

REVISTA DE **educación**



0122

**EL FLAUTISTA DE
HAMELIN
¿ES CUENTO?**

**EDUCACION
SEXUAL**

VANIDADES, la revista que a usted tanto le gusta, trae ahora una gran colección para sus hijos: **CLASICOS JUVENILES ILUSTRADOS**

- 1) **ROMEO Y JULIETA** de William Shakespeare. Traducción de Pablo Neruda. Lectura recomendada para 2º Año Medio.
- 2) **SELECCION DE POESIA Y PROSA** de Gabriela Mistral. Lectura recomendada para Educación Básica y 4º Año Medio.
- 3) **HISTORIA DE UN CABALLO** de León Tolstoi. Lectura recomendada para 2º Año Medio.
- 4) **BOLA DE SEBO** y otros relatos de Guy de Maupassant. Lectura recomendada para 1º Año Medio.
- 5) **CUENTOS DE CIENCIA FICCION** de Ray Bradbury y otros. Lectura recomendada para 7º y 8º Años Básicos y 1º Año Medio.
- 6) **CANCION DE NAVIDAD** de Charles Dickens.

¡La revista es suya...



...los libros son para ellos!

Exija cada dos semanas con su ejemplar de **VANIDADES** un libro que sus hijos van a disfrutar y *deben* tener.

VANIDADES continental

CLASICOS JUVENILES ILUSTRADOS

MINISTERIO DE EDUCACION
CHILE
CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO
EXPERIMENTACION E
INVESTIGACIONES
PEDAGOGICAS
REVISTA DE
EDUCACION
MINEDUC, CHILE
CPEIP

REVISTA DE educación

Nº 122, noviembre 1984.
ISSN 0716-0534
Santiago, Chile
Periodicidad: mensual durante el año
lectivo.
Primera época: 1928 - 1937 (93 ediciones)
Segunda época: 1941 - 1964 (96 ediciones)
Nueva época: 1967 hasta la fecha.

Directora y Presidenta del Consejo Editor:
Rosita Garrido Labbé

Subdirector y Jefe de Redacción:
Francisco Raynaud López.

Consejo Editor:

Clara Díaz Riera
Jorge Marchant Lazcano
Sergio Núñez Jiménez
Francisco Raynaud López
Gerardo Ruiz Betancourt
Patricio Varas Santander.

Diseño Gráfico:
Jaime Rivera Contreras

Ilustraciones:
Raúl Eberhard Oyarzún
Gerardo Astete Codoceo

Fotografía:
Manolo Guevara Henríquez
Amaldo Guevara Henríquez

Departamento de Comercialización:
Teléfono: 6967997, Santiago.

Directora responsable: Rosita Garrido Labbé, con
domicilio en Nicanor de la Sotta 1623, Santiago, Chile.
Representante legal: Marta Soto Rodríguez, con
domicilio en Camino Nido de Águilas S/Nº La
Barranca.

Valor del ejemplar: \$ 200
Suscripción anual: \$ 1.600 contado, \$ 1.800 crédito (10
ejemplares).

Correspondencia, canje y suscripciones deben dirigirse
a: REVISTA DE EDUCACION, Nicanor de la Sotta 1623,
Teléfono: 711679, Santiago, Chile.

Impresa en los Talleres de Editorial Lord Cochrane, S.A.
que sólo actúa como impresora.

LOS ARTICULOS PUBLICADOS EN LA "REVISTA DE EDUCA-
CION" TIENEN DERECHOS RESERVADOS. POR LO TANTO
SU REPRODUCCION TOTAL O PARCIAL DEBE SER AUTO-
RIZADA EXPRESAMENTE POR LA DIRECCION DE ESTE
MEDIO DE COMUNICACION.

Registro de propiedad intelectual Nº 60.805.

NUESTRA PORTADA:

Ilustración del cuento infantil "El flautista
de Hamelín", realizada por Raúl Eberhard
O.

EN ESTE NUMERO

Correo		2
Editorial	Lidia Salinas A.	3
Notas y noticias		4

EDUCACION

Tema Central

Educación sexual
Tareas de la educación sexual
La vida sexual en el sistema familiar
Ser hombre, ser mujer

Sergio Núñez J.	15
Gabriel Castillo I.	16
Claudio Vogel C.	20
Paula Peláez, Ximena Luengo, Gricelda Díaz y Ana Orozco.	24

Pedagogía General

La búsqueda de métodos para la
instrucción grupal

Dr. Benjamín Bloom.	30
---------------------	----

Investigaciones y Estudios

Características del proceso de
municipalización

Ernesto Schiefelbein y Osvaldo Cuevas.	36
---	----

Compartamos Experiencias

Estudio de la vespula germánica

Rubén Rojas P.	41
----------------	----

Educación Rural

Cursos combinados

Secretaría Ministerial de Educación, IV Región	45
---	----

Educación Técnico Profesional

Elaboración de perfiles profesionales

Mario Léniz G. y Carlos Céspedes M.	48
--	----

Crónicas y Recuerdos Educativos

Cincuentenario del Decreto Amunátegui

Emma Salas N.	52
---------------	----

Educadores de hoy

Pioneros en el Chile del futuro
Profesora, campesina, misionera

Ximena Navasal K.	54
Hna. Ana María Stiegler F.	57

Peligro

Prevenga las muertes por inmersión

Manuel Campos C.	59
------------------	----

CULTURA

Historia

La imprenta en Sudamérica

Sergio Martínez B.	63
--------------------	----

Letras

Este cuento ¿es cuento?

Elisabeth Albarracín P.	65
-------------------------	----

Plástica

Jean-Antoine Watteau

Nena Ossa	68
-----------	----

Nuestro Chile

Poblaciones indígenas de la VII Región

Clemente Tobar V.	70
-------------------	----

ACTUALIDAD

Bitácora del CPEIP

Ayudando a una mejor toma de decisiones Waldemar Cortés C.

	72
--	----

Información bibliográfica

Textos escolares de Educación
Parvularia y Básica

	73
--	----

Documentos

	77
--	----

MISCELANEA

Espacio para crear
Hechos educativos
A propósito de educación

Dina Ampuero G.	78
Donato Torechio	79
Francisco Raynaud L.	79

FELICITACIONES PARA NUESTRA DIRECTORA

RENE SALAME MARTIN, Ministro de Educación (S), saluda con especial atención a la Sra. ROSITA GARRIDO LABBE, Directora de la Revista de Educación, y con motivo de haber sido galardonada con la "Orden al Mérito del Consejo Mundial de Educación", le expresa sus más cordiales felicitaciones.

El Ministro de Educación (S), junto con reiterar sus congratulaciones, hace propicia la oportunidad para expresar a usted los sentimientos de su más alta y distinguida consideración.

MARIA CECILIA DIAZ VERGARA, Vice-presidente Ejecutivo de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, saluda atentamente a ROSITA GARRIDO, Directora de la Revista de Educación, y le hace llegar sus más sinceras felicitaciones por haber recibido la Orden al Mérito entregada por el Consejo Mundial de Educación.

María Cecilia aprovecha la oportunidad para reiterar sus sentimientos de mayor consideración.

EDUARDO TAGLE MORENO, Secretario General de la Fundación Nacional de la Cultura, saluda muy atentamente a la señora ROSITA GARRIDO LABBE, Directora de la Revista de Educación, y se complace en hacerle llegar sus felicitaciones, con ocasión de haber recibido la Condecoración "Orden al Mérito Consejo Mundial de Educación", merecido reconocimiento a su valioso aporte a la labor educativa del país.

SELMA VON EDELSBERG DEVAUD, Directora Provincial de Educación de Ñuble, saluda con toda atención a la SRA. ROSITA GARRIDO, Directora de la Revista de Educación" y con motivo de haber sido distinguida con la "Orden al Mérito del Consejo Mundial de Educación", se permite hacerle llegar sus más cálidas felicitaciones.

A su brillante trayectoria en pro de la Educación chilena le llegó el tiempo de cosechar felicidad y es así como con justicia se le ha reconocido esta virtud de permanente entrega a la educación de nuestro país.

Reitera sus expresiones de felicitación muy sinceras.

Por la prensa me he impuesto de la distinción que le otorgara recientemente el Consejo Mundial de Educación, por su trabajo profesional en la difusión de los problemas y perspectivas de la educación en Chile.

Reciba usted las más cordiales felicitaciones de un amigo que aprecia y aplaude su

labor en la dirección de la Revista de Educación y que le desea a usted y colaboradores muchos éxitos más.

Le saluda muy atentamente,
Viterbo Apablaza C.
Corporación de Promoción
Universitaria (CPU).

La Directora de la Revista de Educación ha recibido muchas felicitaciones a través de conversaciones directas, llamados telefónicos, cartas, tarjetas y telegramas. En la imposibilidad de dar cuenta de todos ellos, hace llegar sus más sinceros agradecimientos a quienes tuvieron la gentileza de congratularla por la recepción de la Orden al Mérito del Consejo Mundial de Educación.

TELEX DESDE ALTO PALENA

Directora Revista de Educación.
Publicación vuestra Revista destácame mejor maestra zona sur, compromete mi eterna gratitud punto hago propicia esta ocasión para agradecer humildemente tan distinguida deferencia que incentiva continuar trabajo docente punto Atte.
Luz Prouvay Bravo.
Directora Escuela E 1120.
Palena.

SORPRESA Y RECONOCIMIENTO

Señora Directora:

Grande ha sido nuestra sorpresa al imponernos del artículo de la edición N° 119 en que el académico doctor Ambrosio Rabanales hurga en el trabajo que el profesor Mario Banderas ha venido desarrollando últimamente. El planteamiento del artículo es plenamente válido y de gran profundidad y erudición. Sin embargo, creo que la **Revista de Educación** no debiera animar este tipo de polémicas que tienden al menoscabo profesional de este colega profesor.

El problema radica en la perspectiva de análisis del tema; lógicamente el doctor Rabanales lo hace con su enfoque universitario de experto lingüista. El Sr. Banderas es un profesor que a partir de su experiencia en aula con niños y jóvenes entrega un aporte al correcto lenguaje. Dudo que haya tenido la intención de erigirse en un "censor purista del lenguaje". No es lo mismo "hacer ciencia" que "enseñar ciencia"; y es por esto que resulta estéril una polémica de este tipo.

Por medio de su prestigiosa revista quiero expresar un público reconocimiento a todos los profesores, que a base de empuje e iniciativa, enaltecen el nivel del magisterio nacional.

La saluda atentamente,
Ramón Luis Infante Infante,
Profesor de Filosofía.

I. MUNICIPALIDAD DE COCHRANE
PROVINCIA CAPITAN PRAT
XI REGION

CONCURSO

La ilustre Municipalidad de Cochrane llama a concurso público para proveer dos cargos de su Departamento de Educación Municipal, a contar del 1° de marzo 1985.

—Un profesor de estado o básico con tres años de experiencia, curso de planificación curricular y evaluación y amplio conocimiento de la normativa vigente, para ejercer la función de Jefe Técnico. Sueldo total imponible de \$ 70.000.

—Un profesor de estado en inglés y francés. Sueldo imponible de \$ 45.000.

Las cantidades ofrecidas serían reajustadas en conformidad a próximos reajustes legales. Los interesados deben enviar curriculum vitae, antecedentes documentados, fotografía tamaño carnet, indicación y dirección de sus dos últimos cargos al Departamento de Educación de la ilustre Municipalidad de Cochrane, provincia Capitán Prat, XI Región Aysén. Antecedentes serán devueltos.

Plazo postulación hasta el 31 de diciembre de 1984.

LORENZO RUEDA CHOCAN
ALCALDE

LA SEXUALIDAD

La sexualidad, su educación, su desarrollo, su importancia! Problema que tanto preocupa a padres, educadores, otros profesionales, y en suma, a toda la comunidad inserta en una sociedad determinada. Sabido es que no en todas las culturas y grupos humanos, ni tampoco en todos los momentos históricos, se ha enfocado de igual modo este problema.

Sin embargo, en nuestro tiempo y en nuestra propia sociedad y cultura —si acaso resulta lícito generalizar— encontramos que, aun cuando ha habido una serie de cambios en la forma de enfrentar la educación sexual, tanto al interior de la familia como en las escuelas, no es menos cierto que aún queda mucho por resolver. Y es que tendemos a circunscribir la educación sexual sólo a componentes biológicos, físicos o psicológicos, olvidando esta **unidad** que es el ser humano. Reducimos la sexualidad humana a goces específicos o a un conjunto de funciones orgánicas.

La propaganda proporcionada por los medios de comunicación, muchas veces destaca aspectos que inducen a creer que la sexualidad está dada sólo a través de factores secundarios o externos y no subraya la importancia de establecer relaciones valiosas y de

confianza con los otros y consigo mismo.

Por otra parte, los padres, sobre todo en los sectores más populares, postergan esta formación para la época escolar y a su vez la escuela no siempre concibe al hombre como un ser imparcelable.

La sexualidad adulta y madura es fruto de un largo y continuo proceso que implica formas afectivas, corporales y sociales de contacto. La educación sexual se inicia en el **hogar** a través de la interacción del niño con los padres; allí va aprendiendo qué son y en qué consisten las relaciones de pareja y va vivenciando al mismo tiempo la **calidad** de estas relaciones, tanto al interior de la misma como la proyección que sus padres le dan fuera de la red esposa-esposo-hijo. La forma en que la pareja enfrenta los problemas naturales de interacción influyen en esta educación.

Como los seres humanos existen **en** y **dentro** de una sociedad (entran en contacto con sus integrantes), este grupo humano con sus valores, expectativas, creencias y formas de expresión, también contribuye al proceso de educación en general. Y dentro de ellos, la **escuela** ejerce su influencia y aporte.

Cuando ésta asume la tarea de la educación sexual como una **to-**

talidad; es decir, considera los factores biológicos, psicológicos y socioculturales que la sexualidad involucra, está apoyando el proceso de desarrollo de los futuros hombres y mujeres, apoyando la buena unión entre ellos, consigo mismos y con los demás.

Para que esta tarea sea fructífera, resulta indispensable que los educadores tengan en consideración el cómo asumen los padres la tarea de formación sexual, qué esperan de los maestros y qué espera la comunidad del rol de la escuela al respecto. Aun más, la acción del sistema escolar tendría que ser asumida con más fuerza todavía cuando el educador descubre que los padres se sienten incómodos al tratar estos temas con sus hijos; que por razones personales, sociales, económicas o culturales, la pareja no crece como tal y de ese modo no está propiciando en sus niños el ponerse en contacto con su medio libre de temores y aprender a vivir buenos procesos de relación con los otros. Resulta más relevante lo que la escuela puede hacer donde el educador encuentra que la información de los niños y jóvenes acerca de la sexualidad está limitada **sólo** a la relación sexual y al goce de la misma, así como circunscrita a aspectos secundarios, tales como el atractivo físico, utilizado para inducir al consumo, o

que sólo conducen a establecer roles de los sexos que no coinciden con los reales de nuestra sociedad. Pero recordando siempre que lo que la escuela haga es complementario a la labor de las distintas instancias y medios informales de comunicación de una comunidad.

Centremos nuestro esfuerzo en considerar la sexualidad como una dimensión del ser humano, dimensión que se expresa por vías tales como el propio cuerpo, el espíritu y la relación con los demás.

Busquemos caminos para fomentar la capacidad de decisión personal, de responsabilidad por las propias decisiones, de consideración y respeto a la pareja y a los otros seres.

Concentrémonos en cultivar en nosotros mismos y en los otros la autoconfianza como ser único y la confianza en ese otro, hombre o mujer, y también en los demás, enriqueciéndonos unos a otros.

Ayudemos en este desarrollo, que es parte del desarrollo integral, al logro de una sexualidad madura y sana, que permita formar pareja con absoluta responsabilidad, solucionar los problemas que surgen en la interrelación con los hijos y de proyectarse en su unión más allá de las fronteras familiares. Es decir, ayudemos a formar adultos capaces de **AMAR**.

Lidia Salinas Araya
Psicóloga. Centro de
Perfeccionamiento,
Experimentación e
Investigaciones Pedagógicas.

Tres premios para Calama

XV FERIA CIENTIFICA JUVENIL NACIONAL



Enrique Campos Menéndez, Director de Bibliotecas, Archivos y Museos, presidió la ceremonia inaugural de la XV FERIA Científica Juvenil Nacional que se realizó en el Museo de Historia Natural en Santiago.

En la última semana de septiembre, con el habitual entusiasmo de los jóvenes estudiantes científicos, se realizó en Santiago, en las dependencias del Museo de Historia Natural de la Quinta Normal, la decimoquinta FERIA Científica Juvenil Nacional. En la ceremonia inaugural estuvieron presentes el Director de Bibliotecas, Archivos y Museos, Enrique Campos Menéndez; el presidente(s) de CONICYT, José Castellá; la ex Directora del Museo de Historia Natural y gran impulsora de las Ferias Científicas, doctora Grete Mostny, y el actual director del Museo, Hans Niemayer.

Participaron 350 estudiantes de educación básica y media del país a través de setenta y cuatro proyectos de temas muy variados.

Al clausurarse la FERIA la Academia de Ciencias otorgó sus premios que correspondieron: en educación básica al Colegio Sagrados Corazones de las Monjas Francesas de Santiago, que presentaron el trabajo **Modelo de estudio de la contaminación de aguas en una ciudad tipo**; y en educación media al Liceo N° 34 de Concepción por su proyecto **Estudios de las lagunas de Concepción**.

Calama, capital de la Provincia El Loa, en la Primera Región, aportó cuatro proyectos. Uno de ellos denominado **Argas persicus, un parásito de Calama**, obtuvo un tercer lugar en el nivel básico y fue presentado por los alumnos Víctor Torres y Paulo Quispe, de la Escuela E 42. Fueron asesorados por el profesor Juan Castillo Gamelis.

Pero lo más destacado es que los alumnos de la ciudad de Calama lograron los dos primeros lugares en educación básica y media de los premios otorgados por CONICYT y el

Museo de Historia Natural. El primer lugar en educación básica lo lograron los estudiantes Hernán Araya y Angel Collao, de la Escuela F 53, con su proyecto **Fuentes energéticas de la Provincia de El Loa**. Asesoró este trabajo el docente Ricardo Matamoros Navarro. El primer lugar en educación media lo obtuvo el Liceo A 23, cuyos alumnos Alfredo Ramírez y Luis Contreras presentaron el proyecto **Termostregulación y preferencia de hábitat de las lagartijas Liolaemus alticolor y paulinae**. El profesor asesor fue Carlos Italo Tesorieri.

IX Región

RENUNCIA SECRETARIO MINISTERIAL

Oswaldo Ramírez Castro, Secretario Regional Ministerial de Educación de la IX Región, presentó su renuncia al cargo para asumir otras labores dentro del gobierno regional.

En su reemplazo ha sido nombrado en forma interina Jorge Díaz Correa, Jefe del área administrativa de la misma Secretaría Ministerial.

En el IBBY

CHILENOS EN LISTA DE HONOR



Alicia Morel autora de Cuentos araucanos: La gente de la tierra, libro incluido en la Lista de Honor del IBBY.

Alicia Morel ha sido incluida entre los autores de literatura infantil y juvenil más destacados del mundo en el bienio 83-84 por su obra **Cuentos Araucanos: La gente de la tierra** (Ed. Andrés Bello, 1983).

El International Board of Books for Young People (IBBY), una organización internacional que fomenta la publicación y difusión de libros para niños y adolescentes (ver información sobre Encuentro de Escritores de Literatura Infantil, en esta misma sección) publica cada dos años una **Lista de Honor** donde destaca la creación literaria infantil y juvenil de todos los países miembros.

Marcela Paz, con su **Papelucho Misionero**, fue otra chilena galardonada anteriormente. Una vez incluido en la Lista de Honor, su libro fue traducido a varios idiomas, el japonés y el ruso, entre ellos.

El otro chileno incluido en la Lista de Honor 1984 es el joven dibujante Eduardo Osorio, que fue premiado por sus ilustraciones de **Alicia en el país de las maravillas** (Ed. A. Bello, 1982).

Con motivo de celebrar veinte años en Chile, el IBBY exhibe en el Museo Abierto del Metro de Santiago una exposición de libros con el lema: **Leer es Vivir**.

Directoras del CPEIP y de la RE

ORDEN AL MERITO DEL CONSEJO MUNDIAL DE EDUCACION



La Directora del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, **Marta Soto Rodríguez**, recibe el diploma de la Orden al Mérito del Consejo Mundial de Educación, que le entrega el profesor **Horacio Marín**.



La Directora de la Revista de Educación, profesora **Rosita Garrido Labbé**, en el momento en que es distinguida con la Orden al Mérito del Consejo Mundial de Educación. Hace entrega el Director Regional para América del Sur del citado Consejo.

El 10 de octubre, en una brillante ceremonia realizada en el Salón de Honor de la sede del Instituto de Cultura Hispánica en Santiago, el Capítulo Chileno del Consejo Mundial de Educación entregó la orden al Mérito de la institución a un grupo de doce educadores nacionales que han destacado en los diversos niveles del sistema.

Presidieron el acto la Consejera de Estado **Mercedes Ezquerro**; la Secretaria Ministerial de Educación de la Región Metropolitana, profesora **Pilar Gutiérrez Phillipi**; la Alcaldesa de Providencia, **Carmen Grez**; el Director Regional para América del sur del Consejo Mundial de Educación, profesor **Horacio Marín**; la Coordinadora del Capítulo Chileno del Consejo Mundial de Educación, profesora **María Moro**, y la Directora del Instituto Chileno de Cultura Hispánica, profesora **Antonia Goyenechea de Sáenz**.

La Orden al Mérito del Consejo Mundial de Educación les fue conferida a las siguientes personalidades que representaron a los niveles educativos que se indican:

Educación Parvularia: **Carmen Fischer Ramírez**, Directora del Departamento de Educación Preescolar de la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago.

Educación Básica: **Rosita Garrido Labbé**, Directora de la *Revista de Educación*.

Iván González Saldívar, profesor de aula que ejerce su tarea en la ciudad de Puerto Montt.

Educación Media Científico-Humanista: **María Eugenia Abarca Carrasco**, Rectora del Liceo José Victorino Lastarria de Santiago.

Mario Banderas Carrasco, profesor de aula del colegio Tabancura de Las Condes, redactor del diario *La Se-*

gunda y comentarista de Televisión Nacional.

Educación Media Técnico - Profesional: **Justo Camacho Larriva**, Director del Liceo Comercial A 56 de Nuñoa.

Juana Araya Rojas, Subdirectora del Liceo Comercial A 56 de Nuñoa y Presidenta del Colegio de Profesores de la Región Metropolitana.

Educación Superior: **Patricio Cepeda Silva**, Académico de CREDOC.

Jaime Indo López, profesor del Instituto Profesional de Santiago.

Ramón Silva Guzmán, profesor de la Escuela de Derecho de la Universidad de Chile.

Administración Educacional: **Marta Soto Rodríguez**, Directora del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Mara Duplaquet Vivanco, Directora Provincial de Educación de Santiago Oriente.

Vivo ejemplo

El profesor **Horacio Marín**, Director Regional para América del Sur del Consejo Mundial de Educación, dijo al comienzo de la ceremonia: "Nos hemos reunido con el fin de condecorar a educadores que con sacrificio y abnegación han desempeñado su labor, la cual ha trascendido las aulas y es un vivo ejemplo para la humanidad, pues sus acciones han contribuido a la paz mundial, a la comprensión entre los pueblos y a la elevación cultural y educacional de las naciones. En esta oportunidad fue seleccionado un grupo de maestros ilustres, en pleno ejercicio de su profesión, que prometen dar cada día

lo mejor de sí mismos para la niñez, la juventud y la comunidad en general".

Después el profesor **Horacio Marín** y la Coordinadora del Capítulo Chileno del Consejo Mundial de Educación, profesora **María Moro**, procedieron a entregar los diplomas. En representación de quienes los recibieron habló el profesor **Mario Banderas**.

Directoras del CPEIP y Revista de Educación

Para el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas la ceremonia tuvo especial significación ya que su Directora se encontraba entre quienes recibieron el galardón. A la profesora **Marta Soto Rodríguez** le fue conferida esta Orden al Mérito por su dedicación a la enseñanza y su destacado trabajo en los campos de la orientación metodológica, el currículo y la administración educacional.

La Directora de la *Revista de Educación*, que edita el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, profesora **Rosita Garrido Labbé**, recibió la Orden al Mérito del Consejo Mundial de Educación por su labor como profesora básica y sus importantes aportes educativos a través de los medios de comunicación.

El CPEIP y la *Revista de Educación* se sienten orgullosos por estas distinciones recibidas por sus directoras, porque de acuerdo a la labor desarrollada en sus respectivos cargos, de ellas puede decirse lo que el profesor **Mario Banderas** expresó de sus colegas al agradecer la distinción: "tienen los merecimientos necesarios que les permiten ostentar con justicia tan importante galardón internacional".

Chile presente

39ª. CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACION

El 10 de octubre viajó a Europa el Ministro de Educación, Horacio Aránguiz Donoso, con el fin de asistir a la 39ª. Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, convocada periódicamente por la Oficina Internacional de Educación de la Unesco.

La comitiva estuvo integrada por el Delegado Permanente de Chile ante la Unesco, Alfredo Prieto B.; el Embajador Alterno de Chile ante la Delegación de los Organismos Internacionales con sede en Ginebra, Jorge Berguño, y el Tercer Secretario de la Embajada de Chile en Suiza, Rodrigo Espinoza.

La delegación chilena presentó un informe especial denominado **La educación en Chile 1981-1983**. Este texto, impreso en tres idiomas —español, inglés, francés— fue distribuido a todas las delegaciones participantes.

Durante su permanencia en el exterior, el Ministro de Educación fue subrogado por el Subsecretario de la cartera, René Salamá Martín, a quien a su vez subrogó la Directora de Educación, Marta Stefanowsky Bandyra.

EN GINEBRA

En la tarde del mismo día martes 16, en que fue inaugurada la 39ª. Conferencia de



Profesor Horacio Aránguiz Donoso, Ministro de Educación, que presidió la Delegación de Chile a la Conferencia Internacional de Educación organizada por Unesco.

Unesco en Ginebra, Suiza, le cupo intervenir al Ministro de Educación de Chile, Horacio Aránguiz Donoso, junto a los representantes de Japón, Cuba, Checoslovaquia y URSS.

ELECCION DE AUTORIDADES

Tras la exposición del Secretario de Estado chileno, que tuvo muy buena acogida en la Sala, la Presidenta de la Conferencia, la venezolana Ruth Lerner de Almea, en gesto poco usual, agradeció al Ministro Aránguiz la orientación de su exposición, instó a los siguientes oradores a "contribuir igualmente a la búsqueda de soluciones a los problemas comunes que afronta la educación en el mundo". El Ministro fue especialmente felicitado por los integrantes de las delegaciones de España, Brasil y Kenya.

En la Primera Jornada de la Conferencia fue elegida para la presidencia la venezolana Ruth Lerner, tras declinar su aspiración a ella la Licenciada guatemalteca Eugenia Putzays. El Ministro de Educación de Chile propuso a esta última para la vicepresidencia, renunciando al apoyo que le había sido otorgado por varios países latinoamericanos, para asumir dicho cargo, y a los que agradeció cumplidamente.

La Comisión II que estudió el tema **Generalización y Renovación de la Educación Primaria en la perspectiva de una iniciación científica apropiada**, eligió por aclamación al Ministro de Educación de Chile como Primer Vicepresidente.

En Colegio de Profesores

CELEBRAN DIA NACIONAL DEL PROFESOR



Profesora Marta Catalán Vargas, de la Escuela 83 de Santiago, que fue distinguida por el Colegio de Profesores al cumplir cuarenta y siete años de servicio.

Con un acto solemne realizado en la Sala América de la Biblioteca Nacional el 16 de octubre, el Colegio de Profesores de Chile A.G. conmemoró el Día Nacional del Profesor.

La ceremonia fue presidida por el Presidente de la Orden, Juan Eduardo Gariazzo y la Presidenta del Directorio Regional Me-

tropolitano, Juana Araya, acompañados por la representante del Ministro de Educación (s) y Jefe de Asesoría Jurídica del Ministerio, Inés Aravena; el representante de la Secretaría Ministerial de Educación de la Región Metropolitana y Jefe del Área de Educación, Guillermo Zifniga, y el representante del Director de Bibliotecas y Secretario Abogado

de la Biblioteca Nacional, Juan Esteban Montero. Además asistieron autoridades regionales y provinciales de educación, profesores miembros del Consejo Regional Metropolitano, directores de establecimientos educacionales y profesores de las distintas provincias de la región.

El acto contó con la intervención de J. Eduardo Gariazzo, quien realizó un extenso recuento de las tareas y obras realizadas por el Colegio de la Orden en los últimos diez años, desde que se promulgara el DL N° 678 que creó el Colegio de Profesores.

La ceremonia adquirió gran emotividad al ser otorgadas distinciones a profesores en mérito a su dilatada y fructífera labor docente. Los educadores galardonados fueron los siguientes: Marta Catalán Vargas de la Escuela 83 de Santiago, en reconocimiento a sus 47 años de servicio; Héctor Juan Urbina Verdugo; María Espinoza Acevedo, de la escuela 841, Cordillera, por sus 41 años de servicio y Luisa Gobetto Ferroggiario, de la Escuela f-873 de Maipo, en reconocimiento a sus 44 años dedicados a la docencia.

Finalmente, en representación de la esposa del Ministro de Educación, Ana María Pinto de Aránguiz, Guillermo Zifniga hizo entrega de un bouquet de flores a Juana Araya, Presidente del Consejo Regional Metropolitano.

JUNAEB

CELEBRO VIGESIMO ANIVERSARIO

Con un acto oficial celebrado el 4 de octubre en la Sala Nº 2 del Edificio Diego Portales, la Junta de Auxilio Escolar y Becas celebró su vigésimo aniversario.

La ceremonia fue presidida por la Primera Dama de la Nación, Sra. Lucía Hiriart de Pinochet; el Ministro de Educación, Horacio Aránguiz; el Subsecretario de Educación, René Salamé, y el Director de JUNAEB, Arturo Benavides. La ceremonia contó con la asistencia de Ministros y Subsecretarios de Estado, representantes del Cuerpo Diplomático, Gobernadores, autoridades nacionales, regionales y alcaldes de la Región Metropolitana, otras autoridades educacionales y funcionarios de la JUNAEB.

En esa oportunidad se distinguió a los funcionarios de ese organismo que cumplieron quince años de labor en la JUNAEB y se entregaron los premios a los alumnos que resultaron ganadores a nivel nacional en el concurso de dibujo *¿Qué quiero ser cuando grande?*

La JUNAEB es un organismo dependiente del Ministerio de Educación, que por veinte años ha estado desarrollando programas de alimentación que benefician a alumnos de los distintos niveles del sistema, los que han sido incrementados en los últimos años con otros programas de vestuario y hogares estudiantiles.



La Primera Dama de la Nación, Sra. Lucía Hiriart de Pinochet, acompañada por el Ministro de Educación y el Director de la JUNAEB, procede a inaugurar la exposición de pintura infantil, una de las actividades que constituyeron la celebración del vigésimo aniversario de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

En Santiago

SEMINARIO - TALLER DE JEFES DE AREAS DE EDUCACION

La Dirección de Educación convocó a los Jefes de Areas de Educación de las Secretarías Ministeriales del país a un Seminario-Taller cuyo objetivo principal fue dar a conocer las líneas de acción que dentro del contexto del Plan Nacional de Educación desarrollará cada región en lo que resta del presente año y durante 1985.

Entre los expositores se contó con la participación del Subsecretario de Educación, René Salamé, sobre el tema **Objetivos y estructura de los niveles de educación parvularia, básica y media.**

Los participantes concluyeron que es necesario otorgar un perfeccionamiento permanente al personal docente a fin de mejorar la calidad de la enseñanza y ampliar el sistema de supervisión-pedagógica.

Propusieron también una mayor integración de la familia al proceso educativo y la posibilidad de ofrecer a los alumnos de educación media una mayor diversidad en cuanto a planes de estudio tanto en el plan fijo como en los electivos.



El Subsecretario de Educación, profesor René Salamé Martín, durante su exposición en el Seminario-taller para Jefes de Areas de Educación de las Secretarías Ministeriales. Lo acompaña la Directora de Educación profesora Marta Stejanowsky Bandyra.

CONDECORACION PARA DOS DESTACADAS EDUCADORAS

En solemne ceremonia presidida por S.E. el Presidente de la República, Capitán General Augusto Pinochet Ugarte, el jueves 11 de octubre en el Salón O'Higgins del Palacio de La Moneda el Jefe del Estado impuso la condecoración **Servicios Distinguidos** a un grupo de seis destacadas personalidades que han evidenciado un meritorio quehacer y una valiosa trayectoria profesional en los distintos ámbitos de la actividad nacional en que se desempeñan, en beneficio del país y de sus conciudadanos.

En el campo educativo, la distinción fue otorgada a dos relevantes educadoras, cuyos méritos profesionales son públicamente reconocidos. Son ellas las profesoras Nelly Aravena Quezada, actual Jefa del Departamento de Exámenes y Colegios Particulares (Departamento Registro Curricular) del Ministerio de Educación, y Matilde Traslaviña Villalón, Docente en la Escuela D-4 de Potrerillos, en la III Región, que la **Revista de Educación** destacó en 1983 como la profesora más representativa de su Región.

Nelly Aravena Quezada

Profesora de Castellano y Filosofía, Universidad Católica de Santiago, ha cumplido funciones en el Ministerio de Educación, durante más de 52 años de servicios ininterrumpidos. Ocupa actualmente el cargo de Jefa del Departamento de Exámenes y Colegios Particulares (Departamento de Registro Curricular), donde por más de 27 años ha efectuado una valiosa labor de asesoramiento, supervisión y evaluación de la educación en general.

La profesora Aravena Quezada ha dedicado toda su vida a la educación chilena. Con extraordinario tesón y espíritu de servicio ingresó a la Dirección de Educación Secundaria como Oficial Administrativo, ascendiendo por sus propios méritos y cualidades que la distinguen en forma particular.

Obtuvo su título de Profesora de Estado en 1948, ejerciendo la docencia en los liceos de Niñas N° 2 (actual A-4), N° 3 (actual A-5) y N° 7 (actual A-43) y continuó sus labores en la Dirección de Educación Secundaria.

En 1956 desempeña las funciones de Asesor de la Sección Exámenes y Colegios Particulares de la Dirección de Educación Secundaria. Desde ese momento puede decirse que la Educación Particular adquiere la connotación que hoy tiene, gracias a la orientación que ella le dio.

Entre los numerosos cargos que le correspondió ejercer ya sea en propiedad o como suplente, están los de Miembro de la Comisión de Concursos de Educación Secundaria, Miembro de la Comisión Central de Currículum de Superintendencia de Educación, Visitadora de las Escuelas Primarias



Profesora Matilde Traslaviña Villalón, una de las dos educadoras a quienes el Gobierno concedió la condecoración Servicios Distinguidos.

anexas a Liceos, titular de la Comisión Asesora Técnica de Educación Particular.

En su fructífera carrera profesional le correspondió además, ejercer la subrogancia de Jefes de Servicio y Asesora de Subsecretarios y Ministros de esta Secretaría de Estado. Su excepcional calidad humana y profesional le ha ganado el reconocimiento y admiración de todos.

Matilde Traslaviña Villalón

Profesora Normalista. Desde hace 51 años, trabaja ininterrumpidamente en la Escuela D-4 de Potrerillos. Obtuvo su título después de varios cursos de verano, sucesivos, hechos en la Escuela Normal Superior de Santiago.

Se trata de una maestra excepcional, modelo de virtudes, a quien aman, admiran y respetan sus ex alumnos de todo Chile y de la comunidad en que vive y trabaja.

En su carrera profesional se destacan los siguientes hechos: el 24 de abril de 1975 por Decreto del Ministerio de Educación se otorga el nombre de **Matilde Traslaviña** al Centro de Educación Media de Potrerillos.

Su Santidad el Papa Paulo VI la condecora

con Diploma y Medalla Pontificia como reconocimiento al trabajo ejecutado por ella en la Parroquia de Potrerillos.

En julio de 1983, la Secretaría Ministerial de Educación de la III Región, con todos sus jefes de áreas y funcionarios ex alumnos de la mencionada maestra, se trasladó a Potrerillos para participar en el homenaje masivo que se le tributó a raíz de haber cumplido 51 años ininterrumpidos en la docencia.

En octubre de 1983, la Intendencia Regional la hizo objeto de una distinción especial en homenaje público.

La **Revista de Educación** la destacó en su edición N° 111, octubre de 1983, como la profesora más representativa de la III Región.

En Colegio La Salle, R.M.

ENCUENTRO DE TEATRO INFANTIL

Con la participación de grupos de teatro provenientes de catorce establecimientos educacionales, se realizó entre el 4 y el 7 de octubre el Tercer Encuentro de Teatro Infantil organizado por el Colegio de La Salle, de Santiago.

En el evento participaron alrededor de 220 alumnos de segundo a sexto año de educación básica.

El programa incluyó la presentación de grupos de teatro pertenecientes a los siguientes establecimientos educacionales: De la Salle, Santa Teresa, Jeanne D'Arc., Pedro de Valdivia, Infantes de la Reina, San Juan Evangelista, Compañía de María, San Gaspar, Providencia, Juan Pablo Duarte, Mariano, Arabe, Prof. Guillermo González e Instituto Hebreo Comprensivo "Jaim Weitzman ORT".

Los pequeños artistas presentaron adaptaciones de diversas obras de teatro tanto tradicionales como de creación colectiva.

La coordinación general del Tercer Encuentro de Teatro Infantil del Colegio de La Salle estuvo a cargo del profesor y actor Humberto Gallardo quien informó a **Revista de Educación** que el evento tuvo carácter de muestra no competitiva, y que cada grupo participante recibió del Colegio anfitrión un galvano recordatorio. Humberto Gallardo señaló que todas las obras presentadas por los alumnos fueron muy bien realizadas, sin embargo destacaron en forma especial las puestas en escena de **El gigante egoísta**, adaptación de Juan Aliaga para el cuento de Oscar Wilde, del Colegio Jeanne D'Arc; **El país de Escarnador**, creación colectiva del Colegio San Juan Evangelista; **Reportaje a la Historia** con libreto de Chela Hidalgo y Carmen Tranchino, del Instituto Hebreo, y la creación colectiva del Colegio Arabe **Y todo por una prueba**.

En San Miguel, R.M.

LICEO INDUSTRIAL CELEBRA ANIVERSARIO

Con una ceremonia oficial realizada en el teatro auditorium Miguel León Prado, el 1º de octubre, el Liceo Industrial y Escuela Básica General Carrera, ubicado en Brigadier de la Cruz N° 1020 de San Miguel, celebró su tercer aniversario.

El establecimiento, que inició sus actividades en marzo de 1981, fue reconocido oficialmente como cooperador de la función educacional del estado, mediante el Decreto N° 014896 del 1º de octubre de 1981.

A la ceremonia asistieron representantes del alcalde de la I. Municipalidad de San Miguel, de las Direcciones Provincial y Local de Educación, representantes del Instituto de Investigaciones Históricas General José Miguel Carrera, el cuerpo docente y directivo del establecimiento, alumnos, padres y apoderados.

Gregorio Pardo Espinoza, representante legal del establecimiento expresó que la Escuela industrial y Básica General Carrera de San Miguel nació con el propósito de satisfacer la gran demanda hacia la educación técnico-profesional de la comuna y que no tenía el cupo suficiente en los liceos existentes hasta la creación de éste.

Por su parte, el Director de la escuela, Héctor Faúndez, se dirigió en forma especial a los alumnos de los cuartos años de educación media, por cuanto constituyen la primera promoción que egresará de este joven establecimiento educacional.

El acto contó con numerosas presentaciones artísticas preparadas por profesores y alumnos de los diferentes niveles de la enseñanza.

En Valdivia

ENCUENTRO DE ESCRITORES DE LITERATURA INFANTIL

Entre el 4 y el 7 de octubre se realizó en el Windsor School de Valdivia el Primer Encuentro Nacional de Escritores de Literatura Infantil organizado por el IBBY, Chile (International Board of Books for Young People). La institución que acaba de cumplir veinte años en Chile fue creada en la década del 50 en la Alemania de postguerra con el fin de lograr a través del libro un mayor entendimiento entre las generaciones jóvenes.

En el encuentro participaron destacados profesores, escritores y expertos en literatura infantil y juvenil todos miembros del IBBY: Teresa Clerc, Cecilia Beuchat, Maité Allamand, Manuel Gallegos, Saúl Skolnick y Lucía Gevert. La conferencia inaugural *Visión Panorámica de la literatura infantil en Chile* preparada por el profesor Manuel Peña, colaborador de la Revista de Educación y especialista en este campo, fue leída por Lucía Gevert, presidenta del IBBY Chile en ausencia del profesor Peña. El escritor Saúl Skolnick presentó el tema *La literatura de hoy y del futuro* y Cecilia Beuchat, académica de la Universidad Católica, *Importancia Pedagógica de la Literatura Infantil*.

En la inauguración del encuentro, Maité Allamand presentó su libro **Navidad Bajo la Cruz del Sur**, un conjunto de cuentos chilenos dedicados a los niños del Windsor School de esa ciudad, establecimiento educacional que conmemora 25 años de existencia.



Lucía Gevert, periodista, escritora de cuentos para adolescentes, es la presidenta de la Sección chilena de IBBY, organización internacional dedicada a fomentar la literatura infantil y juvenil.

En Natales, XII Región

EXPOSICION SOBRE PATRIMONIO CULTURAL

(Juana Stambuk G.) El 26 de septiembre fue inaugurada en el Colegio María Mazarelo de Puerto Natales, con la asistencia de autoridades militares, civiles y educacionales la exposición **Yo, Patrimonio Cultural**, organizado por el Departamento de Educación Extraescolar de la comuna de Natales y que fue preparado por estudiantes de los Establecimientos Municipales y Particulares de educación básica y media que integran los grupos **Nuestras Raíces**.

La exposición estaba dividida en tres secciones: *Las cosas no son cosas, son objetos*; *El tiempo detenido* y *Culturas Indígenas*.

En *Las cosas no son cosas, son objetos*, se mostraron objetos recopilados de los años 1904 a 1930, entre los cuales se expusieron

vitrolas, fonógrafos, máquinas de escribir, máquinas fotográficas, álbumes familiares, objetos de plata y porcelana.

En *El tiempo detenido* se mostraban fotografías de Natales en los años 40 y actuales.

En las *Culturas Indígenas*, objetos, fotos y boleadoras.

La exposición fue atendida por alumnos, los cuales no sólo presentaron la exposición, sino que explicaron y respondieron todo tipo de preguntas de parte de los visitantes.

En estas actividades sociales donde los alumnos participan con interés son parte de la Programación Anual del Departamento de Educación Extraescolar dependiente del Ministerio de Educación.

En Putaendo

ACADEMIA LITERARIA

Una intensa actividad cumple la Academia Literaria del Liceo B-7 de Putaendo que dirige el profesor de Castellano Rafael Martínez G. La Academia cuenta con catorce miembros que son alumnos de los diversos cursos de educación media.

El objetivo fundamental de la Academia Literaria es alentar a los adolescentes dotados para la creación literaria en general. Fundamentalmente desarrolla actividades en la narrativa, la poesía lírica y lo periodístico.

El logro más importante de la Academia hasta el momento es la edición de **Simiente**, periódico oficial del Liceo. Su director ha definido al periódico como: "un periódico al servicio de la cultura". Este ha permitido unir e informar a la comunidad liceana.

A través de Revista de Educación

CPEIP DESTACA A PROFESORES

El 16 de octubre, Día del Profesor, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas entregó galvanos de reconocimiento a los cinco profesores del país, que fueron destacados a través de las páginas de esta revista en la edición N° 121.

En la capital, la ceremonia se realizó en el Museo de Santiago Casa Colorada y formó parte del acto organizado por la Secretaría Ministerial de Educación de la Región Metropolitana, en la cual se inauguró el Primer Salón de Fotografía del Profesorado.

Estuvieron presentes la Directora del CPEIP, profesora Marta Soto Rodríguez; la Secretaria Ministerial de Educación de la Región Metropolitana, profesora Pilar Gutiérrez Philippi, el alcalde Santiago, Carlos Bombal, y la Directora Provincial de Educación de Santiago Centro, profesora Mirich Muñoz, entre otras autoridades.

La Directora del CPEIP, antes de entregar el galvano explicó que once Secretarías Ministeriales designaron sus profesores más representativos, que de ellos se eligieron cuatro docentes y que la Región Metropolitana presentó tres candidatos para escoger uno. Luego dijo:

"Como ustedes pueden comprender, la tarea de seleccionar a un grupo tan reducido de educadores entre los muchos que desarrollan con tanta vocación su apostolado, no puede ser una tarea fácil; sin embargo, a través de los profesores elegidos estamos simbolizando un reconocimiento y rindiendo un sentido homenaje al abnegado y ejemplar profesor chileno.

"Si pudiera seleccionar algunas virtudes educativas que parecen ser comunes a todo profesor que sobresale en su noble misión de educador, creo que destacan las siguientes: el amor, la paciencia y la confianza.

"Es únicamente el amor, la virtud que da un tono cálidamente humano al trabajo que realiza el maestro, con la intención de transformar al niño para que alcance un nuevo grado en su desarrollo, descubriendo y desplegando los valores que se encuentran latentes en él.

"La paciencia del educador se refiere al arte de saber esperar el momento oportuno para favorecer el desarrollo del niño, ofreciendo el apoyo necesario en el momento adecuado. La paciencia implica también la aceptación de errores o contrariedades en la actuación del niño o del joven; dicho de otra manera, implica la capacidad de perdonar y de mantener las fuerzas para comenzar siempre de nuevo sobre una base de confianza que le permitirá al profesor creer que a la larga su paciente labor se verá recompensada.

