

REVISTA DE **educación**

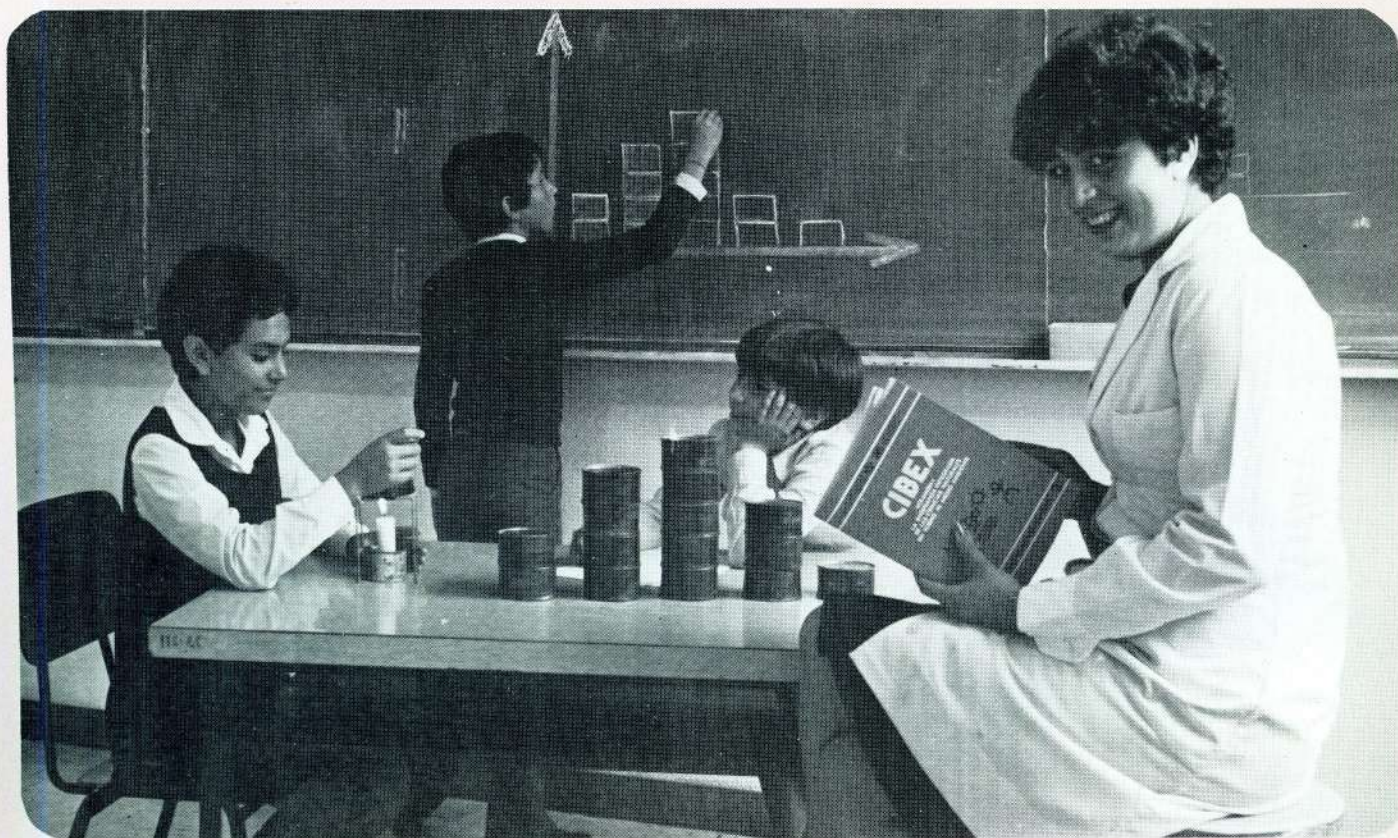


**AÑO INTERNACIONAL
DE LA**

JUVENTUD

**EDUCACION
PARVULARIA**

¡Tenemos la solución!



Ud. puede aplicar un enfoque actualizado y diferente para enseñar Ciencias Naturales

¡ Atención, Sres. Profesores de Educación General Básica!

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación ha puesto a la venta el volumen I de la Serie "La Enseñanza Integrada de las Ciencias Naturales en torno al Medio Ambiente". Un texto de gran utilidad para el Profesor de aula comprometido con el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Naturales.



PROYECTO

CIBEX

CIENCIAS INTEGRADAS BASICAS EXPERIMENTALES

Locales de Venta:

- » Oficina de Venta de Materiales Didácticos en Avenida Libertador General Bernardo O'Higgins N° 1611 - fono 715273
 - » Centro de Perfeccionamiento en Lo Barnechea s/n, casilla 16162, correo 9, Providencia, Santiago - fono 471359 - 471398
- valor del ejemplar CIBEX volumen I: \$ 400.

MINISTERIO DE EDUCACION
CHILE
CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO
EXPERIMENTACION E
INVESTIGACIONES
PEDAGOGICAS

REVISTA DE EDUCACION
MINEDUC, CHILE. CPEIP

REVISTA DE educación

Nº 128, julio 1985

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 Presidente del Consejo Editor:
Rosita Garrido Labbé

Subdirector y Jefe de Redacción:
Francisco Raynaud López.

Consejo Editor:

Clara Díaz Riera

Cecilia Krebs Kaulen

Jorge Marchant Lazcano

Sergio Núñez Jiménez

Elsa Peralta Mongge

Francisco Raynaud López

Gerardo Ruiz Betancourt

Luis von Schakmann Cabrales

Patricio Varas Santander

Diseño Gráfico:

Jaime Rivera Contreras

Ilustraciones:

Raúl Eberhard Oyarzún

Gerardo Astete Codoceo

Fotografía:

Manolo Guevara Henríquez

Arnaldo 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/n. Lo Barnechea.

Valor del ejemplar: \$240.

Suscripción anual: Para el país, \$1.800 contado, \$2.000 crédito. Internacional, US\$31 por correo aéreo (10 ediciones).

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

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

LOS ARTICULOS PUBLICADOS EN LA "REVISTA DE EDUCACION" TIENEN DERECHOS RESERVADOS. POR LO TANTO SU REPRODUCCION TOTAL O PARCIAL, DEBE SER AUTORIZADA EXPRESAMENTE POR LA DIRECCION DE ESTE MEDIO DE COMUNICACION.

Registro de propiedad intelectual
Nº 61.177.

NUESTRA PORTADA:

Astrid Gómez, Rodrigo Labarca, Raúl Quelpul y Stéfano Racagni, jóvenes alumnos de Educación Media en un lugar de la comuna de La Florida, Región Metropolitana.

Fotografía de Manolo Guevara Henríquez.

EN ESTE NUMERO

Editorial	Francisco Raynaud L.	3
Notas y noticias		4
Bitácora del CPEIP	Waldemar Cortés C.	12

EDUCACION

Tema Central

Experiencias y estudios en Educación Parvularia	Cecilia Acevedo F.	13
Una experiencia curricular	Daisy E. Jachura C.	14
Creación de elementos musicales con recursos de la zona	Rosa Díaz y otras	17
El lenguaje infantil y el medio ambiente	Alicia Villena S.	20
Estimulación del lenguaje	Taller de Educación Parvularia, Tocopilla	22
Programa Conozca a su hijo	Carmen Luz Bustos y Sara Donoso	25

Pedagogía General

Las humanidades y la configuración del mundo humano	Joaquín Barceló L.	28
---	--------------------	----

Educadores chilenos

Desiderio Tapp, el secreto de una convicción	Patricio Varas S.	32
--	-------------------	----

Metodologías de enseñanza

Una experiencia activa de perfeccionamiento docente	Joan Robertson W.	36
Bases de una propuesta metodológica	Lilian González y Gladys Jiménez	39

Compartamos experiencias

Semana aeronáutica	Hugo O. Galarce S.	41
--------------------	--------------------	----

No sólo para directivos

La administración y el cambio curricular	Gilberto Calvo P.	45
--	-------------------	----

Evaluación

Algunos instrumentos de evaluación de la personalidad	Clara Morales y Gabriela Ramírez	51
---	----------------------------------	----

Nuestros alumnos

Motricidad y desarrollo motor	Juan Gallardo O.	55
-------------------------------	------------------	----

Educación de adultos

Educación fundamental y Educación técnica fundamental	Dirección de Educación	59
---	------------------------	----

Páginas abiertas

Los padres, consumidores olvidados	Mercedes Mardones C.	61
------------------------------------	----------------------	----

CULTURA

Actualidad

El Año Internacional de la Juventud	Stephen Silha	64
-------------------------------------	---------------	----

Letras

Juventud y poesía	Miguel Moreno M.	66
-------------------	------------------	----

Nuestro Chile

Nakhata, pueblo quemado	Jorge Chacaltana D.	68
-------------------------	---------------------	----

Bibliografía recomendada

		70
--	--	----

DOCUMENTOS

El estudio dirigido. (Documento de apoyo para el docente)	Dirección de Educación	72
Decreto sobre Normas de Promoción y Evaluación		78

MISCELANEA

Espacio para crear	Marino Muñoz L.	80
--------------------	-----------------	----

A LOS SEÑORES PROFESORES Y ADMINISTRADORES EDUCACIONALES DEL PAIS

El Ministerio de Educación, a través de la Dirección de Educación, ha iniciado la edición de una serie de compendios normativos acerca del Sistema Nacional de Educación, con el objeto de mantener permanentemente informada a la comunidad sobre las grandes líneas del quehacer educacional. De esta forma los docentes directivos, docentes en general, administradores educacionales, alumnos y público en general tienen a su alcance toda la reglamentación que rige para cada modalidad educativa a través de todo el país.

Estos **Compendios de Normas** —publicados por la Revista de Educación— presentan una recopilación de los diferentes documentos normativos vigentes referidos a cada modalidad educativa.

Actualmente se encuentran en circulación los siguientes Compendios de Normas con los valores que se indican:

Humanístico-Científica
Educación Media
Técnico-Profesional
Educación Especial
o Diferencial
Educación de Adultos

Próximamente entrará en circulación el Compendio de Normas de General Aplicación al Sistema Educativo.

Las personas e instituciones interesadas pueden adquirirlos directamente en las Oficinas de la Revista de Educación, Nicanor de la Sotta N° 1623, Santiago, o comunicándose con los señores representantes de la Revista de Educación en las Direcciones Provinciales de Educación del país.

\$ 450

\$ 450

\$ 400

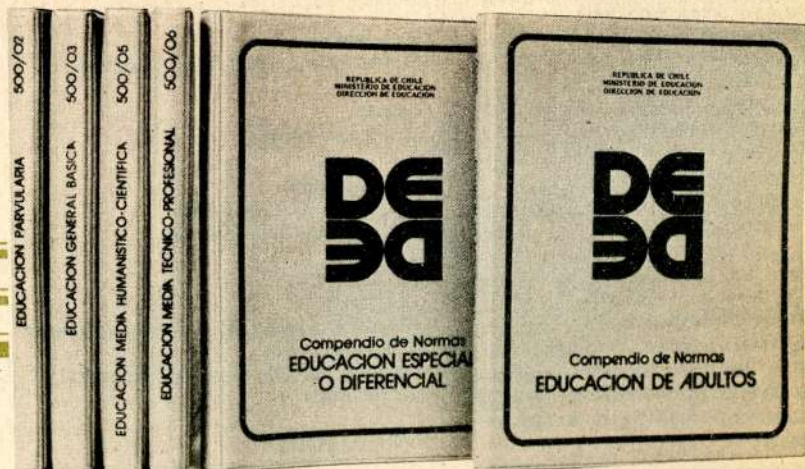
\$ 450

\$ 350

\$ 400

AGOTADO

Educación Parvularia
Educación General Básica
Educación Media



AÑO INTERNACIONAL DE LA JUVENTUD

Informaciones variadas en la prensa escrita y oral, actividades, encuentros, difusión a través de las pantallas de televisión, nos comunican enfática y constantemente que éste es el Año Internacional de la Juventud. Las Naciones Unidas lo han declarado así y su objetivo es realizar acciones durante estos doce meses para conseguir que los jóvenes participen más activamente en el desarrollo económico y social de sus comunidades y en la elaboración de la paz.

Es una iniciativa valiosa y en Chile debe lograr su más intensa resonancia en este mes de julio en que celebramos el Día Nacional de la Juventud.

Día y año no buscan que los jóvenes se sumerjan en un ambiente sólo de conmemoración durante veinticuatro horas o cincuenta y dos semanas y que la comunidad observe la fiesta de lejos, sino que todos —los jóvenes incluidos— tomemos conciencia, conozcamos y, sobre todo, enfrentemos y tratemos de solucionar los problemas que tienen los jóvenes en el país y en el mundo.

Las Naciones Unidas en su declaración reconocen que los jóvenes tienen un papel importante y están trabajando ya por el desarrollo social y económico de los pueblos y en la elaboración de la paz. Las NU reconocen que los jóvenes no son un grupo aparte, sino que son parte de la humanidad

sufriente y esperanzada que lucha por la armonía, las necesidades básicas y la justicia. El Gobierno de Chile al instituir el Día Nacional de la Juventud ha destacado el valor y la importancia que la juventud tiene en el desarrollo histórico de la nación. Son pues un año y un día que debieran ser de reflexión y de acción comunitaria, sobre tan importante tema, más allá de los discursos y las ceremonias.

Año y día debieran convertirse en algo de tan rico contenido vital como la relación profesor-alumno o escuela-estudiante y aprender de ella y de sus resultados inmediatos y cotidianos.

Para el profesor el joven es su preocupación directa, el interlocutor de su diálogo, el receptor de su comunicación, el destinatario de su esfuerzo. El no necesita ni ha necesitado de un día o de un año para dedicarse a considerar los problemas juveniles; todos los días, todos los años, el joven es la materia de su preocupación inmediata: su salud física y mental, su situación familiar y emocional, su ambiente socioeconómico, sus condiciones y aptitudes frente a las tareas del aprendizaje, su necesidad de apoyo, de orientación, de refuerzo y afecto. Todos éstos son problemas cotidianos o de cada hora que el profesor debe ir resolviendo casi de inmediato, para ser consecuente con su vocación y su compromiso. El joven es una realidad que existe hoy y sus problemas no son de mañana. El profe-

sor no puede esperar futuros seminarios o discusiones, estudios o investigaciones exhaustivas, las necesita sí para poder guiar mejor, para orientar en forma más científica y adecuada, pero muchas veces debe adelantarse usando el conocimiento que ya tiene, su capacidad académica y más que nada su intuición, iniciativa y empuje.

De la acción orientadora del profesor y la escuela creemos que la comunidad debería tomar ejemplo para no perderse en una maraña de disertaciones y reuniones donde las meras palabras ahoguen los caminos de soluciones reales, pertinentes y mediatas. Por eso, pensamos que desde la perspectiva de cualquier profesor, el Año Internacional de la Juventud y el Día Nacional de la Juventud deben ser algo más que un recuerdo de los héroes del pasado, un regocijarse ante el vigor y la alegría de los jóvenes que cantan o una secuencia de encuentros nacionales e internacionales, sino que todo eso debe servir para tomar la decisión de buscar soluciones prácticas y urgentes a lo problemas del joven. Deben buscarse caminos realistas para ir superando gradualmente los obstáculos familiares, afectivos, económicos que impiden que se desarrolle como persona y debe dársele, sobre todo, la posibilidad de que se eduque, porque la educación es una forma concreta de crecer.

El Año Internacional de la Ju-

ventud no debiera aportar sólo informes y recomendaciones líricas, sino que debería concluir con soluciones y posibilidades abiertas —dentro de nuestros límites—, con mayores recursos, si es posible, con esfuerzos por construir todavía más establecimientos educacionales, con mejores oportunidades para los muchachos marginados geográfica y socialmente.

Creemos que este Año Internacional de la Juventud debe ser, además, un espacio para **aprender**. No sólo para que aprendan más los jóvenes y se preparen en mejor forma para luchar por el desarrollo económico y social y por la búsqueda de la paz, sino una instancia donde los adultos aprendamos de los jóvenes lo mucho que tienen que enseñarnos de generosidad, entusiasmo, alegría y optimismo.

Que este Año, pues, sea un tiempo de diálogo: que se establezca sobre el mundo esa actitud de coloquio entre profesor-alumno, que no es la acción de ordenar e instruir sino de analizar lo recibido, intercambiando, descubriendo, creciendo juntos donde el diálogo no es sólo palabra, sino resultado enriquecedor y vital.

Así esos espacios de veinticuatro horas o de doce meses no serán sino prólogo constructivo para un transcurso nuevo y necesario: el tiempo internacional de la preocupación constante por la juventud.

Francisco Raynaud López.
Normalista.
Jefe de Redacción de la
Revista de Educación.

MURIO MARCELA PAZ

Tras una prolongada enfermedad falleció el 12 de junio, a los 80 años de edad, la escritora y Premio Nacional de Literatura Esther Hunneus de Claro, más conocida por su seudónimo de Marcela Paz.

Esther Hunneus desde pequeña escribió ensayos y cuentos cortos que fueron publicados en diarios y revistas.

Colaboró en **El Peneca**. Recibió el Premio de Honor en el Concurso de la Editorial Rapa Nui, y perteneció a la Sociedad de Escritores y a la Organización Internacional IBBY.

En 1947 creó el que sería su personaje más famoso, **Papelucho**, que trascendió los límites de nuestro país a través de una serie

de novelas que han sido traducidas a varios idiomas, entre ellos el ruso y el japonés.

En 1982, cuando fue distinguida con el máximo galardón literario que otorga nuestro país, el jurado explicó que su determinación se debía "a su dedicación al cultivo de la literatura, en especial a la narrativa infantil, y al hecho de haber creado un personaje literario de alcances nacionales y universales".

En su sepelio, realizado en el Cementerio General de Santiago, despidió sus restos en nombre de los profesores del país la docente Zulema Sepúlveda, del Liceo Gabriela Mistral.



Huertos Escolares

RESULTADOS DE UNA NUEVA EXPERIENCIA



Alumnos de la Escuela E 306 de la comuna de Quinta Normal, Región Metropolitana, trabajando en sus pequeñas parcelas, que son resultados de la aplicación del Programa de Huertos Escolares.

La profesora Norma Valenzuela Olivares, Directora de la Escuela E 306 de Quinta Normal, Región Metropolitana, nos entregó sus impresiones respecto al Programa de Educación Técnico Manual y Huertos Escolares, desarrollado en su establecimiento educacional. Esto es lo que nos dijo respecto a esta nueva actividad de sus alumnos:

"Temprano muy de mañana, observamos a algunos niños correr ansiosos tratando de alcanzar la puerta de acceso al Establecimiento. Indagamos el motivo de su apresu-

ramiento y los vemos acercarse a los huertos escolares, una nueva experiencia en su quehacer cotidiano. Todos los días, antes de entrar a clases, riegan y escardan su pequeña parcela. Encuentran hermoso observar a diario el apareamiento de los pequeños brotes verdes, productos de su labor."

"Es el logro de objetivos bien definidos *la utilización de la tierra y técnicas apropiadas, mediante actividades sanas, formativas y productivas, y la transmisión de inquietudes que llevan a lograr resultados prácticos, ha-*

biendo recibido con anterioridad, ciertos conocimientos técnicos.

"Transcurre la rutina, que se ve interrumpida por el descubrimiento del primer fruto de la tesonera labor. Una alumna al desmalezar arranca sin querer el primer rabanito, con alegría indescriptible lo observa y lo muestra a todos los que encuentra a su paso. Lo llevará a su hogar para que su familia vea el resultado de una experiencia que, de seguro, tratarán de imitar.

"Se han afianzado *valores morales, cívicos y sociales que acrecientan el amor por la tierra y por lo que ella produce, transmitiéndolo a la familia y al hogar.*

"Los niños narran sus nuevas experiencias a sus profesores: unos cuentan cómo luchan contra los animales domésticos y las aves de corral que intentan destruirles su trabajo y el de sus padres, consistente en un pequeño huerto familiar; otros, la seguridad que les brinda el servirse productos sembrados por ellos mismos y libres de contagios; los demás, la economía que significa el producir sus verduras para el uso en el hogar.

"Por fin, llega el momento tan esperado: la cosecha; las mismas manos que sembraron con amor, arrancan de la tierra su tesoro más preciado, el producto de una constante y tesonera labor. Orgullosos se sirven, junto a sus padres, profesores y autoridades educacionales, sabrosas ensaladas; para ellos, las más exquisitas que jamás han consumido en sus cortos años de vida. Es el resultado de una nueva experiencia que da frutos: los huertos escolares.

"Fue el *desarrollo de actitudes de responsabilidad, honradez y solidaridad frente al trabajo personal y grupal, gracias al entusiasta y perseverante trabajo de los alumnos, al apoyo permanente de profesores, padres y apoderados y de la Coordinadora de la asignatura de Técnico Manual y Huertos Escolares de la Secretaría Ministerial de Educación, Región Metropolitana, profesora Jessy Ortega.*"

En La Reina

ENTREGA DE AFICHES DE REVISTA DE EDUCACION

El 31 de mayo se realizó la sexta reunión ordinaria del Consejo Asesor de Directores de establecimientos del Departamento de Educación de la I. Municipalidad de La Reina. Presidió el Alcalde, Coronel Eduardo Esquivel. Durante la reunión se presentó por primera vez el nuevo afiche de promoción de nuestra revista.

Cabe hacer notar que en la fotografía que sirve de base a esa difusión, aparecen dos profesores de una escuela municipal de La Reina, que colaboraron gentilmente, gracias a las posibilidades dadas por las autoridades de la comuna.

La **Revista de Educación** entregó al Alcalde y a la Directora de Educación Municipal de La Reina diversos afiches que esas autoridades distribuyeron entre los colegios de la comuna.

Este afiche se está enviando a todos los establecimientos del país y servirá en la campaña permanente para dar a conocer este medio de información y apoyo al profesor de aula de nuestro país.



El Alcalde de la comuna de La Reina, Eduardo Esquivel, y la Directora del Departamento de Educación Municipal, profesora Olga Giagnoni, reciben el afiche de difusión de nuestra revista. Lo entrega el Jefe Administrativo de nuestra publicación, profesor Enrique Becerra Soto. Junto a él (sentada) la Subdirectora del DEM de La Reina, profesora Hilda Vásquez Bosques.

A China

VIAJE DEL MINISTRO DE EDUCACION

El Ministro de Educación, Horacio Aránguiz, viajó a China en junio respondiendo a una invitación formulada por el Ministro de Cultura de ese país.

El Ministro permaneció durante 21 días en ese país, donde comprobó que a los chinos les interesa mucho nuestro idioma, cultura y el desarrollo de la juventud, además de toda manifestación artística.

El Ministro —antes de partir— señaló a la prensa que hay varios proyectos encaminados para estrechar lazos de amistad con la República Popular China y que uno de los objetivos del viaje es ayudar a concretarlos.

Acompañó al Ministro la Directora de Educación, Marta Stefanowsky B.

Postulantes

PREMIO NACIONAL DE EDUCACION

Once son los postulantes al Premio Nacional de Educación que corresponde otorgar este año. Ellos son: Olga Arellano Salgado, Waldemar Cortés Carabantes, Catalina Carrasco Hormazábal, Juan Gómez Millas, José Herrera González, Jaime Michelow Vieler, Desiderio Papp Pollack, Ramón Pinochet Espinoza, Bruno Rychlowsky Palczynski, Irma Salas Silva y Olga Veytes Rosch.

El nombre del elegido será dado a conocer en agosto próximo.

CONCURSO "BUSCANDO LA RAIZ"

La Jefa del Departamento de Educación Extraescolar, profesora María Inés Arellano, entrega un estímulo a la Directora de la Revista de Educación, profesora Rosita Garrido, en agradecimiento a su labor como jurado del Concurso "Buscando la raíz".

En ceremonia realizada el 12 de junio en el Instituto Chileno de Cultura Hispánica, y a la que asistió la Directora de Educación, Marta Stefanowsky, el Departamento de Educación Extraescolar del ministerio del ramo hizo entrega de los galardones a los estudiantes premiados en el Concurso "Buscando la Raíz".

Estaban presentes también la jefa de Educación Extraescolar, María Inés Arellano, la agregada cultural de la embajada de España, Carmen González Gamezúa; la directora del Instituto Chileno de Cultura Hispánica, Antonia Goyenechea y la Directora del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, profesora Marta Soto R.

La actual es la tercera versión del concurso, cuya meta es desentrañar las diversas manifestaciones que las raíces hispánicas han gestado en la conformación de la identidad del pueblo chileno y su cultura. El certamen estimula en los escolares participantes, de 7° y 8° año básico y de educación media, el conocimiento y apreciación de los valores hispánicos.

Además de entregar los premios a los alumnos el Departamento de Educación Extraescolar, distinguió a quienes participaron como integrantes del Jurado, entre ellos a la directora de la **Revista de Educación**, profesora Rosita Garrido Labbé.

Concurso y exposición

PACIFICO: "MARE NOSTRUM 2000"

El Subsecretario de Educación, profesor René Salamé Martín, hace entrega de su premio a uno de los alumnos ganadores en la etapa nacional del Concurso "Pacífico: Mare Nostrum 2000".

Presidida por el Subsecretario de Educación, René Salamé Martín, se efectuó en la casa central de la Universidad de Chile la inauguración de la exposición y la entrega de premios de la etapa nacional del concurso "Pacífico: 'Mare Nostrum 2000'", organizado por el Departamento de Educación Extraescolar del Ministerio de Educación, con el auspicio del Ministerio de Relaciones Exteriores y la Armada de Chile. En la ceremonia estaban presentes los Embajadores del Perú y de Filipinas, altas autoridades de gobierno, el prorector de la Universidad de Chile, Marino Pizarro, representantes de la Armada, del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, de la **Revista de Educación**, profesores y alumnos.

Al concurso se presentaron alrededor de

20.000 trabajos, obteniendo el primer premio los siguientes alumnos en las áreas que se indican:

Literatura, categoría 14-15 años: Claudia Oliva G., Liceo A-11, Iquique. Categoría 16-18 años: Miguel Galaz T., Escuela G-373, Pumanque.

Artes Plásticas, categoría 6-7 años: Zulema Altamirano A., Liceo Sta. Marta, Valledor. Categoría 8-9 años: Daniel Gallardo M., Colegio Villa María, Rancagua. Categoría 10-11 años: Cinthia Bastías G., Colegio Villa María, Rancagua. Categoría 12-13 años: Eric Pizarro G., Escuela D-102, Coquimbo.

Artesanía: Edgardo Luna M., Escuela D-83, Coquimbo.

Investigaciones del Medio Ambiente: Grupo Jacques Costeau, Escuela D-81, Coquimbo.

Donación

LIBROS PARA BIBLIOTECAS PUBLICAS

Ochenta colecciones de obras de la literatura contemporánea Seix Barral y cincuenta colecciones del Gran Diccionario Enciclopédico Larousse donó la Editorial Cochrane-Planeta a la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, con el objeto de contribuir a formar bibliotecas en distintos puntos del país.

Las obras pertenecen a autores hispa-

noamericanos especialmente, como Cortázar, Vargas Llosa, Sábato, García Márquez, José Donoso, Juan Rulfo y Carpentier.

La ceremonia de entrega se realizó el 6 de junio en la Biblioteca Nacional, en Santiago. Asistieron el Ministro de Educación Horacio Aránguiz; Enrique Campos Menéndez, Director de Bibliotecas, Archivos y Museos, y el gerente general de la editorial, Pedro Moral.

En IX Región

BECAS PARA ESTUDIANTES DE ASCENDENCIA INDIGENA

Más de cuatro mil ochocientos estudiantes de ascendencia indígena serán beneficiados en la IX Región con los programas de asistencialidad que ejecuta el Ministerio de Educación.

La Secretaria Ministerial de Educación Gladys Poblete Vásquez, informó a la prensa que la inversión para el presente año alcanzará los 21 millones 958 mil pesos, para tres líneas de acción en que se divide esta ayuda: Programa hogares, beca en asignación de estudios y becas en útiles escolares.

El Programa Beca en Hogar trata de proporcionar residencia, alimentación y becas en dinero para que estudiantes indígenas puedan trasladarse a los centros urbanos a continuar estudios.

