que se agrega la tendencia de algunos especialistas a considerarse omnipotentes dentro de su especialidad.

Otro factor externo, responsable de ésta y de muchas otras situaciones que padecen los niños, es la falta de experiencia y de principios que ellos evidencian respecto a la interacción con sus semejantes. Este déficit los impulsa a ser muy directos y reiterativos cuando se trata de resaltar las debilidades y particularidades negativas de los demás, y muy renuentes para percibir, valorizar y expresar sus cualidades positivas. Lo anterior, sin lugar a dudas, aumenta las debilidades de "marcar" al prójimo, haciéndolo sentir disminuido, en vez de valorarlo y procurar su felicidad.

Dentro de las causas internas pueden considerarse las características psicodinámicas del niño. A nivel general, hay meno-

res más proclives a presentar psicopatologías. Así, por ejemplo, se ha observado que los niños hombres tienen una mayor probabilidad de presentar problemas por su mayor vulnerabilidad biológica y por las características de nuestra cultura. También tendrían mayor vulnerabilidad los niños con trastornos de desarrollo; entre ellos, los afectados por DCM (Disfunción Cerebral Mínima), grupo que, de acuerdo con los estudios realizados por la Dra. Alicia Valdivieso, representa aproximadamente el 15% de la población infantil. Todo esto nos hace ver con más claridad la importancia de controlar las variables externas que afectan el normal desarrollo del niño.

Consecuencias

El "etiquetamiento" puede tener efectos insospechados en la vida del niño, que van desde un leve deterioro de su autoimagen hasta trastornos emocionales tan severos y arraigados que pueden ser irreversibles.

Una de las consecuencias indiscutibles del "etiquetamiento" corresponde al fenómeno denominado "profecía autocumplida". En una investigación realizada al respecto en una escuela elemental, Rosenthal y Jacobson (1966) observaron cómo niños corrientes obtenían una importante ganancia intelectual cuando sus maestros eran informados de que la medición psicométrica los indicaba como niños supradotados. Esto permite prever que es muy posible que niños normales, etiquetados erróneamente como "retardados" o

"incapacitados", hayan quedado marginados injustamente de la vida escolar y, quién sabe, si de toda posibilidad de realización personal.

Otra consecuencia que vale la pena considerar en forma separada es el grado de deterioro o falseamiento que puede provocar el "etiquetamiento" en la autoestima del niño. Por constituir la autoimagen un elemento central en la configuración de la personalidad, las consecuencias a este nivel pueden derivar en trastornos psicopatológicos irreversibles.

Búsqueda de soluciones

Si bien es cierto que el cambio de colegio es la recomendación habitual que surge frente a un caso de "etiquetamiento" similar al vivido por Ricardo, no deja de ser éste un camino demasiado cómodo, que algunas veces significa hacer poco o nada por el niño. Además, ella es una medida que contrasta profundamente con la significación educacional que puede tener el intento de modificar la autoimagen del niño y la comunicación afectiva con el medio escolar en que está inserto.

Antes de enumerar algunas sugerencias de actividades y actitudes para enfrentar el problema, vale la pena recordar que la acción del profesor frente a las dificultades de sus alumnos debe ser fundamentalmente preventiva. De ahí que estas proposiciones, más que para "desetiquetar", sirvan para evitar que este estigma afecte en el futuro a nuestros niños.

Una manera fundamental de evitar las etiquetas, infra o sobrevalorizantes, es mantener en todos los ámbitos en que el niño se desarrolla, y por lo tanto en la escuela, una comunicación verbal y no verbal adecuada.

Cada niño que viene al mundo, explica Satir, llega a él en calidad de "materia prima", no tiene autoconcepto, carece de experiencia con respecto a la interacción con los demás, y no sabe tratar al mundo que lo rodea. Todas estas cosas las aprende el niño a través de la comunicación con sus semejantes, la cual pasa a ser de este modo el factor más importante de su conducta, pues determinará tanto el tipo de relación que tendrá con los demás con su comportamiento con el mundo que lo rodea.

Según Sven Wehlroos, habría una serie de principios que pueden facilitar u obstaculizar la comunicación, y que el profesor debería tener presentes constantemente. Entre ellos,



El profesor debe ser en extremo cuidadoso con los informes escritos sobre sus alumnos, porque tienden a ser interpretados por los padres en forma definitiva y categórica.

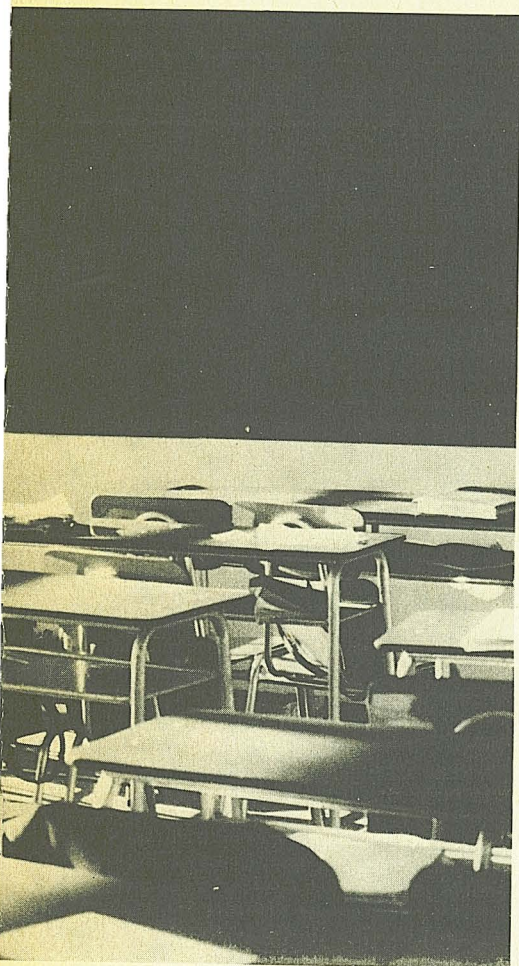
cabe destacar los siguientes: es preferible expresar constructivamente los sentimientos antes que guardarlos; se debe definir lo que se quiere, comunicarlo y hacer hincapié en ello, sin dejar de ser realista; ha de valorarse y realizarse lo positivo del prójimo no humillando a nadie, especialmente delante de terceros; no quedarse sólo en las buenas intenciones; aceptar los sentimientos ajenos y tratar de entenderlos; tener presente que todo suceso puede ser considerado al menos, desde dos puntos de vista; no culpar a otro por algo que no está a su alcance remediar; ser claro y específico, enviando mensajes directos; ser realista y razonable frente a las peticiones de los demás, y sobre todo, saber escuchar (sobre este último principio, ver "El niño con baja autoestima", Revista de Educación N° 97).

Junto con una adecuada comunicación, existen otros factores "desetiquetantes" más precisos, tales como emplear un lenguaje descriptivo en vez de un lenguaje crítico; es bien distinto decir: "Tienes una mancha en la cara", que decir: "¡Por Dios, qué descuidado eres!".

Igualmente importante es emplear el verbo "estar" y no el verbo "ser" cuando se trata de destacar algún aspecto negativo del niño; no es lo mismo decirle: "estás lento", que decirle: "eres lento". A la segunda oración, el verbo "ser" le otorga un carácter de juicio categórico, lo que la hace peligrosamente "etiquetante".

Por el mismo motivo, es conveniente no usar conceptos metafóricos como "el burro", "las tortugas", "el chanchito"; se ha demostrado que los mensajes analógicos, al igual que los emocionales, son procesados en el hemisferio derecho, lo que los haría más perdurables y "etiquetantes".

El Dr. Gordon sostiene al respecto que el apodarar, uniformar o ridiculizar, por constituir formas de evaluación negativa y crítica, tienen un efecto devastador en la imagen que los alumnos poseen de sí mismos. Por lo demás, tal actitud genera que los niños, como respuestas, se acostumbren a "etiquetar" al profesor, enviándole mensajes tales como: "Bueno, pero Ud. es demasiado mandón"; "Miren quien se porta ahora como guagua". Esa situación deriva a la larga en



que el maestro, en vez de influir sobre sus alumnos, se sienta invariablemente desilusionado.

También es fundamental para desarraigar el "etiquetamiento", eliminar de raíz la interpretación diagnóstica errada, cuidando que esta información sólo sea manejada por los profesionales competentes, para evitar por ejemplo, falacias como la que actualmente afecta a muchos niños epilépticos, que todavía son considerados discapacitados o anormales, cuando nada, excepto los prejuicios, les impide realizar una vida "sana y feliz". El Dr. Rafael Velasco es claro al respecto, cuando sostiene que "la función del diagnóstico no debe ser la de proporcionar un membrete, sino más bien la de lograr una evaluación cuidadosa de la sintomatología para permitir el manejo del caso y, en lo posible, establecer un pronóstico".

Incluso el profesor debe ser en extremo cuidadoso cuando realiza cualquier informe sobre sus alumnos, evaluando con detención su contenido y a quién va dirigido, porque en general todo informe escrito, junto con ser más permanente, tiende muchas veces a ser

interpretado como definitivo y categórico por los padres.

Puesto que el "etiquetado" implica ciertamente una forma de rigidez, el profesor puede enfrentar este problema apelando a una de las características más importantes de todo educador cual es la comprensión de que los cambios son inevitables y que los niños pasan rápidamente de una etapa a otra. Consecuentemente con esta realidad, el maestro debe ayudar a sus alumnos a crecer y a cambiar, formándolos dinámicos y creativos, en completa armonía con el mundo circundante.

Otro principio que conviene tener presente con todos los niños, en especial con aquellos que tienen dañada su autoestima por causa de un "etiquetamiento", nos indica que debemos tratarlos, no como nos dicen o creemos que ellos son, sino como quisiéramos que llegaran a ser. Según el Dr. Haim Ginott (citado por Faber y Mazlich), "si tenemos pocas esperanzas, podemos estar seguros que las aspiraciones de nuestros niños serán nulas. Quien dice: Este niño no llegará a nada hará que dicha profecía se cumpla: Como afirma Satir, debemos quitarnos los "anteojos mentales" que nos impiden ver con claridad, y apreciar en el niño el lado oculto de su "iceberg", vale decir, sus normas, valores, necesidades y sentimientos.

Concluimos, finalmente, reafirmando nuestra convicción de que es más fácil etiquetar todas las piedras existentes que uno solo de nuestros niños; ellos además de ser diferentes entre sí, están en permanente desarrollo, experimentando cambios constantes en su esfera emotiva, social, intelectual y física. Y si bien es necesario etiquetar objetos materiales, como fármacos y licores porque nos ayudan a conocerlos, es inadmisibles hacerlo con seres humanos. Esto, por el contrario, sólo distorsiona y limita el conocimiento que se puede tener de ellos, y el que pueden tener ellos de sí mismos, logrando además que una autoestima y un entorno alterado predeterminen su comportamiento y sus logros.

BIBLIOGRAFIA

ALAMOS, María Teresa: **Investigación de la evolución psicológica durante la edad juvenil.** Julio 1981, Tesis de Psicología de Universidad Católica.
 ALARCON, P.: **Diagnóstico y antidiagnóstico de la capacidad de aprendizaje.**

Revista de Educación N° 96.

ALARCON y Meza: **El niño con baja autoestima.** Revista de Educación N° 97.

FABER, Faber, Mazlich Eleine: **Padres liberados, hijos liberados.** Diana, México, 1979.

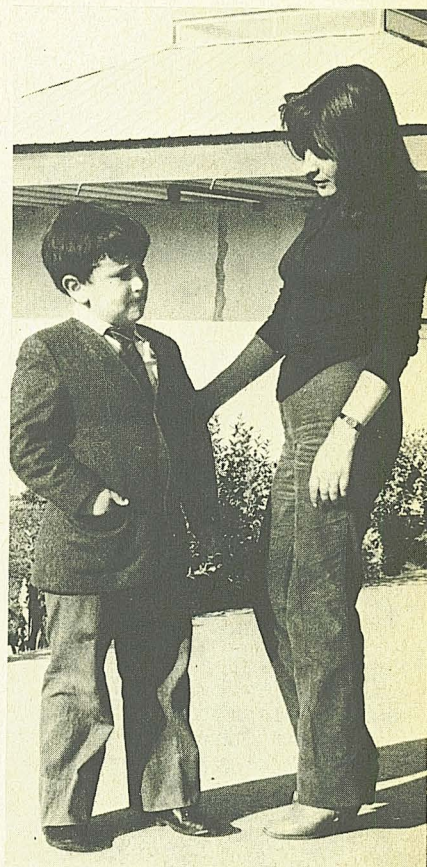
GORDON, Thomas: **M.E.T.** Diana, 1980, México.

ROSENTHAL, R y Jacobson: **Teacher's expectatives: Determinants of Pupils I.Q. Psychological Reports.** 1966, 19. 115-118.

SATIR, Virginia: **Relaciones humanas en el núcleo familiar,** México, Pax, 1980.

VELASCO, Rafael: **El niño hiperkinético.** Trillas, México, 1980.

WAHLROOS, Sven: **La comunicación en la familia.** Diana, México 1979.



Es importante el lenguaje que utiliza el profesor. No es lo mismo decirle a un alumno: "estás lento", que señalarle: "eres lento".

MOISES MUSSA BATTAL, una inteligencia y una vocación

Prof. Gertrudis Muñoz de Ebensperger
Ex Directora de la Escuela Normal N° 1
"Brígida Walker"
Santiago

A través de este artículo, solicitado a la profesora Gertrudis Muñoz de Ebensperger, la Revista de Educación, rinde un justo y sentido homenaje, como testimonio de reconocimiento y gratitud, a su ex director don Moisés Mussa Battal, fallecido el 27 de julio de este año.

Silenciosamente, y con la misma serenidad que caracterizó su vida, nos ha dejado uno de los más grandes maestros que ha tenido nuestro país: Moisés Mussa Battal. Tuve la suerte de conocerlo personalmente y trabajar con él durante muchos años en el servicio de Enseñanza Normal, donde su obra constituye un hito importante de su historia.

Su ejemplo para las actuales generaciones de maestros es tan grande, que abarca desde la brillantez y perseverancia en su propio perfeccionamiento hasta su incansable labor en el servicio público y en la actividad gremial.

ESTUDIOS PROFESIONALES

Nació en Valparaíso, de padres sirios,

en 1900. Pronto la familia se estableció en Rancagua, donde cursó sus primeros estudios en la Escuela N° 1. Su decidida inclinación por el magisterio, lo llevó a Santiago, donde ingresó a la Escuela Normal de Preceptores, posteriormente Escuela Normal Superior "José Abelardo Núñez". Pasó después al Instituto Pedagógico, graduándose de Profesor de Estado en Castellano y Filosofía, en 1925. En 1927 gana una beca y parte a Estados Unidos, donde obtiene el Master of Arts y el Diploma de Profesor de Educación en la Universidad de Columbia de Nueva York, para culminar sus estudios profesionales en 1928 con la obtención del grado de Doctor en Filosofía y Letras, en la Universidad Central de Madrid.

VIDA DOCENTE

El primer nombramiento docente de Moisés Mussa, fue como profesor primario, en 1919, en la misma Escuela N° 1 de Rancagua, donde había aprendido a leer y a escribir. En 1926 es designado profesor de la Escuela Normal de Copiapó donde trabaja junto a otros destacados maestros, como Daniel Navea y Salvador Fuentes Vega.

En 1928 dicta conferencias sobre la

educación chilena en Madrid, Barcelona, Roma y Buenos Aires. Llega de regreso al país y es nombrado profesor de Castellano y Pedagogía y luego director de la Escuela Normal "José Abelardo Núñez".

Fue después profesor de Castellano y Filosofía en el Liceo de Aplicación y en el Instituto Nacional, llegando finalmente a ser designado profesor de la Escuela de Aviación, del Instituto Superior de Carabineros, catedrático de la Universidad de Chile y de la U. Técnica del Estado.

En el desempeño de sus funciones magisteriales, se aprecia claramente la evolución ascendente de su carrera profesional, que fue reconocida y admirada por las autoridades, por sus colegas y especialmente por sus alumnos.