"Finalmente, la confianza es la otra virtud que parece caracterizar a quienes destacan en la función docente. La experiencia mues-



La Directora del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas entrega un galvano a la profesora Silvia Hortensia Zehender Urrutia, elegida por la Revista de Educación como la profesora más destacada de la Región Metropolitana.

Entregan reproducciones

DOCUMENTOS DE LA INDEPENDENCIA NACIONAL

En ceremonia presidida por el Ministro de Educación, Horacio Aránguiz Donoso, efectuada el 21 de septiembre en el Archivo Nacional, XEROX de Chile S.A. hizo entrega al gobierno de Chile de dos mil carpetas que contienen reproducciones de documentos originales relativos al proceso de la Independencia Nacional.

Acompañaron al Ministro Horacio Aránguiz la Subsecretaria de Educación Subrogante, Marta Stefanowsky; el Director de Bibliotecas, Archivos y Museos Enrique Campos Menéndez; el Conservador del Archivo Nacional, Javier González Echeñique, y el Presidente de XEROX Chile, Humberto Solovera. Asistieron, además, otras autoridades educacionales, miembros de la Academia Chilena de la Historia, catedráticos universitarios, personalidades vinculadas al ámbito educativo-cultural y representantes de XEROX de Chile S.A.

tra que el niño se desarrolla inconscientemente de acuerdo a la idea que el educador se forma de él; de esto se deriva que sólo cuando el educador cree realmente en el niño y se lo demuestra, cuando le tiene confianza, éste está en condiciones de desarrollarse seguro, capaz y confiado en sí mismo.

"El docente elegido de la Región Metropolitana está aquí entre nosotros, ella es la profesora Silvia Hortensia Zehender Urrutia, profesora de la Escuela F-41 de Santiago. El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas ha querido entregarle en esta ceremonia un galvano que exprese el reconocimiento de la comunidad educativa y que certifique la distinción otorgada. En otras cuatro ciudades, los señores Secretarios Regionales Ministeriales de Educación, en representación del Centro de Perfeccionamiento, están entregando los respectivos estímulos.

"La trayectoria profesional de la profesora Zehender como asimismo la de los otros profesores distinguidos por la **Revista de Educación**, representan un verdadero testimonio de las virtudes de amor, paciencia y confianza arriba mencionados y que han hecho de ellos los destacados maestros que hoy reciben nuestro sincero homenaje."

Después de sus palabras, la Directora del CPEIP acompañada por la Directora de la **Revista de Educación** entregaron el galvano a la profesora Silvia Zehender, quien se encontraba acompañada por sus hijos y la Directora de la Escuela F - 41 de Santiago Centro.

En la misma reunión, la Secretaria Ministerial de Educación, profesora Pilar Gutiérrez P., procedió a entregar los premios del Primer Salón de Fotografía del Profesorado e inauguró la exposición constituida por 75 trabajos.

En nombre del Ministerio de Educación agradeció esta donación, y resaltó su importancia, el Director de Bibliotecas, Enrique Campos. Por su parte el Presidente de XEROX Chile, Humberto Solovera, señaló que esperan que este material "sirva de ayuda a los maestros de Chile en su abnegado trabajo para fomentar en nuestros estudiantes la comprensión y conocimiento de aquellos hombres que con tanta abnegación, desinterés, valentía y espíritu de sacrificio hicieron de nuestra patria una nación independiente".

Posteriormente Humberto Solovera hizo entrega oficial de un ejemplar al Ministro de Educación, Horacio Aránguiz.

Los documentos históricos reproducidos abarcan desde el Acta de Instalación de la Primera Junta de Gobierno (septiembre 1810) hasta el Tratado de Tautarco (enero 1826), que reafirmó la liberación de Chiloé tras las batallas de Pudeto y Bellavista.

En todas las regiones

JUEGOS NACIONALES DEPORTIVOS ESCOLARES

Durante la Semana del Deporte Escolar, 19 al 28 de octubre, se realizaron simultáneamente, por primera vez, en todas las regiones del país, los **Séptimos Juegos Nacionales Deportivos Escolares**, organizados por el Departamento de Educación Extraescolar y Canal Escolar del Ministerio de Educación y auspiciados por la Dirección General de Deportes y Recreación, con la colaboración de los Municipios y diferentes instituciones de la comunidad.

En el torneo participaron alrededor de 500 mil alumnos en atletismo, básquetbol, fútbol, vóleibol, gimnasia, ajedrez y tenis de mesa.

Durante la conferencia de prensa en que se dio a conocer este evento, el Ministro de Educación Subrogante, René Salamé Martín, puntualizó que el Plan Nacional de Educación tiene en la Educación Extraescolar uno de sus fundamentos básicos para lograr la regionalización de las actividades extraescolares.

Por su parte el brigadier general Sergio Badiola, director de DIGEDER, enfatizó que al descentralizar este año estos Séptimos Juegos Nacionales se ha querido contribuir al auge del deporte en las regiones.



Brillante presentación de la Gala Gimnástica de damas realizada en la inauguración de los Séptimos Juegos Deportivos Escolares, ceremonia simbólica de proyección nacional que tuvo lugar en el Estadio de la Universidad de Santiago.

Colegio Verbo Divino, R.M.

EXPOSICION DE CIENCIAS Y ARTE



Alumnos expositores explican el contenido de sus experiencias a los alumnos visitantes.

Con la participación de trabajos realizados por alumnos de veinticinco establecimientos educacionales, de la Región Metropolitana, el Colegio Verbo Divino realizó la IX Exposición de Ciencias y Arte, la que permaneció abierta durante la primera semana de octubre.

La muestra fue inaugurada en la sede del colegio con la presencia del rector, Padre Raúl Torres, Osses; la Directora del CPEIP, Marta Soto; directores de los establecimientos educacionales participantes, profesores y alumnos.

La exposición tuvo por objetivos la "formación de actitudes conducentes a la valoración integral del hombre; incentivar la investigación científica y tecnológica en el nivel escolar.

Los trabajos presentados por los alumnos de los diversos establecimientos reflejaron gran calidad y dedicación, tanto en el área artística como científica. Entre otros destacó la investigación realizada por el alumno Eduardo Escobar, del Liceo Cervantes, quien presentó una máquina de diálisis portátil.

Alumnos de La Reina

VISITAS A LUGARES HISTORICOS DE SANTIAGO

Un interesante programa de visitas a terreno realizaron los estudiantes de 7º y 8º años básicos de los establecimientos educacionales de la Ilustre Municipalidad de La Reina.

El programa consiste en recorrer la ciudad —en buses especiales y acompañados los profesores— visitando la Plaza Baquedano, el edificio Diego Portales, las casas centrales de las universidades de Chile y Católica, el Cerro Santa Lucía, la Biblioteca Nacional, la Iglesia de San Francisco, el Palacio de La Moneda, el Altar de la Patria, la Torre Entel y la Estación Central.

El recorrido por la ciudad culmina con una visita a *Mundo Mágico*, donde los escolares tienen la oportunidad de recorrer Chile en miniatura.

El programa que es financiado íntegramente por la I. Municipalidad de La Reina, es guiado y supervisado por el equipo profesional que labora en el Departamento de Educación Municipal de esa comuna.

El alcalde de La Reina, Eduardo Esquivel, inauguró el programa el 13 de septiembre, el cual —en una primera etapa— se extendió hasta el 5 de octubre, beneficiándose aproximadamente a 1.600 estudiantes.

Para el año 1985 se proyecta ampliar el programa a todos los alumnos de educación básica de la comuna.

REELEGIDO PRESIDENTE DE AGECH

El profesor Jorge Pavez Urrutia fue reelegido Presidente Nacional de la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH), en las elecciones celebradas por la entidad en todo el país los días 4 y 5 de octubre.

En un comunicado público, la AGECH informó que Jorge Pavez obtuvo 1.720 votos; le siguieron Estanislao Montoya Rodríguez, 846; Guillermo Scherpino, 829; Alejandro Traverso Carvajal, 614; Carlos Vásquez Ordenes, 372; Carlos Poblete Avila, 256; Luis Bunney, 223; María Rozas Velásquez, 135; Moisés Signorelli, 124; Mercedes Jerez, 121; Carlos Baeza, 96; Gloria Soto Urbina, 82; Eduardo Osorio Venegas, 56; y Luis Campos Lehl, 53 votos.

La declaración correspondía a 5.527 votos escrutados nacionalmente y el 90 por ciento de los resultados, totales que no alteraron sustancialmente el recuento final.

AVANCES DIO A CONOCER MINISTRO DE EDUCACION (S)

En conferencia de prensa ofrecida el 19 de octubre el Ministro de Educación Subrogante, René Salamé Martín, dio a conocer la concreción de varias de las acciones contempladas en el Plan Nacional de Educación recientemente difundido por esta Secretaría de Estado.

Ellas están referidas a la publicación del marco normativo correspondiente a cada modalidad educativa, cuyo conocimiento general por el sistema educativo ha contribuido en gran medida a desburocratizar su operatoria.

Adelantó el Secretario de Estado que para el próximo año 1985 por primera vez se hará entrega de textos de castellano y matemática para los primeros y segundos años de educación media, y de historia y geografía de Chile para tercero y cuarto. Asimismo, el Ministerio adquirirá textos de apresto para ser distribuidos en los establecimientos de nivel parvulario.

En una acción que no se realiza desde hace casi veinte años, el Ministerio de Educación procederá al equipamiento de medios educativos del tipo atlas universal y mapas regionalizados del país, en ediciones modernas y especialmente diseñados para su uso intensivo en las aulas.

A lo anterior se agrega, mediante el aporte de Digeder y el fundamento de la acción educativa extraescolar, un ambicioso Plan de Implementación Deportiva e Infraestructura Deportivo-recreativa en las Escuelas, de vastas proyecciones en el desarrollo futuro del deporte nacional. La regionalización de estas actividades favorece la efectiva participación de la familia y la comunidad local en el quehacer educativo.



El Ministro de Educación subrogante durante la conferencia de prensa en la que informó acerca de acciones concretas del Plan Nacional de Educación que se están realizando.

Reajuste a los docentes

El Ministro Subrogante anunció que se pusieron a disposición de los municipios los recursos destinados al pago del anticipo de reajuste de sueldo a los profesores municipalizados y subvencionados particulares. Detalló que los documentos legales pertinentes ya habían sido cursados y que los fondos disponibles fueron obtenidos mediante una óptima racionalización del presupuesto del Ministerio, que ha permitido su reasignación con tal objeto. Este tipo de medidas apuntan a iniciar un sostenido mejoramiento de las condiciones en que desarrolla su labor el Magisterio nacional.

Estatuto Docente

El Ministro Subrogante especificó que se encontraba listo un proyecto de Estatuto Docente, que fue previamente sometido a un profundo estudio por los Ministerios relacionados con la materia: Interior y del Trabajo.

Este documento considera, en la medida de lo posible, las aspiraciones expresadas por los diversos organismos gremiales consultados en su elaboración. En él se define el ámbito de derechos y deberes del profesorado, en aspectos laborales y académicos: régimen de trabajo, escalafones, remuneraciones, perfeccionamiento profesional y requisitos para ejercer la función docente.

Anunció que se iniciarían los trámites correspondientes para obtener su promulgación definitiva.

En otro orden de cosas, el Ministro Salamé indicó que un organismo técnico de la Secretaría de Estado trabajaba en la concreción de un catastro computacional destinado a conocer exhaustivamente la realidad de toda la infraestructura escolar en el país. Este conocimiento permitirá definir exactamente las necesidades de mantención, reparación y construcción de los establecimientos escolares, priorizando la inversión en este campo.

En Lo Barnechea

ENCUENTRO DE SUPERVISORAS DE EDUCACION PARVULARIA

Entre el 24 y el 28 de septiembre se realizó en Lo Barnechea el **Primer Encuentro Nacional de Supervisoras de Educación Parvularia**, a cargo de las especialistas del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, profesoras María Cecilia Acevedo, Sara Donoso y Carmen Luz Bustos, y con la participación de los especialistas invitados Gladys Laubreaux, de la Junta Nacional de Jardines Infantiles; Isabel Barriga, Irene Valdés y Alondra Díaz, del Ministerio de Educación, e

Ipolito Salvatore, de UNESCO.

Los objetivos del encuentro fueron: conocer el avance de los proyectos regionales de educación parvularia, reflexionar sobre la concepción curricular centrada en la persona, poner en marcha un proyecto de autoperfeccionamiento y conocer el trabajo de educación a la familia, que ha llevado a cabo el Centro de Perfeccionamiento.

Al encuentro asistieron sesenta coordinadoras y supervisoras de educación parvularia de todo el país.



En Santiago

EXPOSICION DE ARTISTAS DEL SUR



El Ministro de Educación, Horacio Aránguiz, junto a la Directora del Museo Nacional de Bellas Artes, Nena Ossa, y otros invitados, observa una de las pinturas de la Exposición de Artistas del Sur.

En la Sala Chile del Museo de Bellas Artes fue inaugurada el 27 de septiembre la exposición de Artistas del Sur, la que aún permanece abierta al público, y en la que participan diversos profesores artistas.

La exposición fue inaugurada por el Ministro de Educación, Horacio Aránguiz; el Presidente del Consorcio Periodístico de Chile, Germán Picó Cañas, acompañados por el Subsecretario de Educación, René Salamé, y la Directora del Museo de Bellas Artes, Nena Ossa. Asistieron además otras autoridades educacionales, culturales y artistas.

La muestra incluyó obras de Víctor Jara Muñoz, de Renaico, Eduardo Meissner Grebe, de Concepción, Eugenio Brito Honorato, de Concepción, Guillermo Meriño Pedrero, de Lanco, Pablo Flandes Mena, de Valdivia, Osvaldo Thiers Díaz, de Carahue, Luis Rojas Quijada, de Puerto Montt y Luis González, de Ancud, entre otros. También se incluyeron en la exposición obras del profesor y destacado pintor nacional Róbinson Mora Montecinos, de Coyhaique, destacado por la **Revista de Educación** como el profesor más representativo de 1983 en la XI Región.

Puente Alto, R.M.

FESTIVAL DE ESCUELAS ESPECIALES

En el Estadio Municipal de Puente Alto fue inaugurado el 9 de octubre el Festival Folclórico de Escuelas Especiales.

El evento fue organizado por las Direcciones Provinciales de Educación de Santiago Oriente y Cordillera y auspiciados por la Corporación de Salud, Educación y Atención del Menor de Puente Alto.

En el Festival participaron 21 Escuelas Especiales fiscales, municipales y subvencionadas de las comunas de Puente Alto, San José de Maipo, La Florida, Las Condes, Ñuñoa, Providencia y La Reina, que atienden alumnos con déficit intelectual, trastornos severos de lenguaje y no videntes, culminando así el trabajo de todo el año que estos establecimientos educacionales realizan en el área de desarrollo artístico.

La ceremonia inaugural contó con la presencia de la Secretaria Ministerial de Educación, Pilar Gutiérrez; los alcaldes de Puente Alto y Pirque, Miguel González y Antonio Piraino, respectivamente; el Director Provincial de Educación de Cordillera, Carlos Correa; la Directora Provincial de Educación de Santiago-Oriente, Mara Duplaquet, y el Secretario General de la Corporación de Educación de Puente Alto, Herick Muñoz.

En el Museo Colonial

PRESENTAN PROYECTO EDITORIAL



Asistentes a la presentación efectuada en el Museo Colonial San Francisco. De izquierda a derecha, Sergio Pumarino, Director de Zig Zag; el escritor Braulio Arenas, Premio Nacional de Literatura; Rodrigo Castro, Gerente general de esa Editorial; el escritor Francisco Coloane, Premio Nacional de Literatura, y José Manuel Zañartu, editor de la obra.

Ante autoridades del Ministerio de Educación, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Secretaría Ministerial de Educación, escritores y numeroso público, la Empresa Editora Zig Zag presentó su proyecto **Historia Ilustrada de Chile y de su Literatura**, en el Museo Colonial San Francisco de Santiago. Hicieron uso de la palabra José Manuel Zañartu, de Zig Zag, y Enrique Campos Menéndez, director de Bibliotecas, Archivos y Museos, quien destacó este esfuerzo editorial como una efectiva contribución a la cultura de nuestro país.

La nueva colección comprende dos libros

cada semana, que se venderán a bajo precio en quioscos y librerías. Los dos primeros —que se entregaron como obsequio— son **Hijo de ladrón**, de Manuel Rojas, y **Antología Poética**, de Vicente Huidobro, los cuales acompañan al primer tomo de la **Historia de Chile**, de Encina-Castedo. Entre los autores cuyas obras se irán entregando paulatinamente figuran Gabriela Mistral, Pablo Neruda, María Luisa Bombal, Alone, Francisco Coloane, Braulio Arenas, José Donoso, Guillermo Blanco, Enrique Campos Menéndez, Jorge Edwards, Enrique Lafourcade y Hugo Montes.

Celebración en Santiago

DIA NACIONAL DEL PATRULLERO ESCOLAR

El pasado 19 de octubre se realizaron diversos actos en todas las comunas de la Región Metropolitana, en conmemoración del Día Nacional del Patrullero Escolar de Seguridad en el Tránsito.

La ceremonia correspondiente a la comuna de Santiago se desarrolló en la elipse del Parque O'Higgins y fue presidida por el Jefe de la Zona Metropolitana de Carabineros, General Oscar Torres Rodríguez, y la Subsecretaria de Educación (S), Marta Stefanowsky.

El programa comenzó con el izamiento del Pabellón Nacional. Enseguida un alumno representante de las escuelas básicas de la Región Metropolitana presentó su saludo.

Posteriormente se procedió a la entrega de premios y a la presentación de un número artístico con la participación de 370 alumnos pertenecientes a las Escuelas Básicas y Liceos de la Dirección Provincial Santiago Centro.

Enseguida, hizo uso de la palabra el Coronel de Carabineros Alfredo Núñez Allendes, Jefe de la Prefectura del Tránsito, quien destacó la importante labor que han realizado las brigadas escolares del tránsito desde su creación hace 26 años. Actualmente —señaló— existen a lo largo del país 3.081 brigadas escolares, integradas por 113.941 patrulleros pertenecientes a 2.980 establecimientos educacionales.

Posteriormente realizó una brillante presentación la sección Motoristas de Carabineros de Chile, culminando la ceremonia con un desfile de las Brigadas Escolares en honor a las autoridades asistentes, participando 120 brigadas formadas por más de 5.000 alumnos de la Región Metropolitana.

El Ministerio de Educación, mediante Decreto 17752, 1958, modificado por el Decreto 61, 1984, incluyó entre las actividades oficiales y permanentes que realizan los establecimientos educacionales del país la enseñanza de las normas que regulan el tránsito, la formación de hábitos de seguridad en el tránsito y la formación de Brigadas Escolares de Seguridad. Estas son organizaciones de niños o niñas, dependientes de la Dirección de cada plantel, que son seleccionados en los cursos superiores, y que ayudan a sus compañeros a evitar accidentes de tránsito en las calles y caminos, y a adquirir hábitos de seguridad vial.



Un aspecto del Desfile de las Brigadas Escolares de la Región Metropolitana, durante el acto en que se celebró en Santiago el Día Nacional del Patrullero Escolar de Seguridad en el Tránsito.

Waldemar Cortés C.

MIEMBRO TITULAR DE LA SOCIEDAD CIENTIFICA DE CHILE

En sesión extraordinaria, realizada en la Sala de Consejo de la Universidad de Chile, el 15 de octubre, la Sociedad Científica de Chile invistió como miembro titular de esa entidad al profesor Waldemar Cortés Carabantes, quien se desempeña en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e

Investigaciones Pedagógicas.

Durante la sesión extraordinaria, en homenaje al Día del Maestro y de la Hispanidad, el profesor Waldemar Cortés disertó sobre **La Regionalización Educacional, en el contexto de la Integración Iberoamericana.**

En Ñuñoa

CURSOS DE ARTES PLASTICAS Y EDUCACION TECNICO MANUAL

Durante el presente año se han estado desarrollando seis cursos en cuatro especialidades en el Liceo Industrial A N° 60 de Ñuñoa "Presidente Manuel Montt", para profesores de Artes Plásticas y Ed. Técnico Manual de la Región Metropolitana.

En el primer semestre se dictaron los cursos de porcelana en frío I Nivel, artesanía textil, pintura y estampados en género, asistiendo un total de 86 profesores alumnos de educación básica y media, provenientes de diversos puntos de la Región Metropolitana. Su duración fue de cuarenta horas, distribuidas en cuatro horas semanales de clases. Estos cursos cuentan con el auspicio de la Dirección de Educación y el CPEIP, siendo supervisados por los profesores Juan

Cartes y Gladys Artigas, de esta última institución.

Las clases son dictadas por los docentes del Liceo Industrial A N° 60 de Ñuñoa, bajo la dirección del profesor Franklin Arenas González.

Actualmente se está desarrollando la segunda etapa, agregando a los cursos ofrecidos en el primer semestre uno de Artesanía para profesores de educación diferencial.

El objetivo principal de estos cursos es capacitar a los profesores alumnos en el conocimiento y aplicación de técnicas básicas de las especialidades mencionadas con el objeto de ser transferidas posteriormente a sus alumnos.



EDUCACION SEXUAL

alle en on
haine pendan

collagène
ne en
régénère

soutien de la peau.

e de 12 jours d'une ampoule par

PHARMACIEN

US. CONSEILLE POUR

U
s se
armes

re
cr
5002 PARIS
hyd

abro
etiqu
pour
éine
ur le
ne er

El desarrollo de la sexualidad es una materia siempre vigente y de primerísima importancia para la formación integral de nuestros niños y adolescentes. Hay consenso, sin embargo, para admitir que, por lo general, el hogar y la escuela tienen dificultades para abordarla.

Aprender a ser hombre y a ser mujer es lograr actitudes que lleven a la vivencia de valores como el amor y el respeto por la dignidad de cada persona. En nuestra editorial, Lidia Salinas, psicóloga, nos adelanta que la sexualidad adulta y madura —manifestada en adultos capaces de amar— es fruto de un largo y continuo proceso que se inicia en el hogar a través de la interacción del niño con sus padres.

La escuela juega también un importante papel en el desarrollo de la sexualidad. En **Tareas de la Educación Sexual** el profesor Gabriel Castillo presenta las acciones que la escuela debe realizar para orientar a nuestros niños y jóvenes en su proceso de maduración como hombres y mujeres.

En el artículo **La vida sexual en el sistema familiar** el psicólogo Claudio Vogel invita a reflexionar en torno a la compleja red de interacciones humanas que se establecen en el seno del núcleo familiar.

Finalmente, a través del trabajo realizado por la Dra. Paula Peláez y distinguidas colaboradoras, con grupos de alumnos del último año de Educación General Básica, es posible informarse acerca de los conoci-

mientos y actitudes que tienen los estudiantes sobre el desarrollo puberal y acerca de las relaciones con sus padres y con sus compañeros y compañeras.

Estos artículos constituyen el tema central de esta edición. Por intermedio de ellos la **Revista de Educación** emprende una tarea de reflexión sobre la materia que se hará cada vez más práctica para el aula y que se espera le resulte útil al profesor y satisfaga en parte sus inquietudes pedagógicas relacionadas con el desarrollo de la sexualidad.

Prof. Sergio Núñez Jiménez.
Coordinador del Tema Central,
Centro de Perfeccionamiento,
Experimentación e Investigaciones
Pedagógicas.

TAREAS DE LA EDUCACIÓN SEXUAL

Prof. Gabriel Castillo
Departamento de Castellano,
CPEIP

- *La primera tarea de la educación sexual es la aceptación de uno mismo en su totalidad.*
- *Ni hombre sin genitales ni genitales sin hombre.*
- *Es una exigencia constante el hacer claros los valores femeninos y masculinos que nuestra cultura señala como más permanentes y profundos.*

Hace algunos años el hombre con genitales era un hombre escondido. Una de las tareas de la educación sexual es la de acrecentar la posibilidad de un encuentro valioso y enriquecedor con el hombre no mutilado.

¿Qué llama **sexo** el común de la gente? Dos cosas. Si tiene que contestar una encuesta o llenar los datos para el carné de identidad y se encuentra con la palabra **sexo**, nadie se sonroja ni se incomoda, simplemente sin mayor preocupación supone masculino, femenino. Aquí nos encontramos con un empleo de la palabra **sexo** que no produce ninguna alteración particular. En cambio, cuando la misma persona que contestó la encuesta o los datos del carné se topa con el cartel de propaganda de una película en la que se ofrecen "sexo y violencia", es posible que sienta, en este caso, alguna reacción particular de molestia o de interés, pues la palabra **sexo** de ese *afiche* significa genitalidad, desnudo. **Sexo**, pues, en el lenguaje común puede significar: genitalidad, órganos genitales o significar también condición de masculinidad o femineidad. Curiosamente, en el primer caso es una palabra inquietante. En

el segundo es una palabra que se acoge con serenidad, tal vez con alegría. Quizás con orgullo.

Otra palabra sexual que tomo del lenguaje común es la palabra **relación**. En el lenguaje común cuando se quiere decir que una pareja ha tenido una relación de genitalidad, se dice que ha tenido **relaciones**. Nada más. En el lenguaje común, la palabra **relación**, en su carácter más sustantivo, se la usa referida a la relación que en un lenguaje más intelectual nosotros llamamos **relación genital**.

Podemos decir entonces que, en la palabra del lenguaje común, la noción de sexualidad está ligada a la noción de hombre y a la noción de mujer, está ligada asimismo a la noción de órganos de genitalidad y a la noción de **relación**.

Algunos autores nos ponen en advertencia acerca de lo huidizo e inasible del vocablo **sexo** y se encuentran textos de renombrados especialistas en los que la palabra **sexualidad** está rodeada de una obscuridad y de un

misterio tan denso que todo afán de esclarecimiento parece más presuntuoso.

Sin embargo, los que trabajamos en educación tenemos que actuar. Y sin negar, ni por asomo siquiera la condición de misterio que habita todo el hacer humano, nos apoyamos en la primera tierra firme que encontramos para poner en práctica nuestra tarea.

Sucede que queremos hacer educación sexual. Que **tenemos** que hacerla. Y necesitamos, por ende, partir de alguna noción de sexualidad.

Yo debo decir que los significados que el lenguaje común, lenguaje de todos los días, otorga a la palabra **sexo** y a la palabra **relación**, me parecen valederos y que pueden ser de utilidad para nuestro trabajo.

Afirmado, pues, en esa autoridad, yo propongo la noción de educación sexual como la educación para vivir la condición de hombre y la condición de mujer, la condición de un hombre y de una mujer que tengan órganos genitales y la condición de un hombre y de

una mujer que sean capaces de entrar en relación.

El hombre y la mujer sin genitales

Alguien podrá decir que esto de hablar de un hombre y de una mujer con órganos genitales suena a juego verbal, a juego estilístico, porque obviamente hablando, parece un poco ridículo suponer la existencia de un hombre y de una mujer que carezcan de órganos genitales. Sin embargo, lo que digo no es un juego verbal. En cuanto a lo ridículo, sí que tengo que admitir que tiene un claro acento ridículo. Pero ¡qué le voy a hacer! El hombre y la mujer sin órganos genitales existen. Existen en varios grupos humanos todavía. Hace quince años existía en una institución que a nosotros nos toca muy de cerca: la escuela. El hombre y la mujer que se presentaban generalmente en la escuela eran un hombre y una mujer que no tenían órganos genitales. A mí, al menos me tocó ver clases de ciencias naturales en las que se empleaban cuadros gráficos en que se veía el cuerpo del hombre diseñado hasta en sus menores detalles, en que uno se sorprendía de la existencia de órganos que no se imaginaba tener dentro de su cuerpo, en que uno se maravillaba de conocer la red de elementos desconocidos que constituyen la piel, los huesos, la sangre. Pero el hombre que estaba en esos gráficos no era el hombre tal como nosotros lo conocemos, sino que era el hombre mutilado, sin órganos genitales. A no pocos profesores este hombre les parecía normal, normal al menos dentro de la escuela. Los niños solían hablar del hombre que tiene órganos genitales con los compañeros de curso, pero no lo hacían con los profesores, pues bien sabían que el hombre de los profesores era un hombre sin órganos genitales.

Y como la escuela, según yo entiendo, es un reflejo de la sociedad en que ella se inserta, es lógico aceptar que el hombre sin órganos genitales, lejos de ser un personaje de la imaginación, era entonces un personaje real y concreto, existente, pensante, que se imponía en la población. El otro, el hombre con órganos genitales, era un hombre más escaso, un hombre confabulado. Por eso aparecía sólo en grupos pequeños, se lo nombraba con preocupación, se mostraba calladamente en ocasiones muy especiales. Los niños no tenían acceso a él, si bien por el sólo hecho de mirar y de sentir su propio cuerpo se sentían más ligados al hombre con genitales que al hombre mutilado de la escuela.

Esta realidad y la necesidad de información, que sin poderlo evitar, acicatean a toda



Más importante que señalar diferencias entre los sexos es subrayar que el varón y la mujer están llamados a amarse, a sentirse, a participar juntos en la posibilidad de producir la vida.

persona, hacían de la conversación furtiva y del ojo de la cerradura toda una institución. Para encontrarse con el hombre con genitales no había en el hecho otro camino que el del asalto y la sorpresa.

A veces su encuentro producía una conmoción y en no pocos casos, una experiencia ingrata y tal vez duraderamente ingrata. Sin embargo, las reglas del juego eran así. Cada cual hacía solo el camino para encontrarse con él, y cada cual asistía solo a la primera entrevista con ese hombre de misterio.

Primera tarea

Será pues una primera tarea de la educación sexual la de acrecentar la posibilidad de un encuentro valioso y enriquecedor con el hombre no mutilado en el seno de la sociedad y de la escuela.

El hombre con órganos genitales debe abandonar su lugar de miedo y de perturbación, su lugar de silencio, y tomar el sitio y la estatura que antes le negaban. Debe tomar el sitio y la estatura que realmente tiene, entre otras cosas, por el hecho de poseer justamente órganos que expresan su capacidad de unión, de amor, de producir una nueva vida.

Permitir el acceso de todo al hombre entero, al hombre sin mutilación, es permitir a todos, aun sin pretenderlo, la posibilidad de aceptación del propio cuerpo, la aceptación del uno mismo entero, de todo uno mismo como un valor de totalidad, sin que nadie se

atreva a calificar algunas zonas del cuerpo como de menor precio o de menor belleza.

En el valor y en el sentido que ese hombre presenta, cada escolar verá su propio valor y su propio sentido.

En este punto tal vez, vale la pena hacer una advertencia. Querer la presentación en la escuela del hombre con órganos genitales no significa, ni de lejos, estar de acuerdo con esas personas que convierten la sexualidad en genitales y que oponen al hombre sin genitales los genitales sin el hombre.

La educación sexual no pretende oponer, a la figura de un ser mutilado, la figura de la menstruación, del embarazo o la cópula. La educación sexual, a la idea de mutilación opone la idea de totalidad; y no le interesan, por tanto, la menstruación, el embarazo o la cópula sino la mujer y su proceso menstrual, o el desarrollo del hijo en el vientre materno o la unión profunda de un hombre y de una mujer. Ni hombres incompletos ni procesos sin hombres. Hombres con procesos, que se expresan, que se comunican y se juegan inevitablemente como totalidades y para darles un sentido a la totalidad que conllevan.

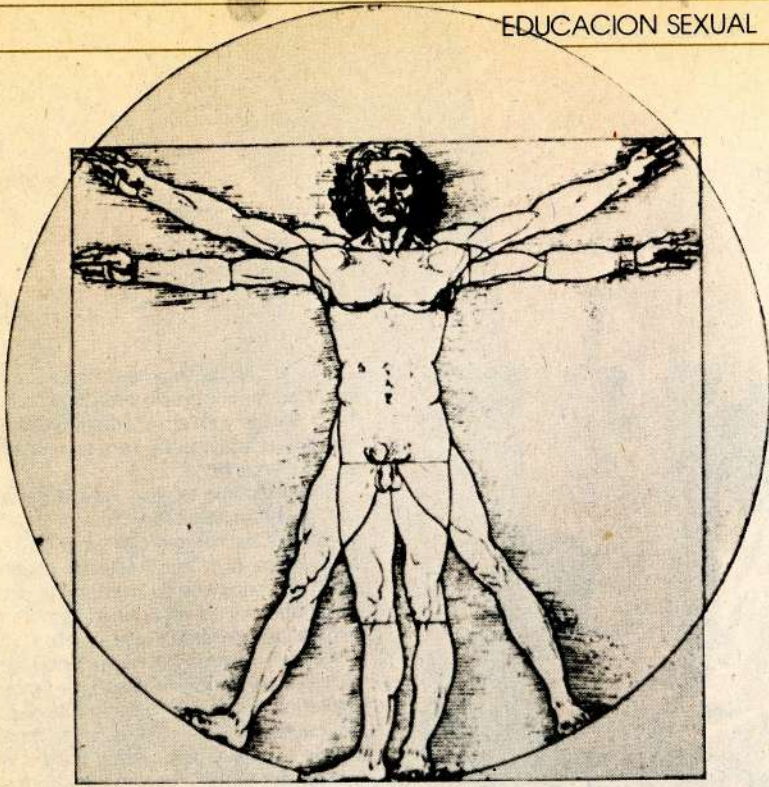
Quien afirma en el hombre la presencia de la genitalidad y la totalidad humana y combate su negación o su parcelamiento, necesariamente verá la afirmación de la genitalidad como un elemento de una inalienable tarea de afirmar todo el hombre. Donde quiera que el hombre sea mutilado, habrá trabajo para el que se opone a toda forma de mutilación.

Segunda tarea

Una segunda tarea de la educación sexual es la afirmación de la condición masculina y la condición femenina.

El hombre asexuado parece a algunos una suerte de especificación del hombre en general. Se habla de educación sexual a la manera como se habla de educación religiosa o educación para la salud, dando a entender en cada caso que se trata de especificaciones de algo más total que suele denominarse educación general.

Pero sucede que el hombre en general, entendido como un hombre diferente al hombre sexual, es un hombre imaginario, un hombre que no existe. El hombre, tal como se le conoce, tiene la figura de varón o de mujer. No existe por decirlo así el hombre. Lo que existe de verdad es el varón y la mujer. El hombre en general es, pues, el hombre sexual. Será, entonces, una tarea constante de la educación la de descubrir y apoyar, en el contexto de toda cultura, los valores que esa cultura señala como los más valiosos en la condición masculina o femenina. Entre nosotros, es una exigencia constante la de



El hombre entero. Esta es la propaganda de toda educación. También de la educación sexual.

hacer claros los valores femeninos o masculinos, que nuestra cultura señala como los más permanentes y los más profundos, de modo que la educación de la heterosexualidad deje de estar centrada en elementos tan secundarios como el color de los vestidos o el cuidado del pelo.

Por otra parte, con todo el peso que tienen dentro de una cultura los elementos diferenciales en lo masculino y lo femenino, no son los elementos más relevantes en la presentación de la masculinidad y la femineidad. Los elementos más relevantes son, claro está, los elementos que lo masculino y lo femenino tienen en común, los que hacen de uno y otro sexo lo que realmente son, esto es, las formas de expresarse de la condición humana.

Más importante que señalar las posibles diferencias que, en el modo de amar, de sentir, de participar en el grupo social, distinguen a los varones de las mujeres, más importante que eso, es señalar que el varón y la mujer están llamados a amarse, a sentirse y a participar juntos en el grupo social.

Paradójicamente, las formas diferenciales que de verdad existen en el varón y la mujer son formas diferenciales de una fuerte unidad de potencialidades, de una fuerte comunidad de trasfondo que subsiste en el varón y la mujer como expresión de su común estructura humana.

Cualquiera sea el avance que se produzca en el conocimiento de la sexualidad y de la heterosexualidad, pienso que mantendrán su permanencia las palabras del Génesis que nos hablan que el varón Adán y la mujer Eva, seres distintos, fueron, no obstante, un mismo acto de Jahvé, cuando éste hizo al hombre. Dice el Génesis: "Creó Jahvé al hombre a su imagen, a la imagen de Jahvé lo creó, y lo creó varón y mujer".

Tercera tarea

Una tercera tarea de la educación sexual será un análisis del hecho de la relación y una capacidad de las personas para tener relaciones que produzcan crecimiento y maduración.

El placer de la relación genital es un signo del placer que produce toda relación cuando en esta relación hay un acercamiento, hay búsqueda del otro, hay posibilidad de producir la vida.

La relación genital es una relación que se hace plena sólo cuando la relación sexual de la pareja, esto es, el diálogo varón-mujer, presenta un contexto de plenitud. Y la relación sexual a su vez, sólo se hace plena cuando cada integrante de la pareja es capaz de tener relaciones plenas con otras personas del grupo social.

La capacidad de relación, esto es, la capacidad de establecer relaciones valiosas con las demás personas, es la capacidad base que permite una relación sexual valiosa y ésta, a su vez, es la capacidad base de una relación genital plena.

La pareja que afirma tener una relación genital verdadera a pesar de que su relación sexual es deficiente, esa pareja se equivoca de diagnóstico. La pareja que afirma una relación sexual plena porque en su relación encuentra la paz, la alegría y el entusiasmo que no logra en su relación con el mundo exterior a ella, esa pareja se equivoca de diagnóstico. Las personas que huyen de los otros y que sienten la relación de pareja como un oasis o como un lugar seguro, no podrán eludir el hecho de su fuga y de su miedo, pues, lo quieran o no, esa fuga y ese miedo al mundo exterior estarán presentes, como convidados de piedra, en su relación de pa-

reja. La relación sexual puede ser efectivamente, para esta pareja, un oasis y un lugar seguro; pero éstos serán vividos tal como vive en un oasis y en lugar seguro aquel que de todas maneras se siente perseguido. No hay, pues, un desarrollo parcelable en el desarrollo de la relación humana. En todos los casos, el hombre sobrepasa los desarrollos parciales y, aunque se lo quiera parcelar, él, de todos modos, se pone entero en juego.

Por eso cuando se intenta hacer educación para la genitalidad, necesariamente se topa con la educación sexual, y cuando se intenta hacer educación sexual, necesariamente se topa con la educación de la relación interpersonal. Ello obviamente sucede así, pues la genitalidad no existe aisladamente, sino puesta en el hombre o en una mujer, y ese hombre y esa mujer no existen aisladamente sino en un grupo humano dentro del cual y sólo dentro del cual toman un sentido.

Lo dicho no significa que el camino de la buena relación empiece, de un modo necesario, por una buena relación interpersonal. El camino de una buena relación empieza por cualquier parte.

Lo que aquí se afirma es que siendo el hombre un animal de relación, un ser hecho para vivir en conexión con otros, es incapaz de crecer y madurar a menos que esa conexión funcione y se despliegue; cualquier intento por hacer funcionar en él determinados elementos de su mundo de relación, dejando sin apoyo a otros, será siempre un intento precario, no integral y, por lo mismo, no humano.

Resumen

En resumen, cuando hemos dicho que la educación sexual es la educación del hombre con genitales, lo que hemos negado es la mutilación y lo que hemos afirmado es el hombre entero. Después, cuando hemos dicho que la educación sexual es la educación del hombre y la educación de la mujer, lo que hemos negado es la educación del hombre en general —la educación del hombre sin sexo y sin historia— y hemos negado, también, la educación de la femineidad como condición autónoma o la condición de la masculinidad como educación separable de la realidad de lo femenino. En cambio de ello, hemos afirmado la educación de la condición de varón y la educación de la condición de mujer entendidas como expresiones de una realidad única, llamada condición humana. Hemos afirmado de nuevo el hombre entero.

Y cuando hemos afirmado que la educación sexual es una educación de la capacidad de relación, lo que hemos negado es la educación de una relación constreñida a una

zona ilimitada y hemos afirmado, en cambio, que toda educación de relación, cualquiera sea su connotación específica, tiene que estar inscrita en ese sistema de relaciones que se llama hombre. Es decir, hemos afirmado, otra vez, el hombre entero.

Ha sido el olvido del hombre entero lo que ha permitido los errores cometidos en la educación sexual. A ese olvido se deben el hombre sin genitales y el hombre limpio, pero con zonas sucias de algunos moralistas. A ese olvido se debe que la educación de la genitalidad alguna vez haya sido entregada a los médicos y a los profesores de Biología. Algo así como entregar a un especialista en garganta la educación del lenguaje.

El hombre entero. Esta es la propaganda de toda educación. También de la educación sexual. Ese aspecto podría esquematizarse en la necesidad de buenas relaciones que cubre todo hombre en cuanto empieza a mirarse a sí mismo. Sin ser amado no se desarrolla el hombre, tampoco sin amar. Amor es el nombre que recibe la acción del ser humano cuando éste todo entero se pone en juego hacia otro ser humano. Amor es, por tanto, relación, ingreso decidido en el diálogo.

La belleza de la genitalidad deriva justamente de ser el signo de la relación. No se da en ninguna otra zona del hombre un signo más claro de la capacidad de penetración en el otro y de la capacidad de reflexión del otro, como el que se da en la contemplación de la genitalidad. La belleza de la sexualidad está también en ser un signo de relación. El "no conviene que el hombre esté solo", preside el análisis de la intimidad cuando el varón o la mujer se detienen a considerar su presencia en el mundo. En cuanto uno se mira a sí mismo, inmediatamente sobreviene el otro, el que conmigo hará el hombre, el que conmigo hará el hombre entero. En cada varón y en cada mujer está presente la pareja, sea ella la que ya existe, la que existió o la que se espera.

En esto consiste, pues, la educación sexual. En hacer que toda persona tome conciencia de su mundo de relación, y que se juegue con las relaciones que a él y a los otros los llevan al buen desarrollo de la condición masculina y femenina. ¿Cómo se hace ello? Con el testimonio, a través de la acción directa con personas.

La acción directa frente a las personas es la acción de la madre en el hijo, la del maestro en el alumno, la del amigo en el amigo. Es una acción de la que nadie escapa. Todos ejercemos nuestra presencia ante otros, y recibimos la presencia de otros sobre nosotros.

Este saber que, lo quiera o no, pesa en otros, es tal vez la más dura toma de con-

ciencia que el educador tarde o temprano hace.

En el caso concreto de la educación sexual, es la ponderación de esta realidad la que ha de determinar más fuertemente la acción del maestro.

Jugar limpio

Quien no tiene capacidad de relación no hable a otros del valor de la buena relación para que el otro no ponga lo enseñado en el mundo inerte de las palabras. Quien ha tenido una mala experiencia conyugal no vuelque su amargura sobre la esperanza de los jóvenes. Quien no ha entendido el sentido y la belleza de la sexualidad no hable a otros de ese sentido y de esa belleza desde el rincón de su miedo y su aprisionamiento. Preséntese, en cambio, el maestro ante los otros con la cara que tiene. Sea que se sienta sabio o torpe, grande o pequeño, de todas maneras él vive con otros y pesa sobre ellos.

Una obligación le será, por tanto imperiosa: la de jugar limpio, la de no engañar, la de no usar palabras sino verdad. Dar lo que en clara conciencia puede dar. No intentar dar lo que no tiene. Ponerse en búsqueda de lo que los otros esperan de nosotros. Así aparecer ante ellos. Como hombres que tenemos algo, como hombres que no tenemos muchas cosas y como hombres que buscamos.

Esta toma de conciencia y esta determinación para actuar nos llevarán necesariamente al trabajo en equipo. Mientras más clara sea la limitación de nuestras posibilidades de acción positiva en otros, más claros serán también el planteamiento cooperativo y la acción cooperativa.

En el caso específico de la educación sexual, que por su naturaleza toca la intimidad de todas las personas y la cosmovisión de los diversos subgrupos culturales, la consulta y la acción conjunta son condiciones básicas para el éxito de un programa.



La educación sexual—para el autor de este artículo—es una educación que debiera orientar y ayudar a vivir la condición de hombre y la condición de mujer y a resaltar su capacidad de entrar en relación.

LA VIDA SEXUAL EN EL SISTEMA FAMILIAR

Claudio Vogel Cáceres
Psicólogo

La educación sexual de los niños y niñas de nuestro tiempo acapara la atención y preocupación de los padres de familia y de los educadores, de un modo cada vez más acentuado. Hay situaciones que antes eran un problema y ahora constituyen una realidad generalizada, como las relaciones sexuales prematrimoniales, la madre soltera y otros.

De hecho, la educación sexual comienza a partir de la relación de cada ser humano con la pareja que le dio la vida y con las personas que la acompañan: hermanos, parientes y personas que colaboran en el quehacer de la casa. Esta es la situación más común.

Por esta razón, lo que vive, cómo se ama y cómo se realiza una pareja, qué valores animan y orientan a ese hombre y a esa mujer que comparten una existencia y engendran nueva vida, impone un sello, un estilo de vida, un programa, a cada miembro de la familia que forman y educan.

En este artículo deseo aportar algunas sugerencias y reflexiones que sean útiles como información para los profesores y orientadores que se ocupan de los conflictos, problemas e interrogantes que plantean los jóvenes, dada la importancia que tiene para cada alumno el modelo de comportamiento sexual que ha conocido dentro de su familia.

La familia como sistema

En líneas generales, lo propio de la familia es tener vida y transmitirla, y como tal conformar un organismo vivo.

A su vez, todo organismo es un sistema; es decir, una realidad dinámica formada de partes y de procesos que están en una mutua interacción constante. Al interior de la familia encontramos diferentes subsistemas que interactúan entre sí. Las relaciones que se establecen entre ellos son tan estrechas que cuando un componente funciona mal, todo el sistema familiar se altera y queda afectado.

