

REVISTA DE **educación** C.1

OCTUBRE - 1981 - Nº 91 - VALOR DEL EJEMPLAR \$ 100



**PAGO DE DESAHUCIO
A PROFESORES TRASPASADOS**

**EL NIÑO
SOBREPROTEGIDO**

Serbima tiene el agrado de saludar a todos sus afiliados además de comunicar lo siguiente:

1. Que, con fecha agosto de 1981, entrará en vigencia un nuevo período o fase del desarrollo de Serbima con el propósito de otorgar mejores beneficios a los afiliados.

2. Que, para lograr un mejor control y un trámite más rápido y expedito a todos los beneficios, se comenzará con un sistema computacional, el que controlará todas las cuentas corrientes individuales de los afiliados.

3. Que, para todos aquellos afiliados que figuran con saldos pendientes de pago al 31 de julio de 1981, dicho saldo se enviará a descuento de la siguiente forma:

a) En cuotas mensuales a 3 meses cuando el "monto total adeudado a Serbima" no exceda de \$ 3.000.

b) En cuotas mensuales a 6 meses, cuando el "monto total adeudado a Serbima" no exceda de \$ 6.000.

c) En cuotas mensuales a 12 meses si el "monto total adeudado a Serbima" exceda a \$ 6.000.

Cabe destacar que se entiende por "monto total adeudado a Serbima" todos los préstamos otorgados a los afiliados que a la fecha 31 de julio de 1981 no han sido cancelados en su totalidad.

4. Cabe recalcar una vez más que en lo sucesivo no se cursará o aprobará ninguna solicitud si no se adjunta fotocopia del RUT y última colilla de sueldos.

5. Por último, se le comunica a todos los señores afiliados que cualquier consulta o reclamo se atenderá a la brevedad, siempre que se formule por escrito y aportando el mayor número de antecedentes posibles.

Saluda atentamente a Uds.

ISABEL M. LABRA BENÍTEZ
LIC. ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN
VICEPRESIDENTE EJECUTIVO

REVISTA DE educación

Ministerio de Educación
Centro de Perfeccionamiento,
Experimentación
e Investigaciones Pedagógicas.

Directora:
Rosita Garrido Labbé

Subdirectora:
Carmen Bravo Alborno

Consejo Editor
Presidente:
Rosita Garrido Labbé

Consejeros:
Liliana Baltra Montaner
Carmen Bravo Alborno
Olga Giagnoni Mack
Teodoro Jarufe Abedrabu
Luz Muñoz Román
Francisco Raynaud López
Gerardo Ruiz Betancourt
Mario Andrés Salazar Castro
Patricio Varas Santander
Luis von Schakmann Cabrales
Bartolomé Yanković Nola

Jefe de Redacción:
Gerardo Ruiz Betancourt

Asesor de Redacción:
Josefina Guerra López

Diseño Gráfico:
Jaime Rivera Contreras

Fotografía:
Arnaldo Guevara Saavedra
Arturo Huerta Lobos

Ilustraciones:
Taller de Diseño Gráfico
del C.P.E.I.P.

Gerente de Comercialización:
Marina Gohzález Román
Teléfono 713427, Santiago

Representante Legal y Directora
Responsable, **Rosita Garrido Labbé**, con
domicilio en Avda. Libertador General
Bernardo O'Higgins 1611. Teléfono
713427, Santiago.
Suscripción anual \$ 1.000 (10 ejemplares)

La correspondencia, canje y suscripciones
deben dirigirse a: "Revista de Educación",
Avda. Libertador General Bernardo
O'Higgins 1611, Santiago. Chile.

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

LOS ARTÍCULOS PUBLICADOS EN LA
"REVISTA DE EDUCACIÓN" TIENEN
DERECHOS RESERVADOS. POR LO
TANTO, SU REPRODUCCIÓN TOTAL
O PARCIAL DEBE SER AUTORIZADA
EXPRESAMENTE POR LA DIRECCIÓN
DE ESTE MEDIO DE COMUNICACIÓN.

en este número...

Correo
Editorial
Recuento y sinopsis

Margarita Riofrío de Merino

Pág.
2
3
4



DOCENCIA

AÑO DEL IMPEDIDO

La incapacitación entre los niños del mundo
Consecuencias de la incapacitación
Medidas para reducir las consecuencias de
la incapacitación
Un aporte a la escuela de padres
Un proyecto de extensión desarrollado a través
de un centro de diagnóstico

CURRÍCULUM

Instrumentos para evaluar la lectura oral en
la enseñanza general básica
El programa de Educación Física
en el primer ciclo básico

PEDAGOGÍA GENERAL

Enfoques curriculares: El racionalismo académico

INVESTIGACIONES EDUCACIONALES

Factores de la repetición en la educación
básica fiscal y particular chilena

COMPARTAMOS EXPERIENCIAS

Un taller de expresión corporal con niños
síndrome de Down

NUESTROS ALUMNOS

El niño sobreprotegido

SOLO PARA DIRECTORES

Momento de decisión

EVALUACIÓN EN EL AULA

La importancia del aspecto emocional social
en el proceso enseñanza-aprendizaje

EXPERIMENTOS EN EDUCACIÓN

W. Köhler, el mono sultán y el aprendizaje
por "insight"

Unicef	
Unicef	17
Unicef	18
Juana Lorca y otros	20
María Araya G. y otros	24
Carmen Mardones y María Cristina Rioseco	27
Héctor Trujillo G.	30
Dr. Clifton Chadwick	35
Equipo Investigación CPEIP	40
Marjo Alfaro y otros	44
Dr. Carlos Almonte	49
Carmen Bravo A.	52
Alicia Díaz C. y otros	56
Patricio Varas S.	59

13

CULTURA

LETRAS

Lautaro Yankas: retorno a las raíces

TELEVISIÓN

El viaje de Charles Darwin

TEATRO

El gran teatro del mundo, auto sacramental
revitalizado

Miguel Moreno M.	
Francisco Raynaud L.	63
Manuel Peña M.	65

60

ACTUALIDAD

ESPECIAL DE ACTUALIDAD

Traspaso de escuelas a municipios

Viviendas para profesores

ESPACIO PARA CREAR

Campanas hundidas

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

DOCUMENTOS

Alvaro Valenzuela F.	
Rosita Garrido L.	71
Nelson Navarro C.	74
	75
	77

67

MISCELÁNEA

Crucigrama N° 11
Hechos Educativos de Chile

Dossert
Donato Torechio 80

79

AGRADECE PUBLICACIÓN DE ARTÍCULO

Omar Caroca Lazo, profesor de Educación Básica, Especialista en Educación Musical, de Copiapó, saluda con toda distinción y respeto a la Sra. Rosita Garrido Labbé, directora de la REVISTA DE EDUCACIÓN y, junto con saludarla, le expresa sus sinceros agradecimientos por la acogida que la revista de su digna dirección dio a su modesto artículo escrito sobre una visita de supervisión a la Escuela Fronteriza de Los

Loros.

Asimismo, ruega hacer extensivos estos sinceros agradecimientos a todo el personal que labora en la prestigiosa REVISTA DE EDUCACION.

Copiapó, 24 de agosto de 1981.

R.: Somos nosotros quienes debemos agradecer su interesante artículo. Nos alegramos de dar a conocer el trabajo que realizan nuestros colegas a lo largo del país.

COLEGIO DE PROFESORES RESPONDE A COORDINADORA DE EDUCADORES

A raíz de una reunión autoconvocada en esta capital, por la que se ha dado en denominar Coordinadora del Magisterio, se ha difundido en diferentes medios de comunicación social de Santiago y Valparaíso, fundamentalmente, una carta pública dirigida al Consejo Nacional del Colegio de Profesores de Chile, y con un emplazamiento en caso de que ésta no obtenga respuesta o no se entienda satisfactoria.

Frente a lo expresado, el Consejo Nacional del Colegio de la Orden se hace el deber de puntualizar ante la opinión pública lo siguiente:

1º Los titulares del emplazamiento de la carta pública, no constituyen sino que la opinión de un grupúsculo, autoconformado "de hecho" por algunos docentes que se cobijaban hasta la fecha en la denominada Coordinadora Metropolitana de Educación, y los cuales ahora procuran generar una nueva faz, amparados en una nueva sigla de Movimiento de Participación Gremial (M.P.G.) Para la continuidad fidedigna de la historia, en esta materia, está claro que se trata del mismo monje, pero con distinto hábito.

2º La mencionada epístola está siendo analizada, en forma pormenorizada en este momento, por este Colegio de Profesores, para distinguir y dada la confusión de los autores de la carta pública, entre los asuntos que son de particular incumbencia del Colegio de la Orden y otros que son propios de las Autoridades Superiores de Gobierno.

Este Colegio de Profesores de Chile dará así respuesta a dicha carta, en los próximos días para abarcar también otras materias que no consideraron los

"docentes participativos", y que igualmente interesan y preocupan al magisterio de todo el país.

Ello, debido más que nada a la mantención de una línea de permanente comunicación entre el Colegio de la Orden y sus asociados, y no urgidos por emplazamientos de grupos precipitados y disolventes.

3º La obsolescencia e inoportunidad de algunos de los planteamientos a responderse próximamente, no impedirán a juicio de este Consejo Nacional, que los profesores de Chile sepan y ponderen debidamente que en algunos días más iniciará sus actividades la AFP MAGISTER de los Educadores; que el Hospital de los Profesores está ya en su etapa de equipamiento y formándose el Instituto de Salud Previsional (ISAPRE); que se encuentran en las etapas de entrega el Segundo y Tercer Plan Habitacional del Colegio; que se ha efectuado el Censo de los profesores sin título, para iniciar a través de convenios con las Universidades del país la Regularización de acuerdo a las prescripciones legales, y por último, que las fallas humanas que en algún momento puedan afectar al traspaso de los Establecimientos Educativos a las Municipalidades, siempre han encontrado al Consejo Nacional en defensa de las prerrogativas y dignidades profesionales para convenir con los señores Alcaldes las mejores condiciones para los docentes y educandos en la compleja tarea que enfrentamos.

Juan Edo. Gariazzo Barria
Profesor de Estado
Presidente Nacional

No puede haber una tarea más importante para un Gobierno y para la sociedad en general que la de brindar a todos y cada uno de sus ciudadanos, sin distinción de ninguna especie, la oportunidad de una atención integral en las diversas etapas evolutivas de su vida, que les permita un normal y adecuado desarrollo de su inteligencia. De ahí, entonces, la importancia y la trascendencia de la misión que cumplen los maestros en nuestro país.

Se dice maestro y una dulzura como de suave hermandad se esparce por nuestras entrañas. Su tarea encaminada a disciplinar nuestras almas libres en el conocimiento, para lograr que nuestros hijos y los de las generaciones futuras tengan la fuerza creadora suficiente para forjar un mundo mejor, es de vital importancia. Su trabajo es interminable; una verdadera fuerza como de apostolado los encamina, día a día, por esta senda. Es la suya una labor sublime, de la que no están ajenos todos los que integran el conglomerado humano que trabaja en la educación de los niños de Chile.

Una semilla que se transformó en ejemplo en la pequeña ciudad de Vicuña es nuestro Premio Nobel, la insigne poetisa y maestra, Gabriela Mistral.

Es por lo anterior, que en mi calidad de Presidenta de la Corporación de Ayuda al Niño Limitado y del Año Internacional del Impedido, agradezco profundamente a la REVISTA DE EDUCACIÓN, que me ha permitido por su intermedio comunicar mi reconocimiento y, por qué no decirlo, el de todas las madres de este país a la magnífica labor que ustedes realizan.

Su tarea cobra aun mayor relieve justamente este año que Naciones Unidas decretó como "Año Internacional del Impedido", una loable iniciativa que demuestra que esa inquietud del organismo internacional es una maciza y palpable realidad en Chile.

Nuestro país, junto a sus maestros, ha comprendido la responsabilidad compartida que significa la preocupación constante por los impedidos físicos, mentales y de los órganos de los sentidos y, en especial, está abriendo los caminos necesarios para que ellos se integren laboralmente a la sociedad.

Esta preocupación data de años. Es así como existe la Comisión de Rehabilitación del Ministerio de Salud, el Programa de Educación Diferencial del Ministerio de Educación y la Corporación de Ayuda al Niño Limitado, cuyos esfuerzos están encaminados a la atención de menores intelectualmente limitados.

Chile, nuestra querida patria, tiene por base el carácter entero de cada uno de sus hijos. En nuestras manos, y sólo en nuestras manos, está que seamos el eje vital para lograr un futuro más digno y promisorio para nuestros hijos; una tarea compartida en torno a la unidad nacional; un camino áspero que hemos decidido recorrer desde hace muchos años, porque sencillamente para verdades trabajamos y no para sueños.

Es ésta una realidad que nos hace pensar que la calidad de una sociedad se mide por el respeto que ella tenga por sus miembros más débiles. Promoviendo y recorriendo los derechos de los impedidos, estamos reconociendo y promoviendo nuestros propios derechos.

Margarita Riofrío de Merino

Presidenta de la Corporación de Ayuda al Niño Limitado y del Año Internacional del Impedido.

AÑO INTERNACIONAL DEL IMPEDIDO



CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO CUMPLIÓ 14 AÑOS



Firma del traspaso de escuelas a las Municipalidades de la provincia Cordillera, que comprende las comunas de Puente Alto, San José de Maipo y Pirque.

El 14 de agosto, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas celebró su decimocuarto aniversario, con una ceremonia realizada en su sede principal de Lo Barnechea.

En esa oportunidad, el director de la institución René Salamé Martín, rindió la cuenta anual, expresando que durante 1981 "hemos conseguido avances materiales, académicos y espirituales".

Adelantos materiales

Se ha consolidado —expresó el director— el proceso de racionalización del Servicio, se ha acondicionado y remozado el primer piso de la sede REVISTA DE EDUCACIÓN, y en general todo el edificio, donde se han trasladado el Laboratorio de Idiomas, el Centro de Documentación y un Salón de Ventas de material didáctico.

También se han terminado el camino a la imprenta y el jardín del patio central, la modernización del sistema de calefacción y adelantos en las unidades de diseño, imprenta e internado.

En el deseo de seguir mejorando las condiciones materiales del Centro, se tiene planeado renovar toda la flota de vehículos.

Logros académicos

Los mayores avances —expresó— son los que hemos logrado en lo referente a nuestras actividades académicas. Está avanzando el documento que establece el marco de principios de la institución. Destacó el aporte de tres profesionales en la preparación de dicho documento: Fredy Soto, Sergio Núñez y Ernesto Shiefelbein.

Más adelante expresó que se ha ido consolidando lentamente la acción desarrollada durante 1981. Una de las tareas más significativas es la de la comisión de programas de estudio de la educación media a cargo de la profesora Marta Soto. Su trabajo ha sido serio, macizo, contundente.

Luego declaró que se ha preparado un programa de investigación de amplias proyecciones que será conocido próximamente por las autoridades respectivas y que se realizará en 1982.

Posteriormente, René Salamé informó que en el mes de septiembre se firmarán dos convenios con las 1. Municipalidades de la XII Región. El primero de ellos corresponde a un curso a distancia que se dictará a todos los directivos superiores de Magallanes. Y el segundo, se refiere a 1.040 suscripciones a nuestra REVISTA DE EDUCACIÓN, las que serán distribuidas entre los docentes de esa región. Estas acciones —señaló— son soluciones integrales para que los profesores tengan los elementos que les permitan avanzar en su labor académica.

Logros espirituales

El director señaló que la institución ha logrado una mejor comunicación espiritual, que se nota en el clima de armonía en que se desenvuelven sus actividades. Instó al personal a seguir trabajando en equipo.

HOMENAJE A DESTACADOS FUNCIONARIOS

En esa oportunidad se rindió un homenaje a la ex jefe del Departamento de Castellano y ex miembro del Consejo Editor de la "REVISTA DE EDUCACIÓN", Teresa Clerc, con motivo de haber obtenido el Premio Nacional de Educación 1981. Su obra, expresó René Salamé, es una trilogía amorosa: niños, docencia y lengua materna.

También se rindió un homenaje —con motivo de su alejamiento de la institución— al funcionario Servando Castillo, quien se desempeñó en labores de apoyo al economato desde los primeros años del Centro de Perfeccionamiento del Magisterio.

Ambos homenajeados recibieron pergaminos y obsequios de parte del director.

TRASPASO DE COLEGIOS EN PROVINCIA CORDILLERA

Con la asistencia del Ministro de Educación, Alfredo Prieto Bafalluy, tuvo lugar, el 4 de agosto recién pasado, la ceremonia de traspaso a la administración municipal de 46 establecimientos educacionales pertenecientes a la provincia Cordillera.

En la firma de los respectivos convenios estuvieron presentes, además, el teniente coronel Hernán Abad y el coronel Ernesto Gómez, gobernadores de Cordillera y Talagante respectivamente; la superintendente de Educación, María Teresa Infante, y los jefes comunales.

Los 46 colegios traspasados corresponden a escuelas básicas y liceos de las comunas de San José de Maipo, Pirque y Puente Alto, incluyendo un total de más de 30.000 alumnos y 1.200 profesores.

Durante el acto, el Ministro expresó que: "Todos los niños de Chile tienen su educación asegurada, porque el Estado tiene los recursos para su formación", agregando que el objetivo del nuevo sistema educacional es crear una persona integral y velar por la calidad de la enseñanza.

Posteriormente, Alfredo Prieto visitó la Escuela 624 de Puente Alto, donde departió con su director Mario Musse Correa y miembros del cuerpo docente. En esta ocasión, el profesor Enrique Yévenes le hizo entrega de un ejemplar de su obra "Chile, mundo folklórico".

Con la materialización de este nuevo traspaso, el número de colegios sujetos a la administración municipal a lo largo del país se eleva a 1.475, distribuidos en 67 comunas de once regiones, con un total de unos 500.000 alumnos y más de 18.000 profesores.

CURSOS DE POSTGRADO EN ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL

En virtud de un convenio con el Colegio de Profesores de Chile A.G., el Consejo Mundial de Educación, Región 7 para América del Sur, ha organizado cursos de postgrado en "Administración Educacional" y en "Administración de Salas Cunas y Jardines Infantiles".

Dichos cursos cuentan con el patrocinio de la Ilustre Municipalidad de Santiago y el Instituto de Cooperación Iberoamericana de Madrid, España y están dirigidos a docentes superiores y profesores, tanto del sector fiscal, como municipal y particular.

Las clases, que se iniciaron el 1º de septiembre recién pasado, tienen una duración de dos semestres académicos.

PROFESOR JUAN GÓMEZ MILLAS FUE HOMENAJEADO POR EL CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO

"En el fondo del alma del hombre hay una sola realidad que lo revive de la muerte cotidiana que experimenta todos los días: su proyecto, ya sea de arte, literatura, poesía etc. Esto es lo que quise hacer y se está haciendo en el Centro de Perfeccionamiento del Magisterio", manifestó emocionadamente el profesor Juan Gómez Millas, creador de este organismo académico, al recibir la "Medalla Centro de Perfeccionamiento" por "Servicios Distinguidos".

La ceremonia de entrega de la distinción —que es otorgada por primera vez— fue presidida por el Subsecretario de Educación, Manuel J. Errázuriz y el Director de la Institución, René Salamé Martín. Entre los asistentes, se encontraban los ex Directores del Centro de Perfeccionamiento, Mario Leyton Soto, Héctor Croxatto Rezzio, Eduardo Cabezón Contreras y Antonio Carković Eterović. Estuvieron presentes, además, el Presidente del Colegio de Profesores de Chile A.G., Juan Eduardo Gariazzo; el Director Regional de la OEA en Chile, Ricardo Hughes; el Director Regional de la UNESCO, Simón Romero Lozano; el Director de Educación, Alvaro Arriagada; el Secretario General Ejecutivo del Centro de Perfeccionamiento, Bartolomé Yanković Nola, y otras autoridades universitarias y educacionales.

La entrega de la condecoración al profesor Juan Gómez Millas estuvo a cargo del Director del Centro de Perfeccionamiento del Magisterio, René Salamé Martín, quien al realizar una semblanza de la relevante actuación académica del homenajeado, expresó que "Juan Gómez Millas ofrece la oportunidad —a quienes tienen la suerte de estar junto él— de escuchar a un hombre, que con igual facilidad habla de Fi-

losofía como de Ciencia, de Historia como de Educación, de Literatura, de Economía o de Arte".

"Durante su mandato como Rector, se crearon los Colegios Universitarios Regionales, que más tarde se transformaron en Sedes Universitarias y que han jugado un importante papel en el desarrollo de sus respectivas regiones; se fundaron importantes Institutos y Centros de Estudio, dedicados tanto a la investigación científica como a la humanística; alcanzó gran intensidad la actividad artística en la Universidad y cobró importancia la labor de extensión de la misma al resto de la comunidad nacional. No menos fructífera fue su actuación como Ministro de Estado. Fue el creador de las Políticas Educativas; implementó y puso en marcha la Reforma Educacional, en donde, por primera vez, se plantearon las ideas de Educación Permanente y Ciudad Educativa; se creó el Centro Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICYT); se puso en marcha el nuevo sistema de selección universitaria; se implementaron programas masivos de construcciones educacionales y otra serie de realizaciones, que sería largo enumerar", agregó el profesor Salamé.

Al agradecer la distinción, Juan Gómez Millas se refirió a la falsa distinción que se hace entre Ciencia y Humanidades, y a las metas que se persiguieron con la creación del Centro de Perfeccionamiento del Magisterio en el año 1968.

"El Centro" —señaló— "lo creamos con el educador Oscar Vera y otras personas aquí presentes. Se pensó como una institución vinculada a cada maestro de la república en un sistema de recepción y entrega permanente, y una



La "Medalla Centro de Perfeccionamiento por Servicios Distinguidos" —que se otorga por primera vez— recibió el ex Ministro de Educación y ex Rector de la Universidad de Chile, Juan Gómez Millas.

labor de constante supervisión". "El supervisor" —explicó— "era un hombre que no controlaba sino que estimulaba, dando luz y afecto en medio de las penas de la vida a los profesores, porque, en el fondo, los hombres somos dóciles al afecto. Y la relación humana es una relación de afecto".

Luego, hablando sobre la significación que tiene que dirigir el Centro de Perfeccionamiento, manifestó: "la tarea es enorme cuando es ajena, pero cuando es propia esta llena de alegría".

Finalmente, dirigiéndose a los antiguos Directores de la institución, enfatizó: "esta medalla les pertenece a ustedes. Encuentro injusto lo que se hace conmigo, porque ésta fue una tarea colectiva. Y esos muchos merecen más que yo".

TITULACION EXTRAORDINARIA DE PROFESORES EN MELIPILLA

Doscientos ochenta docentes de San Antonio, Melipilla, Talagante y María Pinto, iniciaron un Curso de Titulación Extraordinaria para obtener su acreditativo como profesores de Educación General Básica, dentro del convenio que para estos efectos está llevando a cabo la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas y la Cooperativa Multiactiva del Magisterio, CODELMA.

La ceremonia inaugural se realizó el 11 de agosto pasado, en la Escuela D-692 de Melipilla y contó con la presencia del Gobernador de la Provincia, Coronel Omar Oyarce; el Alcalde, Rafael Morandé; el Presidente de CODELMA, José Valenzuela y la representante de la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas, Elide Tapia.

En esa oportunidad hicieron uso de la palabra el Presidente de CODELMA y la representante de la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas. Elide Tapia manifestó que "nuestra misión es entregar al país

docentes de la más alta calidad; por ello, la Academia no puede estar ajena al problema de los profesores que ejercen sin título". Luego, dirigiéndose a los maestros asistentes, señaló que el Instituto Superior, al cual representaba, se comprometía a brindarles "una docencia del más alto nivel académico que satisfaga las necesidades del Chile de hoy".

Por su parte, José Valenzuela señaló que el programa de Titulación Extraordinaria que auspiciaba, totalizaba —a la fecha— la cantidad de 1.000 profesores, en diversas sedes. Agregó que CODELMA contaba con 17.000 asociados y su objetivo principal era mejorar la calidad de vida de sus integrantes. Puntualizó que al "término del programa, sus participantes serán profesionales idóneos y tendrán la oportunidad de desarrollarse y realizarse como individuos".

Finalmente enfatizó que los docentes participantes mejorarían la calidad de la enseñanza que imparten a sus alumnos y así contribuirán a formar una sociedad más justa.

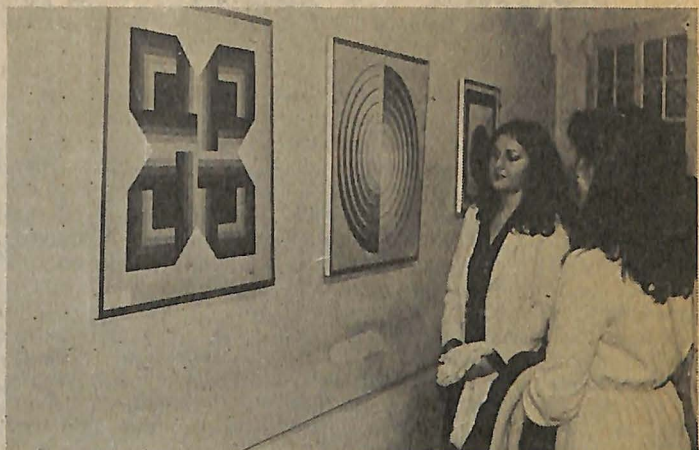
EXPOSICIÓN DE PINTURA GEOMÉTRICA EN ESCUELA DE CULTURA ARTÍSTICA

En agosto pasado la Escuela de Cultura Artística de Santiago, ubicada en Almirante Barroso 23, inauguró la primera exposición del año, dedicada a la **Pintura Geométrica**. El director Benito Peña Garros hizo la presentación de las expositoras y exalumnas del establecimiento Irma e Inés Lepe León.

Irma, profesora primaria con especialidad en Artes Plásticas, actualmente jubilada, desempeñó sus funciones docentes en Melipilla, San Miguel y Quinta Normal. En dos oportunidades ha presentado trabajos en el Salón de Artes Plásticas del Magisterio y en la Casa de la Cultura de Providencia. Obtuvo una Mención Honrosa en el concurso de afiches celebrado por el Día Mundial del Libro, "Nunca es tarde para comenzar —dice— pues el campo artístico es inagotable. Además, la mujer necesita los caminos espirituales que le proporciona el arte".

Inés, empleada particular, funcionaria de la Compañía de Teléfonos de Chile, pasó por diferentes etapas en sus estudios de pintura: dibujo, figurativa, naturaleza muerta, acuarela, ténpera, cerámica hasta llegar a la pintura geométrica.

Ambas declaran que su inspiración proviene de la Exposición Bauhaus y de los pintores Vergara Grez, Carmen Piamonte y Víctor Vasarely.



Una exposición sobre Pintura Geométrica realizó la Escuela de Cultura Artística de Santiago.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN RECONOCE LABOR DE MAESTRA IQUIQUEÑA



Educadora Regina Castro Sepúlveda, de Iquique, cumplió recientemente 50 años de labor docente.

Cincuenta años de labores docentes cumplió la destacada educadora Regina Castro Sepúlveda, actual profesora de ballet de la Escuela de Cultura y Difusión Artística F N° 86 de Iquique, quien recibió recientemente un justo y merecido homenaje.

Licenciada en la Escuela Normal N° 2 de Santiago, su primer nombramiento en 1931 fue en la Escuela N° 9, de la cual fue después subdirectora. En 1949 ingresó como profesora de Educación Física al Instituto Comercial; en 1956 pasó a desempeñarse en la Escuela Anexa al Liceo de Niñas y luego en el Centro General de Educación Básica. En todos estos cargos se ha distinguido por el cariño y dedicación con que siempre ha atendido sus funciones docentes, y por su incansable labor en el cultivo y extensión de las actividades artísticas.

El Ministro de Educación, Alfredo Prieto, le hizo llegar un galvano de reconocimiento "en

nombre de esas generaciones y generaciones de niños que recibieron de usted sus lecciones y por haberles entregado en cada clase todas sus capacidades, haciendo un verdadero apostolado de su profesión y tornándola con justicia en fiel y genuina representante del profesor chileno".

Por su parte, el Secretario Ministerial de Educación de la I Región, Carlos Rojas, le expresó: "Su ejemplo estimula y contribuye al darle aun mayor realce a la imagen del profesor, del auténtico maestro, del que nació para enseñar, cuya voz ilumina el entendimiento de los niños con palabras de amor, de fe y de sanos principios y valores formativos".

UNIVERSIDAD CATÓLICA CREARÁ MAGISTER EN CIENCIA POLÍTICA

Sergio Tuteleers Ramírez, director del Instituto de Ciencias Políticas de la Universidad Católica, informó que esa unidad académica espera ofrecer, en un futuro próximo, el grado de Magister en Ciencias Políticas, como culminación del convenio de perfeccionamiento que esa casa de estudios mantiene con la Universidad de Georgetown, de Estados Unidos.

En virtud de dicho acuerdo, se inició en septiembre de 1978 un programa de perfeccionamiento de personal docente de la U.C., en el que han participado hasta el momento cuatro profesores del instituto.

El objetivo de estas acciones es llegar a establecer un centro académico en el que se analice, investigue y difunda la aplicación de la Ciencia Política de acuerdo a la realidad nacional.

Se espera, asimismo, formar especialistas en asuntos de gobierno, capaces de participar a un alto nivel en la nueva institucionalidad que se desarrollará en el país.

* PREMIO NACIONAL DE EDUCACIÓN *



La profesora Teresa Clerc Mirtin, Premio Nacional de Educación 1981, es felicitada por el Ministro de Educación, Alfredo Prieto, y por el Director del Centro de Perfeccionamiento, René Salamé.

Teresa Clerc Mirtin, pedagoga en Castellano, obtuvo el Premio Nacional de Educación 1981.

El galardón, consistente en una suma de dinero de aproximadamente 600.000 pesos y una pensión vitalicia de 35 mil pesos, además de un diploma, le fue concedido por mayoría de votos luego de dos horas de deliberaciones del jurado.

Este estuvo compuesto por el Ministro de Educación, Alfredo Prieto Bafalluy, quien lo presidió y por Julio Haisse, de la Academia de Ciencias Sociales, Políticas y Morales; Josefina Aragonese, de la Universidad Católica, en representación del Consejo de Rectores; Eduardo Gariazo y Horacio Marín, del Colegio de Profesores, A.G.; Enrique Campos Menéndez, como asesor cultural de la Junta de Gobierno, quien tuvo derecho a voz pero no a voto, y Brunilda Cartes, en calidad de secretaria de fe.

La profesora Clerc fue presentada para el premio por la Universidad Católica de Chile. Junto con ella postularon los distinguidos educadores Moisés Mussa, Irma Salas, Antonio Doddís y Luciano Cabalá.

Esta maestra nació el 28 de octubre de 1922 y obtuvo su título de Profesora de Castellano en la Universidad de Chile en 1949. En ese mismo plantel realizó posteriormente un postgrado en Filología Clásica.

Ha participado en múltiples cursos de perfeccionamiento, entre los que figuran materias tan diversas como Educación Comparada, Evaluación, Estadísticas, Castellano para profesores y un seminario internacional sobre estimulación psicossocial precoz del lactante y preescolar.

Entre 1976 y 1981 se desempeñó como Jefe del Departamento de Castellano del C.P.E.I.P. y desde 1966 hasta 1975 fue Coordinadora Nacional del Programa de Lecto Escritura "Adelante".

Ha colaborado en la confección de los textos de estudio "Capullito", "nuestro Amigo el Mar", "Mis Amiguitos", "Adelante", "El Tesoro de la Infancia" y "Pablito aprende la ortografía solito".

En la actualidad, forma parte del equipo docente de la Universidad Católica de Santiago, en las cátedras de Metodología del Castellano y Literatura Infantil. *

LA RADIO EN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

La radio está llegando a los establecimientos educacionales de la Región Metropolitana a través de la puesta en marcha de los programas educativos "Contacto Estudiantil" y "Treinta Minutos junto al Profesor", del Proyecto de Innovación Curricular que está desarrollando el Departamento de Tecnología Educativa del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Ambos programas son emitidos por Radio Universidad de Santiago de Chile, los días martes, jueves y sábados de 11:00 a 11:30 horas y de 19:00 a 19:30 horas respectivamente.

Estas grabaciones recogen experiencias

novedosas en el campo del arte, la historia, la ciencia, el folklore, el coro, el deporte y otras manifestaciones de iniciativa y creatividad de los estudiantes y de asesoría a los docentes. Su objetivo es, en primera instancia, crear una infraestructura que posibilite la integración del audio o de la radio interna en los colegios como un recurso pedagógico más.

Estos programas forman parte de un proyecto a cinco años plazo, período en que se espera cubrir todo el territorio nacional.

Su interés está centrado en la unidad educativa y sus diferentes componentes. Se espera con ellos subsanar el divorcio que frecuentemente existe entre la "realidad" y la escuela.

EDICIONES

Fidecoop

ADHIERE AL

HOMENAJE

A LA SRA.

TERESA CLERC

**PREMIO NACIONAL
DE EDUCACIÓN**

1981

FIDECOOP LTDA.

CARRERA 50 - SANTIAGO

FERNANDO DEBESA RECIBE PREMIO NACIONAL DE ARTE

Un jurado, presidido por el Ministro de Educación, otorgó por unanimidad el Premio Nacional de Arte 1981, mención Teatro, al dramaturgo y escritor Fernando Debesa Marín.

La decisión, en la que participaron además Fernando Cuadra, de la Academia de Bellas Artes del Instituto de Chile; Luis Soto Ramos, de la Sociedad de Autores de Chile; Pedro Mortheiru, en representación del Consejo de Rectores, y Pedro Félix Aguirre, de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, se tomó en consideración a la continuidad y trascendencia de su proceso creativo.

Al leer el Acta de la sesión, el Secretario de Estado destacó "los valores, acentuados en lo nacional, en sus obras de mayor relevancia, en las cuales destaca lo histórico e intrahistórico de Chile".

Alfredo Prieto se refirió, además, a su dilatada labor como académico en el Departamento de Artes de la Representación de la Facultad de Arte de la Universidad de Chile y como fundador del Teatro de Ensayo de la Universidad Católica.

Fernando Debesa nació en Santiago el 14 de abril de 1921.

En 1945 obtuvo su título de arquitecto en la Universidad Católica, plantel en el que ejerció como profesor de dibujo y composición decorativa.

Viajó a Francia en 1946, haciendo uso de una beca que le otorgara el gobierno de ese país para realizar estudios de postgrado en arquitectura y escenografía.

Su creación como dramaturgo le valió, en 1958, el Premio Municipal de



El Premio Nacional de Arte 1981, mención Teatro, obtuvo el dramaturgo Fernando Debesa.

Teatro. Entre sus obras figuran "Mamá Rosa", "Bernardo O'Higgins", "Guerrero de la paz" y "Árbol Pepe".

Se ha desempeñado como crítico de arte en diversos medios de difusión y ha sido agregado cultural de nuestro país en Buenos Aires y en Londres.

Además de Debesa, postularon a este galardón los dramaturgos Miguel Frank, Benjamin Morgado y Egon Wolff y el actor y director Domingo Tessier.

ACTO DE ADHESIÓN A NIÑOS IMPEDIDOS REALIZÓ PRIMER SECTOR ESCOLAR DE SAN- TIAGO



Ruth Rivas Norambuena, Directora del Primer Sector Escolar de Santiago, lee su discurso durante el acto de adhesión al Año Internacional del Impedido.

Un acto artístico y cultural de homenaje a sus compañeros de las escuelas diferenciales —dentro del programa de celebración del Año Internacional del Impedido— realizaron en el Estadio Chile los alumnos y profesores de las escuelas fiscales de enseñanza básica del Primer Sector Escolar, que dirige la profesora Ruth Rivas Norambuena.

Al acto asistieron especialmente invitados, representantes del cuerpo diplomático de los países americanos que apadrinan a escuelas del sector, autoridades del Ministerio de Educación y la Secretaría Ministerial de la Región Metropolitana, delegaciones de las Fuerzas Armadas y Carabineros, y todos los directores de las escuelas participantes.

El programa puso en evidencia el esfuerzo realizado por profesores y alumnos, y en él se realizó el espíritu de hermandad de América Latina a través de números variados y de gran calidad artística. La Secretaría Nacional de la Mujer colaboró repartiendo golosinas a los niños.

CONSUMO DE DROGAS, ALCOHOL Y TABACO ES ALTO ENTRE LICEANOS

De acuerdo a una encuesta realizada en liceos de Santiago, un 70,4 por ciento de los alumnos de enseñanza media de la capital ha ingerido bebidas alcohólicas al menos una vez, un 56,3 por ciento ha fumado cigarrillos, un 7,3 por ciento consume habitualmente marihuana y el 5,1 por ciento recurre al empleo de tranquilizantes y estimulantes sin prescripción médica.

Según el psiquiatra Ramón Florenzano Urzúa, quien coordinara la realización de este estudio, el mayor consumo de estas sustancias se registra en el área oriente y corresponde a los sectores de más altos ingresos.

En esta investigación, que contó con el patrocinio del Servicio de Desarrollo Científico de la Universidad de Chile, participaron, además del doctor Florenzano, los médicos Ana María Martini, Verónica Madrid, María Elena Zalazar y Enzo Metelli, todos ellos de la Facultad de Medicina División Oriente de dicha casa de estudios.

La tabulación de los datos estableció que del 70,4 por ciento de estudiantes que consume alcohol, un 14,5 por ciento lo hace en forma frecuente y el 7 por ciento se embriaga más de una vez al mes. Se determinó, además, que el licor es más utilizado que el vino y la cerveza.

En relación a la marihuana las cifras muestran que un 16,8 por ciento de los encuestados la ha probado, ya sea en forma ocasional o con una periodicidad regular.

Respecto a esta misma materia, la Secretaría Nacional de la Juventud anunció por intermedio de su titular, Luis Cordero, la redacción de un anteproyecto legislativo sobre protección a los menores y adolescentes en el consumo de drogas y estimulantes. Su elaboración estará a cargo de una comisión especial integrada por abogados, psicólogos, sociólogos y otros especialistas y tendrá como base el documento **Juventud y Drogas**, elaborado por dicha entidad.

Este último, expresó Cordero, permite a los educadores instruir en forma apropiada sobre el particular.

PROGRAMA NACIONAL DE PREVENCIÓN DE ALCOHOLISMO

Sesenta y ocho orientadores iniciaron el 3 de agosto recién pasado un curso que los transformará en monitores para la prevención de alcoholismo en la comunidad escolar.

Estos, a su vez, harán extensivos sus conocimientos a 1.500 profesores de las diferentes regiones, cubriendo así la totalidad de los establecimientos educacionales a lo largo del país.

La ceremonia inaugural del programa, realizada en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, contó con la asistencia de la Ministra de Justicia, Mónica Madariaga; la Ministra Asesor Presidencial para Asuntos de la Familia, Carmen Grez; el Subsecretario de Educación, Manuel José Errázuriz; el Subsecretario de Justicia, Fernando Folch; el representante del Ministro de Defensa, Comandante de Grupo Luis Girón; el representante del Ministro de Salud, Dr. Eduardo Medina; la representante de ODEPLAN, Patricia Schmidt; la Secretaria Nacional de la Secretaría Nacional de la Mujer, Amelia Alliende; el Secretario Regional Ministerial de Educación de la Región Metropolitana, el Director de Orden y Seguridad, Coronel Winter López; el Director del CPEIP, René Salamé, y otras autoridades de este organismo y del Ministerio de Educación.



Subsecretario de Educación, Manuel J. Errázuriz, procede a inaugurar el curso de monitores para la prevención del alcoholismo, en el Centro de Perfeccionamiento.

Durante el acto, Manuel José Errázuriz señaló que en la acción emprendida participa una comisión intersectorial de los ministerios de Educación, Salud y Defensa.

Agregó que Chile se ubica entre el octavo y décimo lugares en el ranking mundial de alcoholismo, y que esta situación tiene su origen en toda la estructura social y la familia.

INSTITUTO NACIONAL CELEBRÓ 168º ANIVERSARIO DE SU FUNDACIÓN

CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO DEL COLEGIO DE PROFESORES A.G.

En un acto efectuado el pasado 20 de agosto, Juana Araya Rojas, Presidente de la Directiva Regional Metropolitana del Colegio de Profesores de Chile A.G., dio a conocer la programación de actividades del Instituto de Capacitación y Perfeccionamiento del Magisterio, dependiente de dicha entidad, para el segundo semestre de 1981.

Estuvieron presentes en la reunión, el Director del C.P.E.I.P., René Salmé Martín, los Directores Locales de Educación de la Región Metropolitana, María Mero Cerna, Presidente del citado instituto y Horacio Marín, Director del Programa de Perfeccionamiento de dicha asociación gremial.

Los cursos programados para este período son los siguientes:

CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO (NIVEL I C.D.)

- Dicción e Imposición de la voz
- El método activo en la enseñanza de las Ciencias Sociales
- Evaluación
- Inter-Acción Profesor-Alumno en el aula
- Orientación
- Ortografía
- Redacción
- Relaciones Humanas

CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN (NIVEL II C.D.) PARA PROFESORES BÁSICOS

- Artes Plásticas
- Educación Musical

PARA EDUCADORAS DE PÁRVULOS - PROFESORES BÁSICOS Y MEDIOS

- Evaluación
- Planificación Curricular
- Tecnología Educativa

CURSOS DE POST TÍTULO

Convenio Consejo Mundial de Educación, Región 7, para América del Sur.

"Administración de Salas Cunas y Jardines Infantiles."

Destinatarios: Docentes Superiores y Profesores en general.

Patrocinan: Ilustre Municipalidad de Santiago - Instituto de Cooperación Iberoamericana de Madrid.

Los egresados de estos cursos pueden postular a Becas de Especialización en España.

CURSOS DE EXTENSIÓN:

- Guitarra y Folklore
- Artesanía de Navidad

INFORMACIONES: Carmen N° 160.



Izamiento de la bandera ante las autoridades, durante el 168º aniversario del Instituto Nacional.

El Instituto Nacional (actual Liceo A-1 "General J.M. Carrera") cumplió recientemente 168 años de vida. La semana institutana culminó con un Solemne Acto Académico presidido por el rector, Luis Molina Palacios, acompañado de la Vicerrectora Académica, Olga Vivanco y del Vicerrector Administrativo Oliverio Ibarbe. Entre las autoridades presentes se encontraban el Director de Educación, Álvaro Arriagada, quien asistió en representación de S.E. el Presidente de la República; el alcalde de la I. Municipalidad de Santiago, Carlos Bombal; el jefe del Área de Educación de la Secretaría Ministerial de la Región Metropolitana, Leopoldo Fernández; el presidente del Centro de Padres y Apoderados, Maximino Albornoz y otros.

En esta ocasión se hizo entrega, por primera vez, del "Premio a la Virtud Institutana", como un estímulo para aquel alumno que no sólo se destaque intelectualmente, sino que además haya demostrado espíritu de colaboración, responsabilidad, solidaridad y compañerismo. Acreedor a este premio fue Alfonso Ehijo Benbow.

También se inauguró una placa en el Hall Central, en la que se registran los nombres de todos los rectores del establecimiento, quienes con vocación de educadores han conducido al Instituto Nacional durante 168 años hasta llegar al lugar que hoy ocupa en la comunidad nacional y a la proyección que tiene en nuestro continente.

LA NUEVA ESTRUCTURA DE LA ENSEÑANZA MEDIA

El Ministro de Educación, Alfredo Prieto Bafalluy, informó oficialmente sobre la puesta en marcha de nuevos planes y programas de estudio para la enseñanza media.

Este nivel quedará dividido definitivamente en dos ciclos, con treinta horas de clase semanales para cada curso.

En el primer ciclo, los nuevos programas empezarán a regir el próximo año y las asignaturas contempladas serán básicamente las mismas, según informó el Secretario de Estado. Las modificaciones introducidas afectarán fundamentalmente a sus contenidos.

En tercero y cuarto año medio, existirá un plan mínimo fijo de 21 horas pedagógicas, que incluirá las siguientes asignaturas; Castellano, Matemáticas, Historia y Geografía de Chile, Economía Política y Educación Cívica, Filosofía, Educación Física, Biología y un Idioma Extranjero. Además de estos ramos, será obligatorio el Consejo de Curso semanal, destinado a la orientación de los alumnos así como a la formación de hábitos y valores.

Las nueve horas restantes se dedicarán a asignaturas de plan variable, en las modalidades científico humanista y polivalente. Al respecto, el Ministro señaló que cada establecimiento entregará las alternativas que esté capacitado para ofrecer y el estudiante elegirá entre las opciones que se le presenten.

En referencia a la enseñanza técnico profesional, Prieto manifestó que también estará sujeta a readecuaciones. En primero y segundo años se dará énfasis a la preparación científico humanista y en tercero y cuarto se intensificará la especialización técnica.

La reducción de horas de clases es sólo aparente, según expresó la autoridad, por cuanto la hora pedagógica será de 45 minutos y el calendario escolar se ha programado para 40 semanas, en circunstancias que en la actualidad sólo tiene 36.

Los objetivos de esta reforma tienden hacia una mayor flexibilidad en el sistema educacional, que permita a cada comunidad adecuar la enseñanza a su propia realidad y proporcione a los alumnos una gama más amplia de alternativas.

El Ministerio establece los mínimos, pero dependerá de cada establecimiento el mayor o menor número de ramos que incorpore a su plan variable, así como el aumento de horas de clase en las distintas asignaturas.

El director del Centro de Perfeccionamiento, René Salamé Martin, informó por su parte que los contenidos de los nuevos programas de estudio serán objeto de consulta a todos los estamentos del quehacer educacional del país.

PROPONDRÁN ENSEÑANZA DE ÉTICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

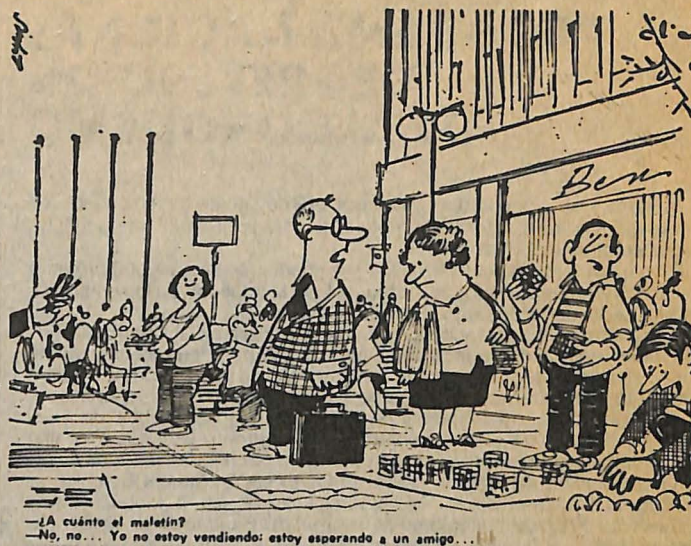
Entre los acuerdos adoptados por el Cuarto Congreso de la Sociedad Chilena de Filosofía, figura el proponer al Ministro de Educación la incorporación de la cátedra de Ética a los estudios profesionales.