Como funcionario, fue jefe de la Sección Pedagógica del Ministerio de Educación, jefe del Departamento de Enseñanza Normal, designado por don Claudio Matte, y director de la REVISTA DE EDUCACION desde 1933 a 1937. Me parecen muy justas las palabras que el Ministro de Educación, señor Alvaro Arriagada Norambuena, le dedicó en su discurso de celebración del N° 100 de esta publicación oficial, el miércoles 8 de septiembre de este año en la Biblioteca Nacional y que transcribo textualmente. Dijo el Ministro Arriagada, refiriéndose a Moisés Mussa:

"Cuando proyectamos esta reunión, pretendíamos rendir un homenaje a este gran maestro y agradecerle personalmente su tarea como director de la revista durante los cuatro últimos años de la primera época. Desgraciadamente, su existencia se apagó en los últimos días del mes de julio. La REVISTA DE EDUCACION a la cual entregó su esfuerzo y su entusiasmo, se siente heredera de su palabra y de su ejemplo, y se proclama a sí misma como una acción más entre aquellas que son fruto de su enseñanza y de su magisterio" (1).

ESCRITOR PEDAGOGICO

Si tempranamente Moisés Mussa se destacó como maestro, también sobresalió como conferenciante y escritor pedagógico y literario. Su gran inteligencia y su facilidad de palabra eran admirables, a las que unía una memoria privilegiada y una claridad de ideas que lo hacía expresar con sencillez y elegancia los conceptos más profundos.

Muchas de sus obras se encuentran agotadas. Recordamos su **Guía de Observaciones Pedagógicas**, preparada para su empleo en todas las Es-

(1) Revista de Educación N° 101, octubre de 1982, pág. 64.

cuelas Normales del país; **Nuestro problema educacional; Problemas vitales del magisterio chileno; Nuestros alumnos; Cuestiones mínimas de educación; Cultura Árabe**, y la traducción de *El Profeta*, de Jahlil Gibrán Jahlil.

En **Nuestro problema educacional**, con prólogo de Oscar Bustos, de la serie de estudios educacionales "Cuadernos Pedagógicos", a cargo de distinguidos pedagogos chilenos, Mussa aborda a fondo las necesidades y posibles soluciones para nuestra educación, sobre la base de un cuadro de la realidad chilena en sus aspectos geográficos, psicológicos, morales, económicos, políticos y sociales. Denuncia enérgicamente el hecho de que más del 25% de la población infantil quede al margen de la educación; la ausencia de una política educacional definida; el estado precario de las condiciones higiénicas y pedagógicas indispensables de los locales escolares y la supervivencia de métodos y procedimientos arcaicos en la práctica educacional, que desvirtúan la enseñanza y matan todo espíritu de iniciativa y de trabajo en los alumnos.

Además, rechaza el verbalismo, la desconexión de la escuela con la vida real y los intereses del niño, y la rigidez de los programas. Todas estas fallas —para él— eran la causa del alto porcentaje (49%) de repitencia y deserción escolares.

Su propósito era, indudablemente, conmover la conciencia de los gobernantes y aunar voluntades para tratar de dar una solución definitiva al más importante problema del país: el problema educacional.

En realidad, desde que se inició en la docencia, Mussa buscó soluciones con incansable afán. De ahí que trabajó intensamente junto a don Darío Salas para hacer realidad la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria y producir un cambio total en la enseñanza. Pocos años después, aparece como uno de los impulsores —desde la Asociación General de Profesores— de la reforma integral de 1928.

Para conferir dignidad y consideración al profesor, estimaba que éste debía cultivarse, llegar a ser un hombre culto. Según su concepto, cultura —de cultivar, hacer crecer— es *formación* con vista a un ideal de perfección, y no un hacinamiento de saber, mera información. Por ser su proceso el de desenvolvimiento y desarrollo humano hacia lo delicado y puro, hacia la posesión del "yo" y en lo posible, del "medio", se identifica con educación; pero no totalmente, pues no es lo mismo

"educado" que "culto".

Rebate y califica de falsa la concepción que opone las asignaturas "vocacionales" a las "culturales", pues toda obra realizada con amor e inteligencia acusa y produce refinamiento y cultura.

Más que en el presente, afirmaba que las soluciones había que proyectarlas hacia el futuro. Para él, la educación como ciencia desempeña una función social, y al identificarse con la vida, se capacita para comprenderla, para sentir sus necesidades y cuidar el juego armónico de las fuerzas sociales y los agentes educativos; el equilibrio de las relaciones recíprocas de individuo y colectividad. "En tanto la educación no se adapta a las necesidades e intereses individuales y colectivos, en su perfecto y natural equilibrio, no dará los frutos que se esperan de ella" (Mussa, 1932).

Para Mussa, por otra parte, la ciencia se crea: nunca está definitivamente creada. En el intento de solucionar el problema educacional, falta la visión científica de él, el conocimiento verdadero de los hechos y sus causas obtenido por las investigaciones y efectuado sobre los fenómenos mismos; la capacidad de predecir y de aprovechar lo útil; la posibilidad de conciliar el sistema educativo, sus métodos, programas y organización con los caracteres raciales, psíquicos y sociales del medio y del individuo.

VIDA GREMIAL

No por lo teórico descuidó el aspecto gremial del profesorado. Comprendía en toda su dimensión sus apremiantes pro-

blemas sociales y económicos, y por eso les dedicó muchísimo tiempo y no pocos desvelos. A tratar de remediar las postergaciones en la estimación y remuneración del profesor, dedicó su vida gremial. Fundó la Sociedad de Profesores de Escuelas Normales, secundado por Laura Quijada. Yo fui su secretaria de correspondencia y pude conocer mejor la profunda dimensión humana del maestro. Trabajó activamente en la Asociación General de Profesores y otras agrupaciones como la Unión de Profesores de Chile, la Sociedad Nacional de Profesores, la Federación de Educadores de Chile, el Círculo de Profesionales Chilenos de Ascendencia Árabe, el Instituto Chileno Árabe de Cultura y el Círculo Libanés de Chile.

EL HOMBRE

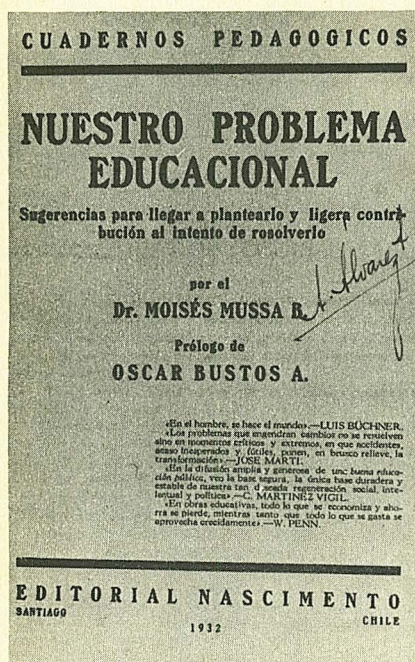
Para mí, son muchas las virtudes de Moisés Mussa como hombre. Su faceta humana irradiaba tanto como los otros aspectos de su armoniosa y brillante personalidad.

Reunía en sí, orden, sobriedad y severa disciplina para el trabajo, junto con una perseverancia férrea. Al mismo tiempo, era un alma delicada y poética, apasionado por lo estético, la pintura, la escultura y esas artes menores como la cristalería y las porcelanas, que crean un ambiente hermoso.

Ejercía un gran ascendiente entre sus colegas y entre sus alumnos: se imponía por presencia. Su palabra era respetada por todos, porque contenía la sabiduría del maestro estudioso y la dulzura de



Con su esposa, con quien formó un matrimonio feliz que duró caurenta y cinco años.



Portada de una de sus publicaciones.

quien sabe transmitir afecto y bondad con verdadero amor.

Su feliz matrimonio con su esposa Lili Guerra Núñez, sobrina nieta de José Abelardo Núñez, le dio la paz necesaria que requieren los espíritus selectos y delicados como el suyo. Ella como esposa, dueña de casa y por añadidura su secretaria vitalicia, supo comprenderlo en todo. Tal vez en esa unión matrimonial tan perfecta se encuentre la raíz de esa fortaleza y serenidad tuyas, rasgos típicos de su carácter. Nunca perdía la calma. Ni siquiera levantaba la voz. Bastaban sus razones, basadas en la cordura, el tino y el buen sentido.

Gustaba disfrutar de la tranquilidad en su casaquinta de Ñuñoa, con estilo propio, y un jardín maravilloso rodeado de una reja de hierro forjado que recordaba las líneas de la Alhambra. Como la casa se hacía grande para el matrimonio solo, se trasladó a un departamento en la Avda. Bustamante y repartió con generosidad sus obras de arte, sus recuerdos de viajes y gran parte de su biblioteca, donada a la Escuela N° 1 de Rancagua.

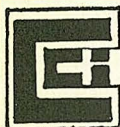
El recuerdo de su obra fecunda y el brillante ejercicio de la docencia que en virtud de su vocación fue la mayor de sus preocupaciones, constituyen el testimonio vivo de la herencia espiritual de Moisés Mussa y un ejemplo de la profundidad y grandeza de su magisterio, su cultura y su humanidad. Los nuevos maestros tienen en Moisés Mussa Battal un limpio fanal de luz orientadora de su alta y noble misión educativa.

BIBLIOGRAFIA

ARRIAGADA, Alvaro. **Del N° 1 al N° 100 de la Revista de Educación**. En "Revista de Educación" N° 101, octubre de 1982, editada por el CPEIP del Ministerio de Educación, pp. 63-67.

GOMEZ CATALAN, Luis. **Moisés Mussa Battal, educador**. Homenaje de la Sociedad de Instrucción Primaria de Santiago, Ed. Universitaria, 1969.

MUSSA, Moisés. **Nuestro problema educacional**. Ed. Nascimento, Santiago de Chile, 1932.



CENTRO PEDAGOGICO CULTURAL ÑANTUN

Sr. Director
Sr. Profesor

ÑANTUN es un centro pedagógico cultural, formado por profesionales del área de las ciencias humanas: antropólogos, sociólogos, psicólogos, etc., cuyo propósito fundamental, es el desarrollo del ser humano en sus múltiples dimensiones.

Este centro, realiza funciones totalmente independientes, debido a su estructura organizacional, formada por departamentos.

Dentro de las actividades del Centro, destacamos aquellas que guardan relación con el rubro de vuestra institución:

PROGRAMA ORIENTACION VOCACIONAL INTEGRAL (P.O.V.I.)

Este está dirigido a la población de los 4º medios y sus equivalentes industriales, comerciales, etc., del Area Metropolitana. Ofrece una asistencia a las necesidades de orientación vocacional en el más alto nivel científico.

ASESORIA EN PLANIFICACION CURRICULAR (A.P.C.)

Asesoría impartida a Colegios e Institutos Educativos, en todo lo referido a actualización de Programas oficiales de Educación.

ASESORIA EN RECONOCIMIENTO MINISTERIAL DE PLANES Y PROGRAMAS (A.R.M.P.P.)

Realizamos todos los trámites necesarios para proporcionar un reconocimiento estatal de planes y programas en el corto plazo.

TURISMO PEDAGOGICO CULTURAL (T.P.C.)

Organizamos viajes, giras de estudio, salidas a terreno por el día, tours dentro y fuera del país, etc., proporcionando una asesoría permanente de profesionales idóneos (arqueólogos, antropólogos, guías de turismo).

Todas nuestras actividades, están altamente garantizadas, por un amplio respaldo científico.

Esperando una buena acogida, quedamos a vuestras órdenes.

Atentamente,

JUAN ENRIQUE VEGA SAN MARTIN
Director Ejecutivo

pub. rioseco 728725

DEPARTAMENTO TURISMO PEDAGOGICO – CULTURAL
HUERFANOS 1294 – OF. 38 TELEFONO: 64030

Implementado a nivel regional, su objetivo es apoyar a los docentes en el dominio y en la metodología del idioma a fin de impartir satisfactoriamente la asignatura.

- En menos de dos años, 18.000 escolares se han beneficiado por la capacitación que recibieron sus profesores.
- Sin exigir requisitos previos, proporciona al maestro los conocimientos y técnicas necesarios para desarrollar adecuadamente el programa de Inglés de educación básica.

PROYECTO DE CAPACITACION EN INGLES PARA PROFESORES DE EDUCACION BASICA

Prof.: Ina Oróstegui Lacroix
Jefe Sección Inglés CPEIP

Antecedentes del Proyecto. Desde 1978—primero como experiencia piloto y luego como programa a nivel nacional— el Departamento de Inglés del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas ha venido desarrollando un proyecto experimental de capacitación en el idioma inglés para profesores de Educación General Básica.

En sus líneas fundamentales, dicho proyecto obedece a la necesidad de prestar un adecuado apoyo a los docentes frente a los requerimientos que plantea la inclusión del idioma inglés como asignatura del plan de estudios de educación básica.

En una primera etapa, el Departamento de Inglés del CPEIP orientó sus esfuerzos en el sentido de desarrollar estrategias regionales, a nivel de experiencias pilotos, que permitieran capacitar a los profesores básicos tanto en el dominio del idioma como en técnicas metodológicas específicas.

Tales estrategias consultaban, en su esquema general, trabajar con los agentes capacitadores ya existentes en cada lugar—Profesores Guías de Laboratorio y profesores miembros de los Equipos Técnicos Regionales—, los cuales habían sido formados por el Departamento a partir de 1974 con fines diferentes (perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés), aunque convergentes con las necesidades actuales.

Entre las diversas experiencias pilotos realizadas a partir de 1978, la efectuada en Curicó arrojó los resultados más significativos.

En dicha ciudad, dos agentes desarrollaron una estrategia de capacitación sobre la

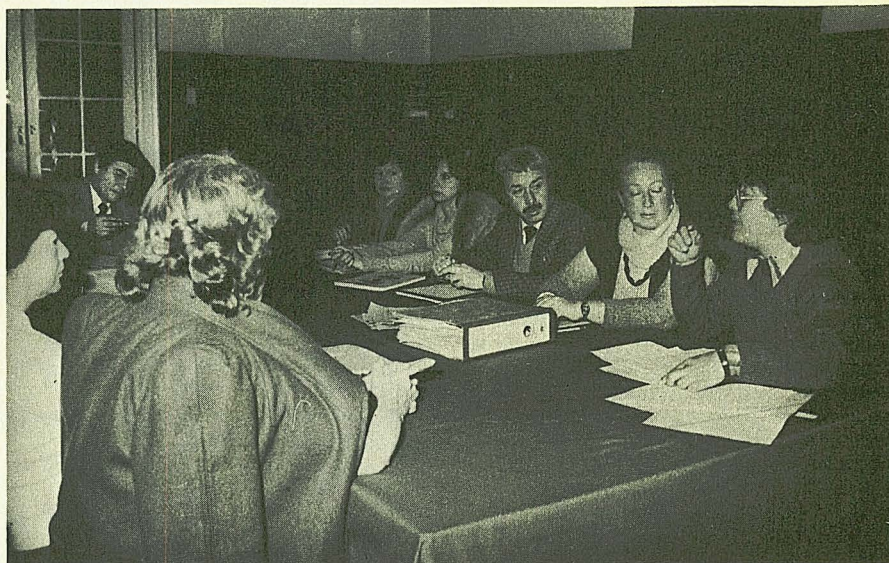
base de dos sesiones semanales de laboratorio de metodología. A través de ellas, los profesores participantes aprendían el **qué** y el **cómo** enseñar el idioma a sus alumnos, aplicando estos conocimientos en forma casi inmediata en sus cursos. Las clases eran supervisadas por los agentes capacitadores. Asimismo, las necesidades lingüísticas y metodológicas detectadas servían de antecedentes para diseñar las siguientes etapas del proceso.

Bajo esta modalidad, al cabo de tres años se logró capacitar en Curicó a 343 profesores.

Evaluada esta experiencia, el Departamento de Inglés del CPEIP comunicó sus resultados a las autoridades educacionales del resto de las regiones del país, invitándoles a resolver sus necesidades de capacitación de profesores de inglés sobre la base de esa estrategia.

Características del proyecto

En noviembre de 1981, el Departamento de Inglés, con la participación de los futuros agentes capacitadores y de representantes de las Regiones I, III, V, VI, IX, X y Metropoli-



A la derecha, la prof. Ina Oróstegui, y al fondo, el prof. Antonio Cervellino, del Depto. de Inglés del CPEIP, en plena sesión de trabajo con profesores de la Región Metropolitana.



El proyecto cuenta con el apoyo de las Secretarías Regionales de Educación y de las Municipalidades.

litana, elaboró el **Proyecto Experimental de Capacitación** que se llevaría a cabo en esas regiones.

Tomando como modelo la experiencia realizada en Curicó, el Proyecto consultaba entre sus principios de acción los siguientes: Responder a las necesidades y expectativas prioritarias no sólo del sistema, sino también de los usuarios. Para tal efecto, los profesores— a los cuales no se les exigían requisitos previos en relación al dominio del idioma— deberían recibir los conocimientos que son necesarios para actuar a nivel de sala de clases.