El Programa de Becas en Asignación de Estudios consiste en otorgar ayuda en dinero efectivo a los estudiantes de educación básica (7° y 8° con residencia en hogares indígenas), media y universitaria, con insuficiencia económica y de buen rendimiento escolar. Se beneficiará a un total de 2.005 estudiantes, a través de dos tipos de becas: Beca tipo "A": Proporciona asignación en dinero efectivo y residencia en hogares. Beca tipo "B": Sólo proporciona asignaciones en dinero sin residencia en hogares.

El Programa de Útiles Escolares entrega útiles escolares y material didáctico a los estudiantes indígenas de 1° a 6° año básico de escuelas localizadas en el sector rural de la región.

En Iquique

CURSO DE ENERGIA SOLAR

(Elena Cejas San Martín) En mayo se realizó en la ciudad de Iquique un interesante curso de fundamentos técnicos sobre Energía Solar, programado por la Dirección Provincial de Educación y bajo la conducción técnica del Doctor en Ciencias Orlayer Alcayaga, docente de la Universidad del Norte de Antofagasta.

El propósito de esta acción fue reorientar las perspectivas funcionales de los grupos científicos de los establecimientos y encauzarlos a la aplicación de experiencias en el campo de la Energía Solar.

Participaron veinticinco profesores monitores, los que al término del curso comenzaron a realizar acciones prácticas con los educandos. Se está realizando una acción de seguimiento durante este mes y se espera presentar una muestra comunal en noviembre.

En Puente Alto

INAUGURACION ESCUELA F-616 GABRIELA

El pasado 7 de junio, en solemne ceremonia realizada en la Escuela F-616 *Gabriela* de Puente Alto, ubicada en calle Luis Frez Magallanes 3554, paradero 31 de Vicuña Mackenna, fueron inauguradas las nuevas dependencias de ese establecimiento educacional.

La ceremonia fue presidida por el Ministro de Educación, Horacio Aránguiz, acompañado por el representante del Intendente de la Región Metropolitana, Jefe de Estudios de CERPLAC, Diego Errázuriz; el Gobernador de la provincia Cordillera, Teniente Coronel de Ejército Germán Montero Valenzuela; el Alcalde de la I. Municipalidad de Puente Alto, Miguel González Figueroa; autoridades de la Corporación Municipal de Educación, autoridades provinciales, militares y civiles.

En esa oportunidad el Alcalde de Puente Alto, profesor Miguel González Figueroa, expresó que "atendiendo a que las condiciones materiales de la escuela eran peligrosamente insalubres e inseguras, la autoridad municipal y la Corporación Educacional tomaron la decisión irrevocable de emprender, por segunda vez, la tarea de reconstruir un local escolar con sus propios medios". Y así como en la población *Manuel Plaza* se construyó un hermoso y moderno plantel educacional, aquí en *Gabriela* se ha procedido a derribar el antiguo local, para rehacerlo en mejores condiciones en la misma localidad, en el mismo sector.

Más adelante, el Alcalde González expresó que "como profesor chileno me siento profundamente orgulloso y sinceramente realizado y por qué no decirlo, la emoción que experimento me humedece un poco el alma, al proceder a inaugurar solemnemente este nuevo, moderno y adecuado local de la Escuela F-616".

Posteriormente expresaron sus agradecimientos y felicitaciones el Presidente de la Unión Comunal de Junta de Vecinos de Puente Alto, Manuel Herrera, y el Presidente de la Junta de Vecinos B-2, Miguel Ahumada.

A continuación —y en forma espontánea fuera de programa— se dirigió a los asistentes el Ministro de Educación, Horacio Aránguiz, quien expresó que "para un Ministro de Educación un acto como éste es muy importante: inaugurar una escuela. Pero éste es especial porque realmente es una conjunción de esfuerzos que me ha impactado. Esto es fruto de un esfuerzo de la autoridad comunal, de las juntas vecinales, de la Corporación de Educación, de los profesores. Quiero destacar este hecho porque ésta es la filosofía que en materia educacional inspira el Supremo Gobierno".

Finalmente, el Ministro Aránguiz expresó a los vecinos, padres, profesores y alumnos: "les ruego que la cuiden".

La Escuela F-616 *Gabriela* fue creada en 1968, correspondiendo a un plan de construcción de aulas de emergencia que deberían ser repuestas en cuatro años por construcciones definitivas. Sin embargo, esas



En forma espontánea y fuera de programa, el Ministro de Educación, profesor Horacio Aránguiz Donoso, se dirigió a los asistentes a la ceremonia de inauguración de la Escuela F 616 de Puente Alto, Región Metropolitana.

precarias aulas de madera, modestas e inadecuadas, se mantuvieron por diecisiete años.

A mediados del año 1984, la I. Municipalidad de Puente Alto y la Corporación Educacional, considerando el estado insalubre e inseguro del local transferido, tomaron la decisión de demolerla e iniciar la construcción de la primera etapa inaugurada en esa ceremonia. En el intertanto, los 150 alumnos que albergaba el antiguo local fueron movilizados diariamente y atendidos en forma especial en otros establecimientos educacionales de la Corporación.

La obra fue financiada con un aporte bá-

sico de la Municipalidad de tres millones de pesos, un aporte de la Corporación Educacional de un millón de pesos e importantes aportes de diversos sectores de la comunidad.

El nuevo local de la Escuela F-616 *Gabriela* tiene cinco aulas para diez cursos en dos jornadas de clases con una capacidad para 450 alumnos, cuenta además con un pabellón administrativo y adecuadas dependencias para alimentación. La primera etapa de la nueva construcción alcanza a 430 m² y está contemplado ampliarla con multicanchas para recreación y deportes y otras dependencias.

En la Región

EXPOSICION ITINERANTE DE HISTORIA DE CHILE

Toda una secuencia del acontecer nacional, desde la Prehistoria hasta los sucesos previos a 1891, ha arribado a Tarapacá, a través de la Exposición Itinerante de Historia de Chile, despertando interés y complacencia entre estudiantes y adultos.

Este trabajo, fruto del Museo Histórico Nacional, recorre nuestro extenso territorio con la coordinación y apoyo del Departamento de Extensión Cultural del Ministerio de Educación, bajo el auspicio de Esso Chile S.A. Petrolera.

Su primer escenario fue Pozo Almonte, denominada la Ciudad del Futuro, lugar donde confluyeron estudiantes de localidades cercanas, como Huara y Tarapacá, ubicadas a 31 y 60 km., aproximadamente.

Después se trasladó a Iquique, cuya inauguración efectuada en el Palacio Astorica contó con la presencia de las más altas

autoridades regionales, destacando el Intendente Regional, Brigadier General Gastón Frez Arancibia, y el Secretario Ministerial de Educación, Lawrence Macari Teare; concurre además el Gerente del Distrito Norte de Esso Chile, Cristián Storaker Molina.

Una calendarización muy bien elaborada ha permitido que los estudiantes de Educación Media y 7° y 8° Básicos puedan apreciar esta muestra que cuenta con el apoyo de profesores de Ciencias Sociales; a su vez se ha invitado a numerosas instituciones que han demostrado su reconocimiento mediante un libro de impresiones que se maneja en el recinto.

En junio, esta Exposición viajó a Arica y posteriormente a Putre, lugar donde nace Chile, cumpliendo así una exitosa trayectoria por el norte chileno.

En San Javier

PRIMER CENTRO DE EDUCACION INTEGRADA DE ADULTOS (CEIA)

(Maryela Pincetti Cofré) El Centro de Educación Integrada de Adultos es una nueva posibilidad educacional creada en San Javier, que abarca los más variados aspectos educativos dirigidos a la población adulta.

Esta nueva perspectiva educacional, que comenzó a funcionar en marzo del año en curso, fue puesta oficialmente en marcha con una importante ceremonia que contó con numeroso público.

El Centro de Educación Integrada de Adultos (CEIA) de San Javier, es el primer y único establecimiento de la región y el tercero en el país, que atenderá al adulto de acuerdo a sus propias necesidades e intereses, que le permitan progresar en el medio en que se desenvuelve, cursando estudios o medios, con un currículo que permita unir los canales de la educación, la organización y la participación social con un criterio humanista y moderno.

El Centro de Educación Integrada de Adultos (CEIA) atiende las siguientes modalidades educacionales:

- Cursos de Escuela de Modas, Educacional Técnica Fundamental, Educación Técnica Elemental, Educación General Básica Completa, Educación Media Completa, Primer Año de Educación Media a Distancia, Nivelación Acelerada con fines Laborales, Alfabetización, Educación Básica a Distancia (Módulos



El Gobernador de Linares, Coronel Edmundo Morris B., procede a cortar la tradicional cinta en la inauguración del Centro de Educación Integrada de Adultos. Lo acompañan otras autoridades, entre ellos el Alcalde de San Javier, profesor Pedro Raúl Ortiz Acuña (a su derecha).

INACAP/MINEDUC) y Exámenes Laborales y de Validación.

Para tales fines se habilitó el local de la Escuela F-421 dotándolo con una completa planta docente que contempla, además, los cargos de director, subdirector, inspector general, dos funcionarios administrativos y

un auxiliar de servicios menores.

Esta importante actividad educacional cuyo principal gestor es el Alcalde y profesor Pedro Raúl Ortiz Acuña, ha sido excelentemente bien recibida por la comunidad, pues abre una nueva posibilidad educativa para el adulto, que es digna de ser imitada.

Participación chilena

CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACION

“Los planteamientos hechos por Chile en la Primera Reunión Iberoamericana de Educación sobre alfabetización, educación a distancia y preparación de docentes fueron muy bien recibidos por los catorce Ministros asistentes, y probablemente serán tomados muy en cuenta para las decisiones que se adopten en torno a estas materias”. Así lo afirmó el Ministro de Educación, Horacio Aránguiz, a su llegada al aeropuerto Arturo Merino Benítez, de regreso de Bogotá, donde participó en la primera reunión técnica del Congreso Iberoamericano de Educación, convocada por la Oficina de Educación Iberoamericana.

El titular de Educación declaró que en la reunión se establecieron las bases para el próximo encuentro de Ministros del Convenio Andrés Bello, que se va a realizar en Panamá en diciembre próximo. El Convenio Andrés Bello es un pacto subregional, inserto en el Pacto Andino. Para Chile es importante la reunión de Panamá porque nuestro país preside este organismo.

Aránguiz dijo que para Chile fue auspicioso el evento de Bogotá porque fueron muy bien recibidos sus planteamientos. “En su expo-

sición —dijo— Chile señaló los problemas que aquejan a los países sudamericanos en materia de educación. Chile tiene muchos puntos muy solucionados, cosa que no ocurre en otros países. Chile fue muy claro, muy preciso en muchas cosas que se pensaban tomar en cuenta para posteriormente actuar.

“Pienso que nuestras proposiciones van a ser aceptadas. Especialmente las de alfabetización, educación a distancia, todo lo que significa la tecnología educativa y la formación de docentes, aspecto en el que Chile ha avanzado bastante”.

Con el presidente colombiano

Durante su permanencia en Bogotá, el Ministro sostuvo una entrevista con el Presidente de la República de Colombia, Belisario Betancur.

En el transcurso de la audiencia, el Secretario de Estado formuló una invitación para que la Ministro de Educación de Colombia, Doris Eder de Zambrano, viaje a nuestro país en el presente año, invitación que fue aceptada por el Jefe de Estado de esa nación.

Acciones y aportes

Durante la reunión convocada por la OEI, el Ministro chileno tuvo una activa participación en el debate destinado a extender las funciones de este organismo al desarrollo de acciones en las áreas de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología.

El Secretario de Estado chileno solicitó tratar dicho tema y que se efectuara un análisis detallado al respecto. A raíz de tal intervención, el Congreso acordó encargar a la Secretaría del organismo dicho estudio, el que será presentado próximamente al Congreso Directivo de la OEI, para su aprobación.

Asimismo, en relación a los aspectos presupuestarios de esta entidad, el Ministro Aránguiz pidió analizar esta materia para que se les permita, a los países miembros de la OEI, ir entregando e incrementando gradualmente sus aportes al organismo. Dicho análisis le fue encargado a una comisión especial, encabezada por la Delegación de Chile, e integrada por Colombia y Panamá.

Para Juan Gómez Millas

PREMIO DE EDUCACION SUPERIOR 1985

El Premio de Educación Superior 1985, CREDUC, fue entregado al profesor y Doctor Juan Gómez Millas, en ceremonia realizada el 13 de junio en la sala América de la Biblioteca Nacional.

La ceremonia contó con la presencia del Subsecretario de Educación, René Salamé; el Rector de la Universidad de Chile, Roberto Soto; el Presidente de CREDUC, Jaime Riesco Cornejo; los miembros del jurado y un selecto grupo de académicos e invitados especiales.

El Premio de Educación Superior CREDUC fue otorgado al profesor Gómez Millas por unanimidad considerando "sus innegables aportes al desarrollo de la educación chilena, académico brillante, humanista que ha dedicado su vida a la búsqueda del saber y la verdad".

El jurado estuvo integrado por Arturo Aldunate Phillips, Héctor Croxatto, Leopoldo Castedo, Nicanor Parra, Ricardo Krebs, Igor Saavedra, Iván Navarro, Sergio Larraín, Roque E. Scarpa y Jaime Riesco.

El Premio Anual de Educación Superior CREDUC —que consiste en un diploma y la suma de cuatro mil dólares— tiene entre sus



Juan Gómez Millas, profesor y doctor de Educación, agradece el Premio de Educación Superior 1985 que se le entregó en una ceremonia efectuada en la Biblioteca Nacional.

objetivos "distinguir a aquellas personas que se hayan destacado por el desarrollo de la educación en Chile y por haber promovido la relación interdisciplinaria de ésta con otras ciencias" y "dar reconocimiento público a quienes, por su trabajo de investigación, publicaciones y ejercicio docente, hayan o estén influyendo directamente en el progreso educacional del país".

Entre los variados e importantes cargos que ha ejercido el profesor Juan Gómez Millas destaca el haber sido designado —por dos períodos— Ministro de Educación, Rector de la Universidad de Chile (1953-1964) y Rector de la Universidad de Valdivia. Anteriormente fue distinguido con el Premio Interamericano de Educación que otorga la OEA.

Convocatoria

VII CONFERENCIA INTERAMERICANA DE EDUCACION MUSICAL

El Consejo Interamericano de Música (CIDEM), organismo especial y consultivo del Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CIECC) de la Organización de los Estados Americanos, ha convocado la realización de la VII Conferencia Interamericana de Educación Musical, que se realizará en Santiago de Chile entre el 20 y 25 de octubre de este año.

La Conferencia cuenta con el patrocinio del Ministerio de Educación, Ministerio de Relaciones Exteriores y la Universidad de Chile, correspondiendo su ejecución a la Facultad de Artes de esa Universidad.

El Educador Musical

El tema general de la Conferencia versa sobre la Realidad y Proyección de la Educación Musical de las Américas en el Umbral del siglo XXI. Este tema se abordará sobre la base del siguiente tema específico:

"Actualización y capacitación pedagógica del Educador Musical de las Américas".

Este tema tiene como objetivo analizar la realidad del educador musical, considerando su formación profesional actual y la problemática de su labor pedagógica en el continente.

Partiendo del análisis de la realidad presente se pretende formular como proyección las bases de una política de desarrollo que propenda a una capacitación plena del educador musical americano, en forma acorde con el entorno cultural del que forma parte.

Sin perjuicio de todos los puntos que se aborden tanto en el análisis de la realidad presente como en las políticas para el futuro desarrollo del Educador Musical, dos subtemas serán tratados con particular énfasis en la Conferencia.

a) El Educador Musical de las Américas en la Era Tecnológica.

El propósito es analizar el aprovechamiento del actual desarrollo tecnológico de la radio, el fonograma, el video-cassette, la fotografía y los equipos electroacústicos como medios de apoyo para el proceso de la Educación Musical Latinoamericana en función de las políticas de actualización y capacitación pedagógica que se planteen.

b) La Educación Musical: Su contribución a la Unidad Americana.

Analizará las políticas de desarrollo de la actualización y capacitación pedagógica del Educador Musical de las Américas en relación con los núcleos de ascendencia portuguesa, africana y española como asimismo de áreas de origen francés o inglés de América, las que hasta ahora no se han integrado debidamente al resto del continente. De esta manera se busca propender de manera efectiva y vigorosa a la unidad americana.

Tanto el tema específico como los subtemas serán abordados en mesas de trabajo, estructuradas en torno al análisis y discusión de ponencias presentadas por participantes previamente seleccionados, las que servirán de base para las recomendaciones que se aprueben en las sesiones plenarias.

Además de las mesas de trabajo y sesiones plenarias, se realizarán talleres o cursos, demostraciones y eventos culturales.

Informaciones

Los profesores interesados en asistir a la Conferencia o participar en ella con demostraciones de experiencias o investigaciones pedagógicas pueden solicitar, por escrito, mayores detalles e informaciones a Margarita Fernández Grez, Directora Instituto Interamericano de Educación Musical, Casilla 2100, Santiago.

MEDIO AMBIENTE '85

Con la presencia del Ministro de Educación, Horacio Aránguiz Donoso; el Representante del Intendente de la Región Metropolitana, Brigadier Romualdo Pizarro; el Director del Museo Nacional de Historia Natural, Hans Niemeyer, fue inaugurada el 5 de junio —día mundial del medio ambiente— la exposición **Medio Ambiente '85**.

La ceremonia, que se realizó en el hall central del Museo, contó con la presencia de representantes de Embajadores de países amigos, Secretarios Ministeriales, Gobernadores de las Provincias de la Región, Alcaldes, miembros de la comisión nacional de ecología, profesores y alumnos.

La muestra —que permaneció abierta un mes— fue realizada por el Museo Nacional de Historia Natural, en conjunto con la Intendencia de la Región Metropolitana, y estuvo orientada especialmente a los niños y comunidad en general para conocer mejor la calidad de nuestro ambiente y colaborar a su conservación.

Durante la ceremonia el Brigadier Romualdo Pizarro hizo entrega —en nombre del Intendente de la Región Metropolitana— de un galvano de reconocimiento al Director del Museo Nacional de Historia Natural, Hans Niemeyer, por su destacada participación en las actividades de protección del medio ambiente.



En el hall central del Museo Nacional de Historia Natural de Santiago, el Ministro de Educación procede a inaugurar la exposición "Medio Ambiente '85". Lo acompañan el Director del Museo, Hans Niemeyer, y el Asesor del Ministerio de Bienes Nacionales, Doctor Juan Grau.

Centenario

ACADEMIA CHILENA DE LA LENGUA

El centenario de la Academia Chilena de la Lengua se celebró el 5 de junio con una ceremonia en la Sala América de la Biblioteca Nacional, que contó con la presencia de destacadas personalidades del ámbito cultural, los embajadores de España, Guatemala, Perú, Uruguay, políticos, escritores, poetas, periodistas, intelectuales y profesores. La sesión solemne fue abierta con un discurso alusivo por el presidente de la agrupación, profesor Roque Esteban Scarpa, y concluyó con un discurso de saludo del Miembro de Número de la Real Academia Española de la Lengua, Valentín García Yebra.

El 5 de junio de 1885 se reunieron en la sala del Consejo de Instrucción Pública los siguientes académicos correspondientes de la Real Academia Española: José Victorino Lastarria, Miguel Luis Amunátegui Aldunate, Jorge Huneus Zegers, Baldomero Pizarro, Luis Aldunate Carrera, Vicente Reyes Palazuelos y Zorobabel Rodríguez, y acordaron fundar la Academia Chilena de la Lengua, que entonces se llamó Academia Chilena Correspondiente de la Real Española.

En 1891, la Academia Chilena entró en largo receso, hasta 1914, cuando la visita especial a Chile del académico español Ramón Menéndez Pidal le dio nueva vida. Y así, en sesión celebrada en la antigua Biblioteca Nacional, renació la Academia Chilena bajo la dirección del arzobispo de Santiago, monseñor Crescente Errázuriz.

Los sillones han sido ocupados, entre las personalidades ya desaparecidas, además de las nombradas, por: Diego Barros Arana, Juan Agustín Barriga, Augusto y Luis Orrego Luco, Ricardo Montaner Bello, Agustín Edwards Mac-Clure, Hernán Díaz Arrieta, José Toribio Medina, Salvador Reyes, Eugenio Orrego Vicuña, Joaquín Edwards Bello, Enrique Matta Vial, Alberto Blest Gana, Eduardo de la Barra, Samuel A. Lillo, Pedro Lira Urquieta y tantos otros en un número que sobrepasa los cien, entre escritores, lingüistas y filósofos.

Es de hacer notar que, desde su fundación, han participado y participan en la Academia notables profesores que han entregado a ella sus capacidades y los valores propios que emanan de la condición de maestro y del ejercicio de la docencia.

En Santiago

EXPOSICION EN MUSEO DE LOS TAJAMARES

Por especial invitación del Instituto Cultural de Providencia fue presentada en junio, en el Museo de los Tajamares (Parque Balmaceda), la exposición **Profesores Artistas**, que reunió pinturas, esculturas, dibujos y fotografías, fruto del quehacer plástico de docentes del Departamento de Artes de la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago.

Esta muestra permitió apreciar un conjunto de variadas temáticas, estilos y técnicas de los profesores Hardy Wistuba, Pedro Bernal, Norberto Tapia, Manuel Acuña, Carlos Abarzúa, Marianella Núñez, Lucy Lafuente, Hugo del Castillo y Humberto Zaccarelli.

OEA

SUBSECRETARIO DE EDUCACION PRESIDENTE DEL CIE

El Subsecretario de Educación, René Salamé, presidió en Washington la Trigésima Cuarta Reunión del Comité Interamericano de Educación, CIE, en su calidad de Presidente Provisional de dicho organismo. Durante el encuentro el profesor Salamé fue elegido presidente titular.

Este Comité, que pertenece a la Organización de los Estados Americanos, OEA, depende específicamente del Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura, CIECC, el cual además cuenta con el Comité Interamericano de Cultura, CIDECC, y el de Ciencia y Tecnología, CICYT.

A cada Comité Interamericano, en armonía con las funciones señaladas al CIECC, le corresponde examinar y evaluar los proyectos que se presentan a cada programa.

Los actuales integrantes del CIE, que permanecen en sus cargos por un periodo de dos años, representan a Argentina, Brasil, Surinam, Panamá y Chile.

En esta oportunidad, durante la reunión realizada entre el 4 y el 10 de junio en Washington, se analizaron y programaron los proyectos que, en el campo de la Educación, desarrollarán los países integrantes en el Bienio 1986-87.

Durante su permanencia en Estados Unidos, el Subsecretario de Educación, René Salamé, sostuvo una entrevista con el Secretario General de la Organización de Estados Americanos (OEA), Embajador Joao Baena Soares.

Durante esta audiencia, el Secretario General de la OEA agradeció el apoyo que Chile brinda a las acciones desarrolladas por ese organismo, en los campos de la Educación, la Ciencia y la Cultura.

De igual forma, Baena Soares aceptó el ofrecimiento planteado por el Subsecretario de Educación de Chile, de presentar una exposición sobre las realizaciones que nuestro país lleva a cabo dentro de las áreas Educación y Cultura, tales como perfeccionamiento docente, material educativo y cultural, entre otros.

Tal muestra se exhibirá en el transcurso de la próxima reunión del Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CIECC), encuentro que se llevará a cabo en la sede de la OEA en Washington el próximo mes de septiembre.



BITACORA DEL CPEIP

PROYECCION INSTITUCIONAL A TRAVES DE LOS PROYECTOS OEA

Prof.: **Waldemar Cortés Carabantes.**
Departamento de Administración y
Planeamiento, CPEIP.

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, en la actualidad, desarrolla siete proyectos en el país con el respaldo de la OEA. Cinco de carácter multinacional y dos de extensión nacional durante el bienio 85-86 señalan un compromiso múltiple cuya cobertura explica y justifica, en gran medida, la permanencia y vigencia del Centro, que se empina en sus dieciocho años de vida al servicio del país y de la región latinoamericana.

No resulta fácil vencer las diferentes barreras evaluadoras que deben sortear los proyectos para ser aprobados por la OEA. Su vocación multinacional, es, desde luego, una de las exigencias básicas. Deben encuadrarse, además, en las necesidades nacionales sobre la base del más racional uso y distribución de los recursos disponibles. En consecuencia, el primer sí debe darlo la Oficina de Relaciones Internacionales del Ministerio de Educación, la que envía los proyectos seleccionados a Washington, a través del Ministerio de RR.EE. En la sede de la OEA —nos explica Raúl Allard— Especialista Principal Subregional de Educación, Ciencias y Cultura, los proyectos se entregan a la Secretaría General para pasar luego al Departamento de Asuntos Educativos, el que los somete a un acucioso examen. Si sobreviven, son incluidos en el proyecto de Programa - Presupuesto para el bienio siguiente. La propuesta continúa luego hacia el Comité Interamericano de Educación (CIE), organismo técnico que somete a revisión todos los proyectos presentados, incluso aquellos rechazados por las instancias anteriores, con la facultad de ratificar o modificar lo obrado al respecto. Corresponderá enseguida a la Comisión Ejecutiva Permanente del Consejo Interamericano para la Educación, Ciencias y Cultura recomendar su aprobación ante el Consejo Interamericano o CIECC —integrado por los Ministros de Educación o sus representantes—, el que se pronuncia sobre la calidad técnica de los proyectos y formula el Programa-Presupuesto. Finalmente, la Asamblea General —compuesta por los cancilleres de los Estados Miembros— dará el cúmplase definitivo.



Papel clave desempeña la Oficina de Convenios del CPEIP en relación con los Proyectos OEA. Está a cargo de la Dra. María Eugenia Nordentflycht, la que aparece junto al Embajador de USA ante la OEA, William Middendorf, y el Director de la Oficina Regional de la OEA en Chile, Dr. Ricardo Hughes, durante una visita de los distinguidos señores internacionales a la sede del Centro en Lo Barnechea.

Financiamiento

Con dos fondos cuenta la OEA para cubrir los proyectos: Uno el FEMCIECC, Fondo Especial Multilateral para Educación, Ciencia y Cultura, destinado a proyectos regulares, y el llamado Cuenta de Mar del Plata, para proyectos especiales, caracterizados éstos últimos por ser todos multinacionales y de plena aplicación de infraestructuras existentes para la solución de problemas específicos del desarrollo en educación o en ciencia. Se estima, en general, que la multinacionalidad debe posibilitar la cooperación horizontal entre los países, esto es, el intercambio realista de distintas experiencias nacionales y la concertación de capacidades para resolver problemas comunes. Se considera, con razón, que por la naturaleza misma de las

materias educativas, todos los países tienen algo que dar y recibir al respecto. "Chile —señala Allard— es uno de los países del área que tradicionalmente ha venido asumiendo este tipo de colaboración y el CPEIP es una de las instituciones nacionales que, desde el inicio del Programa Regional de Desarrollo Educativo —PREDE—, ha aportado lo suyo en cuanto a contribuir al mejoramiento cualitativo de la educación en el ámbito Latinoamericano".

El CPEIP en el próximo bienio

Cinco proyectos de continuación y varios de nuevo cuño postula el CPEIP para el bienio 86-87. Se juegan su continuidad la Unidad Educativa y su Rol en la Innovación Curricular, La Investigación Educativa en el marco de la Regionalización, Ciencias Integradas Básicas Experimentales, Diseño y Puesta en Marcha de un Sistema de Educación a Distancia y Producción y Distribución de la Revista de Tecnología Educativa. Los nuevos por su parte, están representados por un Proyecto Multinacional de Perfeccionamiento de Agentes Educativos —cuyos objetivos generales fueron acordados en una reunión multinacional realizada en Lo Barnechea en diciembre pasado—, Sistemas de Información, Educación Abierta no Formal de Adultos y un Proyecto sobre Educación Prebásica, Básica y Comunitaria para zonas marginadas. Este ha sido presentado en forma conjunta con el SERPLAC regional y CONAF, en él cabe al CPEIP la implementación del factor educativo.

Un proyecto especial

Por primera vez, el CPEIP ha presentado un Proyecto a través de la Cuenta de Mar del Plata. Se trata de un Programa Regional de Educación a Distancia en el que participarán, junto con Chile, once Estados Miembros de la OEA. Particularmente, al Centro le corresponderá —especialmente en zonas marginadas— diseñar, realizar y evaluar un sistema descentralizado de perfeccionamiento de agentes educativos, como un medio de contribuir al mejoramiento de la educación. ●

EXPERIENCIAS Y ESTUDIOS EN EDUCACION PARVULARIA

Desde fines del siglo pasado la educación parvularia chilena ha venido desarrollando una constante labor de información sobre la importancia de una buena educación desde los primeros años de existencia del ser humano.