Una ponencia en tal sentido fue presentada por los profesores de la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas y, según expresa el documento aprobado en el symposium, "los cambios acelerados y profundos que afectan a la cultura y civilización de nuestro tiempo inciden de modo a veces crítico en el comportamiento de las distintas profesiones y que, sin dudas, entre esas profesiones, la ética del educador trasciende su ámbito personal y se proyecta en las generaciones jóvenes del país, y por consiguiente en el destino mismo de Chile".

Al congreso, realizado en la Universidad de Valparaíso, asistieron especialistas nacionales y extranjeros. Entre estos últimos cabe destacar la participación de Heinrich Beck, de Alemania; Pierre Bigó, de Francia; María Rianza, de España; Jesús González, de Ecuador; Waldo Ross, de Canadá y otros estudiosos sudamericanos.

El próximo congreso de la sociedad que preside el decano de la Universidad de Chile, Joaquín Barceló, se efectuará en 1983.

PASEO AHUMADA



—¿A cuánto el maletín?
—No, no... Yo no estoy vendiendo; estoy esperando a un amigo...

Renzo Pecchenino, "Lukas", fue elegido Premio Nacional de Periodismo 1981, mención Dibujo. En la foto, uno de sus dibujos en "El Mercurio".

"LUKAS", PREMIO NACIONAL DE PERIODISMO

Renzo Pecchenino Raggi, "Lukas", fue elegido Premio Nacional de Periodismo 1981, mención dibujo.

El jurado que lo designó estuvo presidido por el Ministro de Educación, Alfredo Prieto Bafalluy. Lo integraron, además, Lisandro Cánepa y Blanca Tejos, en representación del Colegio de Periodistas de Chile AG.; Virginia Cox, por la Sociedad de Escritores; Mario Urzúa, por el Consejo de Rectores; Enrique Campos Menéndez, en calidad de asesor cultural de la junta de gobierno, quien tuvo derecho a voz, pero no a voto, y Brunilda Cartes, secretaria ejecutiva del Instituto de Chile.

Este destacado dibujante, nacido en Italia el 29 de mayo de 1934, se inició profesionalmente en el diario porteño "La Unión". Más tarde colaboró en las revistas "Pingüino" y "Topaze" y en publicaciones para niños. Desde 1966 trabaja para la empresa "El Mercurio".

Sus obras han sido publicadas en revistas internacionales, tales como "O Cruzeiro" y "Squire" y en 1965, durante su permanencia en Estados Unidos, integró el equipo del "Sacramento Bee", de California y trabajó para Walter Thompson, en Nueva York.

Pecchenino es, además, autor de varios libros: "Bestiario del Reyno de Chile", "Apuntes Porteños" y "Viña del Mar".

ABREN REGISTRO DE PROFESORES QUE NO EJERCEN

Los profesores titulados que carezcan a la fecha de un cargo docente y deseen desempeñarse en establecimientos fiscales municipales o particulares, pueden inscribirse en el Colegio de Profesores de Chile AG.

Los interesados de la Región Metropolitana deben dirigirse a calle Ejército N° 634 - A. En el resto del país, se atenderá en las sedes locales, provinciales y regionales de esa entidad gremial.

Para formalizar la inscripción, los profesionales deberán llenar una ficha en la que se registrará su número de colegiatura, título profesional e institución que lo otorgó, número de horas semanales disponibles, dirección particular, comuna y fono.

CURSO DE EDUCACIÓN FÍSICA NIVEL II DICTAN EN LA REGIÓN METROPOLITANA

Un **Curso de Educación Física Nivel II**, auspiciado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas y la Secretaría Ministerial de Educación, se está realizando en la Región Metropolitana, a cargo de los supervisores de la asignatura, con la coordinación del profesor Roberto Pérez Muñoz, del Primer Sector Escolar.

El curso está funcionando con su matrícula completa, en el local de la Escuela D N° 73, Lord Cochrane 850, y obedece al desarrollo del plan Operativo 1981 del CPEIP, su objetivo principal es proporcionar a los profesores de Educación Física que tienen a su cargo a lo menos un curso del primer ciclo básico, una amplia gama de métodos y procedimientos didácticos inherentes a la especialidad.

El plan de estudios contempla los siguientes ramos: Psicopedagogía, Metodología, Psicomotricidad, Biología Aplicada, Atletismo, Hándbol, Análisis del Programa de Educación Física y Evaluación, con un total de 216 horas. Su término está previsto para el 18 de diciembre de este año.



Ceremonia inaugural del proyecto de Formación de Clubes de Menores, en la Escuela N° 337, de Quilicura.

En Quilicura

ATENCIÓN A LA INFANCIA EN COMUNIDADES MARGINALES



Carmen Luz Latorre y Salomón Magendzo, autores del libro Atención a la infancia en comunidades marginales.

Mediante un convenio entre UNICEF —Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia— y el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), se editó el libro **Atención a la infancia en comunidades marginales** de los investigadores Salomón Magendzo y Carmen Luz Latorre.

La presentación, que estuvo a cargo de Javier Toro, representante de la Oficina Regional de UNICEF, se realizó en la sede de ese organismo y contó con la presencia de Eduardo Cabezón Contreras, jefe de la Oficina de Relaciones Internacionales del Ministerio de Educación; Rafael Echeverría, Director del PIIE; los autores del texto y otros representantes del Ministerio de Educación y de UNICEF.

Posteriormente, uno de los autores, Salomón Magendzo, se refirió al contenido de esta publicación, la cual tiene cuatro importantes capítulos: Metodología de evaluación de programas preescolares no—formales; Aplicación del modelo de evaluación a tres programas preescolares no—formales en Chile; Algunas experiencias en la atención al preescolar marginal en América Latina, y Elementos esenciales para una acción preescolar en comunidades.

SE INAUGURÓ PROYECTO DE FORMACIÓN DE CLUBES DE MENORES

Ricardo Munizaga Salas, alcalde de la I. Municipalidad de Quilicura, y Luis Añasco, director Local de Educación del 7° Sector Escolar, presidieron la ceremonia inaugural del Proyecto de Formación de Clubes de Menores, en la Escuela N° 337 que dirige la profesora Carmen Romo Sepúlveda.

Su objetivo es propender al desarrollo integral y armónico de los jóvenes, creando y reforzando conductas y hábitos deseables para el buen aprovechamiento del tiempo libre. El comité técnico de Educación del Comité Asistencia Social (CAS), presidido por el alcalde e integrado por las ocho escuelas básicas y el liceo de la localidad, es el responsable de llevar a cabo este proyecto.

Los clubes a los cuales podrán ingresar los jóvenes de la comuna son los siguientes: folklore, básquetbol, ajedrez, artes plásticas, teatro, grabado y modelado, educación para el hogar, teatro y títeres, fútbol, atletismo, carpintería, cruz verde, tejido, modas, inglés y documentación.

CIRCULAR REGLAMENTA CANCELACIÓN DE DESAHUCIO

En la circular 603/81 del 20 de julio, emanada del Ministerio de Educación, se establece la forma y oportunidad de cancelación del desahucio al personal de esa Secretaría de Estado traspasado a los municipios.

En ella se indica que dichos funcionarios tendrán derecho a percibir un mes de sueldo por cada año de servicio o fracción superior a seis meses, sin que el monto total pueda exceder de veinticuatro veces este valor.

El beneficio podrá solicitarse a contar del día 1° del mes siguiente al de la fecha de traspaso del establecimiento educacional en que labora el interesado, una vez publicado en el Diario Oficial el extracto del respectivo decreto.

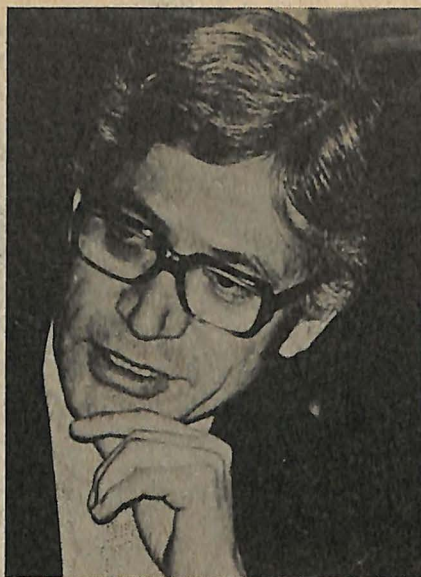
El texto completo de la circular se adjunta en la Sección Documentos de la presente edición de la REVISTA DE EDUCACION.

IGOR SAAVEDRA, PREMIO NACIONAL DE CIENCIAS 1981

Por sus publicaciones científicas de resonancia internacional, por el rol que ha desempeñado despertando y estimulando las vocaciones juveniles para la Física y por su acción constante dentro del país, se otorgó al destacado académico Igor Saavedra el Premio Nacional de Ciencias.

Así lo manifestó el Ministro de Educación, Alfredo Prieto Bafalluy, quien presidió el jurado encargado de la nominación. Dicho jurado estuvo constituido, además, por el doctor Desiderio Papp, el físico Alex Trier, Domingo Santa Cruz, del Instituto de Chile y Manuel Pinochet, presidente de CONICYT.

El profesor Saavedra se desempeña como catedrático de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile.



Igor Saavedra.

EXPERTOS INTERNACIONALES EN PROGRAMAS DE MAGISTER EN EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO

Como "un programa único en el mundo" por la amplitud de las áreas que cubre, calificó el profesor Bruce Vogeli, de la Universidad de Columbia, el curso de Magister en Educación que se desarrolla en la Universidad de Santiago.

El académico norteamericano está dictando clases en dicho programa, en el que también participan como especialistas invitados, los doctores Arno Bellack y Richard Paul Vigilante, de la misma universidad estadounidense.

"Aquí se formarán los líderes que podrán satisfacer las necesidades de la educación chilena, agregó Vogeli, quien señaló que los principales problemas que afectan a este sector dicen relación con el planeamiento, la formación de los docentes y el escaso desarrollo de la investigación.

El profesor Bellack, por su parte, señaló que si la preparación de educadores se va a llevar a cabo en instituciones extrauniversitarias, será necesario tomar medidas especiales para "que se produzca el enriquecimiento académico necesario".

Con respecto a la tecnificación de la enseñanza, los especialistas manifestaron que aunque ésta ha brindado beneficios notorios en algunas áreas como matemática, idiomas y lectura, lo más importante sigue siendo la interacción profesor—alumno.

ENCUENTRO DE TELEVISIÓN INFANTIL



Dra. Hertha Sturm, autoridad mundial en TV infantil, asistió a encuentro realizado en Santiago.

El Primer Encuentro sobre Televisión Infantil se realizó en Santiago durante los días 10, 11 y 12 del pasado mes de agosto.

El evento fue organizado por las escuelas de Periodismo y Educación de la Universidad Católica, con el apoyo de Canal 13 y del Instituto Goethe y contó con la participación de Hertha Sturm, doctora en filosofía con mención en Psicología, de la Universidad de Freiburg.

La especialista alemana, máxima autoridad en televisión infantil mundial, presentó dos ponencias: "Elementos básicos de una pedagogía de medios" y "Efectos emocionales; aspectos específicos de la televisión".

Refiriéndose al contenido de los programas, la experta manifestó que la violencia es muchas veces imitada. La agresión es emoción y la emoción es excitación; esta última no sólo se produce frente a escenas violentas, sino también ante situaciones afectivas.

Existe, por otra parte, el peligro que el niño se sumerja de tal modo en la situación presentada que pase a ser parte de la actuación.

Este estado de enajenación se evitará con la presencia de un adulto. Con sólo estar ahí, la persona mayor contribuye a mantener el vínculo del pequeño con el mundo real. Su compañía evita, además, el que el niño sienta miedo frente a escenas que podrían atemorizarlo si se encuentra solo frente a la pantalla.

Es difícil entregar pautas para crear una televisión infantil ideal, dijo la psicóloga, por cuanto todo niño tiene su propia realidad y su percepción del mensaje dependerá de sus propias experiencias.

PEDAGOGÍA TÉCNICO—PROFESIONAL OFRECERÁ INACAP

INACAP, que celebra durante este mes sus quince años de existencia, se transformará a partir de 1982 en Centro de Formación Técnica, continuando con su mismo sistema pedagógico y especialidades.

La labor de la institución se ampliará, sin embargo, a través de su reconocimiento paralelo como Instituto profesional, en virtud de lo cual abrirá el próximo año cinco carreras de nivel superior. Ellas son Ingeniería en Ejecución, en Mecánica Automotriz y en Ecología, Pedagogía en Formación Técnico Profesional, Comunicación Social con mención en Relaciones Públicas y Técnico Audiovisual, e Ingeniería de Ejecución en Administración de Empresas.

La información fue entregada por su director ejecutivo, Oscar Coddov, quien agregó que aunque el instituto es filial de CORFO, no recibe financiamiento ni subvención estatal, ya que trabaja en el área del autofinanciamiento.

Para desarrollar los programas de capacitación, expresó, se estudia permanentemente la realidad laboral del país. "No somos formadores de cesantes ilustrados", afirmó.

* Los tres artículos siguientes pertenecen a la publicación del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF: *La incapacidad infantil: su prevención y rehabilitación*. E/CEF/L. 1410, marzo 1980..

LA INCAPACITACIÓN ENTRE LOS NIÑOS DEL MUNDO

Magnitud del problema: uno de cada diez

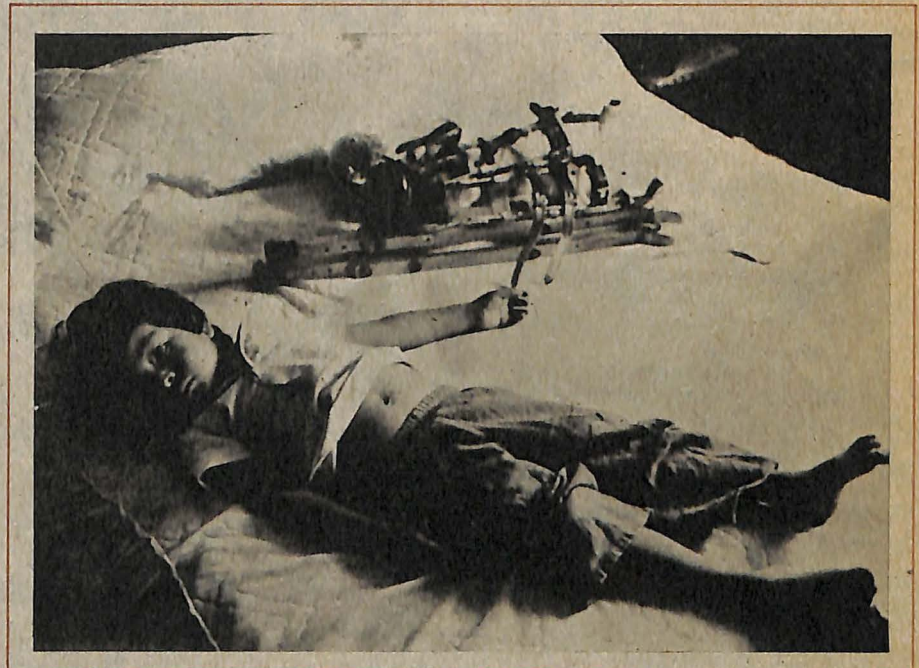
Los datos procedentes de muchos países y regiones revelan que uno de cada diez niños padece de un tipo de deficiencia congénita o adquirida, de carácter físico, mental o sensorial, que limitará su capacidad para un normal desarrollo si no se le presta alguna forma de asistencia especial y cuidado.

Es éste un cálculo mínimo. La cantidad puede ser mucho mayor y llegar hasta un 15 ó 20% de todos los niños, según las condiciones que se tomen en cuenta, las definiciones de incapacidad que se utilicen, la edad de la población infantil que se ha estudiado y otros factores. A continuación se señalan algunos ejemplos

a) La Organización Panamericana de la Salud (OPS) ha calculado en la forma siguiente la incidencia de diversas formas de incapacitación en la población general de América Latina:

	Porcentaje
Problemas del sistema locomotor y amputaciones	3,00
Retraso mental (el porcentaje puede variar de uno a tres según la edad)	3,00
Ceguera	2,00
Sordera y mudez	2,00
Deficiencia mental (de cualquier población tomada en un momento determinado cualquiera)	1,00
Parálisis cerebral	0,06
Total	11,06

b) La Oficina de Educación de Estados Unidos, en un estudio sobre 75 millones de niños en edad escolar, de 5 a 19 años de edad, clasificó como impedidos a un 10% de ellos, en la forma siguiente:



Uno de cada diez niños padece de un tipo de deficiencia congénita o adquirida —física, mental o sensorial— que limitará su capacidad para un normal desarrollo si no se le presta asistencia especial (foto Unicef).

	Porcentaje
Deficiencia del habla	3,500
Perturbación emotiva	2,000
Retraso mental	2,300
Capacidad limitada para aprender	1,000
Deficiencia auditiva	0,500
Sordera	0,075
Parálisis y otros tipos de trastornos de la salud	0,500
Visión limitada	0,100
Impedimentos múltiples	0,060
Total	10,035

c) Un estudio de las Naciones Unidas sobre los obstáculos que limitan el acceso de los niños impedidos a los servicios de rehabilitación y a la educación señala que:

"...unos 15 de cada 100 niños requieren algún tipo de medidas de educación especial o de rehabilitación. Por causa de diversas enfermedades incapacitantes, de la mala nutrición y de condiciones ambientales adversas, la proporción de niños impedidos en los países en desarrollo parece ser aun más alta que en los países desarrollados." (1)

(1) "Obstáculos que limitan el acceso de los niños impedidos a los servicios de rehabilitación y a la educación", de Naciones Unidas, New York, 1976, ST/ESA/47, pág. 42.

año internacional del impedido

Empleado el cálculo conservador de que un niño de cada diez es incapacitado, y sobre la base de la cifra de población de 1975, se da a continuación un cuadro global de la incapacitación entre los niños del mundo:

a) De 1.400 millones de niños menores de 15 años, 140 millones son inválidos. Aproximadamente un 80%, o sea, 120 millones de estos niños, viven en el mundo en desarrollo, privados de todo tipo de servicios de rehabilitación, y

b) Había en 1975 más de 6 millones de niños inválidos en América del Norte, más de 11 millones en Europa, 13 millones en América Latina, 18 millones en África y 88 millones en Asia.

Sobre la base de las actuales proyecciones demográficas, habrá por lo menos 190 millones de niños incapacitados en el mundo para el año 2000, de los cuales no menos de 150 millones vivirán en países en desarrollo.

Tipos de incapacitación entre los niños

Entre los niños se dan los siguientes tipos de incapacitación:

— niños que se consideran con grave limitación mental, deficientes o retardados;

— niños que se consideran lentos para aprender;

— niños que se consideran con defectos del habla o del lenguaje;

— niños con deficiencia auditiva;

— niños ciegos;

— niños con visión parcial;

— niños con impedimento del aparato motor;

— niños con tipos concretos de incapacidad para aprender;

— niños con problemas de conducta, mal adaptados y psíquicamente perturbados; y

— niños que padecen combinaciones diversas de las condiciones antes indicadas.

Deficiencia, incapacitación e impedimento

En la labor de planificación orientada hacia la prevención y rehabilitación, se requiere la comprensión de los conceptos de deficiencia, incapacitación e impedimento. Con este fin, la OMS, en su política revisada para la prevención de la incapacitación y su rehabilitación, ha definido estos conceptos en la forma siguiente:

“Deficiencia: Una pérdida psicológica, fisiológica o anatómica de carácter transitorio o permanente, o anomalía de estructura o función.

Incapacitación: Cualquier restricción que limita o impide el ejercicio de una actividad, resultante de una deficiencia, en la forma o dentro de la modalidad que se considere normal para un ser humano.

Impedimento: Una incapacitación que



En América latina, el 3% de los niños tiene problemas del sistema locomotor y amputaciones, según la Organización Panamericana de la Salud, OPS (foto Unicef).

constituye una desventaja para una determinada persona en cuanto limita o impide el cumplimiento de una función normal según su edad, sexo y condiciones sociales y culturales.⁽²⁾ Dentro de estas definiciones pueden hacerse las aclaraciones siguientes:

a) Una **deficiencia** puede ser la ausencia o el defecto de una parte del cuerpo, un miembro amputado, la parálisis después de la poliomielitis, una capacidad pulmonar limitada, diabetes, miopía, retraso mental, capacidad auditiva limitada, deformación facial u otras condiciones anormales.

b) La **incapacitación** es resultado de una deficiencia y puede consistir en dificultades para caminar, ver, hablar, oír, leer, escribir, contar, levantar pesos o tomar interés en el medio circundante de la persona o establecer contacto con este medio; así como las deficiencias pueden ser permanentes o transitorias, la incapacitación puede durar mucho o poco, ser permanente o transitoria, progresiva o regresiva, y su efecto puede variar según las exigencias de situaciones diferentes.

c) Una incapacitación se convierte en **impedimento** cuando impide hacer lo

que se espera que una persona haga en un momento determinado de su vida. Los niños que padecen de incapacitación pueden tener dificultades para cuidar de sí mismos, participar en situaciones sociales con otros niños y con adultos, para comunicar sus pensamientos y preocupaciones, para aprender dentro y fuera de la escuela y desarrollar la capacidad de realizar una actividad económica independiente.

La descripción de algunos niños observados en el curso de este estudio contribuirá a aclarar el significado de estas definiciones:

a) En una zona rural de América Latina los investigadores visitaron a una familia que, según información de las autoridades locales, tenía varios niños con problemas para hablar y oír.

Las observaciones hechas revelaron que de cuatro niños, tres sufrían de grave retraso mental. Debido a que los padres no tuvieron un asesoramiento adecuado, los niños fueron aislados, alimentados en el suelo como animales y recluidos en un patio pequeño, privados de todo estímulo. Aunque su edad variaba de dos a siete años, ninguno podía hablar, manejarse solo para sus necesidades fisiológicas o participar en situaciones sociales. Los investigadores llegaron a la conclusión de que con

(2) Tomado de un proyecto revisado de clasificación terminológica de la OMS.

atención y un estímulo simple, estos niños serían capaces de mucho más de lo que entonces podían realizar.

Sus deficiencias consistían, en cierto grado, de limitación de su capacidad mental; su incapacitación era una dificultad y lentitud para adquirir los conocimientos y la habilidad necesarios para las actividades de la vida diaria, y dificultades para hablar o aparentemente comprender las comunicaciones verbales; sus impedimentos se debían a que habían estado privados de enseñanza escolar o de otra forma de aprendizaje, excluidos de las relaciones sociales, y a que se los consideraba incapaces de trabajar o participar en la vida de familia o de la comunidad.

b) En una pequeña comunidad marítima de Asia, los investigadores encontraron a un muchacho de ocho años que no estaba en la escuela aunque ésta estuviera funcionando. Fueron informados por su madre de que el muchacho era sordo y que no podía asistir a clase, aunque solía ayudarlo a hacer cestas para contribuir al sostenimiento de la familia. Era evidente que se trataba de un muchacho inteligente y rápido para aprender.

Su deficiencia consistía en una limitación de la capacidad auditiva; su incapacitación era que sin ayuda no podía aprender a comunicarse mediante la voz y el sonido; su impedimento consistía en que estaba privado de educación y de las oportunidades de socialización que tienen los niños de su edad en la escuela, y

c) En otro país, luego de visitar a una familia que tenía un hijo deficiente, los investigadores advirtieron la presencia de un hombre joven sentado a la vera del camino fuera de la vivienda familiar, inmóvil durante una o más horas, de semblante inexpresivo, al parecer ajeno al hecho insólito de la visita de un extraño. Su madre dijo que era demente. Averiguando las circunstancias del caso, se reveló que desde su nacimiento sufría ocasionalmente de ataques epilépticos, por los que se le consideraba demente y se le tenía apartado de la vida normal de familia, de la escuela y de otras relaciones sociales.

Su deficiencia es la epilepsia; su incapacitación, el estancamiento de la mente y de la personalidad a causa de la reacción equivocada de su familia ante sus ataques de epilepsia, y sus impedimentos son la falta de educación, de habilidad social, el hecho de que no se lo acepte para un empleo, y por último, la falta de una posibilidad de contraer matrimonio y de formar su propia familia.

Es común que se dé más de un tipo de incapacitación. Esto no siempre es resultado directo de la deficiencia inicial; incapacidades adicionales pueden ocurrir como resultado de la reacción del niño, de la familia o de la sociedad ante la deficiencia inicial.



La proporción de niños impedidos en los países en desarrollo parece ser más alta que en los países desarrollados (foto Unicef).

Se sabe asimismo que algunas deficiencias producen incapacidades múltiples. Por ejemplo, los problemas de percepción y del sistema motor y las dificultades para comunicarse se dan a menudo en los niños que sufren de parálisis cerebral; los problemas para aprender a hablar y comunicarse y para manejar el lenguaje y otros elementos convencionales, son resultados de la sordera; la asociación de algunos problemas de desarrollo físico y de coordinación motriz con el retraso mental.

Los niños que tienen problemas físicos, sensoriales y mentales son asimismo propensos a tener problemas de conducta, y viceversa. Estudios recientes de la OMS indican, por ejemplo, que entre un 13 y un 30% de los niños que se benefician de los servicios de atención primaria de salud en los países en desarrollo, sufren de alguna forma de desorden mental, combinado a menudo con desórdenes físicos⁽³⁾.

Causas de la incapacitación

Las mayores causas de la incapacitación entre los niños se han identificado de la siguiente manera:

- nutrición inadecuada de la madre y el niño, incluso deficiencias vitamínicas.
- percances antes del nacimiento o relacionados con él:
 - o lesión prenatal.
 - o factores genéticos e incompatibilidad.
 - o lesión al nacer en el período neonatal.
- enfermedades infecciosas.
- accidentes, y
- varios otros factores, incluso la contaminación del medio y deficiencias de origen todavía no conocido.

La incapacitación y el problema del desarrollo del niño

Los muchos y muy variados estilos de vida de las diversas agrupaciones humanas en el mundo no son sino una indicación de la inmensa capacidad que tiene el niño en desarrollo para adaptarse a una gran variedad de tipos de comportamiento físico, mental y social. Con todo, los estudios realizados sobre niños de muchas culturas diferentes del mundo han determinado que, en todos los casos, rigen ciertos principios básicos del desarrollo del niño. Tienen importancia crítica para comprender la naturaleza de la incapacitación del niño y la forma de prevenirla y rehabilitarla.

El desarrollo social y del comportamiento está vinculado con el crecimiento y el desarrollo físico del niño. A medida que maduran los sistemas orgánicos del niño, con un control neurológico de grandes y ulteriormente más refinados grupos musculares, el aumento de sus fuerzas, y la capacidad para diferenciar estímulos visuales y auditivos, el niño adquiere la capacidad para avanzar gradualmente hacia etapas más elevadas de desarrollo.

Estos son períodos críticos en la vida del niño, especialmente durante los primeros meses y años de su vida, cuando se hace más capaz de cumplir ciertas tareas de desarrollo, ya se trate de formar un vínculo emotivo con otro ser humano, de aprender a pararse o caminar, o de comenzar a emitir sonidos y hablar. Si la tarea de desarrollo no se cumple durante el período crítico, puede resultar más difícil, si no imposible cumplirla más adelante.

Cuando el niño no llega a una etapa normal de desarrollo en un plazo normal, puede resultar mucho más difícil cualquier desarrollo ulterior.

La teoría aceptada considera que cada paso en el desarrollo es un fundamento necesario para el crecimiento ulterior. Los elementos físicos, sociales, emotivos y de cognición están todos interrelacionados. Así, por ejemplo, la capacidad del niño para convertirse en adulto emocionalmente maduro, puede depender del desarrollo de la fuerza y coordinación físicas, de las experiencias muy diversas que haya recogido y del proceso de madurez mental.

(3) Véase "Estudio conjunto UNICEF/OMS sobre propuestas de medidas de colaboración en las esferas de la salud mental y el desarrollo psicosocial de la infancia", E/ICEF/L.1389, enero de 1979.

Es muy frecuente que el mayor peligro que trae consigo una deficiencia infantil consista en que se permita a ésta interrumpir el proceso normal de desarrollo hasta un grado tal que se anule la capacidad del niño para adaptarse a las limitaciones que le impone su deficiencia, y en que se restrinjan seriamente sus perspectivas de progreso normal hacia la madurez y la independencia.

Una gran mayoría de los niños que adolecen de alguna forma de deficiencia son capaces de adaptarse a sus limitaciones y de progresar en forma relativamente normal a lo largo del proceso de desarrollo, si se les permite hacerlo y se les presta ayuda en caso necesario.

Lamentablemente, en demasiados casos, la familia y la comunidad no comprenden esa posibilidad. Por diversas razones, que van desde el comprensible deseo de los padres de proteger excesivamente al niño deficiente hasta el estigma y el rechazo de que tradicionalmente los hace víctimas la sociedad, el niño deficiente no solamente está privado de asistencia para su desarrollo normal, sino que en la práctica no se le permiten las actividades y las experiencias que le son necesarias.

Como un ejemplo, en Asia, en una choza de jungla, se vio a una niña que



La ceguera es uno de los tipos de incapacitación (foto Unicef).

había pasado casi sus dos años de edad en una hamaca situada en un oscuro lugar de almacenamiento. Casi no mostraba vida alguna, salvo en sus grandes ojos atemorizados. No hablaba ni lloraba.

Las pruebas realizadas por un terapeuta revelaron que tenía reacciones musculares y nerviosas normales y que probablemente se la podía estimular y enseñar a llevar una vida mucho más activa. Los antecedentes de la niña indicaban que había sufrido una fiebre de origen desconocido poco después de nacer, y que un curandero del lugar había aconsejado que se la mantuviese inmóvil y sin molestias.

Al cabo de semanas y meses desaparecieron la fiebre y sus secuelas, pero la ausencia de estímulo y la privación de experiencias normales de su desarrollo fueron factores negativos. Era imposible determinar si había habido una lesión del cerebro, pero era evidente que sin un cambio apropiado de la situación, la niña estaba condenada a llevar una vida de incapacitación física y mental hasta un punto que se hubiera podido evitar si se hubiese insistido en su desarrollo antes que en su deficiencia original.

CONSECUENCIAS DE LA INCAPACITACIÓN

Efectos sobre el niño

Cuando la deficiencia da como resultado limitaciones duraderas o permanentes respecto de una o más de las funciones básicas de la locomoción, manejo de las manos, vista, oído, comunicación, pensamiento y entendimiento, resultan ciertamente conse-

cuencias concretas a las que habrá que hacer frente. A menos que se proporcionen los medios para restaurar las funciones limitadas o para compensar su pérdida, habrá dificultades para aquellas actividades de la vida que dependen de las funciones afectadas.

La pérdida de la visión puede entorpecer la habilidad del niño para formar

vínculos sociales y para moverse dentro del medio que le rodea; la pérdida del oído puede crearle dificultades para comunicarse y aprender el habla y el lenguaje; el retraso mental limitará la capacidad del niño para manejarse en la vida diaria; la pérdida o la parálisis de los miembros limitará la movilidad que necesita para educarse, trabajar y vivir

dentro de la comunidad.

Pero, además de estos problemas, el niño incapacitado puede también tener que hacer frente a actitudes negativas a su respecto de parte de la familia o de los amigos. El niño puede ser inducido a considerarse diferente de otros niños. La familia puede abrigar con respecto al niño sentimientos de piedad o culpabilidad. La movilidad e independencia del niño pueden estar restringidas y es posible que se vea inhibido de hacer uso de aquellas destrezas y habilidades que le quedan y que se pueden desarrollar.

Todos los niños necesitan disciplina para aprender y funcionar positivamente en la sociedad. Los padres pueden sentirse poco dispuestos a imponer disciplina al hijo incapacitado, a causa de sus propias actitudes e ignorancia respecto de la forma de ayudarlo a desarrollarse.

Las situaciones especiales de tensión que le crea al niño su incapacitación y las reacciones ante esas situaciones durante los períodos críticos de desarrollo, pueden originar una seria interrupción en el proceso normal de desarrollo que resulta muy desproporcionada con respecto a la importancia de la deficiencia misma, y es a menudo mucho más perjudicial para la capacidad futura del niño.

Efectos sobre la familia

Mucho se ha investigado para demostrar la gama de problemas especiales que se crean a las familias en que se dan casos de incapacitación, particularmente de los hijos, y para indicar el efecto traumático que a menudo sienten la familia y sus miembros. Algunos de los puntos más importantes de preocupación son:

- ordenación del empleo del tiempo y de las energías de los miembros de la familia;
- dificultades en las relaciones entre los padres;
- complicaciones y desviaciones en el desarrollo de los hermanos del incapacitado, y
- consecuencias para la salud mental.

En una reunión de un grupo de expertos de las Naciones Unidas sobre aspectos socioeconómicos de la rehabilitación, se llegó a la conclusión de que cuando se toman en cuenta estos efectos y sobre la base de una familia de tamaño mediano, la proporción de la población afectada de incapacitación puede llegar a por lo menos un 25% (4).

(4) "Socio-economic implications of investments in rehabilitation for the disabled", 1 a 9 diciembre de 1977, Ginebra, párr. 42 (por publicarse).



La parálisis de sus miembros limitará la movilidad que necesita para educarse, trabajar y vivir dentro de la comunidad. (foto Unicef).

MEDIDAS PARA REDUCIR LAS CONSECUENCIAS DE LA INCAPACITACIÓN

Cuando nos disponemos a reducir los efectos de la incapacitación y del impedimento, consideramos sobre todo tres categorías de actividades:

- Prevenir, en primer lugar, las deficiencias físicas mentales o sensoriales.
- Prevenir, cuando ocurre la deficiencia, que cause una limitación funcional permanente, o limitar en lo posible sus consecuencias inhibitorias, y
- Prevenir que la comunidad y el medio circundante físico y social que crea, condenen a los niños incapacita-

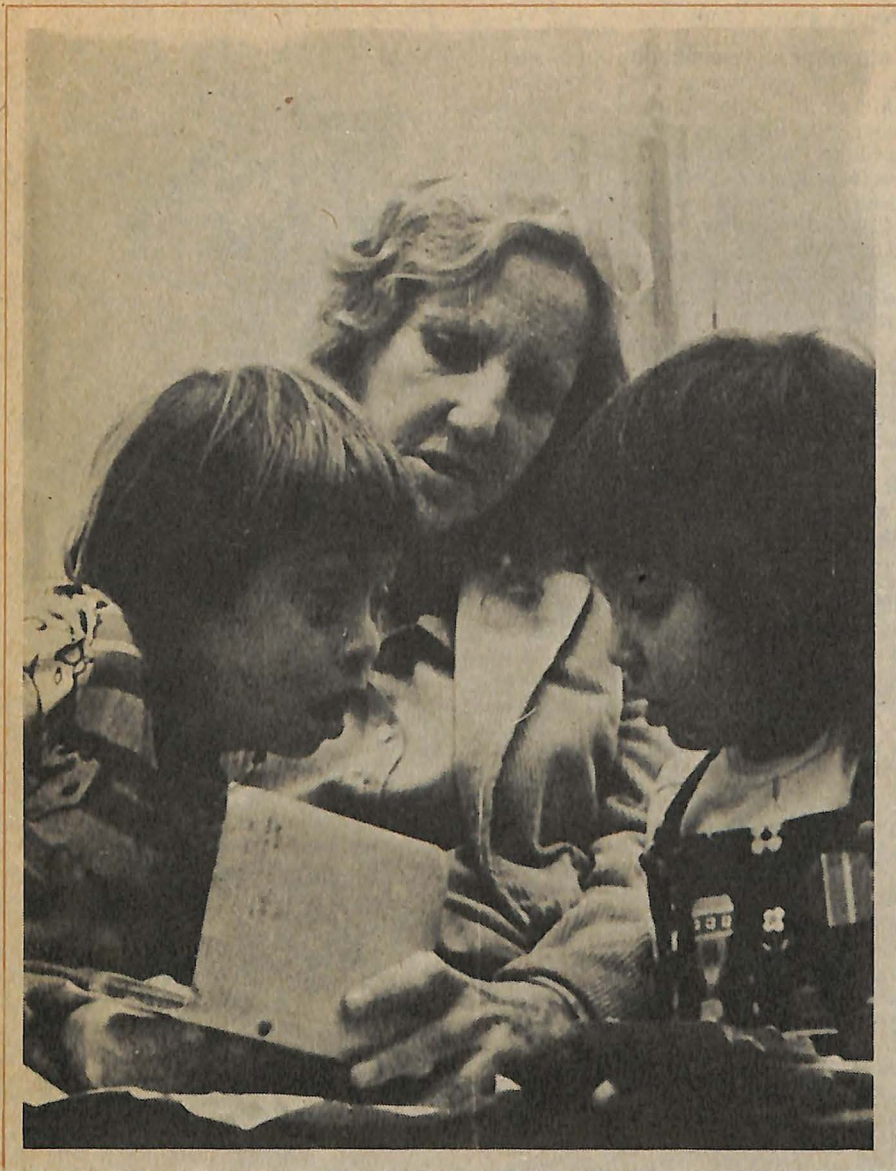
dos a una vida de estigma, segregación y aislamiento.

La planificación para reducir el número de niños con deficiencias congénitas o adquiridas y para asistir a los millones de niños, cuyas deficiencias existen sin terapia alguna, debe basarse en una comprensión de los conocimientos y las técnicas existentes. Pero se requieren conceptos más refinados para la prestación y distribución de los diversos tipos de ayuda que es posible suministrar.

Prevención o reducción de la deficiencia

Las deficiencias que sufren los niños resultan, en la mayoría de los casos, de una o más de las causas siguientes: nutrición inadecuada del niño o de la madre; percances ocurridos antes del nacimiento o relacionados con él; enfermedades y accidentes.

A continuación se resumen las principales medidas conocidas para prevenir las deficiencias que afectan a los niños.



Una de las medidas más importantes para prevenir el retraso mental es el examen y la orientación genética (foto Unicef).

Prevención del retraso mental

Entre las medidas más importantes para prevenir el retraso mental, figuran las siguientes:

- mejor nutrición de la madre y del niño en la primera infancia de éste;
- inmunización contra infecciones de bacterias y virus que causan lesiones cerebrales;
- examen y orientación genéticos;

Educación de la familia para reducir el número de uniones consanguíneas y de matrimonios dentro del mismo grupo

humano;

— mejores atenciones y condiciones antes del nacimiento o relacionadas con él;

— eliminación de los azares propios del medio; y

— mejores experiencias, estímulos y educación durante la primera infancia.

Prevención de enfermedades mentales

Debido a la complejidad de los factores psicosociales vinculados con las en-

fermedades mentales y al hecho de que los orígenes de éstas pueden radicar en parte en otra categoría de deficiencias, como las de carácter físico, sensorial y neurológico, las medidas preventivas comprenden todos los componentes de un buen programa de salud mental, incluso:

— fortalecimiento de la protección de la familia y de la comunidad y estímulo a los niños;

— identificación temprana de los síntomas y apropiada reacción ante ellos;

— eliminación o reducción de los estados de tensión, y

— educación pública para eliminar las reacciones estereotipadas y fundadas en prejuicios ante las personas que acusan síntomas de enfermedad mental.

Prevención de las deficiencias neurológicas

Además de las medidas arriba mencionadas para la prevención del retraso mental, se puede reducir la posibilidad de deficiencias neurológicas mediante:

— tratamiento adecuado para evitar lesiones causadas por infecciones virales;

— medidas para controlar los ataques epilépticos y los peligros de lesiones cerebrales derivados de esos ataques;

— eliminación de situaciones en que puedan ocurrir lesiones cerebrales traumáticas, especialmente guerras y otros tipos de situaciones de violencia así como la contaminación química y del medio ambiente, y

— programa para eliminar los accidentes domésticos, laborales y durante el transporte.

Prevención de las deficiencias de la visión

Entre las medidas para evitar las deficiencias de la visión figuran:

— mejor nutrición de la madre y el niño e ingestión de vitaminas para evitar la ceguera, especialmente la xerofalmia, causada por la falta de vitaminas;

— control de las enfermedades que causan trastornos de la visión tales como el tracoma, la oncorcerciasis, la rubéola materna y la lepra;

— mejores servicios de saneamiento y salud pública, y

— prevención de accidentes.

Prevención de deficiencias auditivas

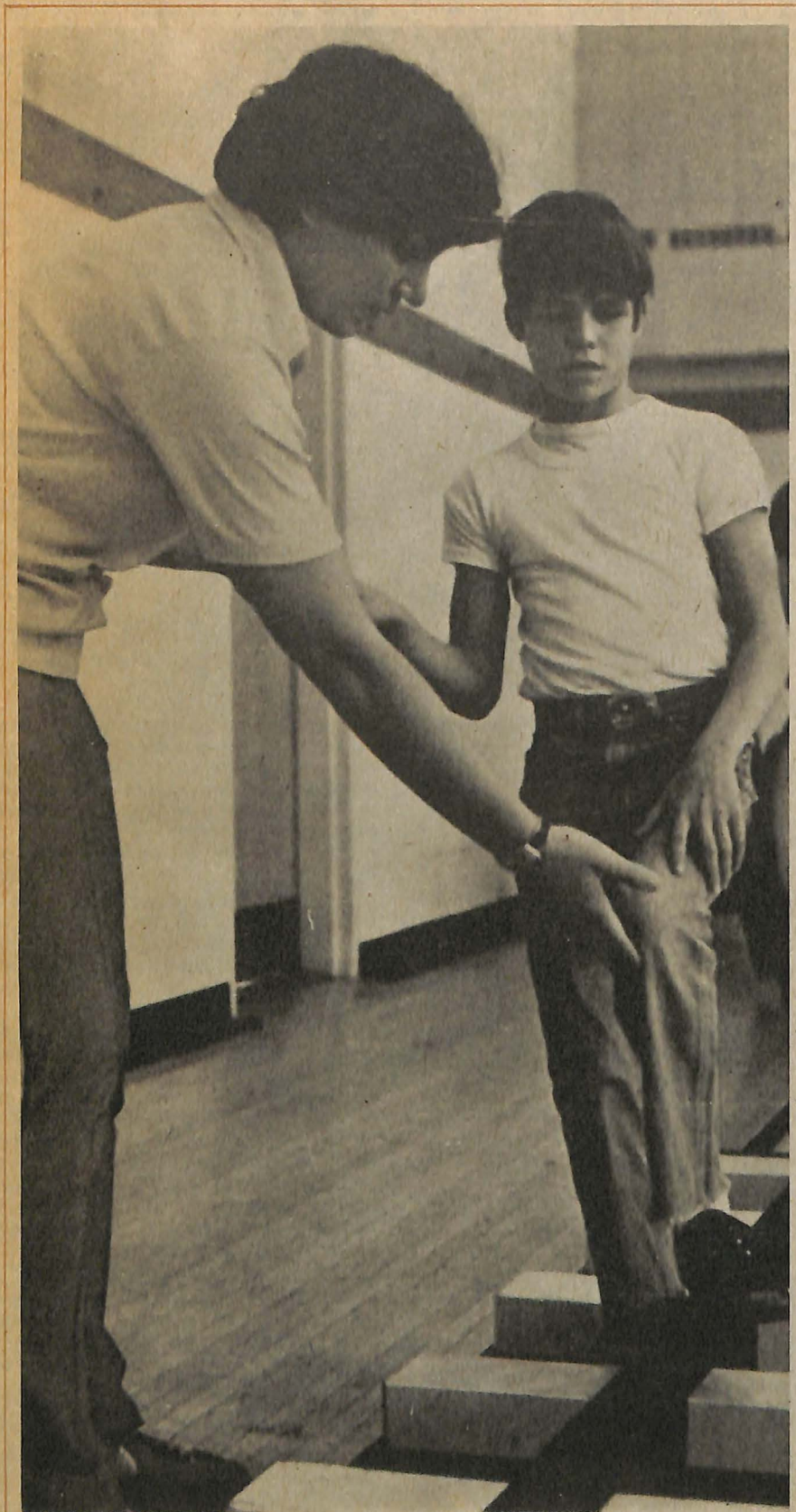
Entre las medidas figuran:

— la inmunización de las futuras madres contra la rubéola;

— el control del uso de drogas, especialmente durante la preñez;

— el asesoramiento genético para identificar incompatibilidades sanguíneas y antecedentes familiares de sordera;

— la inoculación contra las infeccio-



Las anomalías físicas pueden acompañar a cualquiera de las otras deficiencias y resultar de los mismos tipos de factores de estas. (foto Unicef).

nes y su tratamiento, especialmente de aquellas que afectan el oído medio;

- la eliminación de situaciones en que la persona se expone mucho tiempo a un alto nivel de ruido; y
- la prevención de accidentes.

Prevención de deficiencias físicas

Esto requiere la aplicación de todas las medidas indicadas arriba en razón de que las anomalías físicas pueden acompañar, solas o en combinación, a cualquiera de las deficiencias ya citadas y resultar de los mismos tipos de factores que causan tales deficiencias.

MEDIDAS DE LOS PADRES PARA REDUCIR LAS CONSECUENCIAS DE UN APRENDIZAJE ESCOLAR DIFICULTOSO *

Lo que **NO** debe hacerse con el niño;

1. Esperar que supere por sí solo las dificultades.
2. Ignorar o negarse a reconocer los problemas que presenta.
3. Atribuir a la "flojera" sus dificultades escolares.
4. Presionarlo para que aprenda más rápido de lo que su ritmo de aprendizaje le permite.
5. Castigarlo corporalmente o dejar en evidencia sus dificultades frente a otras personas.
6. Efectuar discriminaciones y comparaciones con otros niños.
7. Tratarlo de "tonto", "flojo" u otro calificativo que lesione la imagen de sí mismo.
8. Introducirlo en la enseñanza de la lectura antes que posea la madurez necesaria, evitando un probable fracaso y rechazo hacia la lectura.

Lo que **SI** debe hacerse con el niño:

1. Llevarlo oportunamente a un Centro de Diagnóstico o a un especialista cuando se detecte cualquier dificultad seria en su aprendizaje.
2. Informarse de la problemática, para tener un mejor conocimiento y colaborar en forma más efectiva en el tratamiento.
3. Exigirle un desempeño escolar de acuerdo con sus reales capacidades.
4. Proporcionarle, cuando es pequeño, oportunidades que le permitan enriquecer su experiencia personal (leerle cuentos, conversarle, mostrarle objetos o láminas, pedirle que dibuje y relate sus experiencias, etc.)
5. Brindarle afecto y seguridad.
6. Tratarlo igual que a los otros niños asignándole responsabilidades.
7. Elogiarlo y gratificarlo a medida que va alcanzando nuevos aprendizajes.
8. Introducirlo en la enseñanza de la lectura cuando posea madurez necesaria para ello.