Aun más, lo que se perseguía era que el docente aplicara en su curso lo que había aprendido en la sesión anterior de capacitación.

—Desarrollar una actitud de valoración en los usuarios respecto de la experiencia educativa, independientemente de los reconocimientos tradicionales, tales como diplomas o certificados.

—Poseer un alto grado de flexibilidad en cuanto a criterios de selección de contenidos, programación en el tiempo, adopción de métodos y materiales, acordes con la realidad educativa respectiva.

—Respetar las condiciones que ofrece el proceso de descentralización de la educación, en la cual juegan un rol cada vez más decisivo la acción privada y municipal. En tal sentido, el objetivo primario del proyecto era coordinar los recursos regionales con el fin de satisfacer las necesidades locales de acuerdo con la estructura operativa de cada uno de sus niveles.

Entre las metas que el proyecto se proponía alcanzar se establecía, a nivel de alumnos, aumentar el número de estudiantes atendidos por profesores calificados; a nivel docente, aumentar el número de profesores que dominasen tanto los contenidos del programa de Inglés como los métodos y técnicas

más apropiados para la enseñanza del idioma.

Una vez definidos los principios de acción y las metas del proyecto, se elaboraron una serie de instrumentos curriculares que sirvieron de marco de referencia para diseñar el plan y la estrategia de capacitación. En tal sentido, los instrumentos más importantes fueron el "perfil de desempeño lingüístico deseado en los alumnos de la educación básica"—que determina los objetivos generales y específicos que los alumnos deben alcanzar al término de cada año en la asignatura— y el "perfil de desempeño deseado del docente" que contiene el conjunto de las destrezas técnicas fundamentales, conocimientos y actitudes que el profesor debe poseer para cumplir adecuadamente, en cada nivel, el programa de la asignatura.

Respecto de la estrategia de capacitación, —que consultaba tentativamente 120 horas— el proyecto determinaba:

—Adoptar un curso de capacitación lingüística a nivel nacional, el cual debía ser complementado con diferentes materiales lingüísticos grabados, según el nivel y ritmo de cada profesor.

—Utilizar la **simulación** en el área de la metodología, además de las clases expositivas y talleres. En la simulación, los métodos de capacitación debían ser espejo de los métodos que se utilizan en la sala de clases. De este modo, al demostrarles a los profesores que las técnicas de enseñanza tienen éxito en ellos, como sujetos del aprendizaje, asimilan y aplican con mayor convencimiento y seguridad esas mismas técnicas.

—Hacer que los profesores transfirieran, lo antes posible, a su sala de clases lo aprendido en el proceso de capacitación. Gracias a la simulación, este paso ocurre, por propia decisión del profesor, después de las dos o tres primeras sesiones de capacitación.

—Supervisar el desempeño de cada profesor a nivel de aula, por lo menos tres veces al año. Esta supervisión permitiría, por una parte, establecer una vinculación mayor entre cada agente capacitador y sus profesores alumnos; por otra, retroalimentar el sistema de capacitación.

Esta estrategia de capacitación fue complementada a su vez con una cuidadosa estrategia operativa, que incluía aspectos organizativos, acciones en terreno y a distancia, y elaboración de material de apoyo, tanto visual como grabado y escrito.

Parte importante de esta estrategia operativa estuvo orientada a coordinar y delimitar las funciones de los diversos organismos y personas comprometidas en el proyecto: CPEIP, Secretarías Regionales Ministeriales de Educación, Autoridades Municipales de Educación, agentes capacitadores y usuarios. De igual modo, en este nivel se estableció la manera en que las Municipalidades apoyarían el proyecto, ya fuese facilitando a los profesores en su calidad de agentes capacitadores, destinados con tiempo completo a esta tarea, o financiando el costo de matrículas de los docentes alumnos.

Resultados y conclusiones

Entre los resultados que, desde enero de 1981 hasta la fecha, arrojó este proyecto experimental de capacitación, después de haber sido desarrollado en ocho regiones del país, podemos destacar los siguientes:

—En la mayoría de las regiones, el efecto multiplicador por cada agente capacitador fue igual o superior a 1.000 alumnos, alcanzando su máximo nivel en Curicó (con 2.260 alumnos) y en Santiago (con 1.800 alumnos).

—Respecto de los alumnos del Primer Año Básico —objetivo prioritario de esta primera etapa del proyecto— que fueron beneficiados por la capacitación que recibieron los docentes, su número alcanzó a 18.000 esto es el 23,7% del total de los alumnos matriculados en este nivel, en las regiones donde se llevó a cabo la experiencia. Cabe señalar que en algunas regiones, como la XII y la I, ese porcentaje se elevó al un 92% y a un 80%, respectivamente.

—El número de los agentes capacitadores que participó en esta primera etapa del proyecto fue de 32, de los cuales un 72% fue aportado por las Secretarías Ministeriales de Educación, y un 28% por los Municipios.

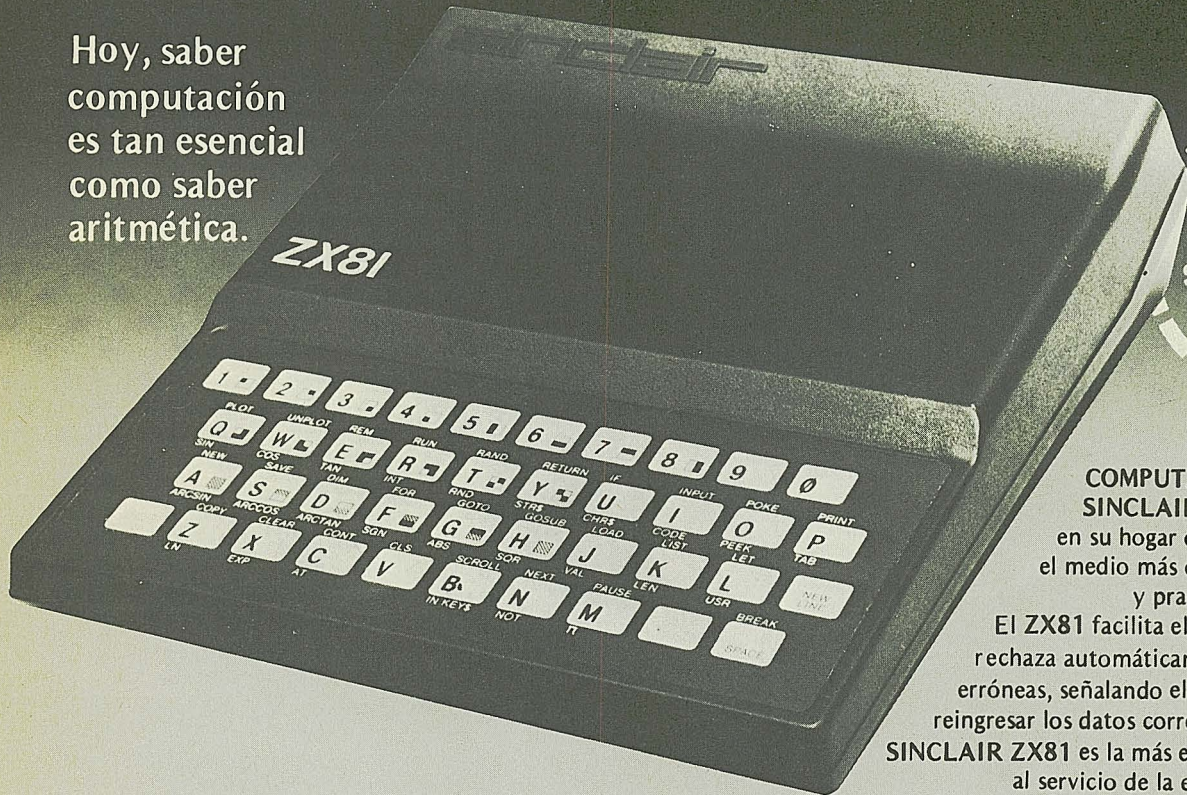
—Finalmente, el promedio del aporte municipal en relación al pago de matrículas por profesor ascendió al 77%.

Los resultados anteriores, presentados a modo de ejemplo, permiten afirmar que este proyecto responde a las expectativas y necesidades del sistema, dado que ha logrado obtener un amplio apoyo de las Municipalidades y Secretarías Ministeriales. Asimismo, respetando el esquema de descentralización educacional, ha hecho posible que los organismos regionales participen en él de acuerdo a sus intereses y recursos, planificando y ejecutando la acción capacitadora según los requerimientos de su realidad escolar.

sinclair

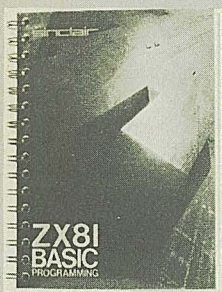
el poder de la computación a su alcance.

Hoy, saber computación es tan esencial como saber aritmética.



Oferta
SINCLAIR
CHILE LTDA.
\$17.400*
Válida hasta
el 31/12/82.

Con el nuevo COMPUTADOR PERSONAL SINCLAIR ZX81, usted tiene en su hogar o en la sala de clases el medio más eficaz para aprender y practicar computación. El ZX81 facilita el aprendizaje porque rechaza automáticamente instrucciones erróneas, señalando el error y obligando a reingresar los datos correctamente. Por eso, SINCLAIR ZX81 es la más efectiva herramienta al servicio de la educación moderna.



CURSO DE PROGRAMACION BASIC

El ZX81 viene acompañado de un curso de BASIC en castellano. Este curso presupone que no existen conocimientos previos y abarca desde los principios fundamentales hasta programas complejos. Con el SINCLAIR ZX81 usted aprende a programar en menos de una semana y con su propio computador. Simplemente conecte el ZX81 a su televisor y entre al mundo de la computación... ahora!

El ZX81 opera con lenguaje BASIC (ROM 8K), se conecta a cualquier televisor utilizándolo como monitor, y puede grabar y almacenar programas y datos en una grabadora de cassettes corriente. SINCLAIR CHILE le ofrece una completa bibliografía sobre el ZX81 cursos de programación BASIC y asesoría en el desarrollo de programas para la educación y la solución de problemas específicos.



CASSETTES DE PROGRAMAS

La sencillez de programación del ZX81, permite crear programas propios fácilmente. No obstante, SINCLAIR ha desarrollado programas sobre las más variadas aplicaciones, que se presentan en cassettes, con sus correspondientes folletos descriptivos.

SOFTWARE PARA EL ZX81

EDUCACION

- Matemáticas
- Fracciones
- Conjuntos
- Estadísticas
- Geografía

JUEGOS

- Bioritmo
- Backgamon
- Ajedrez
- Invasores del espacio.
- Simulador de vuelo

APLICACIONES DOMESTICAS Y COMERCIALES

- VU-CALC
- VU-FILE
- Listín telefónico
- Y MUCHOS OTROS.

Garantía y Servicio Técnico:
SINCLAIR CHILE LTDA.

*Venga a conocer el ZX81 a SINCLAIR CHILE LTDA. en Av. Luis Thayer Ojeda 157-Of. 404 - Santiago y lléveselo con 15% de descuento acreditando su calidad de profesor o docente.

sinclair
El computador más vendido del mundo!

Profesores escritores

ROMEO MURGA,

Prof. Miguel Moreno Monroy

LUZ DE OTRO METAL

El hecho puede provocar la sonrisa desdeñosa o la franca conmiseración, pero la autoridad del testigo y el juicio crítico expresado en sus palabras justifican plenamente la cita. Escuchémoslo:

"La vida de aquellos años en la pensión de estudiantes era de un hambre completa. Escribí mucho más que hasta entonces, pero comí mucho menos. Algunos de los poetas que conocí por aquellos días sucumbieron a causa de las dietas rigurosas de la pobreza. Entre éstos recuerdo a un poeta de mi edad, pero mucho más alto y más desgarbado que yo, cuya lírica sutil estaba llena de esencias e impregnaba todo sitio en que era escuchada. Se llamaba Romeo Murga.

"Con este Romeo Murga fuimos a leer nuestras poesías a la ciudad de San Bernardo, cerca de la capital. Antes de que apareciéramos en el escenario, todo se había desarrollado en un ambiente de gran fiesta; la reina de los Juegos Florales con su corte blanca y rubia, los discursos de los notables del pueblo y los conjuntos vagamente musicales de aquel sitio; pero, cuando yo entré y comencé a recitar mis versos con la voz más quejumbrosa del mundo, todo cambió: el público tosía, lanzaba chirigotas y se divertía muchísimo con mi melancólica poesía. Al ver esta reacción de los bárbaros, apresuré mi lectura y dejé el sitio a mi compañero Romeo Murga. Aquello fue memorable. Al ver a aquel quijote de dos metros de altura, de ropa oscura y raída, y empezar su lectura con voz aun más quejumbrosa que la mía, el público en masa no pudo ya contener su indignación y comenzó a gritar: "¡Poetas con hambre! ¡Váyanse! No echen a perder la fiesta".

Las palabras citadas son de Pablo Neruda, se encuentran en su libro de memorias "Confieso que he vivido", y constituyen el testimonio de una amistad y de una aventura poética, cortada la primera y parcialmente interrumpida la segunda por una lamentable y extemporánea muerte.

Coronaciones y conjeturas

A pesar de la melancolía de sus poemas, no eran siempre unos aguafiestas, como podría pensarse conforme a lo relatado. Al contrario, en 1921, en el concurso poético que la Federación de Estudiantes de Chile organiza para las Fiestas de la Primavera, Neruda gana el primer premio con versos que entusiasman a la juventud:

"Hoy que la tierra madura y se cimbra
en un temblor polvoroso y violento
van nuestras jóvenes almas henchidas
como las velas de un barco en el viento."
(*"La canción de la fiesta"*)

Y Romero Murga, para no ser menos, obtiene también el primer premio en el Elogio a la Reina de la Fiesta de Estudiantes, en 1923; una de las estrofas de su poema dice:
*"Bajo este cielo, danza la tierra estremecida,
con sus musgos sencillos y sus ramajes
(rudos;
y nuestras almas cantan su canción infinita
sobre el rumor eterno de los mares desnudos.)"*
(*Poemas de la Fiesta*)

No es difícil advertir que en los versos de ambos jóvenes poetas hay una innegable similitud de tonos y de enfoques, e incluso la presencia de algunos elementos comunes: Tierra que se cimbra y almas henchidas como las velas de un barco en el viento, en Neruda; tierra estremecida y almas que cantan sobre el eterno rumor de los mares, en Murga.

Esta observación es válida no sólo para los poemas citados, sino para gran parte de la obra inicial de ambos autores. Toda una atmósfera poética común, una decidida actitud romántica, una extremada sensibilidad, se perciben con nitidez en este casi inevitable paralelo. Y esta suma de afinidades —sin desconocer las diferencias que naturalmente también existen—, sabiendo hoy hasta dónde llegó Neruda, nos dan la medida aproximada de cuánto perdió la poesía con el temprano desaparecimiento de este lírico nortino, que empezó a escribir versos a los ocho años, y cuyo profundo norte fue definitivamente el canto.

Lo fugaz y lo permanente

Nacido en Copiapó el 17 de junio de 1904, después de estudiar en el Liceo Alemán y en el Liceo de Hombres, los dos de esa ciudad, viajó a la capital. Ingresó luego al Instituto Pedagógico; obtenido ya su título de profesor de Francés, comenzó a trabajar en el Liceo de Hombres de Quillota, en 1924. Pero su permanencia allí fue corta; sintiéndose enfermo, se estableció en San Bernardo, donde

en mayo de 1925 le sorprendió la muerte.

Vivió poco si consideramos su breve existencia; mucho, si valoramos debidamente todo lo que sintió, lo que soñó, lo que su palabra hizo emoción y poesía.

A la fugacidad de su vida, opuso la intensidad y permanencia de su canto. Profesor de Francés, prematuramente acallado por el destino, su voz no fue derrotada por el silencio. Creó su propio idioma universal e intemporal, el de su canto, y consciente de una de las prerrogativas indiscutibles del poeta, en algunos de sus versos vaticinó:

*"Mi voz ungida en suavidades,
que canta lo triste y lo mío,
irá a través de las edades
como el rumor de un claro río."*

La herida en el cristal

Para saber cómo era física y espiritualmente el poeta, hay diversos testimonios, además del ya citado de Pablo Neruda. Un buen retratista, José Santos González Vera, apunta: "Romeo Murga, alto, magro, de sombrero alón, nunca entreabrió los labios. Las pocas palabras que podía juntar las ponía en sus versos".