Esta comunicación se hace hoy, especialmente necesaria, dada la enorme expansión que ha sufrido la educación parvularia en la última década y la carencia de información que, en general, tienen los adultos sobre las necesidades planteadas por los párvulos que se educan en una institución; prueba de ello es el excesivo número de niños en grupos-cursos de párvulos, las rígidas exigencias disciplinarias y la falta de espacio y materiales de juegos, que en algunos casos aún subsisten y que afectan al normal desarrollo del niño.

Sumada a esta falta de información existe en el país una enorme gama de instituciones que atienden a niños menores de seis años a los que es prácticamente imposible llegar a través de los conductos tradicionales, por lo que la inclusión de estudios y experiencias docentes a través de la **Re-**

vista de Educación me parece una excelente forma de satisfacer esta demanda, siempre creciente, de mayores antecedentes sobre las características del nivel y las metodologías más adecuadas para ellos.

La publicación será, también, una gran ayuda a las educadoras, ya que en el país existen muy pocas publicaciones que muestren currículos desarrollados por los docentes o resultados de estudios realizados con los niños, en el aula.

La educación parvularia debe respetar y valorar la condición en que vive el niño. Es necesario, entonces, que el educador aprenda a conocer las características del grupo familiar y de la comunidad en que viven sus alumnos y a base de este conocimiento, iniciar y desarrollar un proceso educativo coherente que ayude a los niños a reconocer y apreciar los valores de su entorno cultural y geográfico.

El trabajo *Experiencia curricular en el pueblo de Caspana* es una buena muestra de esta forma de desarrollar el currículo. La educadora hace un análisis de los aspectos de la comunidad y la familia, que considera básicos para su quehacer, y luego organiza su

trabajo, incentivando aquellos valores y tradiciones que corresponden a ese grupo humano aiminga y apoyando a los niños en aspectos poco desarrollados, por ejemplo, la coordinación motriz fina. Es muy interesante la utilización de materiales de la localidad para confeccionar juguetes didácticos que posibiliten el desarrollo integral de los niños.

El aprovechamiento de recursos naturales para la elaboración de material, es también tratado con gran creatividad por educadoras de la comuna de Taltal, quienes en su trabajo *Creación de elementos musicales con recursos de la zona*, no sólo confeccionaron instrumentos conocidos, sino que inventaron otros como el huesalófono, en el que el cacto y los huesos de gaviota se unen para desembocar en un atractivo instrumento de percusión.

El lenguaje infantil y el medio ambiente es un estudio bibliográfico en que la autora demuestra la importancia de un ambiente rico en estímulos lingüísticos, para el normal desarrollo de los niños. Concluye el trabajo con una cita de Mussen y otros, sobre los problemas que presentan los niños que viven en situación de privación social y cultural que dan como

resultado un déficit en el lenguaje y cognición, los que deben ser rehabilitados a través del proceso educativo.

Este artículo se complementa con la experiencia presentada por las educadoras de la comuna de Tocopilla, quienes en su trabajo *Estimulación del lenguaje* muestran el significativo desarrollo lingüístico de niños que han tenido gratas y reiteradas actividades, cuyo énfasis es el lenguaje oral.

El último artículo se refiere al programa para padres *Conozca a su hijo* en su versión rural, cuyo objetivo es apoyar a las familias de sectores rurales pobres para enriquecer su rol de facilitadores del desarrollo de sus hijos. El programa forma parte del proyecto Educación integral en zonas rurales pobres que realiza el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas y la Organización de los Estados Americanos - PREDE. Además de incluir educación familiar, el proyecto considera programas de educación de adultos y de educación y capacitación laboral.

Prof. M. Cecilia Acevedo Fagalde.
Jefa del Departamento de Educación Parvularia, CPEIP.

En Caspana, II Región

UNA EXPERIENCIA CURRICULAR

Daisy Elvira Jachura Cayo

Educatriz de Parvulos

Escuela Fronteriza de Concentración E 20
Caspana

Esta experiencia fue presentada en el Séptimo Encuentro Regional de Educación Parvularia, realizado en Taltal en 1984.

El presente trabajo pretende mostrar y difundir una experiencia curricular de Educación Parvularia realizada en la Escuela Fronteriza de Concentración E 20 en la localidad de Caspana, II Región.

Conjuntamente con ello, se desea dar a conocer la realidad sociocultural de este pueblo.

La elaboración de lo expuesto en este documento ha sido realizada con profunda preocupación docente, no sólo para interesar y enriquecer la labor de un educador en estas comunidades fronterizas, sino como apoyo o guía para quien llegue a trabajar en aulas con este tipo de alumnos.

Es un desafío profesional laborar en estas latitudes; se enseña y se aprende a la vez; por ello es perentoria la creatividad, imaginación e iniciativa del docente.

Los trabajos de los alumnos y la educadora se han realizado en base a recursos naturales del pueblo, que se han recolectado y aprovechado. Esto ha permitido desarrollar habilidades y destrezas que requieren los niños según su edad.

Espero que la entrega de esta experiencia sirva de inicio para indagar y profundizar más sobre una realidad muy diferente a la que estamos acostumbrados a enfrentar, una realidad en la que nuestra vocación como maestro aflora plenamente.

Ubicación geográfica

Caspana se encuentra en la II Región, Antofagasta, en la provincia El Loa. Es un pueblo rural, aproximadamente de 8 km de extensión, ubicado en la precordillera, a 3.260 m de altura, a 20 km de la planicie geotérmica del Tatio, y a 95 km de Calama.

Según versión, la palabra Caspana proviene del aimara y significa Hijos de la Hondonada.

El pueblo tiene alrededor de 450 habitantes, en su mayoría niños y gente adulta; los jóvenes emigran a los centros urbanos en busca de perspectivas.

Su población vive del cultivo agrícola y de

la ganadería.

La salud de la población es buena, el índice de mortalidad infantil es casi nulo.

El poblado se ha construido a lo largo del río, en un tramo de más o menos un kilómetro. La mayor parte de las casas es de piedra elaborada y con techo de paja (ichu y cortaderas) y barro sobre vigas de cacto.

Prácticamente todas las casas tienen techo "a dos aguas"; la mayoría con una habitación, a lo más dos ventanas sin vidrios y una cocina exterior; las calles son estrechas y pavimentadas con piedra.

Actualmente, el pueblo se encuentra dividido en tres sectores: *Pueblo viejo*, ubicado en la ladera este del río; *Paseo de las Flores por lo general habitado por familias jóvenes*, y *La Escuela*, situado en la parte alta de la quebrada.

Como la religión predominante en estas comunidades es la católica, Caspana celebra las festividades religiosas del mismo modo que lo ha hecho por generaciones (música, baile, comidas, oraciones y procesiones).

Agricultura y ganadería

Los cultivos se desarrollan sólo en 47 ha; las terrazas están ubicadas en las partes bajas de las quebradas. Aunque el frío y las heladas merman la producción, se encuentran frutas en febrero, marzo y abril.

El cultivo de la tierra permite a la mayoría de la población autoabastecerse de varios productos, los que también se comercian en Calama.

Podemos encontrar: peras de mayo, peras de agua, peras de pascua, manzanas, damascos, membrillos, uvas, tunas, etc.

En árboles sobresalen: pinos, álamos, pimientos y eucaliptos.

Otros productos que se dan son: ajo, papa, oca, cebolla, lechuga, acelga, cilantro, perejil, rábano, trigo, habas.

En flores observamos, entre otras, gladiolos, ilusiones, alelles, clavelinas, rosas.

En cuanto a ganadería existen ovinos, caprinos y auquénidos. En menor escala se da la producción de cerdos y aves domésticas, y

en los últimos años se está trabajando en el mejoramiento de la cunicultura.

Artesanía

Existe un comité artesanal que comercializa los trabajos que confeccionan los pobladores; ello no impide que cada uno lo haga independientemente.

Entre los trabajos de artesanía se distinguen: guantes, medias, pisos, frazadas, cordelillos, pasamontañas, gorros, que se realizan con lana; torres, ceniceros, campanarios elaborados en piedra, y lámparas, torres, bandejas, campanarios producidos con cactos.

Caspana es rica en sitios en los que se encuentran restos de cerámica, utensilios y momias.

La familia

La familia es el sistema que constituye la célula fundamental, base para estructurar la comunidad, para el sostenimiento de la cultura, para la identidad con la tierra.

La familia es extensa, integrada por padres y abuelos.

Algunas manifestaciones de lazos afectivos entre las familias son la unidad de residencia, la colaboración de todos los componentes del grupo familiar en diversas tareas que interesan al grupo y la defensa de sus miembros ante la comunidad.

En los períodos de siembra, cosecha y festividades religiosas se realiza una intensa vida familiar, en donde cada integrante tiene una tarea que realizar.

Los niños

Los niños de la precordillera luego que dejan de mamar y de ser llevados a las espaldas, que es alrededor de los tres años, o a veces más, se convierten en acompañantes de sus mamás, hermanas o abuelas para ir a pastorear a las lejanas y solitarias estancias, faltándoles así contacto con más personas, hasta que entran al colegio; por ello, tienen

grandes problemas para adoptarse al medio escolar.

A esa edad, su capacidad visual y auditiva se ha desarrollado bastante, más que lo normal en un niño cualquiera; son capaces de ver y reconocer personas, objetos y animales a grandes distancias; escuchan al menor ruido y se mantienen quietos, pero expectantes por largo tiempo.

Tardan en tomar confianza, pero cuando lo logran son dinámicos; todo es novedoso para ellos.

La afectividad del grupo familiar no se manifiesta con besos ni abrazos, sino con el cuidado material de las especies de su pertenencia. Por eso la afectividad es un factor

preponderante en la educación que se les entrega. Aunque son huraños a las demostraciones de cariño, demuestran el aprecio siendo obedientes, sumisos, prestos a colaborar cuando se les requiere.

Presentan cierto retraso en el aspecto físico, comparado con un niño de ciudad, especialmente las niñas.

Su piel es áspera, reseca, curtida por el viento, la tierra y el frío.

La experiencia

Para realizar un trabajo pedagógico adecuado en esos lugares es obligatorio recurrir a iniciativas, decisiones y creatividad permanentes, ya que cada niño es un mundo

aparte y necesita ser atendido como tal; esto conlleva a la creación de metodologías diversas para poder obtener resultados satisfactorios.

Lo que hemos realizado es utilizar recursos naturales del medio para que al ser manipulados, trabajados y transformados por los niños en su provecho, nos permitan lograr las estimulaciones que el párvulo necesita.

Entre esos materiales están la lana, el hilo, hojas de árboles, semillas, paja, una planta llamada cola de zorro, madera, tarros, cartulina, tarjetas.

El nivel de los alumnos ejecutores de las actividades es el de Transición Mayor.

Material: Lana e hilo

APLICACION O POSIBILIDADES DE USO EN ACTIVIDADES PARVULARIAS	ASPECTO QUE ESTIMULA	TECNICA
<ul style="list-style-type: none"> — Medir longitud. — Portarretrato, quitasol, timón, figuras de adorno. 	<ul style="list-style-type: none"> — Apresto de precálculo. — Coordinación óculo-manual. 	Relleno en volumen
<ul style="list-style-type: none"> — Móvil y adorno decorativo de animales. 	<ul style="list-style-type: none"> — Selección del color. — Capacidad de concentración. — Seguimiento de instrucciones. — Desarrollo sensorio-motor. — Lenguaje. — Ejercicio muscular. — Creatividad. 	Relleno
<ul style="list-style-type: none"> — Encerrar conjuntos de material concreto. 	<ul style="list-style-type: none"> — Apresto de precálculo. — Discriminación visual. — Noción de conjunto abierto y cerrado. 	
<ul style="list-style-type: none"> — Coser orillas a figuras de animales, puntada hilván. 	<ul style="list-style-type: none"> — Psicomotricidad fina. — Concentración. — Seguimiento de instrucciones. 	Costura.
<ul style="list-style-type: none"> — Formar figuras de animales de la zona. 	<ul style="list-style-type: none"> — Psicomotricidad. — Identificación de formas. — Capacidad intelectual. — Creatividad. — Eficiencia motriz fina. — Precisión y rapidez. — Desarrollo del tacto. 	Armado. Construcción.
<ul style="list-style-type: none"> — Picar lana con tijeras y rellenar figuras. 	<ul style="list-style-type: none"> — Ejercitación de la musculatura fina. — Destreza visomotora. — Diferenciación de formas. — Reconocimiento de color. 	Picado con tijera.
<ul style="list-style-type: none"> — Confección de payaso. 	<ul style="list-style-type: none"> — Desarrollo intelectual. — Coordinación visomotora. — Atención y concentración. — Discriminación de partes. — Desarrollo sensorial. — Captación de la forma. — Destreza visomotora. — Reconocimiento del color. — Creatividad. 	Confeccionar. Armar. Cortar. Pegar. Encajar.

Material: Hojas.

APLICACION O POSIBILIDADES DE USO EN ACTIVIDADES PARVULARIAS	ASPECTOS QUE ESTIMULA.	TECNICA
<ul style="list-style-type: none"> — Confección de herbario. — Recolección. — Selección. — Clasificación. 	<ul style="list-style-type: none"> — Desarrollo afectivo al contacto directo con el medio ambiente y material. — Capacidad para seleccionar Material utilizable. — Apresto y precálculo. — Forma, color y tamaño. — Capacidad textil. — Seriación. — Cantidad. — Creatividad. 	Estampar.
<ul style="list-style-type: none"> — Estampado con ténpera. 	<ul style="list-style-type: none"> — Creación y expresión libre. — Sentido de la recreación. — Desarrollo emocional. — Ubicación espacial. — Creatividad. 	
<ul style="list-style-type: none"> — Formación de figuras en hojas. 	<ul style="list-style-type: none"> — Desarrollo intelectual. — Creatividad. — Percepción de formas. — Ubicación del material; para formar el todo. — Hábitos de limpieza en el trabajo. 	Armar.
<ul style="list-style-type: none"> — Pulverización en ténpera. 	<ul style="list-style-type: none"> — Psicomotricidad fina. — Apreciación y habilidad artística. 	Pulverización.

Material: Cola de zorro (Pichucho).

<ul style="list-style-type: none"> — Confección de fosforera. 	<ul style="list-style-type: none"> — Coordinación visomotora. — Desarrollo sensorial. — Atención, concentración, precisión. 	Confección.
<ul style="list-style-type: none"> — Confección de mariposas. 	<ul style="list-style-type: none"> — Desarrollo intelectual. — Coordinación motriz fina. — Creatividad. 	Confección.
<ul style="list-style-type: none"> — Confección de canoas. 	<ul style="list-style-type: none"> — Noción de igualdad, tamaño y forma. — Arte en recursos naturales. — Desarrollo intelectual a través del lenguaje, concepto y utilidad que presta. — Sensorio-motriz. 	Confección.
<ul style="list-style-type: none"> — Seriación: menor a mayor y de mayor a menor. 	<ul style="list-style-type: none"> — Capacidad intelectual. Apresto, precálculo. — Acuidad visual. — Discriminación de longitudes. — Desarrollo del lenguaje y conceptos. 	

EDUCACIÓN DE PARVULOS

APLICACION O POSIBILIDADES DE USO EN ACTIVIDADES PARVULARIAS	ASPECTO QUE ESTIMULA	TECNICA
— Confección de individuales.	— Coordinación visomotora. — Capacidad para entrelazar cañas. — Capacidad de concentración.	Confección.
— Relleno de puerta y ventana de una casa.	— Capacidad creadora. — Coordinación visomotora. — Manipulación de textura.	Relleno.
— Formación de conjuntos con barras de igual tamaño.	— Apresto de precálculo. — Noción de cantidad y longitud. — Seriación. — Igualdad, diferente tamaño. — Correspondencia biunívoca.	Armado.
— Confección de zampoñas.	— Capacidad intelectual. — Noción de precálculo. — Seriación: mayor a menor, menor a mayor. — Capacidad artística.	Confección.
— Confección de portavasos.	— Capacidad intelectual. — Coordinación visomotora. — Habilidad para entrelazar. — Concentración, seguir, instrucciones.	Confección.
— Confección de arreglos florales.		Confección.
— Confección de móviles.		Armado.
— Confección de figuras abstractas.		Confección.
— Confección de forros de botellas.		Forrado.
— Confección de individuales.		Entrelazado.
— Muestrario: — recolección — selección y limpieza. — clasificación.	— Contacto con recursos naturales. — Identificación de semillas. — Capacidad de elección. — Manipulación. — Limpieza. — Reconocimiento de formas, tamaño, color. — Noción de cantidad: poco, mucho, bastante, montón. — Desarrollo sensorial. — Ejercita acuidad táctil.	Confección.
— Relleno de figuras planas.	— Identificación de formas.	Relleno.
— Construcción de pulseras.	— Ejercita motricidad fina. — Coordinación uso de aguja roma. — Noción de cantidad. — Noción de longitud. — Noción de hilera.	Construcción.
— Decoración de envases.	— Desarrollo afectivo. — Desarrollo artístico.	Decoración.

Material: Paja

— Techado de una casa en miniatura.	— Autenticidad. — Desarrollo motor. — Afectividad. — Creatividad.	Confección.
— Confección de una escoba.	— Hábitos de limpieza. — Desarrollo motriz. — Conocimiento de los elementos que lo rodean.	

Material: Tarros de cerveza

APLICACION O POSIBILIDADES DE USO EN ACTIVIDADES PARVULARIAS	EJEC.	ASPECTO QUE ESTIMULA
— Pintar Llenar 4 tarros: Nº 1 lleno de arena Nº 2 hasta la mitad Nº 3 sólo un cuarto Nº 4 vacío	Padres Educ.	— Percepción básica: Lleno, vacío, pesado, liviano.

Material: Madera.

APLICACION O POSIBILIDADES DE USO EN ACTIVIDADES PARVULARIAS	EJEC.	ASPECTOS QUE ESTIMULA
— Material de apoyo — Abacos — Barras de diversas longitudes. — Madera de distinto grosor, forma y tamaño.	Padres Educ.	— Desarrollo motor. — Desarrollo intelectual. — Construcción de diversas formas. — Creatividad. — Noción de longitud. — Percepción táctil. — Seriación. — Forma, tamaño y color.

Material: Tarjetas

— Confección de tarjetas con sonido inicial: vocales y fonemas.	Educ.	— Discriminación auditiva. — Lenguaje.
---	-------	---

Material: Cartulina

— Rieles: figura igual, diferente dirección y posición.	Educ.	— Discriminación visual.
---	-------	--------------------------

Material: Tablas

— Confección de sonajeros.	Padres	— Estimulación del área afectiva. — Recreación. — Apreciación musical.
----------------------------	--------	--

Material: Tarros y cuero

— Confección de tambor. Padres

Conclusiones:

- * Esta experiencia nos ha permitido darnos cuenta de que para un educador cualquier lugar en donde existan niños a quienes entregar amor, constancia, interés, honradez y vocación es hermoso, con limitantes o no.
- * Se ha visualizado que el uso adecuado que se dé a los recursos naturales del medio motiva al niño y le permite apreciar que puede manipular, trabajar y transformar en su provecho lo que existe en su ambiente.
- * Al hacerlo afianzamos valores, actitudes y conocimientos para entender su medio, conservarlo y utilizarlo creativamente.

Para la estimulación de actividades rítmicas

CREACION DE ELEMENTOS MUSICALES CON RECURSOS DE LA ZONA

Educadoras:

Rosa Díaz Cárcamo.

Miroslava Carrazana Cortés.

Blanca Orrego Orrego.

Otilia Zamora Ayca.

Comuna de Taltal, Segunda Región.

Este trabajo fue presentado por sus autoras al Séptimo Encuentro Regional de Educación Parvularia, realizado en Taltal en 1984.

Esta experiencia se desarrolló en la Comuna de Taltal, puerta sur de la II Región, zona minera y pesquera por excelencia. En ella participaron los cuatro cursos del 2º Nivel de Transición pertenecientes a las dos Escuelas Básicas Municipales de Taltal, con un total de 155 alumnos. Las cuatro educadoras contaron con el apoyo y colaboración de la Dirección Comunal de Educación de dicha comuna.

El trabajo se desarrolló entre los meses de marzo a julio de 1984.

El juego

Al comenzar nuestro trabajo es imprescindible recordar algunos aspectos importantes de nuestros alumnos, quienes desean, en la primera etapa de su vida, saciar su inmensa sed de aprender, para lo cual necesitan una gama variada y rica de actividades que les permitan conocerse primero a sí mismos y después lo que les rodea. Para ello, es necesario tener conocimiento de sus necesidades e intereses, pues un error por nuestra parte puede malograr su capacidad de aprender, y por ende llevarles a una frustración o angustia prematura.

No olvidemos que el niño es imitativo y todo lo realiza en torno al juego, teniendo éste un rol importante en su formación integral, y es para el docente un medio continuo y eficaz para la educación.

Educación musical

La educación musical comienza en el hogar, después en el jardín infantil, colegio, universidad y la sociedad constituyendo una terapia en los centros de rehabilitación. Es importante, entonces, que la educadora de párvulos tenga una buena formación musical, puesto que trabaja con el niño justo en la

etapa de su vida en que el ser humano está dispuesto a recibir todo cuanto se ofrezca a sus sentidos y despierte su sed de aprender.

Por intermedio de la música el niño se expresa, se comunica.

Está comprobado que el niño es esencialmente rítmico, y su ley biológica es el movimiento. El sentido musical es innato en él, su relación con la música es natural, instintiva, positiva.

La educación del sentido rítmico, el desarrollo y funcionamiento normal y armónico de ciertas fuerzas psíquicas se consiguen a través de la música.

Actividades rítmicas

Las actividades rítmicas van ligadas a las auditivas, y pueden ser de dos tipos.

a) Movimientos o ejercicios, marchas, ecos rítmicos, creación de esquemas rítmicos, rondas, juegos, dramatización de cuentos o canciones, libre expresión o expresión corporal, etc.

b) Banda rítmica u orquesta de percusión; ambas llevan al niño a que encuentre y reconozca su propio ritmo.

Los niños pueden actuar espontáneamente con su cuerpo y después con los instrumentos de percusión, pero en forma graduada, comenzando con dos instrumentos, para después incorporar otros.

Juegos rítmicos musicales

El juego es la mejor escuela para la vida y una necesidad innata en el niño; por medio de él, el niño aprende en forma natural, sin esfuerzo, alegremente. El juego mejora su atención, amplía su imaginación, combate su timidez, facilita su expresión y desarrolla su cuerpo, su mente y su espíritu.

Rondas

Las rondas constituyen un medio impor-

tante para afianzar la amistad y fraternidad, por lo que no puede estar ausente en el jardín infantil, donde se forman las bases de la solidaridad humana.

La ronda tiene una función socializadora innegable; los niños se integran espontáneamente a ella. Esta se presta para todo tipo de actividades rítmico-musicales; la mayoría de las rondas son tradicionales y, al igual que la dramatización, desarrollan la actividad lúdica del niño por medio del canto y de la expresión corporal.

Banda rítmica

La banda rítmica, además, proporciona al niño placer, le ayuda a disciplinarse, aumenta su capacidad de atención y concentración, favorece la coordinación de la mente, el oído y la mano, estimula el sentido de cooperación.

Recursos

Taltal, puerta sur de la Segunda Región, es una zona minera y pesquera por excelencia, con múltiples recursos: de las minas, cobre, plata, oro; del mar, pescado y moluscos; del cerro, copados y piedrecillas.

El mar también brinda conchas, huesos de pescados, huiros y una serie de materiales útiles para realizar actividades de creación rítmico-musical, los que fueron aprovechados a beneficio del desarrollo de los párvulos.

Objetivo

Nuestro objetivo en esta experiencia curricular es que el niño fijara su atención al medio que lo rodea, y pudiera así utilizar elementos naturales de la región para dar rienda suelta a su fantasía en la creación y construcción de instrumentos musicales. De este modo lograríamos insertar dos aspectos diferentes de una sola experiencia. Por una parte, el conocimiento de elementos de su

zona, y por otra lo artístico, rítmico y musical.

Aprovechando esto, llevamos a nuestros niños a interesarse por los elementos naturales, a idear la manera de emplearlos en la construcción de instrumentos que nos sirvieran para realizar nuestras clases de educación rítmica y las sesiones diarias de educación musical.

Metodología

En nuestro primer encuentro con ellos conversamos sobre el tema, les mostramos instrumentos de percusión, los tocaron, les enseñamos su uso. Así se fueron familiarizando con cada uno de los instrumentos. Después realizamos excursiones a la playa y al cerro en busca de materiales para nuestro trabajo; estas excursiones fueron muy provechosas tanto en la recolección de material como para afianzar aun más el desarrollo de la socialización.

Luego siguió el proceso de selección y limpieza del material, ocupando en ello varias sesiones de trabajo.

Una vez terminada esta etapa, los niños comenzaron a dar rienda suelta a su imaginación construyendo instrumentos, algunos parecidos a los reales y otros muy distintos, por lo cual se sintieron muy orgullosos de su obra.

Se emplearon dos sesiones más para dar término a su trabajo, como pintar detalles y barnizar.

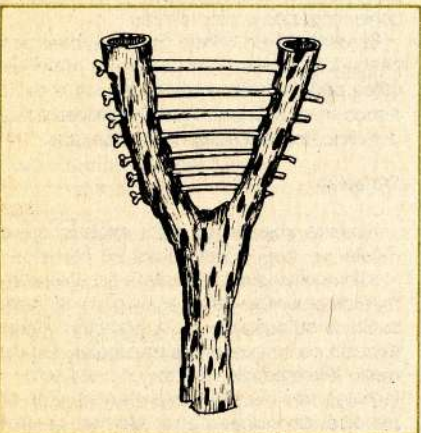
Terminados los instrumentos gracias al esfuerzo de los niños, debían demostrar las cualidades innatas en la ejecución de ejercicios rítmicos y musicales.

Como etapa final se formaron dos grupos, según los intereses de los niños. Comenzaron los ensayos, uno para la orquesta rítmica y otro con pequeño esquema rítmico.

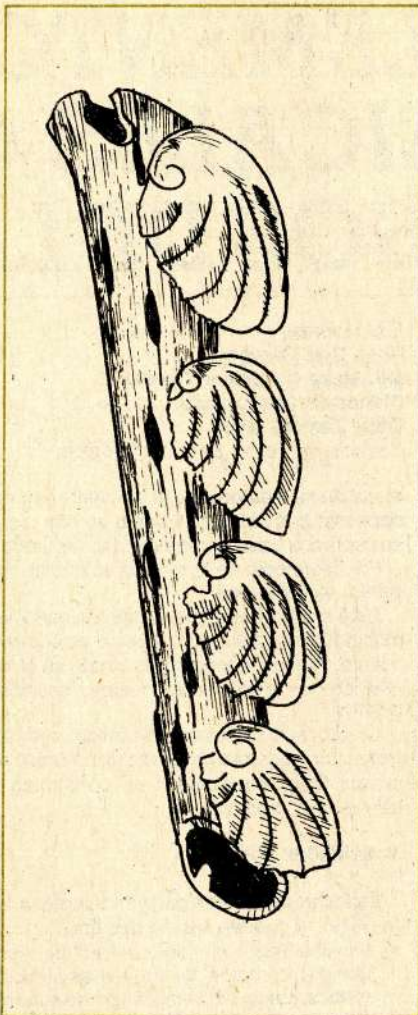
Todo esto culminó con un espectáculo que contó con la presencia de todos los párvulos de Taltal.

Descripción de los instrumentos

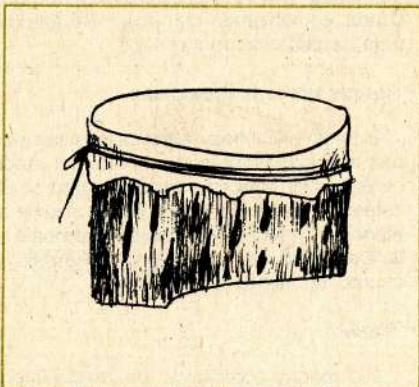
HUESALOFONO: Está formado por el tronco de un cactus en forma de "Y", al que en su parte superior se le pegaron en forma horizontal huesos largos de restos de pájaros marinos. Este instrumento se hace sonar con otro hueso largo.