Por otra parte, cuando el sistema familiar total no está funcionando bien, los síntomas de esa alteración pueden desplazarse y

- *En cada ser humano la educación sexual la inicia la pareja que le dio la vida.*
- *La pareja es un subsistema dentro del sistema de la familia.*
- *Los padres influyen en los hijos suministrándoles modelos de identificación sexual y del rol adecuado de cada sexo.*

concentrarse sobre uno de los miembros de la familia, lo que conforma la situación llamada *búsqueda del chivo expiatorio* y alguien termina pagando por todos.

La familia tiene límites que le permiten distinguirse de otros sistemas, pero como organismo es un sistema abierto, y por eso sus límites son semipermeables y selectivos en relación con lo que entra y sale de ella. Por este motivo ella está en constante comunicación con su ambiente, es sensible a lo que sucede en él y recibe su influencia. A su vez, en su interior ella desarrolla diferentes procesos de transformación de la energía, materia e informaciones que posee y/o recibe, las que a su vez se encarnan en personas y funciones.

El funcionamiento adecuado y ajustado de una familia se logra solamente si ésta pro-

duce un intercambio nutritivo y vital con su medio ambiente. Esto significa que debe establecer un equilibrio con él en función de una semipermeabilidad bien ajustada que no permita que disminuya tanto la permeabilidad que la aisle y así se desintegre, o que se abra demasiado y pierda toda consistencia e identidad propia, y sea tragada por el ambiente.

Este ambiente en contacto con el cual se desarrolla la familia comprende a su vez un macrosistema de vecindades y comunidades; y en él hay sistemas religiosos, escolares, de trabajo, de salud, de asociaciones, de entretenimientos, etc., que influyen en ella.

La familia, como sistema abierto, puede lograr su estado de equilibrio —o de homeostasis— respecto de su medio independientemente de las condiciones iniciales, y sólo en función de sus propios parámetros.

Es el llamado principio de la equifinalidad que plantea que un sistema puede alcanzar metas a partir de diferentes puntos iniciales y desarrollar distintos caminos. Este principio nos permite comprender que el ser humano —y la familia en que se forma, nace y se desarrolla— no está sometido al determinismo.

Esto es particularmente importante en la vida sexual del subsistema de la pareja y en el cumplimiento de la función reproductora de la familia, función que consigue a veces a costa de la pareja.

Lo que permite a la familia lograr sus metas y cumplir con sus funciones se debe a que cuenta con una estructura formada por la organización de las relaciones entre sus diferentes componentes, lo que origina distintos subsistemas.

La estructura de relaciones por su parte se mantiene y se manifiesta mediante la comunicación, los roles, las normas y los valores. Mientras más armónicos son estos cuatro procesos, más funcional es el sistema familiar que animan; sin la armonía de estos procesos es imposible que ella funcione.

Vida sexual en la familia

Para ubicar el lugar que ocupa la vida sexual en la vida familiar, la voy a situar dentro del conjunto de funciones que ella desempeña actualmente en la mayoría de las sociedades conocidas:

1. Satisfacción de necesidades básicas de supervivencia.
2. Satisfacción de necesidades de afecto.
3. Satisfacción de necesidades sexuales (como la formación de roles sexuales, la reproducción, la temura).
4. Desarrollo de una identidad propia vinculada a una realidad familiar concreta.
5. Socialización primaria de los hijos.
6. Formación de hábitos respecto al saber, la creatividad, las creencias, las entretenimientos, etc.
7. Otorgamiento de posición social a sus miembros.

La retroalimentación acerca del funcionamiento de un sistema familiar se obtiene midiendo sus procesos. Con la retroalimentación se puede mantener el equilibrio dinámico.

mico que necesita la familia para subsistir como tal. Este equilibrio se sustenta:

- mientras la familia logre mantenerse estable en la satisfacción de sus necesidades.

- mientras disfrute de un constante desarrollo, diferenciación y capacitación de sus miembros.

De estas observaciones se desprenden dos conclusiones:

- Las estructuras, funciones y procesos del sistema familiar están estrecha y vitalmente relacionadas entre sí.

- La satisfacción de las necesidades sexuales de los subsistemas de la familia permiten el equilibrio dinámico de la familia, pues participa en los dos factores que componen el logro del equilibrio:

- satisfacción de una necesidad.
- desarrollo, diferenciación y capacitación de sus miembros.

La vida sexual de la pareja

Si observamos la vida sexual familiar podemos apreciar que su plena realización, con compromiso genital, tiene lugar en el subsistema de la pareja.

Cuando hay vida sexual en el subsistema de los hijos —entre sus miembros o entre uno de ellos y uno de los componentes de la pareja— se configura una situación de incesto. Este hecho es un indicador del deterioro grave del equilibrio dinámico de las relaciones internas de los subsistemas que constituyen la familia afectada y, a su vez, es un indicador de perturbaciones a nivel de la personalidad de los componentes de

la pareja, estén o no comprometidos directamente en la acción incestuosa (caso de relación sexual entre hermano y hermana).

El quebrantamiento de la ley del incesto, una de las más extendidas a través de las diferentes sociedades conocidas, ilustra una de las consecuencias del mal funcionamiento sexual de la pareja, pero no es el único daño ni el más grave. Alteraciones de la personalidad y de la capacidad de vivir una adecuada relación sexual acorde con su configuración biológica específica, como en el caso de la homosexualidad, el lesbianismo, la impotencia sexual primaria, la frigidez primaria, etc., son en gran medida el resultado del desajuste y de las alteraciones de la vida sexual y afectiva de los padres y de sus relaciones con los hijos.

El ajuste sexual de la pareja no es fácil. Udry propuso un diagrama (ver. fig. 1), que muestra que tanto el marido como la esposa desean la satisfacción sexual dentro del marco de relaciones maritales felices, pero que la dirección de la interrelación tiende a ser diferente para los dos sexos.



De hecho, la educación sexual comienza a partir de la relación de cada ser humano con la pareja que le dio la vida y con las personas que forman su familia.

satisfacción marital como esposa, lo que a su vez es probable si el marido está complacido en el plano marital, pues eso origina en las relaciones de la pareja un clima afectivo agradable, tierno, erótico, y la seguridad y protección que la esposa necesita para satisfacer sus necesidades básicas y valóricas.

El diagrama de la Figura 1 permite revisar una situación familiar concreta, en la cual el subsistema de la pareja presenta alteraciones y perturbaciones relativas a la satisfacción sexual que se desea corregir.

La satisfacción conyugal

Los factores que más inciden en ella son:

- la comunicación interpersonal de los esposos.
- el bienestar económico, como expresión de seguridad.
- el clima afectivo-espiritual que los envuelve.

Diferentes investigaciones acerca de la comunicación de la pareja y su influjo en la vida sexual (Howard y Dawes, 1967; Edwards y Booth, 1976), mostraron que las discordias y discusiones eran las principales razones para la abstención sexual en las parejas.

Respecto a la situación económica macrosistemática y cómo ella influye en la familia y en la pareja, podemos señalar tres situaciones-tipo (Darío Rodríguez, 1983) que provocan fuertes trastornos en la pareja:

- la depresión económica, con pérdida de ingreso produce disparidad en las demandas habituales.

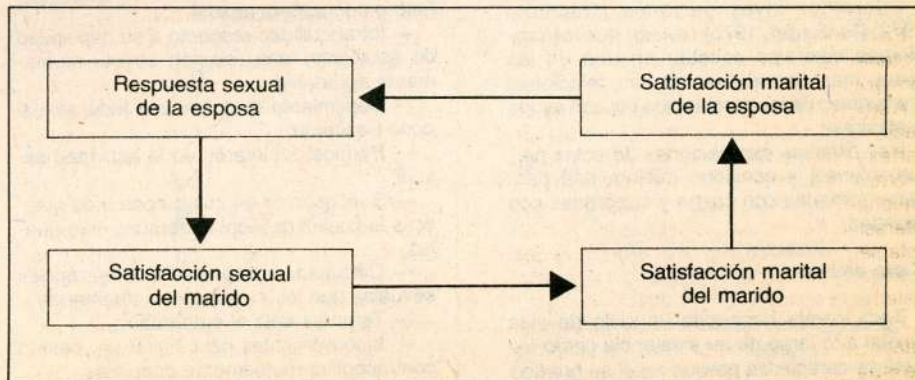
- el crecimiento económico brusco, muy rápido, lleva a un aumento de las aspiraciones de bienes materiales aún más rápido que el ingreso real.

- la emigración en la que chocan demandas nuevas frente a recursos psicológicos y materiales propios del contexto anterior.

De este modo, para comprender la satisfacción sexual en el matrimonio es preciso conocer lo que contribuye a la satisfacción marital.

Si la respuesta sexual de la esposa es positiva, produce satisfacción sexual en su marido, pero eso es sólo posible si ella tiene

FIGURA 1





El ajuste sexual de la pareja no es fácil.

Y respecto al clima afectivo-espiritual (Darío Rodríguez, 1983) nos encontramos con el hecho de que la lógica propia del amor, que es el pegamento del sistema familiar, hace difícil la socialización de los hijos cuando éstos deben incorporarse a subsistemas sociales que carecen de amor o donde éste no tiene un lugar destacado de influencia.

Este aspecto es muy frustrante para muchas parejas y produce intensa insatisfacción marital.

La satisfacción sexual de los cónyuges

También importa considerar el plano sexual en sí, porque a veces los factores de la satisfacción marital ya señalados están bien ajustados, y lo que bloquea y oscurece la satisfacción marital es justamente la frustración sexual.

Esto quiere decir que uno o ambos cónyuges no participan en su diálogo sexual.

Diferentes investigaciones (Gochros, 1972; De Burger, 1975) revelan que los problemas sexuales constituyen una de las áreas más perturbadas de las relaciones conyugales de las parejas que buscan ayuda profesional.

Hay diversas explicaciones de estas perturbaciones, y conviene distinguir las para saber tomarlas con calma y superarlas con facilidad.

Ciclo sexual

Toda pareja desarrolla un ciclo de vida sexual a lo largo de su existencia como tal. Este se caracteriza porque en él se pueden

apreciar diferentes etapas con distinto grado de satisfacción sexual y marcadas por el influjo de la presencia de los hijos.

Las etapas del ciclo podrían describirse así:

- Primer tiempo de casados, antes que nazca el primer hijo.
- Nacimiento de los hijos y crianza.
- Hijos adolescentes.
- Nuevamente solos.

La mayoría de las parejas tiene su más alto nivel de satisfacción sexual durante sus primeros años de vida juntos. En general el primer período, entre el matrimonio y el primer hijo, es corto, de uno a uno y medio año, y existe una fuerte tendencia a disminuir si la concepción del primer hijo es algunos meses anterior al matrimonio.

En este período los tipos de problemas sexuales de las parejas son muy variados:

- Considerable ansiedad acerca de su habilidad para rechazar el acto.
- Preocupación en relación con su capacidad de satisfacer a su cónyuge o compañero o compañera sexual.
- Intranquilidad respecto a su capacidad de establecer una relación sexual mutuamente agradable.
- Sentimiento de tener una vida sexual poco frecuente.
- Pérdida del interés en la actividad sexual.
- Sentimientos de culpa acerca de prácticas sexuales desacostumbradas o inusuales.
- Dificultades de encontrar preferencias sexuales que los satisfagan mutuamente.
- Temores ante el embarazo.
- Inconvenientes para hallar un método contraceptivo mutuamente aceptable.

La rutina, la flojera y el cuidado de los hijos que comienzan a llegar debilitan la satisfacción emocional y sexual en los años siguientes.

Después del nacimiento del primer hijo, las parejas que tenían una satisfacción marital previa baja y hacen la experiencia de un embarazo no planeado pueden presentar dificultades maritales y sexuales.

El temor a un embarazo no deseado usualmente inhibe el deseo de relaciones sexuales en la esposa y esto contribuye significativamente a la insatisfacción sexual de la pareja.

Contrariamente a la creencia tradicional, la llegada de nuevos hijos no cambia un matrimonio mal avenido en uno feliz. Sin embargo, la satisfacción de criar y formar a los hijos es a menudo la única razón por la cual una pareja desavenida permanece casada.

Un factor importante en el cual influyen los hijos en el común declinar de la satisfacción marital de la pareja consiste en que su presencia y demanda de cuidados reduce la vida común de los esposos y sus actividades recreativas, que son la mayor fuente de satisfacción marital en la clase media.

Un estudio (Renne, 1976) señala que las parejas que viven sin hijos muestran una satisfacción marital mucho mayor que las que están criando niños. Se trata de parejas jóvenes que aún no han tenido hijos, parejas mayores que no tienen hijos, parejas que antes fueron padres y ya no viven con sus hijos. De la muestra estudiada, el 45% de las parejas estaban de acuerdo que su matrimonio era feliz, pero sólo un 24% de las parejas que criaban hijos sentían lo mismo.

De hecho, las parejas sin hijos tienen la frecuencia más alta de relaciones sexuales. En esto incide su mayor mutua compañía, disfrutan de más privacidad y espontaneidad en sus experiencias sexuales, y ellas no se reducen solamente al dormitorio.

Sin embargo, el período posparental es más feliz para las parejas que han tenido previamente un nivel más alto de satisfacción marital.

Alteraciones de la personalidad

Otra causa importante de perturbaciones de la vida sexual de la pareja reside en alteraciones de la personalidad de uno o de ambos cónyuges, y ellas pueden ser pasajeras o definitivas.

Uno de los daños más frecuentes lo constituye la presión que afecta tanto al hombre como a la mujer, y produce un fuerte descenso del deseo sexual, incapacidad de orgasmo y falta de iniciativa y de motivación sexual. Otros daños pueden provenir de la adicción al alcohol o a las drogas.

Ignorancia

Una tercera fuente de perturbación de la vida sexual de la pareja es la ignorancia de la vida sexual, de sus cuidados, de sus exigencias. Existe desconocimiento del propio cuerpo. En este aspecto hay una gran responsabilidad de los padres y de los educa-

dores, que no ha sido asumida adecuadamente.

Innumerables parejas se han dañado y han sufrido estérilmente a causa de la ignorancia; no han sabido darse, unirse, amarse. Esto es superable.

Influjo en la vida sexual de los hijos

Los padres influyen en los hijos y lo hacen profundamente, suministrándoles modelos de identificación sexual y de desempeño del propio rol de cada sexo. A medida que los hijos crecen, los padres encuentran en ellos una nueva fuente de satisfacción marital que influye positivamente en su placer sexual, según el esquema de la fig. 1.

Una de las mayores satisfacciones de la pareja es la de transmitir a sus hijos los conceptos fundamentales de la vida y hacerlo en una amorosa intimidad que permita una entrega, un traspaso de vida que asegure y afirme la vida del hijo.

Hay dos conceptos importantes que conviene que los padres transmitan a sus hijos: el amor y el acto sexual. Los educadores deben contribuir con refuerzos apropiados a ampliar la proyección humana y espiritual de ambos conceptos.

Amor y acto sexual

A través del amor se forma y se mantiene la familia, se manejan adecuadamente sus límites semipermeables conservando la cohesión, y se da la energía que el sistema familiar necesita.

Por medio del acto sexual se constituye la familia y se mantiene la fuerza del amor.

¿Qué es el amor?

El amor que interesa considerar aquí es esa realidad que lleva a dos seres humanos, un hombre y una mujer, a compartir todo: a hacerse una Unidad de Humanidad, una pareja humana. **Ese amor es una decisión.** Es un acto por el cual yo me comprometo y me juego, corro el riesgo de vivir en unidad con otro ser humano que me complementa.

El amor también es un sentimiento, una emoción, una vibración profunda de todo mi ser ante otro; esto perdura en el tiempo, y su característica principal es la de ser un fenómeno ondulatorio (Fig. 2). Hay momentos en que el sentimiento amoroso está en alza, en pasión, y otros en baja, en desilusión. Si una pareja está fundada en el amor-decisión, el amor-sentimiento colorea su decisión, positiva o negativamente, pero es ella —la decisión— la que mantiene y da fuerza de unión a la pareja.

Si una pareja cultiva su amor-sentimiento, éste no entrará en desilusión hacia la ruptura, sino que se apoyará en el amor-decisión para construir un estado amoroso, que hará grata y gozosa la decisión de amor que los une.

Lo que sí es seguro es que el estado amoroso no se logra nunca en forma espontánea; él es fruto del trabajo de cada cónyuge por superar su propia negatividad, sus bloqueos, limitaciones, programaciones arcaicas, mecanismos y automatismos deshumanizantes y anacrónicos. Este trabajo de sí

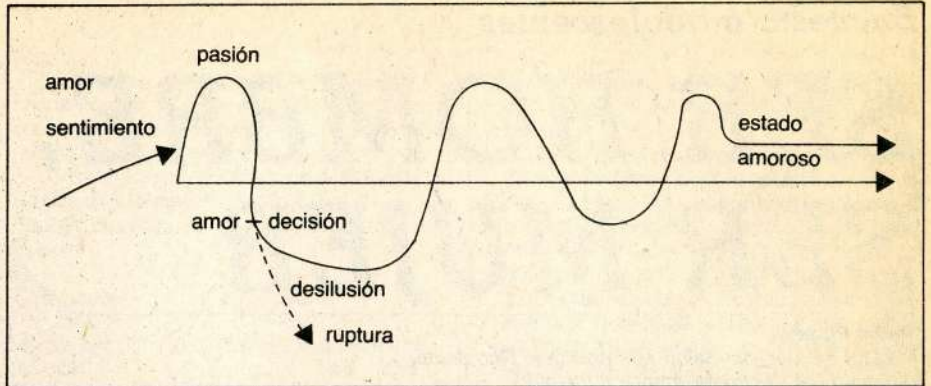


FIGURA 2



El nacimiento del primer hijo cierra una de las etapas del ciclo de vida sexual de una pareja.

mismo da lugar a un sano amor por nosotros mismos que nos permite amar al otro y progresar hasta alcanzar un estado amoroso con él.

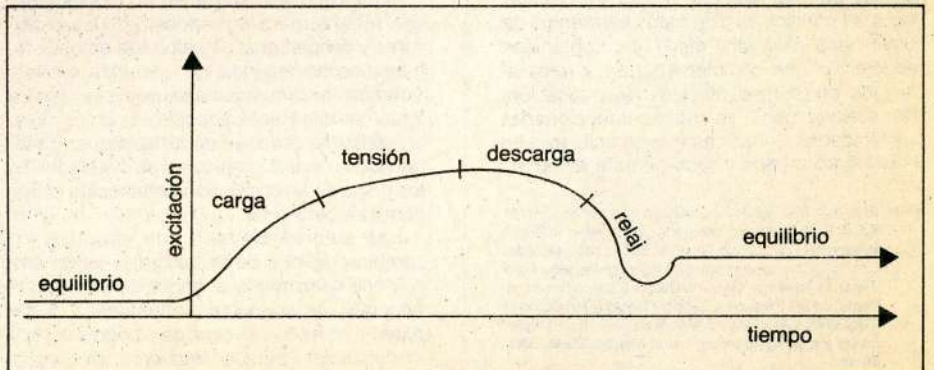
¿Qué es el acto sexual?

Es la unión de dos seres humanos, no de dos animales, ni de un ser superior con otro inferior. Es un acto amoroso y a la vez recíproco que se materializa en el mutuo don, y este don tiene lugar en la respectiva entrega de energía que permite entrar en la tensión adecuada para lograr una descarga gozosa que lleva a cada participante a una relación

liberadora, plena y a un nuevo equilibrio. (Fig. 3).

No hay dos actos sexuales iguales, y se cosecha tanto cuanto se siembra. En los deportes se dice que si no se moja la camiseta no hay una real entrega. En el amor, que es bastante más que un deporte, si eso no ocurre, no pasa nada o casi nada. Depende, pues, de su entrega como seres humanos amorosos el que puedan lograr tensarse en una plenitud que los haga a ambos subir al cielo juntos. Si los padres logran eso, se reflejará en la vida familiar y ésta será un buen modelo para sus hijos.

FIGURA 3



Encuesta a adolescentes

SER HOMBRE, SER MUJER

Paula Peláez

Médico del Servicio Salud Metropolitano Occidente,
directora del Centro de Atención Integral
de Adolescencia del Club Zonta de Stgo.



Doctora Paula Peláez, bajo cuya dirección se efectuó el estudio del cual se informa en este artículo.

¿Qué significa para el adolescente —en pleno desarrollo físico y social— ser hombre, ser mujer? ¿Cómo recibe su rol masculino o femenino en cuanto a individuo o como parte de una pareja? ¿Cuál es la imagen que se le ofrece? Si la pareja es la base fundamental de la familia, es conveniente saber qué elementos están contribuyendo a conformar este rol.

La Comisión Mixta de Salud y Educación del Servicio de Salud Metropolitano Occidente realizó un estudio para tener una aproximación diagnóstica de la situación que a simple vista se puede suponer. Es decir, que el escolar básico egresa de la educación sistemática sin poseer conceptos claros de su desarrollo personal, especialmente en los aspectos de su sexualidad como ser humano.

También se deseaba conocer cuáles eran sus actitudes frente a este proceso global y si las condiciones del ambiente eran adecuadas para su ajuste al medio social cada vez más conflictivo. Con estos elementos de juicio sería más fácil elegir los contenidos educativos que complementarían y reforzarían los programas oficiales de educación (En este momento ya están confeccionadas las Unidades Didácticas que se aplicarán en el universo urbano y rural de este estudio).

Nota: El equipo que realizó este estudio bajo la dirección de Paula Peláez estuvo integrado por Ximena Luengo, Médico del Consultorio Dr. Julio Schwazemberg y del Centro de Atención Integral de Adolescencia del Club Zonta de Santiago, Griselida Díaz, Asistente Social del Depto. de las Personas, Servicio Salud Metropolitano Occidente, y Ana Crozco, Matrona Asesora del Depto. de las Personas, Servicio Salud Metropolitano Occidente.

- Esta es una encuesta realizada en la Región Metropolitana a alumnos de escuelas básicas urbanas y rurales entre 1980 y 1982.
- Con ella se pretendió averiguar si los estudiantes poseían conceptos claros acerca de su desarrollo personal, especialmente en aspectos de su sexualidad.
- El grado de conocimientos sobre el desarrollo puberal fue muy bajo.

En los años 1980 y 1982 se investigaron dos grupos de escolares, urbano y rural, que estaban por egresar de la Educación Básica.

Al principio sólo se pensó en la investigación urbana, pero la respuesta de los profesores y del personal de salud fue entusiasta, y se decidió repetirla en escuelas rurales. Además, la comunidad rural que se proponía tenía características especiales; entre ellas, un consumo excesivo de alcohol que era fabricado en alambiques caseros instalados en los hogares, y prostitución establecida en los caminos cercanos.

Las autoras piensan que mientras los cambios rápidos de la sociedad están empujando velozmente al adolescente hacia la adopción de conductas indeseables, la familia y la escuela, centros importantes de socialización, parecen moverse en cámara

lenta. Felizmente la escuela asume cada vez más las responsabilidades que corresponderían a la familia.

Objetivos del estudio

La cédula con que se trabajó estuvo orientada a detectar lo siguiente:

- El grado de conocimientos de los alumnos sobre su desarrollo puberal.
- Sus actitudes frente a algunas manifestaciones de este desarrollo.
- Las opiniones de los alumnos acerca de ciertos aspectos de las relaciones interpersonales con sus padres y con su grupo de edad.

Además, se exploraron las inquietudes que tenían estos escolares sobre los temas del cuestionario, o sobre otras materias no incluidas en él.

Metodología

Se eligieron al azar cursos del último año de Educación Básica de seis escuelas del programa de Salud Escolar del Consultorio Dr. Carlos Avendaño de la comuna de Pudahuel, y de tres escuelas rurales que cuentan con estos grados en la comuna de San Pedro, Melipilla. Ambos grupos son de estrato socioeconómico bajo.

En el local de los Consultorios se realizaron ocho reuniones con los alumnos del grupo urbano y cuatro con los del rural, de tres o más horas cada una, en grupos separados por sexo para facilitar el diálogo que siguió a la aplicación de la encuesta. Al ofrecer a estos escolares la posibilidad de discutir sus dudas e inquietudes sobre la materia del cuestionario, el equipo profesional de salud adquirió una rica experiencia de esta comunicación personal con ellos. Se utilizó material audiovisual (películas).

En las reuniones se empezó por explicar a los niños lo que se les pedía en la encuesta y la forma de llenar el cuestionario, aclarando términos que pudieran ser poco conocidos y tratando de no sugerir ningún tipo de respuestas. Se separaron los asentidos lo más posible insistiendo en que las opiniones fueran absolutamente individuales. Uno de los profesionales, siempre el mismo, se encargó de esta tarea. Se solicitó a los profesores que acompañaban a los niños no intervenir en esta parte del proceso ni en el diálogo que se estableció después.

El cuestionario contiene 30 preguntas, 16 cerradas y 14 abiertas.

La muestra es representativa de los alumnos del último curso de octavo básico de las escuelas que atiende cada Consultorio (Avendaño y San Pedro), dentro de su programa de Salud Escolar.

Las edades de mayores frecuencias se encuentran entre trece y quince años; pero en el grupo rural además hay un porcentaje relativamente alto de doce años.

Con respecto a la constitución de la familia, se obtuvo la siguiente distribución:

Padres casados (incluyendo separados o viudos)

	Urbano	Rural
	82.2	87.2
No casados: viven con ellos, ninguno u otro familiar (+)	13.3 23.9
Promedio de hermanos por familia		4.8 6.4

(+) En los dos grupos hubo preguntas sobre los padrastros.

En el grupo urbano, dos niños preguntaron: "¿Cuál de los padrastros?" Uno de ellos explicó que tenía "varios", y otro se refirió también a que había tenido más de uno.

Resultados

Los conocimientos del desarrollo físico son pobres. Por ejemplo de estos 461 escolares que en su mayoría abandona la Educación Básica, sólo cuatro alumnos urbanos (ninguno rural) describieron un tamaño aceptable de los ovarios. El resto no respondió o no sabía, o anotó tamaños de una naranja, manzana, punta de alfiler, arveja, lenteja, huevo, etc. El 66,5% de las niñas contestó "no sé" en el grupo urbano y 54% en el rural. En los varones, en general, la respuesta quedó en blanco.

Las menstruaciones continúan siendo materia poco conocida para ambos sexos. Las niñas marcaron "no se": 61.0% del grupo urbano y 12.7% del rural. Opinaron como "anormal" al interpretar ciertos fenómenos

naturales relacionados con la menstruación 39% de las niñas urbanas y 44.7% de las rurales.

Las respuestas sobre otros conocimientos fisiológicos tienen algo de folclore, por ejemplo, cuando se preguntó "¿qué es el semen?": el 84,3% de las respuestas urbanas y el 93,1% de las rurales fue "no sé", o quedó en blanco. De los cincuenta encuestados urbanos que explicaron, sólo dos dieron una respuesta aceptable; los demás anotaron frases como: "es lo que bota el hombre cuando se agita", "es lo que bota la mujer todos los meses", "son los espermatozoides de la mujer", "semilla de la mujer que bota por los ovarios", etc.

Actitudes frente a manifestaciones del desarrollo

La profusión de noticias sobre cambios de sexos llega a acentuar muchas veces la inseguridad y el miedo a no ser normal. No es rara la consulta del muchacho que teme convertirse en mujer porque empieza a notar un discreto aumento del tejido mamario, que es un hecho normal de desarrollo, la llamada *ginecomastotia adolescente*. Se interpreta a veces como un signo poco varonil que tendría "malas consecuencias" futuras. Se da aún el caso de recomendar un tratamiento cruel para "quebrar la glándula", según expresión popular. A nuestra pregunta de si "siempre este aumento del tejido es una falla del desarrollo como hombre" se obtuvo la respuesta "no sé" en el 50,0% urbano y 27,6% rural; contestaron correctamente porcentajes aproximados a la cuarta parte de los varones de ambos grupos y por debajo del 20% de las niñas.

Sobre lo que se piensa de ciertos impulsos o pensamientos raros frente al sexo antes de los trece o catorce años, más de la mitad reconoció que es normal.

Identificación con los padres

Las respuestas acerca de: "¿En qué te gustaría parecerte a tu papá y en qué a tu mamá?", se agruparon en categorías para facilitar el análisis, anotando una o más cualidades por entrevistado.

a) Rasgos físicos: cuerpo en general (incluyendo "genitales del papá"), bonita, linda, etc.

b) Rasgos del carácter. En el papá: bueno, comportamiento trabajador, responsable, cariñoso, comprensivo, personalidad (sin especificar); estricto, honrado, inteligente, amable, alegre, ordenado, sencillito, maduro, sabio, seguro, sin vicios, estudioso; una respuesta dice "buena suerte en el amor".

En la mamá: buena, tranquila, trabajadora, comprensiva, cariñosa en todo, buena consejera, buena madre, buen carácter, amorosa, aguantadora, carácter pasivo, humilde, sacrificada, responsable, luchadora, generosa; una respuesta dice "nunca me da amor".

c) Se analizó aparte la cualidad de trabajador para buscar si había diferencia entre la opinión sobre la madre y el padre.

TABLA 1

DISTRIBUCION DE 344 ESCOLARES URBANOS Y 117 RURALES, POR EDAD Y SEXO. EN PORCENTAJE

Edad años	Urbano			Rural		
	Total	Sexo masc.	Sexo fem.	Total	Sexo masc.	Sexo fem.
	100.0	51.5	48.5	100.0	45.2	53.8
11	0.3	0.3	—	3.4	1.7	1.7
12	4.8	2.1	2.7	15.4	7.7	7.7
13	36.3	17.4	18.9	27.3	5.1	22.2
14	31.7	16.6	15.1	23.1	10.3	12.8
15	17.8	9.5	8.3	19.7	16.3	3.4
16	8.5	5.6	2.9	6.0	4.3	1.7
17 y más	0.6	—	0.6	1.7	—	1.7
No espec.	—	—	—	3.4	0.8	2.6

TABLA 2

DISTRIBUCION DE RESPUESTAS (.) "¿EN QUE TE GUSTARIA PARECERTE A TU PAPA?" POR SEXO, URBANO, RURALES. EN %.

Urbano: 404 respuestas

Rural: 121 respuestas

Cualidades	Total	Sexo		Total	Sexo	
		fem.	masc.		fem.	masc.
Rasgos físicos	19.1	7.7	11.4	30.5	19.8	10.7
Rasgos carácter	55.4	35.4	20.0	41.3	24.0	17.3
Trabajador	9.7	3.0	6.7	21.5	5.8	15.7
En nada	14.1	8.2	5.9	6.6	4.9	1.7
En todo	1.7	—	1.7	—	—	—

(.) Una o más por alumnos.

TABLA 3

DISTRIBUCION DE RESPUESTAS (.) "¿EN QUE TE GUSTARIA PARECERTE A TU MAMA?" POR SEXO. URBANO, RURAL, EN %.

Cualidades	Total	Sexo		Total	Sexo	
		fem.	masc.		masc.	fem.
Rasgos físicos	12.7	5.9	6.8	24.7	13.0	11.7
Rasgos carácter	63.2	36.6	26.6	59.8	36.4	23.4
Trabajadora	15.0	8.8	6.2	8.4	6.5	1.9
En nada	4.8	1.4	3.4	2.6	1.3	1.3
En todo	4.2	4.0	0.2	4.5	3.8	0.7

(.) Uno o más por alumno.

Algunos datos de estas dos Tablas llaman la atención:

—En ambos grupos se admiran más los rasgos de carácter.

—Los rasgos físicos aparecen más admirados en el padre, los de carácter en la madre.

—Curiosamente la cualidad de trabajador fue más frecuente para la madre en el grupo urbano, y para el padre en el grupo rural.

—Las alternativas "en nada" y "en todo" surgieron espontáneamente, no fueron solicitadas; "en todo" favoreció a la madre del escolar urbano y rural, 4,2% y 4,5%, el padre se anotó 1,7% en las respuestas urbanas y 0% en las rurales. El no querer parecerse en nada al papá tiene proporciones mayores que el no querer parecerse en nada a la mamá, siendo esto francamente más notorio en el grupo urbano.

—Se nota poco la presencia del padre en la familia. La dos preguntas que siguen a continuación revelan resultados semejantes.

Relación con la familia

Se preguntó: "¿Tienes confianza con alguien de tu familia para contarle tus problemas íntimos?" Más de la mitad de las niñas,

64.6% y algo menos de la mitad de los muchachos, 46.0% en el grupo urbano, señalan a la madre y el resto se dispersa en varios familiares, entre los cuales está el padre; en el grupo rural, las proporciones de la confianza en la madre son semejantes: 74.6% y 46.3% para el sexo femenino y masculino respecto a la confianza en el padre, baja a 6.8 en el urbano y 7.7 para el rural.

Las respuestas sobre "¿Quién te da más cariño en la familia?" dieron 44.7% para la madre urbana y 13.0% para el padre. En el rural, 53.9% y 17.9%, respectivamente.

Imagen del matrimonio

Como complemento de las otras opiniones de la vida familiar se solicitó lo siguiente: Los cuentos terminan en: se casaron y vivieron felices para siempre, ¿crees que esto sucede en la realidad? Más de la mitad de las respuestas del grupo urbano (53.8%) fue "no" en proporciones semejantes por sexo; en el rural fue 47.6%. Las razones de las respuestas negativas en orden de importancia fueron: muchas separaciones matrimoniales y de parejas en general, muchos pelean, no se aman, se aburren, no se conocen, sólo fantasías, no es la vida real, mis padres (lo cono-

cidos) se separaron, son alcohólicos, etc. En el grupo rural se describieron desavenencias conyugales en general: "falta de respeto, se llevan mal, es amor de dos, pelean, primero miel, después hiel", etc. Las respuestas de que "sí" fueron felices resultaron aproximadamente un tercio del total en el grupo rural y algo menos en el urbano, y las razones fueron muy dispersas, por ejemplo: "a veces sucede, hay matrimonios felices, puede ser real", etc.

längen de su propio sexo

Se exploró en las respuestas de dos preguntas sobre las ventajas y desventajas de ser hombre y las de ser mujer. Hubo alta proporción de "no sé" o no respondieron, cerca o superior a la mitad de los encuestados. En las ventajas de ser hombre, gran parte de las respuestas, 173 en total, tiene que ver con la mayor libertad y los atributos físicos ("fuerza, no les pasa nada si tienen problemas con el otro sexo, no se enferman ni sufren como las mujeres, es hermoso ser



Niñas y muchachos están necesitando oportunidades para discutir aspectos de su desarrollo personal. La escuela puede hacer mucho y debe apoyarse la labor de los educadores en este sentido.

macho, soy feliz porque el macho es capo", etc. Llama la atención la palabra "macho" usada por algunos varones. Las ventajas de ser mujer, casi exclusivamente por respuestas de las niñas, están relacionadas con el rol de madre y de dueña de casa.

Respecto a la relación personal con el otro sexo se hicieron tres preguntas, cuyas respuestas analizaremos en conjunto, después de la presentación de las Tablas que siguen.

a) "¿Estás de acuerdo con lo que se oye decir que las niñas de hoy son demasiado lanzadas?"

Se observa que más de la mitad de los muchachos y algo más de la tercera parte de las alumnas urbanas anotan que "sí, son demasiado lanzadas" las niñas de hoy. El grupo rural femenino también en una tercera parte opina que son lanzadas; pero las opiniones de que "no" lo son, suben a casi la mitad.

b) "¿Crees tú que en gran parte son ellas las que tienen la culpa cuando se meten en problemas con muchachos?"



TABLA 4
RESPUESTAS DE LAS ALUMNAS SOBRE SI "LAS NIÑAS DE HOY SON DEMASIADO LANZADAS". URBANO RURAL, EN %

Resp.	TOTAL (231)	Urbano (177)	Rural (54)
Total	100.0	100.0	100.0
Sí	57.5	55.4	64.8
No	20.4	20.3	20.4
No sé o no resp.	22.1	24.3	14.8

TABLA 5
RESPUESTAS DE LOS VARONES SOBRE SI "LAS NIÑAS DE HOY SON DEMASIADO LANZADAS". URBANO, RURAL, EN%

Resp.	TOTAL (230)	Urbano (167)	Rural (63)
Total	100.0	100.0	100.0
Sí	37.4	39.0	33.3
No	25.2	16.7	47.7
No sé o no resp.	37.4	44.3	19.0

TABLA 6
RESPUESTAS DE LOS VARONES SOBRE "SI" SON ELLAS LAS QUE TIENEN LA CULPA CUANDO SE METEN EN PROBLEMAS CON MUCHACHOS". URBANO, RURAL, EN %.

Resp.	Total (231)	Urbano (177)	Rural (54)
Total	100.0	100.0	100.0
Sí	61.0	61.5	59.3
No	19.5	20.1	16.7
No sé o no resp.	19.5	18.4	24.0

TABLA 7
RESPUESTAS DE LAS ALUMNAS SOBRE SI "SON ELLAS LAS QUE TIENEN LA CULPA CUANDO SE METEN EN PROBLEMAS CON MUCHACHOS". URBANO, RURAL, EN %

Resp.	TOTAL (230)	Urbano (167)	Rural (63)
Total	100.0	100.0	100.0
Sí	65.7	67.7	60.3
No	16.5	16.5	15.9
No sé o no resp.	17.8	15.8	23.8

Se ve una fuerte tendencia a cargar la culpa de los problemas a las niñas. Esta tendencia es más notoria en las opiniones de

ellas mismas. Hay algunos datos más que se comentan de la pregunta siguiente.
c) "Si así lo crees, ¿por qué?"

Trataremos de simplificar el análisis (por ser ésta una pregunta abierta), ordenándolo en tres categorías.

- "ellas tienen la culpa", pero no se dan razones, en 62.2% y 28.6% de las niñas urbanas y rurales; los varones, 62.2% y 44.4% urbanos y rurales, respectivamente.
- justifican: positiva o negativamente el 12.6% de las niñas y 5.1% de los varones.
- "ambos son responsables". Curiosamente esta respuesta surgió espontáneamente en ambos grupos. No figuró en el cuestionario. Se separó porque llamó la atención que casi la cuarta parte de los niños la anotara. Por ser una materia de interés para este estudio merece destacarse.

Se advierte la mayor proporción de varones, quienes a simple vista aceptan la culpa "de ambos", lo que sería interesante verificar en una muestra dirigida a investigar esta respuesta.

Las razones que se anotan son: positivas, que justifican y negativas, acusadoras. Se apunta el número de respuestas en orden decreciente. Hubo una o más por encuestado.

Positivas: problemas de la familia, soledad, rebeldía, retener al pololo, por culpa de la prueba de amor, ignorancia, creen estar enamorados.

Negativas: se buscan problemas, por celos, son coquetas, confían en el cínico (y otros adjetivos similares), son culpables, no piensan, padres no saben educar.

Al revisar separadamente las respuestas por sexo, se ve que las niñas que declararon que "ellas tienen la culpa" se referían a su propio sexo con frases duras: son prostitutas (u otro adjetivo semejante), insinuantes, oportunistas, coquetas, incitan a los hombres, nadie las obliga, irresponsables, provocativas, son locas, si pensarán no lo harían, son poco damas, los padres no saben enseñarlas, los padres no hablan con las hijas, no se las cría como deben, tienen que buscar malas amigas fuera de la casa.

Continuando ahora con el análisis de las respuestas a), b) y c), surgen algunas reflexiones que habría que estudiar más a fondo y que las planteamos como interrogantes:

—Si el sentido de pareja, en su verdadera dimensión, debe trabajarse temprano en la vida, si muchas familias no están ofreciendo una imagen aceptable, ¿tendría algún beneficio poner más fuerza en los contenidos educativos que entrega la escuela?

—Si la responsabilidad de la pareja debe ser compartida, ¿es justo que el sexo femenino cargue con las culpas cuando hay problemas?, ¿por qué no aprovechar el reconocimiento de ser responsable que se vislumbra en los muchachos? (y que parece ser más frecuente que en las niñas).

Pasamos ahora a las siguientes preguntas, que surgen con frecuencia en los encuentros juveniles: ¿Cómo definirías el amor? ¿Has oído hablar del "atraque"? y ¿qué piensan en tu casa del pololeo?

TABLA 8

"AMBOS CULPABLES". OPINION ESPONTANEA DE ENCUESTADOS. POR SEXO. URBANO, RURAL, EN %

Sexo	TOTAL (461)	Urbano (230)	Rural (231)
Fem.	100.0	100.0	100.0
Masc.	7.8	10.2	1.6
	14.7	17.0	7.4
(No figura: 77.5)			

Entre "amor" y "atraque", los niños vislumbraron diferencias. Tuvieron dificultades para definir "amor", pero lo veían como: "algo hermoso, romance, algo maravilloso, amistad con cariño, perdón, respeto, toda la vida", etc. Hubo una gran cantidad de respuestas confusas referidas a edad para casarse y detalles del matrimonio, etc. También esta materia es digna de tomarse en cuenta, como contenido educativo. En cuanto a la actitud de los padres frente al pololeo hubo respuestas muy dispersas y, en general, confusas, o fuera del tema.

Interrogantes planteadas

Las respuestas a "qué te gustaría preguntarnos sobre los temas de este cuestionario?" resultaron 422 proposiciones, una o más por encuestados.

1. Temas relacionados con desarrollo sexual, 209.
 2. Amor, amistad, pololeo, matrimonio, 194.
 3. Problemas de la familia, 27.
 4. ¿Por qué esta encuesta (o estas preguntas?), 15.
 5. Problemas sexuales (lesbianismo, prostitución), 7.
 6. Nada, 4.
 7. Es bueno todo, 3.
 8. Anticonceptivos, 2.
- Hubo alto porcentaje que no respondió, especialmente en grupo rural (53,9%).

Resumen y comentario

Se investigan los conocimientos y actitudes de dos grupos de adolescentes, urbano y rurales, del último curso de Educación Básica, en relación con pubertad, expresión natural del desarrollo sexual y las relaciones interpersonales entre ellos, sus padres y su grupo de edad. Se tomó una muestra de 461 adolescentes entre once y diecinueve años, de un medio socioeconómico bajo, de seis escuelas urbanas y cuatro rurales.

El grado de conocimientos sobre el desarrollo puberal fue muy bajo y las manifestaciones esperadas de este desarrollo mal interpretadas. Ello puede influir negativamente

en la formación armoniosa de la personalidad.

Las opiniones sobre sus relaciones interpersonales con la familia y con su grupo de edad revelaron algunos hechos interesantes entre ellos, por ejemplo:

- ausencia del padre en el sentido de entregar afecto y de servir de modelo en los "rasgos de carácter".
- presencia de la madre, no sólo como fuente de afectividad, sino también en la responsabilidad (cualidad de trabajadora que anotaron los escolares urbanos).
- Llama la atención el juicio crítico a la familia, especialmente por parte de las niñas.
- no parece percibirse una imagen de la relación armoniosa de pareja en la respuesta a la pregunta sobre la terminación feliz de los cuentos.
- en relación con la pregunta sobre las ventajas de ser hombre o de ser mujer, algunos niños anotaron la palabra "macho" en vez de hombre ("es hermoso ser macho, ser macho es capo, etc").
- frente a los problemas que afectan a la pareja de jóvenes, y en relación con la responsabilidad compartida por ambas partes, los muchachos mostraron mejores actitudes que las niñas.
- se observa la disociación entre lo afectivo y lo sexual propiamente tal en la respuesta a la pregunta sobre el amor y el "atraque".

En resumen:
La investigación muestra parte de una realidad que merece un mejor estudio, puesto que ella incide en alguna medida en el escoger pareja. Niñas y muchachos están necesitando, y las desean, oportunidades para discutir aspectos de su desarrollo personal no solamente en lo biológico y psicológico, sino también en la identificación de valores indispensables para aprender a vivir y convivir.

Para terminar, las autoras desean representar el gran interés de estos niños en el diálogo que siguió a la aplicación de la Encuesta. Están convencidas de que hay que apoyar la acción de la escuela y enfatizar la de la familia para evitar que el adolescente, en su mundo de afuera, se dispare a toda velocidad hacia conductas indeseables.

revista
ACADEMIA
de la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de
Santiago

SUMARIO DEL N° 9 / 1984

ARTICULOS

- MARIANO SEPULVEDA MATTUS, Inauguración del año académico 1984.
ENRIQUE CAMPOS MENENDEZ, Cultura, el desafío de la juventud chilena.
FRANCOIS NOURISSIER, La Academia Goncourt y su Premio.
JORGE KRAUSSE ASTORGA, Ciencia y humanismo.
RAFAEL GANDOLFO, La crisis de los valores.
JUAN CARLOS OSSANDON VALDES, Bien común y libertad personal.
OSCAR VELASQUEZ, Magia y formación cultural.
CARLOS ZARRAGA OLAVARRIA, La dimensión antropológica-educacional en el pensamiento de Xavier Zubiri.
MAXIMINO FERNANDEZ, El gótico y la literatura española de los siglos XIII y XIV.
LUIS DROGUETT ALFARO, Valores estéticos y éticos en las letras chilenas contemporáneas.
FIDEL SEPULVEDA LLANOS, Estética del entorno del ser chileno.
CARMEN BALART CARMONA Y CYNTHIA GONZALEZ KUKULIS, Alturas de Machu Picchu o el reino muerto vive todavía.
ROSA CRUCHAGA DE WALKER, Mi experiencia de creación poética.
ALEJANDRO ARANEDA URREA, En torno al problema de la drogadicción juvenil.
LUIS GASTON SOUBLETTE, Arte y naturaleza.
IVONNE HERBOS LIPPENS, Educación de la voz cantada y de la voz hablada.

TRADUCCIONES

- SANTO TOMAS DE AQUINO, Del Maestro. (Traducción del Prof. Enrique Le Beuffe Poblete).
JOHANN WOLFGANG VON GOETHE, Presencia del ser amado y Parábola. (Traducción de la Prof. Yenny Bieregel).
VIDA DE LA ACADEMIA.