Uno de sus alumnos en el Liceo de Quillota, Elías Ugarte Figueroa, le recuerda así: "Alto. Excesivamente delgado. De rostro moreno, pálido y de ojos verdes. Hablaba poco, reposadamente".

"Era magro y alto; tenía el rostro pálido", confirma Norberto Pinilla. Y aporta otros datos: "los cabellos negros abundaban en su cabeza fina; los ojos tenían melancólica bondad". Luego cuenta: "En el Liceo Nocturno Federico Hanssen, tuve ocasión de intimar con Romeo Murga. Era silencioso; su conversación, tranquila; su conducta, correcta; su trato, afable".

Por otra parte, en uno de sus poemas nuestro autor confiesa:

*"Yo soy el hombre silencioso,
silencioso para cantar.
No sé del grito, del sollozo
ni del ronco rumor del mar."*

Todo lo anterior demuestra que Romeo Murga, a pesar de las móviles y ruidosas connotaciones de su apellido, se identifica con la quietud, el silencio, la soledad.

Eso en lo esencial, sin olvidar lo que Neruda reveló a Jorge Teillier acerca del poeta nortino: "silencioso entre los extraños, tenía un gran sentido del humor, y sabía reírse, como todos nosotros..."

En su obra poética predominan sí la melancolía, la intimidad, el recogimiento:

*"Una tristeza fiel cubre mi vida;
pálido cielo sobre tierra negra.
De esa tristeza suave, vive mi alma.
¿Qué sería de mí sin mi tristeza?"*

*¿Qué sería de mí sin esta clara,
sin esta pálida melancolía,*

● En su obra poética predominan la melancolía, la intimidad, el recogimiento.

● A la fugacidad de su vida, opuso la intensidad y permanencia de su canto.

● En la poesía de Romeo Murga y de Pablo Neruda hay una innegable similitud de tonos y enfoques, una decidida actitud romántica y una extremada sensibilidad.

*que me llena de sueños y me libra
de la vulgaridad de la alegría?"*

No sin razón Angel Cruchaga Santa María llamó a Murga, en bello y penetrante verso, "pálido joven de cristal herido".

De la fiesta a la ternura

Murga publicó sus primeros poemas, notas sobre libros y algunas traducciones de autores franceses —Paul Fort, Anatole France, Charles Nodier y otros— alrededor de 1922, en las revistas "Claridad", "Educación y Cultura" y "Zig-Zag".

En 1923 apareció *El Libro de la Fiesta*. En él se incluyen "El poema de la Fiesta" y "Claro y nuevo rumor", de Romeo Murga y Víctor Barberis, respectivamente.

Barberis es uno de los poetas del grupo que encabezaba Neruda, y al que, además de Murga, pertenecían Joaquín Cifuentes Sepúlveda, Alberto Rojas Jiménez y Armando Ulloa, entre otros.

Sólo mucho tiempo después de la muerte de Romeo Murga, se publicó su obra más importante: *El canto en la sombra*. El libro

contiene treinta y un poemas. En ellos el lector encuentra una poesía sutil, armoniosa, brotada generalmente del dolor, la nostalgia, la ternura. Una poesía no de relumbrón, sino de sosogada y sostenida lumbre, de brillo firme y auténtico.

De las diversas partes que comprende el libro, sobresale especialmente la titulada "Mujer, eterno estío", que incluye dieciséis poemas, entre los cuales se hallan "La lejána", "Morena", "Canción en la hora del olvido", "Y morirás un día", "Canción del nombre de Emma" y "Mi voz no es más que el eco".

Contados autores nuestros han escrito sobre el amor con la ternura, la diáfana tris-



"El Libro de la Fiesta" fue la única obra suya que Romeo Murga vio publicada en vida.



Veintiún años después de su muerte, su hermana Berta cumplió el sueño del poeta al publicar "El canto en la sombra", su obra más importante.

teza, el hondo, verdadero y perdurable sentimiento que hay en los versos de Murga.

El poeta, al morir, trabajaba además en dos libros: *Voz clara* y *Alma*; de este último se publicó sólo una parte, con el título de *Clara Ternura*, en 1955.

Sombra y resurrección

Casi veintiún años vivió Romeo Murga. Y precisamente veintiún años después de su muerte, su hermana Berta, cumpliendo el sueño del poeta, hizo posible la publicación de *El canto en la sombra*, permitiéndole al autor esta suerte de resurrección de la parte más pura y duradera de su vida: su poesía.

Nacido en Copiapó, nombre evocador de minerales resplandores y riquezas, Romeo Murga, minero de otras profundidades, dejó en sus versos un lírico tesoro que, en consonancia con el espíritu retraído del autor, permanece aún medio oculto, algo secreto, casi en tinieblas. Tal vez para que los pertinaces buscadores de verdades y emociones lo descubran y disfruten, sin más ambición ni recompensa que la ansiada posesión de la belleza.

Luz de otro metal, íntima, trémula, melodiosa, no encontramos mejor definición para la poesía de Romeo Murga que dos palabras que Borges juntó en venturoso y memorable minuto: *oro triste*.

Obras de Romeo Murga

El Libro de la Fiesta. Versos de Romeo Murga y Víctor Barberis. Imprenta "El Globo", Santiago de Chile, 1923.

El canto en la sombra. Edit. Tegualda, Santiago de Chile, 1946.

Clara ternura. Ediciones "Hacia", Antofagasta, 1955.

Juicios acerca del autor y su obra

"El verso de Murga es de notable espontaneidad; su idioma, correcto y emotivo. No fue un angustiado buzo de los raros y exquisitos océanos literarios. Su poesía es leal a las formas armoniosas. Bastó a su equilibrado temperamento —disciplinado en la cultura— un estilo pulcro en el que se articularon los valores de la tradición poética con

las innovaciones propias de la nueva sensibilidad. Rubén Darío fue su primera estrella orientadora. Platón le enseñó que "el poeta debe tejer fábulas, no razonamientos". (Norberto Pinilla, en el Prólogo de *El canto en la sombra*).

"En su obra, vida y poesía no se separan: esta última es plasmación de la primera. Se ha dicho por quienes lo conocieron que Romeo Murga era un hombre sereno, silencioso. Su poesía responde a esta descripción: casi toda ella escrita en verso solemne, digno, medido, que contrasta con la soterrada pasión o exaltación que encierra. En la vida de Romeo Murga el amor ocupó el primer lugar, lo habrá de ocupar asimismo en su poesía". (Jorge Teillier, en "Romeo Murga, poeta adolescente". *El Taller de Escritores de la Universidad de Concepción*. Ediciones Revista *ATENEA*. Separata del N° 395 de Revista "Atenea". Edit. Universitaria, Santiago, 1962).

Selección de textos de Romeo Murga

LA LEJANA

*Como el sendero blanco por que
eres tú, toda llena de cosas*

*(vuela mi verso,
lejanas.
Llevas algo de extraño, de sutil
como el polvo que dejan atrás las
caravanas.*

*Amas la lejanía y eres la lejanía.
No has soñado jamás con la paz
Tienes el gesto claro y la blanca
de las velas que parten hacia todos*

*(de tus lares.
osadía
los mares...
Todo camino sabe de tu huella. Los
y el viento te desean. Tú —sin
reclinan tu cabeza sobre los
como sobre un regazo.*

*Y otra vez al camino, al viaje
a las cosas lejanas del dolor y
Si alguna vez, mujer, pasaras
yo no podría detenerte.*

*Me quedaría inmóvil. No me quería
a tu pálida veste de ensueños y
sólo por la tristeza de mirarte
como una vela blanca, hacia todos*

(De El canto en la sombra)

MADRES DE LOS POETAS

*Madres de los poetas que en el
vengo a hablar con vosotras de
Carne doliente, en vuestras
y no los conocisteis.*

*Madre de los poetas que en el
con vuestra eternidad de ternuras
calmaréis a los mares y al
pero no al dolor suyo.*

*Madres de los poetas que mañana
sobre la tierra fría se perderán
buscarán nuevas sendas, y
sobre vuestros regazos.*

*Madres de los poetas que son,
garganta de esos cantos, surco de
árbol que no dio flores y que en
dispersarse a lo lejos sus hojas*

*Vosotras que supisteis su
gritad que fueron buenos y que
Grande fue su pasión por la carne
pero más grande fue su amor.*

*Llorad por sus dolores y sus
por sus manos crispadas y por sus
Llorad por vuestros hijos, madres
que yo, por consolarlos, lloraré*

(De El canto en la sombra)

En nuestro medio educacional, el teatro español del siglo XX es más bien desconocido. Pocos profesores se especializan en este campo y los conocimientos genera-

les que se tienen de este tema, sólo alcanzan a apreciaciones vagas sobre el teatro de Federico García Lorca. Sin embargo, los escenarios madrileños y catalanes ofrecen constantemente temporadas que se caracterizan por presentar valores nuevos que en América se desconocen: Francisco Nieva monta "La Carroza de plomo candente" en la mejor tradición del teatro de Valle Inclán. José Martín recuerda, escribe y representa "Las arrecogías del Beaterío de Santa María Egipciaca" y "Las salvajes de Puente San Gil", casi continuadoras del teatro lorquiano. De ambiente granadino y popular, estas obras muestran doloridamente una Andalucía del llanto en un teatro casi "de la crueldad" y del esperpento.

Los profesores de castellano que gustan del género dramático pudieron profundizar en la materia durante el mes de noviembre, fecha en que se desarrolló en el Instituto Chileno de Cultura Hispánica un Seminario de Literatura Española del Siglo XX organizado por la Embajada de España, el Instituto de Cooperación Iberoamericana de Madrid, el Instituto Chileno de Cultura Hispánica y el Colegio de Profesores de Chile (A.G.). El Seminario correspondió al Tercer Encuentro Binacional chileno-español de Profesores de Castellano y estuvo dirigido especialmente a profesores de lengua y literatura españolas de las Universidades y de Educación Media, con lo cual numerosos docentes se perfeccionaron y obtuvieron certificados de participación. Al Seminario asistieron en calidad de participantes docentes: Eladio García, Profesor de Literatura Española de la Universidad de Chile; Eduardo Godoy, Profesor de Literatura Española y Decano de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad Católica de Valparaíso; Hugo Montes, Profesor de Literatura Española de las Universidades de Chile y Católica, y Martín Páner, Profesor de Literatura Española de la Universidad Católica de Chile.

Presidió las conferencias Manuel Bermejo, Profesor de Literatura Española en la Universidad de Leeds, Inglaterra, quien precisamente abordó en 5 conferencias el tema Panorama Crítico del Teatro Español del Siglo XX.

Durante las sesiones el profesor español se refirió a las principales tendencias del teatro español actual, tomando como referencia a tres autores claves: Ramón del Valle Inclán, Federico García Lorca y Miguel Mihura.

Ramón del Valle Inclán

El teatro de Ramón del Valle Inclán aparece en España como consecuencia del teatro decimonónico burgués. Valle Inclán reacciona violentamente contra los melodramas lacrimosos de Echegaray como "El nudo gordiano" y "El gran galeoto". Tampoco gustaba de las comedias de alta sociedad de

TEATRO ESPAÑOL DEL SIGLO XX

Manuel Peña Muñoz

*Profesor de Literatura y Lengua Españolas
Instituto Chileno de Cultura Hispánica*

Jacinto Benavente que tanto gustaban a la burguesía madrileña. Valle Inclán, rebelde para su época, extravagante en su conducta, decide revolucionar la vida y el arte. Embebido del teatro popular de Ramón de la Cruz, y de los sainetes de costumbres madrileñas de Carlos Arniches, así como de las encantadoras piezas del género chico, Valle Inclán escribe sus frases grotescas, sus esperpentos que nunca fueron representados mientras vivió. Sólo en los últimos años ha sido representado en España, después que la crítica moderna supo ver la "teatralidad" de su obra, después que los críticos anteriores la

calificaban como "teatro para ser leído", opinión que sólo revelaba la miopía de los críticos. Efectivamente, nada más teatral que los esperpentos de Valle Inclán llevados a la escena con profusión de telones pintados, música, colorido y máscaras que aluden a los elementos primarios del hombre: la vida y la muerte.

Escribe sus "Comedias Bárbaras" y "Farsa y licencia de la reina castiza" en 1920. Después "Romance de Lobos", "Cara de Plata" y "Aguila de Blasón". Galicia es en esta trilogía el abierto espacio donde un hombre ve cómo desaparecen sus blasones de viejo señor



Profesores asistentes al seminario de "Literatura Española del Siglo XX" realizado en el Instituto Chileno de Cultura Hispánica.



Manuel Bermejo, profesor de Literatura Española en la Universidad de Leeds, durante el desarrollo de una de sus conferencias.

feudal y sus hijos se convierten en lobos, queriendo conservar una vida ya arcaica.

Valle Inclán es despiadado. Mira al mundo desde un plano superior y considera a los personajes de la trama como seres inferiores, con un punto de ironía. Los dioses se convierten en personajes de sainetes, por medio de una estética deformada, distorsionada, semejante en mucho a esos espejos de feria que nos devuelven una imagen extravagante de nosotros mismos.

"Luces de Bohemia" es la visión de una sociedad degradada, es la presentación del negro cuadro existencial del Madrid de 1920.

Luego viene otra trilogía que lleva el título de "Martes de Carnaval", publicada en 1930. La primera se llama "Los Cuernos de don Friolera" en la que satiriza el tema del honor español. Siguió a ésta "Las galas del difunto", nueva versión del mito de don Juan Tenorio, que Valle Inclán desmitifica en la figura de Juanito Ventolera, empujándolo al lado de ese diminutivo sarcástico que nada tiene que ver con el solemne don Juan. Completa la trilogía "La Hija del Capitán": aguda y mordaz como las anteriores, especialmente en el trabajo de desmitificación y degradación de las clases gobernantes. Valle Inclán des-sacraliza burlescamente las instituciones clericales, militares, gubernamentales, en una evidente bufonada. Para esa España de comienzos de siglo, evidentemente la obra de Valle Inclán resultaba anárquica y revolucionaria. Tal como él mismo se predijo, su teatro alcanzó relieve cuarenta años más tarde, en la actualidad, cuando el teatro valleinclanesco se representa por fin en España, mostrando una realidad grotesca y no por ello menos artísticamente elaborada.

Federico García Lorca.

En un terreno más moderno, no podemos dejar de citar el teatro de Federico García Lorca, un teatro atrevido y poético a la vez. Enamorado de su Granada natal, Federico García Lorca se empapó en los antiguos romances y coplas de la vieja Andalucía en su folklore y tradujo a poesía y teatro aquel sentimiento popular, que estaba muy alejado del sentir risueño y sentimental de los Alvarez Quintero. Para Federico García Lorca se debía escribir ahora no la Andalucía de la risa, la pandereta o la bata de cola, sino la Andalucía del llanto. Sus obras reflejan un sentimiento trágico desencantado. Al lado de títulos de los Alvarez Quintero, como "Anita, la risueña" o "El genio alegre", Federico García Lorca opondrá títulos como "Bodas de Sangre" o "Yerma". Sus obras resisten múltiples niveles de lectura. Hay en ellas costumbrismo andaluz, pero también hay universalidad, denuncia social, compromiso. En su teatro está constantemente presente el elemento gitano, que podemos apreciar en forma más patente en el "Romancero Gitano".

Si Juan Ignacio del Castillo retrata el alma de Cádiz en sus sainetes, y los hermanos Alvarez Quintero pintaron en sus comedias costumbristas el colorismo de Sevilla, Federico García Lorca desentraña el alma de Granada. En su pieza "Mariana Pineda", Federico García Lorca lleva a la escena a un personaje heroico como los del teatro español del Siglo de Oro, sólo que este personaje heroico es una mujer, y es una mujer de Granada. Ella, dice el dramaturgo, "va matando con su larga espada a todos los que no aceptaron como esencia fundamental de la vida el amor a la libertad" y más tarde dirá "Mariana Pineda, la heroína trágica de mi

Granada, llevaba en sus manos, no para vencer, sino para morir en la horca, dos armas, el amor y la libertad, dos puñales que se clavaban constantemente en su propio corazón". Como en "El Maleficio de la Mariposa". "La Zapatera Prodigiosa", "Yerma", y como en todo su teatro posterior, amor y libertad son las armas que el héroe lorquiano, femenino casi siempre y andaluz, por esencia, levanta contra el mundo, pero que vueltas contra él, acaban destruyéndole, pues en la visión dramática del mundo, propia de Lorca, amor y libertad no nacen para triunfar sino para destruir a su portador.