CONCHALOFONO: Sobre un pedazo de tronco de cactus cortado en forma horizontal se pegaron 4 conchas de locos (en otro, de locates) los cuales se hacen sonar con un hueso de pájaro marino.



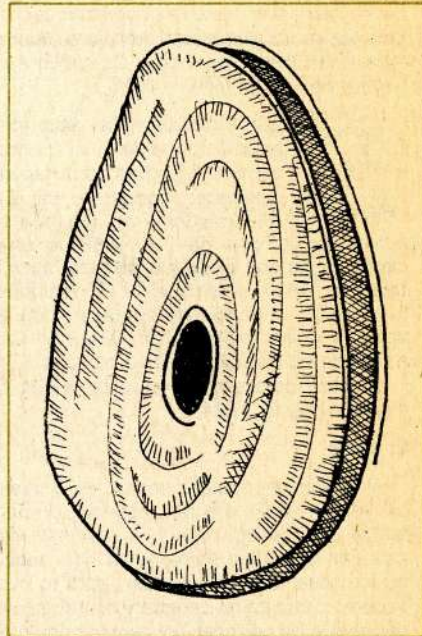
TAMBOR DE CACTUS: Se cortó un pedazo de tronco ancho de cactus se limpió por fuera y se ahuecó por dentro. Se le pegó un pedazo de cuero de cabra, formando así un tambor para percutir con la mano.



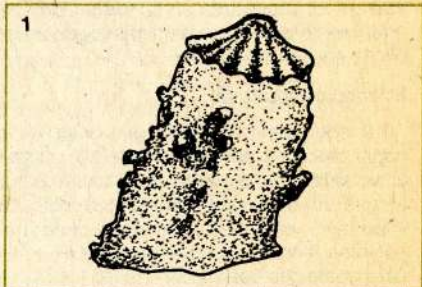
CASTAÑUELA DE OSTIONES: Se formó con dos conchas de ostiones, unidos por un cordón de lana.



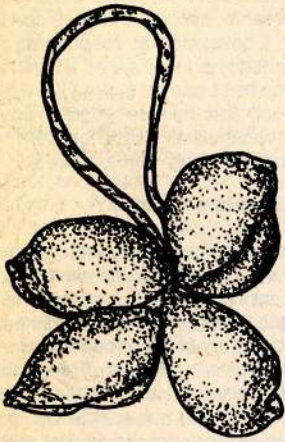
LAPALOFONO: Piedrecilla suelta entre dos conchas de lapas, unidas por pegamento. Lo mismo se construye con conchas de locates y caracoles.



CASCABELES: A una concha de picoroco con piedrecillas sueltas en su interior se le pega una concha de ostión tapando su orificio.¹ Varios conchitas de caracol se unen con un cordón y con el mismo cordón se puede atar a la muñeca del niño, la cual al moverla sonará.²

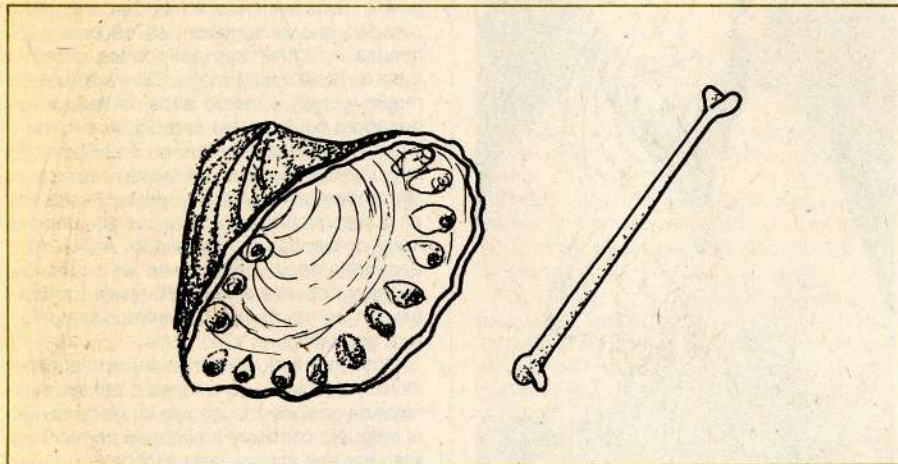
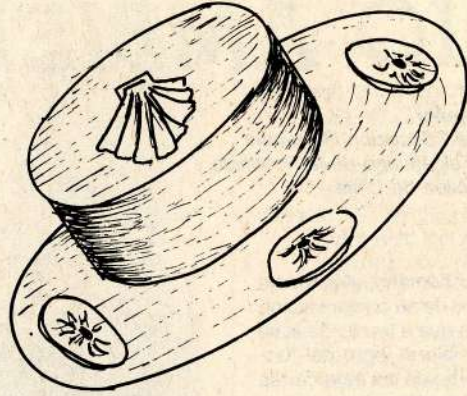


2

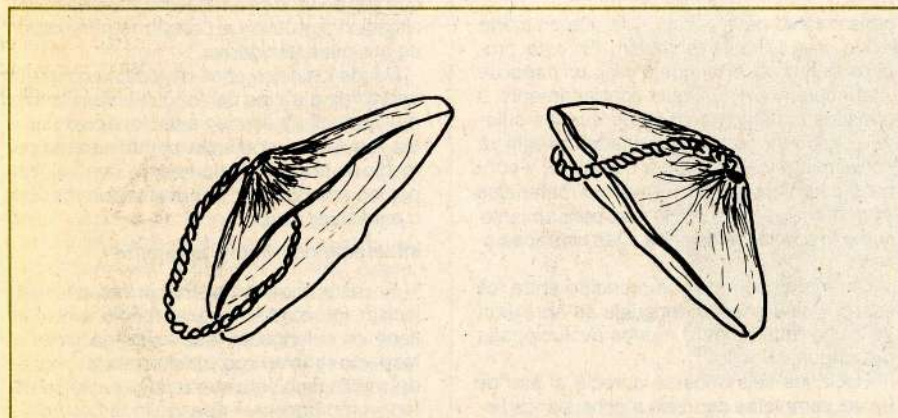


SONOLOCO: Al borde interior de una concha de loco se le pegaron varias conchitas de caracoles, las cuales se hacen sonar con una varita o un hueso de pájaro marino.

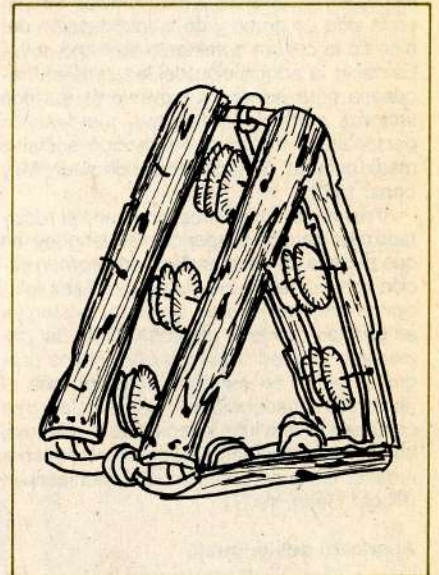
SOMBREROS RITMICOS: A un sombrero se le pegan varias conchas de lapas y ostiones, teniendo en su interior piedrecillas.



PLATILLOS: Se forman con dos conchas de lapas.



SONAJERO: Trozos de tronco de cactus al que se le colgaron calas (tapas de refrescos extendidas) formando un sonajero.



Conclusiones

El hecho de trabajar en grupo une más a los niños y desarrolla la socialización.

Con esta experiencia nos percatamos de la incalculable riqueza que tenemos a nuestro alcance y de la cantidad de instrumentos que podemos realizar con ellos.

Cada niño disfrutó en la construcción de los instrumentos. Se pudo apreciar su alegría al ir aprendiendo nuevas cosas; por ejemplo: lijar, barnizar, usar pegamento, aplicar esmaltes, emplear el formón.

Por último, esta experiencia le sirvió a cada niño para conocer mucho más su zona. ☺

EL LENGUAJE INFANTIL Y EL MEDIO AMBIENTE

Prof. Alicia Villena Spuler.

Departamento de Educación Parvularia
Sede Regional Talcahuano de la Pontificia
Universidad Católica de Chile.

Para el ser humano, el lenguaje es la base de su comunicación social, ya que a través de él se hace posible el logro del funcionamiento de las estructuras sociales y la transmisión de la cultura de una generación a otra. A través del lenguaje, el sujeto puede expresar sentimientos y pensamientos a los otros integrantes de la colectividad.

Numerosos son los estudios en relación con el problema en cuestión; a modo de ejemplo: Bonsard y Boll plantean que "la lengua es la clave de la participación infantil en la vida de grupo y de la introducción del niño en la cultura dominante en torno suyo. Es decir, la adquisición del lenguaje es necesaria para poner en movimiento los dos factores condicionantes que moldean la personalidad del niño: interacción social y medio cultural" (citado por Condemarin, M. y otros, 1978).

Al respecto, Piaget sostiene que "el resultado más claro de la aparición del lenguaje es que permite un intercambio y una comunicación continua entre los individuos. Esas relaciones interindividuales, sin duda, existen ya en germen desde la segunda mitad del primer año merced a la imitación, cuyos progresos están en estrecha conexión con el desarrollo sensoriomotor... Con la palabra se comparte la vida interior como tal y, además, se forman conscientemente en la misma medida en que comienza a comunicarse". (Piaget, Jean, 1977).

Aparición del lenguaje

En un niño normal, el lenguaje aparece aproximadamente al mismo tiempo que otras formas del pensamiento semiótico luego de un tiempo de balbuceo natural entre los seis y once meses de vida, y de diferenciación de fonemas por imitación que se presenta a los once a doce meses, tal como lo indica Piaget "por un estadio situado al término del período sensoriomotor y que ha sido descrito a menudo como el de las palabras-frases (Stern)". (Bralic, S. Montenegro y otros, 1978).

La función semiótica en su conjunto hace progresar el pensamiento representativo con relación al sistema de los esquemas sensoriomotores; ella es la que desconecta el



Hacia los seis años el desarrollo del lenguaje le permite al niño contar sus experiencias detalladamente.

pensamiento de la acción, y la que en cierto modo crea la representación. En este proceso magnífico, el lenguaje tiene un papel de vital importancia, ya que contrariamente a otros instrumentos semióticos que los sujetos construyen según necesidades, él está ya socialmente elaborado por completo, y contiene de antemano un cúmulo de materiales cognoscitivos al servicio del pensamiento, como lo son las relaciones y las clasificaciones.

Durante el período comprendido entre los cuatro y seis años, el lenguaje se aproxima ya a una forma más o menos evolucionada del lenguaje adulto.

Hacia los seis años se aprecia el uso de frases completas con seis a ocho signos lin-

glísticos. El lenguaje a esta edad permite al niño atribuir cualidades y caracteres a objetos y a las personas, contar experiencias detalladamente, asociar una cosa con otra tendiendo a complicar las respuestas. Durante este período, el lenguaje es socializado, y el pequeño hace uso de él para las actividades del grupo tratando de adquirir un mejor y mayor vocabulario que le permita una interacción más eficaz con los otros.

Control de la conducta

Desde otro punto de vista, la evolución normal del lenguaje ayuda al niño en el control de su conducta. Luria sostiene al respecto que "el lenguaje es el medio esencial a través del cual el niño encuentra apoyo en el mundo externo" (Mussen, Paul, 1965).

Gradualmente, el lenguaje se transforma en el regulador más importante del sujeto. El lenguaje interno y particular del niño va adquiriendo la forma más significativa de estimulación verbal durante los años preescolares a los primeros años escolares.

Las indicaciones verbales dadas a un pequeño de tres o cuatro años pueden ser muy eficaces en cuanto desencadenamiento de acciones; hacia los cuatro años, el niño puede realizar instrucciones bastante complicadas que le sugieren los adultos y comienza a regular sus actividades sobre la base de la autoinstrucción. Entre los cuatro y medio y cinco y medio años, la función ordenadora del lenguaje cambia de externa a interna; esto significa que en un principio el lenguaje del niño es no abreviado y completo; sin embargo, paulatinamente en la medida en que comienza a manejar sus acciones se hace concentrado y abreviado. Así, el niño abandona decir cada una de las cosas que desea y necesita en voz alta, para transformar en un murmullo concentrado la estructura gramatical.

Comienza a murmurar palabras separadas indicando objetos necesarios o puntos decisivos de acciones. Luego de un cierto tiempo el lenguaje concluye y el sujeto comienza a ejecutar sus acciones en silencio.

De esta manera el lenguaje del niño exteriorizado comienza poco a poco a sufrir una transformación y se contrae en lenguaje interno; este nuevo lenguaje continúa cumpliendo el rol de poner en marcha conexiones sistematizadas de experiencias anteriores que son de utilidad para el encauzamiento en situaciones nuevas y para la regularización de acciones venideras.

Desde los cinco años de vida, la conducta aprendida a través del lenguaje se adquiere rápidamente, y es muy estable; así los sujetos regulan su conducta primariamente por medio de la estimulación verbal denominada por los americanos "generalización mediata o mediación verbal".

Influencia del medio ambiente

En este contexto se hace indispensable indicar los efectos que el medio ambiente tiene en el lenguaje. Las investigaciones al respecto señalan qué condiciones favorables del medio ambiente que rodea al niño permiten y promueven un desarrollo temprano del

lenguaje, y por consiguiente, cuáles condiciones no estimulantes pueden retardarlo. Erikson señala: "Los influjos del ambiente corren parejos con los procesos biológicos y psicológicos innatos que plasman el desarrollo de la personalidad" (Mussen, Paul, 1965).

Es así como Maier plantea que: "Cada factor ambiental situado en el campo inmediato de la experiencia o fuera de sus límites gravita en el niño o en el ambiente del niño, que a su tiempo influye en éste. Puede afirmarse metafóricamente que en cada teoría los factores ambientales contribuyen a crear una *dinamo* diferente y generan corrientes dinámicas separadas que afectan funciones muy distintas. Debe señalarse que Piaget y Erikson coinciden en la concepción de que los factores ambientales son puntos de realimentación de las funciones internas, y que por su parte Sears describe los símbolos y los hechos ambientales como los estímulos esenciales de la conducta manifiesta motivada internamente" (Maier, Henry, 1979).

Las diferencias de clases sociales en la habilidad del lenguaje han sido ampliamente estudiadas. A manera de dato ejemplificador, los niños de clase media tienen mejor vocabulario, articulación y un más correcto uso del lenguaje que los de clase social inferior (Penchansky 1980). Otras investigaciones explican que comparativamente los niños de clase media y superior hablan más con sus padres que los niños de clase baja, presentando un mayor interés en el uso y manejo del lenguaje. También obtienen recompensas de parte de los padres por sus conquistas verbales, siendo éstas más apreciadas en las clases medias y altas que en las bajas.

Un estudio hecho por Orvis Irwin, de la Universidad de Iowa, señala como resultado de una experiencia que "aumentando la estimulación del medio ambiente de un niño pequeño de la clase baja se llega a un aumento en el interés por el lenguaje y sus consecuentes avances.

"Irwin midió el desarrollo del lenguaje de los niños en los dos grupos en forma regular y encontró grandes diferencias en todas las fases del lenguaje, cuando los niños tenían un año y ocho meses. Estas diferencias aparecen altamente significativas desde el punto de vista estadístico.

"El estudio resulta especialmente interesante cuando consideramos las relaciones que se han encontrado entre lenguaje e inteligencia." (Mussen, Conger, Kagan, 1980.)

Erikson, Piaget y Sears coinciden en que se debe dar al sujeto la capacidad potencial de saltar barreras que él o su medio le imponen, aunque cada uno de ellos indica un concepto distinto acerca de la forma en que las variables del ambiente influyen sobre los sujetos; de este modo, Piaget considera en forma única los componentes físicos, sociales del medio ambiente que están al alcance de la comprensión consciente del niño; Sears incluye todos los factores de estímulos que tienen injerencia inmediata sobre la conducta del niño, colocándolos al margen de que pasen o no la entrada cognoscitiva, mientras que Erikson introduce todos los factores ambientales que se pueden concebir, incluso



Entre los cuatro y seis años el lenguaje se aproxima a una forma más o menos evolucionada del lenguaje adulto.

aquellos que no tienen una influencia directa sobre el sujeto, pues sostiene que absolutamente todos, de alguna u otra forma, son importantes para su desarrollo emocional. (Carrol, J.B., 1980.)

Refiriéndose a la calidad del medio, especialmente el lingüístico, señala: "Los testimonios de que se disponen permiten formular una conclusión amplia y general:

"La calidad del ambiente lingüístico temprano de un niño es el factor externo más importante de los que afectan la tasa de desarrollo del lenguaje..." Es posible afirmar entonces que en los niños de edad preesco-

lar la privación o el menoscabo cultural dan como resultado deficiencias en las habilidades de lenguaje y de cognición. Sin embargo, las atenciones individuales y un correcto asesoramiento pueden ayudar a estos niños a superar algunos de los efectos nocivos de la privación cultural que experimentaron a temprana edad." (Mussen, Conger, Kagan, 1980.)

BIBLIOGRAFIA

- BATTRO, A. **El pensamiento de Jean Piaget.** Buenos Aires, Emecé, 1969.
- BEARD, R. **Psicología evolutiva de Jean Piaget.** Kapelusz, Buenos Aires, 1971.
- BRALIC, S. **Estimulación temprana: importancia del ambiente para el desarrollo del niño.** Unicef. Editorial Alfabet, Impresores Ltda. Santiago, 1978.
- CARROL, J. B. **Language development.** En Mussen, Conger y Kagan **Desarrollo de la personalidad en el niño.** Trillas, México, 1980.
- CONDEMARIN, M. y otros. **Madurez escolar.** Andrés Bello, Santiago, 1978.
- FLAVELL, J. **La psicología de Jean Piaget.** Paidós, Buenos Aires, 1971.
- MAIER, H. **Tres teorías sobre el desarrollo del niño.** Erikson, Piaget y Sears. Amorrortu, Buenos Aires, 1979.
- MUSSEN, P. **The Psychological development of the child.** New York. Prentice Hall Foundation of Moder serie, 5th print. New York, 1965.
- MUSSEN, A. CONGER, KAGAN. **Desarrollo de la personalidad en el niño.** Trillas, México, 1980.
- PHILLIPS, JOHN, L. **Los orígenes del intelecto según Piaget.** Fontanella, Barcelona, 1977.
- PIAGET, JEAN **Seis estudios de Psicología.** (1977). Seix Barral, Barcelona, Novena edición, 1981.



Luria sostiene que el lenguaje es el medio esencial del niño para encontrar apoyo en el mundo externo.

ESTIMULACION DEL LENGUAJE

Integrantes del Taller de Educación Parvularia.
Comuna de Tocopilla, II Región.

Este trabajo fue presentado en el Séptimo Encuentro Regional de Educadores de Párvulos, realizado en Taltal en 1984.



Puerto de Tocopilla en la Segunda Región, donde las Educadoras de párvulos, autoras de este artículo, realizaron su experiencia.

Las educadoras de párvulos de la comuna de Tocopilla (II Región), observando que algunos de sus alumnos del 2º nivel de transición (de 5 a 6 años) presentaban dificultades en su lenguaje cotidiano, especialmente en la falta de plurales, pobreza de vocabulario y otros, quisieron preocuparse en forma preferente y sistemática de estimular estas conductas; para ello diseñaron y aplicaron el trabajo que a continuación se presenta.

Fundamentación

Si entendemos nuestro trabajo en educación parvularia como una prolongación y complemento del proceso de socialización del párvulo que inicia la familia, justo es que reconozcamos que el lenguaje es el principal medio de comunicación social; por tanto, nuestras enseñanzas en su utilización y la estimulación del mismo son en el fondo una forma concreta e importante de integrar al niño. El lenguaje le permite incorporarse a un sistema de valores y costumbres social-

mente compartidos.

A través de esta enseñanza y estimulación, estamos enriqueciendo un recurso instrumental para una relación mejor con los otros seres humanos.

En los niños de cinco a seis años de edad, el lenguaje es manipulado con facilidad, persistiendo a menudo pequeñas imperfecciones ligadas a torpezas gramaticales o fonarticulatorias propias de la edad y que constituyen el encanto del lenguaje infantil.

Debido a que no todos los niños reciben los mismos estímulos, quisimos darles la oportunidad a los nuestros de sentir el placer de usar el lenguaje, realizando una variada y entretenida gama de actividades para enriquecer y corregir su vocabulario.

Objetivos

- Lograr en los párvulos del 2º nivel de transición, un mejor desarrollo del lenguaje a través de una estimulación sistemática y organizada.
- Medir la efectividad de la estimulación, realizando un análisis comparativo del

lenguaje de los niños por medio del resultado de una misma prueba, aplicada al inicio y al término del primer semestre escolar.

Desarrollo

El primer paso para desarrollar la tarea propuesta fue investigar, sobre todo, lo concerniente a lenguaje; su desarrollo normal, terminologías más comunes, lingüística en general, etc. Para ello se utilizó toda la bibliografía existente en la comuna.

El segundo paso fue analizar la **Pauta de observación del desarrollo emocional-social** (5 a 6 años) del Ministerio de Educación, para seleccionar aquellas conductas que miden especialmente el lenguaje.

Se confeccionó una prueba para medir las conductas anteriormente seleccionadas. Las preguntas fueron de lo más simple a lo más complejo.

La prueba consistió en:

- * Repetición oral de palabras sencillas.
- * Identificación visual y oral de elementos comunes al niño.
- * Discriminación auditiva de palabras de igual sonido final.
- * Retención y repetición de una rima sencilla.
- * Reconocimiento oral de elementos insertos en una lámina.
- * Descripción en forma global del contenido de la lámina anteriormente mostrada.
- * Narración del cuento escuchado.
- * Ordenación secuencial de las láminas del cuento narrado.
- * Utilización de singulares y plurales.

Esta prueba se aplicó en forma individual a 319 párvulos pertenecientes a diez cursos de transición mayor de seis escuelas básicas de Tocopilla, en abril de 1984.

Para evaluar las respuestas de los alumnos se consideró la pronunciación, aplicando diferentes porcentajes de exigencias para cada pregunta.



Cantar fue una de las actividades programadas para estimular y reforzar el lenguaje.

TABULACION Y ANALISIS DE RESULTADOS

La primera aplicación de la prueba arrojó el siguiente resultado.

Pregunta Nº	Párvulos que no alcanzaron el mínimo de exigencias		Párvulos que cumplieron las exigencias	
	Total de niños	Porcentaje	Total de niños	Porcentaje
1	17	5%	302	95%
2	58	17%	261	83%
3	47	15%	272	85%
4	101	32%	218	68%
5	54	17%	265	83%
6	97	30%	222	70%
7	104	33%	215	67%
8	191	60%	128	40%
9	272	85%	47	15%

Los ítemes números 8 y 9 obtuvieron un menor porcentaje.

De acuerdo con el análisis del resultado de la prueba se programó un período de cinco semanas consecutivas (de lunes a viernes), en que se enfatizó, dentro del desarrollo normal de las actividades diarias, la estimulación y reforzamiento del lenguaje. Se dio importancia a los ítemes más interferidos de la prueba.

Entre las actividades programadas podemos nombrar por ejemplo:

- Jugar a vocalizar y articular.
- Cantar.
- Mostrar y nombrar objetos.
- Comentar la utilidad de los objetos.
- Jugar con sonidos onomatopéyicos.
- Memorizar rimas, poesías, trabalenguas, etc.
- Ejercitar singulares y plurales.
- Describir láminas.
- Contar y comentar cuentos.
- Comentar hechos y situaciones.
- Asociar ideas.
- Buscar palabras que riman.
- Reconocer y asociar sonidos iniciales y finales.

Finalizado este período, se aplicó nuevamente la prueba para verificar si los alumnos habían logrado progresos en las conductas observadas relacionadas con el lenguaje.

La segunda aplicación de la prueba se realizó en junio y entregó el siguiente resultado:

Pregunta Nº	Párvulos que no alcanzaron el mínimo de exigencias		Párvulos que cumplieron las exigencias	
	Total de niños	Porcentaje	Total de niños	Porcentaje
1	10	3%	309	97%
2	26	8%	293	92%
3	16	5%	303	95%
4	45	14%	274	86%
5	22	7%	297	93%
6	45	14%	274	86%
7	51	16%	268	84%
8	102	32%	217	68%
9	96	30%	223	70%

CUADRO COMPARATIVO

Pregunta Nº	Alumnos que no alcanzaron el mínimo de exigencia		Superaron problema	
	1ª tabulación sin estímulo	2ª tabulación con estímulo	Nº	%
1	17	10	7	41
2	58	26	32	55
3	47	16	31	66
4	101	45	56	56
5	54	22	32	59
6	97	45	52	54
7	104	51	53	51
8	191	102	89	47
9	272	96	176	65



El lenguaje es el principal medio de comunicación social.



El reconocimiento oral de elementos insertos en una lámina formó parte de la prueba aplicada a los alumnos.

Conclusiones

— Al aplicar la prueba de diagnóstico, no imaginamos encontrarnos con tan alto porcentaje de niños que presentaran dificultades en su lenguaje oral, especialmente en el uso de los plurales; estos resultados se transformaron en un desafío en nuestras actividades diarias de estimulación de lenguaje, tanto para los

niños como para nosotros.

— Quizás el lenguaje nos resulta tan natural y espontáneo que no nos detenemos a detectar este tipo de problemas; sin embargo, cuando se realizan experiencias comprendemos lo importante que es lograr que el párvulo se exprese, correctamente, teniendo en cuenta las características propias de su edad.

- Después de los dos meses de actividades de estimulación intensiva, los niños mejoraron notablemente su lenguaje diario.
- Concluimos que el niño comprende y utiliza el lenguaje hablado en la medida en que tenga oportunidades de escuchar y de hablar. Por esto, el educador debe buscar la forma de incentivar diariamente experiencias agradables que den oportunidad al niño de:
 - Conversar acerca de experiencias personales con adultos y sus iguales.
 - Describir y escuchar a otros. Describir sentimientos.
 - Sentir placer por el uso del lenguaje al escuchar poesías, rimas, cuentos e inventar rimas y poesías.

PRUEBA DE DIAGNOSTICO ESTIMULACION DEL LENGUAJE

Nombre	Edad
Puntaje	Establecimiento

1. Pronunciar palabras sencillas. Repite cada palabra que te voy a nombrar.
 mesa casa silla
 cabeza escuela témpera
2. Nombrar elementos dibujados y su utilidad.
3. Repetir elementos que tengan semejanzas de pronunciación.
 taza - casa perro - cerro saco - sapo
 pera - cera techo - lecho niña - piña
4. Repetir una rima sencilla: Escucha con atención y luego repite lo que dije.
 Cinco pollitos
 tiene mi tía,
 uno le canta
 y otro le pía
 y otro le toca
 la sinfonía.
5. Enumerar detalles en una lámina simple: Observa esta lámina y nombra todo lo que veas en ella (Mostrar una lámina y anotar los detalles que el niño enumera).

6. Describir láminas: (Mostrar la lámina anterior). Ahora cuéntame de qué se trata la lámina (Anotar si utiliza la oración completa, artículo, sustantivo y verbo).

7. Narrar el contenido de un cuento ("La Gallinita Roja"). Escucha, te contaré un cuento y luego tú me dirás de qué se trata (El niño debe recordar la idea central del cuento).

8. Seguir la secuencia de un cuento (Mostrar láminas alusivas al cuento anterior). Anotar si es capaz de ordenar en secuencia las láminas.
 (Anotar al reverso).
9. Nombrar correctamente singulares y plurales.
 (Mostrar elementos concretos).
 (Anotar al reverso). ●

Versión rural

PROGRAMA CONOZCA A SU HIJO

Carmen Luz Bustos del Prado.
Profesora Investigadora Coordinadora del Proyecto.

Sara Donoso Pinto.
Profesora Investigadora Departamento de Educación Parvularia, CPEIP.

- Este es un Programa para padres de comunidades rurales, que desarrolla el CPEIP desde 1983 en forma experimental.
 - Para aplicarlo se ha elegido un área de extrema pobreza y de ruralidad marcada de la VIII Región.
- Para su difusión se utilizan talleres artesanales donde se reúnen madres que pertenecen al Plan de Empleo Mínimo de sectores rurales.