Suscripciones en: Biblioteca Central de la Academia.
Avda. José Pedro Alessandri 662.
Teléfono 2257731, Anexo 354.

Valor por 4 números: \$ 2.000.

LA BUSQUEDA DE METODOS PARA LA INSTRUCCION GRUPAL

Dr. Benjamín S. Bloom P.

Traducción del Dr. Eduardo Cabezón C.

PRIMERA PARTE.

POR varios años, mis estudiantes para el doctorado y yo mismo, hemos estado buscando soluciones de lo que ahora denominamos el problema de los 2 sigmas (*2 sigma problem*). La pregunta crucial es si investigadores y profesores podrán crear condiciones de enseñanza-aprendizaje tales que permitan a la mayoría de los estudiantes, bajo instrucción grupal, lograr niveles de rendimiento que actualmente sólo alcanzan bajo condiciones de tutoría.

Dos candidatos para el doctorado en Educación de la Universidad de Chicago, Anania y Burke, empezaron a comparar en 1980 el aprendizaje bajo tutoría individualizada, Aprendizaje para el Dominio (*mastery learning*), o instrucción grupal convencional. Apenas entrevistamos los resultados de estos estudios separados, realizados en diferentes niveles de curso y en distintas asignaturas, quedamos asombrados por la consistencia de estos hallazgos y por las grandes diferencias en relación con el rendimiento cognitivo, con las actitudes y la autoestima de los estudiantes bajo tutoría al compararlos con estudiantes bajo métodos de instrucción grupal.

Anania (1981) y Burke (1983) definieron los tres métodos de instrucción de la siguiente manera:

- **Convencional:** Los estudiantes aprenden la materia en una clase con alrededor de treinta alumnos por profesor. Las pruebas se toman periódicamente sólo para ponerles nota.
- **Aprendizaje para el Dominio (*Mastery Learning*):** Los estudiantes aprenden la materia en una clase con alrededor de treinta alumnos por profesor. La enseñanza es similar a la que se entrega en una clase convencional, y generalmente la

- ¿Los investigadores y profesores pueden crear condiciones de enseñanza-aprendizaje que les permitan a los alumnos lograr los niveles de rendimiento que se alcanzan bajo condiciones de tutoría?
- El Dr. Bloom informa en este artículo acerca de la búsqueda de métodos para la instrucción grupal que sean tan efectivos como la enseñanza por medio de un tutor para cada alumno.

realiza el mismo profesor de la clase convencional. Las mismas pruebas usadas con los grupos convencionales se toman con propósitos de retroalimentación (información sobre el nivel de progreso del

rendimiento de los estudiantes), a las que se agregan procedimientos correctivos y luego pruebas formativas similares a las anteriores, para determinar hasta qué punto los estudiantes dominan la materia.

- **Tutoría:** Los estudiantes aprenden la materia con un tutor por cada uno de ellos, o un tutor con dos o tres estudiantes simultáneamente. Esta instrucción se evalúa en forma periódica por medio de pruebas formativas, aplicando luego procedimientos de retroalimentación-corrección y pruebas formativas paralelas, como en el caso de las clases bajo Aprendizaje para el Dominio. La necesidad del trabajo correctivo con el sistema de tutoría es mucho más pequeña.

Los estudiantes fueron asignados al azar para cada una de estas tres formas de aprendizaje, y sus puntos iniciales en aptitud, rendimiento previo de la materia y en actitudes e intereses de la materia, antes de comenzar la instrucción específica, eran similares.

La cantidad de tiempo para la instrucción fue la misma para los tres grupos, excepto en cuanto al trabajo correctivo para los grupos con Aprendizaje para el Dominio y con tutoría. Burke y Anania repitieron este estudio con cuatro muestras diferentes de estudiantes en distintos niveles de curso y en dos campos de materia diferentes.

Rendimiento final

Lo más sorprendente fueron las diferencias en las medidas de rendimiento final bajo estas tres condiciones. Al usar la devaluación estándar* (sigma) de la clase control —la que se enseñó bajo condiciones convencionales— se constató que el estudiante promedio en el sistema de tutoría estaba alrededor de dos desviaciones estándares sobre el pro-

Doctor Benjamin S. Bloom, profesor de la Universidad de Chicago y de la Universidad Noroccidental de Chicago, en Illinois, Estados Unidos, distinguido pedagogo de fama mundial y autor de este artículo.

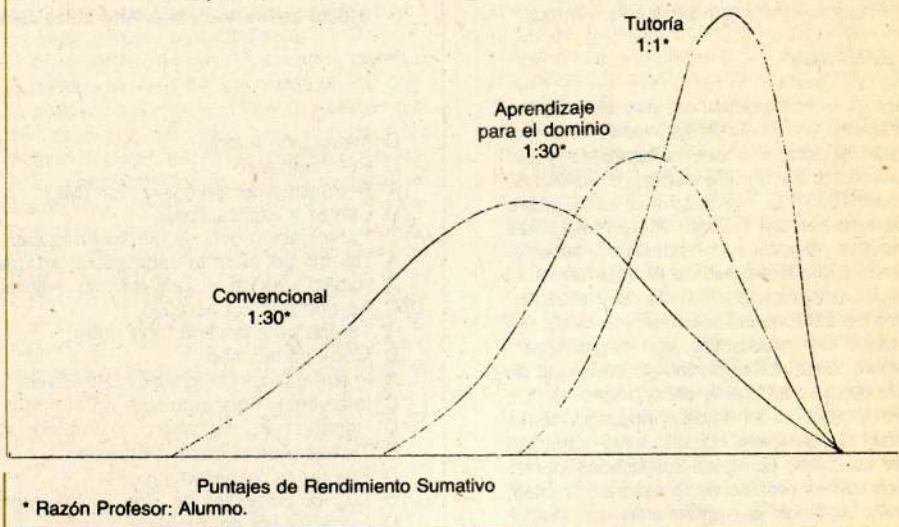


medio de la clase control. Dicho de otra manera, el estudiante promedio en condiciones de tutoría estuvo sobre el 98% de los estudiantes a quienes se les enseñó en forma convencional. Por otra parte, el alumno promedio bajo condiciones de Aprendizaje para el Dominio estuvo alrededor de una desviación estándar sobre el promedio de la clase control, o sobre 84% de los estudiantes a quienes se les enseñó en forma convencional.

Esta variación en el rendimiento de los estudiantes también puede expresarse de la siguiente manera: alrededor del 90% de los alumnos bajo tutoría y del 70% de los alumnos bajo Aprendizaje para el Dominio lograron niveles de rendimiento final (sumativo) que sólo fue alcanzado por un 20% de los estudiantes a quienes se les enseñó bajo condiciones convencionales de instrucción (Figura 1).

Se constataron cambios correspondientes a los anteriores en relación con el tiempo real dedicado al estudio (*Time on-task*), dentro de la sala de clase (65% bajo instrucción convencional, 75% bajo Aprendizaje para el Dominio y 90% bajo tutoría), y también en las actitudes e intereses de los estudiantes (los menos positivos bajo instrucción convencional y los más positivos bajo tutoría). Se

FIGURA 1. Distribución del Rendimiento de los Estudiantes bajo Instrucción Convencional, de Aprendizaje para el Dominio, de Tutoría.



apreciaron también, grandes reducciones en las relaciones entre las medidas previas de aptitud o rendimiento y las medidas de rendimiento sumativo final. Típicamente, las correlaciones* entre aptitudes y rendimiento final variaron de + 0,60 bajo instrucción convencional, a + 0,35 bajo Aprendizaje para el Dominio, y + 0,25 bajo tutoría.

Sin embargo, el más notable de estos resultados es que bajo las mejores condiciones de aprendizaje que se puede desarrollar —tutoría— el estudiante promedio estuvo 2 sigmas sobre el estudiante control promedio a quien se le aplicaron métodos convencionales de instrucción grupal.

El proceso de tutoría demuestra que la mayoría de los estudiantes posee la capaci-

Nota del traductor:

* **Desviación estándar:** En una medida estadística de la variación o dispersión de los puntajes en una distribución correspondiente a un grupo determinado. (Por ejemplo: la distribución de las notas de un curso, los puntajes que un grupo de alumnos obtiene en una prueba de aptitud matemática, etc.). En las distribuciones de puntajes que se asemejan a la curva normal (conocida también como "la campana de Gauss"), la variación desde el puntaje promedio (media aritmética) en una desviación estándar hacia los puntajes altos y en una desviación estándar hacia los puntajes bajos, representa aproximadamente al 70% de los casos considerados en esa distribución.

Nota del traductor:

* **Correlación** (o coeficiente de correlación): Es una medida estadística que indica el grado de asociación que existe entre los puntajes de dos tipos de variables de un grupo determinado de casos. El coeficiente de correlación puede variar entre "-1" (menos uno) y "+1" (más uno) pasando por 0 (cero). La correlación perfecta, indicada por la unidad negativa o positiva, casi nunca se obtiene a partir de datos reales, por lo que los coeficientes de correlación se encuentran generalmente expresados en decimales (por ejemplo: 0,5; -0,74; +0,058; etc.) Números bajos, los cercanos a cero, indican que no existe relación entre los puntajes de una de las variables (por ejemplo, en inteligencia) con los puntajes que esos mismos casos obtienen en otra variable (por ejemplo, estatura).

dad o el potencial para alcanzar este alto nivel de aprendizaje. Una importante tarea de investigación e instrucción es encontrar formas de llevar a cabo esto bajo condiciones más prácticas y reales que con tutoría (un alumno por profesor), lo que para la mayoría de las sociedades es demasiado costoso de realizar a gran escala.

Este es, pues, en resumidas cuentas el **problema de los dos sigmas**. Ha tomado casi quince años desarrollar la estrategia del Aprendizaje para el Dominio a un punto tal que en muchos países un gran número de profesores en cada nivel de instrucción ya está haciendo uso de los procedimientos de retroalimentación-corrección, llegando a obtener el efecto de un sigma. (Esto es, el estudiante promedio con Aprendizaje para el Dominio está sobre el 84% de los estudiantes bajo instrucción convencional, aun con el mismo profesor enseñando, ya sea las clases con Aprendizaje para el Dominio como las clases convencionales). Si la investigación sobre el **problema de los dos sigmas** llegara a producir métodos prácticos —los que un profesor promedio podría aprender en un breve período de tiempo y usar con un pequeño costo adicional de esfuerzo y de tiempo en comparación con la instrucción convencional— sería una contribución educacional de la mayor importancia, que cambiaría las nociones populares sobre el potencial humano y tendría efectos muy significativos en lo que las escuelas pueden y deben hacer con los años educacionales que cada sociedad dispone para su juventud.

La Búsqueda

En numerosos artículos, mis estudiantes graduados y yo hemos distinguido entre las variables educacionales **alterables** y las variables más bien estables o estáticas (Bloom 1980). En nuestro tratamiento sobre este tema hemos resumido la literatura sobre variables alterables considerando características como la calidad de la enseñanza, el uso del tiempo de parte tanto de profesores como de estudiantes, características de entrada de los estudiantes, tipo cognoscitivo, afectivo, evaluación formativa, velocidad de aprendizaje y ambiente en el hogar.

Para cada caso hemos contrastado estas variables alterables con aquellas variables más estables, como características personales de los profesores, medidas de inteligencia, pruebas de rendimiento con propósitos de calificación, nivel socioeconómico de la familia, etc. También hemos indicado algunas de las formas por las cuales las variables alterables pueden influir en el aprendizaje y los procesos por los que estas variables han sido alteradas.

Sin embargo, no todas las variables alterables ofrecen igual posibilidad de tener similares efectos en el aprendizaje. Nuestros resúmenes de las investigaciones realizadas intentaban enfatizar aquellas variables alterables con efectos más poderosos en el aprendizaje escolar. Durante los últimos tres años, esta búsqueda se ha facilitado por el rápido crecimiento de la literatura sobre

meta-análisis*. En esta literatura cada autor ha resumido la investigación sobre un conjunto particular de variables alterables para indicar el tamaño del efecto (*effect size*) o diferencia de efecto entre el grupo control y el grupo experimental de estudiantes. De este modo se han estandarizado los resultados en términos de la diferencia entre el grupo experimental y el grupo control, dividida por la desviación estándar del grupo control*. En cada estudio, el autor del resumen correspondiente también ha analizado el tamaño del efecto bajo condiciones diferentes, tales como nivel del colegio, sexo del alumno, asignatura, tamaño de la muestra, etc. Tales revisiones o resúmenes son muy útiles para la selección de variables alterables, que más significativamente podrían contribuir a la solución del problema de los 2 sigmas.

El cuadro N° 2 está adaptado del resumen de Walberg (1984), relacionado con tamaños de efectos en variables claves. Walberg hizo

Nota del traductor:

* **Meta-análisis:** Es el uso de las técnicas de análisis estadístico aplicadas a los datos cuantitativos derivados de resúmenes de investigaciones ya realizadas.

Nota del autor:

* $\text{Media Grupo Experimental} - \text{Media Grupo Control} =$
Desviación Estándar del Grupo Control
Mex - Mc = Tamaño del Efecto
Sigma Control.

una lista de variables seleccionadas de acuerdo con su magnitud y se indica el percentil equivalente para cada tamaño de efecto. De este modo, en la primera variable indicada, instrucción de tutoría, se señala su tamaño de efecto (*2 sigmas*) y el resultado correspondiente que significa que bajo instrucción tutorial, el estudiante promedio está sobre el 98% de los estudiantes bajo las condiciones de control.

El estudiante promedio en condiciones de control estaría sobre el 50% de los estudiantes bajo esas mismas condiciones de enseñanza. En nuestros propios intentos para resolver el problema de los 2 sigmas, hemos supuesto que dos o tres variables alterables usadas en forma conjunta contribuyen más al logro de un mejor aprendizaje que la utilización de una sola de ellas. Como se ha indicado el uso de Aprendizaje para el Dominio por más de quince años en diferentes niveles de enseñanza y en diferentes países, nos ha llevado a creer que el Aprendizaje para el Dominio es una de las posibles variables para ser combinada con otras variables que podrían seleccionarse. En condiciones adecuadas, el proceso de retroalimentación-corrección del Aprendizaje para el Dominio produce aproximadamente un efecto de un sigma. Hemos probado en forma sistemática otras variables, las que combinadas con Aprendizaje para el Dominio podrían

FIGURA 2.
Efecto de las Variables Alterables Seleccionadas sobre el Logro del Alumno.

	Tamaño del Efecto	Equivalencia en Percentil
D Instrucción tutorial	2,00	98
D Reforzamiento	1,20	89
A Retroalimentación-corrección (ML)	1,00	84
D Claves y explicaciones	1,00	
(A) D Participación del estudiante en la sala	1,00	
A Tiempo del alumno dedicado a la tarea	1,00 +	
A Habilidades de lectura/estudio mejoradas	1,00	
(D) C Aprendizaje cooperativo	0,80	79
D Tareas para la casa (con nota)	0,80	
D Moral en la clase	0,60 +	73
A Prerrequisitos cognoscitivos iniciales	0,60	
C Intervención del ambiente en el hogar	0,50 +	69
D Repaso con compañeros o alumnos superiores	0,40	66
D Tareas para la casa (asignada)	0,30	62
D Preguntas de orden superior	0,30	
(D) B Nuevos currículos de ciencias y matemática	0,30 +	
D Expectativas del profesor	0,30	
C Influencia del grupo de compañeros y amigos	0,20	58
B Organizadores avanzados	0,20	
Nivel Socioeconómico (para contraste)	0,25	60
+ = Promediado o estimado a partir de datos de correlación o desde varios tamaños de efecto.		

Objetivo del proceso de cambio: A. Sujeto de aprendizaje.
B. Material de instrucción.
C. Ambiente en el hogar o trabajo de compañeros y amigos.
D. Profesor.

Adaptado de Walberg (1984).

aproximarse al tamaño de efecto de dos sigmas. Hasta ahora no hemos encontrado ninguna combinación de dos variables que exceda el efecto de 2 sigmas. De esta manera, nuestra actual investigación se aproxima al efecto de 2 sigmas, pero no ha logrado aún superarlo.

Las variables del Cuadro N° 2 se han clasificado de acuerdo con el objeto directo del proceso de cambio:

- A. El alumno.
- B. El material de instrucción.
- C. El ambiente del hogar o del grupo de compañeros y amigos.
- D. El profesor y el proceso de enseñanza.

Creemos que si se consideran dos variables referidas a objetivos diferentes del proceso de cambio, es probable que sus efectos puedan sumarse. Al existir algunas variables que se relacionen con el mismo objeto del proceso de cambio, sería menos probable que sus efectos pudieran sumarse, a no ser que ocurran en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, el Aprendizaje para el Dominio, que afecta más directamente al alumno, al ser combinado con cambios en el proceso de enseñanza, que influye más directamente en el profesor, podría entregar resultados con carácter aditivo (Tenenbaum, 1982; Mevarech, 1980). Aunque pensamos que estas reglas sólo tienen por ahora un carácter de sugerencia, creemos, sin embargo, que futuras investigaciones sobre este problema producirán, sin duda, un conjunto de generalizaciones más consistentes acerca de cómo los efectos de variables alterables separadas podrían considerarse en forma más apropiada.

MEJORAMIENTO DE LA FORMA COMO LOS ALUMNOS PROCESAN LA ENSEÑANZA CONVENCIONAL

En esta sección nos preocuparemos de las formas como los alumnos pueden aprender de manera más efectiva, sin cambiar básicamente el tipo de enseñanza.

Si los estudiantes desarrollan buenos hábitos de estudio, si dedican más tiempo para aprender, o mejoran sus destrezas lectoras, etc., serán capaces de aprender mejor de un determinado profesor o de un curso, aunque no se cambie ni el curso ni el tipo de enseñanza. Por ejemplo el enfoque de retroalimentación-corrección de la estrategia de Aprendizaje para el Dominio se plantea primariamente con el propósito de entregar a los alumnos los prerrequisitos tanto cognoscitivos como afectivos para cada nueva tarea de aprendizaje. Cuando los procedimientos de Aprendizaje para el Dominio se utilizan sistemática y adecuadamente, el rendimiento escolar del estudiante promedio bajo estas condiciones es aproximadamente de un sigma (en el percentil 84%) sobre el estudiante promedio de la clase control (o convencional), aun cuando ambas clases hayan sido enseñadas por el mismo profesor utilizando el mismo tipo de enseñanza y los mismos materiales de instrucción. Vemos el proceso de Aprendizaje para el Dominio como un método efectivo para mejorar el



"Por varios años mis estudiantes y yo hemos estado buscando soluciones a un problema", dice el doctor Benjamin Bloom. Este artículo se refiere a ese problema.

aprendizaje de los estudiantes por medio del mismo tipo de enseñanza a través de una serie de tareas de aprendizaje.

En la medida en que los alumnos logren el dominio adecuado de los prerrequisitos cognoscitivos, mejor se sentirán en relación con sus propias habilidades para aprender las nuevas materias que se les enseñen. Además, estos estudiantes dedicarán más tiempo a un aprendizaje activo en comparación con estudiantes a quienes se les enseña con métodos convencionales. Al observar el aprendizaje estudiantil y el resultado de las pruebas, tanto de aquellos alumnos en Aprendizaje para el Dominio como de los alumnos en clases convencionales, hemos comprobado los mejoramientos del aprendizaje estudiantil bajo condiciones de Aprendizaje para el Dominio y la falta de tal mejoramiento en los cursos en condiciones convencionales. El principal punto es que los alumnos con Aprendizaje para el Dominio perfeccionan sus formas de procesar la instrucción, aunque esta instrucción sea casi la misma en ambos tipos de clases.

Leyton (1983) sugirió que una forma de aproximarse a la solución del problema de los 2 sigmas sería usar Aprendizaje para el Dominio durante un curso avanzado que provenga de una secuencia de cursos, y que además se deben nivelar y mejorar los prerrequisitos de entrada cognoscitivos de los alumnos al comienzo del curso. Leyton trabajó con profesores de educación secundaria para cursos de Algebra 2 y Francés 2, con el objeto de desarrollar una prueba inicial de evaluación de los prerrequisitos para cada uno de estos cursos. El procedimiento seguido para esa prueba inicial fue tomar el

examen final del curso anterior (Algebra 1 o Francés 1), y con un comité de cuatro profesores para cada una de las asignaturas, se examinó independientemente cada uno de los ítemes de los exámenes finales, con el fin de seleccionar aquellos ítemes que se consideraban que medían una idea o una destreza, la que a su vez era prerrequisito necesario para los cursos siguientes de esas asignaturas. Se produjo un acuerdo muy alto en relación con la mayoría de los ítemes seleccionados, y la discusión entre los profesores, por lo general, condujo a un consenso acerca de algunos de los restantes ítemes.

Dos de los grupos cursos de esta investigación fueron ayudados mediante repaso y reaprendizaje de los prerrequisitos específicos en aquellos aspectos en que mostraron dificultad en la prueba de diagnóstico aplicada al inicio. Esto, en cambio, no se realizó con los alumnos de los otros dos grupos cursos de la investigación. El método de mejorar los prerrequisitos fue muy similar al proceso de retroalimentación-corrección del Aprendizaje para el Dominio en el que el profesor volvió a enseñar los ítemes, y la mayoría de los estudiantes no respondió bien. Los estudiantes se ayudaron mutuamente en pequeños grupos en relación con los ítemes incorrectos, y fueron orientados para repasar algunos de estos ítemes refiriéndoles a páginas específicas del material de instrucción disponible. Este proceso correctivo sólo exigió tres a cuatro horas de tiempo total durante la primera semana del curso. Después que los alumnos completaron este proceso correctivo, se les tomó nuevamente una prueba paralela a la de diagnóstico. Como resultado de este proceso de corrección inicial, la mayoría de los estudiantes alcanzó el dominio requerido (80% de respuestas correctas) en la prueba paralela al término de la primera semana. Sólo en unos pocos casos, algunos estudiantes no lograron este nivel, por el cual se les dio ayuda adicional.

Lo más importante de esta experiencia fue la mantención de este rendimiento mejorado dentro de los grupos con repaso inicial en relación con los otros dos grupos en la primera prueba formativa de estos cursos avanzados (Algebra 2 y Francés 2). Los dos grupos con repaso inicial estuvieron aproximadamente 0,7 sigma más altos que los otros dos grupos en los resultados de la primera prueba formativa rendida al final de un período de aprendizaje de dos semanas.

Cuando a uno de los dos grupos con repaso inicial se le aplicó retroalimentación-corrección del Aprendizaje para el Dominio a través de una serie de tareas de aprendizaje, el resultado final, después de un período de diez a doce semanas de instrucción, fue de tal magnitud que este grupo experimental estuvo aproximadamente 1,6 sigma sobre el grupo control en el examen sumativo final. Es decir, el estudiante promedio del grupo experimental estuvo sobre el 95% de los estudiantes del grupo control en los resultados de examen final. También se observaron diferencias de actitud y otras de carácter afectivo en los estudiantes, las que se relacionaron con diferencias de rendimiento.

Estas incluyeron autovaloración académica positiva, interés en las materias de estudio y deseo de aprender más en estos campos de estudio.

Leyton encontró que el efecto promedio del mejoramiento inicial de los prerrequisitos tomado por sí solo es alrededor de 0,6 sigma (ver Cuadro N° 3), según las diferencias entre el grupo convencional solo y el grupo convencional más mejoramiento de prerrequisitos, y entre el grupo con Aprendizaje para el Dominio y el grupo con Aprendizaje para el Dominio más prerrequisitos mejorados. Tenemos aquí dos procesos, **Aprendizaje para el Dominio y Mejoramiento inicial de prerrequisitos cognoscitivos**, los que tienen separadamente efectos de gran magnitud. Cuando ellos se combinan, estos efectos separados tienden a sumarse. Creemos que estas dos variables se suman, porque ellas ocurren en momentos distintos. El mejoramiento inicial de los prerrequisitos se realiza durante la primera semana del nuevo curso, mientras que el proceso de retroalimentación-corrección del Aprendizaje para el Dominio se lleva a cabo cada dos o tres semanas durante el curso y después del mejoramiento inicial.

Esta solución al problema de los 2 sigmas podría ser aplicable a cursos secuenciales para la mayoría de las asignaturas en las escuelas (En Estados Unidos, más de dos tercios de los ramos académicos de la educación primaria y secundaria son secuenciales). Por supuesto que esta solución se aplicaría más claramente en el segundo curso de una secuencia de un mismo ramo. Quizás sería menos efectiva en el tercero, cuarto o en cursos posteriores de la secuencia en el caso de que no haya habido anterior-

mente uso de esta modalidad de mejoramiento inicial de los prerrequisitos o uso de los procedimientos de Aprendizaje para el Dominio. Esperamos que estas ideas sean analizadas con mayor detalle y profundidad tanto en Estados Unidos como en otros países. Creemos que esta solución es adecuada para todos los niveles de educación, primaria, secundaria, superior, y aun para los niveles de estudios profesionales universitarios y de postgrado.

Asimismo, pensamos que este enfoque sería ampliamente utilizable dentro de un sistema educacional de cualquier país, porque los prerrequisitos para una determinada asignatura o curso con carácter secuencial es probable que sean muy similares, aun cuando se trata de textos de estudio y profesores diferentes. De este modo, una prueba de diagnóstico bien construida en relación con los prerrequisitos iniciales para un curso secuencial determinado, tal como un curso de aritmética de 5º año básico, Francés 2, etc., podría con sólo pequeños cambios aplicarse a otras versiones del mismo dentro de un país determinado. De la misma manera, los procedimientos que resultaren efectivos para mejorar estos prerrequisitos en una escuela deberían aplicarse igualmente bien en otras. Se requiere, de todos modos, de mayor investigación en este campo para establecer en qué tipo de cursos secuenciales este enfoque sería más efectivo.

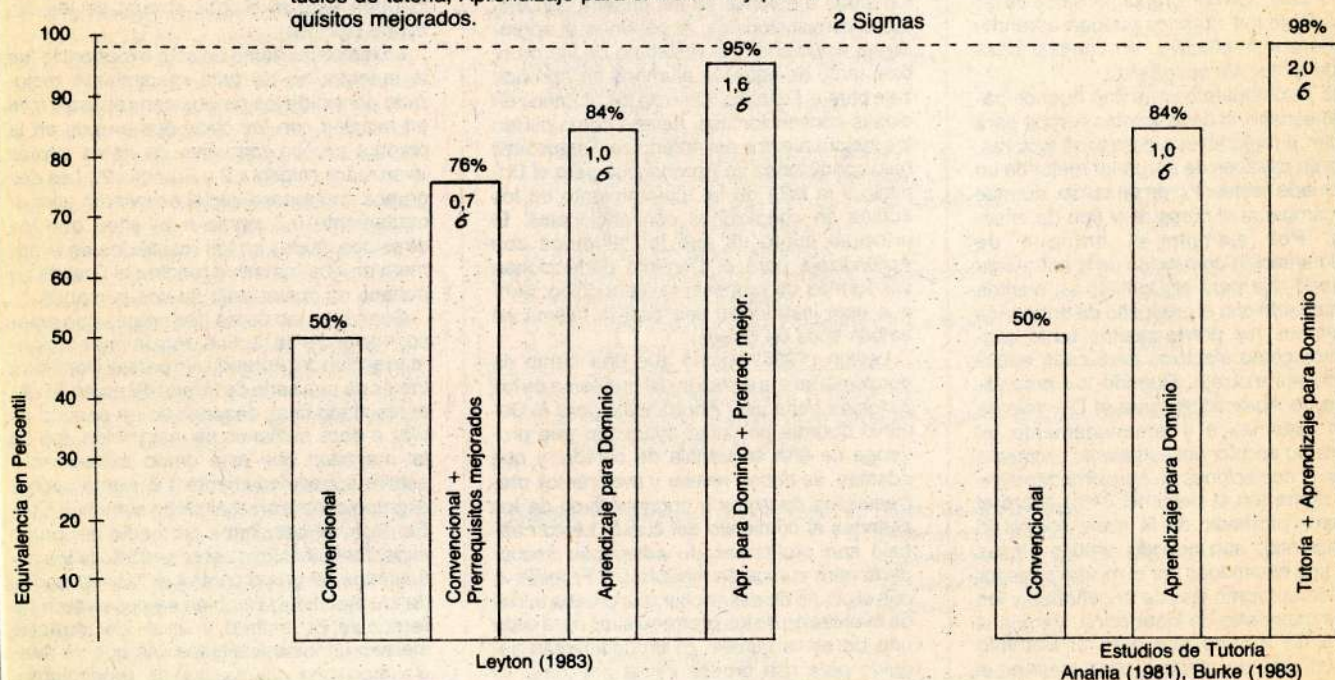
Por último, el costo de tiempo de estos procedimientos de mejoramiento inicial se limita a las horas de clase del curso durante la primera semana del curso secuencial, mientras que el tiempo y otros costos de los procedimientos del Aprendizaje para el Dominio

han sido, por lo general, muy pequeños. Esperamos que este enfoque al *problema de los 2 sigmas* pueda ser una solución económica y ampliamente aplicable por aquellos profesores que desean mejorar el aprendizaje de sus alumnos, la autovaloración académica de ellos y las actitudes e intereses por la asignatura correspondiente.

Nuestros estudiantes graduados han propuesto otros enfoques para solucionar la forma cómo los alumnos procesan la enseñanza convencional.

1. Ayudar a los alumnos a desarrollar un sistema de apoyo estudiantil en los que grupos de dos o tres alumnos estudien juntos, se ayuden entre ellos cuando se encuentren con dificultades en el curso, repasen de antemano para prepararse para las pruebas y revisen periódicamente sus aprendizajes. Un sistema de apoyo estudiantil que provee apoyo, motivación y aun ayuda cuando ésta se requiera, es capaz de elevar de modo significativo el nivel de aprendizaje de los participantes. Existe evidencia de que éstos y otros esfuerzos de aprendizaje cooperativo son casi tan efectivos como los procedimientos de Aprendizaje para el Dominio. (El tamaño del efecto del aprendizaje cooperativo (Slavin, 1980) se estima en 0,8 sigma o el 79 percentil. Ver cuadro N° 2).
2. Existe, asimismo, evidencia de que los estudiantes, al seguir programas especiales para mejorar su comprensión lectoral y/o sus hábitos de estudio y métodos de aprendizaje, tienden a aprender en forma más efectiva. Idealmente, tales programas especiales deberían estar disponibles al comienzo de cada nuevo nivel; por

FIGURA 3 Puntajes Promedio de Rendimiento Sumativo bajo diferentes condiciones de Aprendizaje. Comparación de estudios de tutoría, Aprendizaje para el Dominio y prerrequisitos mejorados.



ejemplo, en el segundo ciclo de educación básica o al comienzo de la media o secundaria. Lo aconsejable sería que este tipo de programas se relacionara estructuralmente con los cursos académicos que el estudiante está siguiendo en ese momento. (El tamaño del efecto de mejorar los hábitos de lectura/estudio (Pflaum y otros, 1980) se estima en 1,0 sigma o el equivalente del 84 percentil).

MEJORAMIENTO DE LOS MATERIALES DE INSTRUCCION Y DE LA TECNOLOGIA EDUCATIVA

El texto de estudio en los Estados Unidos y en la mayoría de los países más avanzados del mundo es una parte casi universal de la instrucción escolar. Autores y editoriales han realizado un gran esfuerzo para mejorar los textos de estudio para la enseñanza de la lectura y en gran medida en campos tales como la aritmética, matemática y ciencias naturales. Esto se ha logrado en gran parte variando la naturaleza secuencial de los tópicos, tratando de encontrar ideas o esquemas que interrelacionen diferentes partes de la materia, mejorando al mismo tiempo ilustraciones y ejercicios. Sin embargo, de acuerdo con lo investigado, no se ha encontrado que estos cambios hayan tenido resultados muy significativos en el rendimiento estudiantil, a no ser que a los profesores se les haya entregado paralelamente perfeccionamiento específico en relación con estos nuevos currículos o nuevos textos de estudio.

En esta búsqueda, nuestros estudiantes graduados se han sentido intrigados ante la posibilidad de que la organización de una sección particular (o capítulo) de un texto de estudio pudiera estar mejor integrada o que las partes de la sección estuvieran más claramente relacionadas unas con otras. Ellos han encontrado que los *preorganizadores* y *organizadores avanzados* (Ausubel, 1960) han sido moderadamente efectivos cuando éstos se enfatizan en el texto de estudio o son entregados por el profesor al comienzo de cada nueva unidad del curso. Estos *organizadores* podrían ser entregados en la forma de objetivos, de algunas ideas sobre lo que se va a aprender durante la unidad, o una breve discusión entre lo que ya ha sido aprendido y lo que se aprenderá en la unidad. Tales *organizadores avanzados* (Luiten y otros, 1980) parecen tener un tamaño de efecto promedio en rendimiento de alrededor de 0,2 sigma*. Si bien este efecto ha mostrado ser bastante consistente, por sí mismo no contribuye significativamente en la búsqueda del efecto de 2 sigmas. Sin embargo, algunos investigadores han sugerido que una combinación de *organizadores avanzados* al comienzo de un nuevo tópico, junto con otras ayudas de organización durante el capítulo o unidad, además de preguntas apropiadas, resúmenes u otras ayudas de organización al término de la unidad, podrían tener un efecto sustancial en el aprendizaje del estudiante en ese capítulo.

Investigaciones en proceso

Uno de nuestros estudiantes, Avalos, está estudiando el efecto de las ayudas de organización dentro del material de instrucción en combinación con el mejoramiento inicial de los prerrequisitos cognoscitivos y los procedimientos de retroalimentación-corrección del Aprendizaje para el Dominio. Avalos está planificando un diseño de investigación que le permitirá determinar tanto los efectos de cada uno de estos tres procesos por separado, como el efecto de la doble combinación de cualquiera de estos procesos. Por lo menos, se anticipa que la combinación de cualquiera de dos de estos efectos será mayor que los resultados de cada uno de estos procesos en forma separada. Se espera que el efecto de la combinación de dos de algunos de estos procesos estará sobre el 1,3 sigma (percentil 90). Si esto se logra, ello permitirá varias nuevas soluciones al problema de los 2 sigmas, algunas de las cuales podrían lograrse con un muy pequeño costo o esfuerzo por parte de los profesores o el sistema escolar.

Avalos espera obtener los resultados indicados anteriormente, porque las ayudas de organización pueden introducirse en los nuevos textos de estudio, los que pueden ser usados por los estudiantes con un mínimo de énfasis por parte de los profesores.

El mejoramiento inicial de los prerrequisitos puede ser completado antes que los alumnos empiecen a estudiar una nueva materia en un curso, mientras que los procedimientos de retroalimentación-corrección del Aprendizaje para el Dominio se desarrollan cada dos o tres semanas durante el curso. Creemos que cada uno de estos procesos es independiente de los otros procesos.

Mis estudiantes también han sugerido formas de mejorar los materiales de instrucción y la tecnología educativa.

1. Algunos cursos de aprendizaje con ayuda de computador, tal como el sistema Platón, parecen ser muy eficaces para estudiantes altamente motivados. Sería perfectamente posible determinar qué cursos con ayuda de computador permiten que una proporción considerable de estudiantes logren una eficacia de 2 sigmas en el rendimiento. La utilidad de los cursos con ayuda de computador podría determinarse ya sea en términos del tiempo que requieren, velocidad para ser completados, nivel del rendimiento en las pruebas finales y retención del alumno en relación con el material aprendido. Es probable que los cursos con ayuda de computador tengan también resultados positivos en las características afectivas de los alumnos, como autovaloración académica, interés en la materia y deseo de seguir aprendiendo por medio de métodos de aprendizaje con ayuda del computador.
2. Si bien el tamaño del efecto promedio

para nuevos programas de estudio en ciencias naturales y matemática es sólo de 0,3 sigma, algunos de estos nuevos programas podrían ser más eficaces que otros. Una búsqueda cuidadosa de nuevos programas de estudio podría determinar cuáles son más positivos y qué es lo que hace que estos nuevos programas sean mejores que otros.

3. Muchos países han desarrollado nuevos programas de estudio (currículos) en ciencias naturales y matemática. Algunos de estos países tienen centros de desarrollo curricular permanentes que son responsables de la planificación y desarrollo de los nuevos programas, del perfeccionamiento de los profesores y del uso de los nuevos programas de estudio. Algunos de mis estudiantes han propuesto la realización de estudios comparativos entre países, con el objeto de determinar en qué países han sido realmente más positivos estos nuevos programas de estudio y qué los ha hecho así. Es posible esperar que algunos de estos nuevos programas de estudio en aquellos países podrían también mostrar el efecto de 2 sigmas.

Nota del autor:

* Se ha constatado además que los "organizadores avanzados" tienen alrededor de 0,4 sigma de efecto en relación con retención del aprendizaje.

Este artículo fue publicado en inglés en la revista norteamericana Educational Leadership en mayo de 1984. El Dr. Bloom autorizó personalmente al Prof. Cabezón para traducirlo y adaptarlo al Castellano.

Nuestra revista se enorgullece de haber sido elegida para difundir esta traducción del trabajo del distinguido pedagogo. Dada la longitud del artículo se ha dividido en dos partes. La segunda se publicará en la próxima edición.

Resumen de una encuesta

CARACTERISTICAS DEL PROCESO DE MUNICIPALIZACION

Profs. Ernesto Schiefelbein y Osvaldo Cuevas

Este trabajo fue presentado por los autores al seminario técnico: *La Municipalización de la Educación en Chile: un intento de evaluación*, organizado por la Corporación de Promoción Universitaria (CPU) el 20 de julio de 1984.

Se envió una encuesta de 21 preguntas a 15 municipalidades del país. Estas fueron seleccionadas en forma arbitraria para obtener alguna representación de niveles socioeconómicos y de distancia con respecto a las grandes ciudades. Se obtuvieron ocho respuestas dentro del plazo que permitía su tabulación. La mayor parte de las respuestas corresponde a las diversas comunas de Santiago; las tres primeras, a niveles medios y medios altos de Santiago; las siguientes tres atañen a niveles medios bajos y a zonas marginales de Santiago; las dos últimas, a una zona rural y a una comuna del sur del país.

A pesar de esto, las respuestas detectan una gran variedad de estrategias e instrumentos para abordar el problema de hacer funcionar los sistemas educacionales locales. La tabla resumen presenta en forma comparativa las respuestas a las 21 preguntas.

Encuesta

Cuestionario sobre las Características del Proceso de Municipalización Educacional en Chile.

1. Fecha de traspaso de los establecimientos educacionales a la Municipalidad.
2. Comentarios sobre el proceso de traspaso.
3. Organización y mecanismo que se crearon en la primera etapa del proceso.
4. Organización y mecanismos en actual funcionamiento que han permitido superar los problemas del primer momento. (Si han existido etapas, sería interesante comentarlas.) Describir el Directorio de la Corporación o Consejo Asesor del DEM y su funcionamiento e impacto.
5. Relación de la organización actual con el resto de la organización municipal.
6. Número total de funcionarios que cola-

- *Esta es una versión preliminar de un estudio que los autores seguirán desarrollando.*
- *Sólo ocho municipalidades respondieron la encuesta.*
- *Sin embargo, el resultado es útil para conocer cómo está operando la municipalización de la educación.*

- boran con la Corporación o DEM en el nivel central (profesionales, administrativos y de servicios) y principales funciones.
7. Características de la supervisión realizada internamente por la Municipalidad.
 8. Ejemplos de nuevas tareas o actividades que se han podido realizar (que antes habría sido imposible lograr con la organización del Ministerio de Educación).
 9. Ejemplos de tareas o actividades que probablemente desaparecerían (o sería difícil mantener) si se deseara volver a centralizar la administración.
 10. Casos de problemas en la definición de lo técnico y lo administrativo y maneras en que se han solucionado los conflictos.

11. Descripción de las actividades de perfeccionamiento de docentes (a través de cursos, supervisión o trabajo interno en la escuela).
12. Modalidades usadas para identificar postulantes que van a ejercer la docencia en la comuna y para seleccionar a los profesores, directores y docentes superiores (diferenciar para cada uno de ellos si procede).
13. Descripción de las modalidades de ascenso o carrera docente (si existen). En especial indicar cómo se contrata a los profesores nuevos (en qué grado y con qué sueldo).
14. Características del sistema de bienestar de los docentes (si procede) y de otros beneficios con que cuenta el personal de la Corporación o DEM.
15. Forma (ejemplo de casos) en que se han tomado decisiones para ampliar la cobertura (crear nuevas escuelas o expandir antiguas) o para reducirla.
16. Nivel y características de la competencia de la educación particular subvencionada.
17. Modalidades que permitan conocer (directamente) los intereses y problemas de los profesores.
18. Modalidades en que opiniones de padres y apoderados (y otros organismos privados de la comunidad) pueden influir en las decisiones de política educacional y su funcionamiento.
19. Indicar el grado de cobertura de la alimentación escolar y precisar si el financiamiento proviene por subvenciones o de algún financiamiento especial.
20. Otros aportes municipales o no municipales (por encima de los montos de las subvenciones) que se destinan a la educación en la comuna.
21. Descripción de prácticas interesantes realizadas en su comuna en materia de educación, que convendría comunicar a otras corporaciones o DEM.

Pregunta	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
10	No ha habido problemas; a pesar de la dependencia por parte del personal	No ha habido problemas; a pesar de la dependencia por parte del personal	No es posible separar los dos aspectos. Hay que aunar los esfuerzos.	No ha habido problemas. Diferencias superadas por una relación cordial y crítico.	No ha habido problemas. Puede haber ayudado el que los responsables de la C.M. son todos profesores.	Problemas se sortean flexibilizando programas del nivel central	S.D.	Un ejemplo: asignatura de religión sin financiamiento (personal excedente)		
11	Consulta a profesores para detectar necesidades. Coordinar asistencia a cursos de 328 profesores. Taller en Cs. Nat.	Asesoría quincenal a jefes U.T.P. Definición política de perfeccionamiento. Programa piloto en 5 establec.	Capacitar personal UTP, Educ. Diferen. Talleres en cada unidad.	Se respaldan las iniciativas de los docentes. Las UTP realizan el perfecc. permanente.	Permanente con CPEIP, DPE. Se prepara en inglés y lecto-escritura en la EB	Convenio con UC para masa de prof. Talleres para jefes tec. Apoyo de jefes técnicos a docentes.	Cursos con CPEIP. Universidades y otros organismos para 582 profesores.	Cursos CIBEX, cursos inglés para docentes 1º, 4º Ed. Básica.		
12	Por concurso público (a partir circular 1284).	Archivo de postulantes. Proceso de selección por concurso público y examen de selecc.	Llamado a concurso La CEBM selecciona	Concurso público, comisión de docentes propone a director de la C.M. Hay registro de inscrip.	Creado rol de postulantes para suplencias e interinos	Concurso que realiza Depto. de Personal de la Adm. Central	S.D.	Listado de postulantes por asignaturas; Rol de postulantes. Llamados a la prensa		
13	Contrato en grado similar. Mineduc.	Proyecto de carrera docente. Hasta ahora no la hay. Profesores nuevos en último "grado" correspondiente	Similar a EUD. Congratamiento subvención limita reajustes.	No hay aún carrera docente en la C.M. Todo nuevo docente tiene igual renta.	Se usa EUR (sistema idéntico al fiscal). Ascendido personal que estaba en grado 20.	Por concurso	S.D.	No existe carrera docente comunal (casi no han habido cambios de dirección).		
14	OB en formación. Rebajas de 50% a recreación dependientes del municipio.	Caja de compensación. Accidentes del trabajo y otros beneficios.	La OB ha celebrado convenios con CMS. Hay ayuda para casos especiales	No hay OB, pero hay Unidad de Asistencia Social. Docentes participan en Caja de Compensación.	23 tipos de beneficios sin costo para el personal	OB en formación financiado por docentes y municipio	Fondo de Bienestar	Instituto de Seguridad del Trabajo (ISE)		
15	Consejo Asesor de Directores analiza antecedentes, proporciónados por Alcalde, DEM o directores	Erradicación de poblaciones. Se fusionan 2 escuelas; se reduce una; otra cambia su población escolar.	De acuerdo a necesidades detectadas en cada unidad.	Se realizó un estudio de la comunidad. Se expandió nivel de Transición (Kinder) en todos los colegios y Educ. Diferen.	Usado Mapa Escolar. Fusión de establecimientos cercanos. Uso de locales anexos	Análisis de cambios demográficos	S.D.	Creado 15 kinder, 4 primeros medios rurales 3 segundos medios.		
16	No hay información calificada	Competencia tradicional conocida y sin problemas. No hay información completa de nuevos colegios	Hay intensa competencia con EPS. A veces P y A la refieren por aspectos externos (transporte...) en vez de la calidad.	Los EPS son pequeños e incompletos (atiende 25% de la población entre 6 y 15 años). En general no cumple con los colegios de CM.	Recientemente surgidos colegios con fines lucrativos (Usan medios discutibles...). Poca relación	Crecido en 100% en desmedro de colegios municipales.	S.D.	La EPS de reciente creación es de bajo nivel		
17	Entrevistas en DEM con los alcaldes y del Alcalde con los interesados	Talleres de diagnóstico con 200 delegados. Acceso directo, pero sin canales formales	Reunión con DD; 10 profesores representan a la comuna en Directorio. Visitas periódicas; fácil acceso a PCM y SGCM.	Profesores tienen delegados laborales por colegio. Se reúnen mensualmente con SGCM.	PCM y SGCM visitan escuelas y ofrecen fácil acceso a docentes; OB, CEBM, DEM.	Reuniones periódicas del CT o con funcionarios de la CM.	Reuniones amplias con todo el personal	Contacto directo y asistencia a Consejos de Profesores.		
18	A través de Centros de P. y A. Funcionamiento Informal	A través de los Centros de Padres y otros organismos por contactos informales	Fomentado los centros de P. y A. Reciben trato preferente cuando acuden a la CM.	Directivas de los Centros de P. y A. Se reúnen mensualmente con SGCM. Problemas se examinan en entrevistas privadas.	Creado Centro General de P. y A.	Peticiones escritas de Centros de P. y A. o Juntas de Vecinos	Existen programas de difusión e integración de la comunidad.	En el DEM hay un coordinador de Educ. Extraescolar. Se participa en CODECO y se asiste a reuniones de P. y A.		