En todas sus obras aparece también el colorismo andaluz, pero con un sello de dramatismo. Allí está "La Casa de Bernarda Alba", subtitulada "Un drama de mujeres en los campos de España" y la tragedia se desarrolla en el interior de una hermética casa donde vive una madre que custodia celosamente a sus hijas. Los prejuicios, el honor, la maternidad como poder absoluto, la tradición cerrada como elemento de muerte son algunos de los elementos presentes en esta tragedia granadina. Lo mismo apreciamos en "Doña Rosita, la soltera" o "El lenguaje de las flores", subtitulada "Poema Granadino del 900". Es en esta pieza dramática teatral donde encontramos un texto poético puesto en boca de doña Rosita, quien se refiere a ciertos lugares de Granada, como la calle de Elvira, y la tradicional Alhambra, el entrañable Albaicín, lo que le da la pieza, un carácter local, de tinte costumbrista y a la vez enormemente poético de gran lirismo.

El elemento granadino está siempre presente en el teatro lorquiano. Es que Federico García Lorca amaba a su tierra, pero la presentaba en su obra teatral con mirada crítica. El mismo se refiere a Doña Rosita diciendo que ella es "la vida mansa por fuera y requemada por dentro de una doncella granadina que poco a poco se va convirtiendo en esa cosa grotesca y conmovedora que es una solterona de España" y más adelante dirá que su drama "Doña Rosita, la soltera" es el drama "de la cursilería andaluza, de la mojigatería española, de ansia de gozar que las mujeres han de reprimir por fuerza en lo más hondo de su entraña enfebrecida".

Miguel Mihura

El autor de "Tres sombreros de copa" y "Bienvenido Mr. Marshall" escribe un teatro del humor y a la vez de vena poética. "Maribel y la extraña familia", "Ninette y un Señor de Murcia", "Sublime decisión", "La bella Dorotea", son algunos de los títulos de este comediógrafo español que escribió piezas en las que se daban el humor, la sátira, el cuadro costumbrista, la ridiculización, la ternura, la distorsión de la realidad, el lirismo y la piedad.

El profesor español Manuel Bermejo, de la Universidad de Leeds, nos dejó un incentivo a los profesores que seguimos sus charlas. Todos deberíamos realizar una relectura de las obras del teatro español del siglo XX y revisar otra vez sus valores y antivalores. El curso fue un aliciente para redescubrir a los actuales dramaturgos españoles del siglo XX.

APOYO AL SISTEMA EDUCATIVO

Depto. de Extensión Cultural
Ministerio de Educación



Los profesores pueden utilizar en sus salas de clases los materiales audiovisuales que ofrece el Departamento de Extensión Cultural.

La creciente importancia de los medios de comunicación, especialmente del cine y de la televisión, en el proceso educativo y cultural, ha llevado al Departamento de Extensión Cultural del Ministerio de Educación, que dirige Germán Domínguez Gajardo, a dotar a su Centro de Medios Audiovisuales de los más modernos adelantos tecnológicos.

El Centro de Medios Audiovisuales

En la actualidad el Centro realiza, entre otras, las funciones de Cine Educativo. Esta iniciativa tuvo su origen hace cincuenta años con la creación del Instituto de Cinematografía Educativa, pero quedó relegada con el transcurso del tiempo a la mera función de

proyección de películas en algunos establecimientos de Santiago.

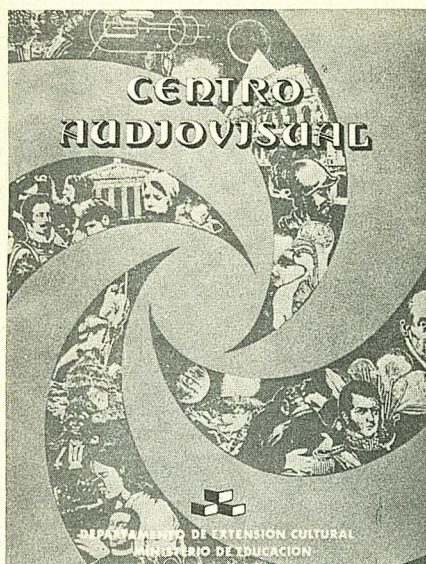
Luego de un exhaustivo estudio de la situación, y de la reparación y adquisición de equipos y de material fílmico, se dio comienzo a un plan de trabajo que consultó, como primer paso, la creación de Centros de Proyección de Cine Educativo en todas las regiones del país. A fines del año 1979 existían en el país sólo nueve Centros de Proyección, al cabo de tres años, éstos suman trescientos cuatro.

Por otra parte, el Departamento de Extensión Cultural, sin descuidar lo que constituye su finalidad fundamental —prestar atención preferente al docente y al alumno, y servir de apoyo al sistema educativo nacional—, colabora en diversas acciones de orden social

dirigidas a toda la comunidad, como son los ciclos de cine de apoyo a programas preventivos sobre alcoholismo, consumo de tabaco, drogadicción, divulgación de hábitos de higiene, normas de seguridad en el tránsito, etc. En estas tareas coopera activamente con Ministerios, Universidades, Municipalidades, Hospitales, Cruz Roja, CEMA Chile, organizaciones comunitarias y diversas instituciones.

Catálogo al servicio de la comunidad educativa

Con el objeto de continuar desarrollando dicha labor y de servir plenamente las necesidades de apoyo audiovisual a las asignaturas de los planes de estudios, tanto de educación media como básica, el Departamento



Portada de catálogo editado por el Centro de Medios Audiovisuales.

mento de Extensión Cultural ha editado un completo catálogo del material de su Centro Audiovisual que puede ser utilizado por los establecimientos educacionales del país. En él se incluyen películas, grabaciones, diapositivas, preparaciones microscópicas, videocassettes e impresos.

En lo referente a cine, el Centro cuenta con aproximadamente 500 películas sobre arte, astronomía, biología, física, literatura, ecología, orientación, ciencias sociales, geografía, química, matemática, botánica, música y danza, educación física.

Los profesores podrán encontrar ahí materiales tan diversos como las leyes hereditarias, el mecanismo de la respiración, glándulas y hormonas, el cambio químico de la materia, las ondas luminosas, el origen del clima, ¿qué es la ecología?, los viajes de Marco Polo o el Gato con botas.

Igualmente, de inestimable valor son las grabaciones que posee el Centro, muchas de las cuales constituyen un eficaz complemento para el conocimiento de nuestra literatura. En ellas se incluyen dramatizaciones de importantes obras, ya sea novelas completas: "El ideal de un calavera", de Alberto Blest Gana o cuentos cortos: "Lucero", de

Oscar Castro. Existen además emotivos testimonios sonoros, uno de ellos es la grabación en donde Gabriela Mistral lee algunos de sus poemas.

Del mismo modo, un gran interés científico y pedagógico ofrece la colección de preparaciones microscópicas a través de las cuales se puede observar un corte longitudinal de un músculo estriado, un corte de trichinella spiralis, un pulmón de gato o una elodea.

Reproducciones de obras de arte, diapositivas, modelos, relieves, son otras de las posibilidades que este Centro de Medios Audiovisuales ofrece al docente.

Préstamo del Material

Para hacer uso de todo este interesante material audiovisual, sólo es necesario que los establecimientos educacionales del país soliciten su ficha de inscripción al Centro de Medios Audiovisuales del Departamento de Extensión Cultural del Ministerio de Educación, ubicado en la calle Almirante Montt N° 454 de Santiago. El Centro Audiovisual al recibir la inscripción les enviará el catálogo y las instrucciones pertinentes para obtener el material solicitado en calidad de préstamo.



Librerie Francaise

EDICIONES PEDAGOGICAS CHILENAS

BIOLOGIA

REPRODUCCION Y DESARROLLO
CORRELACION E INTEGRACION
FUNCIONAL 3er. año E. Media

ECOLOGIA - GENETICA
P.C.E. BIOLOGIA 4º año E. Media
Glavić - Ferrada

QUIMICA

• TU Y LA QUIMICA 1 y 2 3er. y 4º año
E. Media

IDIOMAS

ALEMAN

• ICH LERNE DEUTSCH 1 y 2 1º y 2º año
E. Media

FRANCES

• SERIE ORLY 8º E. Básica a 4º
año E. Media

• SERIE LA FRANCE EN
DIRECT (Adapt.)
FIGURINAS 1º a 3er. año
E. Media

• LECTURA PERSONAL

INGLES

• HELLO CHILDREN! 1, 2 y 3 1º a 3er. año
E. Básica

• SERIE CONTACT
CASSETTES 7º año E. Básica
a 4º año E. Media

• OUR COUNTRY,
OUR PEOPLE 1 y 2 3º y 4º
E. Media

NUEVOS TEXTOS 1983

CIENCIAS SOCIALES 1 1er. año E. Media
Herrera - Giagnoni

CIENCIAS NATURALES 1 1er. año E. Media
Glavić - Ferrada

CIENCIAS NATURALES 2 2º año E. Media
Jara - Bartet - Asens

HELLO CHILDREN! 4 4º año E. Básica
Mutzel - Varas - Galleguillos

CASTELLANO 1 1er. año E. Básica
Rubilar - Espina

LIBRERIA FRANCESA S.A.C.

OFICINAS Y VENTA AL DETALLE Y AL POR MAYOR: Santa Magdalena 187 (Est. Metro Los Leones) Fonos: 2251367 - 748731.

Horario Oficinas y Venta **POR MAYOR**: De Lunes a Viernes de 9 a 14 hrs. y de 15 a 17:30 horas.

VENTAS AL DETALLE: De Lunes a Viernes de 10 a 14 horas y de 16 a 20 horas - Sábados de 10 a 14 horas.

LOCAL DE VENTA: Estado 337 Local 22 - Fono 392407 (Galería España) Horario: De Lunes a Viernes de 10 a 14 hrs. y de 15:30 a 19:30 hrs. Sábados de 10 a 13:30 horas.

CLASES-CONCIERTOS: UNA NUEVA FORMA DE APRENDER MUSICA

El Área de Cultura de la Secretaría Ministerial de Educación de la Región Metropolitana, que dirige la profesora Astrid Blackburn, en conjunto con la Corporación de Extensión Artística de la Universidad Católica, realizó por tercer año consecutivo un ciclo de clases-conciertos para alumnos de educación media.

Un total de 3.200 estudiantes —entre los que se contaba una delegación de la VI Región— fueron favorecidos con este ciclo, el cual se desarrolló en cuatro sesiones bajo la conducción del profesor Rodrigo Ferrer.

La parte expositiva de las clases correspondió a la profesora María Luisa Morales, docente del Liceo A-N° 43, y las ejecuciones musicales, a diferentes grupos de la Escuela de Música de la Universidad Católica.

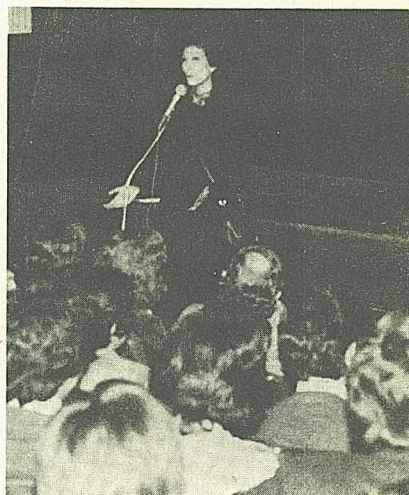
La primera sesión, dedicada al período barroco, contó con la participación del Conjunto Barroco; en la segunda clase se trató el período clásico, interviniendo la Orquesta de Cámara de la Universidad Católica; después, se analizó la música romántica, con la colaboración del conjunto "Opus trío"; finalmente, la música contemporánea fue presentada a los alumnos a través de las ejecuciones del Grupo de Percusión de esa casa de estudios.

Objetivos

"Las clases-conciertos —señaló Rodrigo Ferrer— tienen como objetivo apoyar la asignatura de educación musical, complementando los contenidos que se entregan en la sala de clases. Además los alumnos tienen la oportunidad de conocer y escuchar directamente la música y los instrumentos de cada uno de los períodos."

La *Revista de Educación* asistió a la cuarta y última clase concierto sobre música contemporánea, con el objeto de conocer esta nueva modalidad de trabajo.

Nos llamó la atención el entusiasmo de los jóvenes y niños en la sala de la Universidad Católica, lo que demostraba que la audición de un concierto "entendiéndolo", hace que las personas verdaderamente lo disfruten.



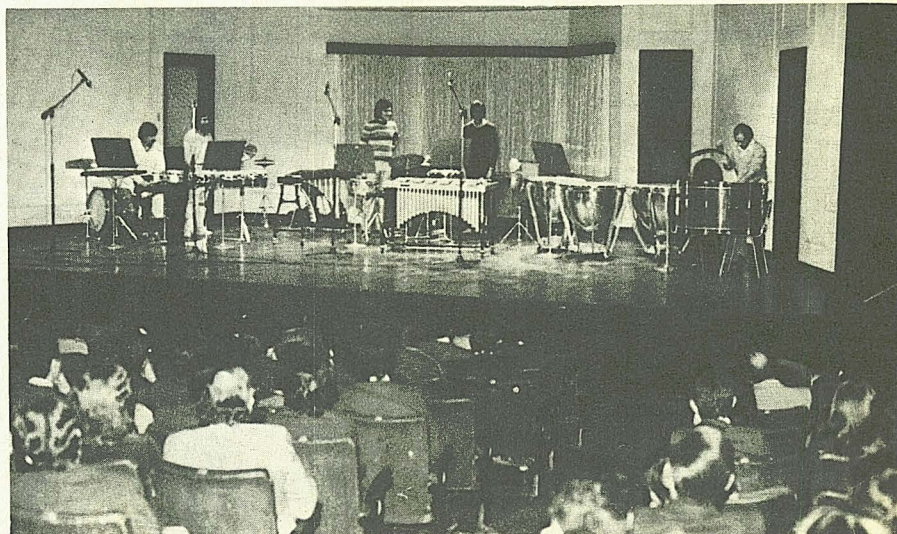
La profesora María Luisa Morales tuvo a cargo la parte expositiva de las clases-conciertos.

La clase comenzó con una breve introducción de la profesora María Luisa Morales. En seguida se proyectó una película que exhibía una serie de movimientos de danza contemporánea, pertenecientes al coreógrafo norteamericano Alwin Nikolais.

Una vez comentada la película, se presentó el Conjunto de Cámara de la Universidad Católica. Su director, Carlos Vera, dio a conocer a los alumnos cada uno de los instrumentos musicales. Posteriormente, el Conjunto ejecutó la "Tocata para instrumento de percusión", del mexicano Carlos Chávez.

Previamente, a cada alumno se le entregó una guía, conteniendo una síntesis de las principales características de la música contemporánea y un vocabulario musical necesario para la clase.

Creemos que iniciativas como ésta son muy importantes, pues al permitirle un contacto directo, contribuyen al acercamiento del niño a la música.



Conjunto de Cámara de la UC durante su presentación en la clase-concierto dedicada a la música contemporánea.

RECUERDO DE CAMIÑA

Francisco Raynaud López
Revista de Educación.

Camiña es una quebrada, una comuna, un pequeño pueblo de la I Región, perteneciente a la Intendencia de Tarapacá. La visité hace más de un año, pero aún no se borra en mí la sensación de paz que recibes allí, especialmente, una mañana muy temprano cuando el sol empezaba a iluminar la plaza. Allí en el corazón del pueblo uno se siente pequeño, como si estuviera encerrado en unas manos enormes. La calle es como la juntura de esas manos de piedra que son los cerros. En esa juntura, que es un pequeño espacio, se amontonan las casas, se entrelazan las calles, surgen los sembrados, el ajo alza sus penachos. Entonces, la sensación de pequeñez física se transforma en amplitud, mientras la mirada se pierde por el cielo y se aleja en dirección a los poblados del valle: Chapiquilta, Apamilca, Quistagama.

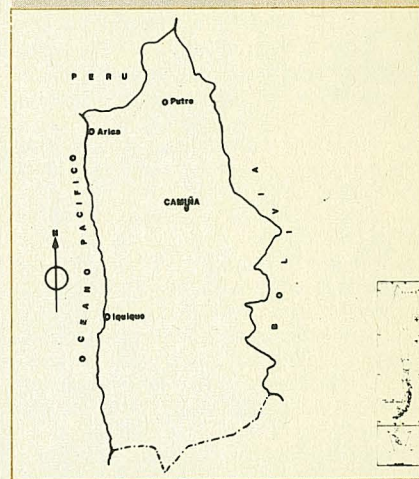
Después de viajar por el desierto, es un regalo para el viajero la visión de esta quebrada con su verde esmeralda al fondo, que se muestra en pequeños trechos desde Calatambo y que se hace cada vez más visible, a medida que se desciende y se prosigue por el camino bordero que lleva al pueblo. Toda la quebrada es apacible, da la impresión que el mundo, con su movimiento acelerado y su ruido permanente, se ha quedado más allá de los cerros. Camiña es expresión de paz. Pero no la quietud que emerge de la piedra, sino aquella que proviene de la semilla que germina, brota, da fruto y se convierte otra vez en semilla, en un círculo constante. Camiña a pesar de su tranquilidad es algo viviente.