La monitora de un grupo de madres desarrolla los contenidos de una de las unidades del Programa "Conozca a su hijo", versión rural.

El Departamento de Educación Parvularia del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas desde el año 1983 ha realizado en forma experimental un programa educativo para padres, denominado **Conozca a su hijo**, versión rural, cuyo principal objetivo es apoyar a las familias de sectores rurales pobres en su papel de facilitadoras en el desarrollo de sus hijos.

Este programa forma parte del proyecto Educación Integral en Zonas Rurales Pobres, que lleva a cabo el Ministerio de Educación en convenio con la Organización de los Estados Americanos (OEA); dicho proyecto ha incluido, además del trabajo en educación familiar, programas relativos a

educación de adultos y educación y capacitación laboral; se efectúa en la VIII Región del país, en las comunas de Santa Bárbara y Quilaco, un área de extrema pobreza, cuyos índices de ruralidad son 77 y 80,5% respectivamente.

Para los niños de los sectores rurales que están en edad preescolar es más difícil desarrollar su potencial biosicosocial al no contar con educación parvularia que pueda apoyar este desarrollo. Las distancias que deben recorrer los niños para llegar a la escuela son muy grandes y las condiciones climáticas adversas; por otra parte, las escuelas rurales, generalmente unidocentes, no cuentan con la infraestructura adecuada para permitir la existencia de un curso de párvulos.

Si la intervención es fundamental en los

primeros años de vida, y dado que los niños de las zonas rurales no tienen acceso a la educación preescolar formal, es necesario apoyar a sus familias a través de programas no formales de educación que las orienten en la estimulación de los niños, incentivando su creatividad y fomentando un mejor aprovechamiento de los recursos familiares para la nutrición y la higiene de la familia. El programa **Conozca a su hijo** justamente intensifica estos aspectos en su desarrollo, el cual se realiza con las madres de la zona, en respuesta a una necesidad detectada.

Diseño del Programa

Para la elaboración del programa se efectuaron algunos estudios previos que permi-

tieron conocer las características, necesidades e intereses de las familias de los sectores rurales. Se tuvo para esto tres fuentes de información: familias, madres, profesores.

Se aplicó una encuesta a 135 familias de distintos sectores rurales de ambas comunas para conocer algunas de sus características en relación con: el ambiente físico donde viven, vínculo entre los miembros de la familia, uso de medios de comunicación social en el hogar, participación en organizaciones comunitarias, actividades productivas de la familia y aspectos relacionados con salud y educación.

Al mismo tiempo, se desarrollaron conversaciones informales y reuniones con las madres de los sectores rurales, a través de las cuales se discutieron algunos aspectos del diagnóstico que permitían advertir sus intereses y necesidades, y lo más importante, se producía un acercamiento entre las madres y las integrantes del programa.

El trabajo en terreno permitió conocer talleres artesanales en los sectores rurales. Estos talleres agrupan a mujeres que participan en el Programa de Empleo Mínimo, las que se reúnen diariamente para trabajar en artesanía; esta instancia dio la oportunidad para iniciar con esas madres un programa educativo.

Algunos de los resultados del diagnóstico señalaron que un tema importante de conversación de la pareja consistía en asuntos del hogar, la familia, los niños. Y de las conversaciones de los padres con los niños, los temas más frecuentes eran el campo, los quehaceres y la escuela.

Fue interesante observar que una preocupación de los padres en general, eran sus niños y la escuela; por lo tanto, ésta fue una buena motivación para aceptar un programa educativo.

Dentro de las actividades que con mayor frecuencia realizan los niños menores de seis años, la mitad de las madres encuestadas expresó que era jugar, y el resto manifestó que los niños cuidaban a los hermanos más chicos, recogían la leña, acarreaban agua, ayudaban en la casa, atendían a los animales.

De acuerdo con las características de las familias encuestadas, se infiere que esto no necesariamente significa que el niño deba ayudar porque se requiera su ayuda, sino más bien porque desconocen la importancia del juego en el desarrollo del niño y las necesidades que, en general, plantea este desarrollo.

En relación con la alimentación, las comidas más frecuentes son cazuela sola, legumbres, arroz. Aunque todas las madres mencionaron tener huerta y crianza de aves, por sus respuestas y las viviendas observadas se deduce que los recursos son mal aprovechados.

En aspectos de higiene, hay en general problemas de eliminación de residuos y de obtención de agua limpia para el consumo de la familia.

Los intereses planteados por las madres se referían, en su mayor parte, al cuidado y educación de los niños, al cultivo de la huerta, economía doméstica y aprender a leer y escribir.

Se desprende de esto que las necesidades de apoyo a la familia en relación con la higiene ambiental y al mejor aprovechamiento de los recursos para una mejor alimentación de la familia tendrían una buena acogida entre las madres, ya que se conciliaban intereses y necesidades.

Se realizó, también, una encuesta a los profesores de educación básica de los sectores rurales, para conocer los principales problemas que ellos detectan cuando los niños ingresan a primer año básico; entre éstos, podemos señalar: escaso lenguaje, dificultades para tomar el lápiz y falta de hábitos higiénicos.

Elaboración del Programa

Los antecedentes recogidos permitieron elaborar el Programa para padres rurales. Los contenidos están en estrecha relación con los intereses y necesidades planteados en el diagnóstico, y se dividen en unidades temáticas, referidas a:

Unidad 1 Características y necesidades del crecimiento y desarrollo de los niños.

Unidad 2 Importancia de la higiene en la salud y desarrollo del niño.

Unidad 3 Importancia del juego en el desarrollo del niño.

Unidad 4 Importancia de una buena alimentación en el crecimiento y desarrollo del niño.

Unidad 5 Importancia de la familia en el desarrollo y educación de los niños.

La metodología que se propone es activa; promueve la participación de todas las madres al diálogo y la comunicación entre ellas, para que de esta manera, cada una pueda asimilar los contenidos a través de la asociación con sus propias vivencias.

El Programa es aplicado en reuniones semanales por una monitora de la propia comunidad, ella es una integrante más del grupo, su papel es el de facilitadora del diálogo; a su vez, entrega algunos contenidos o hace una síntesis de lo conversado por las madres y dirige las actividades que se proponen para cada reunión. La monitora es capacitada por las creadoras del Programa. Esta capacitación se lleva a cabo de la misma forma en que se espera que ella realice su trabajo con el grupo de madres que le corresponderá atender; se pretende estimular en ella una actitud abierta y flexible hacia los demás. Recibe, también, conocimientos específicos sobre los contenidos de las unidades y se llevan a cabo talleres de desarrollo personal, creatividad y actividades de recreación.

Para la realización de cada unidad, la monitora recibe:

— Un manual con los objetivos y contenidos

de las reuniones, sugerencias metodológicas para su desarrollo y una pauta de evaluación por reunión.

- Un set de cuadernillos (uno por reunión para cada una de las madres participantes) con ilustraciones y frases que resumen la idea central de la reunión, las tareas que debe realizar la madre con sus hijos en el hogar y una hoja con ejercicios de lectoescritura para las madres.
- Un afiche en colores que se entrega a cada una de las participantes al inicio del programa.

Aplicación Experimental del Programa

El Programa se aplica en forma experimental en diez talleres artesanales de las comunas de Santa Bárbara y Quilaco, y a él asisten todas las madres que lo deseen y pueden integrarse también otras mujeres de la comunidad. Actualmente hay alrededor de doscientas personas participando en él. El Programa lo desarrolla una monitora, la que fue elegida entre las personas del taller por las propias participantes.

La forma de trabajo tiene las características de una investigación en la acción. Las monitoras son un elemento activo en la elaboración y evaluación del Programa, ya que gracias a sus comentarios y sugerencias se han introducido modificaciones que lo hacen más útil a las madres.

La evaluación se realiza a través de diversos instrumentos y en dos instancias: medición de resultados y evaluación del Programa (contenidos, materiales de apoyo, etc.).

Resultados

Algunas de las evaluaciones obtenidas de la aplicación de las dos primeras unidades del Programa demuestran que éstas han significado un real apoyo para las madres.

Al analizar algunos de los aspectos considerados, se puede observar un aumento en la comunicación de las madres con sus hijos, especialmente a que juegan más con ellos.

También las madres han expresado sentirse más "seguras de sí mismas" y que pueden compartir con mayor facilidad con otras personas sus experiencias respecto a la educación de los niños.

En cuanto a la evaluación del Programa, la observación directa del desarrollo de las reuniones y lo manifestado por las monitoras —como ya se ha señalado— ha permitido introducir algunos cambios importantes en las actividades propuestas en él.

Los resultados de las pruebas estadísticas, luego de finalizada la aplicación experimental del Programa, permitirán, por una parte, conocer el impacto que éste ha tenido en las familias participantes, y por otra contar con un programa educativo para madres y niños menores de siete años de los sectores rurales del país, beneficiando así a numerosas familias chilenas. ●

TEATRO ITINERANTE

DEPARTAMENTO DE EXTENSION CULTURAL
MINISTERIO DE EDUCACION

presenta en su Temporada 1985

"TARTUFO" de MOLIERE

Dirección de Eugenio Guzmán.
Escenografía e Iluminación de Bernardo Trumper.
Vestuario de Pablo Núñez.

CON :

Violeta Vidaurre, Alberto Chacón, Pedro Villagra,
María Angélica Arcos, Osvaldo Silva, Cristo Cucumides,
René Silva, Mónica Jaramillo, Miriam Carrasco, Fernando
Berrios, Sergio Schmied y Francisco Villagra.



Primera, Segunda, Tercera y Cuarta Regiones:
(Illapel, Salamanca, Ovalle, La Serena, Vicuña, Vallenar,
Caldera, Copiapó, El Salvador, Potrerillos, Diego de
Almagro, Chañaral, Antofagasta, Tocopilla, Iquique y
Arica).

Entre el 28 de mayo y el 11 de julio.

Temporada en Santiago en la Sala Claudio Arrau (ex
Salón Filarmónico) del Teatro Municipal.
Del 26 de julio al 30 de agosto.

Quinta Región (Viña del Mar, San Felipe y San Antonio)
Del 1° al 10 de septiembre.

Octava, Novena, Décima, Undécima y Duodécima Regiones:
(I. Quiriquina, Concepción, Los Angeles, Temuco,
Pitrufquén, Villarrica, Purrangué, La Unión, Osorno,
Puerto Montt, Puerto Varas, Maullín, Castro, Quellón,
Puerto Aysén, Coyhaique, Puerto Cisnes, Puerto Natales,
Cerro Sombrero, Porvenir y Punta Arenas.)
Entre el 23 de septiembre y el 22 de noviembre.

¡Y por primera vez a Comodoro Rivadavia y Río Gallegos
en la República Argentina!



"El Teatro Itinerante cumplirá una importante función cultural al llevar en su gira por provincias este "Tartufo", obra clásica del teatro francés del siglo de oro. "Tartufo" mantiene vigencia y podrá ser apreciada en una puesta en escena técnicamente cuidada y con correcta actuación".

Agustín Letelier
"El Mercurio"

"Hermoso montaje dirigido por Eugenio Guzmán, obra deliciosa, actuada con mucho encanto y frescura, con una limpia y funcional escenografía".
"Con este estreno, el Teatro Itinerante emprende nuevamente sus viajes y una vez más el Departamento de Extensión Cultural del Ministerio de Educación habrá cumplido con la misión de difundir la cultura".

Edith Phillips
"La Nación"

LAS HUMANIDADES Y LA CONFIGURACION DEL MUNDO HUMANO

Joaquín Barceló Larrain

Decano

Facultad de Filosofía, Humanidades y
Educación. Universidad de Chile.

El mundo de las ciencias exactas y naturales y de sus aplicaciones técnicas es el que más decisivamente determina el entorno donde nos movemos y el que condiciona nuestra existencia, hasta el punto que actualmente apenas podríamos concebir nuestras vidas sin las ciencias y sin los recursos técnicos que ellas ponen a nuestra disposición. Vivimos en un mundo científico-tecnológico. ¿Significa esto que las humanidades constituyen hoy tan sólo un ornato superfluo, un lujo del espíritu, del cual eventualmente podríamos prescindir sin que nuestra existencia sufriera por ello algún menoscabo? Indudablemente no. Pienso que a las humanidades corresponde un papel esencial en la configuración de nuestro mundo, a saber, el de comprender por qué, cómo y para qué creamos mundos en torno nuestro, y por qué, cómo y para qué creamos también un mundo científico-tecnológico. Por eso, el título de esta exposición se refiere a la función de las humanidades con respecto a la configuración de un mundo humano, esto es, de un mundo donde el hombre pueda desarrollar de la manera más plena su existencia como hombre. Me asiste el convencimiento de que las humanidades y las disciplinas científico-tecnológicas se copertenecen, y contribuyen a la formación de un mundo humano, pues ponen en obra la construcción de ese mundo, en tanto que las humanidades nos dicen por qué y para qué esa obra es necesaria, cuál es su sentido.

¿Qué es el hombre?

Si queremos entender por qué el hombre se rodea de un mundo científico-tecnológico, debemos alcanzar una comprensión previa de lo que el hombre es. Nuestra primera pregunta resulta ser, entonces, como ocurre

● Las humanidades no son un lujo del espíritu, sino una necesidad, porque junto con las disciplinas científico-tecnológicas contribuyen a la formación de un mundo humano.

● La imaginación ha sustraído al hombre del mundo de la naturaleza para darle, en cambio, infinitos mundos posibles, en los que podría habitar.

● Al emanciparse de la naturaleza, el hombre perdió el paraíso. La actividad científico-tecnológica es el intento para recuperarlo.

con frecuencia: ¿qué es el hombre? Hay una vieja tradición que responde a esta pregunta diciendo: "el hombre es un animal dotado de razón". A esta antigua definición yo quisiera hacer dos correcciones. La primera: el hombre no es un animal. Acaso lo fue, cuando aún no era hombre, pero ya no lo es más. La segunda corrección: aquello que el hombre posee como su capacidad más característica es la imaginación. También posee razón, por cierto, pero ésta es un modo, una forma de la imaginación, y sería del todo impotente si no se complementara con otros modos de la imaginación humana que le permiten operar

de manera fecunda. En consecuencia, yo modificaría la definición mencionada diciendo: "el hombre es un ser que ya no es más un animal y que está dotado de imaginación".

¿Qué significa esto? Y, en primer término, ¿en qué difiere el hombre del animal?

El animal y su mundo

Desde comienzos de nuestro siglo y, concretamente, desde las investigaciones de Jakob von Uexküll, los biólogos nos han enseñado de qué modo la vida de un animal y la satisfacción de sus necesidades vitales están condicionadas por la organización del sistema sensorial de cada especie. El aparato sensorial de un ser vivo le permite *notar* ciertos hechos, percatarse de ciertos acontecimientos que tienen lugar en su alrededor. El animal sólo percibe aquello que satisface una necesidad de su vida y que posee, por tanto, una significación vital para él, como la existencia de alimento, la presencia de un peligro específico (en el caso de los animales sexuados), el hacerse presente de un ejemplar del sexo opuesto durante la época de la reproducción, y así sucesivamente.

La adecuación de la conducta reactiva del animal ante el estímulo percibido es condición necesaria para la conservación del individuo y de la especie. Para que dicha adecuación se vea asegurada, es preciso que la relación entre el animal y su mundo circundante esté gobernada por una ley tal que el estímulo del exterior haga posible tan sólo una conducta en el ser vivo, a saber, la más adecuada al estímulo. Entre el estímulo externo y la reacción conductual debe existir, pues, una relación biunívoca. Esta condición asegura el acierto de la conducta del animal. En virtud de ella, cada estímulo procedente de su mundo circundante constituye para el

sujeto una señal unívoca, esto es, una señal que posee un solo significado, el cual, a su vez, se traduce en una sola conducta. Puesto que el significado de la señal es único y se traduce en una conducta única del animal, éste no tiene ninguna necesidad de conceptualarlo. Esta es la razón por que los animales carecen de lenguaje conceptual. En efecto, cada animal recibe de su mundo circundante toda la información que le es suficiente para realizar sus fines vitales en cuanto individuo, sin perjuicio de que pueda disponer de mecanismos de fonación u otros igualmente no conceptuales para satisfacer las necesidades de comunicación en lo relativo a sus fines vitales específicos.

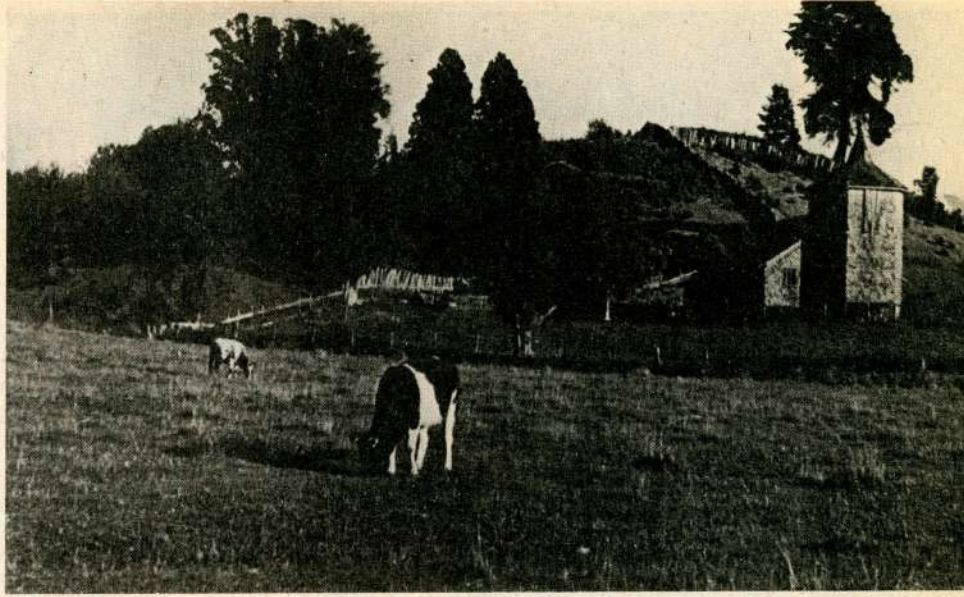
Pero he aquí que, de pronto, en medio de la naturaleza aparece un ser vivo extraño: el hombre.

La imaginación

¿Por qué es el hombre un ser vivo extraño? Ante todo, porque está dotado de imaginación. Gracias a esta facultad, el hombre no está meramente entregado y sujeto a lo que le es dado de manera unívoca, sino que en aquello dado puede vislumbrar también una serie de significaciones posibles. Así, por ejemplo: el agua ya no es para el ser humano tan sólo algo apto para beber y aplacar la sed, sino también la posibilidad de sustentación de un artefacto que permita el arte de navegar, o la posibilidad de aprovechamiento de la fuerza de su caída para poner en marcha un generador de electricidad.

La presencia de esta facultad de la imaginación en el hombre tiene para él consecuencias extraordinarias. La primera consiste en que los estímulos provenientes de su mundo circundante pierden su significación unívoca, porque adquieren todos los significados posibles, dados por la imaginación. Al perder su significación unívoca, dejan de condicionar el comportamiento humano con la seguridad y el acierto de que goza en este aspecto el animal, instalado con plena seguridad en su entorno natural, perfectamente adaptado a su mundo circundante, y que puede entregarse en forma confiada a los ritmos propios de su vida orgánica para desarrollar las posibilidades de su existencia.

El hombre es desde este punto de vista un ser viviente que, como lo sintió Kant, ha perdido la segura guía de la naturaleza; o, si se quiere, es un animal cuyos instintos han sufrido un grave deterioro. En consecuencia, sus pasiones y emociones ya no le sirven de pauta infalible para regular su conducta, y se ve así arrojado a una situación tal que se le hace necesario readecuar sus impulsos internos a las solicitudes diversas que lo asedian, con el fin de poder hallar una guía de comportamiento en medio de una lluvia de estímulos que no sabe interpretar adecuadamente. La vida de los sentidos se transforma para él en un caos, donde originariamente se encuentra desorientado y frente al cual no sabe qué hacer. Esta desorientación originaria haría imposible que pudiera asegurar siquiera la conservación de su existencia, puesto que, para sobrevivir, necesitaría



El animal sólo percibe aquello que satisface una necesidad de su vida y que posee, por tanto, una significación vital para él, como la existencia del alimento.

saber a qué atenerse con respecto a los estímulos que recibe de su mundo circundante, para actuar en conformidad con su auténtica significación vital. Pero cuando dichos estímulos, por obra de la imaginación, despliegan ante su espíritu una multiplicidad arbitraria de significaciones posibles, el hombre queda paralizado en la incertidumbre, incapaz de reaccionar ante ellos de la manera más adecuada y exponiéndose, por consiguiente, a frustrar su existencia a causa del posible desacuerdo de su respuesta ante la solicitud vital.

¿Qué ha hecho, pues, la imaginación con el hombre? Lo ha privado de la guía segura de la naturaleza, lo ha arrancado de ese mundo natural de que gozan los animales y lo ha abandonado en... hasta el momento, en ninguna parte, sólo en el vacío horroroso y sobrecogedor propio de un ser que ya no es más un animal, pero que todavía no es nada, que no ha alcanzado aún su propia identidad.

Observemos, sin embargo, que gracias a la imaginación, el hombre queda emancipado de la naturaleza, liberado de la coacción de los estímulos indicativos unívocos que condicionan la conducta animal. Toda liberación consiste en alcanzar la libertad para algo. En el caso que nos ocupa, la libertad lograda lo es para atribuir nuevos significados a los contenidos de las sensaciones. Los nuevos significados que éstos adquieren gracias a la imaginación se traducen en nuevas indicaciones para la determinación de la conducta humana adecuada. Cada nuevo sistema de significados de las señales indicativas constituye un nuevo código mediante el cual el hombre interpreta la realidad. Esta se le aparece cada vez diferente, según sean los varios significados que su imaginación atribuye a las cosas. En verdad, la imaginación ha sustraído al hombre del mundo unívoco de la naturaleza para darle,

en cambio, infinitos mundos posibles en los que podría habitar.

Mundos posibles, innumerables, que adoptan todas las formas y configuraciones susceptibles de engendrarse en los más diversos individuos, desde el mundo lógico y coherente del hombre de ciencia hasta el mundo preñado de imágenes del poeta y el mundo incomunicable del místico y el mundo arbitrario y misterioso del loco. Todos ellos nacen de la imaginación que interpreta los significados de las señales propias de la vida sensitiva y que nos devuelve el ciento por uno después de privarnos de nuestro originario mundo natural.

Creación de mundos

La creación de mundos es una actividad que se le impone al hombre como tarea ineludible, porque de otro modo quedaría entregado a la insuficiencia de su relación con la naturaleza y a su séquito de consecuencias negativas y destructoras. Porque es su tarea, su obligación. Es el precio y la forma de su libertad. En el cumplimiento de esta suprema obligación, nacida de su libertad, reside la vida espiritual del hombre. En ello estriba la diferencia entre el ser humano y el animal. Un animal no necesita crear mundos, porque tiene desde siempre un entorno natural ya hecho y dado, en el cual puede instalarse con plena seguridad. Pero el hombre no posee originariamente un mundo, porque ha perdido la vinculación con su entorno natural, o, como lo expresa el mito bíblico, ha sido expulsado del paraíso terrestre; por eso tiene que forjárselo, recuperar su paraíso, crearlo por sus propios medios y gracias a su imaginación y, de este modo, salvarse.

¿Y qué clase de mundos crea el hombre? En primer lugar, un mundo de las palabras



Para el autor del artículo el Hombre es un ser que ya no es más un animal y que está dotado de imaginación.

y de los lenguajes. Configura este mundo ante todo atribuyendo significados a los sonidos de la voz articulada. Dichos significados se entrelazan en una trama compleja que hace posible la comunicación; esto es, la entrega recíproca de aquello que la imaginación humana establece como interpretación de los sonidos. He aquí un mundo nacido de la actividad de la imaginación.

En segundo término, un mundo de las relaciones sociales y políticas. La imaginación crea grupos sociales (familias, ciudades, pueblos, etc.) y políticos (estados, naciones, etc.) con sus respectivas organizaciones y gobiernos y los dota de vida y de identidad propias.

Además, la imaginación configura un mundo de dioses, de seres divinos y demoníacos, de poderes que estas entidades poseen, de cultos que se les rinden y de conductas humanas que atraen su favor o su ira.

También engendra la imaginación un mundo de leyes, de normas, trátense de las leyes de la conducta humana, de las que rigen el comportamiento de los fenómenos, o las del pensamiento mismo. Observemos que aquí comparecen todas las ciencias como componentes del mundo humano, desde la ética y las otras disciplinas normativas hasta la lógica y la matemática, pasando por las ciencias de la naturaleza.

Y la imaginación crea, por último, un mundo de obras humanas del arte y de la técnica: pinturas, esculturas, edificios, máquinas, artefactos e ingenios de toda especie.

Esta enumeración de los mundos humanos es demasiado sucinta y, a no dudarlo,

incompleta. En verdad, ella sólo quiere mostrar que los mundos de la ciencia y de las técnicas no son sino configuraciones particulares que genera la imaginación humana y que se aparecen en medio de otras como momentos de la vasta tarea creadora de mundos que es propia del hombre.

Intento de recuperar el paraíso

El fin primordial, perseguido por el hombre, con la actividad científico-tecnológica es la modificación de su entorno natural, guiada por el propósito de adecuarlo a la satisfacción de las necesidades humanas. Puesto que el hombre carece originariamente de un mundo natural cuyas indicaciones lo puedan guiar con seguridad a través de los azares de su existencia se hace claro que la actividad científico-tecnológica mira hacia la finalidad de devolver al ser humano esta seguridad perdida, de hacer del medio en que se desenvuelve su vida una atmósfera adecuada para la realización de sus tareas y funciones. La actividad científico-tecnológica constituye el intento de recuperar el paraíso del que el hombre fue expulsado cuando se emancipó de la naturaleza y dio comienzo a su historia propiamente humana. Desde esta perspectiva, ella se muestra como la coronación de la tarea humana configuradora de mundos. La actividad científico-tecnológica debería permitir al hombre superar la incertidumbre en que ha sido arrojado por su salida de la selva primordial, y con ello debería conferir a su liberación de la naturaleza el signo positivo de una libertad asumida en plenitud y con carácter de permanente crecimiento y desa-

rollo.

El origen metafísico de la existencia humana reside en el desarrollo de la facultad de la imaginación, la cual rompiendo con las señales indicativas de la naturaleza y viniendo, a la vez, en subsidio de las deficiencias propias del hombre en cuanto animal, emprende la tarea de configurar mundos de significados y de relaciones, nacidos de los vínculos lingüísticos y sociales.

La coronación metafísica de la existencia humana reside en su definitiva emancipación de la naturaleza, que representa —o representaría, si pudiera alcanzarse— la conquista por el hombre de su plena libertad. Ello se logra —si puede lograrse— mediante la construcción y el perfeccionamiento de un mundo científico-tecnológico.

Lenguaje y relaciones sociales

Pero el mundo científico-tecnológico no puede configurarse sino sobre el fundamento de un mundo del lenguaje y de las relaciones sociales que vinculan a los seres humanos entre sí. Toda posibilidad de que la vida humana supere en definitiva las limitaciones que le son propias en su trayectoria, que trascienda a la vida puramente natural de los animales, se funda sobre las posibilidades del lenguaje y de la relación social. Estos dos momentos se copertenen y no pueden ser pensados en abstracto, el uno sin el otro.



El lenguaje no tendría sentido si no existiese un vínculo de cada hombre con los demás, sobre cuya base pueda establecerse la comunicación; el vínculo social tampoco sería posible si no estuviera mediado por la comunicación hecha posible por el lenguaje, si ha de ser entendido como algo más que la relación que mantiene unida a la manada de fieras.

Existe, pues, una continuidad que corre desde la creación del mundo del lenguaje y de las relaciones sociales hasta la construcción del mundo científico-tecnológico. Y no podría ser de otra manera, puesto que el mundo del lenguaje y de la sociedad constituye la base del edificio en cuya cima se erige el mundo científico-tecnológico. Es el edificio de la gran tarea humana, que obliga a todos los hombres por igual, y cuya investigación debería ser el tema de la disciplina filosófica de la ética.

Consecuencias pedagógicas

De las consideraciones anteriores resultan dos consecuencias de naturaleza pedagógica, que tienen relevancia para la formación que ofrecen nuestras instituciones de educación superior.