Las corporaciones de departamentos municipales de educación se preocupan de enfatizar el rol de las Unidades Técnico-Pedagógicas de cada establecimiento educacional.

Pregunta	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
19	JNAEB de 4.775 desayunos y 1.526 almuerzos. Municipio cubre 588	Subvención no financiera planilla de sueldos. Aporta gastos de operación 3 millones mensuales y 70 millones más en 1983	CM financia 492 raciones para los que tienen derecho, que JNAEB redujo a 8.346 des. y 716 alumnos.	Se deben atender 7.550 casos (en 20.000). Cobertura alcanza a 49% y los da la JNAEB.	Se atiende 67% de índices 1, 2, 3 de estratificación social. Resto depende de ítem en IR.	42% en desayuno y 29% en almuerzos entregados por JNAEB.	S.D.	60% en desayunos y 25% en almuerzos entregados por JNAEB.		
20	FCM aporta 1,7 mill. en 1984		Sólo subvención	Por ser comuna pobre no se puede esperar aporte del FCM. Pero se obtiene colaboración de 198 personas del PEM. En 1983 aporte de 1,9 mill.	Hay aportes del FCM (no se indica %)	Sólo subvención	Sólo subvención	Aporte del FCM de 2,5 mill. en 1984		
21	Consejo de UPT. Reforzamiento en Castellano, Matemáticas y Ciencias. Materias de pruebas que usan docentes. Rotación del material.	Proyecto global de D.O. y experiencia piloto en cinco establecimientos	Talleres de UTP. Hay de docentes de básica y media de igual nivel. Pruebas de diagnóstico académico (día sábado). Cursos de P.A.A.	Atención en grupos diferenciados; educación para adultos; expansión de kinder	Programa deportes, coordinación de directores y UTP. Prebásica.	Programa catequesis. Programas extraescolares (teatro, cine, brigadas de seguridad)	8 grupos diferenciales completos; escuelas incompletas. Tos. medios rurales. Control de dirección.	Proyecto de 1º y 2º medio rural a complementar con Educ. técnica posterior.		

Y ESTUDIOS

ANEXO

Siglas usadas en la Tabla	
CAS	= Comité de Acción Social de la Municipalidad
CEBM	= Coordinación de Educación Básica y Media
CEMA	= Centros de Madres
CIBEX	= Proyecto de Ciencias Integradas Básicas Experimentales
CM	= Corporación Municipal
CMS	= Centros Médicos de Atención de Salud
COTEA	= Comité Técnico Administrativo (asesor del Alcalde)
CPEIP	= Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas
CT	= Consejo Técnico
DD	= Directores de Departamentos
DEM	= Departamento de Educación Municipal
DPE	= Dirección Provincial de Educación
EB	= Educación Básica
EPS	= Educación Particular Subvencionada
EUR	= Escala Unica de Remuneraciones
EUD	= Escala Unica Docente
FCM	= Fondo Común Municipal
JNAEB	= Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas
IR	= Intendencia Regional
ISE	= Instituto de Seguros del Estado
MINEDUC	= Ministerio de Educación
OB	= Oficina de Bienestar o Departamento de Bienestar
PCM	= Presidente Corporación Municipal
PEM	= Programa Empleo Mínimo
PPAA	= Preparación para Prueba de Aptitud Académica (ingreso a la Universidad)
P y A	= Padres y Apoderados
S.D.	= Sindicatos
SGCM	= Secretario General de la Corporación Municipal
UC	= Universidad Católica de Chile
UCJV	= Unión Comunal de Juntas de Vecinos
UTP	= Unidad Técnico-Pedagógica

Los servicios municipales de educación en el rubro de la ampliación de la cobertura han tendido preferentemente hacia la creación de cursos de nivel preescolar.



Características generales

A continuación se comentan en forma muy resumida las características generales que se pueden extraer de cada una de las respuestas.

1. La mitad de las comunas recibieron las escuelas en 1981 y la otra mitad en 1982.

2. En varios casos, el traspaso generó diversos problemas de encasillamiento de profesores y vacíos legales que obligaron a dedicar mucho tiempo a superar ese tipo de dificultades, antes de enfrentar los problemas educacionales propiamente tales.

3. En la mitad de los casos se usaron mecanismos de transición. Posteriormente se ha tendido a utilizar las Corporaciones Municipales (CM).

4. La organización diseñada es muy variable. Siempre incluye al alcalde, la Unión Comunal de Juntas de Vecinos (UCJV), y en varios casos se integra con representantes del Rotary y CEMA. Se espera incluir en el futuro a Centros de Padres y Apoderados. Se utilizan diversos organismos asesores donde participa un mayor número de personas.

5. El alcalde es la pieza fundamental del funcionamiento del sistema escolar comunal. Existe colaboración estrecha con el Comité de Acción Social (CAS) y el Comité Técnico Administrativo (COTEA) que asesoran al alcalde. En otros casos también hay vinculaciones con el Comité de Desarrollo Comunal (CODECO).

6. El tamaño de las CM o DEM varían entre 14 y 40 funcionarios.

7. Existe un gran esfuerzo de supervisión a nivel comunal, y se enfatiza el rol de la UTP de cada unidad. En varios casos se utilizan mecanismos adicionales para el control contable o financiero.

8. Diversas nuevas tareas que permiten la municipalización se describen en las respuestas. Por una parte se destaca la mantención de los locales escolares, la solución oportuna de los problemas y por otra, la extensión de la educación media, cursos preuniversitarios y diversas acciones que benefician la salud escolar.

9. Muchas de las nuevas actividades po-

drán desaparecer si no se opera a nivel comunal.

10. No es posible separar el aspecto técnico del administrativo. A pesar de esto, se evitaron problemas de atribuciones entre comunas y Ministerio, por la relación de las personas que representan a unas y otro. En algunos pocos casos se cambió a los representantes para lograr la adecuada coordinación.

11. Existen diversas modalidades de perfeccionamiento, en algunos casos se contrataron docentes que selecciona el CM o DEM, pero en otros sólo ha sido posible autorizar a los docentes que quieren asistir (y financiar ellos mismos el costo de los cursos). Los temas o tipos de perfeccionamiento oscilan desde administración para los directores hasta refuerzo en cada asignatura.

12. Casi todas las CM y DM realizan cursos públicos y llenan diversos tipos de registros (listas) que probablemente les permite avisar (a los candidatos más idóneos) que presenten sus postulaciones. Dada la buena oferta de docentes, no parece haber habido problemas para obtener buenos profesores (todos deben estar en posesión de sus títulos para cumplir con los requisitos de la subvención).

13. Se trata de seguir, hasta donde lo permitan los recursos, la escala única de remuneraciones (EUR). Sin embargo, se perciben las fuertes limitaciones introducidas por el congelamiento de las subvenciones. Este parece ser un aspecto que requiere una pronta solución.

14. Hay muchos esfuerzos para crear diversos organismos de Bienestar (OB). Se trata de desarrollar al máximo los mecanismos existentes y de facilitar el uso de otras instituciones municipales.

15. La ampliación de la cobertura a veces está basada en estudios detallados (Mapa Escolar) y en otros responde más bien a presiones cuantificadas (registradas) en cada uno de los establecimientos educacionales. Tiende a prevalecer la creación de cursos de nivel preescolar (especialmente transición o kinder).

16. En la mayor parte de los casos se

aprecia un crecimiento del número de establecimientos de Educación Particular Subvencionada (EPS). La calidad de esta educación parece ser inferior al promedio y en varias comunas se utilizan diversos mecanismos (en algunos casos de discutible valor) para incrementar su matrícula en desmedro de la educación municipal.

17. Si bien las visitas a Consejos Docentes y entrevistas informadas con profesores son los medios usados con mayor frecuencia para conocer los intereses y problemas de los docentes, en varios casos se experimentaron con éxito formas de representación de los profesores en los directorios de los DEM o CM.

18. Hay interés por estimular la organización de Centros de Padres y Apoderados (P y A). En una de las comunas se ha creado un Centro General que los reúne. No ha sido posible tener una idea de tipos de aporte en soluciones o previsión de problemas.

19. La atención de los niños que requieren alimentación escolar oscila entre un 40 y un 70% de los casos. En varias comunas se nota un esfuerzo especial por tratar de solucionar este problema, pero las restricciones de fondos limitan el esfuerzo municipal para incrementar en alrededor de un 10% ese tipo de ayuda.

20. En algunos casos, las municipalidades asignan aportes del Fondo Común Municipal (FCM). No se ha podido calcular a qué porcentaje de los fondos corresponden dichos aportes. En ocasiones, éstos han dotado a las escuelas de materiales educativos. En casi todos los casos en que hay aporte del FCM, ha reducido el monto asignado en el primer año del traspaso (es probable que inicialmente se vayan solucionando los problemas más serios).

21. Entre las prácticas interesantes desarrolladas por las CM y DEM están los Consejos de UTP, atención de grupos diferenciados, programas extraescolares (especialmente deportivos), agregar cursos de 1º y 2º año medio en el área rural; programas de kinder; pruebas de diagnóstico y diversas otras experiencias.



Este insecto, conocido popularmente como Chaqueta amarilla, es una avispa de la familia Vespidae, originaria de Asia y que se dispersó por Europa.

ESTUDIO DE LA VESPULA GERMANICA

Prof. Rubén Rojas Payacán
Escuela Básica G 367, Quelén
Salamanca. IV Región.

Nota: Este trabajo fue presentado al Segundo Concurso Nacional "Compartamos experiencias de aprendizaje".
El jurado recomendó su publicación.

Elegimos como tema de nuestro trabajo a la *Vespula Germanica* por ser un insecto introducido a nuestro país para poder así contribuir con ello al conocimiento de la especie.

El haber elegido este tema nos llena de legítimo orgullo, porque creemos que este es un punto de partida para lograr conclusiones que pueden ser útiles a los agricultores de nuestra zona y de nuestro país.

Con esta investigación hemos tenido la suerte de conocer bastante de una especie desconocida en nuestro territorio; además nos ha permitido ponernos en contacto con campesinos, quienes con sus familiares nos han ayudado en esta grata labor, entregándonos en todo momento la cooperación espontánea y generosa para el enriquecimiento de nuestro trabajo.

Para todos ellos nuestros sinceros agradecimientos, también al profesor de la Universidad de Concepción, Pedro Casals Bustos; al jefe provincial del Servicio Agrícola y Ganadero (SAG) de Illapel, José Luis Chuminatto y su personal; a la I. Municipalidad de Salamanca y su Departamento de Educación.

Finalmente, damos nuestros agradecimientos especiales a Leonardo López y coordinadores provinciales del Departamento de Educación Extraescolar de la Dirección Provincial de Educación Illapel, Omar Ojeda Lira, y Douglas Moyano A., con cuyo aliento logramos llevar a feliz término nuestro trabajo.

Materiales

Para la elaboración de nuestra modesta investigación, fue necesario contar con cier-

- Un grupo de alumnos de una escuela básica, de la comuna de Salamanca, realizó una investigación para conocer un insecto perjudicial para la agricultura de la zona.
- Este insecto es una avispa excavadora que necesita consumir frutas.
- El conocimiento obtenido fue puesto al servicio de las comunidades rurales afectadas.

tos materiales indispensables para el desarrollo de nuestra labor; fue así como usamos:
Dos lupas.

Tres microscopios de 100 aumentos.
Cartulina blanca para croquis.
Plumones de colores para croquis.
Material de impresión.
Máquina fotográfica.

Diapositivas.

Vidrios y uniones, entre otros.

Método

El método de trabajo elegido para llevar a cabo la investigación, fue el método inductivo, que es un razonamiento en el que mediante los hechos particulares de experiencia, se llega a una conclusión universal.

La expresión práctica de este método se realizó a través de una investigación teórica y práctica, que consultó además una encuesta aplicada a las personas que trabajan la tierra en comunidades rurales cercanas a la escuela.

Encuesta a campesinos

Presentamos el formato de la encuesta utilizada, su tabulación y conclusiones.

ENCUESTA

Con el fin de investigar las consecuencias de la introducción a nuestro país y la presencia en la zona de la *vespula germanica*, más conocida como la avispa chaqueta amarilla, venimos a rogar a usted tenga a bien responder en forma veraz cada una de las preguntas que a continuación se le formulan con respecto al tema.

Queremos dejar establecido que los resultados de esta encuesta serán utilizados, exclusivamente, para enriquecer nuestra investigación y, una vez obtenidos los datos, las encuestas serán destruidas.

NOMBRE
EDAD
LOCALIDAD FECHA

ENCIERRE EN UN CIRCULO LA ALTERNATIVA QUE A SU JUICIO ES LA MAS CORRECTA.

1. ¿En qué año vivió por primera vez la Chaqueta Amarilla en esta zona?
 A. Antes de 1974 E. En 1977
 B. En 1974 F. En 1978
 C. En 1975 G. En 1979
 D. En 1976 H. En 1980

2. ¿Qué perjuicios le ha ocasionado?
 A. En carnes.
 B. En frutales.
 C. En animales.
 D. Ninguno.

3. ¿Le ha picado alguna vez?

- A. SI B. NO

4. Si su respuesta es afirmativa, ¿cuáles fueron sus síntomas?
 A. Poco dolor.
 B. Dolor mediano.
 C. Gran dolor con cuadro alérgico.
 D. No hubo molestias.

5. Si usted respondió la letra C:

- A. ¿Se curó con sus propios medios?
 B. ¿Debió acudir a una clínica?
 C. ¿Debió ser hospitalizado?

6. ¿Ha observado si la especie consume frutas?

- A. SI B. NO

7. Si su respuesta es afirmativa, ¿qué clase de frutas consume?

- A. Uvas E. Naranjas
 B. Duraznos F. Peras
 C. Manzanas G. Damascos
 D. Sandías H. Melones

8. ¿Ha observado si la especie consume carne?

- A. SI B. NO

9. Si su respuesta es afirmativa, ¿en qué circunstancias la consume?

- A. Carne fresca faenada.
 B. Carne putrefacta.
 C. Animal herido.

10. ¿Ha observado a la especie consumir fruta sana?

- A. SI B. NO

11. Si su respuesta es afirmativa, ¿qué clase de fruta?

- A. Uvas E. Naranjas
 B. Duraznos F. Peras
 C. Manzanas G. Damascos
 D. Sandías H. Melones

12. ¿Cree usted que este insecto es beneficioso para el hombre?

- A. SI B. NO

¿Por qué? _____

13. ¿Ha encontrado nidos de estas avispas en su parcela?

- A. SI ¿Cuántos? _____

- B. NO

14. Si ha encontrado nidos, ¿cómo los ha combatido?

- A. Con fuego
 B. Con agua caliente
 C. Con agua helada
 D. Con bencina
 E. Con carburo
 F. Con Baytión
 G. Con azufre
 H. Otros (especifique) _____

15. ¿Qué sugerencias nos podría entregar para mejorar nuestra investigación? —

Conclusiones

1. La avispa *Vespula germanica*, Chaqueta amarilla o abeja asesina es una especie introducida casualmente al país.
 2. Es una avispa que se presenta en colonias



La avispa *Chaqueta amarilla* ocasiona severos daños en las viñas, porque consume uvas maduras.

TABULACION DE LA ENCUESTA APLICADA A 56 PERSONAS DE LAS LOCALIDADES DE PANGUESILLO, QUELEN BAJO, QUELEN ALTO Y PUNTA NUEVA

ITEM 1	
A	18
B	15
C	20
D	3
E	
F	
G	
H	

ITEM 2	
A	
B	48
C	
D	8

ITEM 3	
A	27
B	29

ITEM 4	
A	
B	21
C	6
D	

ITEM 5	
A	4
B	1
C	1

ITEM 6	
A	56
B	

ITEM 7	
A	51
B	2
C	
D	
E	
F	
G	3
H	

ITEM 8	
A	56
B	

ITEM 9	
A	53
B	1
C	2
D	

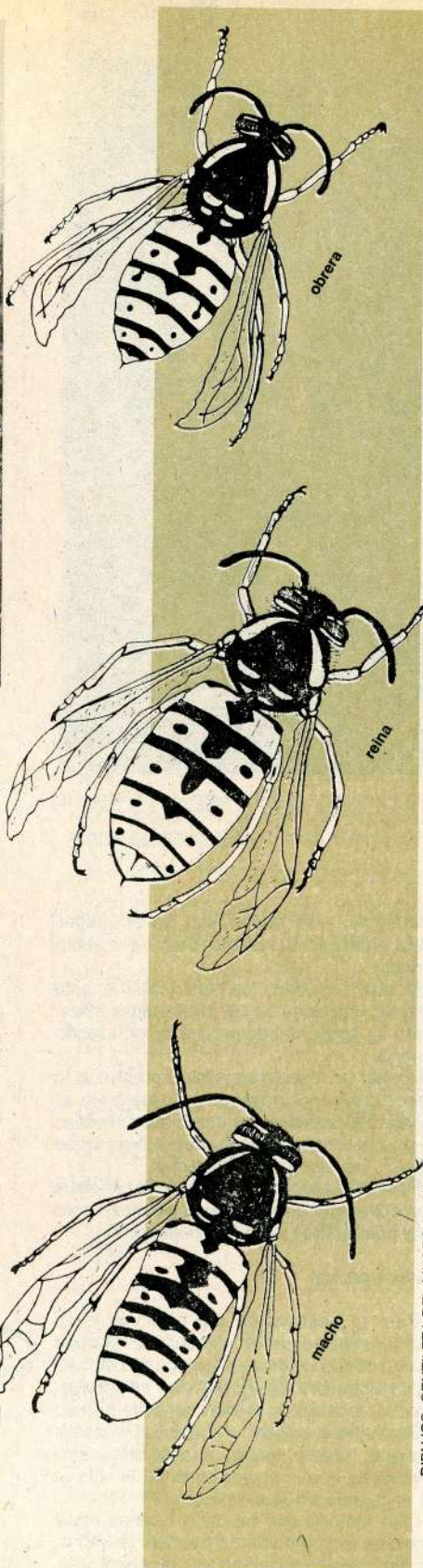
ITEM 10	
A	47
B	9

ITEM 11	
A	34
B	8
C	
D	
E	
F	
G	5
H	

ITEM 12	
A	
B	56

ITEM 13	
A	49
B	7

ITEM 14	
	34
	12
	3
A	
B	
C	
D	
E	
F	
G	
H	



DIBUJOS: GENTILEZA DEL MUSEO NACIONAL DE HISTORIA NATURAL

con un sistema social bien definido, donde se distinguen claramente: reinas, obreras y machos.

3. Esta especie no ofrece ningún bien de consumo a la sociedad.
4. Por su voracidad, causa muchos daños en los frutales de la zona, especialmente, vides y durazneros.
5. Es un insecto tranquilo, pero muy agresivo cuando se le molesta.
6. Es una especie imposible de erradicar por su rápida reproducción.
7. La mejor forma de combatirla es aplicando productos químicos en la mañana, tarde o noche sobre los avisperos.

DIAPORAMA

Las investigaciones y las conclusiones de la encuesta permitieron elaborar un material audiovisual de divulgación del tema, que fue presentado a la comunidad. Una síntesis del diaporama (combinación de diapositivas y un texto oral) es lo que entregamos a continuación:

Avispa excavadora

La *Vespula germanica*, también llamada Chaqueta amarilla, es un insecto del orden de los Himenópteros, familia *vespidae*, que se presenta en colonias.

Estos insectos son avispas excavadoras que anidan en el suelo construyendo allí sus panales que unen a la superficie mediante túneles. Los adultos de la *Vespula germanica* son fácilmente identificables por su abdomen amarillo, con un diseño negro característico; tórax negro con pequeñas áreas amarillas; cabeza negra con una banda

La Vespula germanica se organiza en colonias formadas por obreras, reinas y machos. La reina es el individuo más desarrollado.

amarilla que la atraviesa por detrás de los ojos. Las antenas y ojos están bien desarrollados.

La especie *Vespula germanica* es originaria de Asia, desde donde se dispersó al norte de África, Europa, la costa este de los Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda y Tasmania.

Llegada a Chile

Chile es la única parte de Sudamérica donde se le encuentra, y está distribuida de Coquimbo a Aisén.

Según el investigador Pedro Casals B., de la Universidad de Concepción, se la encontró por primera vez en 1974, en las cercanías del aeropuerto de Pudahuel, por lo que se cree llegó a Chile en alguna carga aérea procedente de Europa o de los Estados Unidos.

Referente a la fecha que se supone llegó a Chile, nuestro grupo difiere un poco de lo asegurado por el señor Casals, pues ya en 1974 el Servicio Agrícola y Ganadero de Illapel localizó algunos ejemplares en el sector de Tranquilla y Chellepín, comuna de Salamanca, por lo que conjeturamos que su introducción al país debió ocurrir antes de 1974.

Como dijimos anteriormente, esta avispa es un insecto social que se presenta en colonias organizadas en las cuales se distinguen reinas, obreras y machos.

La reina es el individuo más desarrollado de la colonia, con una longitud aproximada de dos centímetros. Su abdomen es casi del mismo tamaño que el del macho, pero más amplio; la cabeza y tórax son también más grandes.

El abdomen de la obrera es más corto que el del macho, pero la cabeza y tórax son del mismo tamaño.

La longitud de las antenas permite separar los sexos. Las antenas de los machos tienen doce segmentos una y media veces más largos que los de las obreras y reinas, cuyas antenas tienen doce segmentos cortos.

Avispero

Al llegar la primavera, las reinas fecundadas construyen las primeras celdillas del futuro panal, en las cuales colocarán los primeros huevos y se dedicarán a su cuidado hasta que nazcan las primeras obreras, quienes cuidarán las larvas y reinas, continuando el trabajo de la colmena.

Prefieren construir el nido subterráneo, aunque también en ramas y troncos de árboles, y en orillas de canales, donde a veces suelen nidificar.

El nido es de color gris, y (está hecho de

una sustancia muy parecida al papel) puede alcanzar unos 50 cm. de alto por 30 cm. de diámetro.

Su forma es semejante a un balón de béisbol.

La sustancia de la que está construido el avispero la obtienen al mascar madera seca, especialmente de sauces y raíces, donde se encuentra en grandes cantidades.

Los panales están unidos entre sí por pequeños suspensorios en forma de cordones que se ubican en un número variado entre las celdillas del primer panal y el techo del que sigue hacia abajo.

Alimentos

Las necesidades de satisfacer los requerimientos de proteínas y glúcidos que son la base de su alimentación, obliga a las obreras a buscar activamente su alimento, consumiendo para ello frutas, insectos de todo tipo, carne fresca, charqui, higos, etc.

También la demanda de alimentos azucarados es satisfecha por la miel que producen algunos pulgones u otros homópteros, en especial los que se encuentran en sauces, encinos y cipreses.

Esta avispa es considerada por los agricultores como extremadamente dañina, pues ocasiona severos daños al consumir uvas maduras.

Excepcionalmente, esta avispa es atraída por las heridas de los animales, limitándose sólo a picarlos, pero en ningún caso ocasiona su muerte, ni menos la de seres humanos.

Al picar a las vacas mientras son ordeñadas, éstas se alteran fisiológicamente de manera tal, que no se puede obtener de ellas la totalidad de su leche.

A diferencia de la abeja común (*Apis mellifica*), esta especie no produce miel y sólo recolecta, como ya dijimos, glúcidos y proteínas, además de la glucosa para el alimento y construcción de su avispero.

En Chile, esta avispa ha progresado de gran manera por la abundancia de sitios donde nidificar: cuevas de roedores, de conejos, terrenos arados, además de gozar de un excelente clima para su reproducción.

Ciclo estacional

Cuando las reinas han madurado en otoño, se realiza la cópula y las reinas fecundadas buscan un sitio donde nidificar.

Pasan el invierno en lugares secos y protegidos; bajo corteza de árboles, grietas de edificios, etc., sin alimentarse durante todo este período hasta la primavera siguiente.

Un 90% de machos y obreras perecen en invierno a consecuencia de las bajas temperaturas, falta de alimento y canibalismo.

Al llegar la primavera, las reinas fecundadas inician la construcción del nuevo panal, y el ciclo continuará su avance hasta llegar al próximo invierno, donde nuevamente machos y obreras morirán, y sólo algunas reinas fecundadas lograrán subsistir hasta la primavera siguiente.

Las larvas que se encuentran en el interior de las celdillas son de color blanco-



Si la Véspula germánica ataca a una vaca durante la ordeña, el animal se altera y no se puede obtener de él la totalidad de su leche.

amarillento, y se desarrollan en ese lugar hasta alcanzar su estado final de insecto perfecto.

Al igual que todos los himenópteros, esta especie reacciona al ser molestada, insertando su aguijón abdominal e introduciendo veneno.

Por ser un insecto bastante agresivo, a la menor provocación picará y morderá varias veces a su agresor. En personas sensibles se puede presentar un cuadro alérgico que tal vez necesite atención médica.

Podemos asegurar por propia experiencia que el veneno de la Véspula es diez veces más potente que el de la abeja común.

Pulverización

Para la destrucción del nido, se recomienda espolvorear en el orificio de entrada un insecticida cualquiera que puede ser: Aldrín, Heptacloro, Baygón u otro insecticida, por cuanto la avispa es muy sensible a ellos.

Se sugiere colocar el insecticida por la mañana, tarde o noche, de esta manera se aprovecha que la mayor parte de la colonia se encuentra en el avispero.

Otro método que ha dado buenos resultados es la aplicación de petróleo, parafina, azufre, carburo cuando no se dispone de insecticidas.

El uso de fuego produce también su efecto, pero no es recomendable por los daños que pueda ocasionar.

Los restos de basuras y hortalizas son focos de atracción para este tipo de avispas, por lo que se aconseja pulverizarlos con algún tipo de insecticidas.

Por lo anteriormente expuesto, tenemos un insecto perfectamente establecido en nuestro territorio, y será necesario coexistir con él.

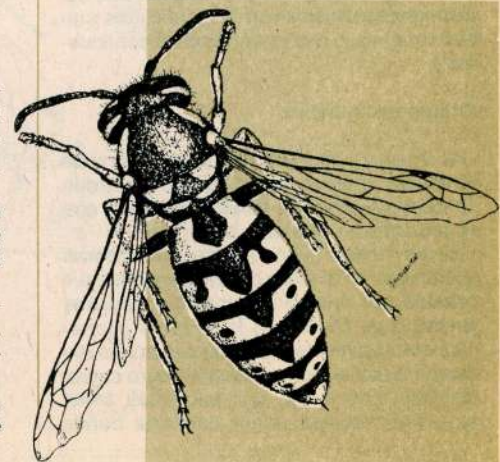
Si los agricultores se organizan y eliminan los avisperos en un radio de dos kilómetros, que es el ámbito de vuelo de la avispa, reducirán la población a niveles tolerables y racionalmente pacíficos.

El Club de Ciencias "Carlos Linneo" se está preocupando de la ubicación de los avisperos en los sectores de Quelén Alto, Bajo, Panguessillo y Punta Nueva para proceder a su pulverización conjuntamente con el SAG de Illapel.

Bibliografía

- BRIONES T., Hernán y SILVA R., Bernardino. **Filosofía**. Editorial del Pacífico, 1.ª edición. 1974. Págs. 182-184.
- CASALS BUSTOS, Pedro. **Boletín Agrícola Shell N° 2**. Mayo-agosto. 1979. Págs. 10-12.
- Boletín de Difusión N° 3**, julio 1982, Universidad de Concepción.
- CASTILLO B., Jorge. **Nociones generales sobre investigación educativa**. CPEIP, Lo Barnechea. 1980.
- REVISTA NUESTRA TIERRA N° 28. Junio 1981. Págs. 35 y 36.
- RYCHLOSKI, Bruno. **Lecciones de lógica y psicología**. Editorial La Gratitude Nacional. 5.ª edición. 1978. Págs. 70-72.
- UNESCO. **Manual de la UNESCO para la enseñanza de las ciencias**. 3.ª edición. 1966. Págs. 62 y 63.

En esta experiencia participaron los siguientes alumnos: **Daniel Cruz Gómez, Pedro Cruz Gómez, Hermindo Ardiles Gómez, Leonel Gómez Gómez**, integrantes del Club de Ciencias "Carlos Linneo", de la citada escuela.



CURSOS COMBINADOS

Area de Educación de la
Secretaría Ministerial
de la Cuarta Región.

NOTA: Este artículo ha sido extraído del folleto
PROPOSICIONES PARA LA ATENCIÓN
DE CURSOS COMBINADOS EN ES-
CUELAS RURALES Nº 5 - A. Secreduc IV
Región, La Serena, 1983.

Los Cursos Combinados son cursos conformados por alumnos de más de un nivel de escolaridad y cuya existencia se da en escuelas donde, por razones de matrícula, la dotación de docentes es menor que el número de cursos por lo que el o los profesores deben atender simultáneamente más de un curso.

La atención de estos cursos, basada en gran medida en la iniciativa y capacidad de los profesores mismos, apoyada con sugerencias técnico-pedagógicas entregadas por las Direcciones Provinciales de Educación para su desarrollo, resulta en sí compleja. Las formas de enfrentar el proceso son variadas, aun cuando la efectividad del proceso enseñanza —en cualquiera de las formas— es satisfactoria.

La complejidad deriva de la necesidad de lograr en los alumnos las conductas propias para cada nivel atendíendolas simultáneamente. Esto se agrava cuando los cursos están a cargo de profesores sin título.

Compromiso de los profesores

El compromiso y la responsabilidad son las mismas que tienen todos los profesores de cualquier lugar, con la diferencia de que en estas escuelas las dificultades son mayores debido a la realidad misma del entorno donde está la escuela, al medio sociocultural y económico generalmente inferior al de otras realidades y, también a la cantidad de cursos con que se cuenta.

Además, "este tipo de escuelas tiene los mismos objetivos, similares programas, técnicas y principios didácticos que las escuelas graduadas. Lo diferente en ellas consiste en la estructura y en la estrategia técnico-pedagógica".*

Luego, la acción del docente debe orientarse a lograr el pleno desarrollo del niño, a

* Covarrubias Zagal, Alejandro. *Proyecciones de la pasión de enseñar*. Orbe, Santiago, 1975.

● *Un buen diagnóstico es la primera acción que debe realizar un profesor de curso combinado.*

● *Hay varios criterios para combinar cursos. El artículo ofrece un ejemplo de cómo se ha hecho en escuelas de la provincia de Elqui.*

● *El profesor debe guiar el trabajo de los grupos encauzando a los alumnos hacia su propia responsabilidad.*

hacerlo crecer tanto en los aspectos cognoscitivos como efectivos y motrices. Junto con esto y por la realidad misma, la escuela —profesor y alumnos— debe constituirse en un centro de apoyo cultural permanente de esa comunidad.

El problema

Especificado el compromiso que tienen los profesores de estos establecimientos con sus alumnos y su medio ambiente y, definido el criterio para enfrentar el trabajo con cursos combinados, determinamos el problema.

¿Cómo atender dos, tres o seis cursos en una misma sala de clases o en dos salas, en la misma jornada, un solo profesor y lograr los objetivos programáticos? ¿Cómo hacer posible el desarrollo intelectual, afectivo y motriz de los alumnos con recursos escasos y con poca o ninguna experiencia profesional y, en la mayoría de los casos, con sólo intuición por no tener estudios de pedagogía?

Este es el problema en sí, lo descrito trae consigo otros, como los siguientes:

- El incumplimiento de Planes de Estudio. Aun cuando el profesor trabaja en doble jornada, la organización de la escuela está dada para que él cumpla su jornada.
- La atención de prioridad está centrada en Castellano y Matemática, descuidando los demás aspectos que se tocan sólo en determinadas ocasiones.
- El trabajo con los alumnos es monótono, y éstos son elementos pasivos en la clase.
- La utilización exclusiva, en la mayoría de los casos, del texto del alumno como único material didáctico.

Recursos

Damos al término *recursos* una connotación más amplia que la habitual y estamos incluyendo, además de los tradicionales, los siguientes:

Planes de Estudios flexibles

Realmente, la flexibilidad de los Planes de Estudios es una herramienta eficaz, porque el docente puede dosificar el tiempo destinado a cada asignatura de acuerdo con las necesidades de los alumnos, modificarlo, al superar los problemas que lo llevaron a "hacer n horas de clases en una asignatura", y readecuarlo al detectar otras necesidades.

Programas de Estudio

Se han definido como conjunto de actividades intencionadas que planifica la escuela para alcanzar la formación integral de los educandos. Actualmente, se han tradu-



Para atender a los cursos combinados se requiere, en gran medida, de iniciativa y capacidad por parte de los docentes.

cido en un listado de objetivos generales desglosados en específicos, presentados en un orden secuencial de complejidad y amplitud para las distintas asignaturas y niveles.

Esta característica hace que los Programas sean instrumentos flexibles en manos de los profesores, entendiendo por ello la propiedad de adecuarse a la realidad de cada grupo-curso y a la localidad misma, a la vez que con contenidos que motiven y actividades sugerentes.

Requisitos

La aplicación de los Programas con expectativas de buen éxito requiere del cumplimiento de algunos requisitos:

- Despertar el interés de los alumnos planteando situaciones propias del medio, de modo que puedan apreciar la utilidad de los conocimientos que adquieren. Aprovechar las vivencias de los alumnos.
- Utilizar material didáctico adecuado y en forma oportuna.
- Dar a los textos de estudio sólo el papel que les corresponde: material de trabajo y ejercitación, no el de Programa ni menos el de docente.

A los dos recursos citados debe agregarse, a nuestro juicio, el más importante:

Un profesor creativo, con un conocimiento acabado del Programa de Educación Básica, ya que un profesor sin conocimientos o que no trata de buscarlos no conseguirá buenos resultados.

Diagnóstico

La primera acción del docente de curso combinado debe ser la realización de un buen diagnóstico. Luego determinar la estructura y el funcionamiento de los cursos, para programar el desarrollo del proceso educativo.

El diagnóstico es el recuento de lo que se tiene y la determinación del punto de partida para iniciar una acción.

En este trabajo, el diagnóstico comprenderá diversos aspectos que habitualmente

no se incluyen como específicos, pero que aquí tienen validez debido a la función de la escuela en estas comunidades y a la participación del profesor; por ejemplo:

- ¿Cuál o cuáles son las fuentes de trabajo existentes en la localidad?
- ¿Cómo está organizada la comunidad?
- ¿Cuál o cuáles son las formas de utilización del tiempo libre de los pobladores?
- ¿Qué tipo de enfermedades se presentan con mayor frecuencia en la población?
- ¿Cuál es la distancia mayor que deben recorrer los alumnos para llegar a la escuela, y cuánto demoran en recorrerla?
- Resultados de las pruebas de exploración o diagnóstico efectuadas a los alumnos para determinar el grado de logro y la "ubicación" en que se encuentran frente a los objetivos programáticos de las distintas asignaturas.
- Antecedentes socioeconómicos y biológicos de los alumnos para configurar un panorama orientador de la acción técnico-pedagógica y sociocultural del docente.

Habrán, sin duda, otros antecedentes que se incorporen a este listado y que deberán ser determinados por los propios docentes.

Frente a estos datos, probablemente surja la pregunta: ¿para qué tantos datos?

Necesidad de los datos

Todos estos antecedentes y otros que el profesor recoja determinarán aspectos, como:

- Orientar la acción educadora de la escuela interna y externamente.
- Dar prioridad a aquellas acciones que deben emprenderse con mayor urgencia.
- Buscar alternativas de solución —desde su nivel de competencia— a los problemas de la comunidad que inciden en el comportamiento de sus alumnos, comprendiendo en él todos aquellos aspectos que dificultan el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Seleccionar contenidos y actividades motivadoras para el logro de los objetivos

de los programas.

- Adecuar horarios de trabajo para la o las jornadas de funcionamiento del establecimiento.
- Conocer la comunidad y los intereses de sus moradores.
- Determinar la estructura de los **cursos combinados**.
- Establecer el punto de partida para el aprendizaje en las diferentes asignaturas y niveles.
- Señalar las asignaturas y los aspectos específicos de ellas para una adecuada distribución del Plan de Estudios.

Como vemos, se justifican todos los antecedentes que se recojan en el diagnóstico, que deben complementarse con el análisis de ellos y el estudio de la posibilidad de atenderlos con éxito.

A estos antecedentes, que no son frecuentes en los planes de trabajo de las escuelas, se incorporarán los ya tradicionales:

- Matrícula general y por cursos.
- Disponibilidad horaria del profesor (recursos humanos).
- Número de salas y otras dependencias para docencia.
- Existencia de material didáctico.

Criterios para combinar cursos

Las disposiciones legales indican que "las escuelas básicas podrán tener cursos combinados dentro del Primer Ciclo, pero no podrán exceder de las cantidades señaladas precedentemente" (45 alumnos).

"En el Segundo Ciclo se podrá combinar quinto y sexto año. Los séptimos y octavos años no se podrán combinar".

"Sin perjuicio de lo anterior, las escuelas básicas rurales podrán combinar cursos de primero a sexto año. En este caso, el tope máximo de alumnos no podrá exceder de treinta y cinco". (Dec. Supremo Educ. N° 2636 de julio de 1981).

Fundamentalmente y de acuerdo con la realidad es que se combinan cursos para "homogeneizar el proceso enseñanza-aprendizaje, evitando la atención separada



El profesor de cursos combinados debe buscar alternativas de solución a los problemas de la comunidad, que inciden en el comportamiento de sus alumnos.

de grupos de niños que, ubicados en diferentes cursos, presentan similares conductas de entrada en alguna o algunas asignaturas".

Para este efecto, y citando los criterios del profesor Santiago Hernández Ruiz que comenta don Alejandro Covarrubias en su libro **Proyecciones de la pasión de enseñar**, diremos que "en este tipo de escuelas se dan las siguientes formas de agrupaciones posibles:

- a) Clasificación general a base de tres secciones: elemental, media y superior.
- b) Clasificaciones especiales de lectura y aritmética-geometría con los grupos necesarios para el mejor aprovechamiento.
- c) Agrupaciones ocasionales por equipos.

La primera clasificación puede corresponder a: grupo elemental formado por alumnos de 1er año; grupo medio formado por alumnos de 2º, 3º, 4º año; grupo superior formado por alumnos de 5º y 6º año.

A modo de explicación y para los efectos de la promoción, libretas de calificaciones, registro en el libro de clases y otros aspectos estadísticos, estas formas de estructurar cursos y cualquiera otra que los profesores determinen, obedecerán exclusivamente a recursos pedagógicos, por lo que los alumnos seguirán figurando en los cursos de 1º, 2º, 3º, etc.

Un ejemplo

Los criterios del profesor Hernández Ruiz guardan estrecha relación con lo que se ha estado proponiendo, y que ya se está realizando en escuelas de la provincia de Elqui. Por ejemplo:

Escuela G-107

Unidocente

Niveles que atiende: 1 a 6º año.

Matrícula general: 27 alumnos.

Nº de salas: 1

Una vez analizados los resultados del diagnóstico pedagógico el profesor decidió formar tres grupos de los seis cursos con que cuenta el establecimiento.

Curso A: Alumnos de 1º y 2º año (los

alumnos que figuran en 1er año tenían conductas de entrada similares a los que venían por primera vez a la escuela).

Curso B: alumnos de 3º - 4º y 5º año.

Curso C: los alumnos de 6º año.

Los cursos son atendidos en una sola jornada que se extiende de 8 a 13 horas, simultáneamente.

El plan de estudios y el horario son comunes para los tres grupos-curso.

Se desarrollan programas diferentes para cursos en las asignaturas de Castellano, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Las asignaturas del Área Técnico-Artística se desarrollan de acuerdo con un programa común para todos los grupos, considerando, en el momento de evaluar, las diferencias propias del desarrollo y aptitudes de los alumnos integrantes de los distintos grupos.

Cuando el profesor debe trabajar con programas diferentes se sugiere hacerlo de la siguiente manera:

Como los cursos o grupos tienen horario común, en determinado momento, por ejemplo, están todos en Castellano desarrollando actividades correspondientes a programas también diferentes:

El curso A está trabajando en una dificultad silábica.

El curso B está preparando un dictado.

El curso C está desarrollando un cuestionario de comprensión lectora.

O bien, si es Matemática:

El grupo A está formando conjuntos unión de dos conjuntos disjuntos con material concreto o gráfico representativo (texto).

El curso B está realizando mediciones con el decímetro.

El curso C está resolviendo problemas que implican cálculo de áreas o perímetro, midiendo en terreno.

¿Qué grupo atiende el profesor?

Previo a la respuesta, lo que se ha dicho está ya suponiendo una **organización del trabajo**, una planificación del trabajo anticipada. No es posible que un profesor pueda disponer el trabajo para grupos con una in-

tención graduada adecuadamente de improviso. Esto lo deben comprender con mayor propiedad aun profesores con *experiencia*. Por lo tanto, antes de iniciar las actividades diarias, el profesor *sabe* qué va a hacer determinado grupo, qué elementos va a necesitar y a quién atender preferentemente.

En todo caso, el profesor guiará el trabajo de los distintos grupos y estará apoyando al que lo requiera por la complejidad de la tarea, porque se trata de una clase de formación de conceptos o de aprehensión de mecanismos.

Al respecto, el profesor Hernández Ruiz dice:

"El profesor debe dejar en algunos momentos a otros grupos entregados a su propia responsabilidad. Cuando los niños ya saben trabajar por sí solos no hay problema de disciplina. La indisciplina nace en los grupos que no saben o no quieren trabajar. En todo caso, en la sala de una escuela unidocente o de las otras, no es frecuente el silencio absoluto; los niños libremente se levantan a buscar un material hacen consultas al profesor o a alumnos de los otros grupos, o se apartan para cumplir algún trabajo más delicado.

"Debe haber un ambiente de libertad que el profesor debe encauzar poco a poco hacia la responsabilidad frente a la escuela y a los padres de familia.

"Las situaciones irregulares que se produzcan deben registrarse y ser sancionadas con un criterio ampliamente pedagógico".

¿Cómo se trabaja con un programa común?

Como se ha dicho se trabaja en horarios comunes y simultáneamente; es decir, para el desarrollo de estas asignaturas LA ESCUELA ES UN SOLO GRUPO con actividades comunes: dibujar; cantar, crear formas con greda, plastilina, masa de harina; trabajar en el huerto escolar, etc., donde la atención del profesor está dirigida a respetar las diferencias naturales de capacidad de cada alumno, a orientar sus actividades y a estimularlas.

ELABORACION DE PERFILES PROFESIONALES

Mario Léniz Gaete
Especialista en Tecnología Educativa

Carlos Céspedes Morales
Magister Artium en Ciencias de la Educación

Los problemas más graves que debe enfrentar la formación profesional en nuestros países en vías de desarrollo son los altos costos que ella involucra y el enorme sacrificio económico que exige a las sociedades en general, al Estado y la familia. No obstante, la toma de conciencia de este problema ha sido lenta y muchas veces producto de crisis educacionales que adquieren un carácter cíclico, ya que se repiten sin muchas variaciones a lo largo del tiempo. Se organizan proyectos de formación profesional que no alcanzan a terminar, cuando ya han cambiado los objetivos, los planes de estudio o simplemente el contenido de las asignaturas. Por el continuo avance tecnológico y antes de que finalicen vuelven a recomenzar, a crear nuevos proyectos sin tener un plan de desarrollo que se pueda evaluar, enriquecer constantemente y constituir el baluarte cultural, científico y tecnológico en que se orienten las instituciones educacionales.

Plan de desarrollo

La elaboración de un plan de desarrollo en la formación profesional requiere considerar todas las etapas y aspectos significativos de esta formación.

En primer lugar, la formación profesional no es un proceso aislado de la sociedad y del sistema de producción de un país. Los egresados de la educación profesional deben ejercer su actividad en el campo laboral que le ofrece su medio circundante. De esta forma, el planificador educacional debe preguntarse por las necesidades educacionales que existen en su medio social. Una respuesta objetiva a las necesidades educacionales ofrece a las organizaciones educacionales privadas o fiscales una formación profesional que posea un campo laboral específico y definido. Este hecho permite racionalizar los recursos que se tengan, que por lo general en los países en desarrollo son escasos. Por otro lado, si las instituciones educacionales utilizan este criterio para orientar la planificación de la formación profesional no venderían ilusiones al ofrecer

● Los autores señalan que un estudio amplio del problema educacional debería hacerse a partir del Enfoque de Sistema como método de análisis.

● Esta herramienta de la Tecnología Educativa podría ayudar a superar aspectos críticos de la formación profesional.

● El objetivo del artículo es proponer e indicar una metodología para elaborar perfiles profesionales de acuerdo con una concepción curricular tecnológica.

profesiones que no tienen un campo laboral real.

La formación profesional no puede basarse sólo en lo tradicional, es decir, en los conocimientos que actualmente están vigentes para operar, mantener y administrar los sistemas productivos o administrativos.

La educación profesional, y especialmente la superior, debe capacitar al estudiante para absorber las transformaciones técnicas y científicas que se vivencian en su especialidad. Aun al más alto nivel de formación profesional debe ser capaz de investigar, de diseñar nueva tecnología o de transferir en forma crítica las experiencias extranjeras a su propia realidad.