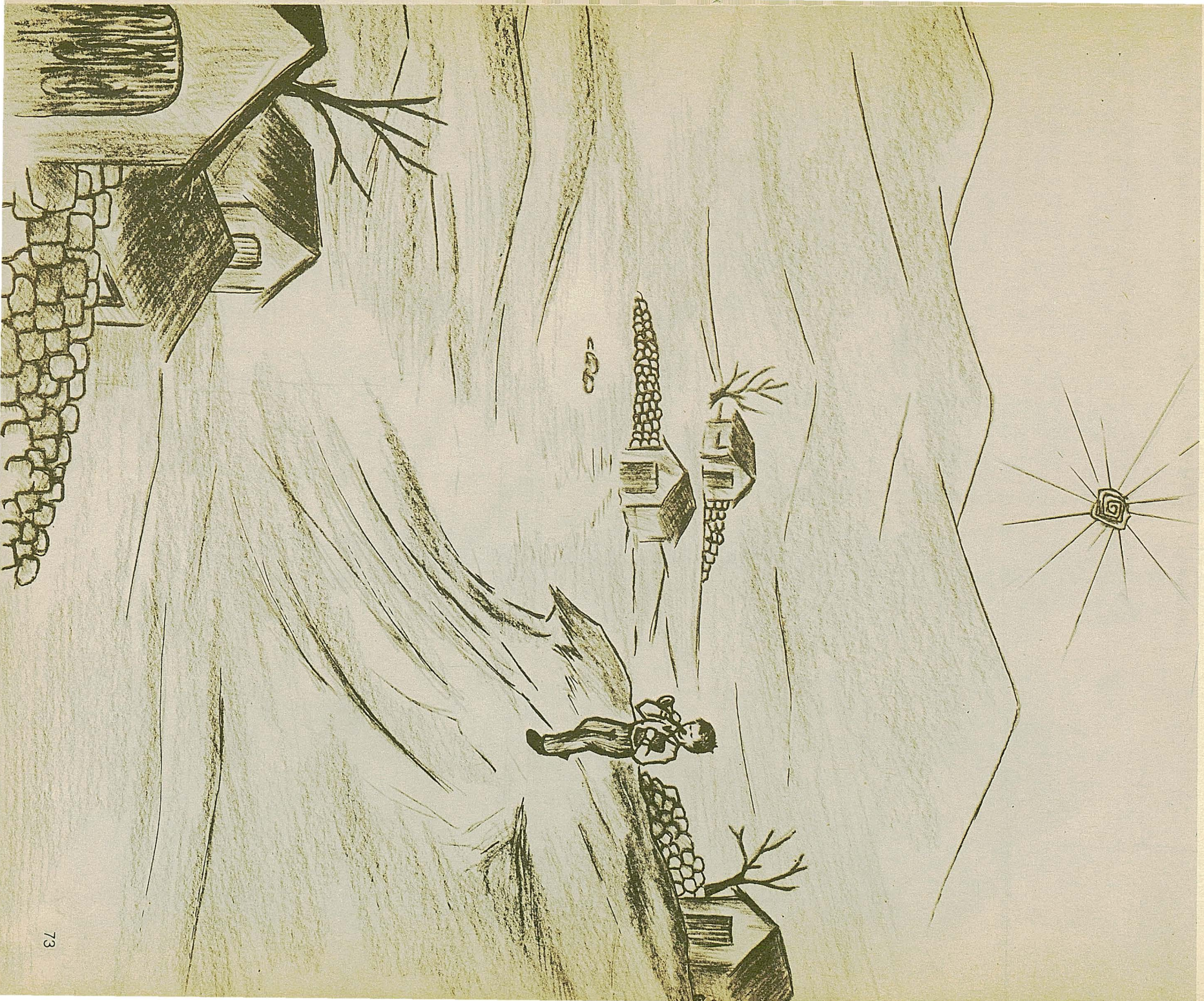
Un ejemplo de esto es la Escuela Internado F N° 62 con su puerta siempre abierta. Ella es casa de la comunidad y refugio del viajero. De ella surge el rumor de las lecciones, el sonido de las voces, el ritmo de los instrumentos, el

griterio de los juegos. Verde sobre el valle, la escuela es esperanza. Es la semilla joven de estas localidades alejadas preparándose para dar el fruto. Allí se da en el terreno del desarrollo humano lo que los miembros de la comunidad desarrollan en la tierra, inclinados sobre los rectángulos que marcan las piedras. Los Quispe, los Mamani, los Choque, los Supanta, los Caqueo ayudan para que la semilla del maíz o el ajo desenvuelva sus potencialidades, para que extienda sus brotes y se haga producto útil y valioso. En las aulas los profesores hacen algo parecido, crean el ambiente cálido y necesario para que cada niño haga surgir sus propios brotes. No es fácil la tarea allí, como no es fácil la del labriego que cuida su plantío. Pero es una tarea hermosa y heroica. El campesino ve el resultado en su cosecha; el profesor, en el alumno.

De la misma manera como vi surgir el verde entre los cerros áridos, observé a las muchachas y muchachos tostados por el sol; mientras desfilaban gallardamente, hacían sonar los instrumentos de su banda o cantaban con ritmo y armonía. Su lenguaje, sus gestos, su desplante mostraban que sentían el orgullo de pertenecer al valle y ser miembros de una comunidad esforzada.

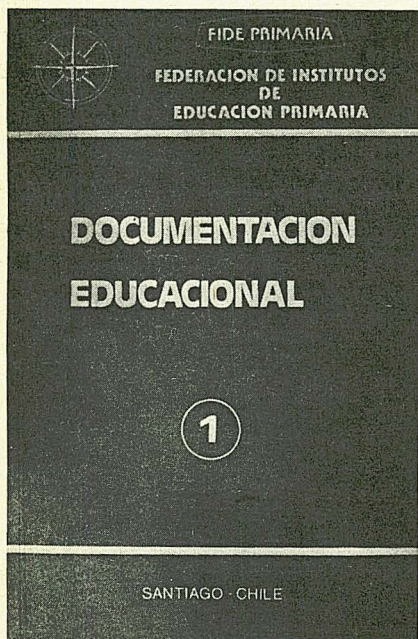
Para mí son símbolos representativos de Camiña y su gente, esa sensación de paz y un sonido de corneta. Rompió el silencio de la mañana y parecía avanzar desde muy lejos, bajando por los cerros. Era como un "Buenos días" jubiloso, como un canto, como decir: "Aquí estoy, así existo". Se trataba de un niño, integrante de la banda de la escuela que, desde su casa, orgullosamente, venía haciendo sonar el instrumento. Aún lo escucho y me recuerda que Camiña existe en Chile, recostada tranquilamente bajo el sol del desierto, pero fluyendo en el tiempo como el sonido impetuoso y persistente de la corneta.





DOCUMENTACION EDUCACIONAL

EDIT.: Fide Primaria, 1982.



El texto **Documentación Educativa** es una recopilación y transcripción de la normativa educacional vigente. Viene a constituir una respuesta a las posibles dudas y desorientación que pudieren surgir en los directivos docentes, ante la abundante legislación derivada de las profundas transformaciones realizadas por el gobierno en el sistema educacional.

El texto está dividido en 8 capítulos. Los contenidos seleccionados están presentados secuencialmente, según importancia otorgada.

El 1er capítulo está referido a las normas fundamentales que rigen la educación nacional. Incluye aquellos artículos de la Constitución Política del Estado que son pertinentes a educación. El 2º capítulo contiene la transcripción de los Planes y Programas de todos los niveles del sistema. El 3º se refiere a las normas y reglamentos de evaluación. El 4º fija

las normas a los establecimientos de enseñanza particular subvencionados por el Estado. El 5º contiene las normas básicas de relación entre los establecimientos particulares y el Ministerio de Educación. El 6º presenta los reglamentos sobre centros de alumnos, uniformes escolares, pase escolar, seguro escolar y Beca Presidente de la República para alumnos de enseñanza media. En el 7º figura el reglamento sobre centros de padres y apoderados y, finalmente, el 8º capítulo transcribe la ley general de urbanismo y construcciones.

Cabe destacar que los contenidos recopilados en este documento son de sumo interés para los docentes superiores y profesores en general. Su utilidad permitirá un frecuente uso, pudiéndose transformar en la práctica en un buen manual de consulta.

Prof. Arturo Aravena Castro.
Sección de Administración y Planeamiento,
CPEIP.

LA AMORTAJADA

AUTOR: María Luisa Bombal.

EDIT.: Universitaria, Santiago de Chile, 1981, 117 pp.

La **amortajada** es la singular "vivencia" de una mujer transportada a la muerte, que posee la mágica capacidad de observar su entorno en el transcurso de su vela-

torio, el recorrido hacia el campo mortuorio y su entierro final, penetrando con singular clarividencia en los más finos meandros de su conciencia y en la de quienes la rodean inmediatamente por medio del recuerdo y la infancia actualizada. Engarza este tejido lingüístico con la presencia constante e ineludible del sentimiento amoroso que es el motor "vital" en la experiencia de "sufrir la muerte de los vivos".

Ana María, la protagonista, esencialmente ama y este sentir se le hace aun más a través de la franja de pupila que ha quedado abierta para descubrir y describir la conciencia propia y de los tres hombres que han influido en sus afectos: Ricardo, el pasado pasional; Antonio, el marido amado y odiado; Fernando, el confidente. E incluso, queda tiempo aun, moroso tiempo, para sugerirnos las reacciones de sus hijos y su nuera; María Griselda.

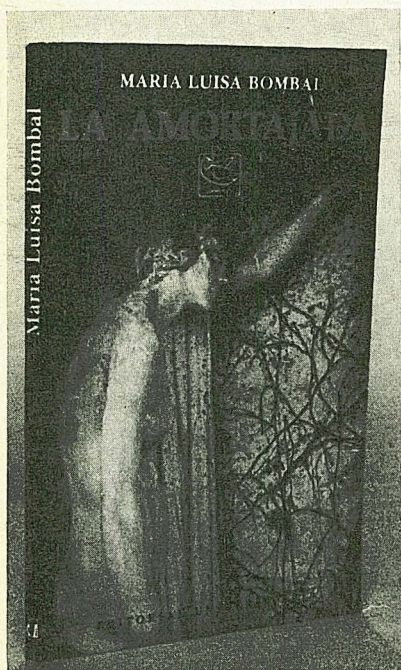
Sin lugar a dudas, ésta es la obra mejor lograda de María Luisa Bombal. Quizás sea la novela más importante por su perfección poética que se haya escrito en nuestro país. El exquisito tratamiento del lenguaje es una invitación a la belleza, a dejarse llevar por la magia sinestésica, a envolverse en un tiempo distinto. Su efectividad lírica es tan

magnífica que puede repetir el verbo "caer" siete veces en cinco líneas, y no obstante quedamos extasiados en el momento único de la lectura.

El texto **la amortajada** ha resistido impecablemente el transcurso de los años y con seguridad pondrá su sello de vigencia en el futuro, pues su temática y la singularidad de su narración poética la hacen merecedora del sitio más honorable en la literatura. Una obra universal en su contenido y su forma, por la belleza depurada del lenguaje y la delicadeza temática.

Estamos seguros que la lectura del texto **La amortajada** se convertirá en una actividad fundamental en la experiencia de nuestros adolescentes. Por ello creemos que los profesores deberían seleccionar esta obra como contenido, siguiendo la sugerencia de los nuevos programas y haciendo uso de la flexibilidad que ellos permiten. El cuarto año nos parece el más adecuado, debido a la madurez que implica la comprensión y valorización de un texto de compleja y sutil elaboración y significación poética.

Prof.: Guillermina Ulloa Cerda
Liceo Nº 1 de Niñas "Javiera Carrera"
Santiago.

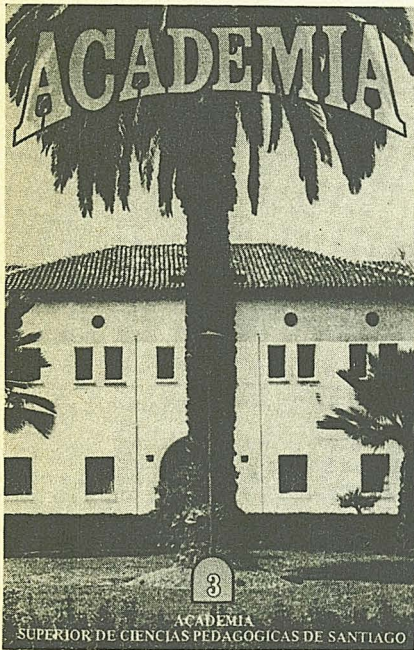


ACADEMIA Nº 3

Segundo y Tercer trimestre de 1982

DIRECTOR.: Tomás P. Mac Hale.

EDIT.: Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago, Alfabetá Impresiones, Santiago de Chile, 1982. 262 pp.



Academia es una publicación trimestral de la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago, que divulga el pensamiento de las personalidades que integran esa comunidad de docentes universitarios. El Nº 3 contiene interesantes artículos sobre educación, literatura, lingüística, filosofía, ecología y documentos sobre diversos aspectos de nuestra cultura.

Trabajos como "El problema de la Educación" "Reflexiones sobre el Liceo o el asedio al humanismo" y "Esencia de los Institutos de Educación Superior" desarrollan profundas reflexiones sobre la educación en sus diversos niveles y perspectivas. Se trata de artículos polémicos, en el buen sentido de la palabra, porque comunican un análisis crítico de la problemática educacional basado en fundamentos epistemológicos, antropológicos, éticos y culturales. Es posible coincidir o no coincidir con los planteamientos de dichos artículos, pero tam-

bién es innegable que su estilo y calidad académica proporcionan una base legítima para reexaminar las convicciones de los educadores.

El excelente artículo del rector González Celis, "política educacional chilena", desarrolla un análisis objetivo del sistema nacional de educación y sus principios. Maximino Fernández expone a través de páginas de gran belleza una investigación sobre la cordillera en la literatura chilena.

El artículo de José Herera acerca de la vida silvestre en Chile, constituye una notable investigación especializada que induce a reflexionar sobre el destino de nuestra fauna y flora.

La calidad de **Academia** y el prestigio de quienes colaboran en ella, la convierten en un valioso aporte a nuestra cultura y en una inobjetable fuente de documentación para los educadores.

Prof.: Dina Taky Maragaño
Sección de Filosofía, CPEIP.

"REACH OUT"

AUTORES: J. Donnelly, T. Addes, M. Mc Carthy, L. Barker.
EDIT.: Macmillan Publishing Co., Inc., New York, 1982.

Serie de textos para la enseñanza del inglés como segunda lengua destinada a alumnos de entre 4 y 12 años. Consta de cinco libros **Who?, What?, Where?, When?, Why?**; con 17, 10, 10, 12 y 12 unidades, respectivamente. Cada uno de ellos viene acompañado de un libro de sugerencias metodológicas para el profesor, "cassettes" y láminas.

Los textos están muy bien impresos, con abundantes ilustraciones en colores, simples y adecuadas a los contenidos lo que despertará, indudablemente, el interés de los niños.

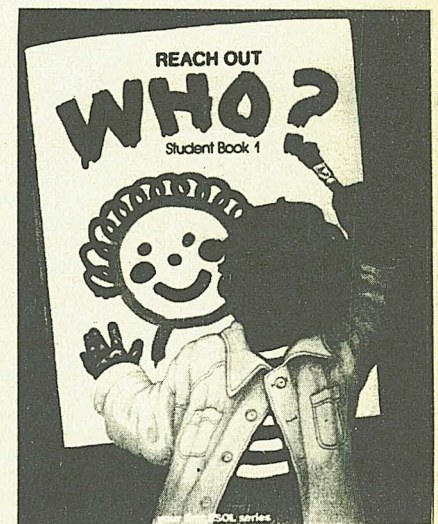
La serie se basa en cinco preguntas claves, las de los títulos de cada libro, con el propósito de que los alumnos puedan intercambiar información e ideas entre ellos y con el profesor. Asimismo, las primeras preguntas "Who?", "What?" y "Where?" están basadas en la inquietud inmediata del niño: el yo, los lugares, las personas y las cosas que le

son familiares.