La primera consecuencia es que la educación no puede intentar separar el estudio del mundo del lenguaje y de la sociedad del estudio del mundo de la ciencia y de la tecnología. La razón de ello es que, si se separan

ambos aspectos, el estudiante, necesariamente, perderá la visión de la totalidad de la tarea humana que hace surgir a estos mundos como momentos de ella. De este modo, nunca llegará a comprender al hombre, lo cual implica que nunca se comprenderá a sí mismo, así como tampoco podrá llegar a saber cómo ni por qué ni para qué hace el hombre ciencia y tecnologías. La formación que recibe tendrá, en tal caso, necesariamente, un carácter abstracto, alejado de las raíces mismas de los problemas reales de la existencia.

La segunda consecuencia es que la educación, si quiere comenzar por el principio y no por el final, debe permitir que el mundo científico-tecnológico sea comprendido a partir del mundo del lenguaje y de la sociedad, y no al revés. En rigor, desde las disciplinas humanísticas y las ciencias sociales podemos entender las ciencias exactas y naturales y sus aplicaciones técnicas en su valor y dimensión humanos, pero desde estas últimas no podemos entender las primeras. Sin embargo, para que esta consecuencia tenga sentido, es necesario también que las humanidades y las ciencias sociales satisfagan un requisito, a saber: que dejen de considerarse a sí mismas como un conjunto de disciplinas particulares de naturaleza positiva, y que tomen conciencia de su dimensión ética fundamental. Esto es, que se constituyan en reflexión permanente acerca

de la tarea humana, de la libertad del hombre, de lo que es más privativo del ser humano y de la configuración de mundos específicos en que el hombre se esfuerza constantemente como su actividad más propia y exclusiva.

La aplicación de estos principios en las tareas educativas logra como resultado que el estudiante reciba una auténtica formación, en la que se le abre la comprensión del mundo en que se despliega su existencia, del sentido de su actividad profesional en dicho mundo y, por consiguiente, de su propio ser en cuanto hombre. ☉

Bibliografía

- GRASSI, Ernesto. **Macht des Bildes; Ohnmacht der rationalen Sprache**. Köln. 1970.
 "Vom Vorrang des Gemeinsinns und der Logik der Phantasie" **Zeitschrift für philosophische Forschung**, 30, 4 (1976): 491-509.
 "Marxism, Humanism, and the Problem of Imagination in Vicos's Works". En: **Giambattista Vico's Science of Humanity** (G. Tagliacozzo and D. Ph. Verene, eds.) Baltimore and London, 1976, pp. 275-294.
- KANT, Immanuel. "Mutmasslicher Anfang der Menschengeschichte". **Berlinische Monatsschrift**, Januar 1786: 1-27. (Entre las ediciones más modernas de las obras de Kant, este opúsculo se halla en el vol. VIII, de la edición de la Academia, en el vol. VI, de la ed. Vorländer, en el vol. IV de la ed. Cassirer y en el vol VI de la ed. Weischedel.)
- UEXKÜLL, Jakob von. **Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen**. Bedeutungslehre. Hamburg, 1956.
- VICO, Giambattista. **De antiquissima Italorum sapientia**. Napoli, 1710. (También en: **Opere** di G. Vico, ed. Pomodoro, vol. I, Napoli, 1858.)
Principi di Scienza Nuova d'intorno alla comune natura delle nazioni. Napoli, 1744. (También en: G. Vico **Opere**, ed. Nicolini, Milano - Napoli, 1953.)

Nota del Editor: El tema de este artículo corresponde a la Clase Magistral dictada por el autor en el Instituto Profesional de Santiago, con motivo de la inauguración del Año Académico 1985 de ese organismo.

El hombre es un ser vivo extraño, porque está dotado de imaginación y puede vislumbrar una serie de significaciones posibles. Así advierte en el agua —entre otras— la posibilidad del aprovechamiento de la fuerza de su caída.



DESIDERIO PAPP,

EL SECRETO DE UNA CONVICCIÓN

Prof. Patricio Varas Santander.
Departamento de Filosofía, CPEIP

El 21 de mayo recién pasado, Desiderio Papp Pollak cumplió noventa años; una vida dedicada a viajar por el tiempo y el espacio. Se define como un historiador, un historiador de la ciencia. Así también lo afirman las diversas enciclopedias que comparten los anaqueles de su biblioteca, que cuenta con 3.400 tomos especializados en Historia de las Ciencias. "Probablemente en Chile esta biblioteca es la más grande en este campo", me señala.

Ser longevo

Nació en 1895, en Dedenburg (Sopron), una ciudad fronteriza y bilingüe entre Austria y Hungría. Estudió en la Universidad de Budapest, trasladándose a Viena, donde adoptó la ciudadanía austriaca. Debido a la invasión de Austria por los ejércitos de Hitler, se refugió en Suiza, desde donde pasó a París. Cuando también Francia cayó bajo el yugo hitleriano, fue hecho prisionero y enviado a un campo de concentración, cerca de Marsella; desde allí logró evadirse, llegando a España, tras cruzar los Pirineos... a pie. En 1942 un barco que zarpaba hacia la Argentina lo llevó en su cubierta, desembarcándolo en Buenos Aires.

Enseñó durante dieciocho años, en el país trasandino, dictando cursos en la Universidad de Buenos Aires y en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Uruguay (Montevideo) para, en 1960, radicarse en Chile. En Argentina se había naturalizado ciudadano argentino, pero Chile, el 9 de agosto de 1983, le concedió la nacionalidad chilena por Gracia, siendo el Dr. Desiderio Papp el sexto, en todo el siglo XX, en recibir la llamada Gran Nacionalidad.

No le gusta hablar del futuro de la Ciencia:

- Un libro de Hipócrates y luego otro de Danne-mann lo guiaron hacia el estudio de la Historia de la Ciencia.
- Ha realizado su labor con tenacidad, cruzando fronteras, sufriendo penurias y tragedias.
- A los noventa años muestra su actitud dinámica y optimista en este país, que considera su verdadera patria.

"No tengo opinión acerca del porvenir, no soy futurólogo", ni de su pasado íntimo. "Es muy difícil para mí, no olvide que mis reflexiones están inseparablemente vinculadas con una increíble tragedia: la muerte de mis padres, de mi hermana y de mi hermano, asesinados en las cámaras de gases de Hitler. Desde luego, este terrible recuerdo va a acompañarme hasta el fin de mi vida."

Su esposa me cuenta que Carlos Ruiz-Tagle, que había iniciado la biografía del Doctor Papp, protestaba: "Yo no quiero que me hable de sus libros, quiero que me hable de su vida".

En cambio, cuando se trata de la historia de la ciencia, el tema de su vocación, junto con claridad, desborda pasión y entrega. Obviamente, es un estudioso eximio y en su conversación, no exenta de humor, puntualiza: "La primera condición para poder estu-

diar profunda y exhaustivamente es ser longevo".

Sentido de la ciencia

—¿Cuál es, en su opinión, el sentido de la ciencia?

—Veo con claridad que el verdadero núcleo de la historia de la humanidad es la adquisición progresiva del conocimiento de las leyes naturales, es decir, la evolución de las ciencias, en particular en Occidente. Subrayo: el progreso tiene un ritmo cada vez más acelerado, desde comienzos del siglo XVII. Por otra parte, lacefalización del hombre, el poder de su cerebro, la materia gris, se ha desarrollado progresivamente, desde la prehistoria, a través de las etapas culturales.

Desiderio Papp empezó sus estudios como filólogo. "En aquel entonces nada me atraía tanto como la grandeza estética y filosófica de la Antigüedad; las epopeyas de Homero, los diálogos de Platón, las sentencias lapidarias de Horacio, me encantaban aún más que los clásicos alemanes y franceses".

Sin embargo, un día una duda se insinuó casi solapadamente en sus pensamientos, nos señala: "La duda de si la poesía y la filosofía eran lo único valioso del mundo antiguo: ¿Acaso Grecia no era el faro del conocimiento, destinado a iluminar la ruta de la humanidad durante milenios? La duda se concretó cuando llegué a estudiar una Antología de textos científicos. Entre éstos se encontraba el célebre tratado hipocrático **Sobre la enfermedad sagrada**. Su lectura me abrió el acceso a un aspecto de la Antigüedad que hasta entonces había desconocido; sus páginas discurrían libres de las especulaciones de los filósofos; de aquellas páginas ema-



naba una luz que en vano había buscado en los escritos platónicos".

Cuando estaba dedicado al estudio de Hipócrates, Arquímedes de Siracusa, Aristarco de Samos y otros científicos griegos, su patria fue sacudida por "las sombras de crueles extremismos". Esta, la primera de sus migraciones, lo llevó de Budapest a

Viena y de la Antigüedad a un libro que él estima clave en su vocación: **Las Ciencias de la Naturaleza**, de Friedrich Dannemann. Fue así como dedicó dieciocho años de su vida, los de su estadía en Viena, a estudiar la física, la biología y la astronomía, a la luz de su desarrollo histórico. El filólogo se había convertido en un historiador de la ciencia.

Primeros libros

En Viena inició también su camino de escritor. En su primer libro, **El Hombre-Máquina** (1925), relata los intentos, emprendidos desde la Antigüedad hasta nuestros días, para imitar los movimientos de seres vivos mediante sistemas mecánicos. A éste siguieron **Los Mundos Habitados** (1928) y **El Porvenir y Fin de la Tierra** (1931).

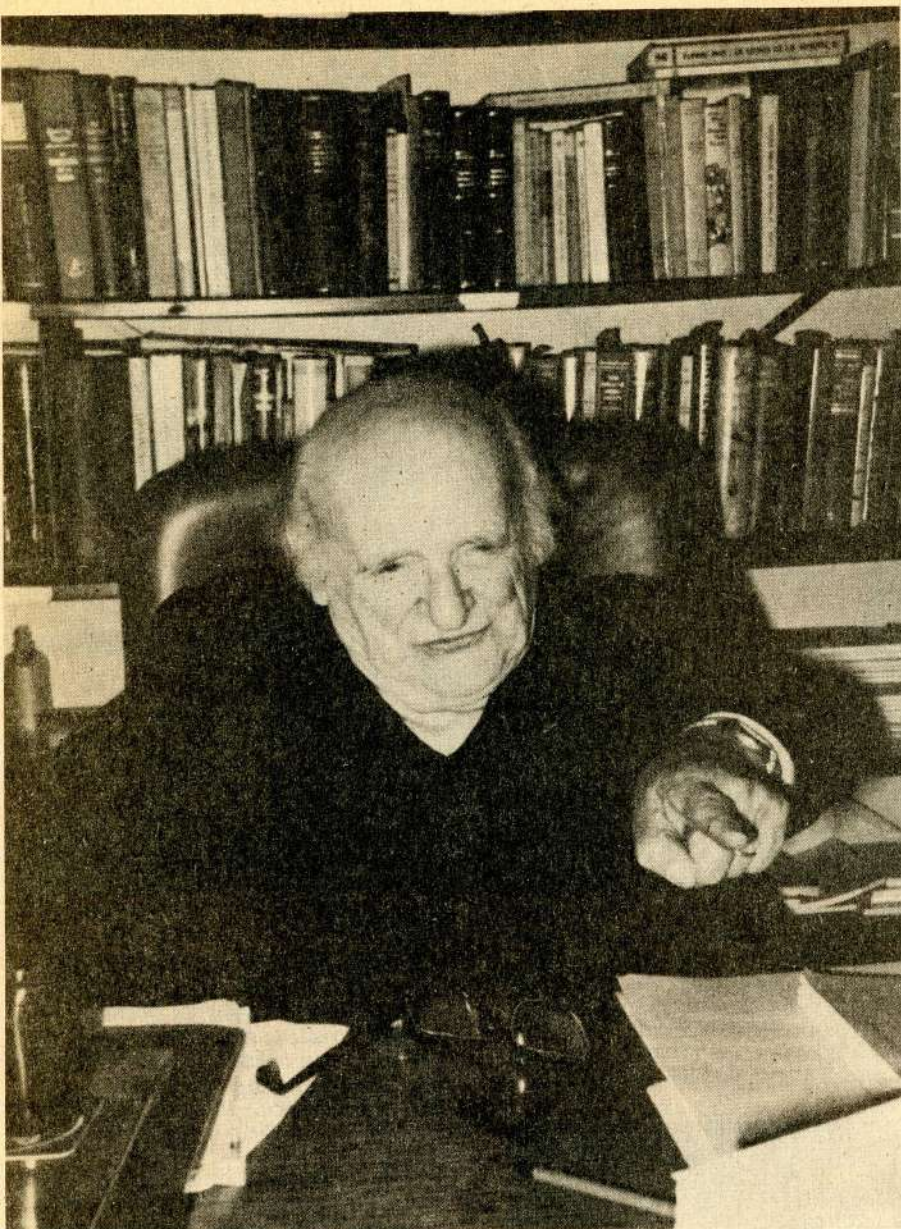
"Estos libros los considero hoy como pecados de mi lejana juventud. Algunos desarrollan hipótesis osadas que me parecen ahora casi de ciencia-ficción. Si pudiera hacer que desaparezcán de mi bibliografía seguramente lo haría, a pesar de que uno de estos libros, **El Porvenir y Fin de la Tierra**, fue traducido a no menos de nueve idiomas y tuvo una difusión que no alcanzarían mis posteriores publicaciones. Subrayo que si pudiera, borraría justamente ese libro. El libro sigue la historia de nuestro universo hasta su fin. El joven autor —que hoy luce cabellos completamente canosos— veía este fin en la transformación del Sol en una Nova, es decir, en la explosión final del globo solar, cuyos gases de muy elevadas temperaturas quemarían, digámoslo así, nuestro planeta, como en la llama de una bujía, un grano de polvo."

De Austria a Chile

Viena fue invadida por las huestes de Hitler. Desiderio Papp, tras innumerables pe-



Monique de Papp es ferviente admiradora de su esposo. "Ella es también, en realidad, mi secretaria", dice el doctor Papp, "conoce mi obra, mi vida y mis proyectos".



"Es el hombre quien le impone a la Ciencia la dirección vectorial hacia el Bien o el Mal", enfatiza el Doctor Desiderio Papp.

ripecias y en medio del conflicto mundial, logró alcanzar América, se radicó en Argentina y luego en Chile. "Me gustaron los moradores de Chile. No soy un hombre de campo, soy hombre de ciudad. Me encanta la población humana y me ha sorprendido la hospitalidad que he visto y vivido en pequeñas poblaciones. Yo venía a enseñar en la Universidad y aprovechaba para conocer los alrededores (se refiere a la zona de Concepción) y las experiencias eran inmejorables. Así empezó mi amor por Chile y, poco a poco, se extendió a la alta intelectualidad del país."

"En Chile encontré grandes amigos, que están, puedo asegurar firmemente, a la al-

tura de los mejores intelectuales europeos. Estuve entonces invitado a la Escuela de Verano de la Universidad de Concepción. Fue el rector, David Stitchkin, quien me había contratado; gracias a su intervención, me quedé en Chile. Luego me contrató también la Universidad de Chile."

Tercia su esposa, Monique: "Yo lo conocí como oyente de sus cursos, en el Instituto Francés de Estudios Superiores de Buenos Aires, pequeña Sorbona, fundada por la Francia Libre del General De Gaulle, durante la ocupación alemana de Francia. Desiderio Papp era el único profesor extranjero en aquella institución francesa. Pero él, prácticamente no me conoció, era muy ensimis-

mado".

"Eso es verdad, efectivamente, casi no me recuerdo de ella en aquel tiempo", reconoce el Dr. Papp, "pero volvimos a encontrarnos veinte años más tarde y, entonces, nos casamos".

Monique de Papp es ferviente admiradora de su esposo. "Ella es también, en realidad, mi secretaria", agrega Desiderio Papp. "Conoce mi obra y desde luego las peripecias de mi vida y mis proyectos."

"Tenemos que viajar pronto a Buenos Aires", cuenta ella, "donde sus ex discípulos y la Academia de Medicina le preparan un gran homenaje por sus noventa años. Después tenemos que viajar a la Universidad de California, en Berkeley, donde tendrá lugar el Congreso Internacional de Historia de las Ciencias, cuyos organizadores acaban de nombrarle Presidente Honorario de los Científicos Latinoamericanos".

Ciencia y Ética

—Doctor, ¿ve usted alguna relación entre Ciencia y Ética?

"La Ciencia no está al servicio ni del Bien ni del Mal; de un trozo de acero se puede preparar una espada o un arado. La Ciencia no es inmoral, pero casi cada conocimiento puede ser utilizado en los dos sentidos; al igual que una composición de ciertos elementos químicos puede emplearse para curar o para matar. La Ciencia en sí, es decir, el conocimiento puro, no tiene dirección ética ya determinada. Es el hombre quien determina su uso. El hombre le impone la dirección vectorial, hacia el Bien o hacia el Mal. Desde la Antigüedad griega hubo científicos que estaban conscientes de esta doble faz del conocimiento. Estos no siempre estaban al servicio del Bien, pero se puede decir que globalmente, desde los pensadores griegos, y más aún desde la difusión del Cristianismo, preveía paulatinamente la convicción de que la Ciencia debe estar, incondicionalmente, al servicio del Bien. Esta convicción se robusteció cada vez más desde el Renacimiento. No había duda alguna, por ejemplo, en el pensamiento de los grandes cosmólogos del siglo XVII, Kepler y Newton."

—¿Dios?

—Temo que en la Historia de la Humanidad no sea fácil encontrar la presencia divina. Sin embargo, en los siglos XVII y XVIII había pensadores —como por ejemplo, el alemán Johann Gottfried Herder (1744-1803)— que creían firmemente en esta presencia. Herder escribió incluso un Ensayo sobre la Historia de la Humanidad como educación del Hombre por Dios. No estoy seguro, sin embargo, si hay muchos pensadores que comparten la idea herderiana. En cuanto a mí, confieso que me resultaría difícil integrar el grupo de intelectuales al que estoy aludiendo. Tengo mis dudas; sin embargo, quisiera mucho que éstas se disiparan cuando deje el mundo de los vivientes. Yo viví entre revoluciones y guerras en Europa; en la Segunda Guerra Mundial perdí toda mi familia en atroces circunstancias. Estas vivencias no están dispuestas de manera tal que impongan en mi

una cosmovisión religiosa y optimista.

Yo percibo que a Desiderio Papp lo alienta el conocimiento y le ha dolido la vida, al menos una parte de ella. Su esposa se acerca y me muestra una foto, en la que aparecen una dama y tres criaturas; luego agrega dos fotos más. En una se ve una mujer muy joven, vestida a la usanza regional austrohúngara. Es la madre del Doctor Papp. En la otra aparecen tres niños de aproximadamente doce años; el mayorcito es el doctor Desiderio Papp, al lado su hermana y su hermano. Esto es todo. Han pasado más de setenta años desde el tiempo de esta foto y más de cuarenta desde que él quedara como único sobreviviente de su familia.

Chile: su patria

El Doctor Papp prefiere volver a sus libros. Se levanta y toma de los anaqueles unos tomos.

"Considero como mi obra principal los tomos del **Panorama General de Historia de la Ciencia**, iniciado por Aldo Mieli, el notable historiador italiano de Ciencias, quien vivía sus últimos años como exiliado en Buenos Aires. Al fallecer Mieli, en 1950, dejó cinco tomos escritos, que abarcan la Historia del Conocimiento Científico hasta la muerte de Leonardo da Vinci, en 1519."

"Con el ingeniero argentino José Babini, agregamos a los cinco tomos, otros siete, completando los doce tomos de la obra, que llevan la historia de la ciencia desde el Antiguo Egipto hasta el umbral del siglo XX (a esta altura el Doctor Papp se pasea, recogido sobre sí mismo, como si estuviera en las aulas universitarias), terminando el largo relato con el descubrimiento del *cuanto*, por Max Planck y el redescubrimiento de las leyes mendelianas de la herencia biológica, ambos descubrimientos acaecidos precisamente en el año 1900. Aunque los tomos del **Panorama** son tal vez mi obra más importante, no es, seguramente, mi escrito más querido. Este es **Ideas Revolucionarias en la Ciencia**, tres tomos escritos y publicados en Chile, este querido país que considero como mi verdadera patria."

Su esposa aprovecha estas últimas palabras para agregar: "Tenemos en Chile muy buenos amigos". "Sí", confirma el doctor, "Héctor Croxatto, Jorge Mardones, Igor Saavedra, son grandes amigos nuestros e importantes personalidades científicas. Nos une no sólo una afinidad intelectual, también afecto. En Chile hay notables investigadores; agregaría también a Joaquín Luco y a Niemeyer, a Vargas Fernández y a Bruno Günther, en Concepción, y otros grandes amigos. La serie sería larga".

Una quimera

—¿Con qué se queda? Su vida y su obra, ¿qué le dejan?

—Dos convicciones: El progreso de la Ciencia, que deriva de la estructura acumuladora del conocimiento, es un privilegio de la Ciencia, que ésta no comparte ni con el Arte ni con la Literatura. Un privilegio que perte-

nece sólo al conocimiento científico y que es justamente la fuerza que permitió al *Homo sapiens* elevarse desde las condiciones precarias de su prehistoria hasta su condición actual de dueño del planeta. En esta larga evolución, sin duda, participaron muchos factores, pero la poderosa palanca de la continua evolución (por vez primera el Doctor Papp sale de su calma y parsimonia, empujando su mano) era y sigue siendo el conocimiento científico.

Guarda silencio, me mira algunos momentos y agrega: "La otra convicción la reservo para mí mismo. Creo más adecuado sepultarla en mi pecho. Cuando uno alcanza noventa años, entonces tiene derecho (piensa un momento) a reservar para sí mismo su idea final. Si la escribo, alguna vez, será solamente en mi testamento. Muchas veces me recuerdo la palabra final de uno de los máximos astrónomos mecanicistas del siglo XVIII, Simon Laplace: "Tout ce que l'homme veut, tout ce que l'homme peut,

todos sus favores y honores, no obstante, descubre en los últimos instantes de su vida que todo era una ilusión. (La frase es larga y tal vez pudiera ser mejor construida, pero así la dijo este hombre notable, educador de educadores, y así la transcribo.)"

Me ha dicho, durante nuestra conversación que borraría de su bibliografía aquel libro de sus años juveniles en que afirmaba que el Sol —transformado, como tantas otras estrellas, en una Nova— quemaría nuestro planeta, como la llama de una bujía, un grano de polvo. Todo lo que el hombre quiere y puede, no es más que una quimera. Todo lo que podía saber y alcanzar, no era más que una ilusión; una convicción nacida en Laplace moribundo. ¿Aparecerá en el testamento de Desiderio Papp, Dr. Phil y Dr. H.C.; de la Academia Internacional de Historia de las Ciencias (París); del Instituto de Chile; Comendador de la Orden Bernardo O'Higgins; Oficial de la Orden de las Palmas Académicas de Francia; Ciudadano por Gracia



El Doctor Desiderio Papp en el escritorio de su casa, donde recibió al profesor Patricio Varas, que lo entrevistó para la Revista de Educación.

n'est que chimère". (Mientras escribo y traduzco en mente, él toma una de sus tarjetas de presentación y escribe la cita francesa, mientras traduce): "Todo lo que el hombre quiere, todo lo que el hombre puede, no es más que una quimera". La quimera, continúa, era un animal mitológico, descrito por Homero (ahora decide continuar en griego clásico, y yo a pesar de mis tres años de griego, tengo que dejar de escribir y me limito a escucharlo): "La parte delantera es un león, la parte del medio es una cebra, la parte trasera un dragón, y el animal sopla de su boca la fuerza aniquiladora del fuego".

—¿Qué sentido le da usted a esta cita?

—En Homero es la descripción de un monstruo mitológico. Pero, en el lenguaje de Laplace, más cercano a nosotros, adquiere un sentido mucho más profundo. Al final de su vida, este gran astrónomo reconoce que todo cuanto podía saber y alcanzar, en la duración efímera de una vida, incluso en la de un personaje al cual la suerte dispensaba

de Chile?

Mis primeros cien años

"Si alcanzo los cien años", concluye el Doctor Papp, "voy a escribir un libro más. Su título: **Mis Primeros 100 Años**", y sonriendo, toma la mano de su esposa. Con ella lleva "diez años casados", según dice él. "Once", corrige ella, y agrega: "Poco".

"Relativamente poco", afirma él. "Yo espero, por lo menos, otros once", declara ella.

Una pregunta lo inquietó: "¿Discípulo?... Desgraciadamente no tengo discípulo...", contestó tristemente. Pero su actitud dinámica y optimista termina prevaleciendo. "En cambio, he escrito dos docenas de libros sobre la Historia de las Ciencias y mis cursos cada vez repletan la Sala América de la Biblioteca Nacional con unos trescientos oyentes."

Ya no hay tristeza en las palabras o en el gesto. Sus ojos claros parecen mirar hacia un punto muy lejano. ☉

UNA EXPERIENCIA ACTIVA DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

Prof. Joan V. Robertson Wrigley.
Centro de Enseñanza y Asesoría
Tecnopedagógica - C.E.A.T.E.P.
Concepción, VII Región.

Este trabajo fue presentado al Encuentro de Especialistas en Metodología de la Enseñanza, organizado por el CPEIP y realizado en su sede de La Barnechea, en noviembre de 1983.

A lo largo de nuestra vida profesional, como pedagoga de Educación Media y directora de una institución de perfeccionamiento docente, nos ha preocupado la aparente ineficacia de los métodos tradicionales para impartir aspectos de Metodología de la Enseñanza. En efecto, parece imposible comunicar a terceras personas el cómo hacer clases, por cuanto basta que el fenómeno de la enseñanza sea convertido en materia de un libro especializado o de una disertación de un especialista, para que pierda inmediatamente el noventa por ciento de su esencia, constituyéndose en una verdadera letra muerta.

Por este motivo, al asumir la difícil y responsable tarea de crear programas de perfeccionamiento para profesores en servicio, referidos a aspectos metodológicos generales, consideramos que uno de nuestros mayores desafíos era la búsqueda de un procedimiento que: a) permitiera conservar la esencia del fenómeno de la enseñanza; b) fuera simple de llevar a la práctica, y c) en lo posible encerrara un potencial de riqueza para una asimilación pausada en etapas posteriores a la participación misma en el curso de perfeccionamiento de un semestre; esto es, que al término del curso, el participante se llevara un bagaje de experiencias que, a través de futuras vivencias y reflexiones, le continuara sirviendo más allá del fin del curso.

Las reflexiones anteriores desembocaron en la necesidad de realizar las siguientes tareas:

1) Seleccionar tres o cuatro temas que cumplieran con la mayoría de las siguientes

- La autora ha buscado una metodología que permita comunicar a los maestros algunas formas de cómo hacer clases.
- Su preocupación es que ese conocimiento que recibe el profesor tenga un resultado práctico en el aula.
- En este artículo informa acerca de un procedimiento experimentado en sus cursos de perfeccionamiento.

características: a) fueran aplicables indistintamente en Educación Básica y Media; b) motivaran a la reflexión en el momento mismo y en el futuro; c) se vincularan con áreas universalmente consideradas como problemáticas en la formación de alumnos de básica y media; d) pudieran analizarse sin recurrir a la filmación de la clase observada; e) se relacionaran con objetivos o aspectos considerados en los actuales decretos relacionados con la Educación Básica y Media.

2) Buscar formas simples de análisis del fenómeno en clases reales, que otorgaran al profesor en perfeccionamiento herramientas para su autosupervisión.

Planificación

De acuerdo con estas exigencias se se-

leccionaron cuatro temas, que se describen a continuación:

Tema 1. Las operaciones lógicas en la escuela.

Análisis de las ideas de B. Othanel Smith, quien establece que "la enseñanza puede subdividirse en monólogos e intercambios verbales llamados episodios". Cada episodio se inicia mediante un movimiento verbal (generalmente una pregunta), denominada entrada, que requiere una respuesta de naturaleza lógica. Las operaciones lógicas más frecuentes en el aula son: definir, describir, designar o identificar, enunciar, informar, sustituir, evaluar, opinar, clasificar, comparar y contrastar, inferir condicionalmente y explicar (de seis formas).

Estudio de cada operación con los profesores-alumnos.

Tema 2. Estrategias cognitivas y metacognición.

Cuando una destreza mental es aplicada a una tarea de aprendizaje por voluntad del alumno o por indicaciones del profesor, se dice que está funcionando como estrategia cognitiva. Ejemplo: hacer resúmenes, usar imágenes, esquemas, ayudas memotécnicas, y otros.