El enfoque de Sistema

Un estudio amplio del problema educacional es posible hacerlo —entre otros criterios— a partir del Enfoque de sistema como método de análisis. Esta perspectiva trata de evaluar primero formal y sistemáticamente la validez del problema educacional y de los objetivos que persigue. En referencia a esta última característica, el Enfoque de sistema no valoriza los objetivos educacionales sólo como competencias profesionales deseables de lograr al término del proceso de formación. Su objetivo último es evaluar el desempeño profesional real de los alumnos después de egresar de las instituciones educacionales. En este sentido se puede afirmar que uno de los aspectos críticos de la formación profesional es la relación que existe entre lo que se aprende en las instituciones educacionales y su utilidad en el mundo del trabajo y de las relaciones humanas.

Para superar estos aspectos críticos es necesario que el planificador educacional no sólo estructure el currículo a base del análisis de tareas que descubre en las disciplinas que conforman su especialidad, sino también de las expectativas que se tienen fuera del sistema educacional del desempeño profesional del especialista que egresa. Estas expectativas, aplicadas en necesidades concretas, fijan el dominio que un especialista debe poseer para ejercer su oficio. Este hecho también condiciona los métodos y las técnicas de enseñanza. De esta forma, el profesor de aula debería escoger el instrumento pedagógico más adecuado para lograr el nivel requerido de una competencia profesional.

Ayuda, no resuelve

La necesidad de realizar un análisis de tareas profesionales situado en la realidad y en las posibilidades de desarrollo de una área específica, que dé origen a un perfil de competencias, no debe considerarse como una solución, que de por sí resuelve todos los problemas de formación profesional. La formulación de un perfil profesional orienta la planificación educacional hacia objetivos reales y socialmente válidos, ayuda a precisar los objetivos que se evaluarán en el aula, y estructura una malla curricular integrada. Sin embargo, no resuelve los problemas metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje, ni los problemas humanos y materiales del sistema, ni los de administración de los medios o ayudas didácticas, ni tampoco el empleo de técnicas de evaluación.

Cada uno de estos aspectos del problema educacional constituye áreas críticas que requieren una solución específica y que, por su complejidad, sobrepasan la posibilidad de analizarlas en este artículo, que sólo pretende proponer e indicar una metodología para elaborar los perfiles profesionales, que ha sido probada en la estructuración curricular en diferentes profesiones a nivel de educación superior.

El perfil profesional

El perfil profesional busca sintetizar en forma sistemática el conjunto de competencias que capacita a una persona para desempeñar con responsabilidad y eficacia las tareas que conforman su quehacer profesional.

Es un ordenamiento jerarquizado de competencias, de acuerdo al área del conocimiento que abarca y por el dominio que se tenga de éste. Las competencias también pueden estar referidas a destrezas o habilidades prácticas. Así, por ejemplo, no bastan los conocimientos teóricos para que un profesor realice buenas clases, ni para que un cirujano pueda operar a un paciente en forma óptima. Estas habilidades y destrezas también pueden formar parte de un perfil profesional. Por esta razón, la primera labor que se debe ejecutar es realizar un análisis de las tareas en relación con lo que el futuro profesional deberá ejecutar en el ejercicio profesional.

En este conceptualismo se entiende por tarea una actividad laboral claramente identificable que apunta a un fin preciso.

Una vez fijada la tarea, es necesario determinar el nivel de dominio que se espera lograr en ella.

Ejemplo: Una de las tareas que debe ejecutar un profesor es elaborar la planificación de un programa de asignatura, el cual requiere que este profesional logre las siguientes competencias durante su formación profesional:

TAREA

Elaborar la planificación del programa de una asignatura.

COMPETENCIA

—Identificar los principios de las principales teorías del aprendizaje.

—Utilizar la taxonomía de los objetivos educacionales.

—Ordenar los contenidos específicos de la asignatura según un orden lógico y psicológico.

—Operar los objetivos educacionales.

—Aplicar estrategias de metodologías de enseñanza-aprendizaje para el diseño de unidades de aprendizaje.

—Usar estrategias de evaluación.

La identificación de las tareas y las competencias profesionales dan origen a un preperfil de desempeño. Es preciso validar su existencia a través de dos procedimientos:

a) Por lo general, la formulación de las tareas y la definición de las competencias se realiza en forma retrospectiva por los especialistas. Ello se debe a que recurren a su experiencia personal o consultan bibliografías o programas de estudio que se han ejecutado en el pasado inmediato. Puede suceder que el preperfil formulado resulta válido para el presente, pero obsoleto en un breve tiempo. Es necesario analizar las posibilidades de cambio que pueda tener una tarea debido a las transformaciones técnicas, científicas y sociales. Para ello, existen diversas fuentes: la información técnica y científica, los planes de desarrollo de las instituciones que conforman el campo ocupacional de los posibles egresados, organismos de planificación educacional, especialistas que trabajan en instituciones de investigación técnica o científica.

b) Un factor de invalidez radica en el hecho de que por lo general un preperfil es la opinión de un grupo de especialistas. Ello puede



La educación profesional, y especialmente la superior, no puede basarse sólo en lo tradicional, debe capacitar al estudiante para absorber las transformaciones que se vivencian en su especialidad.

originar un preperfil incompleto o que valore en forma parcial un aspecto del ejercicio profesional, olvidando, quizás, otro más significativo. Para validar el preperfil puede utilizarse una encuesta de opinión, a través de la cual se recoja la opinión de profesionales que se encuentran trabajando en diversos centros laborales, de especialistas destacados, de profesores de la especialidad, de organismos técnicos, político-administrativos que se relacionen con el desempeño profesional de esta especialidad.

Cada competencia debe ser evaluada por los encuestados a partir de tres criterios fundamentales:

—Frecuencia: Establece con qué periodicidad se ejecuta una determinada tarea profesional.

—Importancia: Señala el grado de relevancia de una tarea en el ejercicio profesional.

—Nivel de dominio: Indica la excelencia o competencia con el que se debe realizar una tarea profesional.

Estos criterios deben ser evaluados con la ayuda de una tabla de ponderaciones para que otorgue diferentes valores a cada tarea. De esta manera se puede obtener un ordenamiento jerárquico de las actividades profesionales.



Las tareas profesionales de un técnico mecánico podrían organizarse, considerando aspectos de administración, mantención, operación y asesoría.

Administración de la encuesta

Para la ejecución de la encuesta es necesario elaborar una estrategia que considere los siguientes factores de invalidez:

- a) Validez de la muestra: La muestra debe ser representativa.
- b) Mortalidad de la muestra: Las encuestas distribuidas deben regresar en su totalidad al centro que las emitió, con el fin de contar con toda la información.
- c) Historia: La distribución de las encuestas hay que planificarla para el momento más oportuno. La administración de la encuesta no puede estar influida por hechos ajenos al procedimiento planeado.
- d) La instrumentación: Este factor de invalidez nos sugiere que el personal que administra la encuesta estará capacitado para que solucione dudas de procedimiento y entregue la información adecuada al encuestado, sin intervenir en su opinión al responder la encuesta.

Criterios para la interpretación de datos

Los criterios de frecuencia, importancia y nivel de dominio no coinciden en todas las tareas con una alta ponderación. Una tarea profesional puede ser muy frecuente, pero poco importante, y cuyo nivel de excelencia no considera una conducta o habilidad de una estructura muy compleja. Por esta razón es importante organizar la información de la siguiente manera:

- a) Examinar que las tareas se planifiquen por áreas específicas del quehacer profesional en la encuesta. Por ejemplo, las tareas que debe ejecutar un profesor pueden agruparse en las siguientes áreas:
 - Administración escolar.
 - Planificación educacional.
 - Ejecución de docencia en el aula.
 - Orientación educacional.

Las tareas profesionales de un técnico mecánico podrían ser organizadas a partir de los aspectos:

- Administración.
- Mantención.
- Operación.
- Asesoría.
- b) Ordenar las tareas según los datos arrojados en la encuesta. Para realizar este procesamiento se sugiere seleccionar este ordenamiento:
 - 1) Tareas en las que coincida una alta ponderación en los criterios de frecuencia e importancia.
 - 2) Tareas que posean sólo una gran importancia.
 - 3) Tareas que sólo sean frecuentes, pero no importantes.

Al término de este procedimiento se tendrá un ordenamiento lógico de las tareas. A continuación es necesario fijar el nivel de dominio de cada tarea. Este aspecto del problema está unido al tipo y profundidad de la habilidad y el conocimiento que el alumno debe lograr. Una ayuda importante son las diversas taxonomías de objetivos educacionales que ha desarrollado la psicología del aprendizaje: al finalizar esta elaboración se tendrá un listado de competencias profesionales.

Elaboración de objetivos

La estructuración de una malla curricular con sus respectivas asignaturas y objetivos educacionales puede realizarse a partir de los siguientes pasos:

- 1) Reagrupación de las competencias profesionales: algunas de ellas pueden ser



Uno de los aspectos críticos de la formación profesional es la relación que existe entre lo que se aprende en las instituciones educacionales y su utilidad en el mundo del trabajo.

agrupadas por afinidad de contenidos constituyendo asignaturas.

2) Análisis educacional de las competencias profesionales y formulación de objetivos educacionales ordenados lógicamente y psicológicamente por cada asignatura.

3) Análisis de los prerrequisitos: cada asignatura del sistema requiere de conocimientos previos a ella, que deben ser entregados, ya sea por el sistema de educación básica o media. En aquellos casos en que no existe coordinación entre la educación básica y media con la formación profesional, es necesario diseñar algunas asignaturas compensatorias que nivelen al alumno para alcanzar los conocimientos que lo capaciten a introducirse en el área de especialización profesional.

Por lo general, los sistemas educacionales están integrados de forma tal que los conocimientos previos al programa de formación profesional son medidos en las pruebas de selección de alumnos.

Este método ha dado relativos resultados en los países subdesarrollados. Esto se debe a que los alumnos que egresan del sistema educacional básico o medio han sido sometidos a procesos educacionales de distinta calidad, no logrando a nivel nacional un resultado homogéneo. Este hecho modifica radicalmente el concepto de selección, debido a que los alumnos que ingresan al sistema de educación profesional —si bien hay excepciones— no son los mejores, es decir, aquellos que tienen la conducta y conocimientos necesarios para iniciar los estudios, sino sólo los *menos malos*.

Sin duda que a estos alumnos que quedan seleccionados se les debe aplicar una ayuda compensatoria para que inicien sus estudios profesionales con más facilidad y mayores posibilidades de éxito en el logro de los objetivos propuestos.

Otros aspectos

La formación profesional no es neutra. Ella se desenvuelve siempre en un medio social, político y cultural. En la sociedad existen determinadas expectativas respecto al profesional. Ellas están concretizadas en un código ético que orienta las actividades profesionales. El sistema formativo debe considerar esta importante variable, porque es a través de los valores normativos cuando las sociedades adquieren una organización, se perpetúa la cultura y el profesional encuentra una jerarquía de valores. El contexto ético-socio-político debe asumir no sólo el perfil profesional, sino que debe estar presente en todo el acto educativo que entabla el maestro con su alumno durante el proceso formativo.

Otro factor de esta perspectiva es el perfil psicológico. Es importante precisar las condiciones y disposiciones de personalidad que se requieren para un desempeño profesional exitoso.

Algunas características de personalidad pueden considerarse en el proceso de selección de los candidatos a una determinada escuela profesional o universitaria, pero otros deben formar parte del proceso educativo.

Ventaja

El diseño curricular elaborado a base de la técnica de los perfiles profesionales permite evaluar con más objetividad la formación profesional y a la vez permite contrastar los resultados educacionales de los egresados en término de competencia con su desempeño laboral real. Al comparar ambas realidades pueden evaluarse las necesidades de innovación curricular necesaria, mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje de aspectos precisos y adecuar la educación profesional al desafío de los tiempos.

Bibliografía

CHADWICK, Clifton. Difusión, adaptación de modelos de experiencia de enseñanza-aprendizaje en América. **Revista de Tecnología Educativa (OEA)** N° 4, Volumen 4, Santiago, 1978.

DICK, Walter y CAREY, Lou. **El diseño sistemático de la instrucción**. Editorial Voluntad, Bogotá, s/f.

KAUFMAN, Roger. Del cómo al qué y el porqué: La búsqueda de utilidad en la educación. **Revista de Tecnología Educativa (OEA)** N° 3, Volumen 4, Santiago, 1978.

LANDSHEERE, Viviane y Gilbert. **Objetivos de la Educación**. Editorial Oikos-Tau S.A., Barcelona, 1976.



IDB

**¡Salud y... larga vida!
Entonces... si bebe, no maneje.**



**¡Cuidese!
Queremos
que Ud. viva.**

COMITE NACIONAL DE EDUCACION DE TRANSITO.

Educación femenina

CINCUENTENARIO DEL DECRETO AMUNATEGUI

* Este artículo forma parte de una serie elaborada por la hija menor de Darío Salas, utilizando recuerdos y elementos que estaban en el segundo escritorio del gran educador chileno.

Prof. Emma S. Salas Neuman

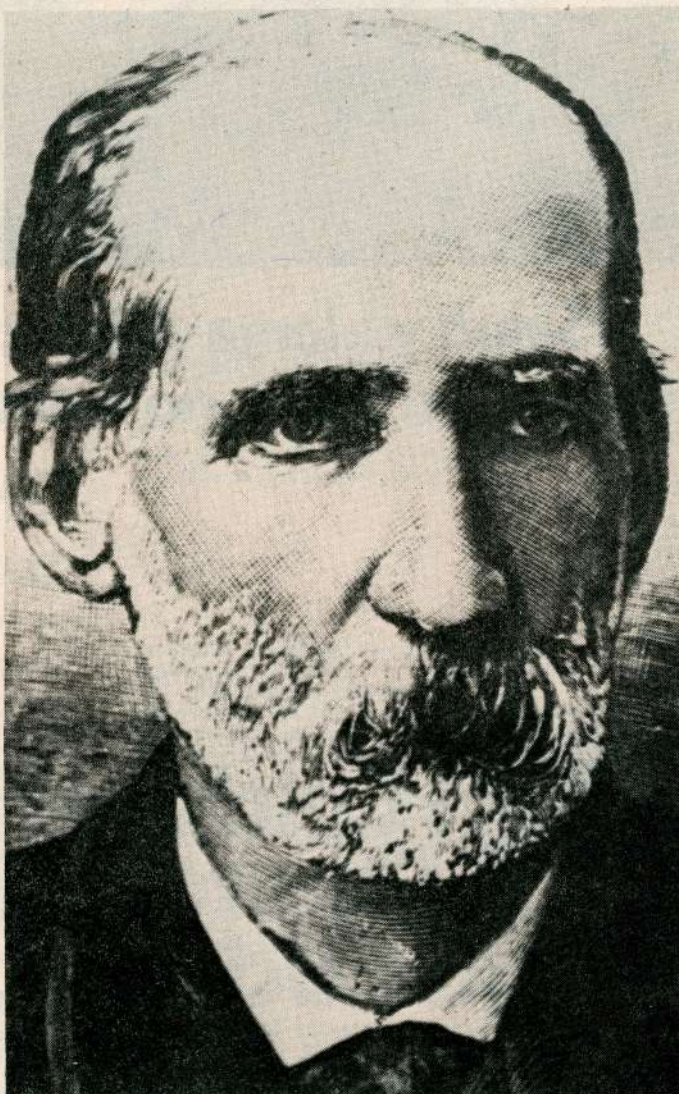
En el escritorio segundo había un grueso volumen, hermosamente impreso, llamado **Actividades femeninas en Chile**, editado en 1928. Contenía una serie de monografías y artículos sobre distintos aspectos de la situación de la mujer en Chile; las oportunidades educacionales, su condición social y jurídica, su actuación en los distintos campos del saber y de la acción social. Era una obra colectiva en la que habían colaborado las mujeres chilenas más distinguidas de la época.

Esta publicación se realizó con motivo de cumplirse el cincuentenario de la promulgación del Decreto Amunátegui que permitió el ingreso de la mujer a la universidad.

Este Decreto fechado en Viña del Mar, el 5 de febrero de 1877, llevaba la firma del presidente de la República Aníbal Pinto y de su ministro de Justicia, Cuito e Instrucción Pública, Miguel Luis Amunátegui Aldunate. Un documento breve, tres o cuatro líneas, pero de trascendental importancia.

"Se declara que las mujeres deben ser admitidas a rendir exámenes válidos para obtener títulos profesionales, con tal que se sometan para ello, a las mismas disposiciones a que están sujetos los hombres".

En octubre de 1927, las institu-



Miguel Luis Amunátegui Aldunate, profesor, historiador, distinguido hombre público, que abrió las puertas de la universidad a las mujeres chilenas.

ciones femeninas se reunieron para recordar, con gran pompa, los cincuenta años transcurridos desde la publicación del Decreto. Su autor ya había fallecido.

Actos de conmemoración

En el escritorio segundo había un ejemplar de la **Revista de Educación Primaria** de ese año. En ella aparecía una crónica ilustrada con fotografías, en las que se informaba sobre los actos de conmemoración. Una Exposición Femenina, actividades especiales en las escuelas de niñas y un homenaje a Eloísa Díaz, la primera mujer graduada en la Universidad de Chile, eran las principales actividades. No obstante, la de mayor significado fue la Exposición Femenina.

Esta Exposición, que se efectuó en la Quinta Normal, de Agricultura, estaba destinada a mostrar el progreso y la labor de la mujer en los cincuenta años transcurridos desde la promulgación del Decreto. Constaba de tres secciones: Una dedicada a la Educación —primaria, secundaria, normal y especial— se encontraba en el Pabellón París. La Sección Artística, que exhibía el arte y la industria, se ubicaba en el Pabellón Agrícola, en tanto que la Sección Beneficencia, que mostraba la obra cultural y de acción social realizada, se situaba en el Pabellón Centenario. Como comple-



Eloísa Díaz Insunza primera mujer chilena que obtuvo un título profesional universitario, diez años después de la dictación del Decreto Amunátegui.

mento se publicó al año siguiente el libro **Actividades femeninas en Chile**, al que nos hemos referido.

Para las generaciones de hoy no es fácil comprender, cabalmente, la importancia que las mujeres de entonces dieron al Decreto Amunátegui. Hoy, con nuestra mentalidad, es difícil siquiera imaginar la situación existente hace más de un siglo, cuando se dictó dicho Decreto. Entonces había escuelas primarias y secundarias fiscales y particulares para varones, pero sólo instrucción primaria fiscal y particular para niñas y menos de media docena de pequeños establecimientos de instrucción secundaria femeninos particulares. En tanto que los varones podían continuar estudios en las escuelas normales o en la universidad, las niñas no tenían otra opción que las escuelas normales.

El Decreto Amunátegui

En aquellos tiempos la Universidad de Chile y su Consejo de Instrucción Pública tenían la tución de la instrucción secundaria y universitaria del país, de modo que los establecimientos secundarios privados debían presentar a sus alumnos a exámenes ante comisiones de la Universidad de Chile para que dichos estudios fueran válidos. Los escasos colegios secundarios femeninos de entonces no tenían derecho a que

sus alumnas validaran sus estudios.

Entre los establecimientos secundarios femeninos de Santiago se contaba el Colegio Santa Teresa, regentado desde 1864 por Antonia Tarragó, al que se agregó en 1872 el Instituto de Instrucción Femenina, de Isabel Lebrún de Pinochet. Ambas directoras deseaban proporcionar a sus alumnas una mejor y más amplia educación y la oportunidad de validar sus estudios. Para ello presentaban cada año una solicitud al Consejo de Instrucción Pública pidiendo la autorización para que sus estudiantes pudieran rendir exámenes válidos. Pero, cada año, el documento era encarpetado.

En 1876, Isabel Lebrún de Pinochet presentó, una vez más, su solicitud, la que alcanzó a ser informada favorablemente por el decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad

de Chile, pero el Consejo no se atrevió a tratarla, dejando pasar el tiempo hasta el receso de verano. El titular de la cartera de Instrucción Pública, Miguel Luis Amunátegui Aldunate, podía resolver el asunto. Dictó el decreto en febrero de 1877 al que nos hemos referido y no sólo permitió el ingreso de la mujer a la universidad, sino que, como complemento, fomentó la creación de liceos de niñas en las ciudades más importantes.

En esa época había grupos que deseaban modificar la situación existente para igualar las oportunidades educacionales para ambos sexos, a la vez que poderosos sectores partidarios de no innovar. La resolución del Ministro despertó enconadas protestas que obligaron a crear a los liceos de niñas dentro de un régimen administrativo distinto a aquel que regía al de los varones, lo que perjudicó la enseñanza femenina fiscal durante años.

Mujeres profesionales

No obstante, el Decreto Amunátegui derribó una barrera insalvable y permitió que se formaran las primeras mujeres profesionales universitarias que luego lucharían por mejorar la condición educacional, social y jurídica de la mujer chilena.

En enero de 1887, Eloísa Díaz Insunza se convertía en la primera mujer chilena o latinoamericana que obtenía un título profesional universitario, el de médico cirujano. Cuarenta años después, al cumplirse el cincuentenario del Decreto Amunátegui había mil cuatrocientas treinta y siete profesionales universitarias, entre médicos, farmacéuticas, dentistas, profesoras, abogados, ingenieros civiles y agrónomos, todas graduadas de la Universidad de Chile, y las mujeres constituían el veinticinco por ciento de la matrícula universitaria. Los liceos fiscales de niñas alcanzaban la cifra de cincuenta y uno en todo el país y se desenvolvían en igualdad de condiciones que los liceos de varones, en tanto que los colegios secundarios femeninos particulares habían aumentado en número. Cinco mujeres desempeñaban cátedras universitarias, todas en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, siendo Amanda Labarca la primera en lograrlo, en 1922.

Seleccionados rigurosamente

PIONEROS EN EL CHILE DEL FUTURO

Ximena Navasal K.
Periodista



Aída Cristina Bravo y Miguel Eduardo Fuentes, el matrimonio de profesores que pondrá en funcionamiento la primera escuela antártica del país.

● "Representamos a todos nuestros colegas. Trataremos de no defraudarlos", señalaron los dos maestros.

● Son los docentes Aída Cristina Bravo y Miguel Eduardo Fuentes.

● Este matrimonio de profesores pondrá en funcionamiento la primera escuela antártica del país.

Consultados por el personaje histórico predilecto, ambos contestan casi a coro: "Manuel Rodríguez", agregando de inmediato que todos los héroes y heroínas de nuestro país merecen ser conocidos y destacados. Y no es de extrañar que prefieran a Manuel Rodríguez, ya que pertenecen a esa clase de chilenos que con aventura, entusiasmo, esfuerzo y sacrificio, van construyendo la patria.

Ellos son Aída Cristina Bravo y Miguel Eduardo Fuentes, el matrimonio de profesores que pondrá en funcionamiento la primera escuela antártica del país. En febrero próximo, junto a otros seis matrimonios, integrarán por dos años la dotación de la base

Teniente Marsh de la Fuerza Aérea de Chile, la única que, desde el año pasado, cuenta con varias familias como miembros habituales.

Junto a ellos participarán de la experiencia pionera sus tres hijos, Miguel Alejandro (trece años), Eduardo Antonio (diez años) y Marcela Alejandra (seis).

La aventura de prepararse

Algo sorprendidos ("se fue dando de viernes en viernes casi como una cábala"), cuentan cada paso seguido hasta la designación final.

"Fuimos invitados a participar tanto por la Secretaría local como por la Dirección de Personal del Ministerio de Educación. Cono-

cion nuestros antecedentes, porque ya nos habíamos presentado para los cargos de director y profesora de la escuela de Isla de Pascua, oportunidad en que fuimos preseleccionados". Después de pruebas y entrevistas sostenidas en el MINEDUC pasaron, junto a otra pareja, al Ministerio de Defensa, organismo que tuvo la última palabra. "Allí fuimos sometidos a exámenes médicos y psicológicos junto a todo el grupo familiar, antes de avisarnos que habíamos sido los escogidos".

Y desde ese momento, según relatan, han comenzado a vivir la aventura de prepararse para la experiencia. Desde agosto se encuentran en comisión de servicio en la Fuerza Aérea, participando de un largo pro-



El grupo familiar frente a su casa en Maipú. De izquierda a derecha, la profesora Aída Cristina, el hijo mayor Miguel Alejandro, el profesor Miguel Eduardo Fuentes; Eduardo Antonio y Marcelá. Los acompaña Kaiser, que no podrá ir con ellos a la Antártica.

ceso de capacitación y adaptación a la vida antártica.

Los encontramos recién retornados de tres semanas de trabajo de adaptación en terreno nevado. "Convivimos en la zona de Portillo con las familias con que estaremos dos años. Además de iniciar nuestra adaptación a la nieve, pudimos empezar a conocernos". También debieron hacer un curso de Primeros Auxilios en el hospital de la Fuerza Aérea; uno de capacitación contra incendios (sólo para varones) en la Escuela de Ingenieros Navales en Valparaíso y ciclos de charlas sobre política, flora y fauna de la zona en el Instituto Antártico de Chile, y de organización, misión y responsabilidad de los integrantes de una base. Y a todo ese proceso normal de preparación para una dotación antártica, Aída Cristina y Miguel Eduardo tienen que sumar jornadas técnico-pedagógicas especiales en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Normalista y dibujante

Interesados en ese afán que manifiestan por trabajar en zonas extremas de nuestro país, conversamos con Miguel Eduardo sobre el sentido que para él tiene esta experiencia.

"Para mí es muy importante abarcar todas las etapas y posibilidades que se pueda ofrecer en el campo de la educación. Ya he sido profesor, subdirector y director. Estoy convencido de que estos desafíos ponen a prueba la capacidad personal y profesional". Añade que si se cuenta con los recursos, el poder desarrollar las actividades pasa a depender de la creatividad personal.

Frente a la experiencia, se siente seguro de poseer los conocimientos y herramientas adecuados. Profesor de Educación General Básica con la especialidad de Educación Física. "Normalista, y a mucha honra", agrega poseer también estudios en Educación Técnico Manual, Artes Plásticas y Educación Musical, dominando varios instrumentos. Es también dibujante técnico arquitectónico y profesor de Dibujo de Máquinas en el DUOC, y agrega sonriendo... "formo parte del grupo folclórico de la firma *Good Year*, en Maipú". A esas cualidades suma su afición por el aeromodelismo y su condición de experto en volantes.

Con respecto a la Escuela que deberá dirigir, Miguel Eduardo señala que sus características no han sido definidas totalmente. "Debe cubrir las necesidades de los párvulos en sus dos niveles de transición y de educación básica. Seremos en total doce matrimonios que aportamos dieciocho niños, tres de los cuales están aún por nacer".

Un toque femenino

El hogar de los Fuentes Bravo es cálido, acogedor, con una planta o un colorido ramo de flores en cada lugar que necesita vida. Asalta la duda de cómo podrá Aída Cristina mantener ese clima en el continente helado. "Ya estoy preparando maceteros y plantas que se aclimatan bien en las casas de la Base: Violetas de Persia, filodendros..." y continúa con un cierto aire de picardía: "incluso se puede cultivar hortalizas en interiores. Me llevaré bolsas con buena tierra para poder contribuir así a los invernaderos subterráneos que se intentará construir como áreas verdes de comunicación entre las

distintas construcciones".

Acostumbrada a dividir su trabajo de profesora con las tareas del hogar, nos cuenta que es aficionada a la repostería y que "aunque allá tendremos un panadero-pastelero, pienso competir con él".

La Fuerza Aérea se ha preocupado en alhajar las viviendas con todas las comodidades que facilitan las tareas domésticas. "Sólo señalé —agrega Aída Cristina— que no contaban con máquina de coser, lo que me parecía muy útil. Nos proporcionarán una".

Y para el abastecimiento, la Base cuenta con una pulpería. "Nos han entregado el listado habitual de productos para que incluyamos en ellos los que podamos necesitar, y no estén contemplados. De esa manera, no habrá mayores cambios en los hábitos generales de la familia ni en su alimentación".

En la Base, quizás las mayores novedades comenzaron a producirse hace un año en este rubro. "La pulpería no tenía en sus listados de entonces ni pañales, ni cosméticos. Resultaba también extraño que alguien solicitara lanas para tejer o un florero". Señala que las mujeres que ya se encuentran viviendo allí advierten que no existe literatura femenina en la bien provista biblioteca, y menos, revistas de tejidos o modas. "Han sido muchos años en que la Antártica era un territorio sólo para varones".

Consultada sobre su punto de vista con respecto a la experiencia, Aída Cristina es entusiasta. "La veo como muy provechosa. No estoy preocupada por las dificultades que pudieran surgir. Contamos con nuestras habilidades manuales que podemos aprovechar", puntualiza recordando que posee las especialidades de Artes Plásticas y Técni-



El director de la primera escuela antártica durante su visita a nuestra revista, conversa con la Directora y el Subdirector de la publicación.

cas Manuales. Optimista, sostiene que los dos años van a ser cortos para todo lo que se puede compartir y desarrollar en el lugar. Junto a las otras mujeres, piensan cultivar plantas y aclimatar nuevas especies, aprender modas, confeccionar disfraces, tejidos, pintar y esculpir, según las habilidades de cada cual. "Incluso, si nos va bien, podríamos instalar una tienda con nuestros productos para los turistas".

Los hijos

En la aventura acompañan a sus padres los tres hijos; Marcela mira en silencio todo este despliegue de prensa en torno a ellos; Eduardo Antonio participa más activamente, y Miguel Alejandro, el mayor, se prepara para ser pionero también en Educación Media a distancia. La escuela que iniciarán sus padres no cubrirá sus necesidades, ya que cursa en la actualidad 1º Medio en el Instituto Nacional. Deberá entonces estudiar solo, utilizando textos que le señalarán sus propios profesores. En todo caso, está contento con la ayuda que le han ofrecido para las materias más complejas los ingenieros y oficiales de la Base.

"Espero a mi regreso rendir cuarto medio con mis antiguos compañeros del Instituto".

Pero la familia no viajará completa. Dos de sus miembros permanecerán en la capital. Ellos son Kaiser, un hermoso pastor alemán, y Cleo, una tortuga. Estos dos años serán cuidados por parientes y amigos. "Nuestras mascotas no podrán ser reemplazadas en la Base. Llevamos la misión de preservar la flora y fauna local. Si adoptamos un pingüino o una foca los estaríamos desarraigando".

Representan a todos

Los dejamos, preparándose para integrarse lo más plenamente al medio y participar en la creación de una comunidad estable. En la despedida, Miguel Eduardo Fuentes nos señala: "Somos dos profesores de Maipú que tenemos la suerte de representar a todos nuestros colegas en la Antártica. Trataremos de no defraudarlos, porque sabemos que cualquier otro profesor tendría la misma disposición y entrega".

Una rigurosa selección

Elegir a los profesionales que iniciarán una

actividad totalmente nueva y en condiciones tan especiales no debe de ser tarea fácil. Para conocer cómo fueron seleccionados los primeros maestros para el territorio antártico, conversamos con María Cristina Rodríguez, Directora de Personal Subrogante del Ministerio de Educación.

En 1979 en dicha Dirección de Personal se creó la Unidad Técnica que estaría destinada a implementar procedimientos técnicos para lograr una administración de personal más objetiva. A partir de 1981 los procesos de selección de personal se complementaron con la etapa de evaluación psicológica, para elegir a la persona más idónea de acuerdo a las características del cargo ofrecido.

Estos procesos de selección de personal constan de las siguientes etapas: Análisis Ocupacional, Diseño de Perfil, Reclutamiento de Postulantes, Recepción de Currículum y Análisis Curricular, Aplicación de Pruebas, Entrevistas y Análisis Final.

En el caso del matrimonio Fuentes Bravo, éste fue el sistema aplicado.

Perfil del profesional

Con el objeto de determinar el perfil del profesional requerido, señala María Cristina Rodríguez, se recopiló la mayor cantidad de antecedentes en relación con el cargo a proveer.

De dicho trabajo se fueron delineando las características que deberían cumplir los profesionales que asumieran los cargos. Ser matrimonio de profesores de Educación General Básica y/o Párvulos, con una experiencia no inferior a tres años, con edades entre los 30 y 35 años; ojalá con hijos menores de diez. Era deseable también el dominio de alguna actividad extraprogramática, una notoria vocación de docencia, una genuina motivación por el cargo y una buena capacidad de adaptación y de establecer buenas relaciones interpersonales.

Con los antecedentes recogidos se efectuó un reclutamiento externo, a través de la prensa, y un reclutamiento interno, a través de la Secretaría Ministerial de Educación Región Metropolitana, quien a su vez trabajó con las Direcciones Provinciales, locales y el personal de los establecimientos. Este re-

clutamiento no se extendió al resto del país, como en otros procesos, debido a que el tiempo con que se contaba hacia necesaria la cercanía del postulante a la capital, para someterse a la evaluación respectiva.

Al llamado respondieron más de veinte parejas, de las cuales catorce continuaron el proceso. Después de los tests y entrevistas, dos matrimonios quedaron preseleccionados.

La elección final fue responsabilidad del Ministerio de Defensa.

Análisis final

La evaluación a que fueron sometidos estaba destinada a medir la cercanía del postulante con el perfil diseñado. "Nadie cumple en forma ideal ningún perfil, pero buscábamos la pareja más cercana a esas necesidades", puntualiza la Directora de Personal.

"Es bueno aclarar —agrega la especialista— que la exclusión del postulante frente a un determinado proceso de selección, indica que no posee las características requeridas para esa tarea en particular y no un problema de mala calificación de la persona en sí. Puede ser —y así ocurre algunas veces— que el postulante esté sobredimensionado para un puesto determinado y su designación signifique un uso limitado de su capacidad, como también que no tiene requisitos para un empleo, pero sí para otros de distinta naturaleza". Añade que con este tipo de procesos de selección, que se deberá establecer a todo nivel de cargos de carrera en el Ministerio, buscan objetivar al máximo la elección de personal disminuyendo así el margen de error. "Con ello, buscamos también ofrecer igualdad de oportunidades a los interesados", señaló María Cristina Rodríguez.

"Estos procesos indica finalmente forman parte de un sistema de desarrollo de carrera que se irá implementando en forma progresiva, el que incluye procedimientos de seguimiento, capacitación, perfeccionamiento, evaluación de desempeño y promoción, que aseguren el desarrollo del personal y, por ende, el del Servicio". Este propósito está en concordancia con la Directiva Interna del Ministerio de Educación que establece, entre otros, un sistema de selección de personal para los diferentes niveles que lo conforman.

Hna. Ana María Stiegler F.

PROFESORA, CAMPEESINA, MISIONERA

La Secretaría Ministerial de Educación de la Región de La Araucanía designó durante este año 1984 como profesor más representativo de esa zona a la Hermana Ana María Stiegler Feuchter (Sor Estela María) de la Congregación de la Santa Cruz.

La Hermana Ana María es Profesora básica, titulada en la Universidad Católica de Chile. Llegó al país en 1949 y ha desarrollado acciones pedagógicas desde hace treinta y cinco años en la Novena Región.

Alemana de nacimiento, debió dedicarse a las tareas agrícolas en el predio familiar en su país durante el tiempo de la guerra, porque sus hermanos se encontraban en el frente de combate. Debido a su conocimiento de las tareas campesinas, luego de obtener su título se especializó en educación rural, terreno en el que ha desarrollado proyectos de habilitación laboral y de innovación curricular.

La **Revista de Educación** la destaca, y presenta a sus lectores el testimonio de su labor y de su experiencia, que ella misma ha redactado para nosotros.

Misionera

"Mi anhelo como misionera siempre ha sido entregar mis conocimientos a los más necesitados, formar y promover a la niña campesina y contribuir así a mejorar las condiciones de vida en el ambiente rural.

"Uno de los primeros lugares donde pude realizar mis deseos fue Quilacahuín donde



tuve que trabajar en situación económica muy precaria, pero me facilitó mucho mi trabajo el gusto e interés de las alumnas en el estudio y actividades prácticas que me ayudaron a hacer cercos y hasta fabricar pozos para el regadío.

"Con el terremoto de 1960 se terminó la escuela y comencé a trabajar en San Juan de la Costa en situación económica muy similar. La zona en sí era muy pobre. Por esto vimos la necesidad de comenzar con una Escuela Agrícola para ayudar a la mujer campesina y capacitarla para una promoción en sus pequeños predios montañosos.

"A pesar de la gran oposición del cacique del lugar que no quería este tipo de ense-

ñanza en su jurisdicción, logramos mantener la escuela y realizar progresos muy notables.

"Logré en las alumnas despertar gran interés por la horticultura, crianza de ganadería menor y aves, como también en labores de casa y talleres de carpintería menor y telar.

"Las ex alumnas que llegan hasta esa Escuela manifiestan su agradecimiento por la enseñanza que allí recibieron y cuánta utilidad les ha significado en su mundo de trabajo.

Reforestación

"El campesino miraba con malos ojos las técnicas que se aplicaban en la escuela. Un año, por ejemplo, forestamos una hectárea de terreno de pinos y los campesinos arrancaron toda la plantación; pero no por eso nos descorazonamos. Rehicimos la forestación en otro terreno y cuando vieron los arbolitos en crecimiento, se entusiasmaron y nos imitaron en sus propios predios.

"Allí mismo, en San Juan de la Costa y con ayuda de la Primera Dama, Sra. Lucía Hiriart, se logró instalar un Hogar de Menores en la misma Escuela para niños en situación irregular que todavía existe.

"Para darles a las alumnas una capacitación laboral se comenzó en conjunto con la Universidad Austral de Valdivia una Planificación para un Programa Diferenciado que posteriormente se concretizó en un convenio entre Ministerio de Educación, Universidad Austral y las Escuelas de San Juan de la

PROFESORA, CAMPESINA, MISIONERA

Costa y Quilacahuín. (Decreto Supremo N° 2260 de 1979, del Ministerio de Educación. Proyecto de cinco años de duración 1980-1984).

"En una oportunidad llegó a la Escuela una alumna que parecía no tener mucha capacidad; pero conversando con ella y haciéndole ver su situación real, se esforzó en el estudio y se entusiasmó en especial por las labores femeninas. Era de familia muy pobre pero este aspecto no se manifestó. Además la mamá tenía niños pequeños y no podía ausentarse del hogar. Al finalizar la niña sus estudios vino su madre a conocerme y a darme las gracias y me contó que ella no había tenido nunca la oportunidad de aprender ya que quedó huérfana a temprana edad. Pero ahora gracias a su hija, que lo que aprendía en la escuela se lo enseñaba en la casa, estaba ya capacitada para muchos trabajos como telar, cultivos, etc.

Escuela Agrícola Femenina

"Desde 1979 estoy en la Escuela Agrícola femenina Ñielol de Temuco.

"El alumnado viene de ambientes rurales y situación económica muy precaria; con conocimientos mínimos para aprovechar los recursos que poseen.

"Viendo las necesidades económicas y las deficiencias alimentarias comencé luego con la planificación de un huerto escolar. Al comienzo significó un duro trabajo ya que el terreno no era muy apto para cultivos hortícolas; pero gracias a un esfuerzo común de las alumnas y la aplicación de buenas técnicas, incluso de riego, logramos mejorar la tierra y obtener muy buenos resultados. Las alumnas tienen mucho interés y hasta se sienten orgullosas al constatar cómo la gente afluye a la Escuela en busca de verduras frescas y nutritivas.

Perfeccionamiento y experiencias

"Con mucho interés he asistido siempre a los "días de Campo" que se efectúan en Carrilanca, en la Estación Experimental Von Baer, en Gorbea y Cajón para aprender nuevas técnicas y poder aplicarlas posteriormente en la escuela; por ejemplo el cultivo del forraje suplementario para hacer silo: lupino, centeno, avena verde, para que las alumnas aprendan métodos sencillos y de poco costo y así obtener forraje para los animales en invierno.

"La producción de trigo significa también un gran esfuerzo para conseguir las mejores semillas certificadas y aptas para la zona y

suelo y realizar las siembras y cultivos de acuerdo con las técnicas recomendadas por especialistas para que nuestras alumnas, vecinos y obreros de la Escuela lo apliquen en sus predios. Así tienen mejores resultados y al final de cuentas mayor ganancia.

"El año pasado hicimos en el Huerto Escolar un experimento de cultivos bajo plástico, de tomates, pepinos, zapallos italianos; lo que significó una novedad y despertó gran interés en las alumnas y visitantes.

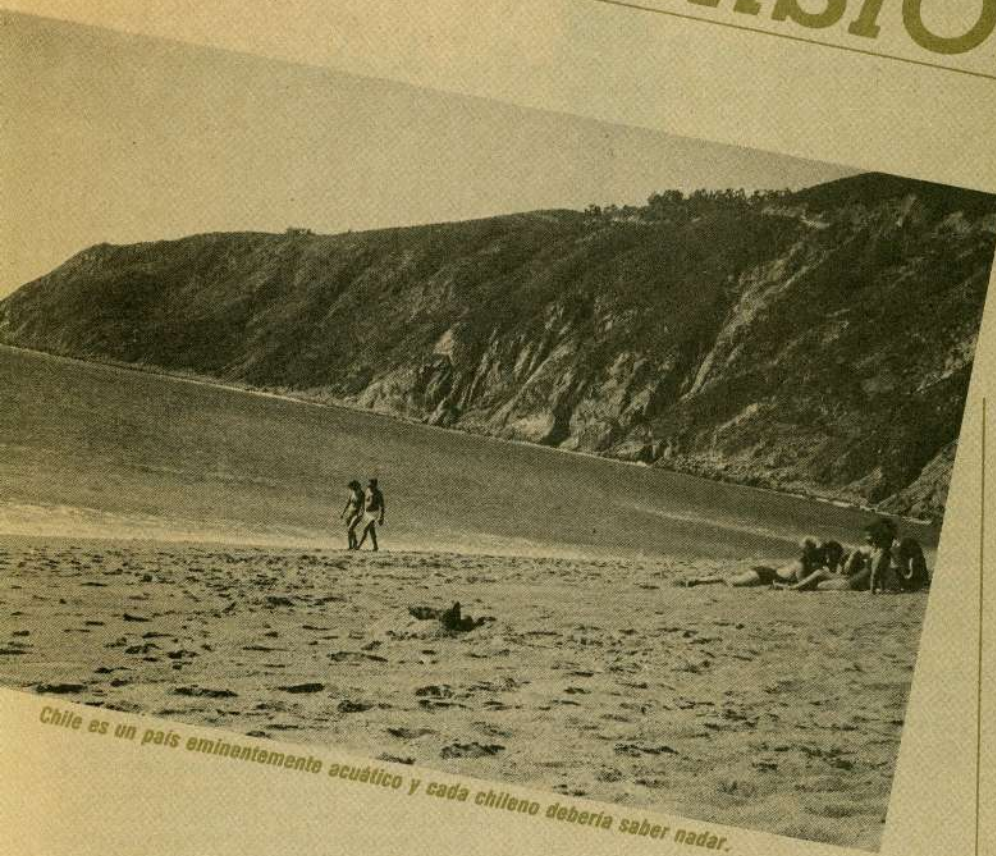
"Este experimento de cultivos en túneles dio muy buenos resultados.

Servir a Dios

"Hace treinta y cinco años que estoy en estas tierras haciendo labor en el medio campesino. Si yo fuera joven otra vez, nuevamente me haría religiosa y vendría a trabajar en estos campos. Cuando estaba en Alemania yo quería ser misionera y por eso vine a Chile, para servir a Dios a través de los hombres. Aquí, con las labores de la granja, una sirve al Señor y a la escuela, en las niñas que luego llevan a sus casas lo que aprenden y lo enseñan a sus familiares. Junto a ellas, en nuestra comunidad religiosa, frente al cerro Ñielol, en la huerta y con los animales, soy feliz."

PREVENGA LAS MUERTES POR INMERSION

Manuel Segundo Campos Campos.
Técnico en Prevención de Riesgos Acuáticos.



Chile es un país eminentemente acuático y cada chileno debería saber nadar.

Chile, por la longitud de su costa y la profusión de ríos y lagos, es un país eminentemente acuático. Por ello, cada chileno debería saber nadar; sin embargo, ello no ocurre. Cada año, en playas y balnearios cientos de personas mueren ahogadas.

En la temporada veraniega, cotidianamente la crónica policial informa de decenas de veraneantes que perecen por inmersión en playas, ríos, lagos e incluso piscinas.

Las principales causas de accidentes en el agua son la imprudencia y la ignorancia. Se pueden resumir en:

- Bañarse en lugares desconocidos y sin resguardo, o con grandes corrientes o resacas, sin ser buen nadador.
- Sobrestimar su calidad de nadador o desear llamar la atención.
- Arriesgarse en aguas abiertas, en embarcaciones inseguras o improvisadas, no siendo buen nadador.
- Balancearse o cambiarse de ubicación en bote o flotador.
- Aprender a nadar en el mar sin profesor.
- Bañarse inmediatamente después de haber ingerido gran cantidad de alimentos y bebidas.
- No adaptarse físicamente a los cambios que la inmersión en agua fría produce en el organismo.
- Enfriamiento por baños prolongados (sobre todo, en lugares distantes de las playas).
- Acalambrarse por falta de costumbre de ejercicios prolongados.

- Las principales causas de accidentes en el agua son la imprudencia y la ignorancia.
- Para poder salvar a una persona que se está ahogando hay que estar preparado para ello.
- La respiración boca a boca y el masaje cardíaco exterior son métodos de reanimación.

Una regla general de prevención es no aventurarse en aguas o lugares desconocidos, donde no hay vigilancia ni seguridad.



—Desobedecer las disposiciones indicadas en los balnearios.

Un accidente se puede evitar tomando en cuenta las siguientes reglas generales de prevención:

1. Aprender a nadar bien y practicar continuamente.
2. Seleccionar un sitio apropiado para gozar de las delicias del baño, sin necesidad de exponerse a peligros innecesarios.
3. Tener conciencia de su capacidad natatoria y de su resistencia al esfuerzo y al frío.
4. No nadar en aguas heladas o con tiempo desfavorable.
5. No aventurarse en aguas o lugares desconocidos o faltos de vigilancia y seguridad.
6. Si se desea disfrutar de los deportes náuticos, es necesario aprender a gobernar una canoa, bote, etc. Siempre se deberá usar un chaleco salvavidas.
7. Tener presente que para poder salvar a una persona que se está ahogando, hay que estar preparado para ello. Si no sabe hacerlo, es preferible pedir ayuda, y no tener que lamentar un mayor número de víctimas.