El libro para el profesor proporciona para cada unidad, listas con los materiales, objetivos, elementos gramaticales y de uso además de sugerir una serie de actividades que podrán graduarse de acuerdo a cada grupo-curso.

En los primeros niveles se le proporciona al alumno una cantidad de lenguaje bastante amplia, mayor que la que corrientemente encontramos en textos para este nivel, pero sólo para su reconocimiento. El propósito es exponer al alumno a la mayor cantidad de idioma posible. En cuanto a la producción del lenguaje por parte de los niños, en mucho casos se sugiere aceptar respuestas breves, hasta de una palabra, sólo con el fin de apreciar si ha habido comprensión.

Los contenidos son interesantes y bien graduados. Es un texto que debería usarse en establecimientos de educación básica, que incluyan, por lo menos,



una o media hora de inglés diaria en su plan de estudios.

Maritza Jury Sellán
Profesora de Metodología del Inglés
Académico de la Dirección General Académica.
Universidad de Chile.

INSTITUTOS PROFESIONALES

En cumplimiento a lo señalado en el DFL N° 1 de enero del presente año, el Gobierno ha procedido a dictar un nuevo texto legal, el DFL N° 5, el cual reglamenta el funcionamiento y organización de los Institutos Profesionales.

Con la dictación de esta nueva ley, el Gobierno incorpora en forma orgánica otras instituciones de enseñanza al sistema de educación superior del país.

Junto con hacer un llamado a la ciudadanía, para compenetrarse debidamente del contenido de estas normas, el Gobierno se hace un deber en precisar lo siguiente:

1º LA NUEVA LEGISLACION ESTABLECE UNA AMPLIA LIBERTAD PARA CREAR INSTITUTOS PROFESIONALES.

Consecuente con los principios de libertad que constituyen la inspiración fundamental de la nueva legislación sobre educación superior, se ha establecido un procedimiento objetivo, amplio y expedito para la creación de Institutos Profesionales.

Simultáneamente, y al dar amplia cabida a la iniciativa de los particulares en la creación de estos Institutos se está dando cumplimiento a la voluntad desburocratizadora del Gobierno, y al mismo tiempo, a su constante propósito de entregar a los particulares todas aquellas labores en que al Estado no le corresponde, sino un papel subsidiario.

Siendo fiel a esa inspiración se ha establecido que la solicitud que cualquier persona, natural o jurídica, pueda presentar al Ministerio de Educación para constituir un Instituto Profesional, sólo debe contener los datos necesarios para la individualización de los organizadores y la determinación de los títulos que se otorgarán y de los medios con que contará el Instituto para el cumplimiento de sus fines.

Estos requisitos, de carácter general y objetivo, tienen por finalidad asegurar la responsabilidad y excelencia académicas en la enseñanza que impartan estas nuevas instituciones.

Asimismo el DFL N° 5 establece en forma precisa los plazos y procedimientos a que deberá someterse el Ministerio de Educación en la tramitación de estas solicitudes, lo que en caso alguno podrá prolongarse más allá de 120 días, desde la presentación de la respectiva solicitud.

2º TITULOS PROFESIONALES Y TECNICOS. RELACION CON EL SISTEMA UNIVERSITARIO.

Los Institutos Profesionales podrán otorgar toda clase de títulos

para el ejercicio de una profesión, con la sola excepción de aquellos que requieran previamente el grado de Licenciado. Podrán admitir alumnos provenientes de cualquier lugar del país, o del extranjero, conforme a los reglamentos internos de cada Institución; en todo caso los alumnos deberán ser egresados de la Enseñanza Media o tener estudios equivalentes.

Con el fin de incorporar a los Institutos Profesionales en forma orgánica al Sistema de Educación Superior del país, el DFL N° 5 establece que las universidades habrán de reglamentar los procedimientos necesarios para que los alumnos titulados en éstos puedan optar a los grados académicos de Magister o de Doctor, grados éstos que sólo pueden ser otorgados por las universidades.

A la vez, los Institutos Profesionales podrán celebrar convenios con instituciones de enseñanza técnica o similar, para que los alumnos de estos últimos puedan también proseguir sus estudios en dichas instituciones superiores.

3º GARANTIA PARA UN ADECUADO NIVEL ACADEMICO Y CORRECTO FUNCIONAMIENTO.

Con el fin de asegurar un nivel académico óptimo en todos los Institutos Profesionales, el DFL N° 5 establece que previo a su funcionamiento los programas de estudio deberán ser aprobados por una entidad examinadora.

Serán entidades examinadoras las Universidades e Institutos Profesionales que por su antigüedad, experiencia u origen están calificados para ejercer tal función y en ciertos casos, el Ministerio de Educación.

Por otro lado se ha establecido que las tres primeras promociones de alumnos de los Institutos Profesionales rendirán exámenes ante comisiones mixtas integradas por representantes del Instituto respectivo y una entidad examinadora.

De esta manera la ley asegura la constante superación de las nuevas instituciones que se crean.

4º AUTONOMIA Y FINANCIAMIENTO.

Las instituciones de enseñanza superior que se constituyan conforme al DFL N° 5, gozarán de plena autonomía en todo lo necesario al adecuado cumplimiento de sus finalidades propias, y su organización administrativa deberá respetar la naturaleza eminentemente jerárquica que es propia de la función docente.

Los institutos que tengan su origen en alguna de las universidades actualmente existentes tendrán derecho a la proporción que corresponde al aporte fiscal directo que se entregaba a la universidad de origen.

Los alumnos de estos Institutos tendrán, además, derecho al Crédito Fiscal Universitario, en los términos señalados en el DFL N° 4. De esta forma, se mantiene intacto el aporte que actualmente destina el Estado al financiamiento de estos estudios superiores.

Los Institutos Profesionales contarán además con el aporte fiscal indirecto, que corresponde a la matrícula de los alumnos ubicados entre los 20.000 mejores postulantes que hubieren rendido la Prueba de Aptitud Académica.

5º UN SISTEMA EDUCACIONAL LIBRE, JUSTO Y REALISTA.

Los aspectos aquí señalados constituyen una reseña de los principales elementos de la nueva legislación.

De esta manera el Gobierno ha sentado las bases que permitirán constituir un sistema de educación profesional amplio y dotado de diferentes alternativas.

Con estas normas se han dispuesto los medios necesarios para que todos quienes en el pasado carecían de acceso a la formación superior dentro del sistema monopólico y cerrado de las universidades, puedan adquirir una educación profesional adecuada o bien elevar su perfeccionamiento en base a la capacitación técnica que ya han adquirido.

El país cuenta desde ahora con un sistema que responde con realismo y capacidad creadora a nuestras necesidades educacionales y que permite una verdadera igualdad de oportunidades en esta materia, que es de trascendental importancia para el progreso de todos y cada uno de los chilenos.

Santiago, febrero de 1981.

JUNTA DE GOBIERNO DE LA REPUBLICA DE CHILE DECRETOS CON FUERZA DE LEY MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA FIJA NORMAS SOBRE INSTITUTOS PROFESIONALES.

D.F.L. N° 5. Santiago, 6 de febrero de 1981. Visto: Lo dispuesto en el decreto ley N° 3.451, de 1980.
Decreto con fuerza de ley:

TITULO I

Normas Generales

Artículo primero: Los Institutos Profesionales son instituciones de educación superior que, en el cumplimiento de sus funciones, deben atender adecuadamente los intereses y necesidades del país, mediante la formación de profesionales con los conocimientos necesarios para el ejercicio de sus respectivas actividades.

Artículo segundo: Corresponde a estos organismos otorgar toda clase de títulos profesionales con excepción de aquellos respecto de los cuales la ley requiera haber obtenido previamente el grado de Licenciado en una disciplina determinada.

Podrán, además, otorgar títulos técnicos dentro del área o ámbito de las profesiones respecto de las cuales otorguen títulos profesionales.

TITULO I

Normas Generales

Artículo tercero: Las universidades reglamentarán un sistema, que permita a los profesionales titulados en los Institutos Profesionales y que cumplan con los requisitos que aquellas determinen, ingresar a un programa en la Universidad conducente a obtener el grado académico de Magister y, posteriormente, el de Doctor. Lo anterior es sin perjuicio de los convenios de equivalencia que, para otros efectos, celebraren las Universidades con dichos organismos.

Los Institutos Profesionales podrán celebrar, además, convenios con organismos que otorguen títulos técnicos o de otra naturaleza con el objeto de que los alumnos provenientes de estos últimos puedan proseguir estudios en dichos organismos superiores.

Artículo cuarto: Los Institutos Profesionales podrán admitir alumnos provenientes de cualquier lugar del país. Dichos alumnos deberán ser egresados de la Enseñanza Media o tener estudios equivalentes. Los alumnos extranjeros deberán cumplir con los requisitos y exigencias que señalen los estatutos o reglamentos de cada Instituto Profesional.

Artículo quinto: Se aplicarán a los Institutos Profesionales los artículos 3º a 8º, inclusive, del D.F.L. N° 1, de 1980.

TITULO II

De la creación de los Institutos Profesionales.

Artículo sexto: Cualquiera persona natural o jurídica podrá crear Institutos Profesionales de conformidad con las normas de esta ley.

Para tal efecto los organizadores deberán dictar el reglamento por el que habrá de regirse el Instituto Profesional. El reglamento deberá contener, en todo caso, disposiciones que establezcan la forma de administración del organismo, excluyéndose necesariamente la participación con derecho a voto de los alumnos y funcionarios administrativos, no directivos, en los órganos encargados de su dirección, como asimismo en la elección de sus autoridades.

Artículo séptimo: Los Institutos Profesionales podrán funcionar como tales después de obtenida la correspondiente autorización del Ministerio de Educación, según las normas de los artículos siguientes y de haber aprobado sus programas de estudios según se establece en los artículos 11º y siguientes.

Artículo octavo: Los interesados deberán solicitar al Ministerio de Educación autorización de funcionamiento del Instituto Profesional. La respectiva solicitud, acompañada de copia auténtica del reglamento a que se refiere el artículo 6º, deberá contener, a lo menos, la siguiente información:

- Individualización de los organizadores y de sus representantes, en su caso;
- Nombre y domicilio del respectivo Instituto;
- Las condiciones y requisitos para el otorgamiento de los títulos profesionales y técnicos y la duración de los estudios; y
- Los elementos didácticos, técnicos y medios de que dispondrá el Instituto para el cumplimiento de sus objetivos.

Artículo Noveno: El Ministerio de Educación dentro del plazo de 90 días de presentada la solicitud deberá pronunciarse autorizando el funcionamiento o formulando las observaciones que le merezca.

Los solicitantes tendrán un plazo de 30 días para subsanar los defectos o las observaciones formuladas por el Ministerio de Educación. Vencido el plazo sin que se haya procedido de tal modo, la solicitud se tendrá por no presentada para todos los efectos legales.

Subsanados los defectos o las observaciones formuladas, el Ministerio de Educación deberá pronunciarse definitivamente sobre la solicitud dentro de los 30 días siguientes.

Si el Ministerio no se pronunciare dentro del plazo de 90 días referido en el inciso primero o de 30 días referido el inciso precedente, se entenderá que otorga la autorización del funcionamiento.

Artículo Décimo: Toda modificación que se introduzca al reglamento en lo relativo a las materias indicadas en el artículo 6º, deberá someterse al mismo procedimiento señalado en los artículos 8º y 9º.

Artículo Décimo Primero: Dictado por el Ministerio de Educación el decreto que autorice el funcionamiento de un Instituto Profesional, sus organizadores, dentro de un plazo de 30 días contados desde la fecha del respectivo decreto, deberán someter a una entidad examinadora los programas de estudios conducentes a obtener los títulos profesionales que se pretende otorgar.

Serán entidades examinadoras:

- Las Universidades que, de conformidad con las normas del D.F.L. N° 1, de 1980, puedan ser examinadoras de nuevas Universidades y estén otorgando el título profesional que pretende dar;
- Los Institutos Profesionales que estén confiriendo independientemente por más de tres años el título profesional de que se trata;
- Los Institutos Profesionales que se derivan de la reestructuración de las Universidades existentes al 31 de diciembre de 1980 y que estén otorgando el título profesional que pretende otorgar el Instituto;

Y

d) El Ministerio de Educación, cuando no hubiere más de una entidad con las características mencionadas anteriormente. El Ministerio podrá encargar a una determinada Universidad o a una Comisión Interuniversitaria la realización de estas funciones.

Artículo Décimo Segundo: La entidad examinadora deberá pronunciarse dentro de los 90 días sobre los referidos programas aprobándolos o rechazándolos. Se entenderá que los aprueba si no los informara dentro del plazo señalado.

En caso de rechazo, los solicitantes podrán presentar nuevos programas en los que se subsanen las observaciones formuladas o declarar que seguirán los programas oficiales de la entidad a la cual solicitaron la aprobación de ellos, si procediere.

Artículo Décimo Tercero: La creación posterior de otros títulos seguirá el mismo procedimiento que el programa de actividades inicial señalado en el artículo precedente.

No será aplicable lo dispuesto en el inciso anterior a la entidad que

esté otorgando independientemente dos o más títulos profesionales.

Artículo Décimo Cuarto: Las tres primeras promociones de los alumnos de cada profesión de los Institutos Profesionales deberán rendir exámenes finales de las respectivas asignaturas y examen de título ante comisiones mixtas, paritarias, integradas con profesores del Instituto y de la entidad examinadora, siendo decisoria la opinión de los representantes de esta última en caso de divergencia. Con todo, si el Instituto, durante la tuición señalada precedentemente no obtuviere la aprobación de un porcentaje promedio equivalente o superior al 50% de los alumnos que postulan al título profesional, no podrá otorgar independientemente los títulos respectivos en tanto no alcance dicho promedio.

Artículo Décimo Quinto: Mediante decreto supremo del Ministerio de Educación, podrá liberarse de la obligación de someter a la aprobación de una entidad examinadora los programas de estudios relativos a determinadas profesiones de entre aquellas que, a la fecha de publicación de esta ley, se impartan en alguna Universidad. Dictado el respectivo decreto supremo cesará respecto de esas profesiones, además, la obligación de rendir exámenes finales y de título ante las comisiones mixtas a que se refiere el artículo precedente.

No podrán restablecerse mediante decreto supremo las obligaciones indicadas en los artículos 11° a 14° de esta ley respecto de aquellas profesiones liberadas de ellas conforme a lo preceptuado en el inciso anterior.

Artículo Décimo Sexto: Por decreto supremo del Ministerio de Educación se podrá revocar la autorización de funcionamiento de un Instituto Profesional si éste no cumple con sus fines y objetivos o si realizare actividades contrarias a las leyes, al orden público, a las buenas costumbres, a la moral o a la seguridad nacional; si incurriere en infracciones graves a sus reglamentos, o si después de tres años de funcionamiento el Instituto no mantiene un número de alumnos superior a 100.

En conformidad a lo prescrito en la Constitución Política, los afectados podrán recurrir de protección en contra de esta decisión de la autoridad, sin perjuicio de sus demás derechos.

Para los efectos de lo dispuesto en el inciso primero de este artículo, los Institutos Profesionales estarán sujetos a la fiscalización del Ministerio de Educación y deberán enviar anualmente a dicho Ministerio una memoria explicativa de sus actividades.

Artículo Décimo Séptimo: Los Institutos Profesionales que se organicen en conformidad a la presente ley para otorgar títulos o grados de los referidos en el artículo 2° podrán emplear en su denominación las expresiones "Academia Superior de Estudios".

Artículo Primero Transitorio: Durante el plazo de cinco años contados desde la fecha de publicación de la presente ley para que los nuevos Institutos Profesionales puedan funcionar como tales, será necesario, previa a la solicitud a que se refiere, el artículo 8° de esta ley, contar con la autorización del Ministerio del Interior, el que sólo podrá otorgarla cuando a su juicio no se atente o no pudiere atentarse con su establecimiento en contra del orden público o de la seguridad nacional.