* MINISTERIO DE EDUCACION. Boletín Escuela de Padres N° 6. Santiago de Chile, Gabriela Mistral, 1981.

UN APORTE A LA ESCUELA DE PADRES

Alicia Díaz Campos
Juana Lorca González (Coordinadora)
Jorge Pérez Mellado
Rosario Valdés Bunster
Unidad de Educación Diferencial
de la Dirección de Educación

“MÁS VALE PREVENIR QUE CURAR”, es un antiguo adagio que en este Año Internacional del Impedido recobra gran significación e importancia.

Dentro de los objetivos planteados para este Año Internacional, se destaca el de promover medidas efectivas para la prevención de la incapacidad y para la rehabilitación de los impedidos.

Cualquier esfuerzo que tienda a cumplir con este derecho humano, debe ser tomado como una responsabilidad de todos, para lograr resultados positivos frente a la prevención y rehabilitación.

La incapacidad puede presentar diferente magnitud; las limitaciones en algunas áreas pueden compensarse en la medida que las potencialidades que posee un individuo lo permitan.

PRECAUCIONES RECOMENDADAS

A los profesores que son padres; a los que deben orientar a los futuros padres, y a los que además deben orientar a los padres de sus alumnos, se les sugiere a continuación una serie de precauciones que deben tener presentes, dado que muchas de las causas de las limitaciones pueden prevenirse:

1. Cuando una pareja decida casarse, es recomendable la visita previa al médico, para que investigue los factores hereditarios o congénitos, que pueden ser detectados por un examen. Esto dará a la pareja la tranquilidad y orientación necesarias.

2. Con anterioridad al embarazo o durante los primeros meses de él, deben practicarse exámenes para detectar infecciones maternas o enfermedades

• Registro de indicadores cuya presencia determina un alto riesgo de impedimentos.
• Sucesión evolutiva de conductas normales entre 0 y 5 años de edad.



Durante el embarazo, el control médico debe ser regular para poder evaluar los riesgos con la debida anticipación.

susceptibles de agravarse en el curso de la gestación y aumentar el riesgo fetal, como por ejemplo nefritis, hipertensión, diabetes, factor RH negativo de la madre. Estas y otras enfermedades deben ser conocidas para curarlas a tiempo y evitar consecuencias en el hijo.

3. Durante el embarazo, el control médico debe ser regular, la primera visita debe hacerse lo antes posible, para que el facultativo pueda evaluar con anticipación los riesgos.

4. La persona embarazada debe tener una alimentación ordenada y adecuada. Evitará fumar, consumir alcohol y sustancias excitantes, ingerir medicamentos sin una precisa indicación médica, exponerse a los rayos X y tener contacto con personas afectadas por enfermedades virales.

5. La madre que espera un hijo debe dormir y descansar lo suficiente. También debe realizar ejercicios adecuados y tener tranquilidad en el hogar, contribuyendo a ello toda la familia.

6. Durante el parto, deben tomarse las medidas necesarias, especialmente en los casos de alto riesgo, que serán detectados oportunamente por medio del control médico regular.

7. Una vez que la criatura ha nacido, debe ser atendida por un pediatra, quien controlará su desarrollo y alimentación.

8. Cuando el niño está creciendo, debe alejarse de los peligros, hasta que conozca por sí mismo los riesgos de su ambiente.

Hay que recordar:

— Guardar medicamentos y sustan-



En la conducta motriz del niño deben considerarse tanto los grandes movimientos corporales como las más finas coordinaciones motrices.

cias venenosas o dañinas fuera del alcance del pequeño.

— No dar remedios al niño, sin antes consultar al médico.

— Mantener la higiene en el hogar para evitar infecciones.

— Educar al hijo con ternura, evitando los castigos que pueden causar daños físicos o psíquicos.

NIÑOS DE ALTO RIESGO

Al nacer el niño, se observará si existen algunos de los indicadores que se registran a continuación y que pueden constituirse en factores causales de probables impedimentos.

Entre ellos encontramos factores que por sí solos son de alto riesgo y otros que actúan al combinarse dos o más de ellos:

— Bajo peso al nacer (menos de 2.500 gramos).

— Lactante menor de un año, desnutrido.

— Presencia de hermanos desnutridos.

— Presencia de hermanos con retraso en el desarrollo psicomotor.

— Padres alcohólicos.

— Antecedentes familiares de alcoholismo, drogadicción, tabaquismo u otras adicciones.

— Madre enferma mental.

— Daño cerebral.

— Malas condiciones económicas y ambientales del hogar.

— Antecedentes mórbidos en el embarazo y/o parto.

— Hospitalizaciones repetidas (más de 2 por trimestre).

— Cuadros diarreicos frecuentes.

— Alteraciones del crecimiento.

— Anormalidad congénita.

— Destete precoz (antes del 4º mes).

— Intervalos cortos entre nacimientos (menos de dos años).

— Madre añosa.

— Madre adolescente.

— Madre analfabeta.

— Ausencia de la madre.

— Ausencia del padre.

— Abandono total del niño.

— Cesantía del jefe del hogar.

Si se presentan algunas de las condiciones antes indicadas, debe considerarse la posibilidad de un niño de alto riesgo. Esto no implica impedimento,

sino que constituye la voz de alerta para que los padres, en conjunto con los especialistas, tomen las medidas necesarias:

1º) El médico dará las recomendaciones pertinentes.

2º) Los padres seguirán los consejos del médico y acudirán a otras instituciones para que ayuden al niño.

CONTRIBUCIÓN DE LA MADRE EN LA PREVENCIÓN DE IMPEDIMIENTOS

1. Conocer el desarrollo de la conducta de los niños.

El desarrollo de un niño puede ser revelado por la forma como se comporta. Comportamiento o conducta son términos utilizados frente a las diversas reacciones de un niño, sean ellas reflejas, voluntarias, espontáneas o aprendidas. Son formas de comportamiento: parpadear, intentar tomar un objeto colgante, volver la cabeza en dirección a un sonido.

Así como el cuerpo crece, la conducta evoluciona; se hace cada vez más compleja. A medida que el sistema nervioso se modifica bajo la acción del crecimiento, la conducta se diferencia y cambia. Al año de edad, los objetos se toman con la palma de la mano (presión palmar); más tarde esta acción se realiza con el pulgar y el índice (presión pinza).

El crecimiento, por lo tanto, es un proceso de moldeamiento. Formas o modos de conducta o comportamiento son expresiones empleadas para determinar ciertas etapas de madurez.

La observación se utiliza como elemento de diagnóstico del desarrollo y permite a la madre comparar entre un desarrollo normal y uno con problemas.

2. Valorar la importancia de los diferentes tipos de conducta

Los cuatro aspectos más destacados del crecimiento de un niño son:

a) **Conducta motriz.** Esta capacidad del niño constituye el natural punto de partida de la valoración de su madurez. Deben considerarse aquí, tanto los grandes movimientos corporales, como las más finas coordinaciones motrices, reacciones posturales, mantención de la cabeza, sentarse, pararse, gateo, marcha, forma de aproximarse a un objeto, de tomarlo y manejarlo.

b) **La conducta adaptativa.** Aquí se aprecian las relaciones sensorio—motrices ante objetos y situaciones. La coordinación de movimientos oculares y manuales para alcanzar y manipular objetos y la habilidad para utilizar adecuadamente la dotación motriz en la solución de problemas prácticos, la capacidad de realizar nuevas adaptaciones frente a problemas presentados.

c) **La conducta del lenguaje.** Se usa el término lenguaje en el sentido más amplio, considerando toda forma de comunicación visible y audible, sean gestos, movimientos posturales, vocalizaciones, palabras, frases u oraciones. La conducta del lenguaje incluye, además, imitación y comprensión de lo que expresan otras personas.

d) **La conducta personal-social.** Comprende las reacciones del niño ante la cultura social del medio en que vive. Estas reacciones son múltiples y variadas y su moldeamiento está determinado por factores externos e internos. Entre ellas encontramos el control de esfínteres, adquisición de habilidades y actitudes en relación a la alimentación, higiene, independencia, colaboración y reacción adecuada a la enseñanza. La conducta personal social está sujeta a variaciones individuales, pero presenta, dentro de la normalidad, ciertos límites.

3. Observar las conductas de sus hijos

Esta constituye una adecuada medida preventiva.

El desarrollo es un proceso continuo. Comienza con la concepción y progresa mediante una ordenada sucesión, etapa por etapa, representando cada

año internacional del impedido

una de ellas un grado o nivel de madurez. Como existen tantos niveles, se han elegido, entre todos, algunos que mejor sirvan de puntos de referencia, con el propósito de observar el desarrollo normal, detectar dificultades que podrían interferir con los aprendizajes futuros o francas limitaciones, que harían necesaria la participación de profesionales especializados.

A continuación, se entrega la sucesión evolutiva de los cuatro tipos de conductas antes comentados, correspondientes a edades entre 0 y 5 años (según Gessell).

Sucesión evolutiva de conductas

a) Conducta motriz

Niveles de madurez

4 Semanas
16 Semanas
28 Semanas

40 Semanas
12 Meses
18 Meses

2 Años
3 Años
4 Años
5 Años

Conductas

- La cabeza oscila, reflejo tónico nuczal, manos cerradas.
- Cabeza firme, postura simétrica, manos abiertas.
- Se sienta, inclinándose hacia adelante apoyándose sobre las manos. Agarra el cubo, consigue tomar la bolita.
- Permanece sentado solo. Gatea, se para.
- Camina con ayuda. Se traslada. Toma con precisión una bolita.
- Camina sin caerse. Se sienta por sí mismo. Construye una torre de 3 cubos.
- Corre. Construye una torre de 6 cubos.
- Se para sobre un pie. Construye una torre con 10 cubos.
- Salta sobre un pie.
- Salta alternativamente sobre cada pie.

b) Conducta adaptativa

Niveles de madurez

4 Semanas
16 Semanas
28 Semanas
40 Semanas
12 Meses
18 Meses

2 Años
3 Años
4 Años
5 Años

Conductas

- Mira a su alrededor. Seguimiento ocular incompleto.
- Correcto seguimiento ocular. Mira el sonajero en la mano.
- Pasa un cubo de una mano a la otra.
- Combina dos cubos.
- Suelta un cubo dentro de una taza.
- Extrae la bolita de la botella. Imita una línea con el lápiz.
- Construye torres de 6 cubos. Imita una línea circular.
- Edifica un puente con 3 cubos. Imita una cruz.
- Construye una puerta con 5 cubos. Dibuja un hombre.
- Cuenta 10 monedas.

c) Conducta del lenguaje

Niveles de madurez

4 Semanas
16 Semanas
28 Semanas
40 Semanas
12 Meses
18 Meses

2 Años
3 Años
4 Años
5 Años

Conductas

- Pequeños ruidos guturales.
- Murmullos. Ríe. Vocalización social.
- "Laleo". Vocaliza intensamente. Escucha sus propias vocalizaciones.
- Dice una palabra. Atiende a su nombre.
- Dice dos o más palabras.
- Jerga. Nombra dibujos.
- Usa frases. comprende órdenes sencillas.
- Usa oraciones. Contesta preguntas sencillas.
- Usa conjunciones y comprende proposiciones.
- Habla sin articulación infantil. Pregunta ¿por qué?

d) Conducta personal social

Niveles de madurez

4 Semanas
16 Semanas

28 Semanas
12 Meses
18 Meses

2 Años
3 Años
4 Años
5 Años

Conductas

- Mira los rostros de quienes le observan.
- Juega con manos y ropa. Reconoce la mamadera. Abre la boca para recibir la comida.
- Juegos sencillos de pre-escolares. Come solo una galletita.
- Ayuda a vestirse. Alcanza los juguetes. Come con los dedos.
- Usa la cuchara, derrama algo, adquiere control de esfínteres.
- Avisa para satisfacer sus necesidades de ir al baño. Juega con muñecos.
- Usa bien la cuchara. Se pone los zapatos.
- Se puede lavar y secar la cara. Hace mandados. Juega en grupo.
- Se viste sin ayuda. Pregunta el significado de las palabras.



Hay que educar al niño con ternura, evitando los castigos que pueden causarle daños físicos o psíquicos.

Qué hacer cuando se detectan dificultades

Si frente a la observación del desarrollo de conductas se descubre un ligero retraso, se indicarán a la madre algunas actividades para estimular las áreas menos desarrolladas.

Cuando se observa un retraso mayor o impedimento franco, se recomendará acudir a un organismo de diagnóstico psicopedagógico o de salud, donde podrá recibir orientación en relación al caso.

BIBLIOGRAFÍA

GESELL, Arno y AMATRUDA, C. **Diagnóstico del desarrollo**. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1946.

Especialistas colaboradores, **Boletín Escuela de Padres N°6**, Mineduc, 1978.

LIRA M. Isabel y FOLCH Soledad, **Manuales de Estimulación N° 1 y 2**, Buenos Aires, Editorial Galdoc, 1978.

ANEXO *

Con el objeto de orientar a padres y educadores en este sentido, se ofrece a continuación un cuadro sinóptico de las inmunizaciones que deben administrarse al niño.

Se entrega, además, una descripción de los síntomas más característicos de algunas enfermedades infantiles, para ayudar al adulto a detectarlas y solicitar asistencia médica ante cualquier indicio que haga sospechar su presencia.

I. ESQUEMA DE VACUNACIONES

Edad	Vacuna	Protección	Nº dosis
Recién nacido 0 a 27 días	B.C.G. Antipolio monovalente	Tuberculosis Poliomielitis	— —
28 días - 11 meses	ANTIPOLIO trivalente Triple (D-P-T)	Poliomielitis Difteria - Coqueluche-Tétano Sarampión	2 dosis 3 dosis
12 - 23 meses	Antisarampión Antipolio trivalente Triple (D-P-T)	—	1 dosis 1 dosis
4 años	Antipolio trivalente Triple (D-P-T)	— —	1 dosis 1 dosis
Primero y último año básico	B.C.G. Toxoide diftérico tetánico	— Difteria y tétano	1 dosis 1 dosis
2º año básico	Antisarampión	—	1 dosis 1 dosis

II. Detección de algunas enfermedades infantiles

a) **Difteria:** Comienza en forma brusca, produce fiebre alta, dolor de garganta, decaimiento general, dificultad para tragar y a veces ronquera y sensación de ahogo.

b) **Tos convulsiva:** Se inicia como un catarro rebelde insidioso, con tos irritante que gradualmente se vuelve de extrema intensidad, por lo general después de una o dos semanas de iniciada. Las crisis se caracterizan por accesos de tos violenta; se tose repetidamente, sin inhalación intermedia y a continuación se produce un silbido agudo característico, que termina generalmente, con la expulsión de mucosidades claras

y adhesivas.

c) **Sarampión:** Se inicia como resfrío, con tos, enrojecimiento de los ojos, molestias por la luz, además de manchas en la mucosa bucal. Entre el 3º y 7º día aparece una erupción de la piel constituida por manchas rojas que comienzan en la cara y luego se generalizan.

d) **Bronconeumonía y Neumonía:** Se inicia bruscamente y se caracteriza por fiebre, quejido, cansancio al respirar, tos, rechazo a los alimentos, decaimiento, puntada al costado o dolor abdominal. En lactantes, suele acompañarse de diarrea.



En la conducta personal-social, encontramos la adquisición de habilidades y actitudes relacionadas con la alimentación.

* Colaboración de la profesora Mercedes Bález-Cruz, especialista en Educación para la Salud, del Depto. de Apoyo a los Programas, Ministerio de Salud.

UN PROYECTO DE EXTENSIÓN DESARROLLADO A TRAVÉS DE UN CENTRO DE DIAGNÓSTICO

María Araya González, Profesora Especialista
Iris Barrios Torrejón, Psicóloga
Violeta Peluchonneau Cádiz, Asistente social
Patricia Torres González, Psicóloga
Centro de Diagnóstico D-842
Tercer Sector Escolar
Región Metropolitana.

Como es de conocimiento público, en los últimos años la Educación Diferencial ha alcanzado gran desarrollo, ampliándose notablemente la cobertura de atención anual a niños que presentan alguna dificultad o déficit que interfiere en su aprendizaje o desarrollo.

Estas atenciones se otorgan fundamentalmente en dos instancias: Diagnóstico y Tratamiento.

El diagnóstico se efectúa en los organismos destinados a tal efecto, esto es, Centros de Diagnóstico y Equipos de Apoyo Psicopedagógico o Microcentros. El tratamiento lo efectúan las Escuelas de Educación Diferencial y los Grupos Diferenciales de las escuelas básicas.

Cada unidad de diagnóstico cuenta con un equipo multiprofesional que incluye psicólogo, asistente social, fonoaudiólogo y profesor especialista. Su labor se desarrolla en coordinación con los servicios de salud. A ellos es referido el paciente cuando se requiere de un informe médico, ya sea en el área de neurología, psiquiatría, oftalmología, otorrinolaringología o cualquiera otra especialidad.

Objetivos de los Centros de Diagnóstico

Los Centros de Diagnóstico atienden preferentemente a niños y adolescentes de 4 a 18 años, de establecimientos educacionales fiscales o particulares gratuitos.

• Qué es y cómo opera un Centro de Diagnóstico • Preparación del docente para controlar problemas de aprendizaje y disciplina a nivel de aula

Sus funciones fundamentales (según Circular 615/80) son las siguientes:

1. Desarrollar programas de extensión con fines de difusión, prevención y detección temprana de los trastornos de aprendizaje.
2. Proporcionar apoyo técnico a la Educación Parvularia, Básica y Media para la detección y tratamiento de dichos trastornos.
3. Atender las necesidades diagnósticas de los preescolares y escolares de la región.
4. Desarrollar acciones de investigación.

Derivación de alumnos

Debe enviarse al Centro de Diagnóstico a:

1. Aquellos escolares que presentan dificultades en el aprendizaje, habiendo asistido como mínimo un año a la escuela en forma regular.
2. Alumnos que asisten a Grupo Diferencial y que después de un tratamiento

de 6 meses o más, aún no han superado sus dificultades.

3. Alumnos que requieren internación con informe de la asistente social, en que consten la necesidad de esta medida y la posibilidad de vacante en algún internado.

4. Alumnos que solicitan exención de idiomas extranjeros o evaluación diferenciada en Castellano (Decreto N° 610/80), los que deben presentar antecedentes que enviará el orientador de su liceo o escuela.

5. Casos que necesiten de una reevaluación psicológica o pedagógica, habiendo transcurrido por lo menos un año desde el examen anterior.

6. Alumnos que presenten algún tipo de alteración en su desarrollo o conducta que interfiera en su aprendizaje o adaptación escolar.

El Centro de Diagnóstico D 848

Este centro fue creado el 8 de noviembre de 1976 como Centro de Diagnóstico N° 4. Está ubicado en la Comuna de Las Condes, en Tomás Moro N° 262 — interior, tercer piso.

Cuenta con una planta multiprofesional, compuesta por psicólogos, profesores especialistas, fonoaudiólogo y asistente social, y atiende preferentemente alumnos derivados de las comunas de Providencia, Las Condes, Nuñoa y La Reina.

Durante el curso del año 1980, la Unidad llevó a cabo un proyecto de extensión en grupos

de escuelas. Con el propósito de lograr un mejor aprovechamiento de los recursos humanos, el personal se distribuyó en dos equipos, cada uno de los cuales atendió un sector determinado.

Reseñaremos, a continuación, la acción desarrollada por uno de ellos, en la que participaron dos psicólogos, un asistente social y un profesor especialista.

El propósito de este programa fue entregar al profesor los elementos necesarios para comprender la naturaleza de los trastornos del aprendizaje, contribuir a su correcta y oportuna detección y mejorar el manejo de situaciones problemáticas en la sala de clases.

El análisis de la experiencia de trabajo de los años anteriores había arrojado como conclusión que un número significativo de casos atendidos, correspondía a sujetos que presentaban problemas perfectamente superables dentro de la misma escuela básica común. Este hecho, unido a la gran demanda diagnóstica existente, determinó que el objetivo terminal del plan de extensión diseñado fuera la prevención de los trastornos generales de aprendizaje, objetivo directamente relacionado con la finalidad prioritaria de un centro de diagnóstico.

Metodología empleada

De las 28 escuelas básicas con que cuenta el Tercer Sector Escolar, se eligieron diez, de modo que cinco de ellas formaron parte del Grupo Experimental y las restantes se utilizaron como Grupo Control. Las primeras fueron seleccionadas entre aquellos establecimientos que habían presentado mayor demanda de atención diagnóstica durante el año 1973. La muestra quedó conformada de la siguiente manera:

Grupo Control

Escuela D 236
Escuela F 165
Escuela F 247
Escuela D 159
Escuela D 158

Grupo Experimental

Escuela F 244
Escuela E 245
Escuela F 242
Escuela D 239
Escuela E 237

El Grupo Experimental contaba con un total de 98 profesores. De ellos, 29 habían realizado cursos de perfeccionamiento en diversas asignaturas, 8 habían participado en cursos de capacitación para profesores de grupos diferenciados y finalmente, ninguno había recibido con anterioridad, en forma sistemática, los contenidos de este proyecto.



Al comienzo de todo diagnóstico, es importante efectuar una entrevista exhaustiva a los padres.

A fin de lograr los objetivos propuestos, el programa contempló diferentes fases, en las que se enfatizaban (según los contenidos entregados) determinadas formas de trabajo. Así en la etapa de conceptualización (Teorías del Aprendizaje), la metodología utilizada fue la exposición de contenidos con preguntas al final de cada charla. Durante el tratamiento de los aspectos generales del desarrollo, ésta se combinó con el trabajo de talleres, los que operaron en dos modalidades: una, mixta en que se entregaban contenidos y luego se abría debate sobre la base de un ejemplo (lectura de Anamnesis o cualquier otro) y otra de taller propiamente tal, en la que se trabajaba con contenidos ya asimilados para discutir su ampliación a situaciones educativas concretas.

Por falta de tiempo, no se logró desarrollar totalmente la última fase que consistía en observar directamente en la sala de clases, la aplicación práctica de la información recibida y discutida a través del año.

Durante el curso del programa, se trataron los siguientes aspectos:

1. Teorías del Aprendizaje:
 - a). Consideraciones generales.
 - b). Conductismo: enfoque Skinner.
 - c). Cognoscitivismo.
 - d). Educación centrada en la persona: Carl Rogers.
 - e). enfoque de Robert Gagné.
 - f). Análisis y discusión.
2. Aspectos Generales del Desarrollo:
 - a). Enfoque clásico.
 - b). Enfoque de Jean Piaget.
 - c). inteligencia: teorías.

- d). Pensamiento y lenguaje.
- e). Aspectos funcionales del lenguaje.
3. Trastornos del Desarrollo que Interfieren en el Aprendizaje:
 - a). Trastornos del lenguaje.
 - b). Dificultades de aprendizaje (generales y específicas).
4. Manejo de Conductas en la Sala de Clases:
 - Aspectos prácticos.

Evaluación

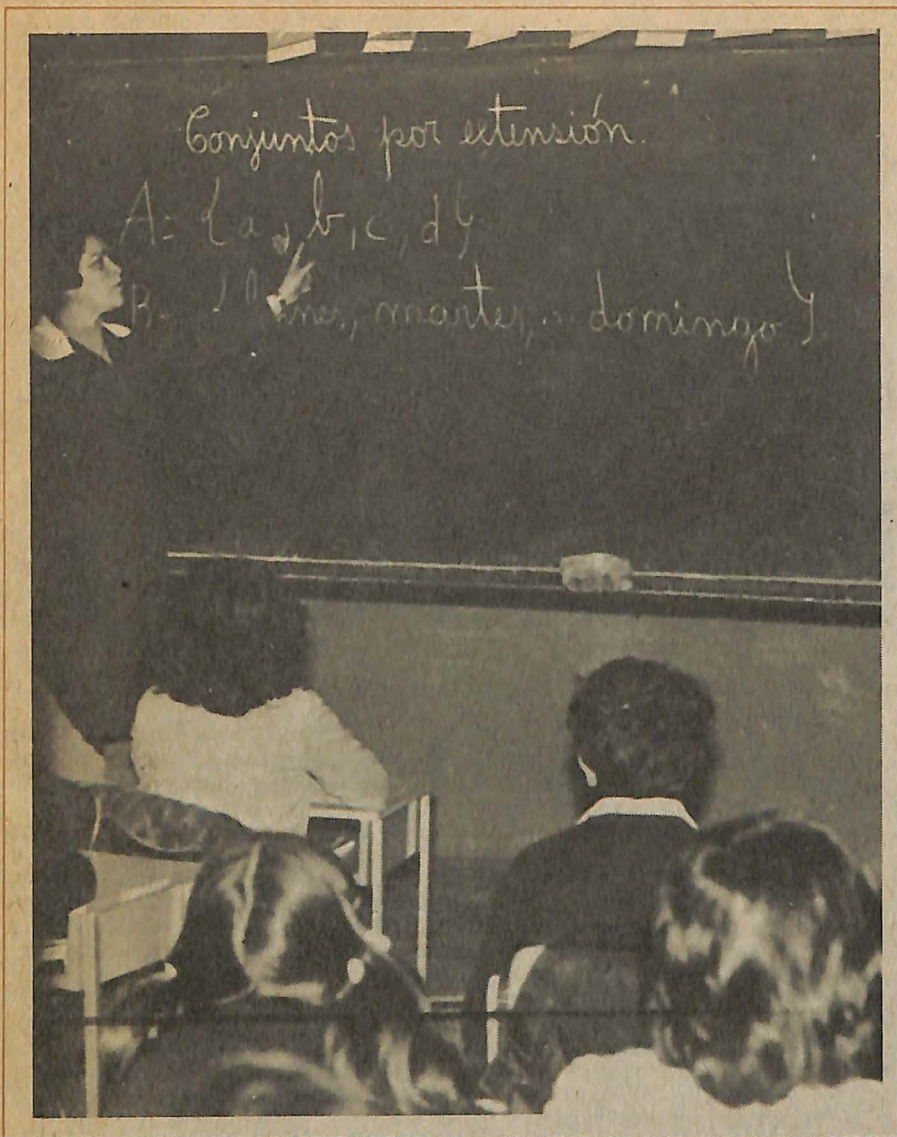
Para comprobar si se producía, a través del año, un cambio de conducta en los profesores, atribuible al desarrollo del proyecto, se llevó a cabo un proceso de evaluación que contempló tres instancias:

1. Observación dirigida, utilizando una pauta guía, en las escuelas del grupo experimental.
2. Trabajo de talleres, realizado en estas mismas escuelas.
3. Un estudio comparativo, utilizando una pauta de rendimiento que fue aplicada, tanto en las escuelas de Grupo Control como en las del Grupo Experimental, al inicio y al término del programa.

La pauta fue elaborada a partir de la información entregada por los profesores como motivo de consulta, al solicitar atención diagnóstica para aquellos niños que presentaban algún tipo de dificultad.

Conclusiones:

Las conclusiones se refieren en general al cambio observado en los profesores frente a las variables de rendimiento escolar y conducta de sus alumnos en



Lo esencial en la prevención de los trastornos de aprendizaje está en establecer una adecuada comunicación entre profesor y alumno.

los Grupos Experimental y Control.

Frente al aspecto rendimiento escolar, se pronunciaron en primera instancia por la utilización del reforzamiento individual o colectivo permanente, como modo de solución para aquellos alumnos que presentaban fallas en esta variable. Al término del programa, sin embargo, el Grupo Experimental sustituyó en orden de preferencia el reforzamiento propiamente tal por la necesidad de establecer un contacto más directo, integrador y participante de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y —en menor medida— por la estimulación contingente del alumno frente a cada progreso obtenido.

Este resultado indica un cambio notorio en la actitud de los docentes. Se aprecia un esfuerzo por incorporar a los apoderados al quehacer educativo de la escuela y se manifiesta, asimismo, una valoración del refuerzo positivo, como

un elemento de importancia en la obtención de un rendimiento escolar adecuado. Esto implica tomar conciencia que, a pesar de sus dificultades, el educando rendirá más y mejor si se siente estimulado cuando alcanza éxito y no sólo reprobado cuando fracasa.

Por otra parte, se observó en los profesores del Grupo Experimental una significativa modificación en su modo de proceder frente a las deficiencias en el rendimiento. Tomaron conciencia que, cuando un alumno presenta un bajo nivel de desempeño en alguna asignatura, ello no se debe únicamente a la dificultad que le ofrecen los contenidos entregados, sino también a una insuficiencia en su nivel de lenguaje que le impide captarlos en forma adecuada.

La relevancia de este hecho reside en que no se considera el aprendizaje de contenidos como el único determinante de un alto o bajo rendimiento escolar; es

necesario averiguar también, si el alumno posee un nivel de lenguaje comprensivo y expresivo, que le permita recibir, comprender y asimilar correcta y claramente la información entregada por el profesor. Es así como para una labor de prevención, lo fundamental es establecer una adecuada comunicación entre profesor y alumno, que contemple una buena emisión y recepción del mensaje, más que afianzar determinados contenidos por mera repetición.

Respecto al comportamiento escolar, en un comienzo los profesores de ambos grupos, experimental y control, coincidieron en asignar la mayor importancia a las conductas agresivas. En la segunda aplicación de la pauta, se mantuvo la coincidencia en torno a la agresividad, pero en el Grupo Experimental apareció el "aislamiento" como otro elemento de importancia, en contraposición con la "inquietud excesiva". A la vista de tales resultados, se hace evidente que los problemas de disciplina son frecuentemente asociados con manifestaciones claras de actividad y rara vez con una actitud pasiva, como es el caso del aislamiento, aunque éste también resulta inadecuado para lograr una adaptación normal del niño a su grupo.

En relación a este tipo de conflicto, ambos grupos, Control y Experimental, coincidieron inicialmente en la importancia de la entrevista, tanto con el niño como con sus padres, además del apoyo de otros profesionales para la búsqueda de soluciones. Al finalizar el desarrollo del proyecto, aunque se mantuvo la unanimidad de criterios respecto a la necesidad de entrevistas personales, en el Grupo Experimental descendió bruscamente la alternativa de buscar apoyo profesional. Lo anterior se debió al interés de los docentes por encontrar soluciones, apoyándose en sus propios medios y recurrir a otros profesionales sólo cuando la situación problemática revestía características que escapaban a su ámbito profesional. Esto se tradujo en una disminución del número de niños referido para diagnóstico por las escuelas del Grupo experimental, en el segundo semestre del año.

Finalmente, los profesores que participaron en esta acción, insistieron en la necesidad de una mayor asesoría, especialmente en lo referido al manejo conductual en el aula. Por tal motivo, el programa continuó aplicándose el presente año en dos establecimientos de los cinco originales, utilizando como criterio de selección el alto interés y motivación demostrado por los docentes de dichos planteles.

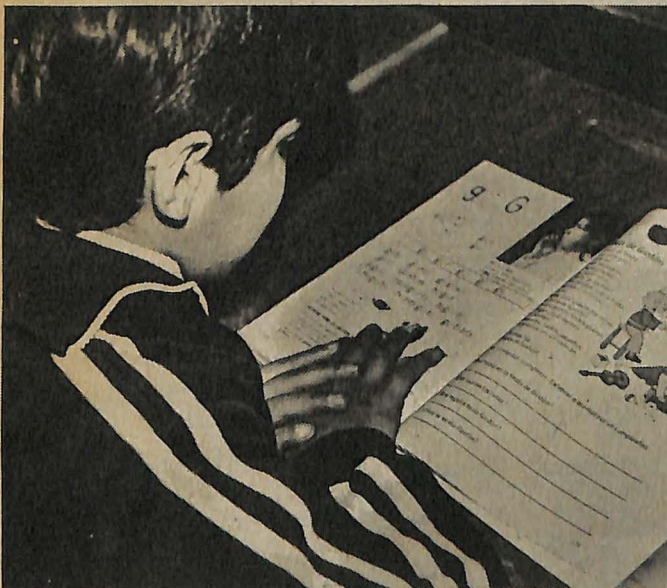
Esta segunda etapa de trabajo se inició con la profundización del manejo de conductas, para continuar con modalidades curriculares y su relación con la evaluación utilizada, y abocarse, finalmente, a la determinación de algunos elementos básicos que inciden en las relaciones interpersonales.

DE 1º a 8º AÑO BÁSICO

INSTRUMENTOS PARA EVALUAR LA LECTURA ORAL

Carmen Mardones Carrasco
María Cristina Rioseco Caramori
Supervisoras del Primer Sector Escolar, Región Metropolitana

- Escala de Apreciación para determinar tipos de lectura oral y Lista de Cotejo para diagnosticar las deficiencias específicas de ésta
- Sugerencias de actividades a nivel de aula para mejorar la lectura oral



La ejercitación de la lectura oral debería ser constante desde el Primer Año.

¿De qué manera los maestros pueden comprobar con precisión los logros alcanzados por sus alumnos? Existen variadas formas de hacerlo, pero por la complejidad que presentan algunos aspectos de los contenidos, al profesor se le hace difícil esta tarea. Uno de esos aspectos difíciles de evaluar es la lectura oral.

En conocimiento de esta problemática, deseamos entregar a los profesores dos instrumentos evaluativos de diagnóstico que

les ayudarán en este propósito. En primer lugar, una **Escala de Apreciación** para determinar tipos de lectura oral y enseguida una **Lista de Cotejo** para diagnosticar las deficiencias específicas de ésta.

Damos las principales características de cada uno de estos instrumentos, su forma de aplicación y sugerencias para mejorar las deficiencias detectadas en la lectura oral. Como anexo se incluye uno de los textos usados con resultados muy positivos en escuelas del Primer Sector Escolar de la Región Metropolitana, y que sirvieron para probar y afinar aquellos medios evaluativos.

ESCALA DE APRECIACIÓN

Una escala de apreciación consiste en un conjunto de características que nos indican el nivel en que se encuentra el alumno observado. Aplicada a la lectura oral, los niveles podrían ser:

1. Lectura silábica.
2. Lectura vacilante.
3. Lectura corriente.
4. Lectura expresiva.

Caracterización de los tipos de lectura indicados

Lectura silábica. El niño no lee por grupos de palabras y ni siquiera por palabras, sino por sílabas.

Lectura vacilante. Se caracteriza por la inseguridad del lector, el cual no respeta los signos de puntuación, repite palabras y frases ya leídas y se detiene en algunas palabras para hacer deletreo mental.

Lectura corriente. Es en realidad una buena lectura, por cuanto exige rapidez adecuada, buena pronunciación de las palabras y una cuidadosa atención a los signos de puntuación.

Lectura expresiva. A la lectura corriente, agrega la expresividad, a través de la cual el lector imprime a la voz los matices y la entonación necesarios para lograr que los oyentes perciban los sentimientos y el estado de ánimo del escritor.

Etapas del diagnóstico

1. Lectura oral individual de trozos seleccionados, si es posible en grabadora.
2. El profesor y los alumnos escuchan la grabación o lectura y ubican a cada alumno lector en el nivel correspondiente: Ej.: Si es silábica, colocará el N° 1. frente al nombre del alumno; si es vacilante, el N° 2, etc.
3. Registro en una planilla, como la siguiente, del nivel de cada lector.

NIVELES DE LECTURA ORAL

Nº. NOMBRE ALUMNO	20/8	20/9	20/10	OBSERVACIONES
1. Abarca, Luis	3	3	4	Progreso lento
2. Barra, Gloria	4	4	4	Sin dificultad
3. Cáceres, Raúl	1	2	3	Evidente progreso
4. Camus, Ana María	2	2	2	Sin progreso

4. Detectado el tipo lector de cada alumno, se determinará un tratamiento de apoyo para los que estén ubicados en los niveles inferiores.

5. En fecha posterior y en forma sistemática, el profesor efectuará sucesivos controles de lectura individual, a fin de comprobar los progresos alcanzados.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES PARA LA LECTURA VACILANTE

- Realizar una lectura silenciosa antes de toda lectura oral.
- Seleccionar lecturas cortas e interesantes, cuyos textos deben ir en aumento en extensión y dificultad a partir de: palabras, frases, oraciones cortas, oraciones largas, dichos populares, frases y pensamientos célebres, anécdotas, poesías y cuentos.
- Realizar prácticas frecuentes de "lectura dramatizada".
- Seleccionar trozos cortos sin puntuación alguna, con el objeto de que el alumno primero coloque la puntuación que considere conveniente y luego los lea en voz alta.
- Hacer ejercicios de redacción, partiendo de textos muy sencillos como oraciones simples, que luego se ampliarán a párrafos, con la puntuación y signos de interrogación y exclamación que corresponda.
- Organizar otras actividades de iniciativas y creatividad del profesor.

LISTA DE COTEJO

Aplicada a la lectura oral, consiste en una lista de errores típicos que permita comprobar si éstos se presentan o no en el alumno observado.

A continuación, presentamos una lista de cotejo para determinar deficiencias lectoras específicas:

1. Omisión de palabras.
2. Omisión de sílabas.
3. Omisión de letras.
4. Adición de palabras.
5. Adición de sílabas.
6. Adición de letras.
7. Alteración de palabras.
8. Desatención a los signos de puntuación.
9. Incorrecta pronunciación de la sílaba acentuada.

Forma de aplicación

Se seleccionan 5 ó 6 trozos que ofrezcan dificultades similares y cuyos contenidos sean interesantes para el niño. Cada alumno se acerca al maestro para hacer la lectura oral de uno de los trozos seleccionados. Si se dispusiera de grabadora, esta lectura se podría grabar y así el profesor escucharía posteriormente la grabación y determinaría la deficiencia específica de cada alumno.

En una planilla se registra el resultado obtenido:

Esta planilla servirá para hacer un análisis de las deficiencias lectoras tanto a nivel individual como a nivel general del curso.

En los casos individuales, se dan ejercicios para la corrección de la dificultad detectada, pudiendo inclusive el profesor enviar a un determinado alumno a un especialista. Si detecta que una deficiencia específica se repite en la mayoría del curso, entonces deberá buscar estrategias para corregirla en forma colectiva.



Una vez hecho el diagnóstico, deben realizarse los ejercicios de recuperación y de reforzamiento.

Nº. Nombre del alumno	Dificultades									Observaciones
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1. Abarca, Luis		x	x							Ejercicios correctivos.
2. Cáceres, Hugo										Sin dificultades

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES PARA SUPERAR LAS DEFICIENCIAS ESPECÍFICAS DE LA LECTURA ORAL

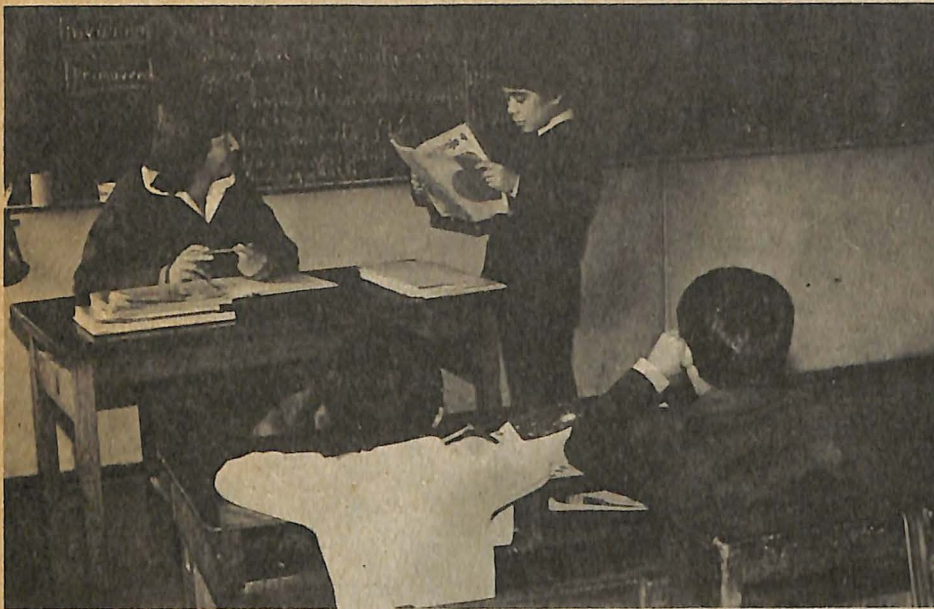
En general, respecto de las omisiones en que incurren los alumnos en la lectura oral, conviene partir con ejercicios de reconocimiento de letras, sílabas y palabras. Se presentan al alumno series de letras en las que él debe marcar la que se repite.

Ej.: n q d q a b q. Un ejercicio más fino sería incluir en la serie solamente letras muy parecidas: n-ñ-m-h-k/ g-b-d-q-p/ f-l/ u-v-y. Igual procedimiento se sigue con sílabas y palabras.

También se recomienda hacer ejercicios de análisis y síntesis, partiendo de oraciones cortas hasta llegar a la letra y viceversa. Este trabajo se puede apoyar con tarjetas que contienen dibujos, letras, sílabas, prefijos y sufijos, palabras y series de cada uno de estos elementos.

Omisión de palabras

- El maestro entrega al alumno material de lectura distribuido



El alumno sólo hace lectura ante el profesor, quien se sirve de instrumentos adecuados para su evaluación.

en párrafos cortos para que primero haga una lectura silenciosa.

—Luego el alumno lee en voz alta dichos textos ante el maestro. Cada vez que omita una palabra tendrá que volver a leer el párrafo.

—Localizadas las palabras omitidas, se subrayan con lápiz de color, para que las tenga presentes en el momento de leer nuevamente los textos.

—Ejercitación de lectura de las palabras omitidas, en el contexto y fuera de él.

Omisión de sílabas

—Al conocer las sílabas que presentan dificultades, el maestro prepara listas de palabras con estas dificultades, para su ejercitación diaria por parte de los alumnos.

Omisión de letras

—La más común es la omisión de la "s" final en los plurales. Para su corrección, se escriben en la pizarra palabras, frases y oraciones en singular para que el alumno las escriba y lea en singular y en plural.

—También suelen omitir letras de algunos grupos consonánticos que les presentan dificultades. Ej.: leen *gave* por *grave*; *dagón* por *dragón*. Para hacer la corrección, el alumno debe leer ante el profesor listas de palabras semejantes, con la dificultad y sin ella. Ejemplo: dama-drama; tina-trina.

Añadición de sílabas y letras

- El profesor lee las palabras y el alumno las repite.
- El profesor pide al alumno que las pronuncie por sílabas, escriba las palabras y las lea.
- Que deletree palabras.
- Que haga análisis y síntesis de palabras.
- Finalmente que redacte oraciones con las palabras en estudio.

Alteración de palabras

- Hacer que repita la lectura cuando ocurra la alteración.
- Señalarle la diferencia que existe entre las palabras confundidas.
- En una serie de palabras iguales y parecidas, pedirle que lea solamente las que son iguales. Ej.: cara, caña, casa, cana.

Desatención a los signos de puntuación

—Ejercitar diariamente lectura de trozos con variada puntuación.

—Entregarle un trozo sin puntuación para que lo lea en silencio y luego le coloque los signos de puntuación correspondientes. En seguida que lo lea en voz alta.

Desatención de los acentos

La acentuación incorrecta de las palabras cambia el sentido de las oraciones.

—Ejercitar con frecuencia la lectura de palabras como *sabla-sabia*; *depósito-deposito-depositó*; *secretaria-secretaría*.

CONCLUSIONES

Estos instrumentos pueden ser utilizados antes o durante el proceso enseñanza, aprendizaje. Usados al inicio del proceso cumplen la función de ubicación, vale decir, determinar en qué punto se encuentra el alumno al iniciar un nuevo aprendizaje.

Durante el proceso, este diagnóstico sirve para determinar las causas básicas de las repetidas dificultades en el aprendizaje de la lectura y para aplicar los ejercicios correctivos que permitan superar la deficiencia.

Tomando en cuenta los resultados de este trabajo en el aula, consideramos que estas sugerencias son válidas para aplicarlas en otras escuelas, con los ajustes y aportes que la experiencia de los colegas les indique.

ANEXO 1: Para 5º Año LA FELICIDAD

Daniel de la Vega
En una jaula hay dos canarios. Uno está muy abatido, mientras el otro canta alegremente. El canario triste le dice a su compañero:

—¿Cómo puedes cantar alegremente? Yo sufro en esta jaula.
—¡Ah, claro! —le respondió el otro—. Sufres porque piensas que las rejas son para privarte de la libertad.

—Naturalmente.
—Pues yo pienso que las rejas son para que el gato no entre en la jaula.
Y siguió cantando.

EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PRIMER CICLO BÁSICO

Héctor Trujillo Galindo

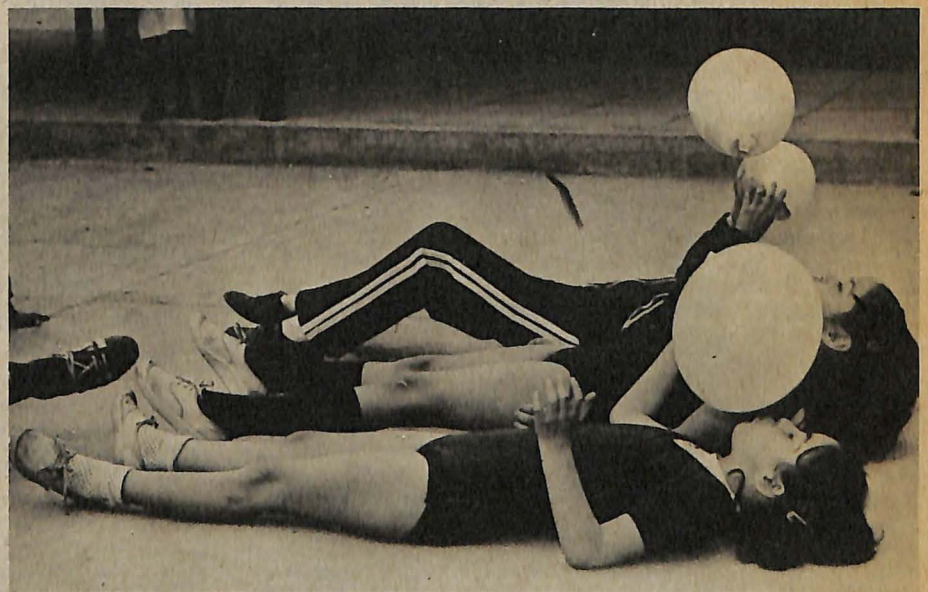
Departamento de Educación Física, CPEIP

- Análisis y explicación de los objetivos generales del programa para este nivel.
- Conductas que evidencian el logro de cada uno de los objetivos enunciados.

Al establecer el currículum de cualquier disciplina escolar, es necesario identificar los elementos que resulten significativos para ese campo en particular, sin perder de vista las características de la población destinataria y el marco filosófico, cultural y político-educacional que orienta al quehacer de la unidad educativa y, por consiguiente, de cada una de las asignaturas que en ella se imparten.

El programa oficial de Educación Física para este tramo de la enseñanza (1° a 4° año básico) ha sido organizado sobre la base de once elementos, cada uno de los cuales aparece en él bajo el nombre de "objetivo general". Tales eslabones organizativos —que son los hilos conductores de la educación física para este período escolar y, por ende, los elementos fundamentales para aplicar los principios de selección y organización de actividades— constituyen el propósito de este artículo.