La metacognición se refiere al conocimiento o conciencia que uno tiene acerca de sus propios procesos y productos cognitivos y cualquier cosa relacionada con ellos.

Análisis de ambos aspectos y discusión de sus ventajas y aplicaciones para el aprendizaje en el aula.

Tema 3. Las metas de gestión y las metas sustantivas.

Descripción de las metas sustantivas como aquellas que orientan la acción del profesor; son la razón de ser del hacer clases e incluyen los objetivos del currículo.

Las tareas de gestión corresponden a las que estructuran la situación, tales como distribución de materiales, motivación, facilitación de la participación de los alumnos y otros similares.

Lo esencial es lograr el equilibrio adecuado entre las metas de gestión y las sustantivas.

Tema 4. El análisis interaccional.

Se trata de una versión simplificada de los estudios de Flanders y de una capacitación para el uso de la matriz de Flanders, tomando como base bibliográfica el texto de C.T. Christine y D.W. Christine, 1973.

Realización

Se prepararon textos mimeografiados con los cuatro temas.

Se eligió el método de la grabación de la propia clase, para que los profesores-alumnos realizaran su análisis.

Se formularon cuatro trabajos prácticos, uno para cada tema, que consistieron en elaborar un informe a partir de la transcripción de segmentos de clases grabadas, incluyendo un juicio evaluativo, emitido por el propio profesor sobre su clase.

Se planificaron cuatro clases expositivas para explicar los contenidos de cada tema.

Resultados del Tema 1

Se analizaron los trabajos correspondien-



Pareciera imposible comunicar a terceras personas el cómo hacer clases. Esto convierte la realización de los programas de perfeccionamiento de profesores en un gran desafío.

tes a unos 35 profesores-alumnos de Educación Básica y Media. Los resultados sobrepasaron todas las expectativas, recibándose trabajos de una calidad sobresaliente.

En relación con las Operaciones Lógicas, en una gama de cursos, que se extiende

desde el segundo año básico al cuarto año medio, se concluyó que la mayoría de las categorías señaladas se utilizaban, salvo **sustituir y evaluar**. Además, la **explicación** no se daba en todas sus variantes.

En un principio a muchos profesores participantes les costó centrar el juicio evaluativo en su propio desempeño, por estar acostumbrados a evaluar sólo a sus alumnos. Una vez completado el trabajo, lograron distinguir sus fallas y mejoraron su capacidad para autocriticarse y superar deficiencias.

Quizás el efecto lateral más sorprendente fue el reconocimiento, por parte de los profesores participantes, de cierto grado de negligencia de ellos mismos en relación con la precisión requerida para desarrollar en sus alumnos niveles de rigurosidad y exactitud, como los que se necesitan para distinguir entre una definición y una descripción, una explicación y una opinión. Al parecer los profesores-alumnos encontraron en este tema muchos motivos de reflexión posterior y para un continuo análisis de su propia conducta profesional en este rubro.

Resultados del Tema 2

En cuanto a las Estrategias cognitivas y la Metacognición, el tema resultó novedoso y difícil, pero fue recibido con entusiasmo. Todos los participantes informaron haber tenido dificultades para encontrar ejemplos, sobre todo, de metacognición. En algunos casos se detectaron ambos fenómenos a nivel de las expresiones verbales de los profesores, al entregar modelos para sus alumnos.

Como conclusión generalizada, quedó en claro que habría serias omisiones en la enseñanza que estos profesores entregan actualmente y éstas serían las causas de la tan repetida queja: "¡los alumnos no saben pensar!". Lo más impactante resultó ser el



Cuando una destreza mental se aplica a una tarea de aprendizaje, por ejemplo, hacer un resumen, se dice que esa destreza está funcionando como estrategia cognitiva.

contraste en los niveles de básica y media. En básica, los alumnos manifiestan en forma espontánea conductas verbales que parecen exteriorizar sus propios procesos cognitivos. Esta espontaneidad se pierde en el nivel medio y no es reemplazada por una conducta más razonada, como sería de esperar, por el desarrollo mental del adolescente. La totalidad de los profesores participantes concluyeron sus trabajos con una aceptación de sus culpas y con una descripción de las medidas correctivas que en el futuro aplicarán al hacer clases.

Un alumno presentó como ejemplo de estrategia cognitiva este extracto de una grabación de una clase de Castellano en quinto año básico:

Profesora: Vamos a comenzar por el primer grupo, el secretario dará lectura al trabajo.

Alumno-secretario: ¿Por qué no me graba la lectura para escuchar después mi voz, y así sabré si se entiende lo que digo (pausa), y si es verdad lo que se me critica?

Resultados del Tema 3.

Las Metas de gestión y las Metas sustantivas fue el trabajo más fácil para los

profesores-alumnos participantes. Reconocieron el valor de la tarea de sensibilizarlos en relación con los preciosos minutos de clase efectiva que van quedando después de hacer entrar el curso, pasar lista, estructurar el trabajo, organizar grupos, etc. Varios profesores confesaron que ahora no se quedan en la sala de profesores hasta el último instante, sino que acuden presurosos a su aula, para evitar reducir su clase a muchas Metas de gestión y nada de Metas sustantivas, por quedar éstas postergadas por falta de una racional distribución del tiempo en la sala de clases.

Resultados del Tema 4

En el análisis interaccional, después de superada la dificultad inicial para manejar el sistema de registro de las matrices de Flanders, los profesores participantes se mostraron sorprendidos por los distintos movimientos verbales propios de una clase, e incluso de un segmento de clase, por cuanto diez minutos de clase, con intervenciones del profesor y de los alumnos, corresponden a 200 marcas sobre una matriz de 10 x 10, según el procedimiento en cuestión. El trabajo práctico solicitaba la confección de dos

matrices, una de las cuales debía tener predominio de la influencia directa del profesor, que incluye las categorías: exposición, orientación; y crítica o justificación de su autoridad.

La otra matriz debía tener un predominio de la influencia indirecta del profesor, con sus categorías: 1) acepta sentimientos; 2) alaba o alienta; 3) admite o emplea ideas de los alumnos; y 4) hace preguntas. O bien debía mostrar un equilibrio aceptable entre la influencia directa y la indirecta.

A través de ejemplos tomados de sus propias clases, los profesores constataron los efectos de las expresiones verbales del docente, sobre la cantidad, riqueza y tipo de expresiones verbales del alumno. Fue muy evidente la relación directa entre la influencia indirecta y la mayor participación del alumno. Hubo acuerdo en que aquí podría encontrarse una solución al problema frecuentemente planteado cuando los profesores dicen: "¡Estos alumnos son iguales a los muebles, no participan en clases!".

Conclusiones

A partir del análisis de los resultados y de los permanentes intercambios con los profesores participantes, se estableció que las tareas inicialmente propuestas se lograron en su totalidad, e incluso se sobrepasaron las expectativas. Al parecer, el valor de la experiencia se puede atribuir a la dinámica de interacción entre los temas elegidos y la metodología empleada.

Como efecto logrado, en el campo conductual es destacable el enorme cambio en la disposición, la actitud profesional y la confianza en sí mismos, que fueron mostrando todos los participantes. Se tuvo la sensación de que éstos habían avanzado repentinamente a través de varias etapas en su vida profesional de un día para otro. Porque a través del tiempo que estuvimos juntos comenzaron a utilizar un vocabulario diferente, lograron otra perspectiva para analizar su propia conducta profesional y desarrollaron unos ímpetus incontenibles para lograr nuevas superaciones. ☉

Bibliografía

- ANTONIJEVIC, N. y CHADWICK, C. Estrategias cognitivas y metacognición. *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. 7, N° 4, 1981/82.
- CHRISTINE, C.T. y CHRISTINE D.W. *Guía práctica para el currículo y la instrucción*. Guadalupe, Bs. Aires, 1973.
- KNELLER, George F. *La lógica y el lenguaje en la educación*. El Ateneo, Bs. Aires, 1969.



A los profesores les resulta difícil juzgar su desempeño, porque están acostumbrados a evaluar sólo a sus alumnos.

En Educación Física Escolar

UNA PROPUESTA METODOLOGICA

Prof. Lylian González P.
Gladys Jiménez A.
Universidad Católica de Valparaíso.

Nos ha llamado la atención un hecho bastante discutible a la luz de los planteamientos pedagógicos actuales y, en forma especial, en relación con la educación creativa: la existencia de una Educación Física escolar, que olvidando lo que es en esencia el niño, se centra únicamente en el condicionamiento a una técnica rigurosa para ejercitarse (como si el niño constituyera una máquina) y, en consecuencia, en un proceso determinado esencialmente por un instructor, poseedor de un modelo definido sólo desde el punto de vista biomecánico.

En este contexto, lo urgente, desde nuestra perspectiva, es un cambio radical, donde:

- La educación tradicional dé paso a la educación creativa.
- La Educación Física mecanicista dé paso a una sistematización del ejercicio físico, como medio que posibilite perfeccionar cualitativamente al niño en movimiento.
- Los puntos de vista del educador se deberán reducir en beneficio de las propuestas originales del niño.
- El niño heterogéneo y conformista dará paso a un ser autónomo y creativo.

La aparente amenaza de aquel niño, capaz de intercambiar puntos de vista para tomar decisiones y dar vida y sentido a lo que hace, significará el desafío permanente y enriquecedor para poder progresar, y la libertad para ser y actuar en consecuencia.

Fundamentos de la propuesta

Es frecuente observar cómo una alternativa pedagógica en la Educación Física infantil exige ejecutar una determinada acción, conforme a un principio de gradación o parcialización del ejercicio seleccionado, en lugar de procurar situaciones educativo-físicas organizadas en un ambiente placentero, afectivo y creativo, conforme a un criterio de jerarquización y a un objetivo, que susciten la actividad espontánea, los intentos de exploración, descubrimiento y expresión.

Postulamos una Educación Física coherente con una concepción del hombre como



La Educación Física mecanicista debiera dar paso a una sistematización del ejercicio físico, como medio que posibilite perfeccionar cualitativamente al niño en movimiento.

unidad perfectible en su *ser persona*. Coherente con el significado del movimiento, como manifestación de esa totalidad, que le permite, en una perspectiva educativa, la posibilidad de ser capaz de poder desenvolverse en forma operativa, eficiente e inteligente en relación con el mundo que le rodea. Al mismo tiempo, desde un punto de vista expresivo, capaz de transparentar su interioridad, de dar lugar a que la energía creadora y original fluya desde su interior, retroalimentando su *ser persona*, recreando su singularidad y mejorando sus posibilidades comunicativas.

La capacidad de poder hacer, asociada a la de sentir, aportarán una nueva dimensión a la vivencia de la afirmación de sí mismo: la conquista de la autonomía, la expresión espontánea de la libre individualidad, y la acción compartida, de profundo significado humano. Porque, en definitiva, moverse significa encontrar a otro ser, encontrarse con el movimiento de otro, y junto a él transferir el propio mundo interior, a la vez que manifestar en forma sensible una apertura hacia el exterior.

En esta óptica de análisis, entenderemos a la metodología de la Educación Física como el camino que recorre el niño, en íntima interacción con su entorno (educador-otros niños-mundo objeto) para aprender a:

- Poder y saber hacer, en un marco personal de eficiencia y estilo;
- Ser ágil, potente, fuerte, flexible, veloz, resistente orgánicamente;
- Discriminar perceptivamente lo que se vive con el propio cuerpo y en relación con los objetos y con sus semejantes;
- Poder expresar la creación motriz en forma individual y cooperativa.

"El niño es por naturaleza creador." (Diez, Mateos, Menchen, 1980); y la actividad creadora forma parte integral y, al mismo tiempo, es expresión del proceso de crecimiento personal. Por eso, no se trata de buscar en el pequeño lo novedoso, considerando que está centrado principalmente en la construcción de sí mismo; sino más bien, que el niño sea capaz de reflejar la propia experiencia, utilizando para ello sus más íntimos recursos.



Junto a la experiencia de ensayo y error, el muchacho recurre al juego y a la imitación en forma natural para expresarse en comunión con sus semejantes.

Junto a la experiencia de ensayo y error, el niño recurre en forma natural al juego y a la imitación para expresarse en comunión con sus semejantes. En consecuencia, prestar atención al juego espontáneo, participar en él en un espacio de acción común a través de la mirada, el tacto, los sonidos, los gestos y la exploración compartida del propio cuerpo y de los objetos, será emprender un camino emancipador de evolución y desarrollo mutuo.

Lineamientos metodológicos generales

El enfoque de la nueva pedagogía no pretende establecer reglas metodológicas fijas. Muy por el contrario, teniendo como punto de partida el niño, el problema es darse cuenta y decidir acerca del procedimiento más adecuado para alcanzar los objetivos propuestos. En este sentido, la metodología más apropiada será aquel camino que sea coherente con la manera de ser y de aprender de los niños y con el significado de las tareas educativo-físicas formuladas.

Impregnada de lo propio del *ser persona*, la propuesta quiere revitalizar el mundo mágico, profundamente sensible e imaginativo del alma infantil, centralizando nuestra atención y quehacer en el proceso de *ser*, en lugar de *tener* (Lapierre y Aucouturier, 1977). Por lo tanto, lo verdaderamente importante, a nuestro juicio, no será tal o cual ejercicio, sino la actitud con que se concibe el trabajo pedagógico, de modo de procurar situaciones de aprendizaje, donde el educando asuma el papel de investigador activo, gestor de la construcción creativa, solidaria y cualitativa de la vida, a través del movimiento.

El juego como tendencia y necesidad esencial en el niño constituirá el móvil central que estimule a participar con alegría junto a los demás, ya que en el juego, primera conducta natural del hombre en movimiento, siempre existe la posibilidad de establecer un mundo de profunda interacción entre el niño y su entorno social; en la acción lúdica, compromete su forma de ser, sus necesidades y sus

más íntimas emociones y sentimientos, su necesidad de explorar y probarse a sí mismo, comunicarse y crear, su necesidad de aprender.

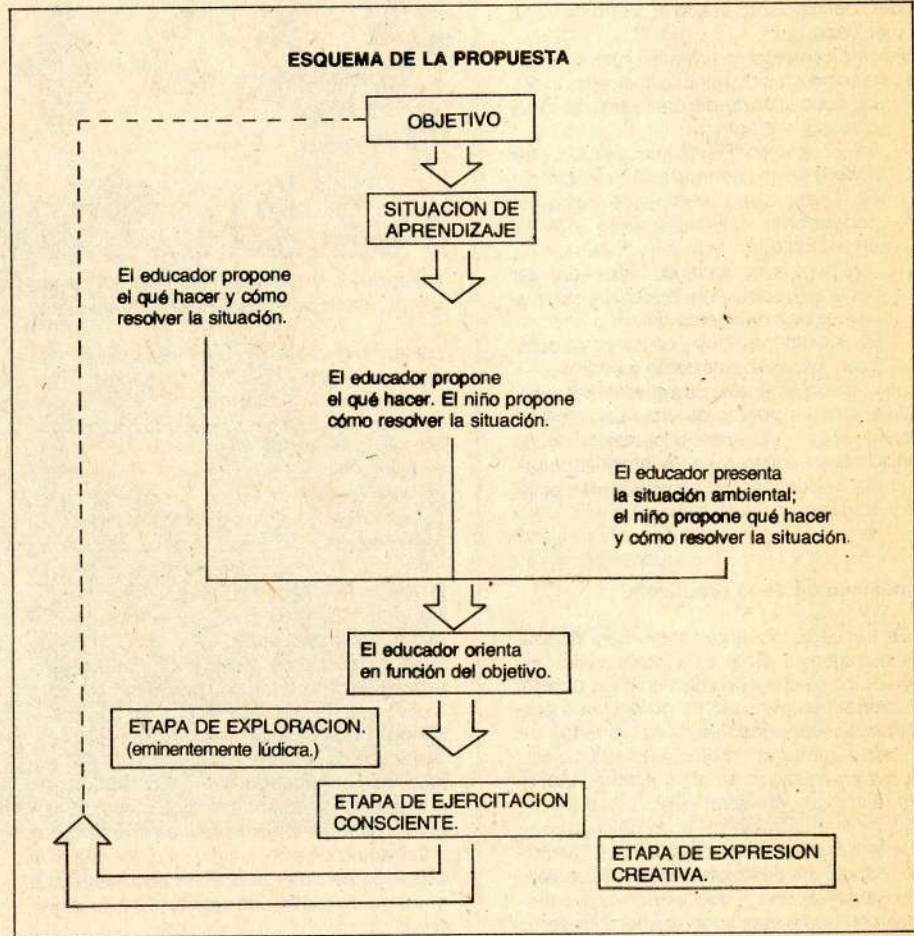
En este camino se propone un primer momento para la exploración vivencial de la situación de aprendizaje, a través de los sen-

tidos y la acción, construida esencialmente en un ambiente lúdico, tanto espontáneo como imitativo; una segunda etapa para la discriminación perceptivomotriz, etapa del darse cuenta o de la ejercitación consciente de la propuesta proveniente del educador y/o de los niños. Por último, ante la necesidad de comunicar la experiencia, la oportunidad para poder expresarla, porque el aprendizaje emerge del niño, y hay muchas posibilidades motrices a través de las cuales se podrán alcanzar los fines trazados.

Se comprende, entonces, que la forma tradicional de estructurar la clase de Educación Física (calentamiento, parte principal y parte final o vuelta a la calma), no es la más adecuada, ya que la eficacia de la actividad educativo-física sistemática radica en la forma cómo el niño vive la situación de aprendizaje, cómo se le posibilita resolver los desafíos formulados, que al convertirse en logros, le significarán ser autónomo, solidario, comunicativo, creativo y trascendente: un hombre físicamente educado. ○

Bibliografía citada

- DIEZ, MATEOS, MENCHEN. **La creatividad en la E.G.B.** Ediciones Marova, Madrid, 1980, pág. 19.
- LAPIERRE y AUCOUTURIER. **Simbología del Movimiento.** Editorial Científico-Médica, Madrid, 1977.



Unidad Didáctica

SEMANA AERONAUTICA

Prof. Hugo Osvaldo Galarce Soto.
Director Escuela E-24 de Balmaceda, XI Región.

Al hacerme cargo de la Escuela Fronteriza de Concentración E-24 de Balmaceda, casi al término del año escolar 1981, tomé conocimiento de las características del medio en que se desenvuelve el currículo del plantel. Balmaceda es un poblado fundado en 1908, el más antiguo de la Región, de poco más de mil habitantes, cuyas condiciones climáticas y socioeconómicas son muy adversas; por lo cual la mayoría de los alumnos ven limitado su mundo cultural sólo a lo que la escuela pueda ofrecerles; no obstante, la localidad cuenta con un aeródromo que, potencialmente, constituye una rica posibilidad de experiencia educativa, tanto por su infraestructura como por el importante movimiento aéreo que origina.

Interrogante

Muchos de los educandos desconocen la ciudad de Coyhaique, situada a 55 kilómetros; y son numerosas las interrogantes que surgían a diario en los niños, cada vez que un avión surcaba los aires para aterrizar o despegar de Balmaceda (¿Por qué vuelan los aviones? ¿Cómo son en su interior? ¿Podremos nosotros algún día volar? ¿Por qué todos los aviones no son iguales?).

Este marcado interés de los alumnos por el mundo de la aviación motivó mi intención de buscar una respuesta global a todas esas interrogantes, y de paso cumplir con uno de los objetivos básicos de la educación en Chile: PLANIFICAR DE ACUERDO CON LAS NECESIDADES Y CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURALES Y GEOGRÁFICAS DE CADA REGIÓN DEL PAÍS. Consideramos como ejemplo el hecho de que en este último tiempo se ha acentuado, en forma extraordinaria, el interés hacia la vida comunitaria, sobre todo en aquellas escuelas cuyas situaciones educativas están estrechamente vinculadas con el medio ambiente que las rodea.

Semana Aeronáutica

Por todo lo anterior, al iniciar el Plan de Trabajo anual de la escuela en el año 1982, propuse la incorporación de una Semana Aeronáutica, tomando en cuenta que la lo-

● En Balmaceda, provincia de Coyhaique, XI Región, el aeródromo constituye una rica posibilidad de experiencia educativa para los alumnos de la Escuela Fronteriza de Concentración.

● Desarrollo y actividades de la Unidad Semana Aeronáutica.

● Se intentó responder a diversas interrogantes que surgen en los niños cuando los aviones aterrizan, despegan o cruzan los cielos del lugar.

calidad de Balmaceda se identificaba plenamente con los movimientos aéreos, civiles, comerciales y de la Fuerza Aérea de Chile y que los niños de esta escuela, desde su más temprana edad, tratan de comprender el mundo que les rodea cada vez que un avión llega o sale del terminal aéreo. La iniciativa de incorporar una Unidad de este tipo al programa escolar obedeció, además, a la necesidad de ayudar a los educandos a resolver los problemas e interrogantes que el medio les plantea y al mismo tiempo enriquecer las materias de estudio que la relacionan.

La Unidad Técnica del establecimiento fue la encargada de planificar las Unidades en los diferentes cursos (kinder a octavo año). Algunos de los objetivos relevantes fueron:

Al final de la Unidad los alumnos serán capaces de:

- Saber por qué los aviones se mantienen en el aire.
- Conocer las principales partes y piezas de un avión.
- Distinguir los distintos tipos de aviones de acuerdo con su utilidad y tipo (en tiempos de paz y guerra) pertenecientes a la FACH.

- Reconocer los aviones comerciales y sus itinerarios nacionales e internacionales.
- Identificar condiciones atmosféricas: tiempo y clima.
- Conocer los instrumentos de medición del tiempo (anemómetro, pluviómetro, barómetro, etc.).
- Conocer los equipos de salvamento y extinción de incendios en un aeródromo.
- Distinguir las operaciones básicas en un aeródromo (autorización de aterrizaje y despegue, embarque de pasajeros, etc.).
- Conocer aspectos de la Geografía y Turismo Regional.
- Conocer las distintas carreras y especialidades que ofrece la Fuerza Aérea de Chile.

Colaboradores

Referente a los recursos humanos, para la puesta en marcha de la Unidad la Dirección de la escuela tomó contacto con: Dirección de Aeronáutica Civil (Base Balmaceda), Escuadrilla de Aviación N° 5 (Base Balmaceda), Funcionarios de Ladeco (Balmaceda), Dirección Regional de Turismo (Coyhaique).

Todas estas instituciones prestaron su valiosa colaboración en el desarrollo de las acciones de la Unidad.

Actividades

Todas las tareas programadas se cumplieron sistemáticamente; los tópicos expuestos se complementaron con proyecciones de videocassettes, diapositivas y gráficos que claramente ilustraron, sobre aeronaves, aerodinámica, meteorología, seguridad aeroportuaria y turismo regional. El interés demostrado por los niños, en el conocimiento de las importantes charlas fue aumentando a medida que los días transcurrían; matizando las actividades de la Unidad, según sus capacidades e intereses, en la realización de trabajos en papel, cartón y madera, confeccionando, entre otras, maquetas del aeródromo local con todos sus detalles de infraestructura y desarrollando composiciones, cuentos y poesías relacionadas con aeronáutica; así, el ambiente escolar fue emotivo por los descubrimientos, realizaciones, investigaciones y observaciones de los temas que siempre les inquietaron: el mundo de los aviones.

Durante las visitas al aeropuerto, los escolares observaron la torre de control y se enteraron de todo lo relativo a comunicaciones y maniobras de despegue y aterrizaje; además, y por una gentileza de Ladeco, un grupo numeroso de alumnos tuvo la feliz experiencia de subir a bordo de un avión. Los niños fueron muy bien atendidos por las azafatas, quienes, luego de mostrarles las dependencias del avión, los agasajaron con significativos obsequios.

Evaluación

La evaluación de la Unidad consistió, fundamentalmente, en una exposición abierta a la comunidad con trabajos de va-



Balmaceda es un poblado cuyas condiciones climáticas y socioeconómicas son muy adversas, por lo cual la mayoría de los alumnos ven limitado su mundo cultural sólo a lo que la escuela pueda ofrecerles.

riada calidad artística y literaria; el comandante y piloto de un vuelo de LADECO y una alta autoridad de Aeronáutica visitaron la exposición, quedando gratamente sorprendidos de las habilidades, destrezas y creación de los alumnos en la confección de trabajos alusivos, como también de la originalidad y sello personal de las composiciones expuestas.

La interesante y didáctica experiencia que dejó el desarrollo de esta Unidad, comprometió la voluntad y decisión de todo el personal docente de esta escuela, para proseguir los años venideros con esta actividad; por su parte, los alumnos lograron resolver sus dudas e incentivaron su imaginación para continuar indagando sobre el tema, deseosos de remontar, algún día, los cielos azules y las blancas cordilleras de la patria. Ese sueño se cumplió para ocho niños del segundo ciclo, seleccionados entre aquellos de más modesta situación socioeconómica, que esta vez en la segunda versión de la Semana Aeronáutica año 1983 tuvieron la oportunidad de volar ida y vuelta a Punta Arenas, gracias a la gentileza del Gerente General de LADECO, René Dussert, quien donó los pasajes.

Concurso

Como parte de las actividades se programó un concurso pictórico literario, relativo a las materias y objetivos de la Unidad. Los premios a los primeros lugares fueron donados por las organizaciones colaboradoras.

Presentamos a nuestros lectores dos de los trabajos que obtuvieron primeros lugares en las modalidades de composición y cuento.

Semana Aeronáutica

Primer Lugar en Composición

En la localidad de Balmaceda contamos

con un aeródromo de un largo aproximado de 2.800 metros, con una consistencia en losa que permite operar aerolíneas comerciales, aviones cargueros, aviones de combate, aviones particulares y como asimismo llega al Aeródromo de Balmaceda una prestigiosa línea aérea que es la Línea Aérea del Cobre (LADECO). Esta línea opera con aviones Boeing 737 y 727 con una capacidad de 119 pasajeros. Dentro del aeródromo se cuenta con instalaciones de combustible, de abastecimiento de cualquier aeronave, tanto nacional como internacional.

La Semana Aeronáutica nos ha permitido conocer a los funcionarios que se desempeñan en esa prestigiosa línea aérea y sus valiosas tareas. Esta institución es muy importante para la navegación aérea tanto nacional como internacional. Es por eso que todo el personal que labora en ella tiene que pasar por exámenes muy rigurosos.

Yordana Mabel Hinostroza Barros
5º año.

El sueño de Gilbert
Primer lugar en Cuento

En el atardecer del día, con la monotonía que éste había traído y en la soledad del campo, en medio del verde prado, se encontraba aquel niño sano de mente y espíritu por encontrarse toda su pequeña vida en aquel sano ambiente, el cual lo rodeaba a cada instante, ese su pequeño e inevitable mundo que alguien como su familia le entregaba cada amanecer que vivía.

Hoy decidió, como ningún día, ordenar sus ideas y en especial, su futuro. Al caer el sol, una suave brisa acariciaba su joven rostro, y la bella melodía de los pajarillos que llegaban

suavemente a sus oídos, y toda esta belleza, le otorgaba una gran tranquilidad, para poder así entregar al mundo sus sueños y grandezas. Comenzó a pensar, o más bien, a soñar, tendido en el suave manto de la naturaleza, verde y aromático. Se fue quedando dormido y comenzó su gran sueño acerca del futuro que lo esperaba. Sin querer avanzó hacia un mundo maravilloso, lleno de ensueños y grandezas, que como cualquier niño, en un instante cualquiera lo llamaba a compartir y a disfrutar un mundo fantástico. Este gran mundo lo invitaba a elegir, elegir su futuro, su vida completa. Soñaba con todas las profesiones que ofrece la vida, pero hubo una, la cual lo invitó con mucho fervor y alegría a seguir el camino de la AVIACION.

Comenzaba en este sueño la vida de un pequeño aviador, el cual se remontaba a espacios lejanos donde volaba hacia el intenso azul que constituía su mundo, su refugio. Creía cada pequeña cosa que veía en su sueño, en las maravillas que él traía, cubierto de una niebla brillante y de un color intenso. Lo llevaba a vivir momentos de viva emoción, creía verse en el cielo haciendo piruetas en su gran pájaro de acero, su avión. Para él, el avión era su mundo, lo veía como lo máximo que existía en su vida.