Elementos de salvamento

La técnica del salvamento, es decir, el rescate desde el agua de una persona en trance de ahogarse, comprende varios principios y fases que deben conocerse, dominarse y saber emplear de acuerdo con las circunstancias que rodean el accidente.

En primer lugar, debe estimarse el lugar donde se produjo el accidente; distancia desde la orilla, profundidad del agua, existencia o no de corrientes, mareas, remolinos,

etc. Se debe observar, enseguida, el mejor sitio de acceso al lugar del accidente, ya sea el más cercano o el más fácil de seguir, mediante una observación rápida; buscar cualquier material auxiliar al salvamento que facilite o asegure el rescate. Por otra parte, es conveniente determinar de qué tipo de accidente se trata, si la víctima se está ahogando realmente o si solamente está en apuro, ya sea por cansancio, víctima de un calambre o dolor, o ha sido cogida por una corriente.

Ayuda desde la orilla

Si el accidente se produce cerca de la orilla, será muy fácil el rescate, ofreciendo apoyo a la víctima, permaneciendo en tierra o de pie en el agua poco profunda.

Esta ayuda puede ser:

- a) Estirar el brazo para alcanzar al accidentado con la mano.
- b) Lanzar un cordel, que en caso de apuro puede ser un palo, una camisa, una toalla, etc.
- c) Poner a su alcance un salvavidas, anudar a una boya un cordel.
- d) Empujar hacia el accidentado una tabla para que se apoye mientras sea rescatado.
- e) Formar una cadena humana.

Lanzamiento o entrada al agua

Para auxiliar a una persona, hay que estar preparado para partir desde cualquier parte:

- a) Cuando se conoce el fondo y se sabe que hay más de un metro de profundidad, libre de obstáculos sumergidos, es preferible lanzarse de cabeza en forma lo más larga posible, ya sea desde un dique, muelle, embarcación o rocas. Es la manera más rápida

de entrar al agua y quedar en condiciones de empezar a nadar inmediatamente.

b) Es preferible avanzar corriendo hacia el agua, hasta que ésta alcance a la cadera, antes de lanzarse hacia adelante en una zambullida larga.

c) En caso de aguas poco profundas y de fondo rocoso, con fango o algas, vadear cuidadosamente hasta que el agua llegue por lo menos a la cintura antes de ponerse a nadar.

d) Para los lanzamientos de alturas mayores de un metro, dependerá del conocimiento de las condiciones del lugar o la destreza del salvavidas, si se hace de cabeza o de pie.

e) En las aguas de fondos desconocidos o con objetos sumergidos en que la altura es mayor de tres metros, es preferible lanzarse de pie, encucillándose al momento de entrar al agua, sumergiéndose lo menos posible, para evitar los accidentes que pudiera presentar el fondo.

Formas de nadar

Se debe nadar hacia el accidentado, en forma rápida y acompasada, tratando de ganar tiempo y economizar energía, con el estilo que más domine o el que demande menos esfuerzo.

Nadar en línea recta hacia el accidentado, sin perderlo de vista o hacia el lugar en donde se le vio desaparecer.

El rescatador debe estar siempre en posición de tomar al accidentado sin dejarse impresionar o aprisionar por él.

Debe darlo vuelta, si fuese necesario, y ponerlo en posición de remolcarlo.

Es vital la rapidez con que se procede frente a un accidentado por inmersión.



Es preferible acercarse a la víctima por la espalda, ya sea nadando directamente hacia un punto situado detrás, o cerca del accidentado o sumergiéndose antes de llegar a él, ubicándose a su espalda, debajo del agua, y sin perderlo de vista para poder emerger y asistirlo en forma adecuada y segura.

La respiración artificial

Cuando una persona se encuentra en un estado de muerte aparente, debemos ejecutar los movimientos respiratorios que no debe ni puede efectuar por sí misma. La respiración artificial debe aplicarse en estos casos, aun cuando aparentemente no haya ninguna esperanza, sobre todo tratándose de inmersiones de poca duración.

Ante todo, es preciso señalar que de la rapidez, constancia, continuidad con que se aplique el método de reanimación adecuada, dependerá la vida de la persona accidentada.

La maniobra de respiración artificial debe continuarse hasta que la víctima respire libremente y por su propio impulso. De ningún modo debe interrumpirse mientras un médico no haya declarado que es inútil toda acción siguiente. La recuperación se alcanza a veces después de largo tiempo de esfuerzo; por esto, al paciente se le debe cuidar posteriormente, ya que la respiración puede detenerse y de nuevo necesitar de una respiración artificial.

Método de respiración artificial

Consideraciones previas:

1. Sacar al accidentado del agua o alejarlo del lugar del accidente (particularmente, en

caso de incendio o derrumbe). Siempre que sea necesario.

2. Acostarlo sobre una superficie plana, si es posible con la cabeza más baja que el cuerpo.

3. Librarlo de ropas y vestidos apretados.

4. Abrirle la boca para hacer una limpieza de ella y de las fosas nasales, librándolas de cuerpos extraños, tales como barro, alimentos, prótesis dentales u otros objetos que puedan estorbar la respiración.

En caso de dificultades, ejercer una fuerte presión con los dedos pulgares en el mentón de la víctima, los dedos índices se colocan detrás de los ángulos hacia afuera para evitar las obstrucciones de la laringe.

Si es posible, enviar a alguien en busca de un médico. Aplicar inmediatamente el método de reanimación que se adapte mejor al caso.

Método de boca a boca

1. Acostar al accidentado de espaldas, con el abdomen ligeramente más elevado que el pecho, si es posible, con la cabeza más abajo que el cuerpo.

2. Inclinar al máximo hacia atrás la cabeza del paciente, dejando el mentón dirigido arriba, a fin de extender el cuello y asegurar el paso de aire en forma expedita.

3. Abrir la boca del paciente usando la mano que sostiene el mentón; aplicar su boca sobre la del accidentado, cubriéndola totalmente y soplar con fuerza suficiente para mover la caja torácica, con la otra mano apretar la nariz, haciendo una pinza con los dedos.

4. Volver su cabeza para observar el mo-

vimiento del pecho, controlando con la vista si el tórax y no el abdomen es el que se eleva; mientras tanto, inspirar profundamente, para soplar de nuevo.

5. Si el pecho no se eleva, inspeccionar si la boca y la garganta están libres de obstrucciones y si la cabeza se mantiene inclinada hacia atrás; después soplar nuevamente.

6. Comenzar la reanimación con diez insuflaciones para restaurar el oxígeno en la sangre del paciente y después continuar a un ritmo de 12 a 16 respiraciones por minuto; soplar cada vez que el pecho del paciente baje.

7. En caso de no poder abrir la boca del accidentado, emplear el método boca a nariz.

Masaje cardíaco exterior

Este método se basa en la compresión del corazón entre el esternón y la columna vertebral.

1. Tender al paciente de espaldas sobre una superficie rígida (suelo). El operador debe arrodillarse al costado de éste.

2. Colocar una mano sobre el esternón y la otra encima de la primera.

3. Apriar con ambas manos sobre el esternón hasta bajarle 3 ó 4 cm, usando una frecuencia de 60 a 70 veces por minuto. No debe temerse fracturar una costilla. El masaje cardíaco exterior se hace simultáneamente con el método boca a boca, actuando dos personas al mismo tiempo. Si el salvador está solo, 15 pulsaciones cardíacas, 1 insuflación, y si está con un ayudante, 5 pulsaciones, 1 insuflación.

En la reanimación se debe actuar con energía y perseverancia, sin apresuramien-



Antes de aplicar el método de respiración artificial hay que abrir la boca del accidentado, sosteniendo el mentón con una mano y apretando la nariz con la otra.

tos que a nada conducen.

De usted depende el hecho de salvar una vida.

Medidas de seguridad en aguas abiertas:

- a) Delimitar la zona de baño en aguas abiertas (balnearios y playas). Señalar los sitios peligrosos, rocas sumergidas, corrientes, remolinos, oleajes encontrados, hoyos, desniveles bruscos del fondo, etc.
- b) Conservar las playas libres de desperdicios y objetos cortantes.
- c) Mantener personal adiestrado en salvamento y equipo de seguridad.
- d) Instalar un puesto de primeros auxilios y establecer contactos con servicios hospitalarios de urgencia, con Carabineros y Cruz Roja.
- e) Señalizar de modo visible la indicación de las condiciones del momento para el baño.
- f) Colocar en lugar notorio carteles de propaganda de las medidas de prevención de accidentes.

Medidas de seguridad en piscinas

- a) Cumplir con las disposiciones señaladas en el decreto del S.N.S. sobre reglamento de piscinas.
- b) Señalizar las profundidades progresivas.
- c) Indicar con la palabra **Peligro**, bien visible, la indicación de la zona de más de 1,50 m. de profundidad.
- d) Controlar el uso de trampolín.
- e) Prohibir juegos peligrosos entre los niños.
- f) Impedir el empleo de materiales o equi-

pos que puedan significar peligro a terceras personas.

- g) Colocar en lugar visible, carteles y afiches educativos con las normas de seguridad para bañistas.
- h) Mantener personal adiestrado en seguridad y salvamento.
- i) No permitir a las damas llevar el cabello suelto; deberán usar una gorra de baño.
- j) Tener el equipo de salvamento y primeros auxilios listos para ser usados y al alcance de los salvavidas.
- k) No autorizar carreras, luchas o empujones dentro de la piscina, o lugares donde el piso esté mojado.
- l) Colocar letreros de recomendaciones generales en los camarines, referentes al uso del W.C. antes de entrar a la piscina.
- m) Explicar que se debe salivar o limpiarse los orificios nasales antes de entrar al agua, o en último caso en los canales de la piscina.
- n) Si la piscina tiene trampolín, impedir que se nade bajo éste.
- o) Prohibir la introducción de envases de vidrio en duchas y recintos de la piscina.

Plan del salvavidas en una piscina

- a) Actuar siempre con seguridad, pensar bien lo que se va a hacer en caso de emergencia.
- La rapidez con que se procede es vital, pero hay que tener en cuenta que si se actúa en forma equivocada puede costar una vida.
- b) La atención a la víctima debe ser rápida, pensando que cada segundo que transcurre es de vital importancia; por esto hay que aplicar la respiración artificial en forma inmediata sin esperar camilla o ayuda y conti-

nuarla hasta que el afectado recupere su conocimiento.

Tener una campana o timbre de alarma, con el objeto de desencadenar todos los pasos necesarios (otra persona puede llamar al hospital), para auxiliar a la víctima inmediatamente (alguien debe preparar la enfermería y el equipo necesario, otra persona debe llamar al hospital más cercano, a un médico, posta, etc.). Lógicamente, todo esto tiene que ser dispuesto de antemano, de tal manera que cuando se produzca el accidente y suene la alarma, todo funcione de manera coordinada.

c) Una vez que el salvavidas dejó a la víctima en manos de expertos, deberá dedicarse a recuperar la ropa, documentos, dirección o teléfono de la víctima y elaborar un informe claro y breve del accidentado y accidente a la vez, para ser archivado en su currículo personal, con copia al responsable de la piscina y otra a la asociación respectiva.

d) El salvavidas tendrá que contar con todo lo necesario para su trabajo (Un asiento de por lo menos dos metros de altura, una camilla con cuerda, pértiga de salvamento, un respirador, camiseta distintiva, traje de baño apropiado y un gorro que lo distinga como salvavidas).

Nota: la información que proporciona este artículo ha sido elaborada por el autor, recurriendo como base bibliográfica a apuntes y documentos publicados por Digeder sin autor ni fecha, y utilizados en el curso para formación de técnicos en prevención de riesgos acuáticos, realizado por la antigua Universidad Técnica del Estado, hoy Universidad de Santiago.

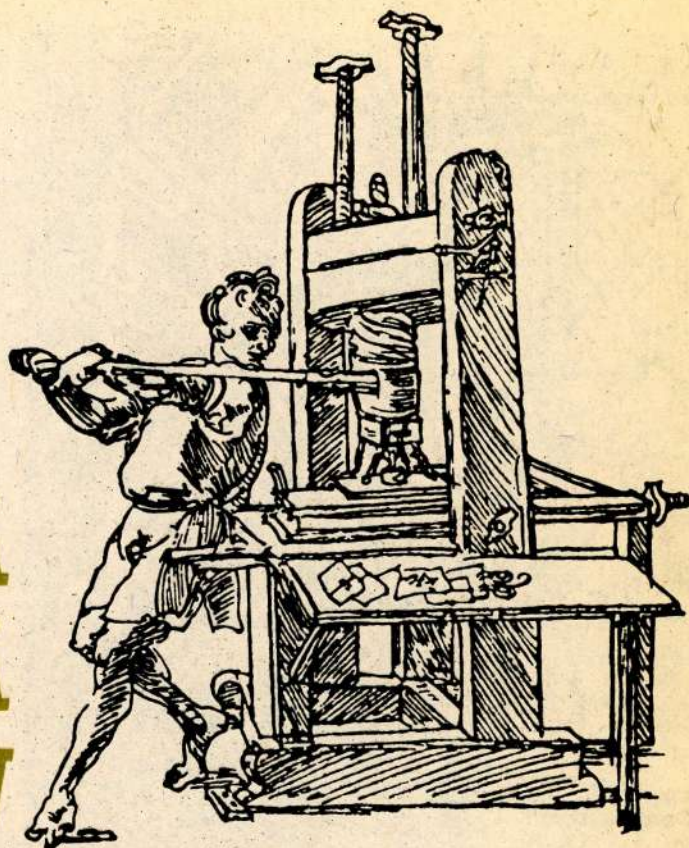
● El impresor italiano Antonio Ricardo publicó en Lima, en 1584, el primer libro sudamericano.

● Un cambio de calendario es el tema de ese primer libro.

● Antonio Ricardo publicó en Lima la primera edición de **Arauco Domado** de Pedro de Oña.

Cuarto centenario

LA IMPRENTA EN SUDAMERICA



Sergio Martínez Baeza
Abogado,
Jefe Oficina Relaciones
Internacionales

La primera imprenta establecida en el Nuevo Mundo estuvo en México, donde se sostiene que ya se imprimía en 1535. El primer impresor en la capital de la Nueva España fue Esteban Martín, y el primer libro americano la **Escala espiritual para llegar al Cielo**, de San Juan Climaco, traducido por Fray Juan de la Magdalena.

La segunda imprenta en el continente y primera en Sudamérica fue introducida en la capital del Virreinato del Perú por el impresor italiano, natural de Turín, Antonio Ricardo, quien inició en 1583 la publicación de la **Doctrina Cristiana y Catecismo para la instrucción de los indios**. Sin embargo, debió interrumpir esta tarea para dar lugar a la impresión de la **Pragmática sobre cambio de calendario**, que vio la luz pública en 1584, hace cuatrocientos años, constituyéndose en la primera publicación lograda en Sudamérica.

En México

Antonio Ricardo, cuyo apellido debió ser Ricciardi, se estableció primero en México a principios de 1570. Es posible que fuese pariente de un Alonso Ricardo, impresor, a quien se concede privilegio en Madrid, el 8 de octubre de 1576, para dar a las prensas, en Alcalá en Henares, **La Primera Parte de las Patrañas**, de Juan de Timoneda.

En 1577, Antonio Ricardo se instala con un taller propio en el Colegio de San Pedro y San Pablo, de la Compañía de Jesús, en México. Allí imprimió no menos de diez libros, hasta mediados de 1579, siendo los más importantes el **Sermonario** de Fray Juan de la Anunciación (1577), la **Suma y recopilación de cirugía**, de Alonso López (1578) y el **Vocabulario en Lengua zapoteca**, de Fray Juan de Córdoba (1578), este último asociado con el impresor francés Pedro Ochart.

A principios de marzo de 1580, Ricardo se traslada de México a Acapulco, con la intención de

embarcarse para el Perú, atraído por la abundancia de riquezas y de hombres doctos que tenía ese Virreinato y que le auguraban un adelanto en su destino.

Hacia Lima

El 18 de octubre de ese mismo año, tras numerosos percances y entorpecimientos causados por su condición de extranjero, podía embarcar en el navío Santa Lucía, en Panamá, llevando registrados y cargados los moldes y aparejos necesarios para ejercer en Lima su oficio de impresor de libros.

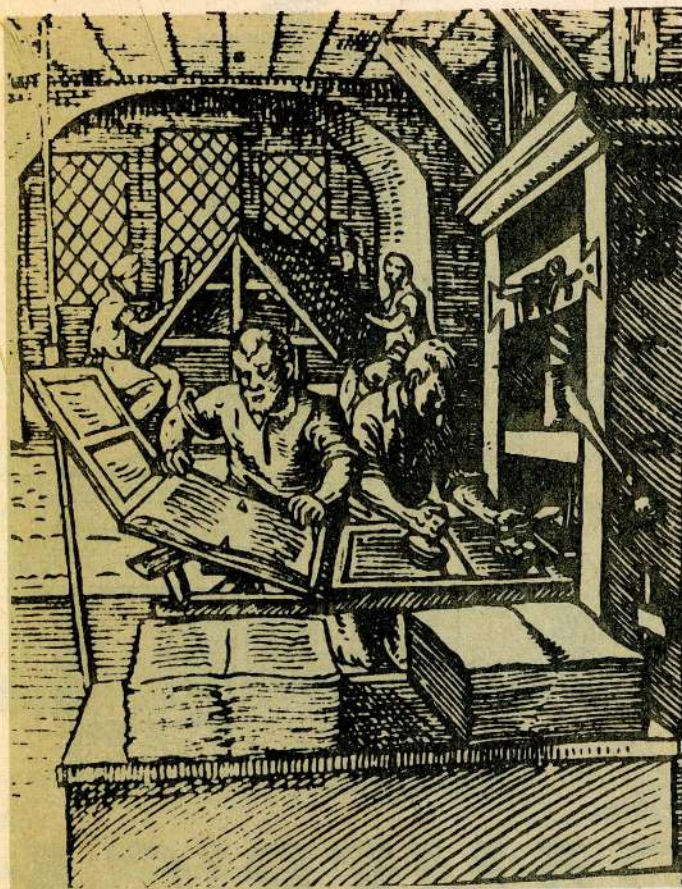
En la capital peruana también debió sortear diversas dificultades para su establecimiento, ya que por expresa disposición real no podía darse a la estampa libro alguno.

Fue necesario que Ricardo interesase al Cabildo Secular y al Claustro de la Universidad y tramitase la licencia a nombre de su dependiente, el español Pedro Pareja, para que, finalmente, la Real Audiencia de Lima, en ausencia del Virrey, lo autorizara a

publicar la **Doctrina Cristiana y Catecismo para instrucción de los indios**.

En 1582 y 1583 se había reunido un Concilio Provincial en la capital del Virreinato, entre cuyos acuerdos se contaba el de redactar un Catecismo y otros libros de doctrina para los naturales, en español, quechua y aymara. Los jesuitas que habían tenido una parte principal en la preparación de aquellos libros, tuvieron gran interés en lograr su publicación y, además de presionar a las autoridades locales, se apresuraron a solicitar la autorización real de Felipe II, por medio del procurador que mantenían en Madrid.

La autorización del monarca para que la impresión de estos libros se hiciese en Lima fue otorgada por Real Cédula de 7 de agosto de 1584, dirigida al Virrey Conde del Villar, en la que le ordena que "luego diese orden como, habiéndose hecho en los dichos Catecismos y Doctrinas el examen que convenga, se impriman en esa tierra".



Grabado de un libro publicado en Nuremberg en 1568 y que muestra un taller de imprenta europea. Este sería el modelo de lo que Antonio Ricardo trató de desarrollar en Lima.

La Real Audiencia limeña, entretanto, había dictado un auto de 13 de febrero del mismo año "en que daban y dieron licencia para que en esta ciudad, en la casa y lugar que esta audiencia señalase, o en la que nombrasen las personas a quienes se comete, y no en otra parte alguna, so las penas que abajo irán declaradas, Antonio Ricardo, piemontés, impresor que de presente está en esta ciudad, y no otro alguno, pueda imprimir e imprima el dicho catecismo original".

Calendario antes que Catecismo

Autorizado para ejercer su arte en Lima, Antonio Ricardo pudo, por fin, dar movimiento a su prensa, iniciando la composición del **Catecismo**. Pero, como se ha dicho, debió interrumpir su trabajo para dar paso a una obra de mayor urgencia, como fue la **Pragmática**, de cambio del calendario vigente, por el actual calendario gregoriano, que obligó a adelantarse en

diez días a aquél, a partir de la medianoche del 4 de octubre de 1582, que pasó a ser víspera del 15 de octubre del mismo año.

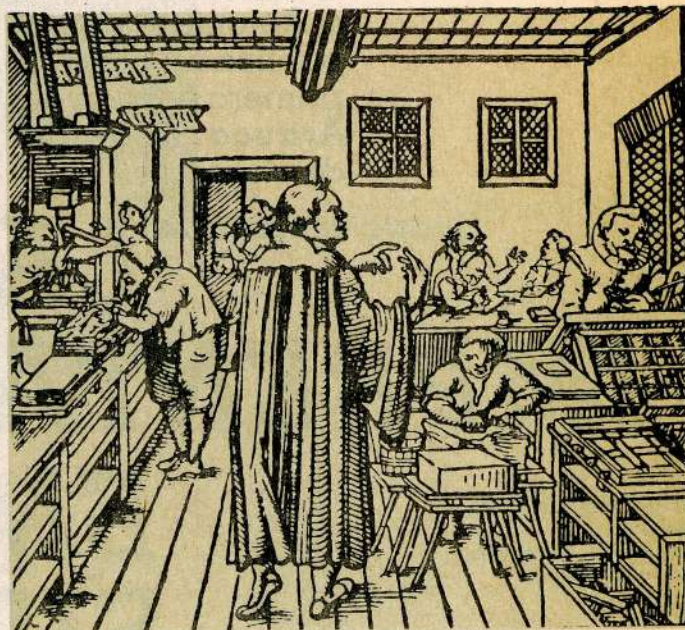
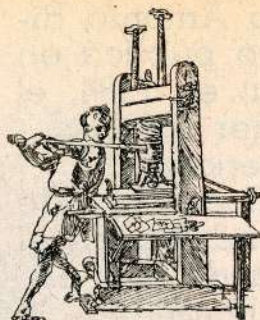
Ricardo continuó más tarde con la impresión del **Catecismo** y con los textos de la doctrina cristiana aprobados por el concilio limeño, que quedaron impresos en 1585.

En 1586 salió de prensa el **Arte y vocabulario quechuas**, precedido de una dedicatoria dirigida al Virrey Conde del Villar.

Entre otras obras, Ricardo dio a la estampa en 1596 la de un eminente precursor de nuestras letras, como fue el **Arauco Domado**, de Pedro de Oña, de significativa importancia para la historia del desarrollo cultural chileno.

Su último libro impreso en Lima, en 1605, fue el **Sermón** de Fray Pedro Gutiérrez Flores.

Antonio Ricardo, el introductor de la imprenta en Sudamérica y primero en ejercer este noble oficio en estas latitudes, falleció en Lima el 18 de abril de 1606 y fue enterrado al día siguiente en la Iglesia



Los talleres de imprenta europeos trabajaban con bastante personal, como se aprecia en el grabado. Seguramente Antonio Ricardo debió contentarse con un equipo más pequeño.

de Santo Domingo de la Ciudad de los Reyes, capital del Virreinato del Perú.

La Academia Peruana de la Historia y otras instituciones de ese país están conmemorando dignamente desde agosto el cuarto centenario de la introducción de la imprenta en Lima.

La celebración en Chile

Chile tiene muchos motivos para adherir a tan significativa celebración, ya que la imprenta llegó a nuestro país sólo en el último tercio del siglo XVIII, siendo los talleres peruanos los que hicieron posible la divulgación de la obra de nuestros creadores indios en los más variados campos de la producción intelectual. Además, fue un chileno, nuestro sabio, polígrafo don José Toribio Medina, quien editara entre 1904 y 1907 su monumental historia de **La Imprenta en Lima**, en cuatro volúmenes y numerosos otros estudios que la complementan.

El Fondo Histórico y Bibliográ-

fico José Toribio Medina inició en 1966 la reedición de esta obra, alcanzando a publicar sólo el primer volumen de seis que la debían integrar, incluyendo dos volúmenes más que la edición original, con las llamadas **Adiciones a la imprenta en Lima**, cuyo autor fue el historiador peruano y colaborador de Medina, Carlos Alberto Romero.

Al cumplirse este cuarto centenario, el Fondo Medina con la colaboración de la Academia Peruana de la Historia, ha proyectado publicar estas **Adiciones** de Romero, adhiriendo en esta forma a la conmemoración de tan importante acontecimiento para la historia de la cultura continental.

De este modo, no sólo se exaltará la magnitud de una efeméride que toca muy de cerca a nuestro país, sino también se pondrán de relieve los vínculos espirituales que unen a las instituciones y a los pueblos del Perú y de Chile.



ESTE CUENTO
¿ES CUENTO?

Prof. Elisabeth Albarracín Peters
Departamento de Alemán, CPEIP



Año a año el Flautista de Hamelín recorre nuevamente las calles de su ciudad. (foto de "Glückliche Ferientage in Deutschland", Central de Turismo, Frankfurt, 1978).

La mayoría de los cuentos comienzan con "Erase una vez" o "Hace muchos, muchísimos años..." y suceden en "un país remoto", en "un viejo castillo" o en "un lejano lugar". Pero, entre los cuentos recopilados por los hermanos Grimm, hay uno que se inicia señalando fecha y lugar determinados: año 1284, ciudad Hamelín.

El flautista de Hamelín

Lo medular de este cuento, del que existen varias versiones, es lo siguiente:

En el año 1284 llegó a Hamelín un hombre vestido de extraños colores. Se presentó como cazador de ratones y ofreció limpiar la ciudad de esos roedores. Una vez acordados los honorarios, sacó su flauta y comenzó a soplar. De inmediato, lauchas y ratones salieron de sus escondites y lo siguieron dócilmente hasta llegar al Weser, donde se ahogaron en las aguas del río.

Ya liberados de la plaga, los consejeros municipales se negaron a cancelar el precio acordado, y el flautista abandonó la ciudad jurando venganza.

El 26 de junio regresó, esta vez vestido de cazador, razón por la cual nadie lo reconoció. Mientras todo el mundo celebraba las festividades religiosas, sacó nuevamente su flauta y recorrió las calles. Esta vez fueron niños, hombres y mujeres, los que salieron de sus casas y lo siguieron, alejándose para siempre de la ciudad.

La precisión de los datos nos hace pensar que la historia del Flautista de Hamelín se basa en un hecho real.

El cazador de ratones aparece no sólo en cuentos y leyendas. En actas municipales de distintos lugares europeos y en diferentes siglos es posible encontrar referencias sobre pago de honorarios "por haber limpiado el castillo (o la ciudad) de ratones".

Pero el hombre que llega a Hamelín lo hace de una forma poco usual. Recordemos que se le niegan los honorarios, porque se considera que el trabajo realizado ha sido muy fácil: en vez de cazar los ratones los ha atraído con una flauta.

¿Es posible eso?

Hoy sabemos que la capacidad y sensibilidad auditiva de los animales difiere notablemente de la humana. Quienes adiestran perros usan pitos cuyo sonido es imperceptible al oído humano, pero que los perros escuchan y obedecen. Científicamente está demostrado que es factible atraer y ahuyentar animales por medio de ultrasonido. Los gatos electrónicos, instalados en fábricas y bodegas, usan sonidos de alta frecuencia para mantener alejados lauchas y ratones. Ellos no son más que la expresión moderna del método usado por el Flautista de Hamelín hace seiscientos años.

Otras versiones

Existen cuentos con personajes similares en diferentes lugares de Europa e incluso al este de los Urales.

Una vieja leyenda rusa cuenta: En cierta oportunidad, un caminante solitario, vestido a

la usanza de los montañeses, llegó a una posada camino a la ciudad de Kurgan. Solicitó un plato de comida. Al preguntársele si tenía cómo pagar, respondió que podía hacerlo eliminando ratas y ratones. El posadero aseguró que en su posada no había tales animales, y se negó a servirle. "¡Lo lamentarás!", murmuró el extraño personaje. Y sacando un palito de entre sus ropas, sopló con todas sus fuerzas. Luego comenzó a pasearse por la posada, siempre soplando y moviendo el pequeño palo, como si fuese un cuerno. Pero nadie escuchó nada... De pronto aparecieron lauchas y lauchitas, ratas y ratitas, ratones, pericotes y otros roedores que se abalanzaron sobre los viveres... El hombre siguió tranquilamente su camino... Y ése fue el castigo que recibió el posadero por no querer atender a un pobre caminante y nunca, jamás, pudo librarse de esa plaga.

El flautista de Hamelín —contemporáneo de Marco Polo— parece haber sido un muy buen caminante. Encontramos sus huellas también en el norte de Polonia.

Esta es la historia del viejo molino Dziergunken en la antigua Prusia, Polonia en la actualidad:

Durante una tormenta de nieve, un forastero entró al molino y saludó: "¡Alabado sea Jesucristo!" Solicitó hospedaje y un trozo de pan. El molinero, sin siquiera responder al saludo del cristiano, lo echó de su casa. De pronto, de todos los rincones comenzaron a salir ratas y más ratas, saltando encima de los bancos, las mesas, los sacos de arano... Final-

mente, el molinero hizo alcanzar al forastero y traerlo de regreso al molino. Este, con sólo levantar su bastón, hizo que las ratas lo siguieran dócilmente hasta la laguna congelada, donde se ahogaron al caer por un boquete que el forastero había abierto en el hielo.

El Flautista de Hamelín se llevó los ratones y los ahogó en el río Weser (Alemania); el Forastero cristiano condujo las ratas a la laguna Lansker cerca del río Alle (Polonia); el Caminante solitario venía de los montes Urales e iba camino a la ciudad de Kurgan (Rusia). Curiosamente, todos son lugares reales, ubicados en el mapa.

¿Se trata de diferentes personajes con una misma habilidad? ¿Algo así como una profesión olvidada que transmitía sus secretos de maestros a aprendiz? O ¿es un solo hombre que, recorriendo grandes distancias, aparece en diferentes lugares?

Los niños desaparecidos

Los tres cuentos describen situaciones similares. Sólo la versión alemana señala, además, el desaparecimiento de los niños.

La Municipalidad de Hamelín guarda un viejo manuscrito, cuya traducción parcial es la siguiente: "(En el) AÑO MCCLXXXIV, ENTRE SAN JUAN Y SAN PABLO (el) XXVI DE JUNIO, CXXX NIÑOS NACIDOS EN HAMELIN, SALIERON (de la ciudad) POR EL PORTON ESTE, CONDUCIDOS POR UN FLAUTISTA VESTIDO DE TELA DE PINTURA DESCOCIDA..., PERDIENDOSE (de vista) EN EL COTO DE CAZA..."

¿Qué sucedió ese 26 de junio hace seiscientos años? ¿Sería realmente un flautista el que se llevó los 130 niños?

Era el año 1284, o sea, plena



Representación teatral del "Flautista de Hamelin" (foto de la revista "Scala", 1977).

Edad Media. Las Cruzadas llegaban a su término (en 1291 cae el último bastión cristiano en Palestina). Se estaba colonizando y cristianizando el este de Europa; se fundaban ciudades, la Orden Teutónica se expandía.

Todas estas empresas sólo se pueden llevar a cabo si se dispone de suficiente mano de obra y soldados, en resumen: gente. Los niños —tal vez jóvenes adolescentes— pueden haber sido entusiasmados por un hábil reclutador y haberlo seguido dócilmente, así como las ratas siguen al flautista (En ese caso, el flautista sería sólo una comparación y no necesariamente quien se llevó los niños).

Recordemos que, según el cuento de Grimm:

...quedaron en la ciudad sólo los niños pequeños y una niña que por ser cojita no pudo andar tan rápido y se fue quedando atrás.

De esto se deduce que el hombre se llevó únicamente a los mayores —niños y niñas útiles—, capaces de caminar con rapidez.

¿Hacia dónde se los llevó? Eran 130 niños, un grupo numeroso, tan difícil de esconder como de alimentar y mantener.

Colonizadores

Cerca de Hamelin está el condado de Spiegelberg. Hay constancia de que los condes de Spiegelberg participaron en la cristianización del este de Europa y fundaron varias ciudades. En documentos de la época —uno de ellos de julio 1284— aparece el nombre de Nicolás Spiegelberg. De él se sabe que era hijo de una princesa de Casubia (pueblo eslavo de idioma similar al polaco) y primo del duque Bogislaw IV.

En la actual Polonia existen varios lugares que se llaman o llamaron *Spiegelberg*. Alfred Cammann señala tres. Dos en el

norte, uno de ellos muy cerca de la laguna Lansker y del río Alle; otro en el sur, a orillas del río Oder, cerca de la frontera checoslovaca.

Todo esto nos hace suponer que los niños de Hamelin participaron en la colonización del este europeo. Probablemente fueron reclutados por orden del conde Nicolás, para ser llevados al este y sentar las bases de las nuevas ciudades fundadas o por fundar.

Confirma esta suposición un estudio genealógico efectuado por el documentalista Wolfgang Wann, de la ciudad de Tropa (en Checoslovaquia, cerca de la frontera con Polonia), que demuestra que muchos apellidos de esa región coinciden con los de la ciudad de Hamelin.

¿Y el flautista?

El músico podría haber estado al servicio del conde Nicolás, ya que las leyendas lo mencionan siempre cerca de lugares que llevan el nombre *Spiegelberg*. Hamelin está muy próximo al condado ale-

mán de ese nombre, el molino Dziergunken está cerca del pueblo de Spiegelberg en Prusia, hoy Polonia.

Por otro lado, la leyenda rusa nombra la ciudad de Kurgan, al este de los montes Urales. A su vez el cuento prusiano-polaco fue recopilado en una ciudad que en 1919 todavía se llamaba Kurken. ¿Casualidad?

Recordemos que la madre del conde Nicolás Spiegelberg fue princesa de Casubia. En su séquito bien pudo encontrarse gente de lejanos pueblos, incluso del Asia o descendientes de ellos.

Por lo tanto, el Flautista de Hamelin, o bien recorrió grandes distancias, o quizás se trata de una misma familia, cuyo secreto profesional —celosamente guardado— se fue transmitiendo de padre a hijo.

Simposio Internacional

Muchos son los cuentos que se basan en hechos reales, encierran verdades científicas o señalan po-

sibilidades técnicas aún no aprovechadas. Ya es hora de tomar en serio el fabuloso legado de mitos y leyendas que nos dejaron nuestros antepasados.

Por eso, durante el mes de octubre del presente año, se realizó un gran simposio internacional que reunió a científicos e investigadores expertos en cuentos y leyendas, para preocuparse de este tema.

¿Dónde?

En la ciudad de Hamelin, ¡por supuesto!

Bibliografía

CAMMANN, Alfred. *Rund um den Rattenfänger (1284-1984)*. Revista Globus, año 16, vol. 2, VDA-Munich, 1984.

Cuentos de lejanos países. Litografías Unidas. México, s/a.

Märchen und Sagen der Brüder Grimm. Droemersch Verlaganstalt Munchen, 1937.



**JEAN
ANTOINE**

WATTEAU

Nena Ossa
Directora del Museo Nacional
de Bellas Artes

En 1984 se cumplen trescientos años del nacimiento de Jean Antoine Watteau. En la pintura es el representante absoluto de todo aquello que odiaron los fervorosos moralistas y rigurosamente racionales amantes de los ideales republicanos de la Roma antigua. Watteau a comienzos del siglo XVIII supo alentar las brisas perfumadas de exquisitas frivolidades y un lánguido erotismo en el amor, con mayor maestría y sentimiento que ningún otro artista. Formó parte de aquellos que pasaron a la historia como pertenecientes a ese placentero estilo llamado rococó, que con celo misionero fue derrocado por la verdad clásica cuando se inflaron los vientos ilustrados que corrieron antes y durante la Revolución Francesa.

Se adelantó a su época

Watteau murió en los instantes en que el rococó comenzaba a florecer en gloria y ma-

jestad, antes que Luis XV y madame Pompadour se rodearan del esplendor insubstancial de dorados y sinuosos ornatos, del fluctuar de espléndidos espejos circundados de querubines que reflejaban la intimidad del salón y la del delicioso *boudoir*, cuajados ambos de absurdas curvas asimétricas. Watteau vivió durante los finales del largo reinado de Luis XIV y alcanzó a vislumbrar sólo los primeros seis años de los tiempos de su sucesor. Pero se adelantó a su época. Presintió y traspasó al lienzo ese brillo y alegría ilusoria del vivir por el simple placer de vivir, que se convirtiera en la razón de ser de la aristocracia, agotada como estaba de la excesiva pomposidad del ceremonial del versallesco Luis XIV. A la muerte del rey Sol, acaecida en 1715, fluyó festivamente toda la corte hacia París, al pequeño palacio o mansión en que las pinturas de Watteau venían como anillo al dedo. Deslumbraban junto a porcelanas y objetos de oro y plata, tan delicados y ondulantes de diseño como los paneles y cortinajes que lucían muros y ventanas.

Curiosamente, Watteau no era alegre, aunque sí encantador. Lo buscaba la sociedad y era perseguido por cultores y amigos de los que muchas veces trataba de escapar. Poseído por una índole melancólicamente fina, penetrante y también tímida, fue un rebelde inestable, cáustico y enfermizo que amaba la música, la del laúd y el clavecín, pero que en el fondo prefería la soledad.

Rubens y Watteau

Nació en 1684 en Valenciennes, un pueblo que fuera más tarde francés y por esos días flamenco. Probablemente desde su niñez admiró a Rubens, cuyo ciclo sobre la vida de María de Médicis contemplara en el Palacio de Luxemburgo unos tres o cuatro años después que en 1702 se estableciera en París. Esa serie tuvo gran influencia en la formación de su estilo; más allá del Veronese, que también lo atrajo junto con todo lo veneciano que se había coleccionado en Francia. Pero la admiración por la pintura de Rubens condujo a Watteau a resultados diferentes. Rubens se entusiasmaba con el gran formato y representaba un vigoroso dinamismo, plétórico de sensualidad, de arrebatadoras curvas y diagonales que se pasearon por toda suerte de temas, desde el retablo y la escena religiosa hasta al mitología clásica y la alegoría, sin dejar de lado el paisaje y el retrato. Watteau en cambio, optó por la figura del arlequín y sobre todo por la apacible escena amorosa y campestre que pasó a integrarse en los anales artísticos con



Gilles, personaje de la Comedia del arte, le permitió a Watteau crear una pintura que es el autorretrato de su alma. Melancolía, ternura, y soledad, tras un vestido de fiesta.

el nombre de **Fêtes Galantes**. Sus refinados panoramas están por entero alejados de la temática de los formales patrocinios imperantes: el asunto histórico, mitológico, épico o religioso. Watteau internacionalmente aplaudido durante su vida, pintó lo que quiso, con una admirable libertad individual, leal sólo a sí mismo e inusual hasta entonces. En ello, sin lugar a dudas, fue un precursor que interpretó, en forma por completo personal y auténtica, la relación amorosa a pleno aire libre, la pareja desprendida de preocupaciones que parecía sólo existir para el deleite del coqueteo, acompañado de dulces melodías.

Profundidad en la ligereza

Han pasado tres siglos y medio desde los días en que esas fiestas galantes eran motivo de ovación. Al retornar a los cánones clásicos se abolió la fronda rococó. La ráfaga de posteriores movimientos pictóricos las fue dejando de lado. Se las consideraba como algo superficial, con cierto encanto, pero no ajenas al adjetivo peyorativo. Esto es un enorme error, porque las escenas de Jean Antoine Watteau son un prominente hito en la historia de la pintura. Este autor es valioso por su interpretación del gusto, por la alegría de vivir que pintó anticipándose a otros, por su indestructible libertad frente al tema elegido, y porque de todos los artistas que triunfaron durante el rococó fue el único que traspasó la barrera del mero argumento de-



Watteau interpretó en forma personal y auténtica la relación amorosa a pleno aire libre, entre bosques y prados, desarrollando exquisitas fiestas galantes.

corativo.

Bien observadas, las románticas pinturas de Watteau atestiguan la profundidad que porta su aparente ligereza. Y con cuánta exactitud comprendió y pintó la naturaleza, a la que en sus cuadros infundió de atmósfera, de ese aire que sólo el verdadero maestro logra expresar con el pincel. Rubens le antecedió en la escena campestre con su pintura **El Jardín del Amor**, pero ella no contiene la delicadeza o ese intraducible término del idioma inglés: el *mood*, que es ese algo que impartía Watteau a la galanura de sus escenarios. No por nada la codiciada Real Academia de Francia cortó con su tradición al acogerlo en su seno el 30 de julio de 1712, gracias a su alegoría **Partida de la Isla de Citera**. Lo recibió con los brazos abiertos sin exigirle que el tema fuese impuesto por el director. Se le dio la posibilidad de decidir él. Y rompió los estrictos reglamentos sin enemistarse con nadie.

Arlequín triste y soñador

Watteau pintó casi siempre, un instante psicológico preciso, muchas veces vistiendo a sus personajes con disfraces reminiscentes de la satírica pero respetuosa comedia italiana. Favoreció la figura del gracioso y burlón arlequín, predilecto también de Claude Guillo, que fuera profesor de Watteau. Sin embargo, en manos del alumno no se quedó el arlequín en lo superficial o decorativo. El de Watteau, especialmente el de su cuadro **Gilles**, es todo un universo de melancolía, ternura y soledad vestido de fiesta. No se trata de entregar juicios morales, pero a través de su caricaturesca figura, Gilles cristaliza su tristeza a través de una mirada soñadora que va más allá de sí mismo y de su entorno. Es imposible no identificar a este arlequín con el alma de Watteau en su vida real.

En Séptima Región

POBLACIONES



Eberhard

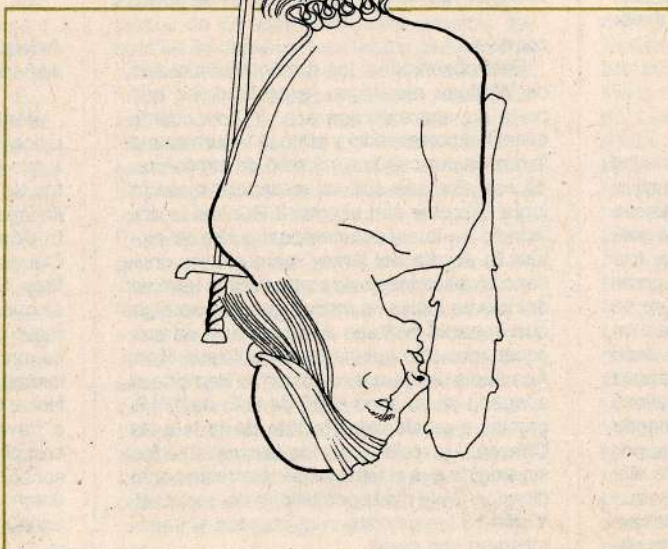
INDIGENAS

Prof. Clemente Tobar Valenzuela
Departamento de Planificación
Dirección de Educación

Las principales poblaciones indígenas de la Séptima Región estaban ubicadas en Viñuquén, Lora, Peteroa, Huenchullami, Duao, Chanco, Reloca y Loanco.

Loanco, Reloca y Chanco son los más antiguos centros de población indígena de la región. Los dos primeros se mantienen como caseríos muy primitivos y al margen del progreso. En las cercanías de ambos existen restos arqueológicos y algunos cementerios inexplorados. Chanco es una progresista comuna de la provincia de Cauquenes.