Antes de entrar al análisis de cada uno de ellos, nos parece conveniente destacar que, si bien es cierto que cada "objetivo general" aparece como un hilo conductor aislado en la presentación del programa, no es menos cierto que la enseñanza directa en el aula es la en-



Cuarto elemento: "Mantener permanentemente una respiración correcta".

cargada de unir estos hilos en una acción integrada, poniendo el énfasis, por cierto, en el objetivo buscado.

Primer elemento: "Identificar los diferentes segmentos del cuerpo y sus movimientos".

El identificar elementos —en este caso los diferentes segmentos del cuerpo y sus movimientos— como pertenecientes a una clase o categoría,

constituyen una conducta del dominio intelectual, aun cuando dentro del contexto del programa de Educación Física, esta identificación lleva implícita la idea de un conocimiento kinestésico, para lo cual se hace necesario percibir visual y kinestésicamente los segmentos y movimientos del cuerpo, con el objeto de identificarlos en su total dimensión.

Por otra parte, resulta deseable que a lo largo del primer ciclo básico los alumnos aprendan a señalar por su nombre, tanto los segmentos del cuerpo como los movimientos fundamentales que les son propios, con el propósito de adquirir

información y mejorar la comunicación profesor-alumno en torno al movimiento humano.

En consecuencia, cuando el niño logre este objetivo, podrá mostrar las partes del cuerpo que el profesor enuncie por su nombre; señalar los segmentos de su cuerpo a la vez que indicar el nombre de cada uno de ellos; actuar de acuerdo a las indicaciones del profesor cuando éste demande, por ejemplo, flexionar el tronco, extender las piernas, hacer circunduciones de brazos, ubicarse en decúbito abdominal, etc.

Segundo elemento: "Responder habitualmente en forma adecuada a estímulos sensoriales".

Independientemente de la edad, el sexo o el medio ambiente que rodea al sujeto, la respuesta adecuada a los estímulos sensoriales que en todo momento proporciona el entorno es, indiscutiblemente, un comportamiento que toda sociedad desea para cada uno de sus miembros. Una respuesta adecuada requiere previamente que se perciba el estímulo tal cual es, por cuanto una deformada percepción de éste determinará una respuesta inadecuada. La percepción de los estímulos a través de nuestro sistema de sensaciones, completado con las imágenes anteriores que poseemos en virtud de la educación refleja o sistemática, constituye una de las funciones básicas del ser humano para posibilitar el desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotor, dado que es la "puerta" a través de la cual el mundo externo se introduce en nosotros a la vez que nosotros penetramos en él.

Desde el punto de vista del órgano receptor, los estímulos sensoriales han sido comúnmente clasificados en visuales, auditivos y kinestésicos (ver, oír y sentir corporalmente). Así, por ejemplo, percibimos los objetos que están cerca o lejos por medio de las células receptoras del ojo; los sonidos altos o bajos entran a nuestro organismo por medio de las células receptoras del oído; las temperaturas frías o calientes penetran en nuestro cuerpo por medio de los propioceptores o receptores kinestésicos.

En consecuencia, cuando el alumno logre este objetivo podrá responder adecuadamente a los estímulos de su entorno en cuanto a señalar sus nombres, sus cualidades de forma, textura, peso aproximado, temperatura, así como las relaciones de distancia y dirección de los estímulos auditivos y visuales.

Tercer elemento: "Mantener habitualmente una postura correcta".

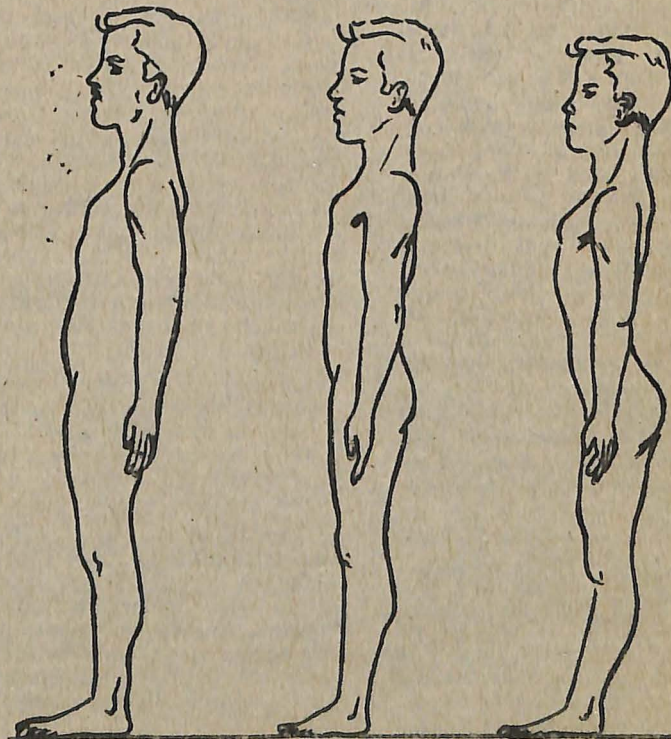
Postura es la posición que toma todo el cuerpo o parte de él con el objeto de mantenerla o realizar un movimiento posterior. La postura estática implica una actitud que supone un movimiento completo, producto de la interacción de grupos musculares que actúan más o menos estáticamente para estabilizar las articulaciones en oposición a la gravedad. La postura dinámica implica un movimiento adaptativo permanente, con el fin de ir logrando el "ajuste postural" (control y equilibrio del cuerpo) en las diversas circunstancias que se producen como resultado del movimiento.

Se sostiene que la postura es correcta cuando suple el propósito requerido con la máxima eficacia y mínimo esfuerzo. Dado que las características físicas de dos individuos nunca son idénticas, el tipo preciso de postura correcta variará en cada persona. No obstante, para todos los casos resulta válido el siguiente principio: "Los segmentos del cuerpo deben estar equilibrados de forma tal que la posición de éste pueda mantenerse con el mínimo esfuerzo y máxima eficacia". Así, por ejemplo, frente a la posición de pie que presentan los niños de la figura, ningún especialista podría afirmar que los dibujos de los costados representan una postura correcta, por cuanto el niño del costado izquierdo demuestra una relajación de la musculatura abdominal y el del costado derecho una exagerada ensilladura lumbar.

La postura es incorrecta o defectuosa cuando es ineficaz, es decir, cuando no sirve al propósito para el que está destinada, o bien, cuando se requiere un gran esfuerzo para mantenerla. Una postura que no respete las curvaturas de la columna vertebral siempre será defectuosa, puesto que su mantención demandará un gran esfuerzo. En consecuencia, posturas cifóticas (aumento exagerado de la curvatura dorsal), lordóticas (aumento exagerado de la curvatura lumbar), escolióticas (desviación lateral del raquis), y otras, siempre constituirán errores posturales que con el tiempo producirán dolores intensos si no se corrigen adecuadamente. En este sentido, es fundamental que la educación física cumpla un rol preventivo, fortaleciendo el tono (o estado de semicontracción permanente) de los músculos posturales, especialmente de los abdominales, extensores del raquis, fijadores del omóplato y músculos relacionados con el arco plantar.

En consecuencia, quien logre este objetivo podrá demostrar en todo momento una postura corporal ausente de malformaciones óseo—musculares, adoptando, por el contrario, posiciones adecuadas al objetivo de movimiento perseguido y manteniéndolas con un mínimo de esfuerzo.

Cuarto elemento: "Mantener permanentemente una respiración correcta".



A la izquierda: mala posición. Al centro: buena posición. A la derecha: mala posición.

La respiración es el proceso mediante el cual abastecemos de oxígeno nuestro organismo, proceso que es absolutamente necesario para el funcionamiento de cada una de las células del cuerpo. De ahí que se sostenga que la respiración es la primera y la más indispensable de las funciones básicas del ser humano. Ciertamente, la ausencia de oxigenación produce la muerte y la adecuada oxigenación resulta vital para el desarrollo del niño y para una buena concentración en su aprendizaje.

En la respiración correcta, el aire ingresa por la nariz en forma lenta, regular, profunda y automática, a la vez que aumenta el diámetro horizontal del tórax, y la espiración se produce por la boca en forma lenta, regular y automática, a la vez que disminuye el diámetro horizontal de la caja torácica. La automatización de una respiración correcta se evidencia entonces por los indicadores señalados.

Quinto elemento: "Realizar correctamente acciones de coordinación ojo—mano a través de la utilización de elementos pequeños y/o deportivos".

La coordinación, considerada como el sustrato de todas las cualidades del movimiento y de las propiedades motrices básicas, surge como producto de la acción concertada del sistema nervioso central y óseo—muscular.

La coordinación ojo—mano o viso—motora se encuentra tanto en el campo de la coordinación fina como gruesa, y se refiere a la capacidad del sujeto para integrar eficientemente las capacidades psicomotoras y grupos óseo—musculares que intervienen en movimientos que requieren el uso preponderante de las extremidades superiores. En los trabajos de coordinación ojo—mano, se necesita un constante centro visual sobre las pautas motrices de las manos y sobre los objetos del medio con los cuales interactúan, así como un buen control motor; esto último implica equilibrio, velocidad, agilidad, movi—elasticidad, etc.

Quien posea una buena coordinación ojo—mano, podrá demostrarlo, ejecutando las actividades que se señalan en el Programa bajo el nombre de "Objetivos específicos".

Sexto elemento: "Realizar correctamente los siguientes ejercicios de locomoción: cuadrupedia, caminar, correr y saltar".

En educación física se consideran como ejercicios básicos de locomoción la marcha y la carrera, acciones donde la coordinación de brazos y piernas adquiere especial importancia para una



Sexto elemento: "Realizar ejercicios de locomoción: cuadrupedia, caminar, correr y saltar".

correcta ejecución.

El desplazamiento en cuadrupedia implica una preparación previa para la caminata y la carrera, en lo que a coordinación de brazos y piernas se refiere, así como al fortalecimiento del tren superior, particularmente del complejo hombro—brazos. En consecuencia, la realización correcta del desplazamiento en cuadrupedia constituye un buen indicador para iniciar la educación de la marcha o caminata, así como de la carrera.

Por su parte, la ejecución del salto—en cuanto objetivo— debe entenderse como la capacidad de desprenderse del suelo, sobre la base de un trabajo muscular balístico o explosivo de la musculatura correspondiente al tren inferior (piernas), aun cuando existe un acompañamiento de brazos. En cuanto a ejercicio, contribuye al desarrollo de la coordinación y de la potencia de los músculos de las extremidades inferiores. Asimismo, mejora el sentido de la orientación en el espacio y afecta positivamente al aparato cardio—respiratorio.

Séptimo elemento: "Realizar correctamente equilibrio en el suelo y altura, a diferentes ritmos y velocidades, con y sin implementos y/u obstáculos".

El equilibrio, al igual que la fuerza, la velocidad, la resistencia y la movielasticidad, es considerado como una de las propiedades motrices básicas del movimiento. Constituye aquella facultad que capacita para mantener el cuerpo y los objetos en posiciones determinadas, sean éstas de carácter estático o dinámico.

El equilibrio corporal permite mantener el cuerpo en posiciones fijas o móviles. Cualquier movimiento humano requiere en algún grado de esta capaci-

dad para poder mantener las posiciones deseadas, como es el caso del caminar o estar de pie, acciones comunes de la vida cotidiana.

El equilibrio objetal supone el corporal y constituye la capacidad para sostener objetos en posiciones fijas o móviles, mientras el cuerpo se mantiene estático o en movimiento.

Las categorizaciones descritas son de gran ayuda para seleccionar actividades conducentes al desarrollo de esta capacidad motora. A su vez, consideraciones de altura, cambios de ritmo y de velocidad e inclusión o ausencia de obstáculos, conforman criterios para dosificar el trabajo de desarrollo del equilibrio, facultad que es perfectible a través del ejercicio.

Octavo elemento: "Realizar las siguientes destrezas básicas gimnásticas: voltereta adelante, voltereta atrás, posición invertida con ayudante, rueda".

La conducta solicitada en este caso es la de "realización" o "ejecución", vale decir, lo que se pretende es que el alumno ejecute los movimientos enunciados en un grado tal que cualquier especialista que observe la ejecución pueda distinguir—sin lugar a dudas— el movimiento de que se trata. Esta conducta suele confundirse con la de "realización perfecta", donde lo que se pretende es que el alumno lleve a cabo el movimiento deseado de acuerdo con los patrones de perfección que existen sobre el particular, respetando ciertamente las características propias de cada individuo. En todo caso, la consideración de las propiedades motrices básicas ya enunciadas y de las cualidades del movimiento (coordinación, ritmo, fluidez, armonía, elasticidad, etc.) deben estar siempre presentes.

Finalmente, la ejecución de las destre-

zas enunciadas demanda el aprendizaje de las técnicas que les son propias a cada una de ellas, según los principios de la mecánica humana. El aprendizaje de estas técnicas, así como el desarrollo de las propiedades motrices básicas y de las cualidades del movimiento, enriquecen el acervo motriz del niño, el cual es transferible a otros movimientos humanos.

Noveno elemento: "Ubicarse en el espacio y en el tiempo".

La dimensión espacial y temporal se puede sentir, explorar e intelectualizar a través del movimiento corporal.

En directa relación de interdependencia con el segundo elemento del programa, la ubicación en el espacio y en el tiempo implica:

- o una percepción adecuada de los fenómenos de espacio y tiempo.
- o La adquisición de conceptos concretos, tales como: cerca—lejos; delante—detrás; arriba—abajo; derecha—izquierda, lento—rápido, etc.
- o Una demostración psicomotora de la capacidad de ubicarse con respecto al espacio y al tiempo.

Todo alumno normal que logre el noveno objetivo general, podrá responder adecuadamente a estímulos como: ubíquese a la derecha de su balón; desplácese trotando hasta llegar al otro extremo del patio; desplácese lateralmente haciendo círculos; ubíquese delante de Pedro, luego a su izquierda; a su derecha y finalmente detrás; trote suavemente quince segundos sin mirar el reloj; emita sonidos cortos y largos; etc.

Décimo elemento: "Interpretar estructuras rítmicas por medio de percusión y/o desplazamiento".

El interpretar estructuras rítmicas por medio de percusión y/o desplazamiento significa aquí traducir al lenguaje corporal estructuras rítmicas dadas o creadas por los propios alumnos. El logro de tal traducción implica haber percibido previamente el orden o distribución cronológica de los estímulos sucesivos dados (sonidos), la duración o intervalo existente entre los mismos y la acentuación con que se dan los sonidos dentro de la totalidad rítmica.

Quien logre el décimo objetivo general del programa podrá realizar movimientos en concordancia con las estructuras rítmicas dadas.

Undécimo elemento: "Participar en los siguientes tipos de actividades recreativas intra y extra muros: sociales, artísticas y culturales, juegos y actividades en contacto con la naturaleza".

El último elemento significativo que sirve de organización al programa de Educación Física para el primer ciclo de la enseñanza básica, debe entenderse en el contexto de **recreación física**,



Octavo elemento: "Realizar destrezas gimnásticas básicas: voltereta, posición invertida y rueda".

vale decir, de aquellas actividades que realiza el ser humano por la sola satisfacción que le producen.

Indudablemente que la recreación no se encuentra en la actividad misma, sino en la intención con la cual ésta se desarrolla, lo que resulta fácil de comprender cuando se piensa que una misma actividad puede ser objeto de recreación para un hombre, a la vez que de trabajo para otro. Sin embargo, hay ciertas actividades humanas que, dentro de un determinado contexto social, son de suyo consideradas propias para recrearse. A ellas suele llamárseles "juegos".

En consecuencia, la posición del profesor frente a este objetivo, debe ser la de fomentar la participación **agradable**

de todos y cada uno de sus alumnos en las diversas actividades recreativo-físicas que ofrezca o que los propios niños sugieran. Los conocimientos y habilidades requeridos para la participación efectiva de los educandos han de constituir una preocupación secundaria del docente, en el sentido que éstos deben estar al servicio del logro de una actitud positiva de participación por parte de los alumnos.

Hasta aquí se ha dado una explicación sucinta de los once elementos que han servido de base para organizar el programa educativo—físico en el primer ciclo básico. Ellos deben estar siempre presentes en la mente del educador cuando planifica, aplica, evalúa y retroalimenta sus clases directas en el aula.



Undécimo elemento: "Participar en actividades recreativas intra y extramuros".

LANZADO AL MERCADO NACIONAL UN REVOLUCIONARIO SISTEMA DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Miles de Laboratorios existen hoy en colegios, institutos y universidades en el mundo.

Alta producción de Sony permite ofrecer precios al alcance de cualquier establecimiento educacional.

Desde que la industria electrónica comenzó a aplicar el desarrollo tecnológico en equipos de ayuda a la educación, muchas tareas propias de este campo se han visto aliviadas para quien las ejerce, y lo que es más importante ha generado un aprovechamiento mayor.

Tal es el caso de los laboratorios de enseñanzas de idiomas constituidos por equipos destinados al aprendizaje efectivo de diversos idiomas por parte de los alumnos y que han sido diseñados con funciones prácticas para el profesor y para el alumno, que permiten utilizar el método audio-activo-comparativo con resultados altamente ventajosos. Este método consiste en la recepción por parte del alumno de un programa con la enseñanza propiamente tal (audio), luego se realizan conversaciones entre el profesor y el alumno o entre varios alumnos (activo), y finalmente el alumno graba en su propia cassette su voz con su propia pronunciación paralelamente al programa o la voz del profesor, para posteriormente escuchar ambas grabaciones y detectar sus progresos o defectos (comparativo).

Este programa o contenido puede ser preparado por el profesor, adquirido en librerías o instituciones, con cassettes y textos, o pueden utilizarse los textos de estudios oficiales previamente grabados, como también discos o cassettes de cantantes, obras, etc. Otra modalidad es agregar al sistema un equipo Sony Betamax y un televisor, utilizando así un programa audiovisual activo-comparativo.

Lo anterior permite comprender la real apertura que la

educación ha experimentado en los últimos años obteniendo ventajas significativas en las tareas de la enseñanza; es posible mencionar como logros de los Laboratorios de Idiomas la efectividad en la captación del mensaje entregado, ya sea a un receptor o a varios; los resultados altamente positivos en la entrega e intercambio de tecnología y cultura; la rapidez en la ejecución de los programas de capacitación y la facilidad de la presentación de los objetivos del profesor.

Sony Corporation tomó conciencia de la importancia de aplicar su tecnología en esta área y fabricó su primer laboratorio de idiomas en 1956, entregando sus productos a países de los 5 continentes, contribuyendo así de manera asombrosa a la intercomunicación de los pueblos, al crecimiento del comercio y al uso cada vez más masivo de la importante herramienta que representan los diversos idiomas.

En Chile, Sony Cantolla, a través de su división de equipos profesionales, ha lanzado al mercado estos laboratorios con profundo éxito, a tal punto que sus ejecutivos piensan que dentro de un año serán muy pocos los colegios, institutos, universidades y empresas que prescindan de este vital sistema, y por ello han organizado una exposición-conferencia en el Hotel Holiday Inn Galerías (Moneda y San Antonio) Sala Tamarindo, entre los días 5 y 9 de Octubre y a la que han invitado a todas las autoridades educacionales, Rectores y profesores del país, exposición que recomendamos visitar.

Para dar mayor realce a este evento, Sony Cantolla donará un completo Laboratorio de Idiomas en presencia del Ministro de Educación.

ENFOQUES CURRICULARES: EL RACIONALISMO ACADÉMICO

Dr. Clifton B. Chadwick
Psicólogo Educativo
Especialista en Tecnología Educativa

Introducción

Con el desarrollo de nuevos planes y programas de estudio para la educación básica y media y las orientaciones para la reformulación de los programas, se ha despertado, desde un punto de vista práctico, un gran interés por nuevos diseños del currículum.

Un fenómeno semejante ha ocurrido a nivel teórico, con el surgimiento de nuevos modelos de planificación curricular y el diseño de experiencias de enseñanza-aprendizaje.

El currículum no es un concepto unitario, ni fijo, sino más bien un concepto amplio que puede ser enfocado desde distintos ángulos, como parece lógico. Se le puede analizar desde un punto de vista psicológico, religioso, político, filosófico, etc., y mucho de lo que se hace y de lo que se dice sobre currículum tiene implicaciones directas en sus contenidos y formas de operar.

El propósito de esta serie de artículos es explicar cuatro enfoques o posiciones frente al desarrollo del currículum y al proceso de innovación educativa.

Ellas son: 1) el racionalismo académico, que es la posición más tradicional, estrechamente relacionada con la transmisión cultural a través de disciplinas o materias establecidas; 2) el currículum como tecnología, que es un enfoque que se centra en el proceso de enseñanza y particularmente en cómo se transmite lo que se enseña; 3) el desarrollo del currículum como proceso cog-

● **Qué se enseña, cómo, cuándo y para qué son las preguntas básicas que debe responder toda posición curricular.**

● **El desarrollo de la mente por medio del conocimiento, objetivo fundamental del racionalismo académico.**



Los alumnos leen las grandes obras como un medio para expandir su mente, mantener contacto con el pasado y construir puentes hacia el futuro.

nitivo, en el cual se ve el currículum como un perfeccionamiento de las operaciones lógicas del pensamiento, y 4) el currículum como realización personal o como experiencia integrada, que se refiere a los propósitos personales y a las necesidades de la integración personal.

¿Qué es el currículum?

Un elemento de tanta importancia, inevitablemente será objeto de controversias. Por ejemplo, Paul Siegel ha encontrado en la literatura, sobre la materia, veintidós definiciones diferentes, cada una con su propio énfasis. Nosotros sugerimos una definición directa y relativamente sencilla. Currículum es **qué se enseña, a quién, cuándo, cómo y para qué.**

El "qué" se enseña significa básicamente los contenidos, los conocimientos que se imparten, en términos de información verbal, habilidades intelectuales, destrezas motoras, actitudes y valores, procesos cognitivos internos, etcétera.

El asunto de a "quién" se enseña es fundamentalmente un problema que se ha ido resolviendo a lo largo del tiempo, con la ampliación del acceso al sistema educativo y el reconocimiento general de la educación como derecho universal (aun cuando hay en esta área algunos problemas no sueltos, como por ejemplo, los efectos de la deserción y la repitencia).

"Cuándo" debe impartirse la educación, o más bien, a qué edades es posible aprender qué materias, ha sido objeto de muchos estudios psicológicos en la línea evolucionista (particularmente del suizo Piaget) y es posible afirmar

¹ El autor quiere expresar sus agradecimientos a los participantes en el Seminario "Concepciones Curriculares y el Proceso de la Innovación Educativa" y particularmente a la Profesora Dña Taky M., por sus colaboraciones tanto directas como indirectas en la elaboración de este artículo.

que, paulatinamente, se puede apreciar el desarrollo de un conjunto de investigaciones que ayudan a tomar decisiones.

El "cómo", es decir la metodología utilizada para entregar los conocimientos, es una de las áreas más complicadas, donde las investigaciones son muchas y las conclusiones sustantivas son pocas. Como veremos durante esta serie de artículos, la metodología está íntimamente relacionada con el contenido y es uno de los puntos más complejos.

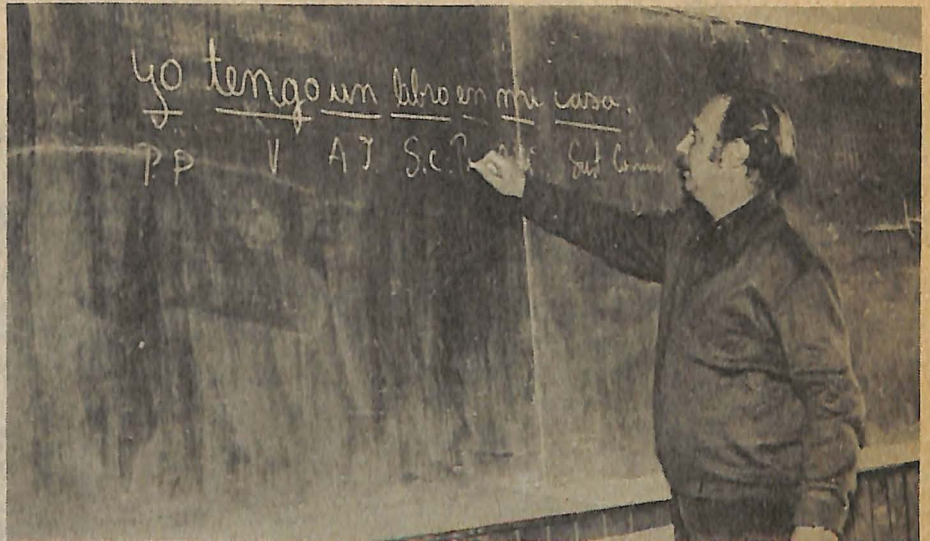
Queremos ampliar esta definición con un quinto elemento, el cual coloca el currículum en un marco más complejo, siguiendo la línea de Kaufman (1978), e insistir que no es suficiente saber **qué** y **cómo** sino **para qué** se enseña. Este último aspecto requiere de reflexiones filosóficas y políticas, análisis de los valores del país, etc.

Por lo tanto, currículum es la organización de una serie de resultados que se espera obtener de un proceso de aprendizaje, que incluye conocimientos, técnicas y valores y donde la **selección de contenidos** es un factor fundamental. También es importante la idea de **estructura**, para que los contenidos tengan una organización que se pueda usar como orientación en el proceso de enseñanza - aprendizaje y como criterio para la evaluación de este proceso.

Para el análisis del currículum que se hará en esta serie de artículos se requiere de cierto marco referencial, por lo menos, de un grupo de factores adecuados al objeto que se pretende organizar y estudiar. Existen varios marcos de referencia, pero aquí ofrecemos uno, compuesto de una serie de elementos que nos parecen interesantes en el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos son:

1. tipo de medio o medios.
2. rol del docente.
3. forma de presentación.
4. contenidos.
5. rol del alumno.
6. grado de individualización.
7. tiempo de presentación.
8. responsabilidad del aprendizaje.
9. forma de evaluación.
10. propósito de la evaluación.
11. frecuencia de la evaluación.
12. bases para la comparación en el proceso de evaluación.
13. motivación.

Esta serie de factores, que han sido ampliamente explicados en otras oportunidades (Chadwick, 1976, 1981), ayudará a comprender lo que sucede con una concepción curricular cuando es aplicada a nivel de aula.



La enseñanza se centra fundamentalmente en las exposiciones, en que las ideas se elaboran y expresan en una forma asequible a los alumnos.

EL RACIONALISMO ACADÉMICO

Este enfoque del currículum es el más tradicional. Enfatiza la transmisión de valores y tradiciones culturales, para lograr que los alumnos dominen o entiendan las más grandes ideas y conceptos que el hombre ha creado. Su raíz histórica es una teoría del aprendizaje que se llama "disciplina mental", especialmente en la línea del humanismo clásico grecolatino, donde se concibe al hombre como una persona neutro—activa que se desarrolla mediante los ejercicios mentales y el cultivo del intelecto.

La importancia de la enseñanza reside en el adiestramiento del poder mental intrínseco, y el concepto original se basa en ideas de los filósofos Platón, Aristóteles, San Agustín, John Calvin y otros. El acento está puesto en el cultivo del intelecto del niño, a través de la transmisión de los grandes valores y la entrega de oportunidades para adquirir los productos más importantes de la inteligencia humana.

El desarrollo de la idea griega de educación requiere de una serie de doctrinas. La primera de ellas afirma que una actividad específica de la mente consiste en buscar el conocimiento, y esta búsqueda equivale a la búsqueda del bien del hombre, el bien de la persona y, por lo tanto, es un elemento esencial para una vida buena. De este modo, aunque se insiste que el hombre no es sólo "mente", es la posesión de ésta lo que lo distingue de los demás seres.

Una segunda doctrina sostiene que mediante el uso de la razón, el hombre llega a entender la naturaleza esencial de las cosas y puede comprender lo que es últimamente verdadero e inmutable. Así, a través de la búsqueda de fraccio-

nes de información, el individuo construye un conocimiento que es comprensivo y tiene un esquema armonioso, y que él utiliza para entender y aprehender su realidad.

Esta posición lleva a una tercera doctrina, en la que se establece que todo conocimiento tiene una estructura, es decir que el conocimiento tiene significado, que relaciona jerárquicamente lo nuevo con lo conocido. A través de la enseñanza de esta estructura de formas jerárquicas se puede desarrollar la mente del individuo.

Por lo tanto, esta concepción subraya que la educación debe estar fundada en la **verdad**, y no en opiniones, creencias o valores transitorios. Así, basándose en la verdad, la educación es una virtud y una realización para la mente. Lo anterior sugiere que la bondad de la existencia reside en el significado del conocimiento. Entonces, la educación es esencial para el hombre, en el sentido que ella le permite comprender cómo debe vivir como individuo y como miembro de una sociedad.

Por esto, la educación cumple una función liberadora, porque libera la mente para que pueda funcionar de acuerdo a su verdadera naturaleza, rescatando a la razón del error y la ilusión y desterrando al mal, como modo de comportamiento.

Se le asigna al saber una especie de valor supremo, basado en el realismo clásico, del cual deriva la forma superior de educación: el desarrollo de la mente. Lo anterior requiere de ciertos elementos de conocimiento común: las **disciplinas o materias** fundamentales.

Hirst (1977) indica que se pueden establecer siete disciplinas importantes: 1) lógica formal y matemática; 2) cien-

cias físicas; 3) experiencia interpersonal; 4) juicio moral; 5) experiencia estética; 6) religión, y 7) filosofía.

Phoenix (1962) hace un análisis en el cual sugiere que existen seis tipos de significado, que apuntan a las diferentes materias y están implícitos en ellas. Estos son: 1) validación subjetiva, 2) observación objetiva, 3) razón, 4) lógica, 5) intuición y 6) revelación divina. Estos tipos de significado se manifiestan en las disciplinas; Ej.: la lógica es el significado de la matemática y la observación objetiva es la base de las ciencias exactas.

La **metodología** normalmente asociada con el racionalismo académico pone el acento en las clases expositivas y la investigación. En la práctica, la enseñanza se centra fundamentalmente en las exposiciones, donde las ideas se expresan y elaboran en una forma asequible a los alumnos. Se ordenan, ilustran e investigan las más importantes, a la vez que se formulan y examinan problemas que pertenecen al campo de determinadas disciplinas y se enseñan los métodos apropiados para establecer y validar verdades.

Los estudiantes descubren que la razón y la percepción son las armas que se usan para ganar el conocimiento en las ciencias, que la lógica es importante en la matemática, que las características individuales y los sentidos son importantes en el arte, y la coherencia en la historia. Para alcanzar esta comprensión, los alumnos examinan ciertas afirmaciones para averiguar su significado, sus bases lógicas y su apoyo factual, "de hechos". Además, leen las grandes obras como un medio para expandir su mente, mantener contacto con el pasado y construir puentes hacia el futuro.

Las tendencias más modernas dentro de este enfoque aceptan la posibilidad de que el conocimiento no sea netamente rígido, sino más bien tentativo, es decir, que está sujeto a cambios, modificaciones y evolución, en vez de suponer que existe como una entidad concreta e independiente de la situación. Lo verdaderamente importante, por lo tanto, es estudiar la **creación** del conocimiento, a través de los sistemas de investigación que son propios de las distintas disciplinas o formas cognoscitivas. En el proceso científico, por ejemplo, es relevante la búsqueda de reglas, principios y conceptos que pueden ser válidos, con el fin de construir una nueva verdad o una verdad en proceso constante de evolución.

A continuación se examina esta posición curricular, en términos de los trece factores anteriormente mencionados:

1. tipo de medio

—textos, libros importantes, maestros en exposición.

2. papel del docente

—exponer y explicar información, elegir lo importante, indicar las verdades.

3. forma de presentación

— exposición e investigación ("inquiry").

4. contenidos

— las grandes ideas, conceptos y verdades organizados en materias o disciplinas.

5. papel del alumno

— aprender escuchando, leyendo e investigando.

6. grado de individualización

— exposiciones grupales, investigación individual.

7. tiempo de presentación

— exposiciones en tiempo fijo e igual para todos.

8. responsabilidad del aprendizaje

— recae fundamentalmente sobre el alumno.

9. forma de evaluación

—repetición de lo aprendido.

10. propósito de la evaluación

— sumativa.

11. frecuencia de evaluación

— espaciada (p. ej., tres veces por semestre).

12. base para la comparación

— con otros alumnos o con ideales.

13. motivación

— la motivación hacia el aprendizaje es intrínseca; hacia el rendimiento es extrínseca.

El racionalismo académico es un enfoque que se preocupa del desarrollo de la mente del individuo, pero desde el punto de vista de lo que es bueno para la sociedad. El contenido de la educación está formado por los grandes conceptos, ideas y valores, enmarcados en una tendencia de transmisión cultural. Es el individuo el que aprende y desarrolla sus capacidades mentales, pero es la sociedad la que determina qué es lo que debe aprender.

Esta posición curricular tiende a enfatizar ciertos valores, como el poder del intelecto y la importancia de lo racional

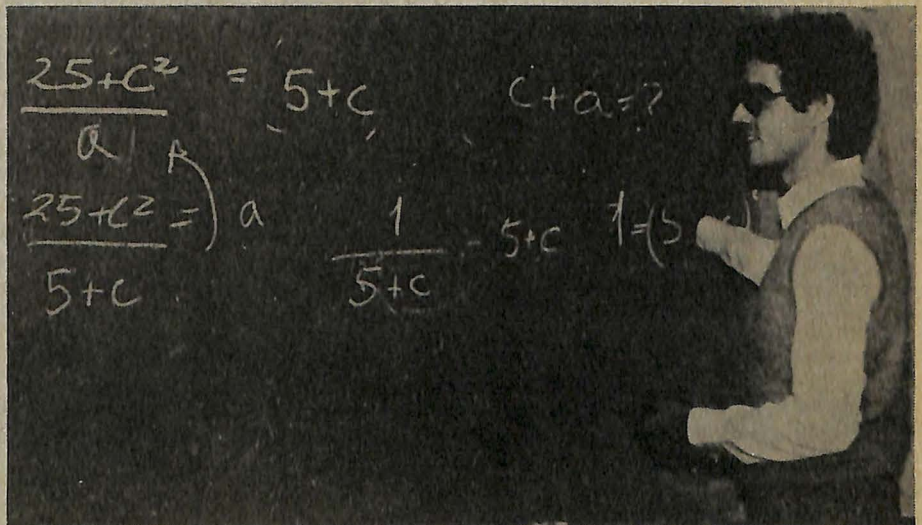
(observación objetiva, lógica, etc) en un cuadro fundamentalmente conservador. El enfoque no valora el aprendizaje de destrezas prácticas, sino de aquellas que tienen sentido a largo plazo en la búsqueda de la verdad. La educación vocacional técnica no goza de prestigio dentro del marco del racionalismo académico, sino que es considerada como algo claramente inferior.

Se insiste en el contenido mismo y no en los procedimientos, en dos sentidos. Primero, se enseñan conocimientos y no procedimientos ni destrezas, tal como lo hemos mencionado. Segundo, no existe preocupación por explorar procedimientos didácticos innovadores, sino que se pone el acento en la exposición como el método más apropiado. Estrechamente relacionada con esta situación, se encuentra la afirmación que la base del conocimiento se fundamenta más en la información que en la experiencia **directa** del individuo. El alumno escucha charlas y lee libros para aprender, no intenta desarrollar sus propias experiencias.

La información es internalizada, es decir, el énfasis está puesto en aquello que ocurre en "la mente" del individuo, prescindiendo de lo que él pueda exteriorizar. Obviamente, se espera que el saber llevará eventualmente a la acción, pero lo más importante es lo que sucede internamente.

Evidentemente, el aprendizaje que se adquiere es general y ampliamente aplicable, pero **no** garantiza logros específicos.

Este enfoque curricular enfatiza la preparación para el futuro, basada en los grandes valores del pasado. La enseñanza no es para el presente inmediato, sino más bien para el mañana. Lo anterior es claramente consistente con su preocupación por la información in-



Hay exceso de insistencia en lo racional, en el aprendizaje por la observación directa o del análisis de consistencia y coherencia.

ternalizada, general y no directamente contingente.

En términos de planificación curricular se advierte una tendencia a fijar líneas generales a nivel central (Ministerios), con cierta flexibilidad de elección de contenidos específicos por parte del profesor de aula. Si la unidad toca determinados aspectos de la literatura, el docente puede elegir las obras que utilizará para ilustrar los conceptos. Por otra parte, siendo el proceso de elección bastante complicado, hay una fuerte tendencia a recurrir al uso de textos ya preparados, lo que disminuye el trabajo del profesor, pero también reduce el control que éste ejerce sobre las decisiones curriculares.

Ventajas y desventajas

El racionalismo académico, como cualquier enfoque curricular, tiene ventajas y desventajas. Señalaremos en primer término las ventajas.

I. Su enfoque, centrado en el conocimiento, los grandes descubrimientos, las verdades y conceptos desarrollados por la experiencia acumulada del hombre, facilita el aprendizaje de la estructura del conocimiento, valoriza la cultura, particularmente la del pasado, ofrece una cierta rigurosidad y claridad de contenido, libre de ambigüedad, y ayuda al dominio de las ciencias y la matemática (donde la observación directa y la lógica facilitan la comprensión).

II. El enfoque es muy práctico, económico y adecuado para la masificación de la enseñanza, aspecto que se ha transformado en un objetivo de la educación desde hace cierto tiempo. Estudios recientes han demostrado que el número de alumnos en las clases tradicionales (con un currículum de racionalismo académico) puede elevarse hasta más de 40 sin tener un efecto negativo en el aprendizaje. La educación llega a más alumnos, más rápidamente, a menor costo.

III. En su mejor expresión, enfatiza el desarrollo de mentes **disciplinadas**, que almacenan mucha información y algunas estrategias, y que poseen una visión general del conocimiento y lo conocible, y un buen desarrollo del sentido crítico.

Adolece, sin embargo, de varias desventajas:

I. Hay un exceso de insistencia en lo racional, en lo que el hombre puede

aprender y explicar en forma lógica, por medio de la observación directa o del análisis de consistencia y coherencia. Las emociones, la intuición, las experiencias artísticas y la revelación divina son menos cotizadas y hasta despreciadas como fuentes del conocimiento.

Estrechamente relacionado con el énfasis en lo racional está el planteamiento de la enseñanza de "verdades", de grandes conceptos e ideas que son constantes. Esto entra en contradicción con la tendencia moderna a identificar el conocimiento como asunto en constante cambio y evaluación, donde las verdades de ayer son reemplazadas por los descubrimientos de hoy.

II. Se tiende a parcelar el conocimiento, a separar demasiado las disciplinas. Esto resulta en la práctica en una falta de coordinación e interrelación que, en teoría, no debería producirse.

III. Existe el peligro de caer en un exceso de memorización, en un enciclopedismo, hecho que teóricamente no debería ocurrir.

IV. La metodología fundada en exposiciones y lecturas, con cursos de 30, 40 o más alumnos, convierte al estudiante en un receptor pasivo; algo así como una esponja que tiene la obligación de absorber la información que le llega, sin la apropiada acción, interacción y experiencia directa, necesarias para un buen aprendizaje. Parte de este problema es justamente la escasa relación **personal** entre el alumno y el profesor.

V. Y posiblemente la desventaja más grave, es que esta concepción tiende a ser muy elitista.

Subyacente a ella, está la idea que las potencialidades de desarrollo de la mente no son iguales en toda la población. Ciertos autores, dentro de esta tendencia, tratan de evadir las implicaciones de este planteamiento, pero inevitablemente tienen que enfrentarse con el hecho que algunas personas son más aptas para aprender que otras. Aunque esta afirmación resulta obvia, implica un juicio de valor que equivale a postular que los individuos más aptos (con más aptitudes para dominar ciertos contenidos o mayor rapidez en el aprendizaje) tienen más posibilidades de desarrollar su mente, y por lo tanto, llegarán a ser más valiosos como personas. Dado que el desarrollo de la mente requiere de capacidades internas y que la metodología normalmente asociada con este enfoque es estática y tradicional, solamente un porcentaje li-

mitado de los alumnos alcanza los más altos niveles de logro. Cuando se maneja esta posición curricular en forma tradicional, apenas el 25% de los alumnos dominan plenamente los contenidos presentados, y sólo alrededor del 5% de ellos tienen la suerte de terminar la escuela regular e ingresar a la Universidad.

VI. Esta orientación tiende a minimizar la importancia de la evaluación, particularmente la formativa, viéndola como un elemento perturbador en el proceso enseñanza—aprendizaje, que distrae al maestro de su verdadera función de exponer, y al alumno de su responsabilidad de buscar las grandes verdades.

Conclusiones

Una concepción curricular es una manera de responder a las preguntas *qué enseñar a quién, cuándo, cómo y para qué.*

Toda posición curricular está basada en ciertos postulados filosóficos, teorías del aprendizaje, y consideraciones sociales, económicas, políticas, etc., y es una manera de encaminar la actividad escolar.

La orientación conocida como racionalismo académico es la más tradicional y está fundada en concepciones clásicas del conocimiento, la verdad y la razón, con una metodología y resultados consistentes con sus características. Opinamos que esta posición, que ha imperado históricamente en la educación chilena, presenta desventajas mucho mayores que las ventajas que ofrece para el futuro de nuestros alumnos.

Referencias

CHADWICK, C.B. *Por qué está fracasando la tecnología educativa*, Revista de Tecnología Educativa, 4, 1976, 421-444.

CHADWICK, C.B. *Por qué las innovaciones educativas no hacen más democrática a la educación*, Mimeo, 1981.

HIRST, P.H. "Liberal education and the nature of knowledge", en *Curriculum and evaluation*, Bellack y (comps.) Berkeley, CA; Mc Cutchan, 1977.

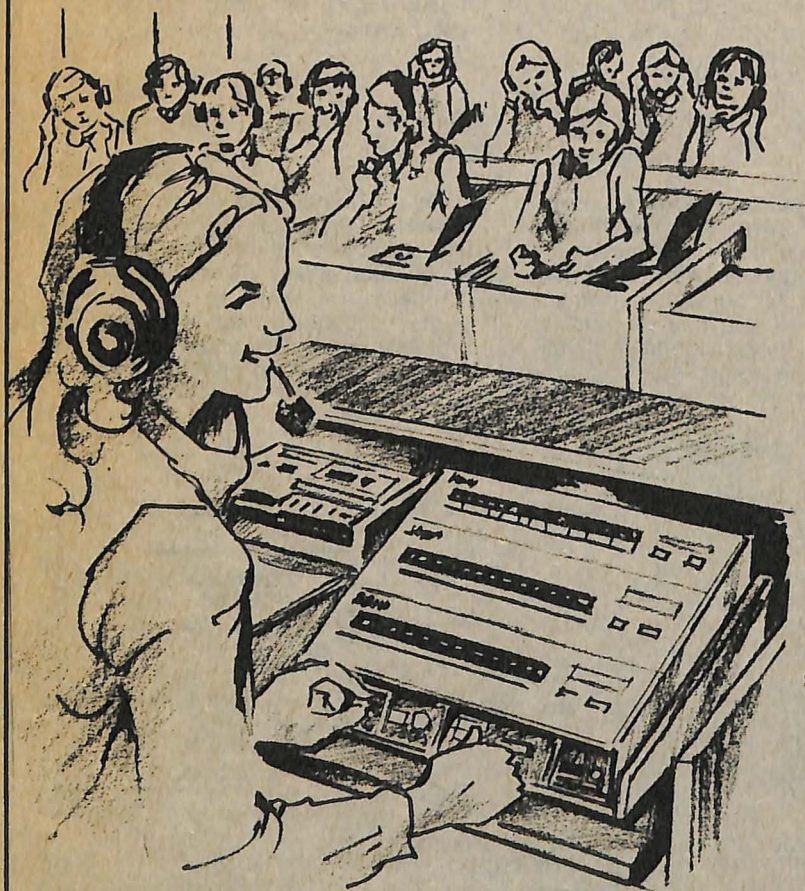
PHOENIX, P. H. *Realms of meaning*, New York Mc Graw-Hill, 1964.

KAUFMAN, R. *Del cómo al qué y al por qué: la búsqueda de la utilidad en la educación*, Revista de Tecnología Educativa, 1978, 4, 278-292.

SONY
Cantolla

Laboratorio de idiomas Sony

ayer una ayuda, hoy una necesidad



Portátil, de fácil manejo y con capacidad para 30 personas, el LLC-1000 de Sony consigue darle una dimensión dinámica y personalizada a la tarea de enseñar idiomas. Por medio de un tablero electrónico, el profesor dirige a los alumnos que tienen su propio equipo de audio. Puede establecer comunicación automática con uno o con todos a la vez, dialogar, escuchar, entregar programas grabados e incorporar su voz con alguna indicación. Cada alumno puede grabar, escuchar y regrabar su propia voz. Controla el avance y retroceso, se comunica con el profesor y con sus compañeros sin borrar el programa original. Laboratorio de Idiomas LLC-1000 de Sony, un superdotado en la asignatura de inglés. Créditos especiales para centros de educación.

 **Ingeson**

DIVISION INGENIERIA CANTOLLA
Avda. Santa María 0824
Teléfono 377217

FACTORES DE LA REPETICIÓN EN LA EDUCACION BÁSICA FISCAL Y PARTICULAR CHILENA

Equipo de Investigación *
C.P.E.I.P.

En esta oportunidad se analiza una muestra del 10% de los formularios estadísticos respondidos por las escuelas básicas fiscales y particulares del país. El análisis queda determinado, evidentemente, por las disponibilidades de información contenidas en los formularios. Dichas limitaciones se mencionarán en detalle más adelante. Los interesados pueden solicitar un informe interno en que se describe tanto el proceso de extracción de la muestra, como el análisis de sesgos y representatividad.

El examen del formulario permitió identificar siete variables útiles para nuestro análisis. Ellas se definieron operacionalmente de la siguiente manera:

— área geográfica en que opera la escuela: (1) urbana; (2) rural.

— dependencia con respecto al Ministerio: (1) Fiscal; (2) Particular.

— tamaño de la escuela: (1) grande, con 180 o más alumnos; (2) pequeña, con menos de 180 alumnos.

— modalidad de atención por grupos: (1) con multigrados; (2) sin multigrados.

— facilidades de continuación de estudios: (1) se ofrece hasta cuarto grado de primaria; (2) se ofrece quinto grado como curso más alto; (3) se ofrece sexto o séptimo grado como curso más alto; (4) se ofrece educación completa.