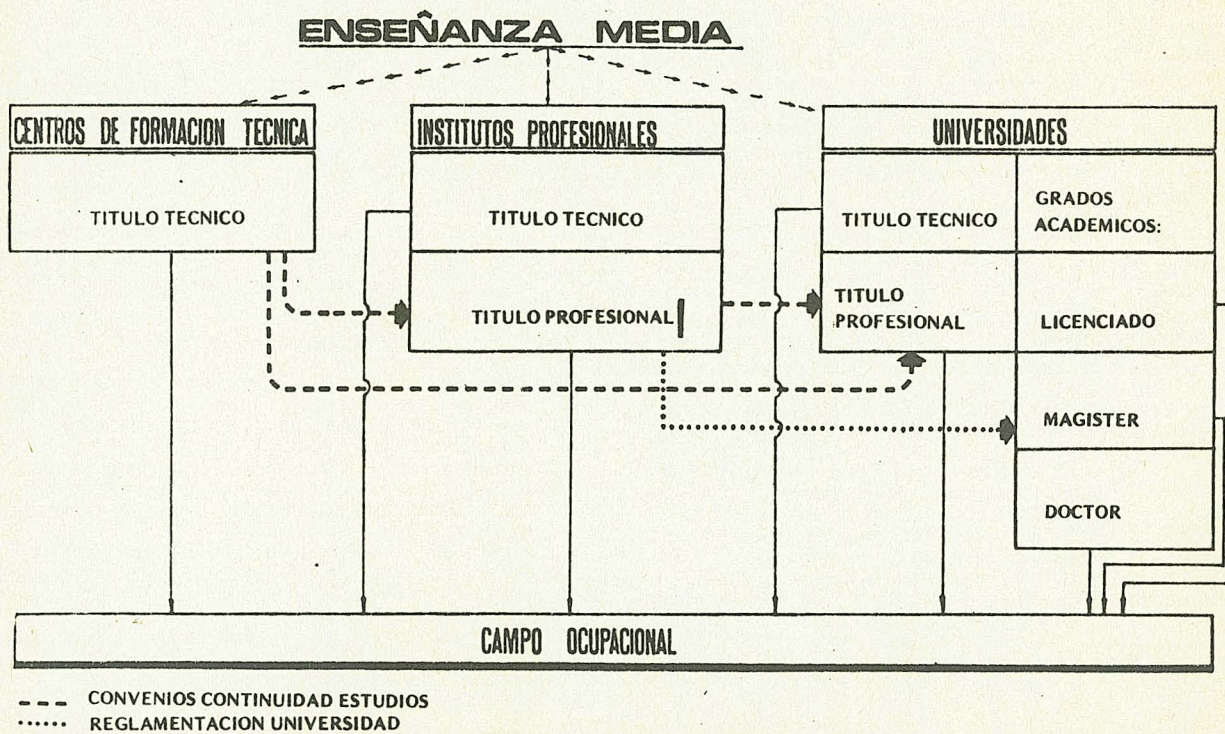
Artículo Segundo Transitorio: Sustitúyese el artículo 2° transitorio del D.F.L. N° 1 de 1980, por el siguiente: "Las Universidades actualmente existentes mantendrán su carácter de tales y podrán continuar otorgando los títulos profesionales y grados académicos que actualmente confieren. Dichas Universidades y las que de ellas se derivan tendrán el carácter de Universidad Examinadora, para todos los efectos legales, respecto de los títulos y grados académicos que otorguen".

Artículo Tercero Transitorio: Tanto las Universidades como los Institutos Profesionales que se deriven de la reestructuración de las Universidades existentes al 31 de diciembre de 1980, podrán otorgar independientemente grados académicos y títulos profesionales según corresponda y no requerirán presentar a una universidad, o entidad examinadora, sus programas de estudios; ni les será aplicable lo dispuesto en el artículo 26° del D.F.L. N° 1 de 1980, ni el 14° de la presente ley.

Tómese razón, publíquese en el Diario Oficial e insértese en la Recopilación Oficial de la Contraloría General de la República. AUGUSTO PINOCHET UGARTE, General de Ejército, Presidente de la República. Enrique Montero Marx, General de Brigada Aérea (I), Ministro del Interior Subrogante.- Sergio de Castro Spikula, Ministro de Hacienda.- Alfredo Prieto Bafalluy, Ministro de Educación Pública.- Mónica Madariaga Gutiérrez, Ministro de Justicia.- Miguel Kast Rist, Ministro del Trabajo y Previsión Social.

Lo que transcribo a Ud. para su conocimiento.- Saluda atentamente a Ud.- Alvaro Arriagada Norambuena, Subsecretario de Educación Pública subrogante.

ALTERNATIVAS DE EDUCACION POST ENSEÑANZA MEDIA DE ACUERDO AL NUEVO SISTEMA VIGENTE





Isaura Abrigo Valenzuela nació en Teno, provincia de Curicó. Hizo sus estudios secundarios en el Liceo de Niñas de Curicó y se recibió como profesora normalista en la Escuela Normal Superior "José Abelardo Núñez", donde, posteriormente, obtuvo el título de Directora de Escuela de Primera Clase y Supervisora de Educación. Ha realizado cursos de perfeccionamiento en institutos y universidades, sobre pedagogía y literatura. Fue directora de la Escuela Superior de Arte Escénico del Ministerio de Educación y Directora Departamental de Educación, Primer Sector Pedro Aguirre Cerda.

Su vocación de maestra y poetisa se reveló desde la adolescencia. Cuando tenía 15 años fundó la primera Escuela Hogar Particular de San Fernando; escribía

prosa y poesía, y participaba en recitales poéticos y artísticos.

Su estilo armonioso y fácil llega al sentimiento y cava hondo en quienes escuchan sus recitales. Canta al niño, a la naturaleza, al amor y al dolor. La revista "Primavera", de Milán, premió y publicó su poema **Mensaje a mi madre**. En Chile, entre otros, ha recibido la Medalla al Mérito "Simón Bolívar", por su labor americanista y el primer premio "Poemas para niños", 1975-1976, del Ministerio de Educación.

Algunas de sus obras publicadas son: **El maestro**, ensayo, 1969; **El viento brama en la bahía**, cuento, 1970; **Poemas para niños**, 1975; **Poemas Nocturnos**, 1982, e **Instantes para un niño**, 1982, 2ª edición.

LA LLEGADA DE LOS PAJAROS

Madre,
¿por qué hay trinos
en el viento,
y plumas blancas
de nieve?
-Son los pájaros
viajeros
que retornan
a sus nidos.

Madre,
he temblado
de emoción;
los pájaros abrieron
sus alas de abanico,
y cantó mi corazón.
-Ellos cantan en el aire,
pulsan las cuerdas del sol;
y llegan y nos despiertan,
con sus trinos de arbol.

Madre,
llegaron los pájaros,
a lucir su plumaje
de arco iris;
a sembrar de trinos
el invierno,
a iluminar,
con gorjeos el camino...

MARIPOSA

Mariposa linda,
mariposa alada;
mariposa loca,
color de alborada.
Déjame jugar
contigo un momento,
pero no te alejes
en alas del viento...
Yo quiero pintar
tu vuelo y color;

tengo la acuarela
llenita de sol.
Dibujar tu juego,
frágil, silencioso;
dulce devaneo
de tu baile loco.
Eres muy esquiva,
mariposa blanca,
por eso quisiera,
perseguir tu vuelo
y llegar al cielo,
en busca de Dios...

EL GORRIÓN

Pequeño gorrion, entumecido,
inquieta polvareda del invierno;
diminuto habitante de los patios,
pasajero secreto entre la hierba.

Yo te siento, gorrion,
como gavilla herida;
hundiendo tu canción
monocorde, no aprendida;
vienes no sé de dónde,
ave de trazo leve,
quién sabe quién hirió
tu frágil corazón...

Llenas con tu presencia,
mi diminuto espacio;
visita del momento,
gorrion de chocolate;
encendiste mi lira,
con tu color de tierra,
y de topacio...

EL VIEJECITO

Todos los días lo mismo,
con tu abrigo trasnochado;
pareces espectro negro,
con tu pelo enmarañado.

Caminas buscando algo,
nada pides, nada tienes;
ya tienes tus ojos grises,
y tu mirada extraviada.

Viejecito de la noche,
el invierno está en tu alma;
toma, recibe esta nube,
y una mariposa blanca.

No tengo nada que darte,
sólo mi mirada diaria;
un clavel llevo en mi boca,
para mitigar tu lágrima...



HECHOS EDUCATIVOS DE CHILE

Donato Torechio



Don Eduardo Barrios Hudtwalcker, el celebrado autor de "El niño que enloqueció de amor", "El hermano asno", "Gran señor y rajadiablos", etc. fue el primer ministro que ocupó el Ministerio de Educación Pública, cuando éste tuvo esta denominación, el 30 de noviembre de 1927. Anteriormente se llamaba de Relaciones Exteriores, Justicia, Culto e Instrucción Pública.



En 1852, las escuelas primarias del Estado eran 186, y sus alumnos no llegaban a diez mil. En 1902, las 1.700 escuelas tenían 120 mil alumnos, los que aumentaron a más de 250 mil para el Centenario.

A PROPOSITO DE EDUCACION

"Se fue con los dedos ágiles de abrir libros, el rostro paternal, los ojos acostumbrados a lentes gruesos, debilitados por el estudio, oteando el corazón de los que le despedían. ¿Cuántos en Chile construyeron más que él en la docencia?" Baltazar Castro en el diario "La Tercera" del 6 de agosto, refiriéndose al fallecimiento del destacado maestro y ex director de la Revista de Educación, Moisés Mussa Battal.

"¿Qué viabilidad puede tener un sistema democrático en un país con un promedio de escolaridad de cinco años? Sería simplemente un suicidio que le pidiéramos a una nación que tiene este estándar educativo que resolviera sobre sus grandes destinos". Ministro de Educación, Alvaro Arriagada N., en la celebración del Día del Profesor. Información de "El Mercurio" de Santiago de 16 de octubre.

"Múltiples acciones desarrolladas en los últimos diez años permiten asegurar, con bastante certeza, que el nivel de escolaridad promedio de la población, a lo menos, debe haber subido uno o dos años más". Ana María Corvalán, jefe interina de la Oficina de Relaciones Internacionales del Ministerio de Educación, en entrevista exclusiva a "La Nación" el 25 de octubre.

"Para mí un buen profesor de filosofía no es quien puede informar a sus alumnos sobre el pensamiento de Platón o de Aristóteles, sino aquel que es capaz de despertar en el alumno las mismas inquietudes que atormentaron a Platón y a Aristóteles". Manuel Montt Balmaceda, Rector de la Universidad "Diego Portales" a María Eugenia Oyarzún del diario "La Tercera", publicación del 17 de octubre.

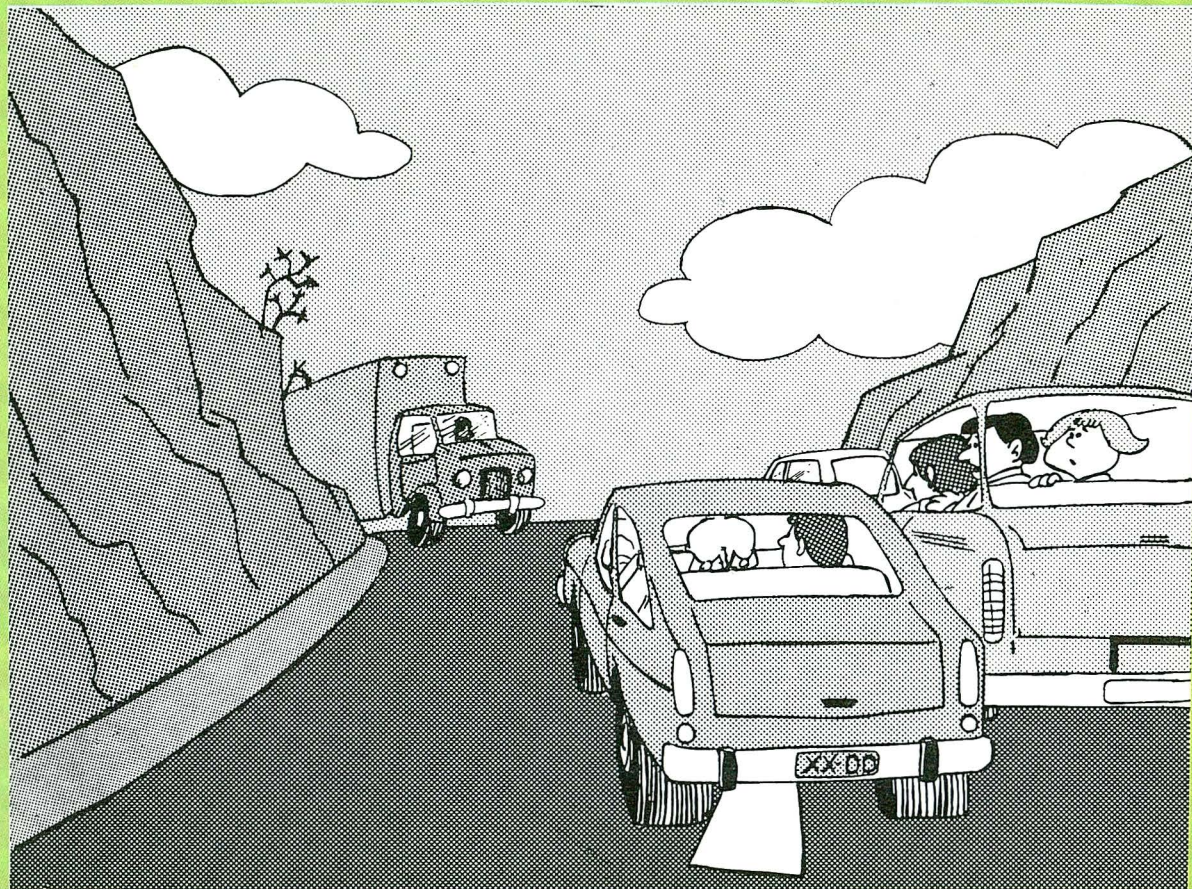
"A través de nuestra historia, el profesorado ha sido un artífice decisivo del espíritu cívico y de la homogeneidad de nuestro pueblo que enorgullece a Chile". Jaime Guzmán en "La Segunda" del 15 de octubre.

"Queremos dejar establecido que no le estamos copiando a nadie, sino que estamos basándonos en la política educacional manifestada en la Constitución Política de la República de Chile". Juan Enrique Froemel Andrade, Subsecretario de Educación a "La Nación" del 16 de septiembre, a propósito del enfoque de los nuevos planes y programas de Educación Media.

"La creatividad que en ciencia y tecnología exhiben los alumnos está relacionada en forma directa con el contenido de los estudios medios en asignaturas como biología, química, física, matemática... Los avances alcanzados en los últimos años en estos ramos son ostensibles y superan la simple transmisión de conocimientos en la pizarra". Editorial de "El Mercurio" de Santiago de 24 de septiembre, comentando la Feria Científica Juvenil.

"Creo que estamos cruzando la frontera del subdesarrollo educacional, para convertirnos, a fines del presente siglo, en una nación desarrollada en este aspecto". Ministro de Educación, profesor Alvaro Arriagada, a Francisco Aninat de la revista "Qué Pasa". Publicación del 23 de septiembre.

Usted dice saberlo muy bien



Que no se puede adelantar en carreteras
sin tener presente todas las condiciones
de seguridad.

ENTONCES ¡RESPETELO!

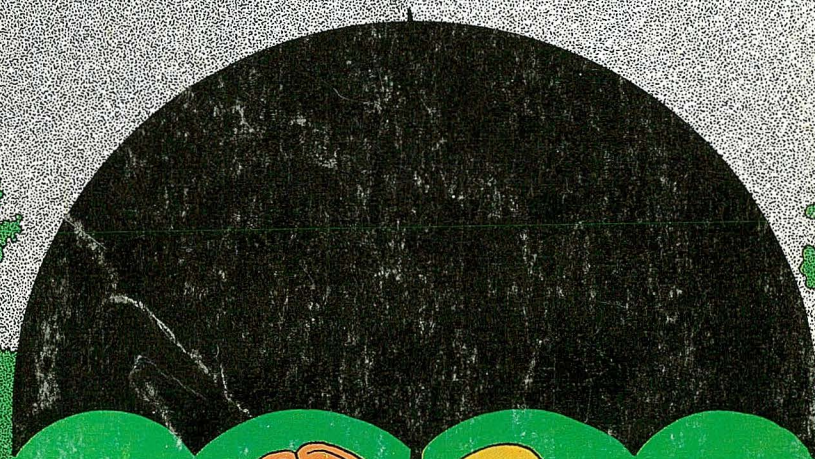


de usted
depende



PROTEGENOS

**necesitamos aire puro
para crecer**



INTENDENCIA REGION METROPOLITANA