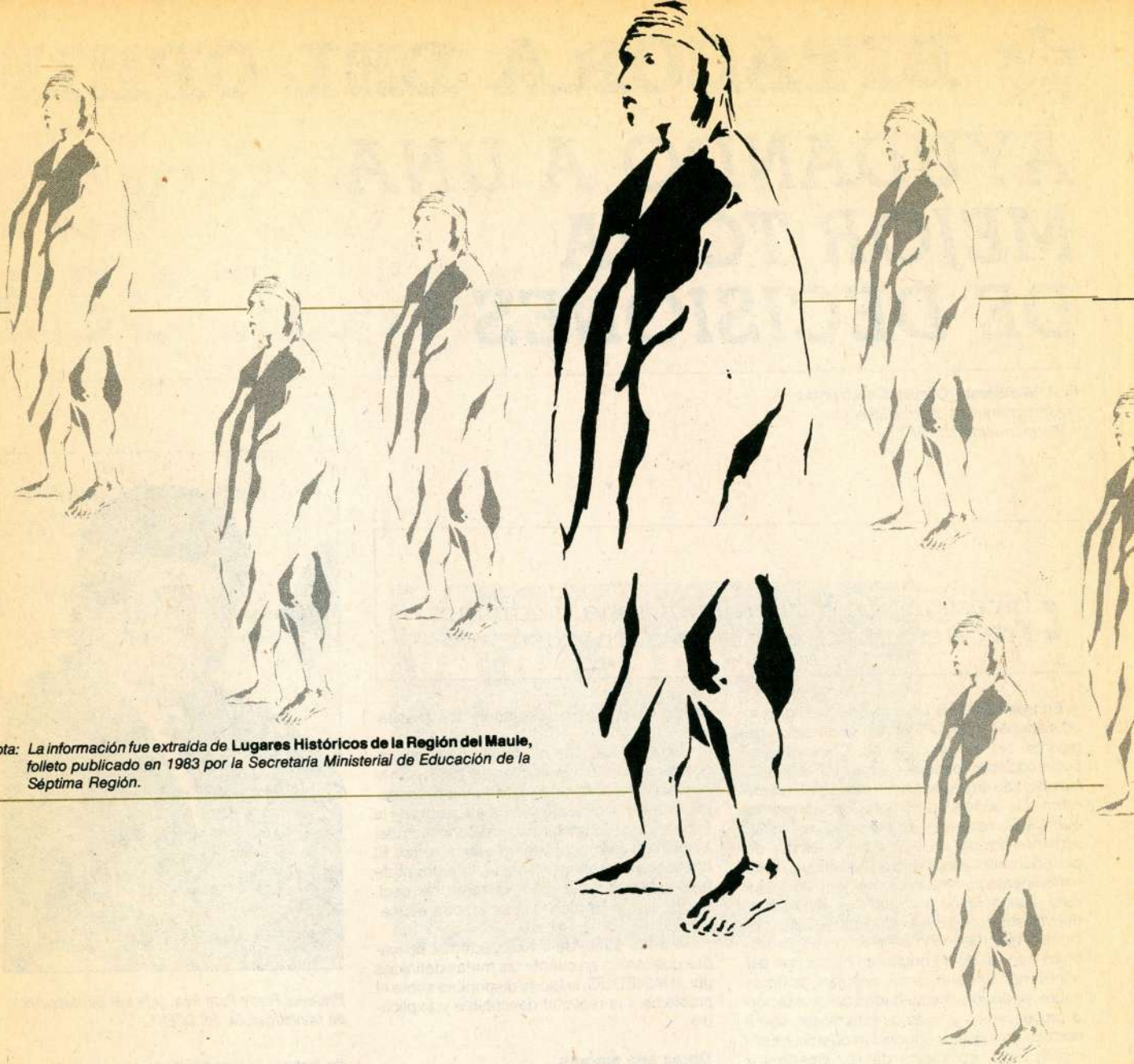
Las agrupaciones indígenas de la región estaban constituidas por los picunches, promaucaes y chiquillanes que, a la llegada de los españoles, daban muestras de



la influencia de la civilización incaica, cuya ocupación se extendió hasta el río Maule.

Lautaro

Algunas de estas agrupaciones se unieron a Lautaro cuando éste pasó por la región. Lautaro comprendió que para derrotar a los españoles tenía que atacar y destruir el emplazamiento de Santiago del Nuevo Extremo. Por ello se desplegó desde Arauco al norte. Entre el Maule y el Mataquito fue detenido por los hispanos y estableció un fortín en Colín, lugar que debió estar ubicado en una angostura producida por los cerros que encauzan el río Claro. En este sitio se reunió entre otros, con los caciques promaucaes de Duao, Rauquén, Pencahue y Talca, a



Nota: La información fue extraída de **Lugares Históricos de la Región del Maule**, folleto publicado en 1983 por la Secretaría Ministerial de Educación de la Séptima Región.

quienes les solicitó apoyo para su causa. En este fortín, Lautaro resistió ataques de Juan de Godínez y Francisco de Villagra.

Juan de Godínez luchó contra Lautaro en otros sitios de la región. Entre ellos en Lora, lugar ubicado en la comuna de Licantén, provincia de Curicó. Lautaro con dos mil indígenas hizo frente al ataque del español que contaba con treinta y cinco compatriotas y algunos centenares de indios aliados, a los que denominaban *yanaconas*.

En 1557, el 29 de abril, Lautaro murió en el combate de Peteroa. Este sitio está ubicado en la ribera sur del río Mataquito, comuna de Sagrada Familia, provincia de Curicó.

En este pueblo se recuerda la muerte de Lautaro como uno de sus hechos históricos más impor-

tantes. Un monolito conmemora a este legendario acontecimiento de proyección nacional.

Colonización

En 1558 Peteroa fue uno de los primeros lugares colonizados por los españoles. Allí Juan Jufre de Monteza instaló un Obraje de paños, pequeña industria que duró ochenta años. Puede decirse con justicia que con ella se produjo el nacimiento industrial de la región.

Otras agrupaciones indígenas donde se asentaron los españoles

fueron Vichuquén y Huenchullami. En Vichuquén, comuna costera de la provincia de Curicó, se instaló en 1544 el encomendero Juan de Cuevas y podría considerarse el poblado español más antiguo de la región. En Huenchullami se creó en 1585 la Doctrina de Huenchullami. Las Doctrinas se establecían para adoctrinar a los indígenas en la fe católica y para velar por su protección. En las cercanías de

Huenchullami existen lugares de interés arqueológico.

Centros indígenas importantes también pueden considerarse: Comalle, Gonza, Gualemo de Lontué, Longocura, Coipué, Loncomilla, Tutuvén, Pilén y Longavi.





AYUDANDO A UNA MEJOR TOMA DE DECISIONES

Prof. Waldemar Cortés Carabantes
Departamento de Administración
y Planeamiento, CPEIP

- Investigación Educativa señala caminos.
- Fructífera labor desde Lo Barnechea.

En tres años, las labores de investigación educativa en el CPEIP han dado saltos de gigante. No es para menos: Cien trabajos publicados dan la pauta de que el CPEIP está cumpliendo un papel significativo en el último rubro que señala su nombre, de manera tal que las investigaciones pedagógicas están alimentando, por un lado, a las funciones de perfeccionamiento, desarrollo curricular y de experimentación educativa, y por otro, se está respondiendo a demandas específicas del Ministerio de Educación. Las estadísticas indican que dieciocho de cien primeros trabajos han tenido su origen en peticiones del Ministerio. Entre ellos se cuentan estudios sobre repetición, modalidades de evaluación o proyecciones y, más directamente, sobre normas de ingreso, educación básica, municipalización, aplicación de reglamentos y banco de datos.

Parte importante ha sido lo referente a evaluaciones de experiencias educativas y la sistematización de información cualitativa sobre el sistema escolar.

El cómo

Gran parte de los estudios se han elaborado sobre la base de la información que se encontraba disponible y que no había sido suficientemente revisada y analizada, acción apoyada a veces por encuestas a nivel regional y nacional. Primordialmente ha tratado de asegurar, en cada caso, el proceso de permanente recuperación de la información existente.

Trabajo de equipo

La optimización del rendimiento en esta materia se está logrando gracias a un trabajo mancomunado por parte de los profesionales del CPEIP que trabajan en el Departamento de Investigación. A ello se agrega la implementación computacional que se ha puesto al servicio de esta labor, medida que ha per-

mitido multiplicar notoriamente los resultados.

Cabe señalar que el actual equipo investigador se formó a principios de 1981, con el propósito de fortalecer esta función académica, definir indicadores de la eficiencia de la educación y contribuir en el diagnóstico del funcionamiento del sistema educativo. El afán era y es poner énfasis en la entrega de antecedentes útiles para la toma de decisiones por parte de las autoridades educacionales.

Se trata, pues, de investigaciones aplicadas que toman en cuenta las metas definidas por el MINEDUC, la teoría disponible sobre el problema y la realidad describible y explicable.

Obras son amores...

Hasta diciembre pasado se habían publicado 445 **Resúmenes Analíticos Chilenos (RACH)** que "recuperaron", en tiempo record y con eficacia, información dispersa en el país y en la región latinoamericana material que desembocó en la preparación de estados del arte sobre diversos aspectos puntuales del sistema educativo.

Relevante papel jugaron en esta tarea los encuentros nacionales VI y VII que reuniera en Lo Barnechea a selectos núcleos de investigadores de las más diversas instituciones.

Afinando el análisis

El ansioso trabajo realizado arribó, a fines de 1984, a un primer modelo tentativo de las principales variables que influyen en el rendimiento del sistema escolar chileno. El modelo en cuestión ha facilitado la identificación de aspectos claves del sistema y una más pronta y funcional respuesta a variables que pueden ser operadas por el MINEDUC.

Notable ha sido también la preocupación por difundir —con carácter de documentos



Profesor Fredy Soto Roa, jefe del Departamento de Investigación del CPEIP.

de trabajo— los resultados de cada investigación realizada. La oportunidad y el deseo de ser útil ha primado sobre aspectos formales.

Temas claves

Cuatro grandes temas marcan la importancia del período señalado: Rendimiento y evaluación de los alumnos, Administración y planificación del sistema escolar, Formación y perfeccionamiento de los docentes y Currículo escolar.

Formación de investigadores

A principios del año en curso, una nueva y promisorio actividad vino a proyectar la acción del Departamento hacia la formación de profesores en la realización de investigaciones educacionales que permitan elevar la calidad de los antecedentes que se utilizan habitualmente para tomar decisiones a nivel local. El curso cuenta con apoyo de la OEA y se ha cumplido ya, satisfactoriamente, con la primera etapa (320 horas). Los pioneros son treinta y cinco profesores seleccionados, provenientes de todas las regiones del país.

TEXTOS ESCOLARES

Para Educación Parvularia

SIMON VA AL JARDIN

AUTORES: María Luz Lira.
María del Carmen Rencoret.
EDIT.: Andrés Bello, 1982. 127 páginas.

El presente texto es un cuaderno para niños de cuatro y cinco años. Se proponen actividades de recorte, pegado, pintura, plegado, etc., generalmente orientadas hacia el desarrollo de la motricidad fina; ofrece también algunas actividades para el desarrollo del lenguaje a través de la descripción de láminas.

Es un texto para que el niño lo trabaje en los momentos de descanso.



Para Educación Básica

YO PIENSO Y APRENDO

AUTORES: Rosita Riosco Izquierdo y Mónica Ziliani Cárcamo.
EDIT.: Andrés Bello, Santiago de Chile, 1984, 127 pp.
NIVEL: TOMO I Texto de lectura y escritura para Primer año básico y Reeducación.

Es un libro elaborado para iniciar al niño en el proceso de lectura y escritura, y pretende contribuir al desarrollo del lenguaje y el pensamiento, con la posibilidad de ser aplicado a niños que presentan problemas específicos en el aprendizaje.

Además, cuenta con una variada ejercitación, adecuada al desarrollo psicológico del niño.

Su metodología es ecléctica. Para favorecer el ritmo de aprendizaje de cada alumno, la labor del profesor y la participación de los padres, se utilizan fichas de trabajo con instrucciones en las mismas sobre su utilización. Por último, la guía del profesor anexa al libro contiene la fundamentación científico-pedagógica de éste y orienta acerca del desarrollo del proceso.



BUEN AMIGO

Método Integral de Lectoescritura

AUTORES: Emma Espina R. y Arnulfo Rubilar S.

EDIT.: Librería Francesa-Ediciones Pedagógicas Chilenas, Santiago de Chile, s/a. 123 pp.

NIVEL: Primer año básico.



Este texto abarca el proceso completo de lectoescritura en 41 unidades, distribuidas en el apresto y las estructuras silábicas, sin descuidar ningún aspecto durante la iniciación infantil en el lenguaje escrito.

El apresto contiene ejercicios que apuntan directamente a lograr las habilidades específicas para aprender a leer y a escribir. En la etapa siguiente, el orden en que se desarrolla la correlación fonemas-grafemas conjuga varios criterios, modo de articulación, punto de articulación, sonoridad de los fonemas, forma de los grafemas y posibilidad de generar palabras. En los tipos de sílabas, parte con las vocales y sigue con las sílabas, directa, inversa, mixta, con diptongo y con grupo consonántico. Al final del libro se agregan dos páginas de ilustraciones para ayudar al niño en la relación fonema-grafema y dos más con palabras generadoras.

Se adjunta al texto, el manual de procedimientos, que contiene la fundamentación científica y orienta la labor del profesor en la conducción del proceso, ya que es él quien regula las actividades de los niños, suprime o agrega recursos técnicos, introduce vocabulario regional y, en la adaptación de los procedimientos a la realidad de su curso, preserva el carácter semántico-fonológico del método.

CASTELLANO 1

AUTORES: Antonio Ramos Pérez y Mirta Salgado Linares.

EDIT.: Santillana del Pacífico, S.A., 1981, 94 pp.

El texto presenta 32 unidades de aprendizaje, cada una referida a una dificultad (vocales, diptongos, distintas clases de sílabas y grupos consonánticos), en que la letra está asociada a claves ilustrativas y a claves de color. Al frente de cada página se incluye la aplicación del fonograma aprendido, en grafía mayúscula y minúscula, en los tipos imprenta y cursiva. Al final del libro, se ha colocado un vocabulario con las palabras trabajadas en cada lección.

Complementan el texto, un cuaderno de escritura para el alumno y una guía didáctica para el profesor. El primero contiene ejercicios para estimular la psicomotricidad y actividades para la fijación de esquemas motrices, auditivos, visuales y de estímulo a las



funciones del intelecto. La guía presenta alternativas de uso del material, sugerencias de actividades y notas complementarias de tipo metodológico.

CASTELLANO 2

AUTORES: Juana María Valencia Solar y María del Carmen Videla Torres.

EDIT.: Santillana del Pacífico, S.A. de Ediciones, Santiago de Chile, 1981, 192 pp.



Castellano 2 está formado por el libro para el alumno y el libro para el profesor. El primero está organizado en 15 unidades, cada una de las cuales consta de lecturas y actividades para el desarrollo de las potencialidades lingüísticas del niño: lectura oral, comprensión lectora, desarrollo del pensamiento, expresión escrita, nociones gramaticales, ortografía, vocabulario y expresión oral.

El libro para el profesor contiene las características de la serie, algunas reflexiones acerca del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua materna en educación básica, las unidades una por una, y una selección de lecturas complementarias, procurando dar el justo peso a las funciones del lenguaje como requisito de una situación comunicativa precisa.

DESCUBRIENDO EL MUNDO 1

AUTORES: Sociedad, Historia y Geografía: Fredy Soto Roa.
 Ciencias Naturales: Bartolomé Yanković Nola.
 Artes Plásticas y Educación Técnico Manual: Humberto Segovia Torres.
 Educación Musical: Hilda Ruz Prado.

EDIT.: Santillana del Pacífico, S.A. de Ediciones, 1981, 160 pp.

NIVEL: 1er. año básico.

Está dirigido al alumno y presenta una temática relacionada con programas del Area de la Experiencia (Sociedad, Historia y Geografía, Ciencias Naturales), Expresión Plástica (Artes Plásticas y Educación Técnico Manual) y Expresión Dinámica (Música).

Las distintas asignaturas que conforman las áreas están organizadas en unidades de aprendizaje, que se describen a continuación:

AREA DE LA EXPERIENCIA

Sociedad, Historia y Geografía

- Unidad 1. El hogar y la familia.
- Unidad 2. La escuela, mi segundo hogar.
- Unidad 3. La comunidad.
- Unidad 4. Chile, nuestro país.

Ciencias Naturales

- Unidad 1. Nuestro ambiente.
- Unidad 2. El mundo de los seres vivos.

AREA DE LA EXPRESION PLASTICA

Artes Plásticas

- Unidad 1. Aprendamos a pintar con variados materiales.
- Unidad 2. Expresémonos con materiales del ambiente.

Educación Técnico Manual

- Unidad 1. Conozcamos nuestra escuela.
- Unidad 2. Representemos objetos y seres del paisaje.

AREA DE LA EXPRESION DINAMICA

Educación Musical



Unidad. El mundo musical que rodea al niño.

Se observa como estrategia de enseñanza la lámina, acompañada de un texto muy breve, dado que el niño está iniciando el proceso lector.

DESCUBRIENDO EL MUNDO 2

AUTORES: Sociedad, Historia y Geografía: Fredy Soto Roa.
 Ciencias Naturales: Bartolomé Yanković Nola.

Artes Plásticas y Educación Técnico Manual: Humberto Segovia Torres.

Educación Musical: Hilda Ruz Prado.

EDIT.: Santillana del Pacífico, S.A. de Ediciones, 1981, 144 pp.

NIVEL: 2º año básico.

Está dirigido al alumno, y presenta una temática relacionada con programas del Area de Experiencia (Sociedad, Historia y Geografía, Ciencias Naturales), Expresión Plástica (Artes Plásticas y Educación Técnico Manual) y Expresión Dinámica (Música).

Las distintas asignaturas que conforman las áreas están organizadas en unidades de aprendizaje, que se describen a continuación:

AREA DE LA EXPERIENCIA

Sociedad, Historia y Geografía

- Unidad 1. Profesores y oficios de la comunidad.



Unidad 2. Bienes y servicios de la comunidad.

- Unidad 3. Aprendamos a orientarnos.
- Unidad 4. La Historia de mi patria.

Ciencias Naturales

- Unidad 1. El mundo de los seres vivos
- Unidad 2. Las propiedades de la materia

Educación Técnico Manual

- Unidad 1. El mundo del trabajo

Educación Musical

Unidad. El mundo musical que rodea al niño.

Los contenidos de las unidades se entregan a través de ilustraciones, acompañadas de un pequeño texto alusivo. En algunas asignaturas, al término de cada unidad se incluye una evaluación.

DESCUBRIENDO EL MUNDO 3

AUTORES: Sociedad, Historia y Geografía: Fredy Soto Roa.
Ciencias Naturales: Bartolomé Yanković Nola.
Artes Plásticas y Educación Técnico Manual: Humberto Segovia Torres.
Educación Musical: Hilda Ruz Prado.
EDIT.: Santillana del Pacífico, S.A. de Ediciones, 1981, 160 pp.
NIVEL: 3er. año básico.



Está dirigido al alumno y presenta una temática relacionada con programas del Área de la Experiencia (Sociedad, Historia y Geografía, Ciencias Naturales), Expresión Plástica (Artes Plásticas y Educación Técnico Manual) y Expresión Dinámica (Música).

Las distintas asignaturas que conforman las áreas están organizadas en unidades de aprendizaje, que se describen a continuación:

AREA SOCIEDAD, HISTORIA Y GEOGRAFIA

- Unidad 1. El hombre necesita medir el tiempo.
- Unidad 2. ¿Cómo ubicarse en el espacio y en sus representaciones?
- Unidad 3. La organización nacional y las organizaciones internacionales.
- Unidad 4. Chile, nuestra patria.

Ciencias Naturales

- Unidad 1. El mundo de los seres vivos
- Unidad 2. Nuestro ambiente

AREA DE LA EXPRESION PLASTICA

Artes Plásticas

- Unidad 1. Observemos y expresemos con materiales del medio
- Unidad 2. Expresémonos plásticamente en el plano, volumen y espacio

Educación Técnico Manual

- Unidad 1. Construyamos elementos complementarios de utilidad hogareña
- Unidad 2. Recreémonos confeccionando nuestros propios juegos.

AREA DE LA EXPRESION DINAMICA

Educación Musical

Unidad. El mundo musical que rodea al niño
Las unidades están organizadas en temas. La estrategia de enseñanza es la lámina acompañada de un texto. En algunas asignaturas, al término de cada unidad se incluye una evaluación.

Guía Didáctica para el Profesor

DESCUBRIENDO EL MUNDO 1 - 2 - 3

AUTORES: Área de Experiencia: Fredy Soto Roa y Bartolomé Yanković Nola.
Área de Expresión Plástica: Humberto Segovia Torres.
Área de Expresión Dinámica: Hilda Ruz Prado.
EDIT.: Santillana del Pacífico, S.A. de Ediciones, 1981, 132 pp.
NIVEL: Primero, segundo y tercer año básico.

Va dirigido al profesor y se relaciona con el texto del alumno, del nivel correspondiente. Está organizado en Áreas de la Experiencia (Sociedad, Historia y Geografía, Ciencias Naturales), de la Expresión Plástica (Artes Plásticas y Educación Técnico Manual), de la Expresión Dinámica (Educación Musical).

Los autores de cada Área orientan al profesor, organizando el trabajo en tres partes, dentro de las cuales incluyen: una definición de la asignatura, los grandes propósitos que la sustentan, el rol que cumple la asignatura en los primeros niveles de la Educación General Básica, algunos enfoques modernos de la enseñanza de la asignatura, programas de nivel correspondiente, sugerencias metodológicas generales, sugerencias de evaluación, etc. Además, al término de la presentación de cada asignatura se incorpora una bibliografía para el profesor.

HISTORIA Y GEOGRAFIA

AUTORES: Lenka Domic, Sergio Villalobos y Ricardo Krebs.
EDIT.: Universitaria, 1981, 132 pp.
NIVEL: 5º año básico.

Texto de estudio para la Educación General Básica.

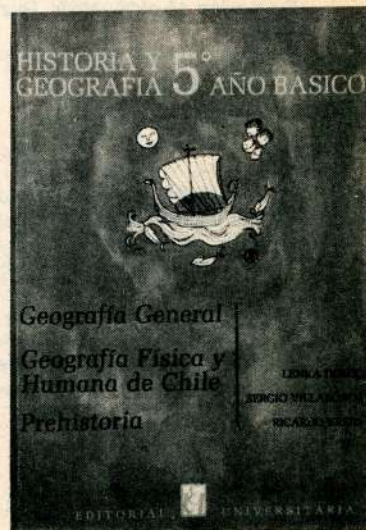
Se presenta dividido en tres partes: la primera es de Geografía General, e incluye los siguientes capítulos: "La Tierra y el Sistema Solar", "La Tierra y sus principales características, Representación de la Tierra", "Composición de la Tierra" y "Clima y Vegetación".

La segunda parte del texto trata sobre Geografía Física y Humana de Chile; está dividida en cuatro capítulos que versan sobre rasgos generales de Chile, aspectos físicos,

la población y actividades económicas.

La tercera parte se refiere a la Prehistoria Universal, americana y chilena. Los títulos de los respectivos capítulos son: "El Largo Camino de la Prehistoria", "América Precolombina" y "Los Indígenas a la llegada de los Españoles".

El libro consta de 132 páginas en color; se desarrollan los contenidos mencionados en los capítulos anteriores; se incluyen en él fotos, dibujos, diagramas, mapas, lectura y recuadros con actividades, todo lo cual sirve de apoyo al texto escrito.



ORGANIZA DEPARTAMENTO DE EDUCACION EXTRAESCOLAR E IMPARTE NORMAS SOBRE EDUCACION EXTRAESCOLAR

Núm. 290.— Santiago, 23 de Mayo de 1984.

Considerando:

Que la Constitución Política de la República de Chile ha consagrado el concepto de educación permanente que persigue el desarrollo integral del individuo en las distintas etapas de su vida;

Que la educación extraescolar constituye un elemento básico en el proceso de desarrollo y formación integral de los niños y jóvenes, complementario de la escuela e integrador de la familia y la comunidad a través de la adecuada utilización del tiempo libre;

Que así concebida, la educación extraescolar está inserta en el sistema de Educación Nacional y como tal debe ser entendida, para dar cumplimiento a las políticas y normas impartidas por el Supremo Gobierno;

Que es necesario organizar y determinar las funciones de la oficina del Ministerio de Educación Pública encargada del fomento, coordinación y operación de los programas de educación extraescolar; así como establecer la coordinación y operación adecuada de las acciones del Ministerio con otros organismos;

Que existen en la Secretaría y Administración General cargos con denominación específica para educación extraescolar; y

Visto: Lo dispuesto en el D.F.L. N° 7.912, de 1927; D.F.L. N° 246, de 1953; artículo 38° de la Ley N° 17.278 y en los artículos 19 N° 10 y 32 N° 8 de la Constitución Política de la República de Chile,

Decreto:

Artículo 1°.— El Departamento de Educación Extraescolar, dependiente de la Secretaría y Administración General, tiene a su cargo la organización, el fomento, la supervisión y evaluación de las acciones de educación extraescolar; su proyección a la comunidad en el marco de las políticas educacionales y las orientaciones técnico-pedagógicas fijadas por las Direcciones de Educación Primaria y Normal, Secundaria y Profesional, en estas materias.

Artículo 2°.— Se entenderá por Educación Extraescolar al conjunto de acciones educativo-recreativas de tiempo libre que se origina por la práctica orientada y organizada de actividades deportivas, artísticas, científicas, cívico-sociales y en general de todas aquellas que, en función de los fines y objetivos de la educación nacional, contribuyan al desarrollo de la persona, mediante un proceso de creación y recreación permanente.

Artículo 3°.— Las acciones de educación extraescolar serán realizadas a nivel nacional por el Departamento de Educación Extraescolar; a nivel regional, a través de personal destacado en las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación; y a nivel de unidad educativa, a través de los Centros de Educación Extraescolar.

La supervisión será realizada a través de las Direcciones Provinciales de Educación.

Artículo 4°.— En el nivel nacional se llevarán a cabo las siguientes acciones:

- Elaborar sobre la base de los fines y objetivos de la educación nacional, programas de actividades extraescolares;
- Orientar, promover y supervisar la práctica organizada de las actividades extraescolares, favoreciendo su extensión mediante el uso de recursos técnico-pedagógicos y los medios de comunicación apropiados;
- Asesorar técnicamente a las instituciones colaboradoras de este tipo de actividades para la puesta en práctica de programas específicos;
- Organizar, ejecutar o encargar cursos de capacitación y especialización de dirigentes y animadores de las instituciones colaboradoras;
- Promover el perfeccionamiento y especialización del magisterio en actividades de educación extraescolar, en coordinación con el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas;
- Promover y organizar certámenes y concursos que tengan por objeto estimular la práctica de actividades extraescolares en la población escolar;

g) Proponer convenios y participar en aquellos que suscriba el Ministerio de Educación Pública con otros servicios de la Administración Central del Estado, empresas privadas y organismos internacionales, destinados a fomentar la educación extraescolar.

Artículo 5°.— Al nivel regional corresponderá realizar labores de orientación, coordinación y aplicación de las normas de desarrollo, fomento y práctica de la educación extraescolar en la región.

Además, coordinarán las acciones extraescolares que promuevan las diversas instituciones de la región.

Artículo 6°.— Al nivel provincial corresponderá la supervisión, apoyo y orientación de los programas de desarrollo, fomento y práctica de la educación extraescolar.

Artículo 7°.— A nivel de unidad educativa se procurará organizar Centros de Educación Extraescolar dependientes de la dirección del establecimiento, como organismos integradores y ejecutores de las actividades educativas extraescolares, de acuerdo a las normas e instrucciones que imparta el Departamento de Educación Extraescolar.

De igual modo, se designará un profesor coordinador responsable de llevar a cabo las actividades programadas, el que será asesorado por profesores y profesionales afines que cooperen con los programas extraescolares.

Artículo 8°.— Los estudiantes que participen en actividades extraescolares, considerados como sujetos activos y creadores de su propio quehacer educativo, se organizarán en grupos de trabajo de acuerdo a sus libres intereses y aptitudes, bajo la forma de clubes, brigadas, academias u otros y que servirán de base a los Centros de Educación Extraescolar.

Artículo 9°.— Los directores de establecimientos educacionales fiscales, municipales y particulares subvencionados deberán otorgar las facilidades del caso al Centro de Educación Extraescolar para que las actividades extraescolares se realicen con regularidad y normalidad durante la totalidad del año escolar.

Artículo 10°.— Las instituciones estatales que promuevan actividades extraescolares que impliquen la participación de alumnos y de establecimientos educacionales, en su calidad de tales, deberán coordinar su acción con el Ministerio de Educación Pública.

Artículo 11°.— Anualmente, el Departamento de Educación Extraescolar deberá acordar con los organismos colaboradores las actividades que constituirán el programa conjunto de educación extraescolar en la población escolar, así como los recursos que los diferentes servicios aportarán a su realización.

Asimismo, se encargará del planeamiento, coordinación y ejecución de estos programas conjuntos.

Artículo 12°.— Los establecimientos educacionales fiscales, municipales y particulares procurarán desarrollar y aplicar los programas de educación extraescolar con sus alumnos, de acuerdo a sus medios y extenderlos a la comunidad.

Deberá procurarse que el programa de acción de la educación extraescolar esté adecuadamente integrado con el proceso educativo.

Artículo 13°.— Los escolares que participen en cursos de capacitación, actividades y certámenes que sean patrocinados por el Ministerio de Educación Pública a través del Departamento de Educación Extraescolar y que sean fijados por el calendario nacional y/o regional, tendrán derecho a quedar liberados de asistir a clases siendo considerados como asistentes a las respectivas clases, sin perjuicio de cumplir con todas las exigencias de certificación académica.

Artículo 14°.— Cuando las actividades a que se refiere el artículo anterior exijan el traslado eventual o periódico de estudiantes y docentes desde su lugar de origen a otro punto del país, se aplicarán las franquicias determinadas para los viajes o giras de estudio de carácter educativo, dispuestas en el decreto supremo de Educación N° 2.822, de 1970 y las señaladas en el artículo anterior.

Artículo 15°.— Las actividades del Departamento de Educación Extraescolar serán financiadas con fondos presupuestarios correspondientes al Aporte Fiscal que se consulte en la Ley de Presupuestos y con fondos complementarios correspondientes a los aportes de la Dirección General de Deportes y Recreación, como también con aportes eventuales de terceros.

Artículo 16°.— La Oficina de Presupuestos del Departamento de Educación Extraescolar tendrá a su cargo la ejecución presupuestaria, los registros, los informes contables y las rendiciones de cuenta, en conformidad a las instrucciones impartidas por la Oficina de Presupuestos del Ministerio de Educación Pública, sin perjuicio de las que, sobre la materia, impartan la Contraloría General de la República y Dirección de Presupuestos.

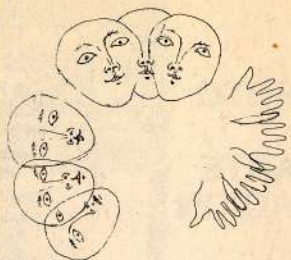
Anótese, tómese razón, publíquese a insértese en la Recopilación Oficial de la Contraloría General de la República.— AUGUSTO PINOCHET UGARTE, General de Ejército, Presidente de la República.— Horario Aránguiz Donoso, Ministro de Educación Pública.

Lo que transcribo a usted para su conocimiento.— Saluda a usted.— René Salamé Martín, Subsecretario de Educación Pública.



Dina Ampuero Gallardo, profesora de Artes Plásticas. Nació en Chiloé y se tituló en la Universidad de Chile en 1955. Ha desempeñado sus funciones docentes en el Liceo de Castro, Liceo N° 12 de Santiago, Liceo de Hombres de Quillota y actualmente en el Liceo de Curacaví.

En 1982 su poema *La cestera* fue seleccionado y musicalizado en el programa *Pare, Mire y Escuche*, de Televisión Nacional. Participa activamente en el Círculo Literario de Quillota. Publicó su primer libro de poemas, **Vivencia y Canto**, en 1983.



SENTIR

*Sentir el mundo es
sentir silencio
dentro del tumulto.
Sentir la mano
que te pide ayuda.
Sentir el hombro
que te da su apoyo.
Sentir el hambre
que desgarrá entrañas.
Sentir el frío
que te hiela dentro.
Sentir el paraíso
en la mirada.
Sentir que se es pequeño,
muy pequeño
y que solo en el camino,
vas creciendo.*

¿ATADURAS?

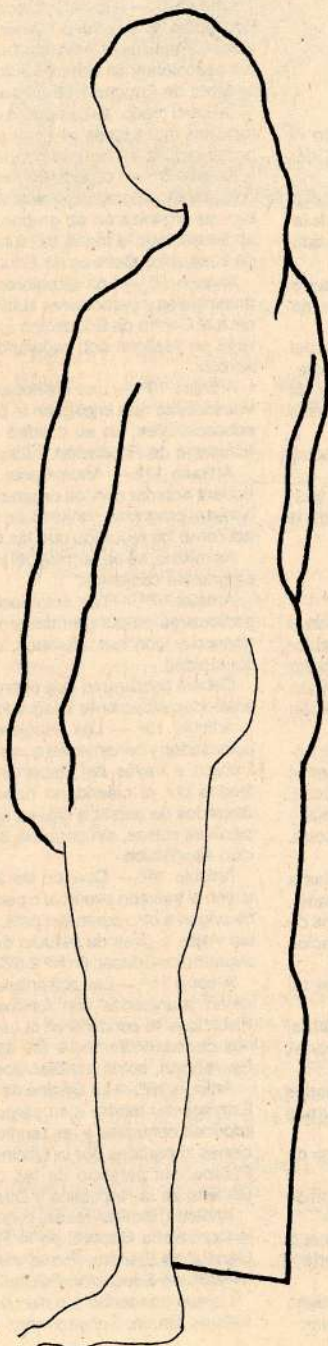
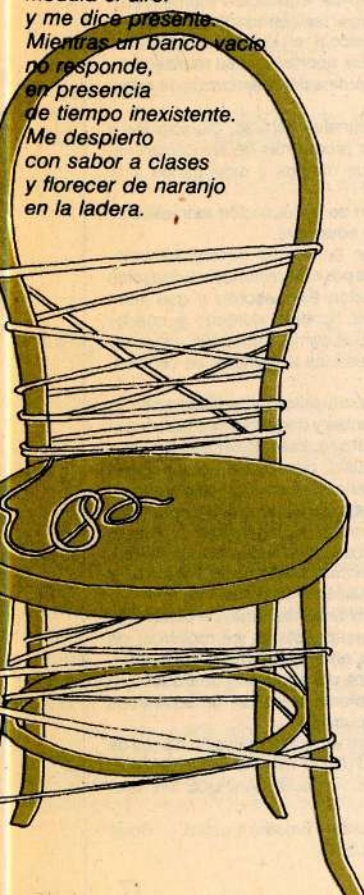
*No he querido amarrarme
en la Luna llena,
ni en su cuarto, ni en medio,
ni en creciente.
Quizás... el ser libre
es sólo un mito.
Quizás la independencia,
es una carga.
Pero hay algo que busco,
y no lo encuentro.
Amor... más allá del amor,
en lo infinito.
¿Lo escondido en el tiempo?
¿Fantasía?
Tampoco es eso.
¿Es lo sublime?
Luna, espero que desaparezcas
por un tiempo,
para poder pensar
sin tu influencia.*

MARISCADORA

*La marea está bajando,
en la playa, la mujer espera
que las enaguas blancas
y celestes de la tierra se desnuden.
Se lleva el oleaje su pensamiento.
Se lleva el viento
su canción de espera.
La marea está bajando,
cruzan las gaviotas
saludando el chal
que la brisa ondea,
y al fin encuentra el lugar preciso
donde el mar deposita
su sustento.
Para colmar aquel canasto
que llevará el hogar
transido de esperanza.
Pincel de arrebol
fulge en su tarde.*

DESPERTAR

*Tengo sabor a clases
y me despierto
entre rostros de Luna
y de bolsones.
Las miradas se funden
conviviendo
como ondas vibratorias
expectantes.
Me despierto
abriendo sueños,
horizonte absorto
de pájaros inalcanzables.
Me despierto
en un mundo
boceteado de estrellas,
salpicado de manos intuitivas.
Un pincel
despeinado de espejismo
modula el aire.
y me dice presente.
Mientras un banco vacío
no responde,
en presencia
de tiempo inexistente.
Me despierto
con sabor a clases
y florecer de naranjo
en la ladera.*



A PROPOSITO DE EDUCACION

La nota

Una nota del profesor puede despertar una habilidad dormida, destruir una capacidad incipiente, alentar un esfuerzo u obstruir definitivamente una expectativa.

Sonia Osses de Mahn, profesora de Físico-Química y Metodología de la Química de la sede Temuco de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en su artículo "Un modelo para imitar" publicado por EL DIARIO AUSTRAL de Temuco del 16 de octubre de 1984.

Miedo y amenaza

Es obligación de la pedagogía observar el miedo como una variable influyente para el proceso de enseñanza, tener conciencia del miedo, aprender a dominarlo y quitarles a las exigencias escolares el carácter de amenaza... Menos miedo y desgano hay en los colegios donde se aplica instrucción en grupo, métodos de discusión, y donde hay una estructura didáctica flexible y adaptable.

Dr. Wolfgang P. Teschmer, profesor de la Universidad de Heidelberg, Alemania, en su conferencia "Causa y efectos del miedo y desgano en el colegio" dictada en la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago. BOLETIN INFORMATIVO N° 587 de esa Academia. 15 de octubre de 1984.

El humor y los profesores

Los jóvenes que cometen muchos errores poseen grandes ilusiones y tendencias hacia el bien. Los maestros deben mostrarles esas equivocaciones, ayudarles a ver el error, haciendo gala de gran sentido del humor, con una sonrisa. La falta de humor en los profesores puede apagar el sentido positivo de la vida de los jóvenes.

Francisco Altarejos, doctor en Filosofía y especialista en Orientación de la Universidad de Navarra, España, en declaración a LA NACION. 13 de octubre de 1984.

Un crimen

Existen muchas experiencias educacionales valiosas en Chile que no se conocen adecuadamente... que nunca serán contadas a nadie. Es un crimen que se comete involuntariamente porque los que realizan experiencias no siempre tienen la paciencia de escribirlas y difundirlas. Es importante que esas personas que han realizado experiencias de valor se den cuenta de que tienen el DEBER con la sociedad de contar lo realizado.

Ernesto Schiefelbein. "Cambiar la Educación Básica: otros actores y estrategias". Artículo publicado por CUADERNOS DE EDUCACION, Año XV, N° 138, agosto 1984.

¿Nadie?

...el profesorado es el gremio que toma más cursos de perfeccionamiento durante su vida profesional; pero, ¿qué características tienen estos cursos? Se trata de sentarse en una sala a escuchar las experiencias o lo que ha leído otro señor. Pero nadie capacita al profesor para que él elabore activamente algo nuevo.

Luis Bravo Valdivieso, psicólogo, Director del Programa de Educación Especial de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en la sección Conversando con... Publicación de la revista PRESENCIA, N° 3 Nueva Epoca, julio-agosto 1984, ISECH, Santiago.

Clase magistral

La inauguración oficial ya se había retrasado casi sesenta minutos, porque no llegaban las autoridades, lo cual no le hacía mucha gracia al Director de Bibliotecas, Archivos y Museos, Enrique Campos Menéndez, porque él compareció con británica puntualidad a la hora que le habían dicho, de modo que mejor se puso a conversar con el alumno Abel Ramírez, de la escuela 312, quien le dio una clase magistral sobre las reacciones aversivas de los ratones blancos que respiran humo de cigarrillo y Enrique Campos Menéndez lo felicitó por lo inteligente que era, aunque el chiquillo no tenía ni la más pituitaria idea sobre la identidad de este caballero tan amable.

"Prueban que la lombriz es la mejor amiga del hombre", crónica informativa sobre la inauguración de la XV Feria Científica Juvenil. AS ULTIMAS NOTICIAS del 26 de septiembre de 1984.

HECHOS EDUCATIVOS

Información básica, Donato Torechio



El 13 de noviembre de 1922 el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile nombró en el cargo de profesor extraordinario de psicología a la docente Amanda Labarca, que se constituyó así en la primera mujer que pasó a desempeñar una cátedra universitaria.

Veintitrés años después, en 1945, el 22 de noviembre, el rector de la Universidad de Chile estableció oficialmente por decreto N° 11.238 la Escuela de Educadoras de Párvulos creada en 1944.

Directora inicial de esta primera escuela de profesionales parvularias fue Amanda Labarca.

REVISTA DE educación

Amigos suscriptores:

Han llegado ustedes al término de una nueva edición de esta revista del profesor chileno. El próximo mes entregaremos la última de este año y retornaremos en marzo de 1985. Para que puedan seguir recibéndola y aprovechándola como medio de información y perfeccionamiento permanente, es necesario que renueven sus suscripciones. Les sugerimos que lo hagan AHORA.

¿Por qué?

Porque hasta el 30 de diciembre mantendremos los valores fijados para 1984: \$ 1.600 contado y \$ 1.800 crédito en tres cuotas.

La renovación puede hacerse a través de una cancelación total y directa o acogiéndose a las siguientes modalidades:

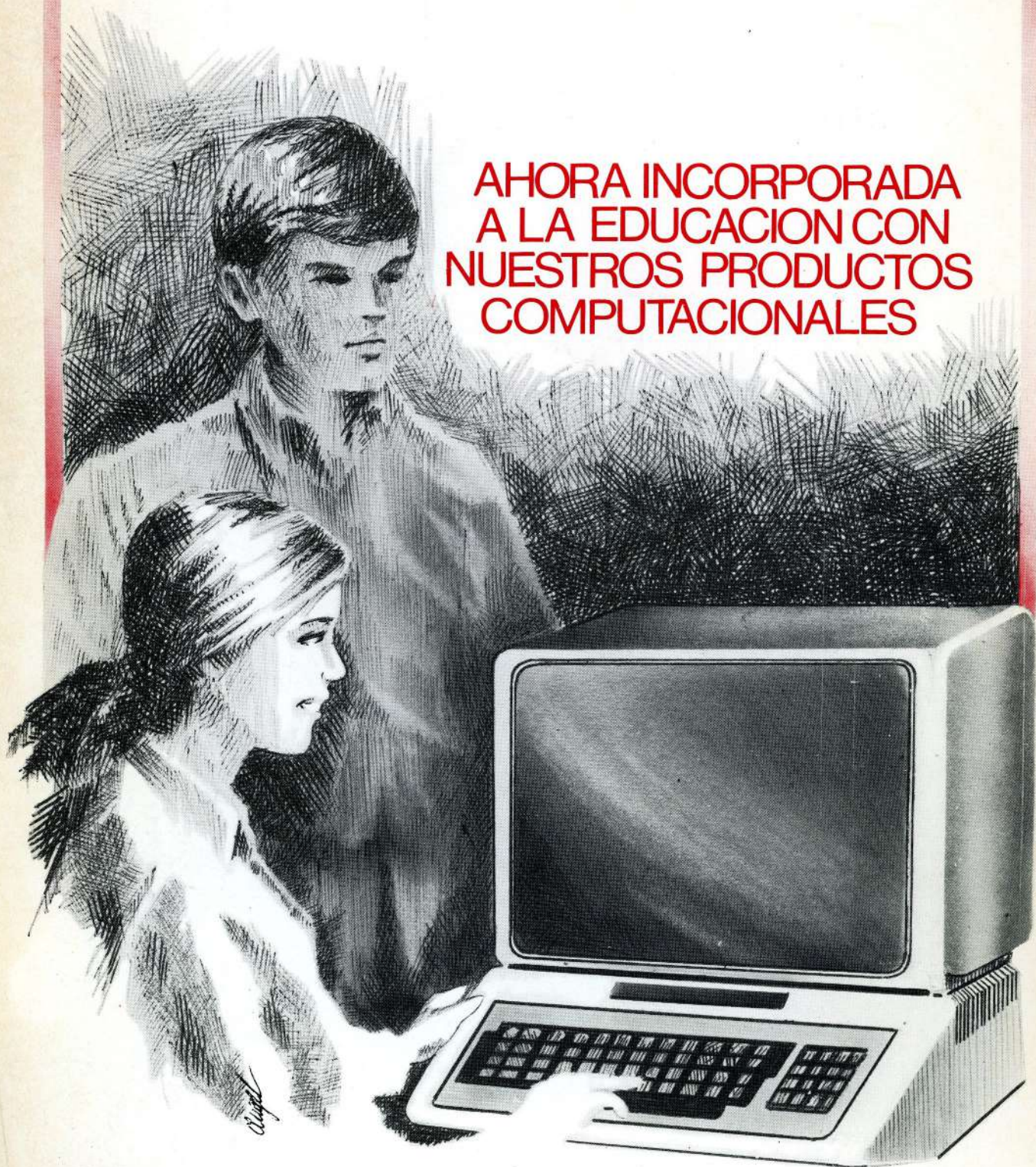
- Crédito de SERBIMA (para profesores de establecimientos fiscales).
- Descuento por planilla (Los interesados pueden solicitar un formulario que luego deben presentar en su lugar de trabajo).

Si pertenecen a instituciones que se han suscrito a través de convenios, comuniquen a sus encargados o representantes que también es válida para ellas este ofrecimiento y que se mantienen las condiciones de pago por cuotas.

Para suscribirse, solicitar mayores informes o retirar formularios para descuento por planilla, diríjase a las oficinas generales de la "Revista de Educación", Nicanor de la Sotta 1623, Santiago, o a los representantes de la revista en las Direcciones Provinciales de Educación del país. A esta dirección y a estas personas pueden acudir también para la adquisición de números sueltos o atrasados.

LATECNOLOGIA EXTRANJERA EN SUS MANOS

AHORA INCORPORADA
A LA EDUCACION CON
NUESTROS PRODUCTOS
COMPUTACIONALES



PLETT

Paula Jaraquemada 651, fonos 2272873-2271448 - Casilla 9482 - Santiago - Telex 340260
PBVTR CK - Santiago, Chile
SALON DE VENTAS: MAC IVER 380, SANTIAGO
SISTEMAS Y SERVICIOS COMPUTACIONALES

programa de apoyo para educadores · programa de apoyo para

Conozca a su hijo



M.S. FOLCH

EL PROGRAMA EDUCATIVO "CONOZCA A SU HIJO" ENTREGA A LOS EDUCADORES METODOLOGIAS, TECNICAS Y MATERIALES DE APOYO PARA SU TRABAJO CON LA FAMILIA.

SU OBJETIVO ES ENRIQUECER LA INTERCOMUNICACION AFECTIVA Y VERBAL ENTRE PADRES E HIJOS PARA LOGRAR UN MAYOR DESARROLLO LINGUISTICO EN LOS NIÑOS.

ESTE PROGRAMA SE RECOMIENDA PARA EDUCADORES DE PARVULOS Y PROFESORES DE PRIMER AÑO BASICO.



SALONES DE VENTA:

-ALAMEDA 1611 - FONOS 715273
 -SEDE CENTRAL DEL CPEIP. LO BARNECHEA S/N
 AREA DE COMERCIALIZACION DE MATERIALES EDUCATIVOS
 FONOS: 471359 - 471398 - 471236 ANEXO 330
 CASILLA 16162, C.9 PROVIDENCIA.



Publicaciones CPEIP. Publicaciones CPEIP. Publicaciones CPEIP. Publicaciones CPEIP. Publicaciones CPEIP.