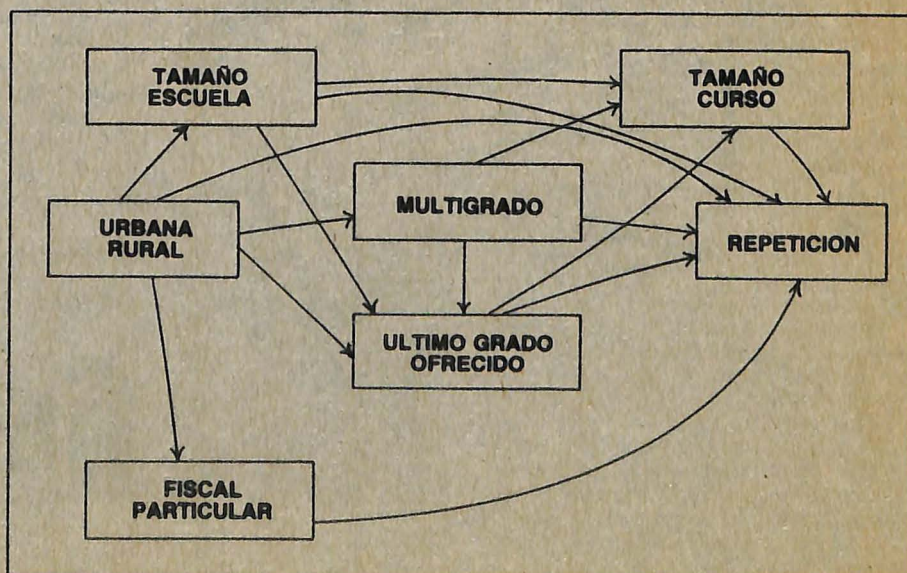
— carga de trabajo del profesor: (1) hasta 25 alumnos; (2) 26 a 34 alumnos; (3) 35 a 44 alumnos; (4) 45 o más alumnos.

● La ubicación geográfica de una escuela, su tamaño y el grado terminal ofrecido, son factores determinantes en el nivel de rendimiento escolar.

● Suministrando textos y capacitando a los docentes se podría superar la ineficiencia de la escuela rural.

— nivel de repetición de la escuela (1) repite el 25% o más del alumnado total de la escuela; (2) repite menos del 25% del alumnado. (en esta oportunidad no fue posible apreciar la deserción durante el año escolar, que en muchas oportunidades se transforma en repetición para el año siguiente).

En el Gráfico 1 se presenta el esquema de análisis de los datos disponibles en los formularios de la muestra. Se supone que el principal determinante de la repetición sería el área geográfica en que se encuentra el establecimiento. Es probable que en las zonas rurales, las escuelas tengan un menor tamaño y,



* E. Schiefelbein, J. Castillo, S. Arancibia, C. Díaz, C. Do-
naire, D. Fischer, R. Godoy, R. de las Heras, C. Molina, C.
Maurin, C. Ortiz, R. Reyes, E. Rivera, B. Santiago, L. Sal-
nas, F. Soto, H. Trujillo, R. Villarreal y A. Yáñez.

CUADRO 1: Relación entre la situación geográfica y los niveles de repetición por escuelas, según dependencia.

ÁREA	Porcentajes de escuelas con alta repetición según dependencia.		TOTAL
	Fiscal	Particular	
URBANA	5% (61)	4% (48)	5% (109)
RURAL	16% (387)	10% (67)	15% (454)
TOTAL	15% (448)	8% (115)	13% (563)

NOTA: Entre paréntesis se indica el número total de casos.

por ende, deban trabajar en multigrados, si es que desean ofrecer una escolaridad más completa. Esta situación probablemente afectaría al número de alumnos por curso, ya que mientras menor sea el tamaño de la escuela más probable será la operación con grupos más pequeños (hasta que sean tan pequeños que se deban juntar varios grados en un solo curso). Finalmente, se sabe que, en el país, el área rural tiende a ser atendida, fundamentalmente, por el sector público, salvo en algunas provincias del sur de Chile.

No se dispone en el formulario de otros antecedentes que probablemente tienen importancia para el análisis. Investigaciones previas sugieren que datos del nivel socioeconómico de las familias de cada escuela, de la disponibilidad de textos o de la calificación de los profesores, permitirían lograr una mayor precisión en el análisis de los factores de la repetición.

Algunos supuestos, sin embargo, permiten precisar ciertas hipótesis descritas en el gráfico 1. Por ejemplo, si se supone que los niños del sector rural disponen de pocos textos, es posible esperar que la existencia de multigrados tenderá a aumentar la repetición, dado que, según investigaciones anteriores, el buen funcionamiento de los cursos con multigrados, depende de que los alumnos tengan los textos correspondientes a su curso (de hecho, esta modalidad puede ser más eficiente, ya que estimula una educación personalizada). De este modo, el profesor puede organizar a los educandos por niveles y dejar trabajando a un grupo con sus textos, mientras él atiende a otro.

El tamaño más reducido de las escuelas rurales debería también estar asociado a una menor eficiencia, de acuerdo a la literatura sobre el tema y, por lo tanto, a una mayor repetición. Todo esto lleva a suponer que el mayor porcentaje de escuelas con un alto índice de fracaso escolar se encontrará en el área rural.

La información que se analiza está organizada en 8 cuadros, en los que se indica entre paréntesis el número total de escuelas y el porcentaje de ellas que presenta una alta repetición en las condiciones señaladas.

A fin de facilitar la comparación, sólo se han considerado los datos correspondientes a escuelas básicas comunes, es decir, aquellas que no tienen pre-primaria ni atienden alumnos con características especiales.

Se observa que, efectivamente, hay una diferencia significativa en los niveles de repetición por áreas. El porcentaje de escuelas con alta repetición en el área rural es tres veces mayor que aquél del área urbana. Por su parte, los niveles del sector privado son levemente inferiores a los del sector público, tanto en el área urbana como en la rural. Aquí habría sido interesante disponer de una medida de nivel socio-económico, para controlar si la discrepancia en el rendimiento entre las escuelas fiscales y particulares se debe al efecto de la familia o a diferencias en la calidad o tipo de atención que otorga este sector en relación al fiscal, puesto que en otros estudios se ha comprobado que no existen diferencias en este último aspecto. (Schiefelbein y Rarrell, 1971).

En relación con la variable "tamaño de la escuela", se puede señalar que los establecimientos más grandes tienen también una mayor capacidad de hacer presentes sus necesidades, tanto porque el grupo de familias que puede presionar es mayor, como porque se encuentran generalmente más cerca de los lugares físicos en que se toman las

decisiones y pueden generar, por lo tanto, una mayor movilización de la opinión pública e insistir con más frecuencia sobre sus problemas. Muchas de ellas tienen un director que no hace clases, lo que sugiere que cuentan con mayor disponibilidad de docentes por alumno.

Por ser más grandes, esas escuelas pueden organizarse por grados y así reducir los problemas que genera la falta de textos. Por ejemplo, todos los alumnos de un curso pueden atender simultáneamente a un dictado sin perturbar a los compañeros de otros grados, cosa que es difícil en un curso con multigrados. También pueden especializar a sus profesores y lograr una mayor proporción de asistencia en aspectos técnicos. Por otra parte, es cierto que las escuelas de mayor tamaño tienen más problemas de disciplina y, quizás, un mayor número de actividades extraescolares, pero ello no parece limitar las ventajas que, en general, proporciona esta condición. Los resultados con respecto a esta variable se presentan en el cuadro 2.



El porcentaje de escuelas con alta repetición en el área rural es tres veces mayor que el del área urbana.

CUADRO 2: Relación entre el tamaño de la escuela y los niveles de repetición por escuelas, según dependencia.

TAMAÑO DE LA ESCUELA	Porcentajes de escuelas con alta repetición según dependencia		TOTAL
	Fiscal	Particular	
GRANDE	4% (77)	3% (37)	4% (114)
PEQUEÑA	17% (371)	10% (78)	16% (449)
TOTAL	15% (448)	8% (115)	13% (563)

NOTA: Entre paréntesis se indica el número total de casos.

Se observa que la proporción de escuelas con alta repetición es mayor en aquellas de pequeño tamaño que en las más grandes. De hecho, un análisis más detallado muestra que existe mucha coincidencia entre escuelas "grandes" y "urbanas"; "pequeñas" y "rurales". De ello se desprende que será necesario más adelante, examinar si todo el efecto de la ubicación geográfica se expresa a través del tamaño de la escuela o si, además, existen efectos propios.

Resultados casi idénticos a los anteriores se obtienen para las variables "grado máximo ofrecido por la escuela" y "con o sin multigrados". Es por esto que no se presenta un análisis simple para cada una de ellas, sino que se las considera en conjunto con las otras variables del modelo de análisis.

El cuadro 3 permite apreciar efectos diferentes del área y del tamaño de la escuela. A menor tamaño, hay un mayor porcentaje de escuelas con alta repetición y, también, al pasar del área urbana a la rural la repetición se incrementa. El efecto del tamaño es, sin embargo, levemente menor en la zona urbana (9-4=5% en la educación fiscal y 7-3=4% en la privada) que en la zona rural (17-4=13% en la fiscal y parece ser

grande en la privada), aunque por el pequeño tamaño de la celdilla no se puede calcular la diferencia.

De acuerdo al modelo inicial de análisis presentado en el Gráfico 1, tanto el tamaño de la escuela como su ubicación geográfica estarían incidiendo en la necesidad de ofrecer multigrados y, a través de esa variable, en la repetición. Para esto es necesario analizar las tres variables en su incidencia sobre la repetición.

Las escuelas con multigrado tienden a tener niveles más altos de repetición, que aquellas sin multigrados. Es interesante observar que las escuelas fiscales sin multigrados operan con niveles similares de repetición (4%) en cualquiera de las combinaciones entre área y tamaño. En otras palabras, **las escuelas rurales que pueden operar sin multigrados logran niveles comparables a las urbanas, sean ellas grandes o pequeñas.**

Lo anterior llevaría a sugerir que gran parte del efecto de esas variables en la repetición, se expresa a través de las modalidades concretas de operación de la escuela. Esto es importante, porque este aspecto puede ser afectado por las políticas del Ministerio. Para precisar di-

chas políticas, sería necesario disponer de los antecedentes académicos del profesor y de la disponibilidad de libros por alumno, ya que (de acuerdo a los resultados anteriores) se puede suponer que una escuela "con multigrados", donde trabaje un buen profesor, con alumnos que puedan disponer de textos y en un curso de tamaño razonable, puede operar en condiciones similares a aquellas de las escuelas "sin multigrados". Sobre este aspecto, "tamaño de los cursos", se realizarán posteriormente algunos comentarios más precisos.

El tamaño de la muestra impide incluir simultáneamente todas las variables. De ahí que al integrar en el análisis la variable "último grado ofrecido" se elimine "multigrados".

En el sector fiscal rural, se observa con claridad que a medida que las escuelas tienden a ofrecer escolaridad completa, se reduce el porcentaje de ellas con alta repetición (desde el 27% de las escuelas que sólo ofrecen hasta cuarto grado hasta el 3% de las que ofrecen hasta el octavo grado).

No ocurre lo mismo en el sector particular, donde hay muy pequeñas oscilaciones del nivel de repetición entre las escuelas incompletas. Los valores porcentuales van desde 8% en las que ofrecen los cuatro primeros cursos hasta 13% en las que ofrecen hasta sép-

CUADRO 3: Relación entre la situación geográfica, el tamaño de la escuela y los niveles de repetición por escuelas.

ÁREA	Tamaño de la escuela	* Porcentaje de escuelas con alta repetición de acuerdo al sector.		TOTAL
		Fiscal	Particular	
URBANA	GRANDE	4% (50)	3% (33)	4% (83)
	PEQUEÑA	9% (11)	7% (15)	8% (26)
RURAL	GRANDE	4% (27)	n.s. (4)	3% (31)
	PEQUEÑA	17% (360)	11% (63)	16% (423)
TOTAL		15% (448)	8% (115)	13% (563)

NOTA: Entre paréntesis se indica el número de casos. Con menos de cinco casos, no se calcula el promedio por no ser significativo. (n.s.)



Las escuelas fiscales sin multigrados operan con niveles similares de repetición, sean grandes o pequeñas, y del área rural o urbana.

timo grado, con su promedio de 11%.

Esta variable es más difícil de interpretar porque puede reflejar la capacidad o interés de los profesores para ofrecer escolaridad completa, así como la calificación de los maestros para hacerlo mediante un trabajo con multigrados, u otros factores de tipo social, cultural o económico, que afectan el rendimiento o la continuación de estudios de los alumnos y, por ende, la capacidad de las escuelas para ampliar los grados de escolaridad ofrecidos.

Si se lograra tabular estos antecedentes para la totalidad del universo (y obtener así un número suficiente de casos), sería posible examinar la relación entre la existencia de multigrados y el último grado ofrecido.

Se dispone de muy pocos valores significativos para realizar un análisis detallado. Los resultados en las escuelas que ofrecen hasta 6° y 7° (sean grandes o pequeñas) tienden a sugerir que el ser incompletas tendría mayor importancia que el trabajar con multigrados (en las fiscales 18 y 16% y en las privadas 17 y 13%). Es decir, en los dos casos, las escuelas sin o con multigrados, pero incompletas, tienen altos niveles de repetición. Esto se refuerza por lo que ocurre en las completas fiscales (2 versus 17%), donde la causa de la alta repetición parecería ser el trabajo en multigrados.



CUADRO 4: Relación entre la situación geográfica, el tamaño del curso y los niveles de repetición por escuela.

ÁREA	Tamaño del curso (alumnos por profesor)	Porcentaje de escuelas con alta repetición de acuerdo al sector.		
		Fiscal	Particular	TOTAL
URBANA	hasta 25	n.s. (5)	0% (7)	8% (12)
	26 a 34	7% (14)	n.s. (4)	11% (18)
	35 y más	2% (42)	3% (37)	3% (79)
RURAL	hasta 25	16% (213)	0% (12)	15% (225)
	26 a 34	17% (114)	21% (14)	17% (133)
	35 y más	15% (55)	10% (41)	13% (96)
	TOTAL	15% (448)	8% (115)	13% (563)

NOTA: Ver la nota del Cuadro 3.

En todo caso, faltaría entender mejor los factores que determinan el que una escuela sea completa o no, así como las condiciones en que el trabajo con multigrados resulta ineficiente.

En diversos análisis anteriores, ha quedado pendiente la influencia del tamaño del curso. El Cuadro 4 presenta los resultados de acuerdo a la situación geográfica. Es interesante señalar que los niveles más bajos de repetición se obtienen en los cursos de mayor tamaño (3% en la zona urbana y 13% en la zona rural). Como se ha detectado en otras investigaciones, el tamaño del curso tiene muy poca influencia en los rendimientos cuando se trabaja en escuelas graduadas en el rango habitual de entre 20 y 50 alumnos, y cuando se trabaja con técnicas tradicionales de enseñanza (ver Glass y Smith, 1981).

Sin embargo, en el área rural, donde el maestro tiene que trabajar con multigrados, el trabajo con más de 25 alumnos en un multigrado es poco eficiente, especialmente cuando no se dispone de textos. De allí que tenga interés controlar los resultados anteriores con la existencia de multigrados.

En el sector fiscal que trabaja con multigrados en el área rural, se observa que, sea cual sea el tamaño del curso, existe alrededor de un 18% de escuelas con alta repetición. En el sector privado, en cambio, mientras las escuelas que operan con multigrados en cursos pequeños, tienen muy baja repetición, a medida que se incrementa el tamaño del curso va aumentando la proporción de escuelas con alta repetición. En las escuelas "sin multigrados" no se observa una influencia sistemática del tamaño del curso en el rendimiento. Sería posible pensar que las características de la familia, la formación del profesor o la disponibilidad de textos podrían estar influyendo en los bajos resultados observados en el sector fiscal.



En el sector fiscal rural se observa que a medida que las escuelas tienden a ofrecer escolaridad completa, se reduce en ellas el porcentaje de repetición.

En todo caso éste es un aspecto para el que se requeriría de antecedentes complementarios, con el objeto de formular una política adecuada. Por el momento, se podría sugerir que el Centro de Informática del Ministerio de Educación confeccionara una lista de las escuelas que se encuentran en esas condiciones, para que, en cada provincia, se buscaran modalidades de solución.

RESUMEN:

El porcentaje de escuelas con alta repetición en el área rural es tres veces la del área urbana. Sin embargo, gran parte de ese efecto se debe a variables operacionales. Al aumentar el tamaño de la escuela, la repetición tiende a disminuir. Las escuelas incompletas tienden a tener mayor repetición. El trabajo en multigrado tiende a aumentar la repetición, posiblemente a causa de la falta de textos o capacitación del profesor. Por otra parte, las escuelas rurales que operan en condiciones satisfactorias tienen bajos niveles de repetición. Todo esto sugiere que políticas adecuadas podrían reducir substancialmente la ineficiencia de la escuela rural.

Para un desarrollo armónico y equilibrado

UN TALLER DE EXPRESIÓN CORPORAL CON NIÑOS SÍNDROME DE DOWN

Mario Alfaro Rivera
Adriana Gómez González
Delma Riquelme Alarcón
Marta Toledo Zurita
Germán Villegas Oliva
Unidad Técnico-Pedagógica
Escuela Diferencial E 498
San Miguel, Santiago

Al enfrentar un síndrome de Down, el profesor no sólo se encuentra con problemas motores aislados que hacen a sus portadores ser disarmónicos, torpes, desprovistos de gracia, pesados, lentos, incoordinados y arrítmicos entre un sinnúmero de otras características, sino que con un conjunto de elementos alterados en un contexto de deficiencia mental severa y muchas veces profunda.

Es, por tanto, en el trabajo educativo donde todas las desventajas de estos niños adquieren su real dimensión y donde se hace vital —si se quiere alcanzar con ellos un desarrollo equilibrado— la integración de la movilidad, la percepción y la posición del niño frente al mundo.

Por lo tanto, el concepto de totalidad e interdependencia de estos tres aspectos se va afirmando cada vez más, alzándose la sicomotricidad como pilar fundamental, como lo ha considerado la educación diferencial en nuestro país, especialmente en la educación de niños deficientes mentales.

EXPRESIÓN CORPORAL

Teniendo, pues, a la educación sicomotriz como el punto de partida, es posible iniciarse en una disciplina que utiliza el cuerpo como vehículo de expresión y comunicación, que tiende a una participación total de los elementos físicos y síquicos, que tiene como objetivo

● **Es vital la integración de la movilidad, la percepción y la posición del niño frente al mundo.**

● **La educación psicomotriz utiliza al cuerpo como vehículo de expresión y comunicación.**

● **Pre calentamiento, concentración y creación son las tres etapas de una clase.**

que el niño desarrolle su capacidad física, su ritmo propio y su manera de ser, es decir, una disciplina integradora y con la que se puede trabajar, intentando que los niños lleguen a la máxima capacidad expresiva, sin tener que alcanzar previamente una destreza que para ellos está mucho más allá de sus posibilidades físicas e intelectuales.

La expresión corporal, como muy bien plantea P. Stokoe (1), es un movimiento artístico que busca brindar a cada niño la oportunidad de liberar energías, orientándolas a través de la unión orgánica del movimiento, de la

música, de la voz y del silencio, hacia la expresión del ser. La práctica de la expresión corporal contribuye poderosa y favorablemente a la educación global de este ser, en un concepto de desarrollo e integración armónica de sus propias facultades. Con este convencimiento se trabaja en el taller de expresión corporal de la Escuela E 498 de San Miguel.

METODOLOGÍA

Cada clase está estructurada en tres partes, a saber: pre calentamiento, concentración y creación.

El pre calentamiento tiene como objetivo la preparación del organismo para el trabajo físico. A medida que el niño avanza en el programa, esta preparación será cada vez más compleja. Un ejemplo de esta fase son los ejercicios destinados a preparar la columna para el trabajo: el niño se ubica en una posición inicial arrodillado y luego arquea la espalda hacia atrás y hacia adelante, semejando un gato engrifado o en actitud alerta.

La fase siguiente es la concentración en la cual se trabajan los contenidos propuestos en el programa y se pone en juego el repertorio de movimientos entrenados en función de una representación expresiva. Por ejemplo, la preparación de la mesa para una comida, presentada por los niños a través de la mímica acompañada de un ritmo musical

(1) STOKOE, P. La expresión corporal y el niño.

① Niños en la primera etapa, de preparación física: trabajo de elongación (estiramiento) de la musculatura de brazos y piernas.

② Momentos finales de la etapa de concentración: el alumno relaja la columna.



①



②

acorde con los movimientos que se están ejecutando.

En la creación, última etapa de cada clase, se utilizan organizadamente todos los elementos entregados en expresión a través del cuerpo.

Al iniciar al niño en el trabajo de expresión corporal, lo primero es provocar en él reacciones que lo lleven a sentir su cuerpo en movimiento y a experimentar placer al moverse. Paralelamente va desarrollando la capacidad de diferenciación, para llegar a una noción y conciencia de su cuerpo.

En el trabajo con el movimiento, siempre está presente el concepto de espacio. Por esta razón, el niño debe manejar, sin desplazarse, elementos como arriba —abajo, adelante— atrás y otros que corresponden al espacio que lo rodea, y además ser capaz de realizar movimientos que signifiquen ocupación del espacio mediante el desplazamiento.

Con este trabajo sistemático de ejer-

cicios musculares y articulares, logramos desarrollar a un niño más ágil, más flexible, más coordinado, con un mejor nivel de equilibrio, con una mejor postura y con elementos adecuados para alcanzar un estado de relajación. Toda esta ejercitación se lleva a cabo unida íntimamente a un estímulo rítmico —musical, tratando de "corporizar la música".

Si bien es cierto que desde el inicio de su preparación el niño ha podido y ha tenido la posibilidad de expresarse a través de su cuerpo, es sólo en este momento cuando la expresión corporal alcanza su mayor sentido, que se manifestará en su participación disciplinada, activa e integral en coreografías. Al mismo tiempo es capaz de integrar, en

forma personal, sus estados emocionales con movimientos espontáneos creativos, todo lo cual redundará en autosatisfacción.

Se considera fundamental tener en cuenta, clase a clase, los siguientes requisitos:

—Motivar a los niños para trabajar en el movimiento de su cuerpo.

—Reforzar, a través de gratificaciones orales y expresivas, cada uno de los movimientos que el niño realice.

—Lograr un nivel adecuado de atención y concentración en el trabajo.

—Alcanzar un grado de disciplina individual y grupal, frente a los requerimientos del trabajo.

—Lograr que los niños sientan su cuerpo en distintos "estados propiocep-

- ③ *Etapa de creación: aplicación de movimientos adquiridos a través del proceso, conformando un cuadro plástico.*
- ④ *Etapa de creación: exteriorización de emociones.*
- ⑤ *Etapa de creación: a la espera del estímulo musical, para la respuesta corporal.*



③



④

tivos”.

—Obtener respuestas motoras definidas frente a estímulos rítmicos - musicales.

—Adquirir movimientos coordinados en relación a sí mismo y a los movimientos del grupo.

—Conseguir satisfacción personal al realizar movimientos con un sentido.

LA COMUNICACIÓN A TRAVÉS DEL CUERPO

Para finalizar, es importante mencionar que el maestro sólo con dedicación, con constancia, con sentido artístico, con preparación técnica, con profesionalismo y con cariño, puede llevar a cabo esta tarea de “entrega” a los niños, en el cual el logro más importante es darles la posibilidad de “comunicarse” a través del cuerpo, además de trabajar organizadamente, proyectar sus habilidades psicomotoras al quehacer cotidiano y asumir el compromiso personal de cumplir con su tarea de manera eficiente.

Planteamos este desafío a todas las personas interesadas en este tipo de trabajo, y los invitamos a comenzar de inmediato, pues si bien obtendrán grandes satisfacciones personales en su realización, mayores serán los beneficios que recibirán sus alumnos.

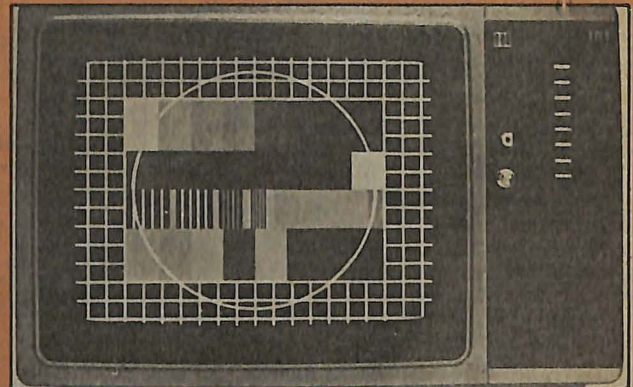


⑤

GRAN CONCURSO "COMPARTAMOS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE"

SEÑOR PROFESOR:

**¡ESTE AUTOMÓVIL O ESTE TV EN COLORES
PUEDEN SER SUYOS!**



Lea las bases y participe cuanto antes en este Concurso, relatándonos su experiencia docente y enviándola junto a este cupón a la sede de la Revista de Educación.

CUPÓN

Título del trabajo:

Nombre del o los autores:

.....

Nivel educacional en que se desempeña:

.....

Nombre y dirección del establecimiento educacional al que representa:

.....

La REVISTA DE EDUCACIÓN —la revista de profesor chileno— invita a participar en el concurso "**Compartamos Experiencias de Aprendizaje**" a todos los profesores de aula en ejercicio, de cualquier nivel del sistema (preescolar, básica, media, diferencial y adultos), de cualquier asignatura, que hayan realizado una experiencia en la sala de clases y deseen compartirla con nuestros lectores, los profesores de Chile.

I Objetivo del concurso

Dar a conocer trabajos metodológicos probados, que contribuyan a mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

II Modalidad de participación

a) Pueden concursar un profesor o un equipo de profesores. En ambos casos, los profesores deberán representar a un establecimiento educacional fiscal, municipal o particular.

b) Pueden concursar uno o más profesores, y uno o más equipos por escuela.

c) Adjuntar constancia del director del establecimiento educacional, estipulando que la experiencia pedagógica fue realizada en su establecimiento.

III Características del trabajo

El trabajo debe contener los siguientes aspectos: (Indispensable enviar cupón).

Formato de presentación

Objetivos de la experiencia

Descripción de la experiencia.

Resultados de la experiencia

Extensión

El trabajo deberá tener una extensión máxima de 280 líneas mecanografiadas a doble espacio; un original y dos copias.

Plazo

Los trabajos deberán ser enviados con el cupón respectivo a "**Concurso Compartamos Experiencias de Aprendizaje**", REVISTA DE EDUCACION, Avenida Libertador Bernardo O'Higgins 1611, Santiago, antes del 31 de diciembre de 1981, fecha de cierre de recepción de este concurso.

Los resultados serán dados a conocer en la edición N° 95 del mes de abril de 1982.

IV Jurado

El jurado estará integrado por los miembros del Consejo Editor de la Revista de Educación.

Los trabajos serán evaluados independientemente del nivel de enseñanza en que se haya realizado la experiencia, considerando el aporte creativo que éstos ofrecen y su utilidad práctica a nivel de sala de clases.

V Premios

Primer Premio:

—Una furgoneta marca Mitsubishi modelo L 100, 0 kilómetro, auspiciado por AUTONOR

Segundo Premio:

—Un televisor en colores de 14 pulgadas, con control remoto, auspiciado por IRT.

—Una pasantía al Departamento respectivo del CPEIP por una semana, incluidos gastos de pasajes, alojamiento y alimentación.

Tercer Premio:

—Un televisor en colores de 14 pulgadas, con control remoto, auspiciado por IRT.

Menciones honorosas

Todos los premiados recibirán gratis una suscripción a la Revista de Educación.

Los trabajos premiados serán publicados en la Revista de Educación y ésta se reserva el derecho de su publicación.

EL NIÑO SOBREPROTEGIDO

Dr. Carlos Almonte Vyhmeister
Neuropsiquiatra Infanto-Juvenil
Centro de Investigaciones
del Desarrollo
Integral del Niño

"MARGARITA RIOFRIO DE MERINO"

El desarrollo de la personalidad normal es determinado y configurado por la interrelación permanente y armónica de factores biológicos, psicológicos y sociales. La perturbación de cualquiera de éstos originará un trastorno del desarrollo que comprometerá secundariamente a los otros, es decir, las desviaciones afectarán a todos los componentes de la personalidad en diferente grado.

Existe en la actualidad una preocupación creciente por los factores ambientales que interfieren en el desarrollo neuro-psíquico del niño. Ello se expresa en frecuentes publicaciones y simposios que se refieren al niño en situación irregular, al niño abusado o maltratado, al niño desnutrido, etc. En este contexto, creemos de interés considerar la situación del niño sobreprotegido, con el propósito de señalar las influencias negativas que tiene en el desarrollo de la personalidad infantil, el ejercicio inadecuado de los roles parentales dentro de la organización familiar.

Con el objeto de determinar el momento y las situaciones en que se produce la sobreprotección, estimamos oportuno precisar lo que se entiende por ejercicio normal de los roles padre y madre. Kempe considera que "el ser padre implica una capacidad para reconocer (con o sin clara comprensión) las necesidades de un niño, primeramente de cuidados y protección física, segundo, de educación, tercero, de cariño y oportunidades de relacionarse con otros, cuarto, de desarrollo corporal y ejercicio de las funciones físicas y mentales y, por último, de ayuda para relacionarse con el entorno, mediante la organización y el dominio de la experiencia. Además de reconocer todas estas necesidades, un padre o una madre han

• **Influencia negativa de la sobreprotección en el desarrollo de la personalidad infantil.**
• **Problemas de adaptación social y escolar que afectan al niño sobreprotegido.**



La actitud inadecuada de los padres influye negativamente en el desarrollo de la personalidad infantil.

de ser capaces de satisfacerlas o, al menos, de facilitar su satisfacción".

Como el niño es un ser en desarrollo, sus necesidades de protección y de relación con otros irán cambiando permanentemente en el largo proceso de adquisición de autonomía, desde la simbiosis normal con la madre, en el primer año de vida, hasta el logro de una identidad propia y definida en la adultez. Esto significa que una actitud que es normal a una determinada edad, si persiste, es patológica. Así, por ejemplo, alimentar pasivamente a un niño es normal en el primer año de vida, pero no en el tercero, vestirlo puede ser normal a los tres años, pero no a los seis. Los padres, a medida que el hijo se desarrolla, deberán ir delegándole distintas tareas, tales como la alimentación, el vestirse, el aseo personal, la responsabilidad en el estudio y las interrelaciones sociales. El hecho de delegar significa autonomía relativa, ya que el que lo hace se reserva el derecho de supervisar el cumplimiento de la tarea delegada.

El poder cumplir con lo delegado y ser objeto de nuevas delegaciones significará para el niño una afirmación de su seguridad interior, de su autoestima, y constituirá un reconocimiento de su capacidad para autovalearse en la resolución de situaciones acordes con su grado de madurez.

El niño sobreprotegido es desplazado por sus padres, principalmente por la madre, en la realización habitual de tareas que ya está capacitado para ejercer. La sobreprotección significa una interferencia en el desarrollo, por el inadecuado ejercicio de la delegación por parte de los padres. En las familias en que existe la sobreprotección, ésta pro-



Alimentar pasivamente al niño en el primer año de vida es normal, pero no en el tercero.

viene habitualmente de la madre hacia el niño varón. En una publicación de Levy, 19 de 20 niños sobreprotegidos resultaron ser de sexo masculino.

La sobreprotección se expresa en conductas de la madre, tales como cuidado excesivo del hijo, contacto excesivo, protección exagerada ante los riesgos usuales de la niñez, alteración de su rol de educador manifestando un exceso de indulgencia (sobreprotección indulgente) o de dominio (sobreprotección dominante) y de obstaculización de la independencia.

El cuidado excesivo se refiere a la continuación de actividades, como la alimentación, vestido y baño cuando el niño ya puede ejecutarlas por sí solos. El contacto excesivo puede ser físico o social, como hacerlo dormir hasta edades avanzadas con la madre, excluirlo de otras relaciones para protegerlo de los riesgos ordinarios de la niñez, limitando de este modo su posibilidad de jugar con otros niños para que no se lastime, no adquiera malos hábitos, ni contraiga enfermedades contagiosas o acompañándolo al colegio a edades en que ya sus compañeros van solos. Se evita la independencia no permitiendo al niño que ayude en las tareas del hogar, interviniendo excesivamente en sus pe-

leas o alentándole a acudir inmediatamente en busca de ayuda si es frustrado o molestado.

La sobreprotección puede expresarse en forma verbal, en frases como: "no te preocupes, yo haré tu trabajo", "si no tiene deseos, no vayas a la escuela; yo enviaré un justificativo para excusarte", "eres demasiado chico para preocuparte de estas cosas", o manifestarse en forma no verbal, con una mirada ansiosa permanente dirigida hacia el niño, o gestos y actitudes corporales que transmiten a éste la sensación de que es incapaz y que el mundo que le rodea es un lugar peligroso.

La sobreprotección muchas veces implica el que la madre controle la expresión de sus propias emociones, sobre todo las de tristeza, temor e ira, porque menosvalora la capacidad del hijo para mantener su equilibrio emocional en esas circunstancias. Junto con ello, frena o prohíbe las manifestaciones emocionales del niño con palabras y actitudes, diciéndole por ejemplo: "no llores, cómete un dulce", si el pequeño está triste, explicándole que no corresponde sentir o expresar ira, o bien, indicándole con un rostro que denota tensión y ansiedad, que no debe temer determinadas situaciones. Este control

excesivo, ejercido sobre el niño y sobre sí misma, es en gran medida responsable de que en la interacción madre e hijo el grado de ansiedad aumente progresivamente.

El exceso de protección por parte de las madres se debe a diversos factores que mencionaremos a continuación.

El primer elemento que hay que considerar es la historia obstétrica de la madre. Puede haber existido un período de esterilidad previa prolongado, abortos repetidos, muerte de un hermano, complicaciones serias en el embarazo, enfermedades crónicas o alarmantes, como cardiopatías, dificultades graves en el desarrollo del lenguaje (disfasia), epilepsia o lesiones provocadas por accidentes del tránsito.

En algunas ocasiones, el niño sobreprotegido es hijo único y, tan importantes como esta condición, son las circunstancias que indujeron a los padres a limitar la familia a un solo hijo.

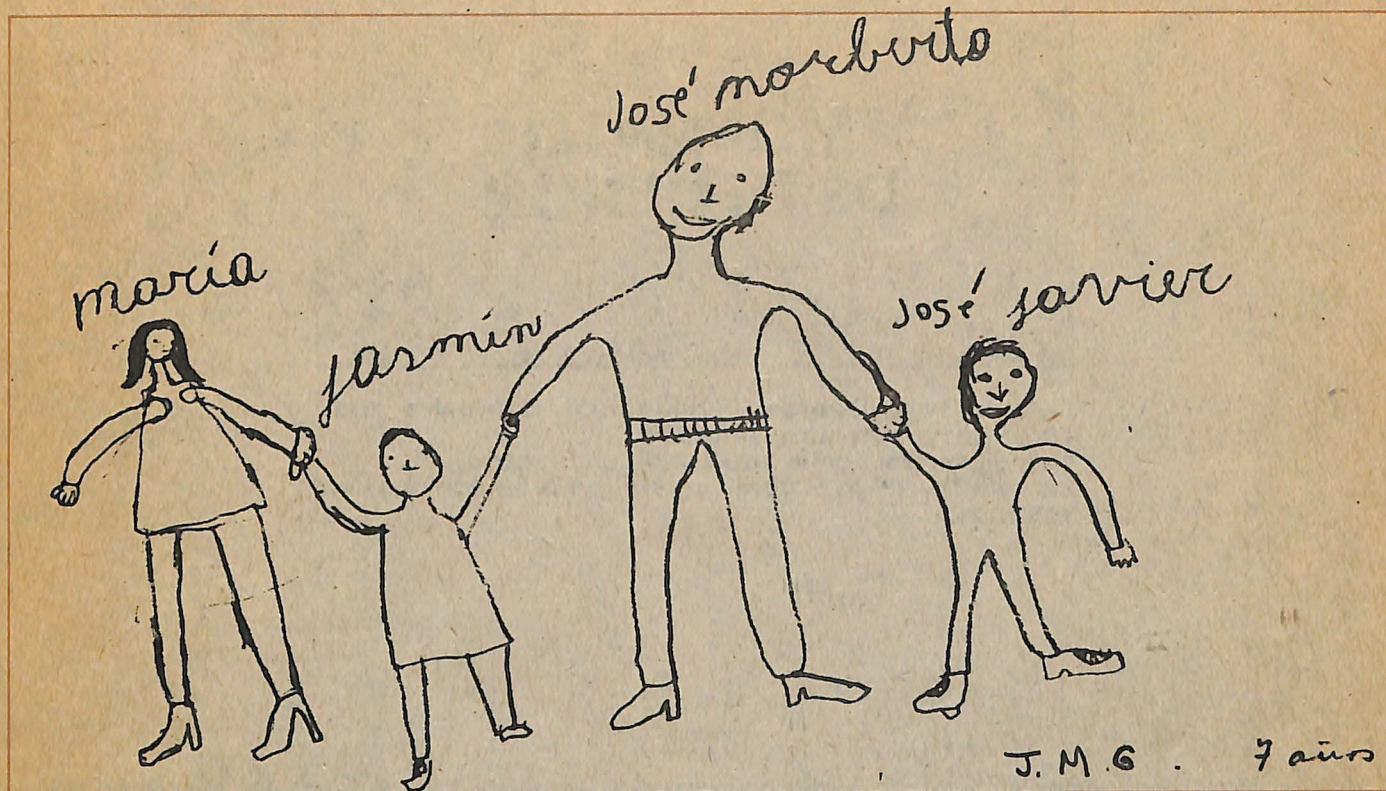
Hay factores determinantes en la propia niñez de la madre. Algunas mujeres fueron criadas en hogares en los que faltaba la calidez y el amor, por lo que se preocupan de dar a sus hijos lo que a ellas les faltó, haciéndolo en forma exagerada y continua.

Este hecho se ilustra en una niña de 12 años, excesivamente dependiente de la madre. Esta última había recibido en repetidas oportunidades indicaciones de cómo tratar a la muchacha sin que se lograra ningún resultado, a pesar de que la mujer comprendía perfectamente las instrucciones y el porqué se le daban. Al preguntársele cómo habían sido sus relaciones con su respectiva madre, refirió con gran compromiso emocional haberla perdido a los 4 años y no haber vivido la situación de duelo hasta ese momento. Aludió luego a las carencias afectivas que experimentó en su niñez, teniendo una madre sustituta. A partir de esa experiencia, permitió que transcurriera sin obstáculos el desarrollo progresivo de la autonomía de su hija.

Es posible, además, que existan factores desencadenantes en el matrimonio. Los padres en la investigación de Levy eran generalmente sumisos, participaban poco en la vida familiar, tenían escasa vida social compartida con la esposa y referían desavenencias sexuales; al parecer, la madre buscaba compensar las frustraciones originadas en la relaciones conyugales a través de una relación estrecha con el hijo.

La sobreprotección muchas veces implica que la madre sobrevalora su rol y su afecto, llegando a sentirse indispensable en todas las actividades del hijo. Puede también ser una respuesta a sentimientos de hostilidad y rechazo hacia la criatura que ella reconoce parcialmente, pero que es incapaz de aceptar.

Esta actitud puede prolongarse hasta la adultez. La repercusión en el hijo, sin embargo, será cada vez menos impor-



Dibujo de su familia realizado por un niño de 7 años. Se aprecia el estrecho contacto físico entre sus miembros, como también que uno de los hijos está cogido por ambos padres (su figura carece de boca).

tante. Se relatan en la literatura, situaciones de profesionales que reciben llamadas telefónicas diarias de sus madres, desde pueblos cercanos, para recordarles que se coloquen el impermeable, porque puede llover, o que usen el abrigo para ir al trabajo, pues hace frío o para preguntarles por los alimentos que se sirvieron al desayuno. Si bien el hijo ha logrado la autonomía personal y profesional, la madre ha quedado fijada en su rol sobreprotector.

Señalaremos a continuación las características más destacadas del niño sobreprotegido:

La sobreprotección le significa al niño una reducción en la recepción de estímulos y experiencias comunes a los individuos de su edad cronológica. Lo anterior se manifestará en un retardo en la maduración afectiva y/o caracterológica, exteriorizada en conductas sumisas o rebeldes.

Los hijos de madres excesivamente protectoras e indulgentes encuentran dificultades para lograr ajustes sociales. Como grupo son exigentes, egoístas, tiránicos y piden atención y servicios constantes. Los problemas de conducta son proporcionales a la respuesta de los padres. Cuanto más cedan éstos, mayores serán las exigencias.

Los hijos de madres dominantes y excesivamente protectoras desarrollan

conductas sumisas; son tímidos y temerosos.

Con frecuencia, los niños sobreprotegidos presentan comportamientos discordantes. En el ámbito familiar, son caprichosos y exigentes y en el extra familiar, aparecen inseguros, tímidos e inhibidos.

¿Cómo repercute la sobreprotección en la adaptación y rendimiento escolar del niño?

Cuando la sobreprotección ha sido muy intensa, se producirán dificultades en la iniciación escolar. El niño rechazará la escuela por temor a separarse de la madre, situación que ha sido incluida también en las fobias escolares, lo que estrictamente no corresponde, ya que el individuo no teme la situación escolar, sino el separarse de su progenitora. La incorporación al sistema educativo, sin embargo, significará para el niño un desprendimiento progresivo de la sobreprotección ejercida por ésta y la posibilidad de desarrollar la autonomía.

El rendimiento puede verse afectado por inseguridad, sentimientos de inferioridad e inhibiciones.

El tratamiento del niño sobreprotegido estará orientado, por una parte, a aumentar su autonomía, delegándose tareas y estimulándolo a realizar aquello que él es capaz de hacer por sí mismo. Por otra parte, será necesario intervenir

en la dinámica familiar, procurando lograr una mayor participación del padre en relación con el hijo y alentando a la madre a desarrollar actividades fuera del hogar.

Se insistirá en lo que debe entenderse por familia sana. "Una familia sana tiene un sistema de valores común. Todos los miembros se preocupan los unos por los otros, manifestándose mutuo interés y dedicación, pero siempre son capaces, dado el caso, de desligarse de los demás y afirmar su autonomía." Es posible manifestar y expresar toda una gama de sentimientos y emociones: alegría, afecto, temor, tristeza, ira. Hay lugar para divergencias y confrontaciones en un clima de confianza y de respeto mutuo.

BIBLIOGRAFÍA

1. Bakwin H. BAKWIN R., **Desarrollo Psicológico del niño**, Interamericana, 1974.
2. RUTTER M., y HERSOV ., **Child Psychiatry**, London Blackwell Scientific Publications, 1979.
3. KEMPE R. y KEMPE H. **Niños maltratados**. Madrid, Morata, 1979.
4. STIERLIN H., **¿Qué peso debe tener la familia en el niño?** Hexágono, 7, 18, 1980.

MOMENTO DE DECISIÓN

Colegio Saint George: Planificación Curricular apoyada por sólida infraestructura.
Colegio Notre Dame: Educación en libertad.
Escuela D—Nº 417: Cómo convertir las limitaciones en ventajas.

Entre cuidadas áreas verdes, en la exclusiva zona de Américo Vespucio Norte (Comuna de Las Condes), se alza la moderna estructura del Colegio "Saint George". Sus 70 mil m² de terreno albergan a 3.000 alumnos y 200 profesores. Unos, dedicados al estudio y la recreación y los otros, a la formación pedagógica y moral de los primeros.

Bajando hacia el sur, en el sector de Pedro de Valdivia, cercano a Irrazabal (Comuna de Nuñoa), en una antigua casa de cuño señorial, pero que acusa en forma clara el desgaste del paso de los años y de impetuosas generaciones de muchachos, funciona el Colegio "Notre Dame". Sus 480 estudiantes y 25 docentes conviven en una comunidad educacional, donde el sistema de confianza mutua y el método de "educación en libertad" se respira y practica —no sólo en el informal trato de tuteo existente entre alumnos y profesores que incluye también al Rector—, sino que también en sus diversas modalidades de enseñanza, porque "la autoridad que vale es la que entra por el corazón".

Proseguimos, descendiendo hacia el poniente, y entramos a la comuna de Pudahuel. Por su situación de extrema pobreza (el 6,6 % de la del país se concentra en esa zona), delincuencia (el 20% de los menores aprehendidos en Santiago viven en Pudahuel) y hacinamiento (46 mil 438 habitantes por kilómetro cuadrado), ha sido calificada como el "gran patio trasero" de la capital. Allí, en el centro de la Población "Libertador General Bernardo O'Higgins", en medio de casas modestísimas, desafiando el polvo de las calles

sin pavimento, se alza la Escuela D—Nº 417, recientemente traspasada a la municipalidad local. Pero sus 1.197 educandos y 31 maestros saben que tienen que ser distintos.

En el primoroso arreglo de sus 10 salas de clases, en los impecables uniformes de sus niños y en la firmeza y alegría de esos rostros morenos acostumbrados a las inclemencias del tiempo y de la vida, se lee la determinación de vencer la opresión del medio, de salir del subdesarrollo cultural y económico y alcanzar la plenitud del ser per-



Nelson Morales Vergara, Director de la Escuela D—Nº 417 de Pudahuel.

sona. Porque una escuela que inició su historia pedagógica en terrenos de "toma" y en 12 buses aulas y cuyo director puede afirmar ahora "con mayores recursos podemos ser iguales al mejor colegio de Santiago", asienta sobre bases sólidas su esperanza.

MOMENTO DE DECISIÓN

Son tres establecimientos educacionales diferentes, enclavados en diversas realidades. Con profesores, alumnos, padres y apoderados, cuyas metas e historias personales incluso pueden ser opuestas. Pero los une el enfrentar el mismo momento de decisión: cómo planificar el currículum escolar de su plantel en forma creativa, libre y autónoma, aprovechando la flexibilidad que les entregan los nuevos planes y programas de estudio implantados por el Ministerio de Educación.

COLEGIO DE TIEMPO COMPLETO CON POLÍTICAS PROPIAS

Según Hugo Montes Brunet, Rector del Colegio Saint George, el establecimiento se ciñe —en lo fundamental— a los planes y programas de estudios oficiales, dictados por el Ministerio de Educación. Pero tiene sus políticas propias. El planteamiento curricular presenta —en Enseñanza Parvularia y Básica— el criterio de educación personalizada. Se pretende —indica— atender al niño en su individualidad y en grupos pequeños de carácter homogéneo para actuar de acuerdo a la realidad del desarrollo de cada educando. Además, los



Hugo Montes Brunet, Rector del Colegio Saint George.

alumnos centran la mayor parte de su tiempo en el colegio, puesto que si no asisten a clases sistemáticas, participan en actividades extraprogramáticas, como deporte, talleres literarios, de teatro, pastoral etc. La infraestructura es propicia a estas tareas, ya que cuentan con cancha de rugby, estadio de atletismo, gimnasio, teatro, cine, biblioteca, taller de fotografía y laboratorio. Se ha iniciado la construcción de una cancha de tenis.

La planificación curricular se efectúa sobre la base del trabajo realizado por las Unidades de Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Media y Deportes y Actividades Extraprogramáticas. A ellas se agregan los jefes de Departamentos de Asignaturas. Todas las semanas, el Rector se reúne con el Comité Académico y se toman decisiones de común acuerdo para, posteriormente, una vez al mes, sostener reuniones masivas con todo el profesorado. Los docentes que laboran en el primer ciclo de Educación General Básica, sesionan una vez a la semana para estructurar el trabajo para ese período y, los del segundo ciclo, lo hacen mensualmente.

El marco de referencia curricular determinado enfatiza la enseñanza del Castellano, la Matemática, el Inglés y Pastoral. Se eliminaron las asignaturas de Técnicas Especiales y Francés en la Enseñanza Media. Esta última se ofrece con carácter optativo en una academia que funciona en las tardes en forma libre y gratuita. Por otra parte, los alumnos de Educación Media pueden escoger entre Educación Musical y Artes Plásticas a nivel III y IV años.

Siendo un colegio bilingüe, el Saint George destina gran parte del horario semanal (10 horas) a la enseñanza del Inglés. Si los estudiantes no obtienen calificación 5 en ese idioma y en Pastoral, deben retirarse del establecimiento. Aunque —explica el profesor Montes— existen clases especiales de reforzamiento en dichas materias.

La importancia que se otorga a la asignatura de Inglés, se acentúa en la Enseñanza Media. En cada uno de sus niveles de curso, existen subniveles en Inglés. Por ejemplo —señala el Rector— si se detectan 20 educandos en los cinco II años medios con dominio del idioma superior al resto de sus compañeros, se les atiende en forma preferente, con un profesor especializado.

Con el fin de estimular los intereses vocacionales del alumno, prepararlo para la Prueba de Aptitud Académica, y vincularlo con sus futuros estudios superiores, hace dos años se implantaron ramos facultativos en el IV año de Enseñanza Media. De las 8 horas diarias de clases, 3 se dedican a que los estudiantes se reúnan por grupos de intereses y elijan —según sus inclinaciones y aptitudes— profundizar en Matemática, Biología, Filosofía, Letras o Arte.

El sistema de evaluación es trimestral, puesto que se estimó que los alumnos sólo estudiaban para las pruebas de síntesis. Estas últimas se eliminaron y en su lugar se otorgan tres calificaciones, cuyo promedio es la nota final de la asignatura.

ASISTENCIA PASTORAL

Como el "Saint George" es un establecimiento dependiente del Arzobispado de Santiago, la formación ético religiosa adquiere gran relevancia dentro de su sistema curricular.

Los profesores jefes y las clases de religión juegan un papel fundamental en esta área. Los primeros reciben a los niños todos los días, de 8 a 8.10 horas, los saludan, conocen sus problemas y establecen el contacto personal indispensable para la comunicación; luego, los alumnos proceden a leer un motivo de reflexión ético—religioso. Las clases de religión son impartidas por dos docentes por curso.

Para Hugo Montes, no existen los problemas de disciplina dentro del colegio. "Nosotros tenemos una convivencia muy libre, paritaria y participante", explica. "No se utiliza el sistema de formar filas y los alumnos de cursos superiores pueden fumar en el casino. Aquí casi no existen los castigos. El secreto es una asistencia pastoral a los niños y adolescentes", puntualiza finalmente.

EDUCACIÓN EN LIBERTAD

Un pequeño golpe en la puerta interrumpe la entrevista que el Rector del Colegio "Notre Dame", profesor de

Educación Básica normalista, Héctor Hernández Nanjari, ha concedido a la REVISTA DE EDUCACIÓN. Entran tres pequeños, cuyas edades fluctúan entre los 11 y 12 años. Luego de saludar, se dirigen al Rector y le manifiestan:

—"Venimos a plantear que nosotros decidimos pintar los baños. Hemos reunido 877 pesos y utilizaremos rodillos. Si a usted no le parece mal, los pintaremos a la hora de estudio del próximo viernes".

La escena presenciada sintetiza el espíritu de un plantel de "puertas abiertas", donde la oficina del Rector es usada como "pieza de estudios por los alumnos, porque manejamos más la idea de casa que de colegio". Es una casa que sirve a sus habitantes cuando lo desean, incluso sábados y domingos —hasta las 10 de la noche— para estudiar, trabajar y jugar y que también es lugar de reunión para la comunidad del barrio que la rodea. Corresponde al sistema educativo creado por el sacerdote belga Roberto Polain, cuyo principio de acción era "educar para la libertad".

La concepción del rol de los profesores jefes es vital para el funcionamiento del sistema. Éstos trabajan "full time" (son 13 en total), y deben estar permanentemente a disposición del alumno cuando éste los necesita, en una actitud de servicio que incluye a los padres de sus pupilos. Destinan los 15 primeros minutos de la jornada diaria a revisar las anotaciones que obtuvieron el día anterior los niños a su cargo y supervisar su rendimiento pedagógico. La última hora de la tarde se estructura para un estudio controlado —de VII básico a IV año medio—, a fin de que los educandos prepa-



Héctor Hernández Nanjari, Rector del Colegio Notre Dame.



La Educación Física, vinculada con la práctica de todo tipo de deportes, es otra de las características del Colegio Saint George.

ren sus tareas para el día siguiente y consulten sus dudas al profesor jefe. En los niveles superiores, los estudiantes de mayor edad y más capacitados ayudan a los de menor rendimiento.

Asimismo, este profesional tiene injerencia directa en la marcha y dirección del establecimiento, mediante su participación en los Consejos de Profesores Jefes, y desarrolla otras funciones docentes y extraprogramáticas. Considerado que la mantención de un clima de relaciones personales y amistosas entre profesores y alumnos complementa los objetivos de formación que otorga la escuela, porque "el estudiante es una persona y no un número", a todos se les llama por su nombre de pila y se tutean con sus maestros.

"El método" —enfatisa el rector Hernández— "es educación en libertad. Pero esta última, bien entendida, puesto que supone reglas que cumplir, ya que lo contrario se convierte en libertinaje".

PAPELETAS DORADAS, ROSADAS, CELESTES, AMARILLAS Y VERDES

Desde el punto de vista de la planificación curricular, el Rector Hernández destaca que "las normas dictadas por el Ministerio de Educación permiten que los colegios se den su propia organización interna, y estimulan su capacidad para alcanzar sus propios objetivos y los nacionales".

La orientación curricular que se practica está centrada en el alumno, desarrollándolo como un ser integrado en lo afectivo, intelectual y físico.

Para concretar esta concepción, cada 15 días se evalúa a cada uno de los 480 educandos —en sus aspectos académicos y de formación— en un Consejo de Profesores Jefes que además integran los docentes de asignatura.

"Se pasa revista alumno por alumno", indica el profesor Hernández. "Y se ana-

lizan sus actitudes de Lealtad, Fraternidad, Cortesía, Carácter, Aplicación, Orden y Conducta. Posteriormente, se estudia su rendimiento escolar por asignatura. Las calificaciones obtenidas se vierten en papeletas Doradas (excelente), Rosadas (muy bueno), Celestes (bueno) Amarillas (regular), Verdes (deficiente) y Blancas (malo). Cada niño recibe su papeleta en forma personal entregada por mí. Así, conoce la opinión que el Consejo de Profesores tiene sobre él, aprende a conocerse a sí mismo y los padres tienen un informe quincenal sobre su pupilo. Además, los educadores se informan sobre cuáles son las materias que tienen que reforzar en sus estudiantes. Si las notas de un alumno son insuficientes en el área de formación, aunque posea excelentes calificaciones en las asignaturas, la papeleta que obtiene corresponde a la deficiente".

El tratamiento de los niños con problemas de disciplina también se distingue por su sello formativo y pedagógico. Dichas situaciones se conversan con el alumno y sus padres y, en conjunto, se planifica una estrategia para solucionarlas. Si a pesar de haberse agotado todas las posibilidades, las conductas negativas persisten, se aconseja un cambio de colegio, siempre que esta medida no dañe al educando. En caso contrario, se desiste y éste prosigue en el establecimiento, aunque cree dificultades.

PLANIFICACIÓN CURRICULAR

El colegio "Notre Dame" utiliza los planes y programas de estudio del Ministerio de Educación y en I, II y V año básico ha implantado los de la Educación General Básica 1980.

Su Departamento Pedagógico es el encargado de orientar el quehacer curricular de la escuela. El alcance de los

objetivos de los programas de Educación Básica —que por supuesto va más allá de las metas mínimas establecidas para esa modalidad educacional— se fijó en reuniones sostenidas por la totalidad de los profesores del plantel. Allí se hizo una correlación de asignaturas y se determinaron los objetivos que debía alcanzar cada una de ellas, para mantener la continuidad entre cursos superiores e inferiores. El enfoque es integrado, porque los maestros que enseñan temas similares en sus respectivos ramos, se coordinan y acuerdan su tratamiento.

El horario de clases de las asignaturas básicas: Castellano, Matemáticas e Historia y Geografía, se estipula según la realidad del curso. "Si es necesario reforzar Matemática" —enfatisa el rector— "así se hará, sin descuidar bajo ningún punto de vista el resto de los ramos". Se imparten dos idiomas extranjeros: Francés, de V año básico a II año medio e Inglés, de VII básico a IV medio.

La libertad metodológica es total; sólo se pide al personal docente que comunique su metodología y la comparta con el resto de sus colegas. En Enseñanza Media, se agregaron el programa regular cursos de expresión, tales como Oratoria y Expresión Artística. La infraestructura física que apoya la parte curricular consiste en un laboratorio científico que cuenta con taller fotográfico, una biblioteca y una multicancha.

DE LOS BUSES AULA A UN PLANTEL MODELO

Quizás cuando Nelson Morales Vergara (profesor de Educación General Básica, egresado de la Escuela Normal "Jose Abelardo Núñez, Director de la Escuela D—N° 417) en febrero de 1971, inició sus funciones como jefe de un plantel que no existía, ubicando en terrenos tomados, el lugar adecuado para instalar su colegio, nunca pensó que 10 años después éste sería un establecimiento modelo, orgullo de la comuna de Pudahuel.

Eran tiempos difíciles. "Había un control riguroso" —recuerda el Director Morales— "y sólo mostrando mi carnet a los pobladores y explicándoles que era el director de la futura escuela, me permitieron quedarme. Me instalé en una casetita donde funcionaban los 13 comités de la "toma", elegí los terrenos (5.600 m²) y empecé a matricular a los alumnos. Se censaron 890 niños. Nuestras primeras salas de clase fueron 12 buses aula y el cuerpo docente, 18 profesores".

A partir de esa fecha, las funciones pedagógicas se compartieron con las de apoyo a los pobladores en sus problemas de salud, higiene etc. y los envíos de oficios, y concertación de entrevistas con las autoridades del Ministerio de Educación para que éstas iniciaran la construcción de una escuela. En 1972,

se empezaron a levantar 4 salas de clases, la cocina y los servicios higiénicos de los niños. Y, en 1977, el edificio adquirió la fisonomía que actualmente posee, con 10 salas y una estructura metálica con paneles de chcolguán y muros de ladrillos bajo las ventanas.

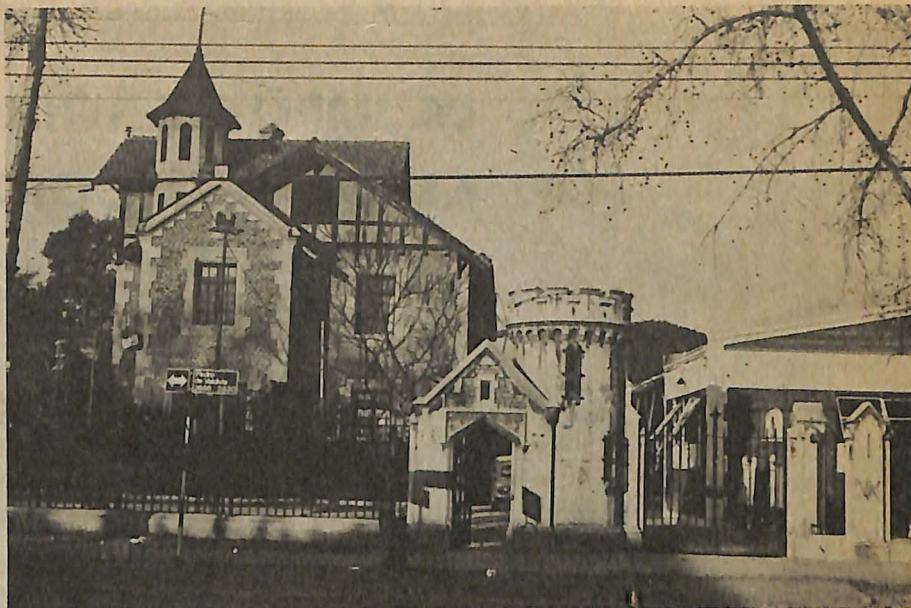
PROGRAMA DE ESTUDIOS FACTIBLE

El espíritu pionero de la Escuela D—Nº 417 no sólo se evidencia en su nacimiento, sino que también en su historia pedagógica.

Hace ya 8 años que posee una Unidad Técnico—Pedagógica (UTP) encargada de interpretar y adecuar las "disposiciones del servicio". Nos adelantamos —señala el Director Morales— "porque constatamos la urgente necesidad de orientar en forma práctica al profesorado en el trabajo que realiza con sus alumnos". La UTP esta integrada por especialistas en Evaluación, Orientación, Planificación Curricular y Trastornos de Aprendizaje, además de los Departamentos de Asignatura. Dependen de ella, la Escuela para Padres, los Comités de Senescencia y los programas de Prevención Motora Postural y Prevención de Drogas y Alcoholismo.

Los nuevos planes y programas de estudio de la Educación General Básica se trabajan "como si estuvieran en la última etapa de su cumplimiento" y se aplican de 1 a VIII año básico. Para esos efectos, los Consejos Técnicos diseñaron un "programa factible", implantado en los diversos cursos, de acuerdo a su realidad. Cada tres meses se reúnen los docentes por niveles y evalúan el logro de los objetivos alcanzados por los estudiantes de cada grupo curso.

Luego de analizar las diferencias individuales de los alumnos, se determina el "programa promedio", resultante de la comparación de los rendimientos escolares obtenidos por los grupos de



Colegio Notre Dame, "una casa de puertas abiertas que sirve a sus habitantes cuando lo desean, incluso sábados y domingos".

mayor y menor rendimiento. Éste es el que se aplica en forma definitiva en cada nivel curso. "Los esfuerzos se orientan a lograr el máximo de objetivos que propone el programa oficial de estudios".

Como se ha adoptado el criterio que todos los ramos son importantes para la formación integral del niño, sólo se ha disminuido en una hora Artes Plásticas y Educación Técnico Manual para aumentar el horario de Castellano y Matemática (tiene 6 horas de clases semanales cada una). Al margen de esta medida, no ha sido necesario reducir horas de otras asignaturas para reforzar el rendimiento de los educandos en estos ramos. El idioma Inglés es impartido de V a VIII año básico, por un profesor con mención en la materia. La metodología

que utilizan los docentes es la que mejor dominan, y la comunican al resto de sus compañeros de labor en los Consejos Técnicos, puesto que es "saludable el intercambio de experiencias y la retroalimentación".

La formación valórica de alumnado se realiza mediante el Programa de Formación de Hábitos y Actitud Social. En el Consejo de Curso se enseña a los niños a autodirigirse y tener respeto por ellos mismos y por las opiniones de los demás. Se les observa en sus juegos y se les da amplia libertad para exponer sus problemas. Como producto de esta formación, no existen dificultades disciplinarias y el control del comportamiento —en las horas de recreo— está a cargo de los propios alumnos, especialmente designados para tal efecto.

Los frutos de esta labor de años y del alto nivel de compromiso de su cuerpo docente (trabajan horas extraordinarias sin remuneración, incluso los días sábados y domingos), se están cosechando en estos momentos. El promedio anual de egresados de VIII año básico es el más alto de la comuna y los que continúan estudios superiores "han proporcionado grandes satisfacciones al colegio, puesto que han ocupado los primeros lugares en sus nuevos planteles".

Cuando un establecimiento con un 20 % de notas deficientes en sus comienzos, las ha disminuido a sólo un 5 %, se puede decir que la respuesta al reto de vivir en Pudahuel ha sido un éxito; las palabras de su Director se convierten en realidad palpable: "con más recursos estaríamos en condiciones de competir con el mejor colegio de Santiago".



Alumnos de la Escuela D. Nº 417 de Pudahuel enfrentan su futuro con esperanza, porque su colegio ha sabido convertir las limitaciones en ventajas.

LA IMPORTANCIA DEL ASPECTO EMOCIONAL SOCIAL EN EL PROCESO ENSEÑANZA—APRENDIZAJE

Alicia Díaz Campos
Juana Lorca González (Coordinadora)
Jorge Pérez Mellado
Rosario Valdés Bunster
Unidad de Educación Diferencial de la Dirección de Educación.

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación elaboró, durante 1980, los planes y programas para alumnos que presentan trastornos específicos en el aprendizaje de la lectoescritura o cálculo. En dichos programas se establecen los contenidos de las áreas de tratamiento, entre los que aparece el contenido emocional—social, cuyo objetivo es desarrollar en el niño una actitud independiente, seguridad en sí mismo y la capacidad para adaptarse a situaciones sociales. Las actividades que tienden a cumplir estos objetivos deben estar presentes durante el proceso enseñanza aprendizaje y en toda actividad programática o extraprogramática del currículum escolar.

El propósito de este artículo es ayudar al profesor de educación básica de los cursos regulares y de grupos diferenciales, a crear las condiciones más ventajosas para la adaptación escolar de los niños que presentan algún impedimento o desventaja frente al aprendizaje.

Se trata de dar solución a los problemas más leves, aquellos que pueden superarse con un buen manejo por parte del maestro en la escuela e impedir a tiempo dificultades mayores que, al agravarse, necesitarían de la interven-

• **Las conductas problemáticas de los alumnos ¿son de responsabilidad del niño o del profesor?**

• **Completa pauta de evaluación para que el maestro examine su actitud hacia los alumnos.**

ción de un terapeuta o de un profesor especializado.

La conducta emocional de los niños y sus efectos en las relaciones interpersonales.

Es innegable que la escuela cumple un rol importante en la socialización de los alumnos, pero la formación y función del profesor es fundamental y decisiva en el desarrollo emocional.

Existe dificultad entre los maestros para establecer qué es un problema emocional y cuándo éste se está manifestando realmente en un niño.

Las causas son múltiples y pueden originarse, tanto en el medio, como en una disfunción orgánica. En ambos casos, la manifestación externa se da en diferente grado, existiendo una discrepancia entre lo que se espera del sujeto o lo que se supone es un compor-

tamiento "adecuado" dentro de un grupo curso, y la conducta inapropiada que presenta.

Los estados de ansiedad o desequilibrio interno que caracterizan a los problemas emocionales, pueden expresarse en conductas como la agresividad, el aislamiento, tensiones musculares, negativismo, hiperemotividad, irritabilidad y otras.

Es difícil fijar límites precisos para determinar cuándo estas conductas pueden considerarse anormales, y establecer claramente el grado de intensidad con que se presentan.

Los fracasos en el aprendizaje pueden agudizar un cuadro emocional o crear una actitud de rechazo hacia la escuela o lo que tenga relación con ella. Esta situación de desmedro, sumada a la falta de confianza en sus acciones, por parte de padres, maestros y compañeros, provoca sentimientos de inferioridad en el individuo.

Es posible que desarrollando en él una imagen positiva de sí mismo, pueda llegar a arriesgarse a un fracaso con cierta confianza y seguridad; pero éste es un proceso lento.

Los niños se sienten presionados, por una parte, por las expectativas a veces superiores a lo razonable, que los padres se han fijado para sus hijos y, por

otra, por las metas que los profesores se proponen con su curso, las que no pasan inadvertidas para ellos; sienten que el cariño es sinónimo de triunfo y un fracaso es la amenaza del rechazo, del abandono.

Una relación de afecto y cordialidad entre profesor y alumno es grata y reforzante para ambos. Ya la pedagogía de Quintiliano, alrededor del año 50 d. C., recomendaba; "Corrija los defectos sin acrimonia ni palabras afrentosas. Esto hace que muchos abandonen el estudio, al ver que se les reprende, como si se les aborreciese".

COMPETENCIA DEL PROFESOR

A continuación se analizan algunos aspectos que son significativos para el éxito de la integración del alumno a la educación regular:

1. Manejo de Grupo: Una de las destrezas más importantes que debe conocer el profesor son las técnicas de manejo de grupos. Cuando estas técnicas son débiles, la sala de clases puede transformarse en un caos.

Las diferentes formas de aprendizaje de los niños, las técnicas de modificación conductual y las características del desarrollo psicológico en las diferentes edades, son los conocimientos básicos que deben dominar los maestros para transformar sus clases en una actividad agradable.

2. Voluntad para enseñar sobre la base de potencialidades: Existe la tendencia a desaprovechar las habilidades de los niños e insistir en la inhabilidad. El profesor debe buscar y observar aquellas manifestaciones que le indiquen cuáles funciones perceptivas, motrices o cognitivas deberá enfatizar en su enseñanza, para que el alumno pueda disfrutar del éxito. Por ejemplo, si un niño tiene grandes dificultades para discriminar auditivamente y no visualmente, se le enseñará a través de la vista, lo que reforzará indirectamente el aprendizaje auditivo.

3. Habilidad para motivar a los alumnos: Debe reconocerse que algunos niños no aprenden bien, porque no están motivados, no están interesados o no ven ningún beneficio en el aprendizaje. La falta de motivación obliga al profesor a asumir la dirección constante del curso; una alta motivación o interés permite la autodirección de los propios estudiantes.

4. Seguridad y confianza para enseñar: La seguridad que demuestra el profesor frente a sus alumnos depende, además de una buena preparación académica, de la planificación previa de su trabajo.

No puede improvisar sus clases; es posible que muchas veces pueda recurrir a ello para manejar situaciones imprevistas, pero sus objetivos y líneas de acción deben ser claros.

5. Salud mental compatible: A los



Una relación de afecto y cordialidad entre profesor y alumno es grata y reconfortante para ambos.

maestros no se les permite fracasar.

Esta presión puede producir tensiones que afectan su estabilidad emocional. Los profesores que, además, trabajan con niños difíciles o con problemas, necesitan un gran apoyo de otros profesionales para que les faciliten su ya difícil tarea.

AUTOEVALUACIÓN DEL PROFESOR:

El objetivo de la pauta que presentamos a continuación es que el profesor se haga un autoexamen, a fin de que

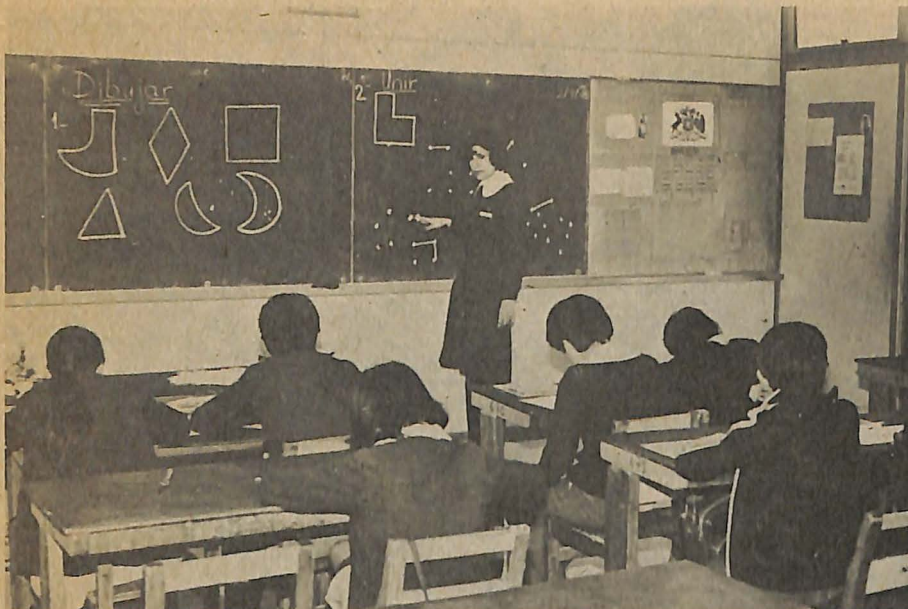
revise él mismo su actitud frente al alumno.

Cuando se propone un programa de modificación conductual en la sala de clases, se cree por anticipado que los problemas se originan en los alumnos. Con mucha ligereza se les atribuye toda la culpa de su "indisciplina" y se les califica de "hiperkinéticos", "insolentes", "flojos" o "tontos". Habría que preguntarse si los profesores, en cierta medida, no están favoreciendo este tipo de conductas.

Un análisis de la función y actitudes del profesor podría servir para recono-



Una de las destrezas más importantes que debe conocer el profesor son las técnicas de manejo de grupos.



Profesora de escuela básica común atendiendo a un grupo diferencial, en clases de funciones básicas.

cer la causa de algunos comportamientos inadecuados de sus alumnos, ya sea ésta ambiental o derivada del niño.

PAUTA DE AUTOEVALUACIÓN *

1. Es activo, está alerta, es entusiasta, está motivado.
2. Es apático, indiferente, monótono, actúa sin motivación.
3. Es genial, optimista, tiene sentido del humor, presenta autocontrol.
4. Es pesimista, brusco, fácilmente se altera y pierde la paciencia.
5. Reconoce y admite sus errores.
6. No admite sus errores.
7. Adecuada presentación personal, viste con sencillez.
8. Se viste inapropiadamente, es exagerado, extravagante, descuidado.
9. Muestra empatía, comprensión hacia los alumnos.
10. Muestra antipatía, es sarcástico con los alumnos.
11. Es agradable y cortés en sus relaciones con los alumnos.
12. Mantiene una relación distante con los alumnos, no se acerca a ellos.
13. Motiva a los niños, refuerza el buen trabajo.
14. Es crítico, no motiva ni refuerza a los niños.
15. Planifica y organiza todas sus clases.
16. No planifica, es desorganizado, objetivos poco claros.
17. Estimula, interesa a los niños utilizando técnicas variadas y materiales novedosos.

18. Utiliza las mismas técnicas y materiales ya conocidos por los alumnos.
19. Enseña claramente a través de explicaciones y demostraciones.
20. No son claras las explicaciones y demostraciones.
21. Explica las tareas e imparte órdenes con claridad.
22. Imparte órdenes y tareas incompletas y vagas.
23. Respeta la personalidad del niño y demuestra actitudes adecuadas.
24. No respeta la personalidad del niño, lo ridiculiza y lo amenaza.
25. Siempre está dispuesto a prestar ayuda al niño.
26. Falla al dar ayuda, o la da de mala manera.
27. Posee un contacto—visual adecuado, dirigiéndose a toda la sala de clases.
28. El contacto—visual es inadecuado, se limita a una parte de la sala de clases.
29. Estimula la iniciativa de los alumnos, guía a los alumnos sin ser autoritario.
30. No da oportunidad a la iniciativa personal, ordena cada paso.
31. Motiva a los alumnos a formular preguntas, se interesa por sus opiniones.
32. No acepta consultas ni ideas de los alumnos.
33. Interviene oportunamente en una discusión de los alumnos.
34. Interrumpe bruscamente una discusión de los alumnos, no da soluciones.
35. Se dirige a todos los alumnos por igual, sin mostrar preferencia.

36. Demuestra preferencia por algunos alumnos.
 37. Se preocupa de los errores de los alumnos y trata de solucionarlos.
 38. Es indiferente a los errores de los alumnos.
 39. Evalúa solamente las materias tratadas, informando previamente a los alumnos.
 40. Evalúa las materias tratadas sin informar a los alumnos.
 41. No permite que los alumnos se rían de los errores de sus compañeros.
 42. Permite que los alumnos se rían de los errores de sus compañeros.
 43. Presenta las materias en forma interesante, utilizando varios recursos.
 44. Presentación monótona de las materias, sin utilizar recursos.
 45. Utiliza múltiples recursos para formular preguntas.
 46. Utiliza técnicas inadecuadas para formular preguntas.
 47. Posee múltiples recursos para dar respuestas.
 48. No dispone de recursos para dar respuestas.
 49. Usa un lenguaje audible, buena modulación, tono de voz adecuado.
 50. Usa un lenguaje inaudible, habla entre dientes, limitada expresión, inadecuado tono de voz.
 51. Da a conocer a los alumnos los objetivos de la clase.
 52. Los alumnos no son informados previamente de los objetivos de la clase.
- Si usted respondió SÍ a todos los enunciados impares, y NO a todos los pares, se encuentra en condiciones de aplicar técnicas de modificación conductual.
- Si usted respondió SÍ a los enunciados pares, aun cuando sea sólo a algunos de ellos, deberá meditar sobre la responsabilidad que tiene en las conductas problemáticas de sus alumnos. Se le recomienda revisar materias referidas a las teorías del aprendizaje, técnicas de evaluación y dinámica de grupo.
- Si a pesar de su actitud adecuada, algunos niños siguen manifestando dificultades para adaptarse al aprendizaje y a las relaciones de grupo, podría empezar a buscar una solución más apropiada para ellos.

BIBLIOGRAFÍA

- ARON, A.M. y SARQUIS C. "Manejo de problemas conductuales en la sala de clases". Stgo. de Chile. Editorial Salesiana, 1978.
- HERNÁNDEZ RUIZ, S. "Antología pedagógica de Quintiliano", México, Editorial Fernández editores S.A., 1965.
- GEARHEART, BILL R. La enseñanza en niños con trastornos de aprendizaje. Bs. Aires, Edit. Médica Panamericana, 1978.
- REINERT, Henry. R. "Children in conflict", Saint Louis, Mosby C.O., 1976.

* Basada en "Effective and Ineffective Behavior", University of San Diego California, USA, 1979. (sin publicar).

ÉNFASIS EN LA PERCEPCIÓN

W. KOHLER,
EL MONO SULTÁN
Y EL APRENDIZAJE POR
"INSIGHT"

Prof. Patricio Varas Santander
Departamento de Filosofía, CPEIP

En esta nueva sección, el profesor Patricio Varas Santander, del Depto. de Filosofía del CPEIP, está presentando una serie de experimentos clásicos que se han realizado en educación.

En la primera parte, el profesor Varas describe el experimento mismo. Y enseguida, expone las implicancias que éste tiene en el aula.

En 1912 un psicólogo alemán, Max Wertheimer, avanzó una teoría de la percepción que creó los cimientos para un enfoque teórico diferente al de las teorías estímulo-respuestas. Pronto esta teoría generó todo un movimiento conocido como "psicología de la Gestalt", el cual consideró que los procesos internos del hombre constituían el campo adecuado de la psicología.

La Gestalt destacó la *percepción* en el proceso de aprendizaje más que la "respuesta" emitida. Esta fue considerada sólo como un signo de que el aprendizaje había ocurrido, no como una parte integrante del proceso. Se enfatizó el contexto o campo en que la situación estímulo ocurre y el "insight" que aparece o se deriva de la relación entre la situación-estímulo y el ambiente.

El término mismo Gestalt, *totalidad*, *configuración*, indica que el aprendizaje ocurre por percepción de totalidades. En este sentido, constituye una afirmación clásica de estas teorías que "el todo es más grande que la suma de las partes", esto es, que lo aprendido es mayor que la suma de los patrones estímulo-respuesta individuales adquiridos.

- El aprendizaje ocurre por percepción de totalidades
- Entre la conexión de ambiente-estímulo y respuesta, los gestaltistas ubican la inteligencia
- Método por descubrimiento o resolución de problemas es más motivador para el alumno



EL EXPERIMENTO

Entre las experimentaciones de los gestaltistas resalta la que W. Kohler llevó a cabo entre 1913 y 1917 con un grupo de chimpancés. Uno de ellos, Sul-

tán, se destacó por su inteligencia, que le permitió unir, entre varios palos, dos de ellos, para alcanzar una banana, que de otro modo era inalcanzable para él. El experimento ilustró lo que Kohler llamó la *percepción de una nueva relación*. Sultán había "agarrado la idea", es decir, tuvo el "insight" que le permitió solucionar el problema.

IMPLICANCIAS EN EL AULA

Para los gestaltistas es condición para el aprendizaje y comportamiento por "insight" que el que aprende se halle en condiciones de hacerse cargo de la situación, de modo que perciba su estructura y las relaciones existentes entre los elementos que la constituyen. Hacerse cargo de una situación problemática significa en este caso, en primer lugar, estructurarla. Analizar sus elementos y operar mentalmente con ellos. Una especie de "ensayo y error mental". De manera que entre la conexión de ambiente-estímulo y respuesta, los gestaltistas ubican un importante puente, la inteligencia.

Recomiendan que en el aula la atmósfera sea relajada y el aprendizaje se estructure a través de situaciones que inciten el desarrollo de "insights".

Dan especial importancia a la estructuración comprensiva de nuevas relaciones.

Consideran que el método por descubrimiento o resolución de problemas es más motivador para el alumno y que las actitudes son más importantes que los contenidos mismos del aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

VARAS, P. *Psicopedagogía de la Educación Física*. Santiago de Chile, Digered-G. Mistral, 1980.

* *Insight*: se usa en su idioma original; traducible por "invención", "capacitación", "penetración comprensiva". Responde a la idea de *jeureka!*

PROFESORES ESCRITORES

**LAUTARO YANKAS:
RETORNO A LAS
RAÍCES**

Con su perfil de piedra tallada, según la certera expresión de Andrés Sabella, Manuel Soto Morales buscó incluso para su seudónimo el nombre de un famoso héroe araucano, demostrando de manera rotunda su interés por la vida y los problemas de los indígenas.

Pero no todo lo que se vincula con la existencia del autor es tan coherente ni previsible. Nacido en Talca el 6 de junio de 1902, cuando pensamos en él y en su obra, se rompe la clásica relación geográfica que esa palabra establece —Talca, París y Londres—, y en el íntimo y singular mapa de nuestra imaginación esas dos ciudades europeas, y también muchas otras, próximas o remotas, son reemplazadas por una sola, vigorosa y de entrañable presencia: la de Arauco.

RECUERDOS Y TRABAJOS

Evocando su infancia talquina, manifiesta que vivía en una casa cómoda. Tenía entonces el cariño de su abuela Emilia, de origen andaluz, y el de su madre, Cristobalina Morales Gutiérrez. La imagen que conserva de su padre, Eduardo Soto Ramírez, es en cambio algo sombría, aunque no precisamente de desafecto, señala. Y, para reafirmar, dice con visible emoción que después del terremoto de 1906, le llevó de la mano recorriendo las calles de la ciudad.

Muchos recuerdos de su niñez pasaron a ser con el tiempo parte de su obra. Así, por ejemplo, el cuento *El encuentro de los capitanes*, está basado en un hecho ocurrido cuando él tenía diez o doce años de edad.

Hizo sus estudios primarios en la Es-

- Dentro del criollismo representa a la corriente indigenista.
- En él se descubre al pintor en el certero retrato de los personajes y de ambientes que alguna vez conoció.
- Con su novela "El vado de la noche" obtuvo el primer premio otorgado por la Unión de Universidades Latinoamericanas.



El escritor Lautaro Yankas, "con su perfil de piedra tallada", según Andrés Sabella, en su biblioteca.

cuela Superior de Hombres de Talca. Posteriormente fue alumno de la Escuela Normal de Curicó, titulándose en 1917 de Profesor normalista con especialidad en Dibujo y Caligrafía.

Al año siguiente fue Inspector en el Liceo de Talca. En 1919 se trasladó a Santiago. Después de realizar diversos trabajos, logró incorporarse como inspector y profesor al Liceo Valentín Letelier de la capital.

Estudió luego en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, obteniendo en 1924 un segundo título: el de Profesor de Estado en Artes Plásticas.

En 1928 fue designado profesor de dicha especialidad en el Liceo de Traiguén; en 1933, en el de Quillota; y en 1935 en el Liceo de Hombres de Playa Ancha, en Valparaíso. Finalmente, en 1943, en el Liceo de Aplicación de Santiago, establecimiento en el que jubiló en 1958. Sin embargo, continuó trabajando en él hasta 1979.

SIRENAS Y REALIDADES

Recuerda con gratitud a sus maestros de la Escuela Normal de Curicó. Uno de ellos leía *El Quijote* a sus alumnos. "Yo tendría unos 13 ó 14 años y gozaba con esa obra", dice nuestro autor.

Fue también en la Escuela Normal donde comenzó a escribir. "Eran poemas en prosa —puntualiza—, con mucho ensueño, amor idealizado, fantasía, lagos azules y sirenas."

Poco a poco se irá acercando a la realidad. Así, en un concurso de composición literaria, alcanzó la nota máxima con su cuento *Entre mate y mate*. Se trata de una historia de viejecitas que mientras toman mate alrededor de un

brasero comentan despiadadamente lo que sucede en la vecindad. Con ese cuento empezó realmente su vida literaria.

Durante su permanencia en el Liceo Valentín Letelier, conoció a Carlos Mondaca y a Mariano Latorre; este, señala, fue su verdadero maestro, tanto en la vida como en la literatura.

Estimulado y orientado por él, y sintiendo cada vez más fuerte el llamado de la vocación literaria, publicó algunos de sus primeros relatos en "Las Últimas Noticias", y en 1924 se presentó al Concurso de Cuentos del diario "La Nación" "primer gran concurso de cuentos que se hacía en Chile", subraya el autor, ganando el Premio en tema libre, con su trabajo titulado *Arsenio*.

En 1925, obtiene nuevamente el Premio de Cuento en un certamen organizado por "La Nación" y la revista "Zig-Zag", esta vez con su relato *Angel Gabrié*.

Otras dos distinciones importantes vienen a agregarse más tarde a las ya mencionadas: en 1934, el premio de Ensayo en los Séptimos Juegos Florales de Valparaíso, y en 1949 el Premio "Histonium" en el concurso auspiciado por la revista del mismo nombre, de Buenos Aires.

Pero un galardón que tiene todavía más resonancia se le otorga en 1954, en el certamen internacional patrocinado por la Unión de Universidades Latinoamericanas: el Premio Latinoamericano de Literatura, consistente en mil quinientos dólares y la publicación de la obra: su novela *El vado de la noche*.

Su primer libro, *Marina*, fue publicado en 1926. Desde entonces hasta hoy han aparecido alrededor de doce novelas suyas, y un volumen de cuentos, además de muchos ensayos publicados en Chile y en el extranjero.

Diarios y revistas como "El Mercurio", "La Nación", "El Diario Ilustrado", "La Hora", "Atenea", "Letras" y "Occidente" han difundido cuentos y ensayos nacidos de su pluma.

Algunos de sus libros han alcanzado varias ediciones—*El cazador de pumas*, ocho; *El vado de la noche*, al igual que *Flor Lumao*, cuatro—, y diversos cuentos de los que se incluyen en *Rotos* han sido traducidos al inglés, al sueco, al polaco y al ruso.

Tres de sus novelas cortas, *El cazador de pumas*, *El último toqui* y *Conga*, el bandido, son, a su juicio, obras adecuadas tanto para los niños como para los adultos.

Yankas ha viajado por diferentes países, dictando cursos y conferencias sobre las letras chilenas e hispanoamericanas en Lima, Madrid, Pekín, etc. En Chile tuvo a su cargo cursos de literatura en Escuelas de Temporada de Santiago, Valparaíso, Temuco y Los Angeles.



Pintor de bellas acuarelas, especialmente de los paisajes del sur, que conoció e incorporó a sus novelas.

DE PLUMA Y PINCEL

Confiesa que su interés por todo lo que se refiere a los araucanos surgió cuando fue a trabajar como profesor en Traiguén. Entonces viajó a las provincias de Arauco y Cautín, y conoció toda la vida indígena, alojándose en rucas, empapándose de esa realidad tan nuestra y muchas veces tan desconocida para los propios chilenos.

De ese contacto directo con la realidad y de su inventiva de narrador surgieron obras como *Flor Lumao*, *El último toqui* y *El vado de la noche*.

En varias de sus novelas, el autor ha utilizado ambientes y personajes que alguna vez conoció. Uno de éstos es el protagonista de *El cazador de pumas*, un hombre que vivía cerca del lago Llanhue, en la cordillera de Nahuelbuta. Y la trampa maestra que se describe en la novela, fue vista también por el autor. "Estaba hecha de durmientes de ferrocarril", recuerda.

Lautaro Yankas, que dentro del criollismo representa a la corriente indigenista, declara sin embages su admiración por muchos autores chilenos y extranjeros. Entre los nacionales, menciona a Mariano Latorre, Eduardo Barrios, Manuel Rojas, González Vera, Gabriela Mistral, Neruda, Mondaca y Huidobro. Entre los extranjeros, Unamuno, Azorín, Jean Paul Sartre, Albert Camus, Hermann Hesse, Kafka, Tolstói, Dostoievsky, Gorki, Aldus L. Huxley, David Herbert Lawrence y Henry Miller. Este último es, según su expresión, "lo

más grande que tiene la literatura universal".

Pintor de bellas acuarelas, especialmente de los paisajes del sur que conoció e incorporó a sus novelas, no es raro encontrar en sus obras imágenes donde juegan la luz y la sombra. "Por cierto —leemos en *El último toqui*—, Melín estaba presente, y su altivo rostro era como una hoguera de soles en el brumoso amanecer".

Otras veces se descubre también al pintor en el certero retrato de los personajes; así, por ejemplo, cuando presenta a la curandera en *El cazador de pumas*: "Onofre miró a su vez a la mujer, cuya cara tenía algo de calabaza pasmada y seca, grabada de largas arrugas negruzcas, y advirtió dureza en aquellos ojillos de roedor".

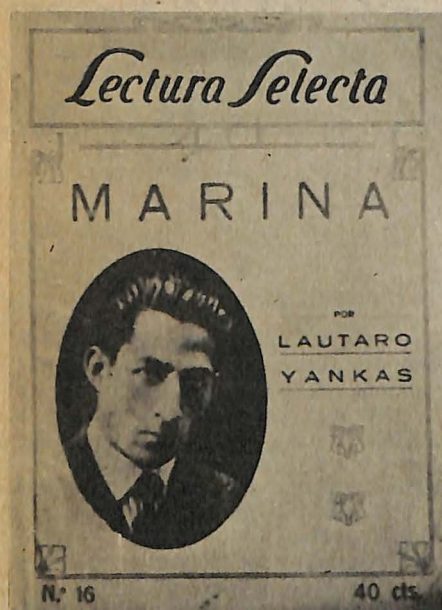
Decíamos que el autor eligió para su seudónimo el nombre de aquel caudillo araucano que Ercilla describió como "industrioso, sabio, presto", y Neruda, como "una flecha delgada, elástico y azul".

Fue la elección del escritor. Faltaba la del pintor. Y éste escogió la palabra *llancas*, modificando sí —con el comprensible afán de cambiar de todo artista— su ortografía. Llanca son las piedras de colores que se encuentran en los cerros minerales del norte de Chile. Ellas contienen cobre y con la humedad toman hermosos tonos verdes. Se utilizan para hacer collares.

Así lo explica el autor. Y así nos explicamos nosotros el doble significado de este seudónimo, que en feliz síntesis

recoge y simboliza las inquietudes de este chileno, preocupado de su tierra y de su gente, de parte fundamental de las raíces telúricas y humanas que nos definen y nos sustentan.

ALGUNAS OBRAS DE LAUTARO YANKAS



Portada de una de las primeras obras de Lautaro Yankas.

La risa de Pillán. Relieves. Santiago de Chile, Imp. M. Ferrario y Cía., 1927.

Mujer del Laja. Novela corta, Santiago, Ed. La Novela Nueva, 1930.

Rotos. Cuentos. Santiago, Edit. Zig-Zag, 1945.

El último toqui. Novela corta. Santiago, Edit. Rapa-Nui, 1950.

La literatura chilena de contenido social. Ensayo. Cochabamba, Bolivia, Imp. Universitaria, 1953.

Conga, el bandido y Garra de puma. Novelas cortas. Santiago, Edit. Zig-Zag, 1953.

Flor Lumao. Novela. 3ª ed. definitiva. Santiago, Edit. Zig-Zag, 1954.

El vado de la noche. Novela de la raza. Premio Latinoamericano de Literatura. Santiago, Edit. Zig-Zag, 1955.

Las furias y las vírgenes. Novela. Santiago, Taller de Arancibia Hnos., 1962.

De la literatura chilena y la crítica. Ensayo. Santiago, Edit. Universitaria, 1964. Ed. Revista "Atenea". Separata del N° 402).

Doña Catalina. Un reino para la Quintrala. Novela. Buenos Aires, Talls. del Instituto Amigos del Libro, 1972.

JUICIOS ACERCA DEL AUTOR Y SU OBRA

"*El cazador de pumas*", de Lautaro Yankas, nos parece una superación en su vasta y respetable obra de creación. El asunto es original y escuetamente presentado, con ese primor de técnica que subyuga desde las primeras líneas.

En este libro se mezclan armoniosamente los ingredientes artísticos que lo hacen un libro apto, de idéntica manera para los chicos y los grandes. La trama es sencilla y dramática, la sucesión de episodios se encuentra bien dispuesta y trabada con emoción creciente, el estilo es fluido y castizo, el medio de la Cordillera de Nahuelbuta hábilmente representado con pinceladas vigorosas y paisajes que se recortan sin abrumar con relación al conjunto.

(RICARDO LATCHAM, en "La Nación", de Santiago, 8 de febrero de 1948).

Escrita con rigor formal, depurada de atavíos superfluos, con frecuentes oraciones elípticas que invitan a la meditación como un suspenso dramático, "*Flor Lumao*" es dentro del criollismo rural, una novela que resistirá el juicio implacable e inapelable del tiempo. Anticipación de ello es esta tercera edición".

(MILTON ROSSEL, en revista "Zig-Zag", 3 de julio de 1952).

"*El vado de la noche*" es un problema existencial. Interpretar esta novela



Lautaro Yankas, un chileno preocupado de su tierra y de su gente.

desde un punto meramente estético, significaría desconocer el dramatismo real y viviente que se anida en lo más hondo del indio araucano.

(FRANCISCO DUSSUEL, en el "El Diario Ilustrado", 10 de junio de 1956).

SELECCION DE TEXTOS DE LAUTARO YANKAS

EL FANTASMA

(Fragmento)

Los días y las noches pasaban ahora sin mayores inquietudes.

Onofre permaneció todavía dos semanas en las cosas nuevas, porque noche a noche había puma en la trampa y los mozos e inquilinos no eran muy despidados. Un día que fue con ellos a ver la trampa, casi se les escapó uno, que él deseaba tenerlo vivo por encargo de un hacendado vecino.

Ya nadie dudaba de la mejoría de Sebastián, aunque las heridas se reducían lentamente y el estado de debilidad del muchacho era visible para todos. Indudablemente, la uña de león era peligrosa, pues, como afirmaba doña Rita, tenía ponzoña. Por las noches, después de la cena, servida temprano, la presencia de Onofre en las casas nuevas, y el hecho de la convalecencia del guaina, llevaban a algunos trabajadores, mozos e inquilinos de las cercanías, a reunirse alrededor del fuego que el leonero llevaba a su cuarto desde la cocina común.

(De *El cazador de pumas*)

GALVARINO

(Fragmento)

Por los caminos y sendas que emboacan los bajos de Galvarino, cruje el cerreteo del alba a la noche. Las ruedas de macizo pellín vacilan en los baches, y el grito de los hombres —o el de la india que coge la garrocha mientras el marido dormita sobre los sacos— taja el aire de febrero. Las carretas chanchas van cargadas con sacos de trigo y gente de las rucas. Un rumor de fiesta cubre los caminos, donde nubes de polvo amarillento envuelven la marcha de los convoyes. Las anchas sendas de Lautaro y Traiguén, donde el ajeteo de las cosechas dejó hondos carriles y lomos adustos, las rutas que vienen desde las ricas vegas del Cholchol o arracan de las entrañas de Nahuelbuta, tiemblan y penan bajo el salvaje galope de los caballos, espoleados por los mocetones mapuches. Una fiebre violenta los hostiga.

(De *El vado de la noche*)

EL VIAJE DE CHARLES DARWIN

Prof. Francisco Raynaud López
Depto. de Tecnología Educativa, CPEIP

Desde estas páginas hemos venido insistiendo en la necesidad que la Franja Cultural del día jueves cumpla realmente con la finalidad para la que fue creada y que el contenido de los programas que en ella se entreguen, sea congruente con la idea de ofrecer al usuario un material de relevancia, diferente de aquel que la TV puede entregar cualquier otro día.

En este sentido, merece destacarse la inclusión de "El viaje de Charles Darwin", en agosto-septiembre, ofrecido por el Canal de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Darwin es un personaje de significación universal, que está ligado a nuestro acontecer histórico por el viaje que realizó a nuestro país en 1833 y que él definió como el suceso más importante de su vida.

Más allá del valor personal que la travesía tuvo para la formación de su pensamiento científico, para nosotros tiene un valor histórico, porque nos hace converger hacia un período de consolidación política y de conocimiento de nuestro extenso territorio.

El barco de Su Majestad Británica, "Pequeño Tiburón", recorrió un canal de extraordinaria belleza que cruza la parte sur de Tierra del Fuego y que fue bautizado con el nombre del navío. Todos le conocemos ahora con ese nombre: Canal Beagle. La exploración de este curso de agua, tan importante en nuestra geografía y que se mantiene en el primer plano de la actualidad, hacen del viaje de esta nave hidrográfica británica un acontecimiento nacional.

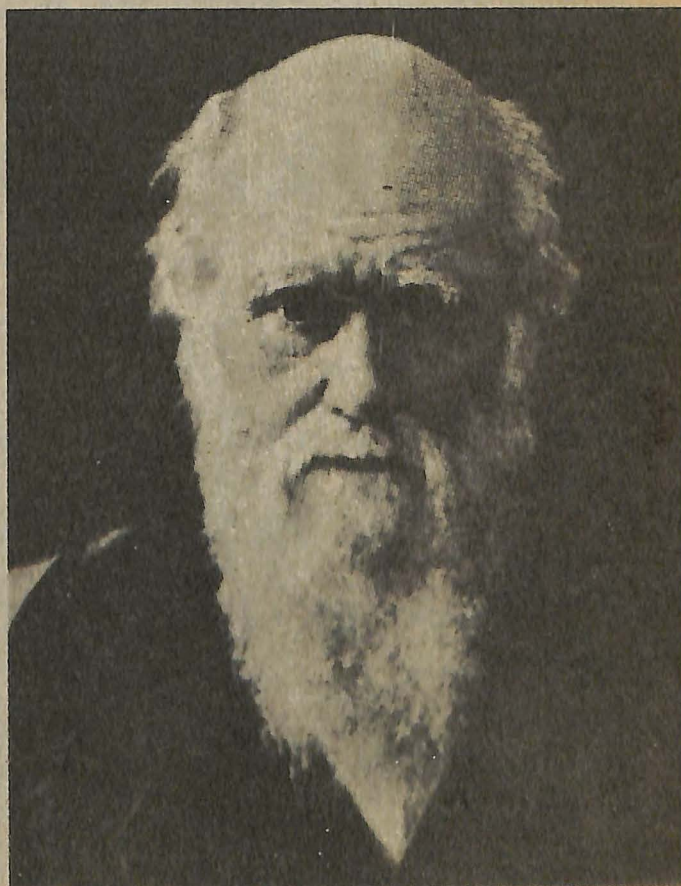
De ahí la importancia que el programa de televisión tuvo para nosotros los chilenos. Mucho se ha escrito sobre estos hechos, pero hacía falta esta reconstrucción audiovisual que acerca al usuario de la TV a un episodio de nuestra historia que, a su vez, es la gestión de una hipótesis científica revolucionaria y novedosa.

TELENOVELA CON RITMO INTERIOR

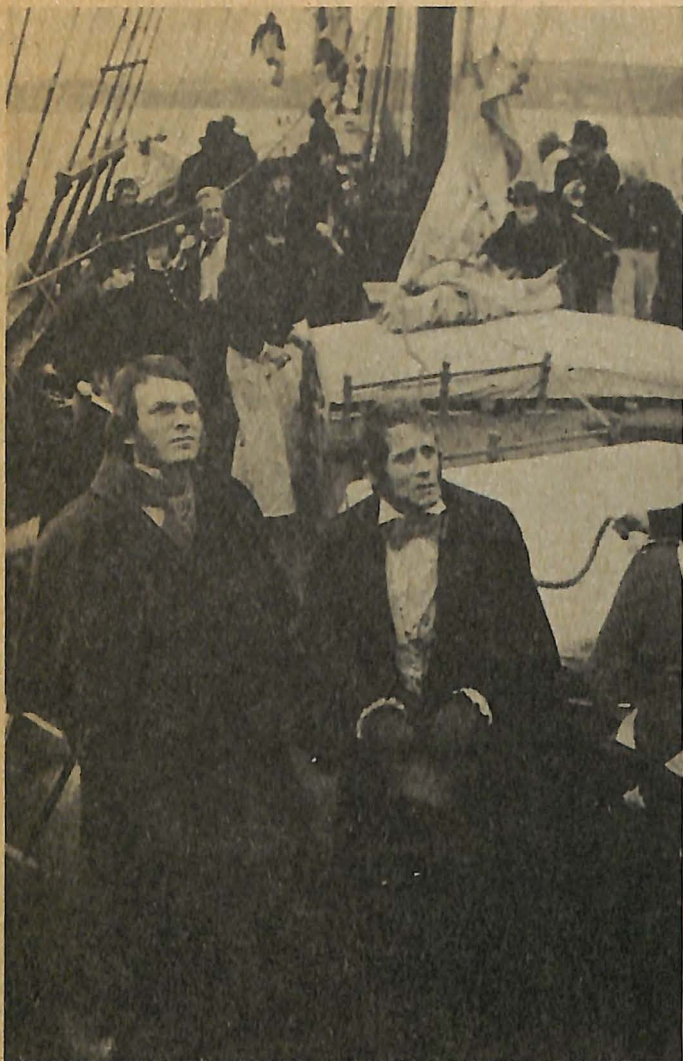
Es interesante lo que planteó "El viaje de Charles Darwin" en lo referente al formato. Este último es el de una teleserie o telenovela, en donde una situación humana se desarrolla en forma dramatizada. Pero no es "La Madrastra" y no está en la línea de ninguna teleserie comercial, porque dentro del mismo formato se ha establecido una diferencia: se trata de una situación histórica real, no es ficción, sino hechos que ocurrieron o que pudieron ocurrir y que se presentan organizados secuencialmente, de acuerdo a la biografía cronológica.

Lo anterior lo distancia de la telenovela habitual, porque no se construye dentro de los cánones del melodrama, que siempre exagera oposiciones o situaciones que no son comunes. El respeto por la verdad histórica implica renunciar a elaboraciones dramáticas forzadas y buscar en la dinámica del acontecer las

- Un intento de utilizar la imagen televisiva al servicio de una idea científica.
- Ritmo interior y actitud narrativa definen a esta serie y la distancia de la telenovela histórica tradicional.



Retrato original del naturalista inglés Charles Darwin (1809-1882).



El naturalista Charles Darwin a bordo del "Beagle".

fuentes que provean el encadenamiento y el interés. Todo esto hace que el desarrollo no sea igual a ese apresurado modo de avance que presentan las historias de detectives y de crímenes, y del que se nos hace creer que es un elemento consubstancial al lenguaje de la TV.

Lo que ocurre es que se establece un ritmo diferente, un ritmo más interior que exterior. Esto restringe la audiencia, porque el programa no es motivador por su dinamismo, sino por el contenido. De modo que quien se encuentre automotivado, con un bagaje de interés personal por el tema, tiene que gozar la telenovela histórica y disfrutarla sin percibir su ritmo. Eso debe haber ocurrido con "El viaje de Charles Darwin". Pero aquellos que están acostumbrados a otro lenguaje visual, especialmente los usuarios más jóvenes, supongo que no la paladearon y disfrutaron en la misma medida. Y es que hace falta una enseñanza, una capacitación, para decodificar mensajes con ritmo interior, sin que esto afecte el interés por la recepción.

DOCUMENTAL DRAMATIZADO

Si la comparamos con otras producciones, deberíamos decir que "El viaje de Charles Darwin" mostró cierta lentitud en su ritmo dinámico. Esto podría ser considerado como un defecto, pero no se trata en este caso de un mal uso del lenguaje televisivo, sino de una forma de hablar diferente. No se puede evaluar con los mismos parámetros a las telenovelas comerciales o semihistóricas y a una telenovela histórica como ésta, basada en

hechos reales y que, por lo tanto, se convierte en documental.

En el caso que comentamos, el carácter de documento se ha subrayado hasta el punto de haber reconstruido una nave igual al "Beagle" original y de haber realizado todo el recorrido del capitán Fitz Roy y del joven Darwin. El apego a la verdad y la utilización de los paisajes auténticos, le ha dado a esta serie el carácter de ejemplo de documental dramatizado. No es el único, porque la realización del teledocumental dramatizado histórico veraz es una tarea característica que se ha impuesto el aclamado productor Christopher Ralling, de quien hemos conocido anteriormente dos producciones de calidad y estilo semejantes: "Las fuentes del Nilo" y "La lucha contra la esclavitud".

UNA IDEA EN IMÁGENES

Para los automotivados y para quienes Darwin es personaje conocido y de interés personal, creo que la serie sirvió para integrar conocimientos e impulsarlos hacia la búsqueda de una documentación más detallada, tanto del viaje mismo como del protagonista y de su teoría de la evolución de las especies. En este sentido, el programa habrá cumplido su objetivo de orientar hacia un grado de mayor profundización en el tema, lo que se advirtió en la forma deliberadamente rápida en que se tocaban algunos puntos. Se necesitaban ciertas conductas de entrada previas para decodificar el mensaje y comprender su significado.

Este documental no fue una telenovela de entretenimiento. En la telenovela histórica comercial, no importa el conocimiento previo del personaje y su contexto, porque se apunta hacia reacciones humanas afectivas que todos pueden compartir: amor, conflictos, lucha, enfermedades, fracasos, triunfos. El énfasis está puesto en mostrar que una figura histórica no es una estatua, sino un hombre.

En "El viaje de Charles Darwin", el énfasis no estaba ahí, no era eso lo más importante. ¿Qué era? Ni el barco, ni el viaje, ni el capitán Fitz Roy, ni siquiera Darwin como protagonista. Lo más importante era una idea que las imágenes intentaron mostrar en crecimiento, una idea en embrión que después iba a concretarse en una hipótesis científica y en una teoría. La idea era el personaje, y el usuario debía descubrirla a través de la forma dramatizada y los paisajes. El que lo entendió así disfrutó mucho más que los otros, seguramente. Porque no se trató de un drama histórico ni un teledocumental dramatizado; se pretendió utilizar el discurso visual para expresar el desarrollo inicial de una hipótesis científica, la que fue finalmente entregada a la comunidad de su tiempo, provocando reacciones que todos conocemos.

Los escenarios geográficos diversos, las filmaciones directas de la naturaleza, interesantes y novedosas, constituyen sólo ropajes de la idea que se va integrando y anclando a través del relato del personaje. Eso no ocurre normalmente ni en la telenovela común ni en la histórica, porque ellas piden y exigen acción y no narración. Esta última introduce una especie de cámara lenta verbal para que podamos entender mejor. Pero no todos están acostumbrados a recibir la información de esa manera. El que está motivado no lo advierte. El usuario interesado lo perdona cuando se enfrenta a programas como éste, bien estructurados y de gran calidad de imagen.

UN PROGRAMA EXCELENTE CON UN GRAN MERITO

Por esto "El viaje de Charles Darwin" no fue un programa de interés masivo y popular. Fue, en cambio, un aporte valioso para quienes poseían conductas previas y automotivación, o para aquellos que, por situaciones familiares o grupales, fueron orientados y sensibilizados.

Considero que fue un material excelente para integrar conocimientos en los alumnos y para impulsarlos a investigaciones más detalladas y profundas. No creo que resultara útil para aquellos adolescentes y jóvenes que lo vieron como una serie más, porque necesitaban una preparación anterior.

En el plano técnico, la obra es un ejemplo de buen programa documental, documentado, histórico, dramatizado, en donde la iconografía dinámica está al servicio de una idea científica, que el usuario debe ser capaz de visualizar. Para mí ése es el mérito de "El viaje de Charles Darwin".

EL GRAN TEATRO DEL MUNDO, AUTOSACRAMENTAL REVITALIZADO

Manuel Peña Muñoz
Profesor de Literatura y Lengua Española
Instituto Chileno de Cultura Hispánica

EL GRAN TEATRO DEL MUNDO, AUTOSACRAMENTAL REVITALIZADO

Este espectacular montaje que nos presenta la Escuela de Teatro de la Universidad Católica de Chile pone de manifiesto que es perfectamente posible desempolvar un texto clásico y darle actualidad, modernidad. En este caso, el director de "El Gran Teatro del Mundo", Raúl Osorio, considera que es justamente en los autosacramentales donde hay mayores posibilidades de creación en la dirección teatral. Como no hay acotaciones precisas en el texto, el director y el equipo técnico tienen mayor libertad para la concepción del montaje. Y así efectivamente ha sido.

Ramón López, el escenógrafo e iluminador, ha creado un singular espacio escénico, que entronca con aquella integración del espectador medieval en las representaciones litúrgicas. Estas tenían lugar en el atrio de las iglesias, o en las mismas plazas, donde se construían los entarimados en diferentes niveles. De este modo, los actores surgían de entre el mismo público y la acción transcurría en diversos planos, muy cerca del espectador, y con un gran despliegue técnico de humos, fumarolas y llamaradas.

Este mismo acercamiento físico quiso lograrse en este montaje y, por eso, al entrar al Teatro Dante, advertimos que las butacas han sido cambiadas de lugar y que el escenario está en el centro. Pero hay también plataformas laterales, terraplenes, sogas por donde descienden los actores, compuertas en el piso por donde aparecen los personajes, o bien desaparecen, tragados por las llamas del infierno.

En todo ello, hay creatividad de parte de los técnicos e intérpretes del montaje, quienes, en forma mancomunada, han dado vida al viejísimo texto caldero-

● **Un clásico del Siglo de Oro Español rejuvenecido por un montaje imaginativo y espectacular**

● **Gran éxito de público obtiene puesta en escena de "La Remolienda"**

● **La comunicación ¿diálogo o solloquio? Esta es la interrogante que plantea "El Automaturgo"**



Una escena de El Gran Teatro del Mundo, espectacular montaje que presenta la Escuela de Teatro de la Universidad Católica de Chile, con la dirección de Raúl Osorio.

niano, y lo han hecho con tensión creadora, con nerviosismo, renovando en este juego vital constante, la atención del espectador. Nosotros, desde las butacas, no tenemos un momento de descanso, porque el espectáculo no da tregua.

En el aspecto técnico, está la música de Patricio Solovera, que nos sobrecoge, infundiéndonos una suerte de religiosidad que concuerda con la atmósfera litúrgica del texto. Es claro que no se trata de instrumentos medievales, sino que de instrumentos folklóricos del altiplano. Zampoñas, flautas indias, moxeños, pincuyos, cabezas, tarcas, quenas o cajas chayeras, nos predisponen a la musicalidad primitiva de las fiestas pagano-religiosas del norte de Chile. Es música de festividades eclesiásticas, de grandes espacios abiertos, de procesiones teatrales, música del corazón del hombre popular en contacto con Dios...

En ese sentido, lo musical se integra también a la creatividad del montaje. Músicos, actores, vestuaristas y técnicos aportan cada cual su capacidad imaginativa para expresar la magia ingenua del texto.

Efectivamente, "El Gran Teatro del Mundo" incluye en su reparto personajes muy esquemáticos, primitivistas casi, como los labradores, la discreción o la hermosura, personajes alegóricos que, según sus comportamientos en la tierra, se van después al cielo, al infierno, al purgatorio o al limbo...

Es, pues, "El Gran Teatro del Mundo" una obra eminentemente didáctico-religiosa, cuya modernidad reside en la espectacularidad del montaje. En suma, un clásico del Siglo de Oro español, revitalizado, asombrosamente rejuvenecido. La Universidad Católica de Chile se adhiere con este montaje al Tercer Centenario de Calderón de la Barca que se celebra en todo el mundo.



El Teatro de Comediantes y Teatro Pedro de la Barra están representando La Remolienda, de Alejandro Sieveking, en el Teatro del Ángel.

"LA REMOLIENDA", INGENUIDAD, HUMOR Y TERNURA

En el Teatro del Ángel, las compañías Teatro de Comediantes y Teatro Pedro de la Barra presentan "La Remolienda", del dramaturgo nacional Alejandro Sieveking. Resulta estimulante ver una obra chilena clásica en nuestra cartelera. Efectivamente, "La Remolienda" es, junto a "Animas de Día Claro", una pieza consagrada, que representa muy bien a este hombre de teatro actualmente radicado en Costa Rica.

Como en muchas de sus obras, Sieveking realiza en ella un interesante estudio del habla rural chilena. A través de una aguda observación, el autor explota la veta del costumbrismo verbal, enfatizando la gracia, la picardía y el humor del campesino en su manera de expresarse.

Este dramaturgo es maestro en la pintura de ambientes nacionales. Sin embargo, su talento para captar el lenguaje popular chileno no se desarrolla solamente en lo rural, sino también en lo urbano, como es el caso de "Tres Tristes Tigres", otra de sus obras famosas. Pero es en realidad en la comedia que comentamos donde logra aunar en el texto dramático toda la poesía, el ingenio y la ternura del campesino chileno.

EL MONTAJE

Las comparaciones suelen ser desagradables, pero resulta inevitable comparar este montaje con la puesta en escena original, que viéramos a fines de la década del 60, protagonizada por Béli-

gica Castro, Carmen Bunster, Mario Lorca, etc. Esta primera versión resultó genial en los dorados años del ITUCH.

El montaje actual es también clásico, como corresponde al estilo del sainete, pero más pálido que el primero, menos imaginativo, sin tanto "espíritu", más comercial.

Algunos actores no supieron sacar todo el provecho de sus personajes, como es el caso de Gabriela Medina, una buena actriz que no lució a su Na Rebeca, como lo hiciera hace años en forma espléndida Carmen Bunster, a quien identificamos ya con esa figura dramática.

Difícilmente estos intérpretes serán recordados por sus caracterizaciones. Huasos y "chinas" cumplen con sus papeles, correctamente, aunque sin brillantez, sin genialidad.

La acción se desarrolla en un apropiado marco escenográfico, deliciosamente ingenuo. Desgraciadamente, el escenario demasiado estrecho impidió el lucimiento de la escena de la riña, que en este teatro perdió, al no poder imprimirse una buena planta de movimiento.

No obstante lo anterior, vale la pena ver la obra. Especialmente la disfrutarán los que no la conocen, ni han visto el primer montaje, porque reirán sanamente y no harán comparaciones.

"La Remolienda" es una de las obras más taquilleras de esta temporada. Está bien construida como pieza teatral. Los personajes funcionan, tienen humor y una sana filosofía popular. Muchas veces su ingenuidad y su pureza logran conmovernos hasta las lágrimas. La obra fue dirigida por Héctor Noguera y cuenta con la actuación de Ana González, entre otros.

"EL AUTOMATURGO"

En el Instituto Chileno de Cultura Hispánica viene representándose "El Automaturgo", del joven dramaturgo chileno Manuel Gallegos. La obra fue premiada en el Concurso Nacional de Teatro de la ciudad de Valdivia en 1978, y publicada en la revista "Andrés Bello".

"El Automaturgo" se inscribe en la línea del teatro del absurdo. Su autor se ha empapado de la producción de Ionesco y de Jorge Díaz. Sin embargo, pese a que sus obras resultan aparentemente ilógicas, caóticas, encubren en realidad un contenido humano. Tal es el caso de esta pieza. A través del diálogo (unilateral) de un profesor con su muñeco articulado, el espectador se sume en un mundo hostil, donde reinan la incomunicación, la soledad y el dolor. "El Automaturgo" parece decirnos: "¿vale la pena estar tan solos?"

En esta puesta en escena actúa un solo actor: Eugenio Morales. La obra ha sido exhibida en funciones especiales para profesores.



Manuel Gallegos, autor de El Automaturgo.



Eugenio Morales (en el suelo) dialoga con el muñeco autómatá (sentado) en la obra "El Automaturgo", de Manuel Gallegos, que se presenta en el Instituto Chileno de Cultura Hispánica.

TRASPASO DE ESCUELAS A MUNICIPIOS

Álvaro M. Valenzuela Fuenzalida
Especialista en Administración Educacional
Escuela de Educación
Universidad Católica de Valparaíso

CONTEXTO GENERAL DEL PROCESO

Los objetivos que persigue el Gobierno

El traspaso de las escuelas a los municipios se inserta en el marco de una serie de medidas conexas con la nueva institucionalidad, cuya filosofía implica llevar el principio de subsidiariedad a todas las áreas donde puede aplicarse y, por consiguiente, a la educación. Se pretende, por tanto, acentuar la participación local y regional en la planificación y manejo de las escuelas, otorgando al máximo organismo de administración local, el municipio, la tuición de ellas en determinados ámbitos.

Así entendido, se trata de un paso más hacia la descentralización del manejo del área educacional, vinculando más fuertemente a la comunidad local con la responsabilidad de la formación, educación y capacitación para la vida del trabajo de sus efectivos.

De esta manera se reconoce: a) La necesidad de adecuar la planificación y gestión de lo educacional a las características de cada localidad, b) La mayor eficiencia y economicidad lograda en la operación por quienes están directamente involucrados, c) El mayor apoyo, financiero y de otra índole, que se puede lograr para las escuelas por esta vía, d) La mejor y más oportuna distribución de los recursos en un área geográfica "manejable", asegurando una efectiva igualdad de oportunidades educacionales y e) La participación directa en el proceso de decisiones de los padres de familia, los docentes, los directivos y otras fuerzas vivas de la comunidad.

El proceso de descentralización del MINEDUC

Este movimiento se produce luego de ocho años de profundas transformaciones en el sector educacional, similares a otras en los demás sectores, cuya tónica ha sido la regionalización. Con este objetivo fueron creadas las Secretarías

• **Sugerencias para la planificación del traspaso y posterior administración de las escuelas**

• **El mapa escolar, instrumento indispensable para implementar la política educativa a nivel regional**

• **Proposición para una estructura del sistema municipal de educación**

Ministeriales de Educación en cada región y se descentralizaron fuertemente las atribuciones del poder central. No obstante, si bien en la planificación y administración del sistema educacional

se han producido cambios en el régimen de decisiones, no es menos verdadero que de parte de los directivos escolares (nivel de escuela) se ha mantenido una actitud fundamentalmente dependiente, enmarcada en los cánones de un servicio público, de carácter funcionario, con escasa proyección y limitada creatividad. Es por esto que es preciso considerar la necesidad de un verdadero cambio de actitud en todo el personal, ya que es claro que el paso a los municipios no sólo implica un avance en la descentralización, sino que debería significar un camino mucho mayor, dirigido hacia una integración plena en la vida de la comunidad, en contacto con todas las fuerzas vivas de ella.

Las necesidades educativas del Chile



-El traspaso de escuelas a los municipios ha merecido una atención preferente de las autoridades del gobierno.

de hoy y del mañana.

No cabe duda de que un paso como el presente significa un conjunto de acciones, cuyo efecto deberá prolongarse en el tiempo, modificando hondamente la vida de la comunidad local y nacional. Su meta última es y deberá ser "mejorar el sistema educacional, para mejorar la educación que imparte". El producto final de cada ciclo, lo que se ha aprendido, interiorizado, la cultura que se ha transmitido, etc., son la piedra de toque con que se juzgará esta estrategia. Será, por lo tanto, de primera importancia el determinar no sólo las metas nacionales, sino aquello que cada comunidad se formula como deseable en términos de educación. En este sentido la "municipalización" implica una reflexión y determinación a nivel local de esas metas, no sólo en términos cualitativos (programas), sino cuantitativos (cupos y cohortes). Todo esto lleva a la necesidad de una planificación a nivel municipal, que deberá integrar a planificadores y administradores con experiencia en el campo de la educación.

LOS FACTORES DEL PROCESO EDUCATIVO

La educación no es, como con frecuencia se estima, una actividad solamente espiritual, producto del contacto de un profesor y un alumno. Ella supone la interacción de múltiples elementos culturales, humanos, tecnológicos, materiales y financieros. Además de los docentes, están los directivos, cuya misión es impulsar, coordinar y supervisar el sistema y, entre ellos y los alumnos, existe un amplio campo denominado "tecnología educativa", que puede implicar soluciones tan interesantes como "educación a distancia", "educación personalizada", etc. La misma imagen de la escuela tradicional puede dar paso a una multitud de formas diferentes, en las cuales la interacción profesor alumno puede adoptar modalidades nuevas.

Deben sumarse a lo anterior, la educación extraescolar, que no puede ser

manejada aparte, y las múltiples instancias existentes en la comunidad, cuyas actividades suponen de un modo u otro educación.

Las vinculaciones del sistema escolar con el macrosistema educacional

Es necesario reconocer que cualquiera decisión en el nivel de escuelas básicas y liceos, tiene repercusión en las posibilidades de ingreso o traslado de los alumnos a otras alternativas educacionales. Esto significa tener claro el conjunto de opciones y disponer de mecanismos de orientación y selección, capaces de hacer pasar a un educando de un nivel a otro. De algún modo, por lo tanto, se deberá contar con una instancia coordinada que cautele tanto las vinculaciones horizontales como verticales del sistema escolar.

ACTIVIDADES NECESARIAS PARA LA PUESTA EN MARCHA DEL SISTEMA ESCOLAR MUNICIPAL

Revisión y puesta al día del Mapa Escolar

El mapa escolar es una técnica de planificación educacional que permite ir desde una política educativa, hacia su implementación en un área geográfica determinada.

Significa realizar un completo diagnóstico de la realidad de dicha área, tanto en sus aspectos cualitativos, como cuantitativos.

En concreto implica:

- Estudio demográfico del sector: tasa de crecimiento, estructura poblacional, edad, sexo, distribución, evolución, etc.

- Estudio socioeconómico del sector.

- Estudio geográfico del área.

- Nivel de aspiraciones educativas

- Nivel de necesidades educativas de la región.

Todo lo anterior configura las variables de la DEMANDA de educación.

Frente a ella surge la OFERTA educativa, representada por el sistema educacional formal e informal, respecto del cual es necesario conocer lo siguiente:

- Programa educacional

- Personal educacional.
- Matrícula.
- Planta física y equipamiento.
- Organización y Administración.
- Relaciones Escuela-Comunidad.

La Oferta debe ser estudiada no sólo por escuelas, sino mediante la técnica de las Unidades Básicas de Análisis (UBA). Estas últimas son unidades geográficas normalizadas de análisis, dentro de las cuales se dan relaciones de oferta y demanda de educación, de tal modo que constituyen sistemas operativos. La tarea de determinar las UBA es materia que requiere de la colaboración de geógrafos, administradores educacionales y sociólogos. Su clara determinación tiene además importancia en función del Sistema de Información que se utilice.

La expresión cartográfica y estadística de la realidad educacional a través de la técnica del Mapa Escolar, constituye un instrumento esencial no sólo del diagnóstico, sino de la proyección y planificación de la acción educativa. En buenas cuentas, es el único método que permite aplicar en forma eficiente y racional los recursos en función de políticas.

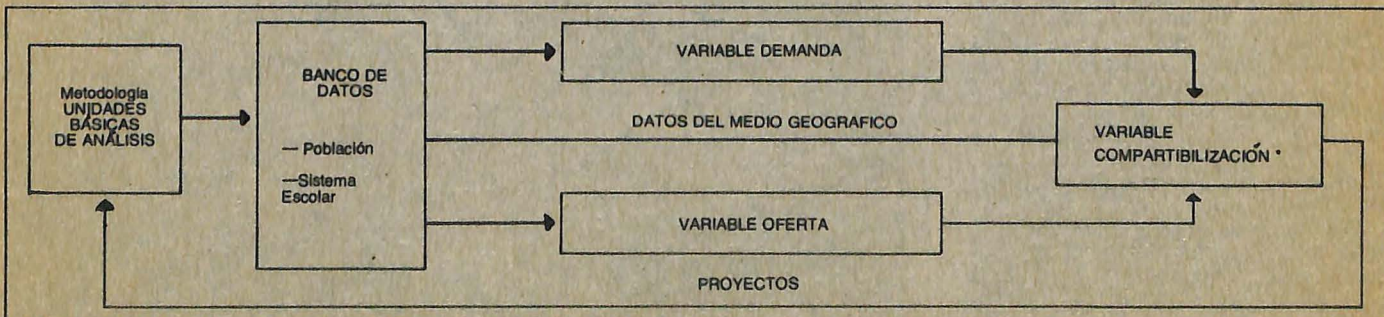
Estudio y proposición de la estructura del Sistema Municipal de Educación (SIME)

Se requiere determinar las necesidades de personal (descripción de cargos), tanto para el componente administrativo (contratos, adquisiciones, sueldos, etc.), como pedagógico (planes, programas, evaluación, actividades, etc.). Si bien algunas funciones pueden ser realizadas por los departamentos existentes en el municipio, otras deberán tener personal ad hoc y, en todo caso, será necesario contar con un ejecutivo de alto nivel y con formación en el área de administración de la educación, para el ámbito de lo pedagógico. La creación de corporaciones para el manejo de la educación a nivel municipal, no eximirá de este requisito.

* (En la Bibliografía se indican algunas experiencias chilenas sobre el Mapa Escolar, destacándose el rol pionero del CPEIP, con el apoyo de UNESCO)

CUADRO Nº 1 ESTRUCTURA GLOBAL DEL MODELO MAPA ESCOLAR

Fuente "Sistema de Información para la generación y evaluación de Proyectos Escolares" SERPLAC-SECREDUC V Región 1979. (pág. 91).



* "El objetivo de esta función es buscar sistemáticamente una combinación de alternativas de acción que satisfaga con el máximo grado de optimalidad posible, el cumplimiento de los objetivos de los sistemas demandantes y ofertantes. (ibidem. pág. 90) Tomo I.

Estudio y proposición de un sistema de información.

Como en todo contexto empresarial, es de completa necesidad la existencia de un sistema de información que permita tomar decisiones adecuadas en la coyuntura y haga posible alimentar y actualizar el Mapa Escolar. El MINE-DUC había logrado perfeccionar en ciertos ámbitos, un sistema para estos efectos. A él deberían integrarse las municipalidades, configurando una "red" de información. Este sistema debería ser pensado con una adecuada base computacional.

Estudio y proposición de un plan de financiamiento.

Es obvio que los recursos son un factor crítico. Se deberán precisar claramente los límites y posibilidades de los recursos inmediatos y a mediano plazo, así como de fuentes alternativas generadas en la misma comuna.

Estudio del conjunto de relaciones del SIME con otros organismos de nivel local, regional y central.

Será necesario considerar un conjunto de relaciones del SIME con una amplia gama de personas, instituciones y organismos, entre otros:

- Padres de Familia (Asociaciones)
- Secretaría Ministerial de Educación.
- Sector Productivo.
- Relaciones con otros municipios para casos "fronterizos".
- Ministerio de Hacienda.
- Ministerio del Interior.
- Ministerio de Defensa (DIGEDER).

Estudio y proposición de las relaciones entre el SIME y su ámbito educativo.

Será preciso definir el límite del SIME. En un comienzo comprenderá un conjunto de escuelas básicas, posteriormente liceos. En cualquier alternativa, estos componentes deberán relacionarse con otras oportunidades del entorno: Escuelas Técnicas, Institutos Profesionales, Universidades, etc. Si bien existirá un marco general de carácter nacional, es probable que exista además una cierta flexibilidad para que cada región cree un sistema propio de relaciones.

Esto significará crear al interior del SIME, un sistema de orientación que asegure a los educandos (y a las familias) la toma de decisiones adecuadas.

Plan de Capacitación para directivos docentes

Tal como se ha dicho anteriormente, el paso a los municipios implicará un cambio drástico de mentalidad entre los directivos y profesores del SIME. En el hecho, este sistema tendrá un carácter "privado" y deberá regirse, en cierta medida al menos, por leyes de competencia. Será imprescindible organizar un plan gradual y permanente de perfeccionamiento y capacitación del personal.

Los principales temas que cubrirá esta acción es algo que debe preci-



Corporación Municipal de Desarrollo Social de Pudahuel, Región Metropolitana.

sarse, pero a modo de sugerencia vale lo siguiente: Desarrollo Curricular, Evaluación, Administración de Recursos, Relaciones Humanas y Liderazgo.

Estudio del rendimiento del SIME

En función de las metas del sistema, será necesario constituir un subsistema de evaluación, que permita establecer la eficiencia con que el SIME cumple sus objetivos. Habrá que determinar algunos indicadores del cumplimiento de los mismos: calificaciones, tasas de promoción, ingreso a niveles superiores

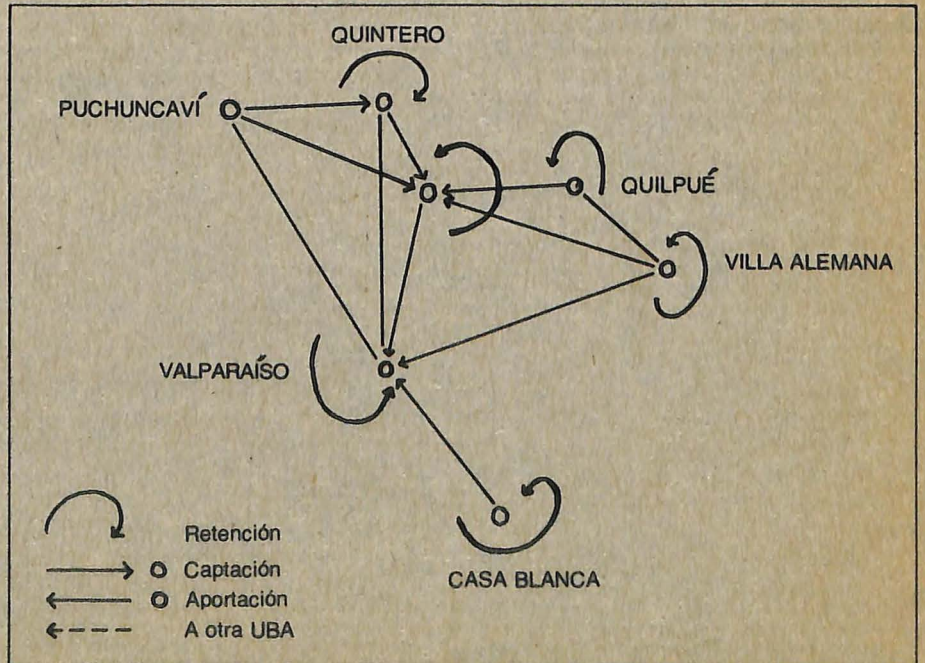
del sistema, etc.

Para el cumplimiento de este programa, es indispensable realizar un diagnóstico previo al traspaso de las escuelas al municipio. De esta manera será posible medir los efectos del cambio.

Las etapas de este crucial proyecto son:

- a) Determinación de indicadores de rendimiento.
- b) Medición de esos indicadores en el terreno.

UNIDAD BÁSICA DE ANÁLISIS PARA ENSEÑANZA MEDIA CIENTÍFICO HUMANÍSTICA: PROVINCIA DE VALPARAÍSO. (Fuente: SERPLAC-MINEDUC 1979).



c) Graficación e interpretación de los datos.

d) Recomendaciones y conclusiones.

Será misión del **Sistema de Información** mantener actualizados los datos, con el objeto de realizar confrontaciones periódicas.

Proyecto Profesores

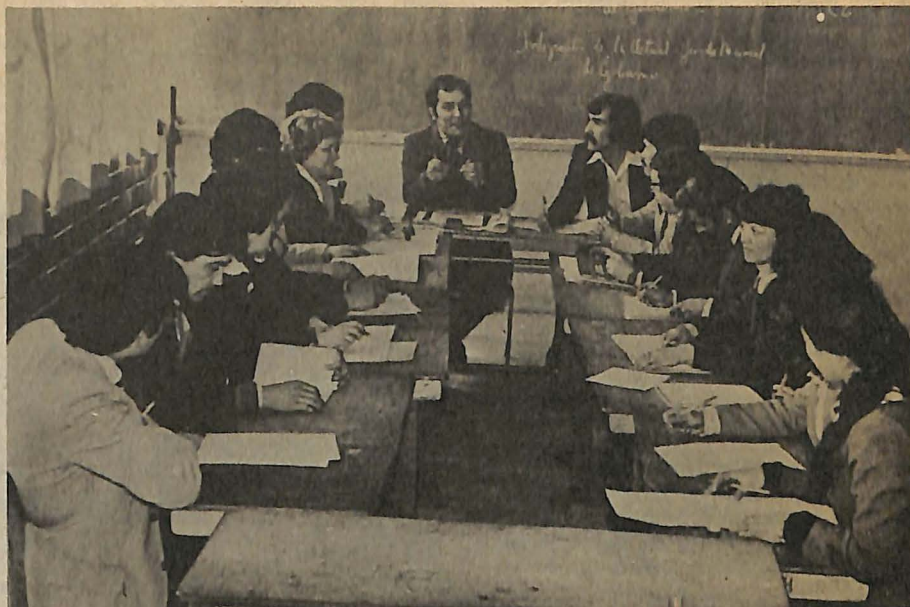
El personal docente, con carácter de empleados particulares, deberá ser objeto de un estudio y tratamiento peculiar. Una multitud de problemas aqueja a este gremio, muchos de los cuales condicionan efectivamente su calidad docente. El paso al Municipio debería significar elevar su estándar de vida y su status social, así como efectivas posibilidades de perfeccionamiento y desarrollo personal. Al efecto, se deberá configurar un plan integral. En el caso de municipios que cuenten con universidades y centros de perfeccionamiento, se deberá trabajar en conjunto con ellos.

Proyecto Estudiantes

Los estudiantes, niños y adultos, constituyen en el SIME el centro de atención y su educación-formación-preparación para la vida, su razón de ser. Es preciso un programa de atención integral, que rebasando lo propiamente programático, abarque aspectos tales como salud, alimentación, movilización, etc. En este intento no sólo cabría la intervención de asistentes sociales, sino de otras organizaciones de la comunidad.

Metodología de Proyectos

Esta sucinta enumeración de "acciones" no pretende ser por sí sola el enunciado de un proyecto; constituye sin embargo la trama general sobre la cual se puede trabajar. Probablemente queda más claro el hecho de que la gran



Consejo de Profesores de la Escuela D Nº 417 de Pudahuel, recientemente traspasada a la Municipalidad de la comuna:

responsabilidad asumida por los municipios chilenos rebasa con mucho el ámbito de lo meramente administrativo y que, por otra parte, lo pedagógico es más complejo que el "hacer clases". En una buena medida, el municipio deberá enfrentar con sus recursos tareas que otrora estaban radicadas en el Ministerio de Educación, ya que en buenas cuentas para el MINEDUC las escuelas municipales no serán diferentes de las demás escuelas "privadas" y en cuanto tales, su asistencia será limitada.

Se impone, pues, la tarea de priorizar estas acciones y darles forma de "proyectos". Este es el paso siguiente.

Bibliografía

AGUILA CONTRERAS et. al., **Mapa Escolar del Depto. de Magallanes**, CHI-29., CPEIP., 1972.

CASTILLO Waldo et. al. **Mapa Escolar Comuna de Vallenar**, CPEIP, 1972.

HALLAK Jacques, **Implementing Educational Policies: the role and methodology of the school map.**, I.I.E.P., Paris, UNESCO, 1975.

CPEIP, **Mapa Escolar de la ciudad de Antofagasta**, 1972.

CPEIP, **Enfoques y Metodologías para el Desarrollo de la Educación**, CHI-29, 1975.

SERPLAC V REGIÓN - SECREDUC, **Sistemas de Información para la generación y Evaluación de Proyectos Escolares** (2 tomos) Valparaíso, 1979.

VARGAS ALCAY, Jaime et. al. **Perímetro de acción de las escuelas básicas fiscales de Viña del Mar**, Valparaíso, Depto. de Geografía Univ. Chile 1974.

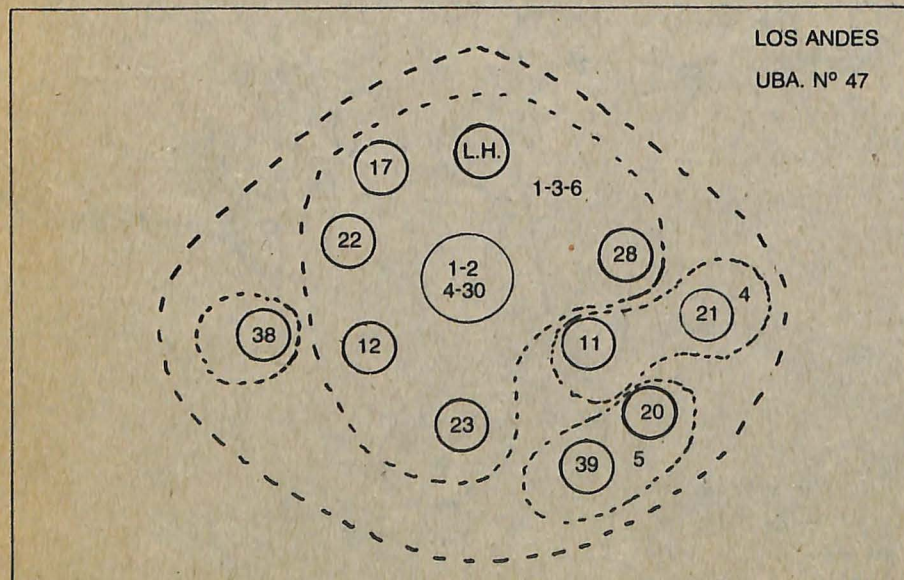
OVALLE PADRO, José y RAMIREZ ROJAS, Manuel, **Mapa Escolar**, CPEIP, 1975.

VALÉNZUELA Álvaro, **Análisis del flujo diario del alumnado de Enseñanza Media, Diurno y Nocturno en el eje poblacional Valparaíso - Calera durante el 2º Semestre de 1976**, CPEIP, 1977.

Nota: Los cuadros N°s 2 y 3 están tomados del trabajo **Sistema de Información para la generación y evaluación de proyectos escolares**, SERPLAC V Región - SECREDUC, 1979 en las págs. 105 y 116 respectivamente del Tomo 2º.

UNIDAD BÁSICA DE ANÁLISIS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA: LA COMUNA DE LOS ANDES

Fuente: SERPLAC-MINEDUC. 1979



* Los números dentro de los círculos identifican la o las escuelas.

VIVIENDAS PARA PROFESORES

Prof. Rosita Garrido Labbé
Directora de la Revista de Educación

Todo grupo familiar aspira a poseer una casa propia.

Para satisfacer esta necesidad, existen variadas empresas, cooperativas, financieras, bancos, etc., que ofrecen planes habitacionales, los que, por desgracia, son generalmente prohibitivos para las rentas de un profesor.

Conscientes de este problema, decidimos investigar con qué posibilidades reales cuenta el magisterio para solucionar problemas de vivienda.

Es así como nos entrevistamos con una serie de organismos que ofrecen planes habitacionales para profesores, obteniendo interesantes datos que estimamos serán de utilidad a aquellos colegas que no tienen casa propia y que aspiran a tenerla.

CODELMA

La Cooperativa del Magisterio, Codelma, fue creada en 1978, como una cooperativa multiactiva, cuya meta es ayudar a sus asociados a resolver los problemas de vivienda, salud, consumo y servicios, entendiéndose dentro de estos últimos educación y recreación.

En la actualidad, Codelma cuenta con 17.000 asociados, distribuidos en la Región Metropolitana y la V Región.

Dos de sus planes habitacionales, de 392 viviendas, ya están en su etapa final: Ellos son Florida 1, ubicado en el paradero 20 de Vicuña Mackenna, y Granja

• Alternativas para resolver su problema habitacional • Cooperativas para profesores

1, ubicado en el paradero 30 de Santa Rosa.

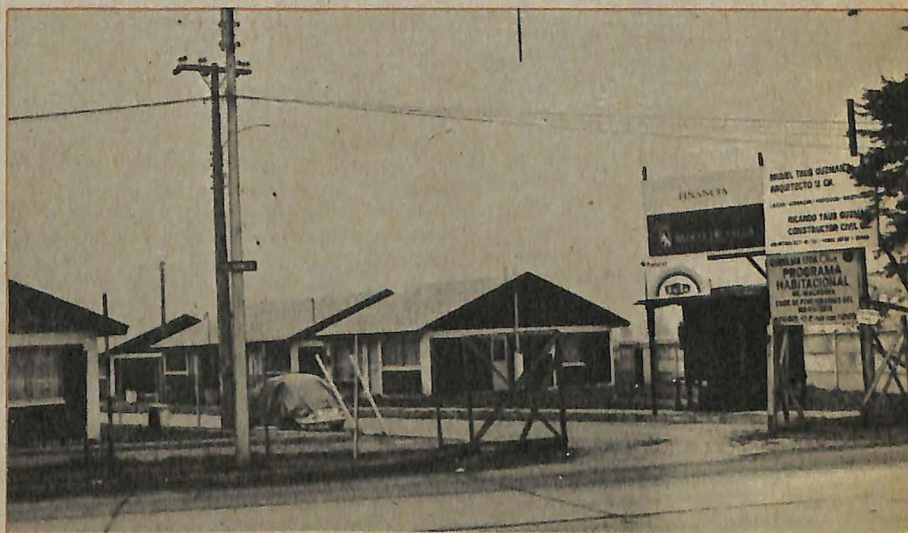
Conversamos con José Valenzuela Abrigo, presidente de esta cooperativa, quien nos informó que Codelma está ofreciendo dos nuevos proyectos: Flo-

rida 2 y La Granja 2, en los cuales hay 220 viviendas disponibles.

Requisitos exigidos

Para ingresar a los planes habitacionales de Codelma se requiere:

- Ser profesor.
- No poseer casa propia para postular al subsidio habitacional.
- Estar en condiciones de pagar una cuota mensual que fluctúa entre los \$ 8.000 y 11.000.



Plan habitacional Florida 1, de la Cooperativa del Magisterio, Codelma.

d) Dirigirse al Departamento de Vivienda, ubicado en Lord Cochrane 30, 3er piso, Santiago.

Las viviendas que ofrece esta cooperativa, según expresó José Valenzuela, tienen un costo total de 800 UF., de las cuales aproximadamente 150 UF. se financian a través de subsidio habitacional, de tal modo que el asociado paga sólo 650 UF. en dividendos mensuales, durante un periodo de 12 años.

Visitamos uno de los grupos habitacionales —Florida 1—, ubicado en el paradero 20 de Vicuña Mackenna y compuesto por acogedoras viviendas de 65 m² construidos cada una, con posibilidades de ampliación. Cada casa cuenta con living-comedor, 3 dormitorios, baño con sanitarios importados y cocina con calefont instalado. El piso es de flexit y son entregadas con papel mural. Los marcos de las ventanas son de aluminio.

Además de las viviendas, el conjunto contará con locales comerciales y un establecimiento educacional con una capacidad aproximada de 1.000 alumnos.

Estas casas ya están siendo entregadas, luego de 30 meses de iniciado el grupo.

José Valenzuela expresó que en el futuro esperan entregar las viviendas 12 meses después de la inscripción.

Codelma tiene planes para comenzar próximamente nuevos programas habitacionales en la V Región —donde ya hay 110 profesores inscritos—, en Temuco y Concepción.

NAHUEL

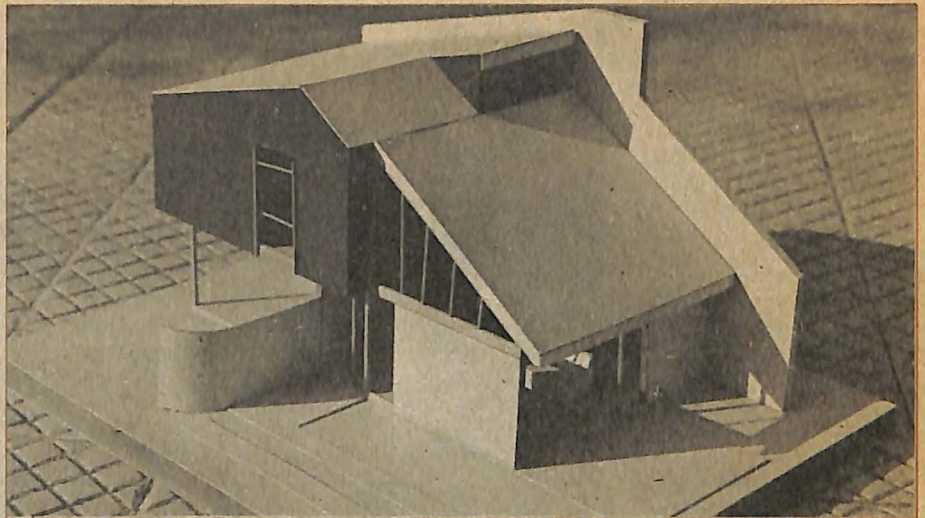
Nahuel nació en 1973 por iniciativa de un grupo de profesores del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, como una cooperativa de viviendas, con el objeto de buscar solución al problema habitacional de sus 47 asociados.

En 1975, según información entregada por su gerente general, Jorge Berazaluze, Nahuel modificó sus objetivos y se transformó en cooperativa multiactiva, agregando a sus planes de vivienda, otros de consumo y servicios, incluyendo dentro de estos últimos convenios con casas comerciales y centros médicos.

En la actualidad, según señaló Samuel Soto Aguilar, subgerente de Nahuel, la cooperativa cuenta con 6.000 asociados en la Región Metropolitana y alrededor de 500 en Concepción, ciudad donde recientemente ha comenzado a operar.

Planes habitacionales

También conversamos con el asesor jurídico de Nahuel y especialista en cooperativismo, abogado Edgardo Viveros, quien señaló que recientemente



Maqueta de viviendas de la Cooperativa Nahuel.

se ha firmado un convenio con una empresa constructora con experiencia en la construcción de grupos habitacionales para iniciar un nuevo plan, cuya primera etapa la conforma una encuesta a los interesados, mediante la cual se formarán diversos grupos, de acuerdo a las preferencias individuales, tanto en lo que respecta al tipo de vivienda como a la ubicación en los distintos sectores de la Región Metropolitana, considerando, además, la capacidad de financiamiento de cada uno de sus miembros.

Requisitos

1. Ser socio de la cooperativa para lo cual basta con inscribirse y pagar una cuota social de \$ 135 mensuales.
2. Contestar la encuesta del programa habitacional.
3. Concordancia entre sus expectativas y su capacidad económica.
4. Dirigirse a las oficinas de la cooperativa, ubicada en Alameda 1537, 2º piso, Santiago.

Una de las ventajas que ofrece esta cooperativa y que nos parece interesante destacar, la constituye el hecho de que los mismos interesados eligen la alternativa de vivienda que desean. Es decir, la casa se construye según las expectativas y posibilidades de los asociados.

Jorge Berazaluze informó que los plazos de entrega son variables, ya que es el mismo grupo el que los fija. También señaló que existen dos clases de planes de financiamiento: con y sin opción al beneficio del subsidio habitacional, de acuerdo a las necesidades de los socios.

En la actualidad, Nahuel comienza la edificación de su primer conjunto habitacional, ubicado en Lo Barnechea, compuesto por 18 viviendas con las siguientes características: pareadas, de 2

pisos, 3 dormitorios, 2 baños, dependencias, ventanas de aluminio, tejas de pizarra, baldosin cerámico en el primer piso y alfombrado el segundo, 103 m² construidos. El costo de cada una de estas casas es de aproximadamente 1.300 UF., pagaderas en un plazo de entre 12 y 15 años, con una cuota mensual que fluctúa entre los \$ 10.000 y los \$ 13.000.

HABITACOO

La cooperativa de viviendas Habitacoop nació en 1970 como una cooperativa de viviendas abierta; es decir, una cooperativa que ofrece programas habitacionales en forma permanente.

Conversamos con Walter Sommerhoff, director de Habitacoop, quien expresó que cada uno de los programas funciona como una subcooperativa con activa participación de los socios, con su propia directiva y con asistencia profesional para el logro de sus metas.

Los objetivos que persigue Habitacoop son, en primer lugar, otorgar viviendas a sus asociados en las mejores condiciones, según sus capacidades financieras y, en segundo término, entregar un servicio habitacional para el progreso constante de cada conjunto. Es decir, se preocupan del desarrollo hacia el futuro de los grupos construidos, equipándolos con áreas verdes, canchas deportivas, sede social y mantenimiento de las viviendas.

Habitacoop cuenta con 6.000 socios y en la actualidad tiene alrededor de 30 planes de viviendas que ofrecer, existiendo un total de 30 vacantes en conjuntos que se encuentran en proceso de construcción o entrega. Ellos son: Gran Avenida, Paradero 38, Maipú (Avda. Sur esquina El Olimpo) y departamentos en

Santiago Centro, ubicados en Compañía esquina Av. Norte-Sur.

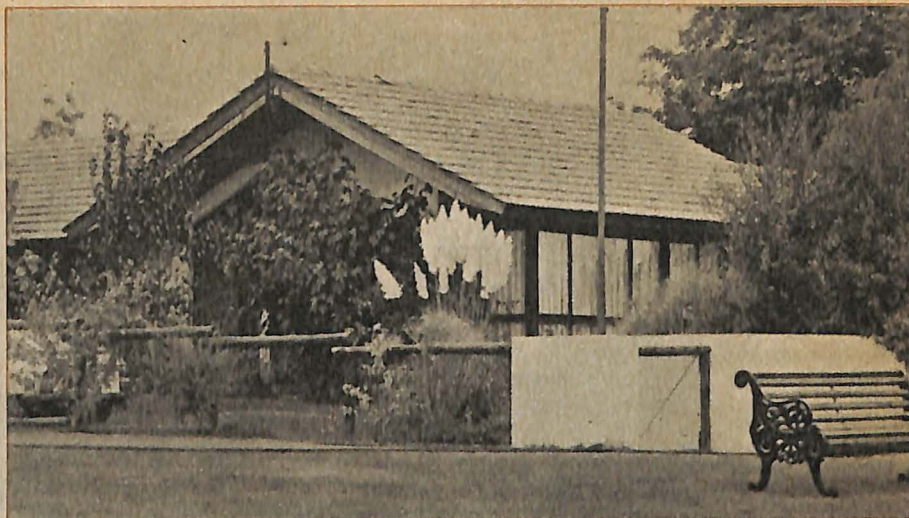
Las ventajas que ofrece esta alternativa, expresó Walter Sommerhoff, dicen relación con los precios de las viviendas. Los asociados cancelan su costo efectivo, ya que no hay utilidades para la cooperativa. Señaló por otra parte, que dentro de sus políticas está el ofrecer una mayor superficie construida y menor cantidad de elementos que encarecen la construcción y que el propio asociado podrá ir agregando a su vivienda, tales como papel mural, azulejos, etc.

El valor de las casas fluctúa entre 803 UF. y 1.308 UF., pagaderas en 12 años, lo que equivale a una cuota mensual de entre \$ 9.000 y \$ 15.500, dependiendo del metraje y grado de terminación de la vivienda.

Entre sus planes, Habitacoop tiene proyectado iniciar próximamente dos conjuntos habitacionales, ubicados en San Bernardo y La Florida respectivamente.

Requisitos de ingreso:

1. Pagar cuota de incorporación, que fluctúa entre \$ 3.000 y \$ 4.000.
2. Estar dispuesto a iniciar un ahorro metódico —que varía según los ingresos familiares— de \$ 4.000 a \$ 6.000 mensuales.
3. Dirigirse a las oficinas de la coope-



Grupo habitacional Antillanca, Las Condes, de la Cooperativa Habitacoop.

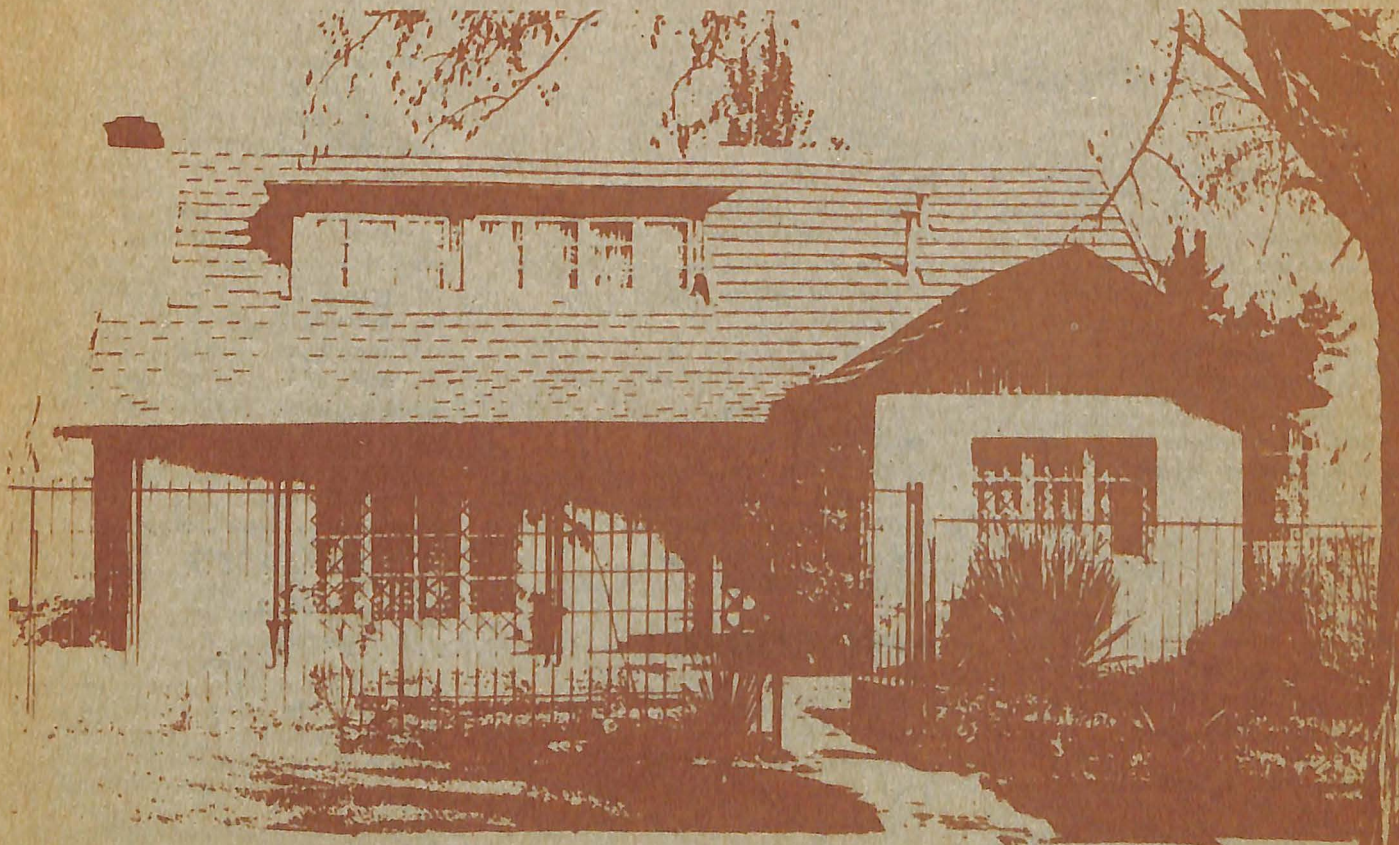
rativa, ubicadas en Alameda 1592, 2º piso.

Los planes habitacionales de Habitacoop ofrecen viviendas desde 40 m² hasta 80 m², todas con posibilidades de ampliación.

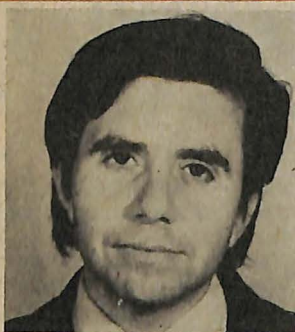
En cuanto al tiempo que media entre la inscripción en la cooperativa y la obtención de la vivienda, varía de acuerdo a la etapa en que se encuentre el programa al que el asociado ingrese. Si

éste es nuevo el plazo es de aproximadamente 3 años; por el contrario, si se incorpora a un plan de viviendas ya construidas o en construcción, la entrega de la casa es prácticamente inmediata.

Finalmente, según informó el director de esta cooperativa, también han construido grupos habitacionales en Chillán, Concepción, Iquique, Arica y Curicó.



La sección Espacio para crear está destinada a dar a conocer las obras poéticas y artísticas que nos envíen los profesores de todo el país



Nelson Navarro Cendoya

Nelson Navarro Cendoya, profesor y poeta, nació en Quemchi, Chiloé, en 1944. Se le conoce como joven valor de la poesía de su tierra, a la que ha dedicado muchos de sus versos. En 1965 fue nombrado profesor en Mechuque, donde dio forma definitiva a su libro de poemas *Manojos Chilotes*.

Desde 1969, se desempeña como profesor de Teatro y Literatura en la Escuela de Cultura y Difusión Artística de Puerto Montt. Ha participado en recitales poéticos y jornadas literarias, la última de las cuales fue el Encuentro de Escritores, realizado en noviembre de 1980, en Chillán.

CAMPANAS HUNDIDAS

Sus alumnos
lo hallaron
como un frágil madero
llevado por la marea.
Su traje oscuro
y negra corbata
aún estaban ordenados,
más no sus zapatos
desprendidos tal vez
por un crustáceo.
¿De dónde vino el maestro?
Bueno, de otra isla
o la cordillera;
una lancha
lo dejó en la playa
un día de marzo
con un libro bajo el brazo
y un puñado de tiza.
Llegó calladamente
y mientras la gente
labró su campo,
él labró en el corazón
de sus niños.
Fue cierto, recuerdan

los ancianos,
como el otro maestro
entregado de lleno a su canto
para luego, en minúscula bote,
hacerse una espuma más
del huracán.
Como él llegó y se va
y otra vez
Juanito, Pedrito, Manuel
han perdido sus goles;
Inesita, de pies desnudos,
su sonrisa y pájaros blancos,
¡todos! como desnudos de sí
ante sus abuelos que dicen:
"También murió así el otro maestro".

NIÑO CHILOTE

Con un rostro de niebla
vas joh niño!
por la senda de los quetros
o por el túnel verde
de los bosques.
Llevas entre los cuadernos

un pan y una manzana
y una flauta de sũco.
Has dormido poco
cuidando las ovejas
o nada en la pesca,
pero ¡es tan común hacerlo!
Tu poncho todavía húmedo
quizá tibio como frazada
del lecho
va desentumeciendo
esas manitas para el lápiz
y la tiza.
El maestro sabe en verdad
que eres labriego,
pescador y niño;
sabe que tus recreos,
los más cortos, serán de trompos,
pelotas de trapo y bolitas,
y los más largos,
supliendo al hombre,
al papá que gana
unos pesos
en la Patagonia.
Y tú siempre alegre,
corazón de queltehue,
con tus pasos primeros
tan pronto roídos por las piedras
del mundo.

OYENDO A CHILE

AUTOR: Samuel Claro Valdés
EDIT.: Andrés Bello, Santiago de Chile, 1979. 140 pp.

"La música de un país es el reflejo de su cultura; por eso es importante conocerla bien para llegar a amarla y comprenderla y, así, poder contribuir al progreso de esa nación". De este modo inicia Samuel Claro Valdés, miembro de la Academia Chilena de la Historia y profesor de la Universidad de Chile, la introducción a su obra titulada **Oyendo a Chile**.

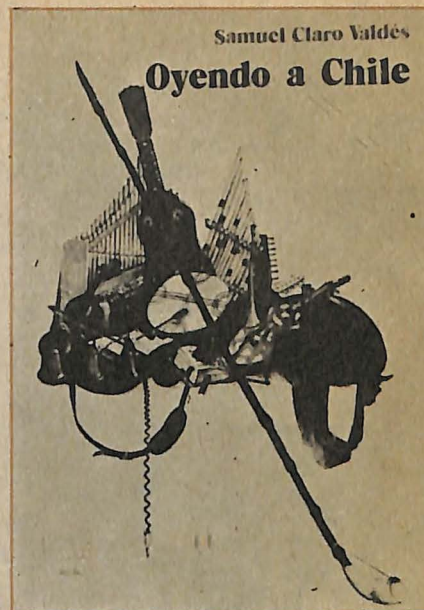
Este libro es el resultado de un estudio serio, cuyo método de investigación lo transforma en un documento de real valor, no sólo para los profesores de música, sino para el lector común. Las 140 páginas de este documento han sido enriquecidas con el aporte de destacados especialistas como Raquel Barros Aldunate, Manuel Danneman Rothstein y Fernando González Marabolí, y se presentan en un formato, cuya hermosa portada del artista José Pérez de Arce sintetiza el contenido del estudio.

Aunque el autor aduce que su libro "no reemplaza a la música de Chile",

lleva adjunto una cassette opcional de 90 minutos de duración que ilustra sobre las manifestaciones musicales del hombre chileno, a partir del descubrimiento, referentes a la música autóctona, folklórica, popular y docta.

Con un vocabulario sencillo y al alcance de todo lector, exalta la importancia y trascendencia que posee la música, ubicándola dentro del contexto social con una connotación de ser imprescindible y consubstancial al género humano. Las manifestaciones musicales creadas por el hombre poseen las características propias de la sociedad en que él se encuentra inmerso. **Oyendo a Chile** es un cabal desmentido a los escépticos que afirman que nuestro país no tiene música o que su acervo musical es paupérrimo.

El profesor Samuel Claro Valdés, en su reflexión final, advierte al lector que de las futuras generaciones depende el hecho de otorgar un respaldo ciudadano al "haber musical" de Chile, declarándolo artículo de "primera necesi-



dad". A ellas está dirigida su obra. Y termina diciendo: "Nada de esto será posible si no se inculca el amor por la música desde la infancia".

Prof. Manuel Sotomayor Osorio
Supervisor Técnico Pedagógico de la
Secretaría Ministerial de Educación
Región Metropolitana

RECTA PROGRAMADA

AUTOR: Paulina Aguayo A.
Mónica Rodríguez A.
EDIT.: Editado a mimeógrafo por Manuel González,
Santiago de Chile, 1979, 1ª. edición, 25 pp.

Este material curricular es un manual estructurado por el método de instrucción programada.

Su propósito es entregar a los alumnos un estudio de los conceptos de Punto y Recta —relativos a la unidad Geometría en IR^2 de 3er Año de E. Media—enfocados analíticamente.

Los contenidos se tratan de un modo sencillo y su complejidad va paulatinamente en aumento, de manera que el alumnado pueda, sin dificultad, ir madurando e internalizando cada uno de los conceptos allí vertidos.

El interés de las autoras, al aplicar este método, es que "en esta comunicación de conocimientos el alumno no sea un simple receptor sino que juegue un rol activo en su proceso de aprendizaje, es decir, podrán aprender solos o con un mínimo de ayuda del profesor, lo

cual indudablemente facilitará la labor docente".

El módulo comprende un solo capítulo en el cual aborda desde el concepto de coordenadas de puntos en un plano cartesiano hasta las condiciones de paralelismo y perpendicularidad de rectas. Todo esto se presenta de un modo gradual, a través de sesenta y ocho actividades para el alumno, con un agregado final de ejercicios de recapitulación y un test de selección múltiple que permite evaluar los logros alcanzados.

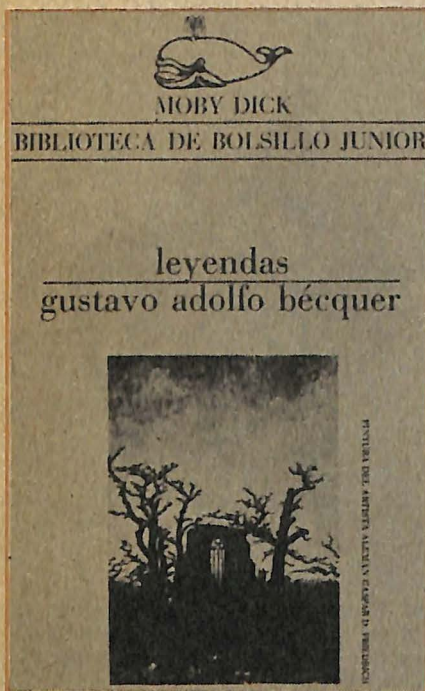
Por último, es necesario destacar la innegable funcionalidad que ofrece el módulo Recta programada en el tratamiento de los contenidos de la asignatura, dado que aborda un tema puntual de la misma.

Prof. Rodrigo de las Heras Karl
Depto. de Matemática, CPEIP.

RECTA PROGRAMADA

PAULINA AGUAYO A.
MONICA RODRIGUEZ A.

LEYENDAS



AUTOR: Gustavo Adolfo Bécquer
EDIT.: la Gaya Ciencia. S.A., Barcelona, 1978. 181 pp.

Tras un breve Prólogo en el que se exponen las características de la tendencia literaria llamada Romanticismo, se seleccionan seis leyendas del posromántico sevillano, Gustavo Adolfo Bécquer. El volumen incluye **El Misere-re, Los ojos verdes, El rayo de Luna, Las tres fechas, La corza blanca y La rosa de la pasión.**

El marco sugerente de la leyenda permite al poeta verter a la prosa su emoción, su idealismo y su melancolía. En estas narraciones, el interés se centra preferentemente en el ambiente, en la atmósfera, más que en la acción.

El mundo inquietante de ultratumba, misteriosas confusiones, sentido trágico de la naturaleza, efectos musicales, supersticiones populares, visiones medievales, son elementos que contribuyen a crear el clima de misterio de

estas leyendas románticas, en que los motivos de la muerte y el amor logran una honda dimensión poética.

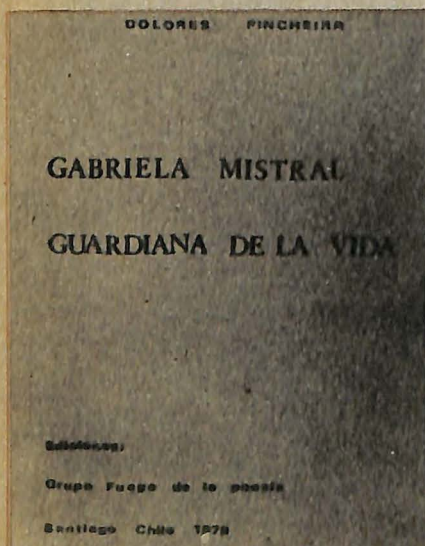
Son seis relatos que invitan al alumno a disfrutar de un momento de esparcimiento estético, intentar una evasión de la realidad del mundo de hoy o contar con un valioso complemento a sus conocimientos literarios.

Esta selección de Leyendas motiva también al estudiante a descubrir y valorar, en su real medida, a este autor tantas veces relegado y a salir al encuentro de un poeta que tiene el mérito de haber señalado un camino a la poesía contemporánea de habla hispana.

Carmen Salazar Troncoso
Profesora de Castellano
Liceo A N° 4 (Ex Liceo de Niñas N° 2)
Santiago

GABRIELA MISTRAL, GUARDIANA DE LA VIDA

AUTOR: Dolores Pincheira
EDIT.: Grupo Fuego de la poesía, Santiago de Chile, 1979. 203 pp.



La profesora y poetisa Dolores Pincheira, que ha publicado tres libros de versos, "Apología de la Tierra" (1969), "Canto a Concepción" (1973) y "Cielo derribado" (1974), aborda en este ensayo diferentes facetas de la personalidad de Gabriela Mistral, considerándola como mujer, maestra, chilena, americana, religiosa, etc.

En las palabras de presentación de la obra, precedidas por un interesante prólogo de Gonzalo Orrego, la autora manifiesta que su trabajo tiene por objeto destacar diversos aspectos de la vida de Gabriela Mistral, sin pretender realizar un enfoque crítico de su producción poética, "tan conocida y analizada por especialistas y profanos".

Cumpliendo su propósito, muestra luego las distintas facetas de la insigne poetisa, apoyándose, para el desarrollo de su estudio, en testimonios de pres-

tigiosos autores como González Vera, Alone y otros, o citando cartas y textos de la propia Gabriela. Complementan dicho estudio, una Cronología de la vida de Gabriela Mistral y una bibliografía.

El ensayo ofrece, en general, una valiosa información sobre cada uno de los aspectos incluidos —destacando las páginas en que se estudia a Gabriela Mistral como maestra—, y es, por lo tanto, útil para los profesores y alumnos del país. Sin entregar una visión ni un testimonio verdaderamente personales sobre el tema, este trabajo vale por la información que reúne y organiza adecuadamente, y por los admirables textos de Gabriela que siempre se leen y releen con auténtico gozo y con indudable provecho.

Prof. Miguel Moreno Monroy
Depto. de Castellano CPEIP

CANCELACIÓN DE DESAHUCIO AL PERSONAL TRASPASADO A LOS MUNICIPIOS

MINISTERIO DE EDUCACIÓN		
CIRCULAR N° 803/81	MODIFICACION N° 0	FECHA: 20-Julio-1981
DIRIGIDA A: DISTRIBUCIÓN GENERALIZADA SRES. SECRETARIOS REGIONALES MINISTERIALES DE EDUCACIÓN. TRANSCRIBIR.	REFERENCIA SOBRE FORMA Y OPORTUNIDAD DE CANCELACIÓN DEL DESAHUCIO AL PERSONAL DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN TRASPASADOS A LOS MUNICIPIOS.	SERIE: SUBSECRETARIO
		TEMA: BENEFICIO
ORIGINADOR: DEPARTAMENTO JURÍDICO		N° PAGS. 2

1. OBJETIVOS

1.1.- Señalar oportunidad legal y conducto para solicitar el desahucio a los funcionarios traspasados a las Ilustres Municipalidades del país.

2. APLICACIÓN Y VIGENCIA

2.1 - Las instrucciones de la presente Circular serán de aplicación general para todos los funcionarios traspasados y que se traspasen en el futuro a las Ilustres Municipalidades del país, por la aplicación del Decreto con fuerza de Ley N° 1-3063, de 1980, del Ministerio del Interior, y tendrán vigencia durante todo el proceso de traspaso de los Servicios Educativos.

3. INFORMACIÓN GENERAL

3.1.- El derecho al desahucio se encuentra regulado por los artículos 102 a 108 inclusive del Decreto con fuerza de Ley N° 338, de 1980, Estatuto Administrativo. Es un derecho patrimonial equivalente a una indemnización que, al expirar en sus funciones, se concede al empleado en relación con su tiempo servido en la administración.

3.2. Normas Generales

3.2.1.- El monto del desahucio es equivalente a un mes de remuneraciones sobre los cuales el empleado haya efectuado imposiciones a la Caja Nacional de Empleados Públicos y Periodistas y al Fondo de Seguro Social, por cada año o fracción superior a seis meses de

servicios prestados, sin que el desahucio pueda exceder de 24 veces dicho valor.

3.2.2.- Los funcionarios dependientes del Ministerio de Educación Pública que por aplicación del Decreto con fuerza de Ley N° 1-3063, de 1980, del Ministerio del Interior, sean traspasados a las Ilustres Municipalidades del país, tienen derecho a impetrar el pago de su desahucio.

3.2.3.- Por dictámenes N°s. 017572 de 27 de mayo de 1981 y 021157 de 25 de junio del mismo año, de la Contraloría General de la República, se imparten instrucciones acerca de la oportunidad en que puede solicitarse el beneficio, y cómo se solicita dicho beneficio.

OPORTUNIDAD EN QUE PUEDE SOLICITARSE EL DESAHUCIO

3.2.4.- El personal referido puede presentar su solicitud de desahucio a partir del día en que rija el traspaso de su establecimiento educacional a la Municipalidad una vez publicado en el Diario Oficial el extracto del decreto que lo ordenó. No es necesario esperar que el decreto que lo dispone, cumpla el trámite de toma de razón.

3.2.5.- Por norma general, este Ministerio de Educación, dispone en los decretos que aprueban los Convenios de Traspasos, que éstos rigen a contar del día primero del mes siguiente a la fecha del decreto.

3.2.5.1.- De acuerdo con lo expuesto, el funcionario traspasado podrá en consecuencia, solicitar su desahucio a contar del día 1° del mes siguiente al de la fecha del traspaso de su establecimiento educacional, publicado el extracto del decreto en el Diario Oficial.

CÓMO SE SOLICITA EL DESAHUCIO:

3.2.6.- El interesado debe llenar el formulario "Solicitud de Desahucio" que proporciona la Contraloría General de la República en la parte que le corresponda y solicitar de las oficinas pertinentes del Ministerio de Educación Pública las certificaciones que deben constar en dicha Solicitud. Todo ello de acuerdo al procedimiento implementado por este Ministerio.

3.2.7.- Dicha solicitud debe ser presentada en la Oficina General de Partes de la Contraloría General de la República, trámite que puede cumplirse personalmente o por Correo.

3.2.8.- La Contraloría General de la República ha hecho presente a este Ministerio la conveniencia de que los funcionarios que laboran fuera de la Región Metropolitana, presenten sus solicitudes de desahucio en la Oficina Regional correspondiente de este organismo Contralor, lo que hará más expedito el trámite.

MANUEL J. ERRÁZURIZ ROZAS
SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA

MEDIDAS DE EXCEPCIÓN PARA ALUMNOS QUE PRESENTAN TRASTORNOS DE APRENDIZAJE

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

CIRCULAR N° 601/80 MODIFICACIÓN N° 0 FECHA: 17-1-80

DIRIGIDA A:	REFERENCIA:	SERIE:
Distribución Generalizada Secretarías Regionales Ministeriales de Educación, Transcribir	Medidas de excepciones para alumnos de Educación Básica y Media que presentan trastornos del aprendizaje	SUB SECRETARIO
ORIGINADOR:		TEMA:
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN		Evaluación
		N° Págs. 3

1. OBJETIVOS

1.1. Integrar a los educandos, que presentan trastornos motores, visuales, de audición y lenguaje y otros, habilitados o rehabilitados en Escuelas de Educación Diferencial, a la Enseñanza Básica, Media Humanístico Científica y Técnico Profesional.

1.2. Impartir normas técnico-pedagógicas referentes a la Evaluación de los alumnos con Trastornos de Aprendizaje de la Educación Básica y Media, otorgando excepciones, cuando proceda, con el propósito de asegurar a cada alumno el dominio de los aprendizajes, respetando las diferencias individuales y a fin de evitar problemas de repitencia y deserción.

2. APLICACIÓN Y VIGENCIA

2.1. Las normas y procedimientos establecidos en esta Circular se aplicarán en, todos los establecimientos fiscales y particulares de Educación Básica y Media del País, cuya vigencia es a contar de la fecha de su publicación.

2.2. Esta Circular reemplaza a la N° 641 de 31 de mayo de 1977, de las Direcciones de Educación Secundaria, Profesional y Primaria, la que deberá ser destruida.

3. INFORMACIÓN GENERAL

3.1. Definiciones

Las excepciones reglamentarias pueden adoptar las siguientes formas:

3.1.1. Evaluación diferenciada: Consiste en aplicar procedimientos evaluativos en una o más asignaturas, adecuados a las características del trastorno de aprendizaje que presenta el educando.

3.1.2. Exención de la Evaluación: Libera al alumno de la evaluación acumulativa hasta en dos asignaturas, con obligatoriedad de asistencia a clases.

3.1.3. Exención de la asignatura: Libera al alumno de la evaluación y asistencia a clases en una asignatura determinada.

3.2. Normas Generales

3.2.1. Los alumnos con dificultades en el rendimiento escolar, procedentes de Escuelas fiscales y/o particulares gratuitas podrán solicitar los servicios de los Centros y Microcentros de Diagnóstico fiscales. Los alumnos de Establecimientos Particulares pagados solicitarán los servicios de profesionales del área privada, para efectos de diagnóstico.

3.2.2. La Secretaría Regional Ministerial de Educación, tramitará los antecedentes de aquellos alumnos que requieren acogerse a alguna de las excepciones reglamentarias determinadas en la presente Circular, para la dictación de la Resolución correspondiente.

3.2.3. La o las asignaturas sin evaluación acumulativa, autorizadas conforme a estos criterios, no serán consideradas para los efectos del cálculo del promedio general de calificaciones y en consecuencia no tendrán incidencia en la promoción.

3.2.4. La excepción otorgada es válida por un año lectivo, y podrá renovarse al año siguiente, siempre que el tratamiento, debidamente controlado, así lo aconseje.

3.2.5. La Evaluación diferenciada y exención de la evaluación se otorgarán a aquellos alumnos que acrediten encontrarse en tratamiento de su dificultad específica cuando el caso lo requiera.

3.2.6. Procedimiento

3.2.6.1. La Dirección del Establecimiento o el Apoderado del alumno hará la presentación del caso a la Secretaría Regional Ministerial de Educación correspondiente, acompañando los siguientes documentos:

—Certificado del profesor Jefe u Orientador, especificando aspectos observados en el alumno que lo hacen merecedor de la excepción.

—Calificaciones y Asistencia del alumno hasta el momento de la presentación de la solicitud.

—Informe diagnóstico que corresponda según el caso: Médico Psicólogo, Profesor Especialista, Fonoaudiólogo, otro.

—Fotocopia de la Resolución que autorizó la excepción anterior, en caso de renovarse la petición.

3.2.6.2. El plazo de recepción de los antecedentes vencerá el 31 de agosto de cada año. Las peticiones llegadas después de esta fecha se devolverán al establecimiento o a los interesados para que sean presentadas con la debida oportunidad, al siguiente año lectivo.

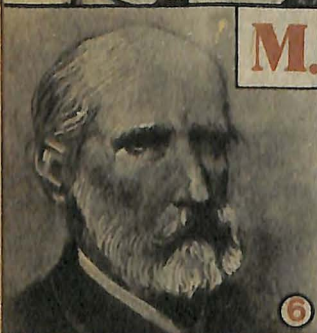
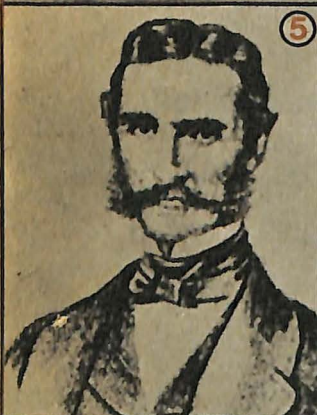
3.2.6.3. Los Secretarios Regionales Ministeriales de Educación darán la adecuada difusión a la presente Circular, a fin de que los Jefes de Establecimientos, Docentes, Padres y Apoderados se preocupen de observar los trastornos de aprendizaje de los educandos y procedan oportunamente de acuerdo a las instrucciones señaladas.

3.2.6.4. Los Secretarios Regionales Ministeriales de Educación instruirán a los Jefes de Establecimientos de Educación Básica, Media Humanístico Científica y Técnico Profesional, para que faciliten la incorporación y permanencia de aquellos alumnos habilitados o rehabilitados, procedentes de las Escuelas de Educación Diferencial.

SILVIA PENA MORALES
PROFESOR
SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

11 CRUCIGRAMA

Por Dossert



	A	Doctor	Rasparás	R	S.E.	Binar sin vocales	Educa- ción Diferen- cial	Alabanza	50	J	Esce- Bió...
	A						B				Conjun- ción Agujero
		Coléri- co							RA Serpien- te		
		Boro	Anesté- sico Röntgen				Insecto Batra- cio				
	B					Vocal			AO Diosa		
		Ele	Arte Inglés Ansar				Silencia Indaga- 500				
		Detrás		Una (al.) Utili- zarán					Prepo- sición Prefijo		Uranio Difícil
		99		Vocal Toro	Despo- sarán (Inv.) Estancia (Desor- denada)						
		Repug- nancia						PA Oficial			
		Te	Rompes Comarca							AC Genético Motivo	
	T								CR 500 Yodo		
			Oxígeno Acontece (Inv.)	En (Inglés) Atar			PR Tonelada				Ramifi- cación
	M. L.								GE merio		EH Hijo Noé
		Sol Inglés		Carbono Director Técnico			OR Reproba- do				
		Habitare							AP Argón		AM Americio Vocal
		Marche					Zalameria				

A.B. EMINENTE FILÓLOGO, POETA, JURISCONSULTO, INTERNACIONALISTA, EDUCADOR VENEZOLANO. CONTRATADO POR EL GOBIERNO DE CHILE EN 1829 Y DESIGNADO OFICIAL MAYOR DEL MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES POR EL PRESIDENTE DE LA FIGURA 1. FUE EL PRIMER ... DE LA INSTITUCION DE LA FIGURA 2. DISCÍPULOS DE EL FUERON LOS INSIGNES EDUCADORES QUE APARECEN EN LAS FIGURAS 3, 4, 5, 6.

HECHOS EDUCATIVOS DE CHILE

Donato Torechio



El Instituto Técnico Comercial de Santiago se abrió el 10 de octubre de 1898. Se nombró como su primer director al profesor belga José Fischweiler, pero como éste no pudo cumplir, por razones de salud, fue designado como tal el subdirector, M. Javier Villar.



El 11 de enero de 1905 partió desde Santiago la primera Colonia Escolar a Constitución. Estaba compuesta por 14 niños, a cargo de don Domingo Villalobos. Veranearon durante 11 días.



La primera mujer que ostentó el título de Visitador General de Las Escuelas Técnicas (Escuelas profesionales, como se les designó en un comienzo), fue doña Ana Vial Bórquez, designada en 1943.

SOLUCIÓN AL CRUCIGRAMA

11 CRUCIGRAMA Por Doersart

A	R									
A	N	D	R	E	S	B	E	L	L	O
I	R	A	C	U	N	D	O	S	O	L
B	E	T	E	R	A	B	E	J	A	
B	A	R	R	O	S	A	R	O	V	A
L	A	R	T	A	C	A	L	L	A	
P	O	S	E	I	N	E	A	U		
I	C	U	N	A	R	A	S	A	C	
N	A	U	S	E	A	E	N	T	R	A
T	O	R	A	S	G	A	S	A	D	N
T	O	C	O	R	N	A	L	E	C	R
T	O	O	A	T	F	I	A	R	A	
M	L	A	M	U	N	A	T	E	G	U
S	U	N	C	R	E	S	A	C	A	
A	N	I	D	A	R	E	A	A	M	
P	A	R	T	I	Z	A	L	A	M	



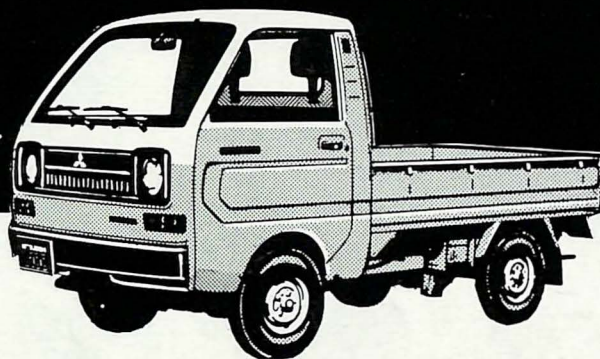
MITSUBISHI

L 100

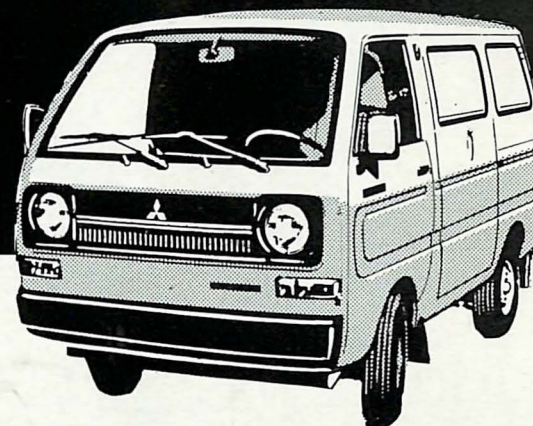
CONSULTE SU CREDITO
INDISPENSABLE IDENTIFICACION DE DOCENTE



VENTANA \$ 210.000



PANEL \$ 205.000



PICK-UP \$ 185.000

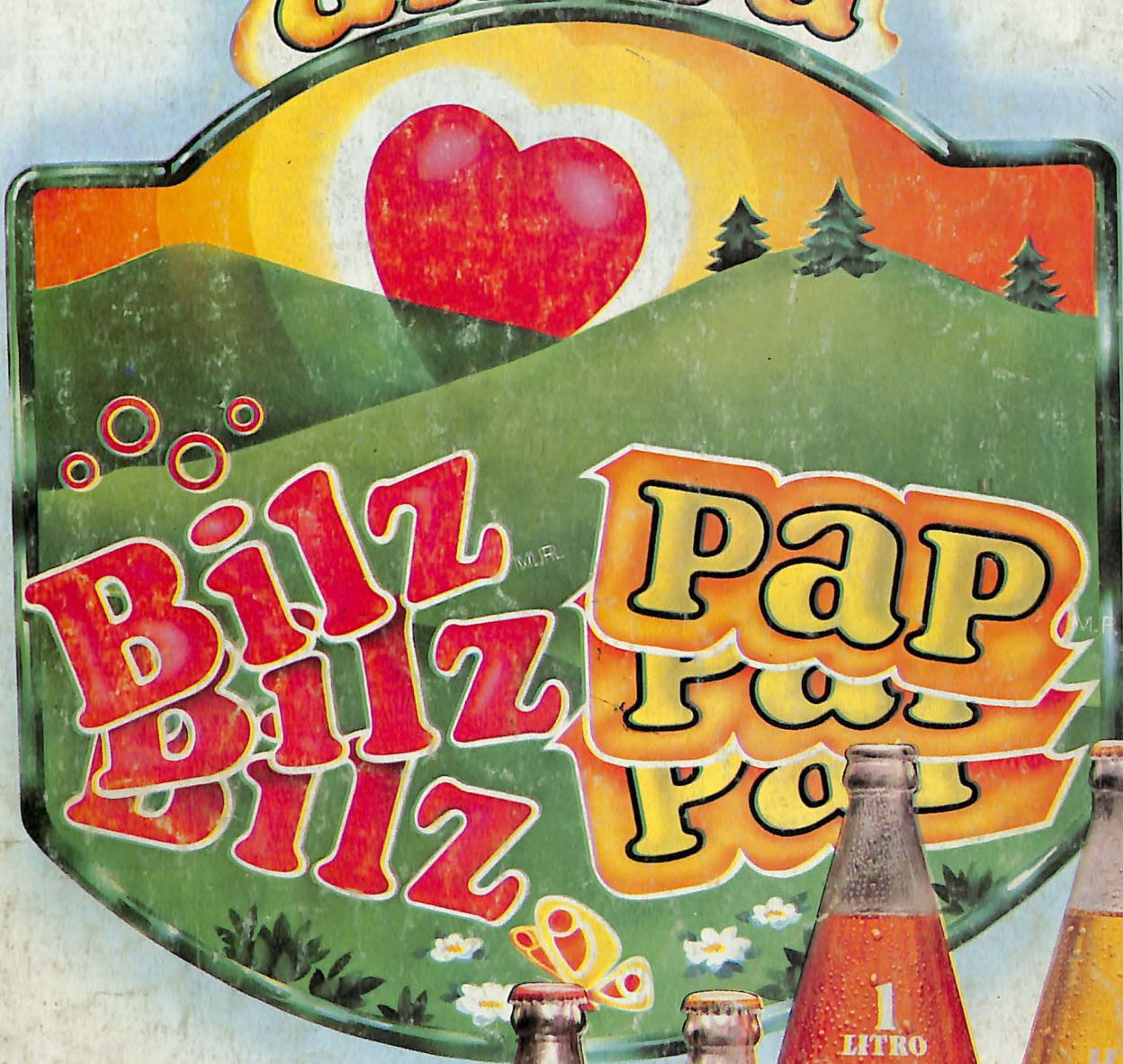
EN SANTIAGO
Alameda 2520 - Fono 90074 - 75 - 76
Vitacura 3391 - Fono 282211
Avda. Vicuña Mackenna 1130 Fono 50757



AUTONOR

EN PROVINCIAS
ARICA: Sta. María 2426 - Fono 41662
IQUIQUE: Obispo Labbé 145 Fono 23635
ANTOFAGASTA: Matta 2525 - Fono 21067
CONCEPCION: Castellón 708 - Fono 26641
PUNTA ARENAS: Rocca 975 Fono 26811

ahora



Todo un mundo
de fantasía