Siguió viajando en el mundo maravilloso que lo envolvía minuto a minuto, creyendo firmemente que allí, en las alturas, encontraría su felicidad y lo que anhelaba para su vida. Encontraba en la pureza del aire, en la suave brisa, un nuevo amanecer, que lo constituía desde el alba hasta el bello atardecer, un día lleno de actividades, en su ramo, centro de su vida: LA AVIACION. Al despertar de su intenso y grandioso sueño, se había dado cuenta de una gran verdad: su vida sería encaminada hacia lo que alguna vez había creído ver en sus pensamientos: La aviación sería la profesión que constituiría el eje de su vida.

Y en el momento que despertaba, miró hacia el gran manto del cielo y sobre él volaba un grupo de aviones, que con su original desfile lo invitaban a que el pequeño se integrara al grupo. Y con una pequeña cola de humo formaron una palabra, que para los niños como él siempre significa mucho. Con grandes letras decía: VEN.

Después de muchos años de esta bella experiencia vemos hoy muchos aviones que van guiados por expertos pilotos y muy sentimentales, tanto o igual que el alma de ese pequeño niño. Estos pilotos van guiados por alguien que siempre va a la cabeza, ese hombre, el más importante, es uno de los muchos Gilbert que hay en el mundo, ese pequeño niño que años atrás, sano de mente y espíritu, en un bello paisaje, soñaba con ser aviador y que ahora cumplía su gran meta gracias a su esfuerzo y deseo. Los que lo acompañaban eran hombres que como él querían servir a su Patria y volar para sentirse libres.

Liz Mabel Carrasco Sandaña
8º año.

Desarrollo de la Unidad

UNIDAD PROGRAMÁTICA: Conocimiento del mundo circundante.

UNIDAD DIDÁCTICA: Semana Aeronáutica.

OBJETIVO TERMINAL: Dar una explicación racional a las interrogantes de los alumnos en el campo de la aviación.

DURACION: Una semana.

APLICACION: Año 1982, 8 al 12 de noviembre. Todos los cursos kinder a octavo año básico.

Año 1983, 7 al 11 de noviembre.

OBJETIVOS:

1. *Conocimientos del aeródromo de Balmaceda.*

ACTIVIDADES: Visita de todos los cursos a las distintas dependencias del Aeródromo:

- Sala de Espera de Pasajeros.
- Mesón de Embarque.
- Aduana.
- Pista de Aterrizaje.

MATERIAL: Infraestructura del Aeródromo.

EVALUACION: Interrogación oral en sala de clases sobre experiencia de la visita. Confección de maquetas: Torre de Control, pista de aterrizaje.

2. *Conocer por qué los aviones se mantienen en el aire.*

ACTIVIDADES: (5° a 8° año).

Charla sobre Aerodinámica: Los alumnos reciben información sobre los fundamentos básicos de Aerodinámica (Expositor: Representante de FACH. Base Balmaceda).

MATERIAL: Diagramas, artículos de la revista de la Fuerza Aérea de Chile, diseños, recortes, etc.

EVALUACION: Trabajos en cartulina, cartón y madera.

3. *Conocer las características principales de una aeronave.*

ACTIVIDADES: (Todos los cursos).

Charla sobre aeronaves y los Servicios de Tránsito Aéreo.

Visita a Torre de Control: Observación de maniobras de autorización de despegue y aterrizaje (Expositor: Representante de Aeronáutica Civil, Balmaceda).

MATERIAL: Esquema en pizarrón, fotografías, revistas, recortes e infraestructura del Aeródromo.

EVALUACION: Trabajos en plastilina, papel, cartón, madera, etc.

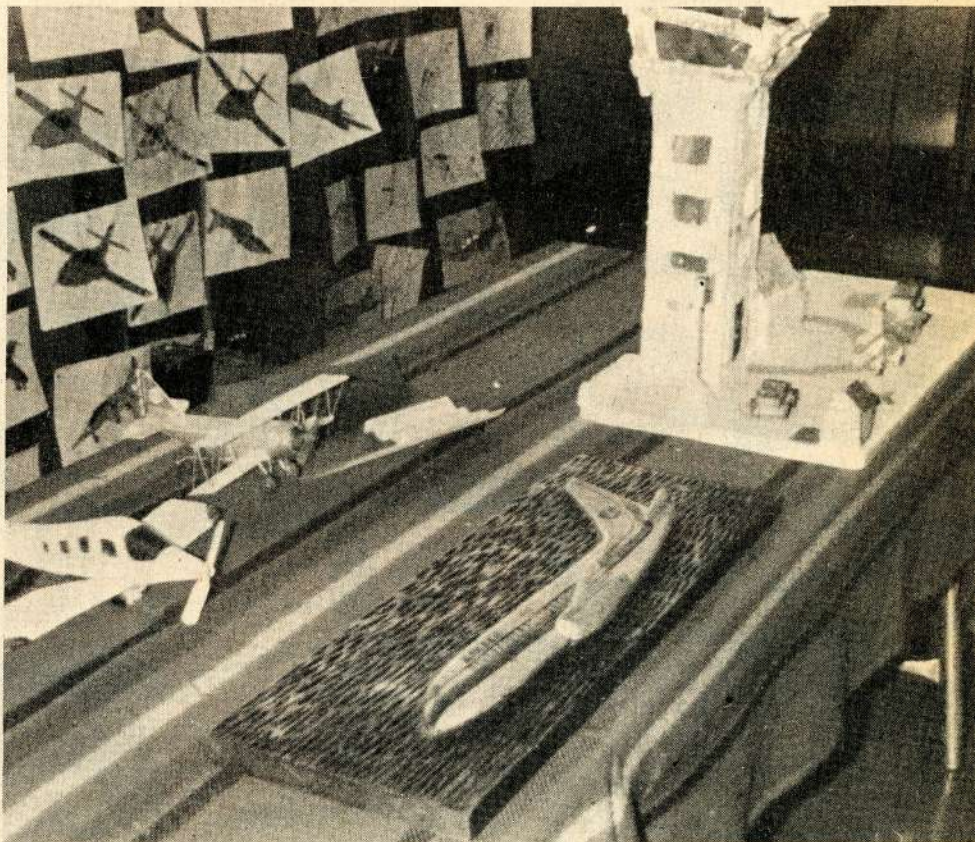
4. *Conocimiento sobre aspectos básicos de meteorología aeronáutica.*

ACTIVIDADES: (5° a 8° año).

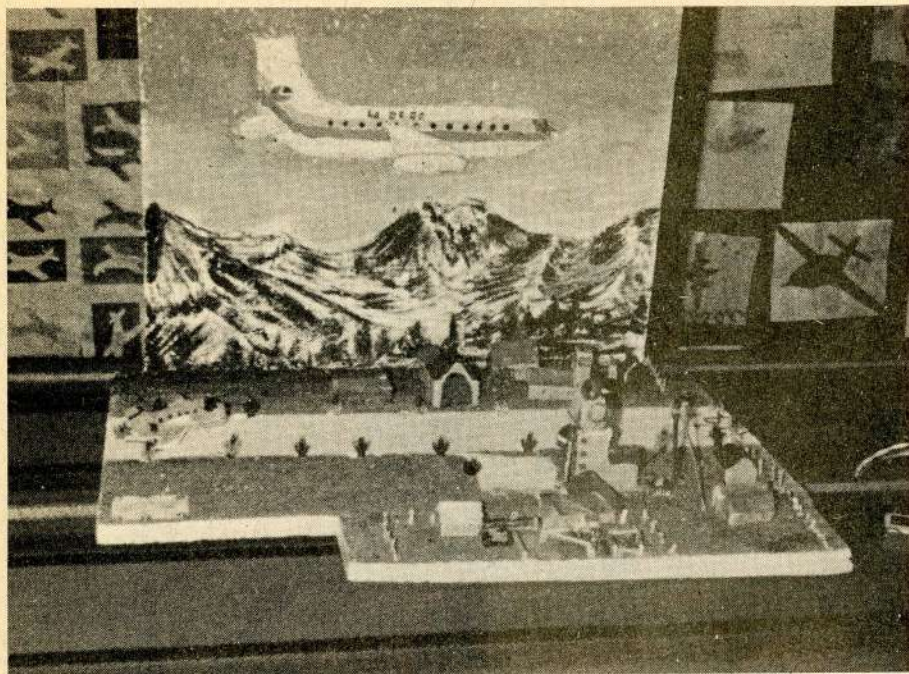
Charla sobre nociones básicas acerca del tiempo y clima, visita a las instalaciones de



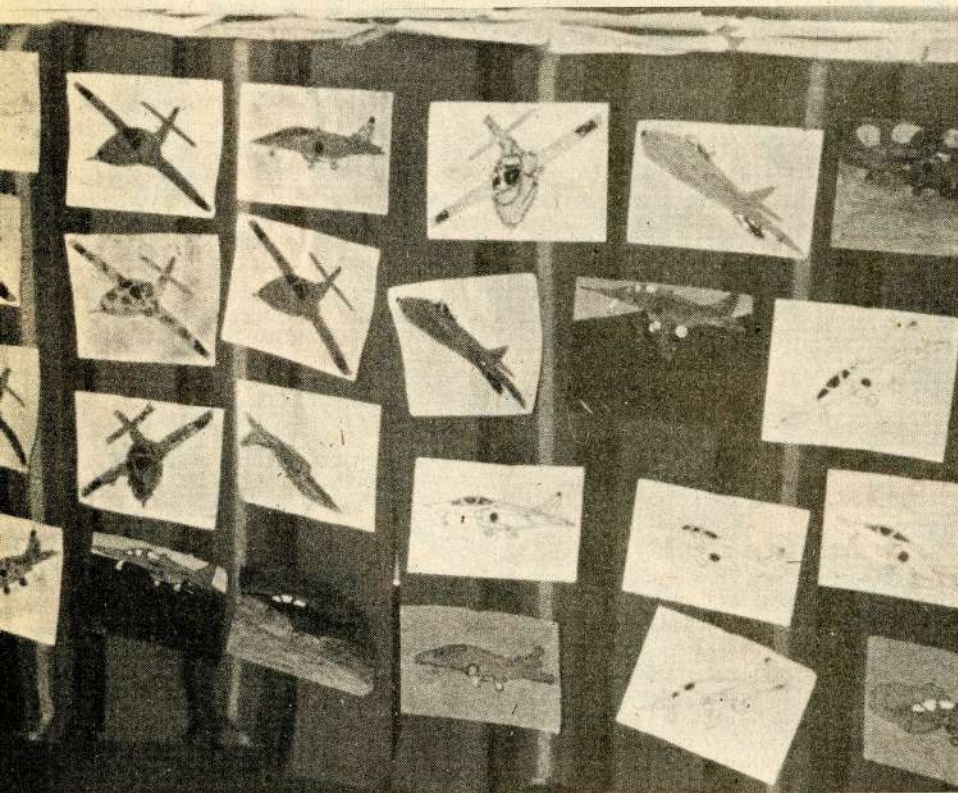
La evaluación de la Unidad consistió, fundamentalmente, en una exposición abierta a la comunidad con trabajos de variada calidad artística y literaria.



Algunos de los objetivos de la Unidad eran conocer el funcionamiento de un aeródromo y las características principales de las aeronaves. Para la evaluación los alumnos realizaron trabajos en plastilina, papel, cartulina, cartón y tallado en madera.



Balmaceda cuenta con un aeródromo que constituye una rica posibilidad de experiencia educativa. Esa realidad fue la base para realizar la Unidad y lograr sus objetivos, demostrados a través de la exposición realizada en la Escuela E-24.



Decenas de dibujos de aviones llenaron los muros de las salas de clases y del recinto de la exposición. Fue una de las formas que encontraron los alumnos para expresar que la Unidad dio respuesta a sus inquietudes.

meteorología en aeródromo, observación de los distintos instrumentos de medición del tiempo.

MATERIAL: Estación de Meteorología del Aeródromo, mapas de isobaras e isotermas.
EVALUACION: Confección de climogramas de la Región y localidad a lo largo del año, gráficos de temperaturas, presión y humedad.

5. *Conocer tipos de aeronaves y su desempeño.*

ACTIVIDADES: (Todos los cursos).

Los alumnos son informados de las características de los distintos tipos de aviones de transporte y combate que operan en la Fuerza Aérea de Chile (Expositor: Representante de FACH).

MATERIAL: Diagramas, revistas de la Fuerza Aérea de Chile, fotografías.

EVALUACION: Dibujos y confección de aviones en papel, plastilina, cartulina, cartón y madera (tallado).

6. *Conocimiento y observación del Servicio de Extinción de Incendios.*

ACTIVIDADES: (5º a 8º año).

Charla sobre: origen, misión y funciones del S.E.I. áreas de responsabilidad, aspectos de salvamentos y extinción de incendios de aeronaves, seguridad aeroportuaria, prevención de riesgos, etc. (Expone: Representante de Aeronáutica apoyado con proyección, videocassette).

MATERIAL: Proyector videocassette, láminas, infraestructura aeródromo.

EVALUACION: Intensificación de Operación DEYSE en la escuela.

7. *Conocer el turismo como fuente de desarrollo.*

ACTIVIDADES: Charla sobre Turismo Regional y Nacional y Proyección de videocassette: "Chile o una loca geografía" (Todos los cursos). Expone Representante de Turismo-Aysén (Técnico en Turismo).

MATERIAL: Afiches, diapositivas, proyectos, videocassette.

8. *Conocimiento del servicio que presta LADECO como medio de transporte.*

ACTIVIDADES: (Todos los cursos).

Charla sobre historia de LADECO, importancia en las comunicaciones con el resto del país, tipos de aviones de transporte. Expositor: Representante de LADECO en Balmaceda.

MATERIAL: Láminas, calcomanías, afiches de LADECO, etc.

EVALUACION: Narración de experiencias de alumnos en visita a aeronave LADECO en Aeropuerto (año 1982). Narración experiencia de vuelo ida y vuelta a Punta Arenas de ocho alumnos (año 1983). ☉

Desafío al liderazgo

LA ADMINISTRACION Y EL CAMBIO CURRICULAR

Prof. **Gilberto Calvo P.**
 Presidente de la Asociación Chilena
 del Currículo.
 Facultad de Ciencias Físicas y
 Matemáticas.
 Universidad de Chile.

Este artículo será publicado por la **Revista de Educación** en cuatro capítulos. En general, constituye un aporte a los administradores educacionales, especialmente, cuando el establecimiento adopta un cambio curricular, como es el caso del currículo centrado en la persona.

Síntesis informativa

En el primer capítulo se plantea la situación administrativa actual y se critica el supuesto de que se puede iniciar una innovación curricular sin alterar la administración general del colegio.

Si no se afecta la administración, el problema de innovación queda circunscrito sólo a modificar los estilos administrativos, mediante un cambio de actitudes del administrador. Se discuten los alcances de esta posibilidad, especialmente en lo relativo a formar grupos y delegar autoridad para iniciar el proceso de crear una comunidad educativa real.

La creación de una comunidad educativa supone nuevos roles para la administración y una organización diferente de los niveles jerárquicos. Se analiza la diferencia que esta organización considera para las funciones y roles dentro del establecimiento.

En el capítulo II se discuten las funciones de la administración y los criterios administrativos aplicables en educación para entrar a la descripción operativa de un proyecto educativo en el capítulo III.

Como sustrato se percibe la necesidad básica de disponer de dos elementos para la operación de un currículo centrado en la persona: una comunidad educativa real y un proyecto educativo.

Finalmente se incluye un capítulo sobre las competencias del administrador, las áreas de estudio necesarias para su formación y los principios en que puede basar su liderazgo en la comunidad educativa.

● Hay una clara diferencia de estilo para el administrador cuando el currículo está centrado en la persona.

● El administrador deberá librarse del prejuicio de creer que las personas del equipo no están en condiciones de participar en todas las etapas del proceso educativo.

● Una educación centrada en la persona asigna a la docencia la más alta jerarquía.

Capítulo I CONSIDERACIONES PREVIAS

El problema

La pregunta que puede iniciar este trabajo y darle un sentido es la siguiente: ¿Se producen diferencias administrativas que derivan de un cambio curricular? Si es así, ¿qué diferencias administrativas supone un currículo centrado en la persona?

Hagamos una primera afirmación. La administración es una actividad específica que se ocupa de coordinar los esfuerzos de un grupo humano con el fin de lograr un objetivo definido. Aparece, entonces, una primera relación con el currículo en la búsqueda conjunta de obtener ciertos objetivos. Si los objetivos varían de acuerdo con un enfoque curricular diferente, la administración tendrá

un cambio consecuente; de lo contrario no podría coordinar los esfuerzos en la misma dirección, e incluso podría ser un obstáculo en la implantación de un nuevo currículo.

Como la administración es, a su vez, un producto, es decir, existe en cada institución educativa con sus recursos humanos, sus tradiciones, sus conocimientos técnicos y sus prácticas, existe como un activo, resulta indispensable analizar primero si este activo está incorporado al cambio curricular o debe sufrirlo y, por lo tanto, resistirlo.

Suponemos que resulta natural implantar un nuevo sistema curricular cuando ha sido decidido internamente en la organización educacional y muy difícil cuando ha sido decidido externamente, o por un grupo técnico, que no ha logrado involucrar a la administración como activo de la organización y, por el contrario, se crean demandas administrativas nuevas que pasan a constituir serios obstáculos para el funcionamiento del nuevo sistema curricular.

Las limitaciones tradicionales

Si el marco administrativo sigue siendo el tradicional, caracterizado por un presupuesto rígido y a veces una práctica administrativa rígida, las olas innovadoras chocan con un verdadero muro de contención: el aporte estatal por alumno (subvención) o el pago de una colegiatura fijado anualmente; el espacio físico: salas de clases con una capacidad tradicional, bibliotecas, talleres, gimnasio, a veces como recintos inmodificables. Todo ello corresponde a un activo fijado externamente o con anterioridad, sobre el cual pensamos sobreponer un nuevo esquema curricular, sin considerar su significado. Esta rigidez tradicional ha impuesto a la administración educacional un carácter típico, muy diferente a una administración de proyectos que parte al revés: estudiando las necesidades y de acuerdo con ellas se fijan las funciones y los presupuestos necesarios

para atender esas necesidades.

Por eso cuando hacemos críticas, a veces un poco injustas, a la falta de espíritu de innovación o de cambio en las estructuras administrativas de los colegios, podemos encontrar aquí una justificación.

El equipo de administración siente que cualquier actividad nueva va a incidir en los recursos físicos y humanos que son fijos y, por lo tanto, le va a crear una serie de dificultades. Normalmente, cuando se plantea una innovación, o nuevas ideas, la pregunta que asalta inmediatamente a quien escucha esta idea o discute esta innovación es: bueno y, ¿con qué recursos, con qué medios vamos a hacer éste cambio? Porque el cambio no es una transformación del proyecto educativo en su conjunto, sino un cambio parcial en la mayoría de los casos.

La innovación no es, precisamente, una transformación dentro de los mismos recursos; muchas veces supone nuevos recursos, porque se trata de atender una gama más amplia de necesidades, y aquí nos encontramos, entonces, con la objeción de los equipos administrativos, incluso, con la objeción de los docentes, porque ellos disponen también de un recurso limitado; la tradición chilena asigna al profesor una remuneración por horas de clases. Se ha tratado de innovar en varios sentidos, pero lo tradicional es que la remuneración corresponda a una cierta cantidad de horas de clase, es decir, a un cierto tiempo para la actividad docente, que cubre una parte del trabajo porque no considera el tiempo dedicado a corregir y analizar el trabajo de los alumnos, a estar al día en las disciplinas, a preparar clases. Cuando se plantea una nueva idea, un nuevo enfoque curricular, esto representa, normalmente, todo un trabajo de adecuación del pensamiento y la acción, un gasto de tiempo y recurso escaso para el profesor.

Cualquier innovación, entonces, incide en el recurso financiero, en el recurso físico: salas de clase, laboratorios, talleres, bibliotecas, y en el recurso tiempo: tanto destinado a la administración como a la actividad docente. Toda discusión de un nuevo enfoque curricular supone pensar muchas cosas nuevas en forma diferente, supone un nuevo esfuerzo intensivo de empleo de tiempo.

Cambio curricular sin cambio administrativo

Hacemos este pequeño análisis inicial para situarnos dentro del marco de los condicionantes. Hay una condición de recursos que está dada por la tradición educativa nacional. De tal modo que cuando pensamos en una reforma, en un cambio o en una innovación, deberíamos entender que esto tendría que partir con un enfoque administrativo diferente: el enfoque de proyecto que se presenta más adelante.

La experiencia dada por las innovaciones en la educación chilena parece conducir a modificar la tendencia a pensar que la implantación de nuevas ideas

en educación se puede hacer sin un enfoque global de los procesos administrativos y docentes, es decir, de una reorganización de la institución y sus recursos.

Cuando inicialmente se pusieron en práctica los nuevos programas de 1980 y 1981, una de las primeras novedades fue el cambio en la cantidad de horas de ciertas asignaturas. Es decir, había una redistribución de los recursos por esa vía. Se planteaba la necesidad de crear talleres exploratorios en ciertos cursos para poder atender las necesidades, los intereses y la búsqueda de nuevos intereses. El reestudio de los recursos tendría que haber sido analizado previamente, si se desea que las reformas vayan acompañadas de los esquemas administrativos que las hagan factibles. Cuando se piensa que las reformas se pueden hacer solamente dentro de la sala de clases y en el contexto de los recursos tradicionales, se plantea un desacuerdo entre recursos y procesos para poder llevar a cabo fines que son diferentes.

El problema administrativo, en la situación actual, hace suponer que el enfoque del currículo centrado en la persona no representa una modificación en el esquema administrativo tradicional y en su manejo de los recursos. La estructura tradicional permitiría establecer un nuevo enfoque curricular. Por lo tanto, la diferencia estaría en nuevos estilos administrativos derivados de un cambio de mentalidad. Tal supuesto no reconoce que la administración es el apoyo a la operación y cualquier cambio en ella conlleva por ende a un cambio en el diseño administrativo.

La alternativa del cambio de estilo administrativo

El cambio a un currículo centrado en la persona estaría basado en un cambio de mentalidad que llevaría a plantear nuevos estilos en la administración, motivados por una valoración de la persona: sea estudiante preescolar, o de los primeros grados, o estudiante de cualquier curso, sea docente, jefe técnico, o auxiliar de servicios. Todo el equipo, todos los que están involucrados en el proceso educativo basarían su actividad en el concepto de libertad para expresar sus intereses y necesidades y de reciprocidad en el sentido de que están trabajando junto con otras personas, para realizar un proceso educativo que atienda los intereses y necesidades emergentes de otras personas.

Si pensamos que la diferencia es de estilo administrativo, la novedad es que el proceso personalizador sería más bien inductivo; buscando el aflorar de necesidades e intereses, de momentos educativos significativos para todas las personas de la comunidad



escolar. Estilo diferente al verticalismo administrativo, donde las disposiciones vienen de la autoridad superior y pasan por los distintos niveles de operación hasta llegar a los estudiantes, a través de un programa que se debe aprender. El proceso verticalista lo antepone nada más que con el fin de aclarar la exposición, al estilo inductivo de la base hacia arriba, de las necesidades e intereses hacia los procesos que las atiendan: planes y programas, o aquellos eventos organizados dentro del establecimiento.

La primera diferencia de estilo administrativo radica en que la planificación, organización y ejecución del proceso educativo son conocidas desde las necesidades hacia los esquemas de administración que faciliten su atención.

Hay una clara diferencia de estilo para el administrador, cuando el currículo está centrado en la persona. El administrador no puede recibir sólo instrucciones, más bien debe estar atento a lo que se está produciendo dentro de su establecimiento y trabajar, entonces, en equipo siguiendo un estilo más horizontal, donde son consideradas todas las opiniones acerca de cómo atender las necesidades emergentes. El administrador debe conducir este proceso, tiene que ser un líder de tal proceso y, por lo tanto, se le generan a él demandas: ¿cómo evaluar estas necesidades?, ¿cómo transformar los resultados de la evaluación en esquemas de operación dentro de su establecimiento? Deberá reconocer la capacidad que hay en cada uno de sus colegas, que en este estilo pasan a ser pares, a ser miembros iguales a él de un equipo de trabajo; reconocer sus habilidades y ubicar inteligentemente estas



En el océano del quehacer administrativo las olas innovadoras suelen chocar con fuerza cuando la rigidez tradicional del roquerío impide que el cambio se realice con naturalidad.

capacidades, en los distintos roles que corresponden a esta primera búsqueda de cómo transformar las necesidades emergentes en procesos educativos organizados.

Habría una primera liberación del administrador de los prejuicios que supone el que las personas del equipo no están en condiciones de participar en todas las etapas del proceso educativo, y pensar que su rol de liderazgo no es un rol de autoridad formal, sino el de un actor inteligente e informado del equipo de trabajo.

Existe una limitación muy seria para encontrar este estilo de administración, al examinar las funciones tradicionales asignadas a los educadores. La formación del profesor no incluye estudios significativos de administración, supervisión, gestión, evaluación y control educacional. Cuando le corresponde ejercer estas funciones, lo hace basado en la experiencia de lo que ha vivido y en los rasgos de su personalidad.

La formación de administradores de la educación todavía es incipiente, se está iniciando en nuestro país. No existe un grupo de referencia que lo pueda ayudar, un grupo con el que se pudiera identificar como administrador de la educación. El estilo general en la administración de los establecimientos educacionales, donde el profesor se formó en su etapa básica, media y universitaria, no se caracteriza por ser inductivo, horizontalista, de participación en equipo. La tradición es más bien de un estilo autoritario, vertical,

legalista, basado en decretos y normas, o en acuerdos superiores motivados por los intereses de los patrocinadores. Sus niveles de referencia son administradores verticales, cuya gestión ha conocido en su etapa de estudiante.

De tal modo que hay aquí toda una necesidad de análisis respecto de cómo formar una actitud en el administrador que lo haga eficiente en un nuevo estilo. Naturalmente, esta actitud puede llegar por su propio convencimiento, entonces, deberá romper otras barreras.

Autoridad, responsabilidad y delegación

Es muy fácil hacerse la pregunta, ¿qué pasa si yo delego parte de la autoridad y no encuentro la responsabilidad suficiente de parte de las personas a las cuales delego esta autoridad?

Es preciso tener claro que toda delegación es temporal y depende de la evaluación del desempeño de la persona a quien se le ha encomendado una responsabilidad. El temor tradicional a perder autoridad al delegar funciones, a perder el debido respeto hacia el rol directivo, puede disminuir cuando está claro, que es una delegación temporal y que, así como el administrador es evaluado, mediante un proceso de supervisión, por las autoridades superiores, también, al delegar funciones, debe estar alerta y en una actitud de evaluación constante del desempeño de

las atribuciones que las personas de su equipo han ido recibiendo.

La asignación de tareas, con su correspondiente asignación de autoridad, entonces, forma parte de un proceso que engloba a toda la administración extra-establecimiento educacional e intra-establecimiento educacional, y constituye un proceso de delegación que implica que, si las responsabilidades no se cumplen, la delegación puede ser suspendida o retirada. La delegación de la autoridad, que emana de la ley en una primera instancia y de las autoridades superiores que ésta fija, o de los patrocinadores, es un proceso que envuelve a todos los que participan del equipo de educación.

La delegación supone que hay rotación en los cargos y responsabilidades, muy importante en un currículo centrado en la persona. Muy importante como actitud, porque si todos somos personas, y los adultos que están envueltos en el proceso de enseñanza tienen esta actitud y conciben su responsabilidad como delegada, no se genera la rigidez que existe en la administración tradicional, donde se confunde el rol directivo, el rol administrativo de un proceso, con el concepto de autoridad permanente. Concepto vinculado a una tradición a lo menos colonial, donde la autoridad era casi de por vida, inamovible, accedía a los cargos de mayor responsabilidad en la educación, dentro de un sistema verticalista de poder. Por lo tanto, se llegaba a ejercer el cargo de autoridad cuando se había hecho toda una carrera que la legitimaba y que le daba un nivel diferente, asociado al centro de poder que la generaba.

Esto no se compadece con un esquema horizontal como hemos planteado, donde el administrador es temporal, comisionado por la propia comunidad escolar o, por la autoridad que fija la ley para ejercer estas funciones. Tendrá una actitud consecuente y, por lo tanto, mucho más flexible frente a la posibilidad de rotación o cambio a otras funciones dentro, naturalmente, de una carrera profesional.

Es interesante el ejemplo que se da en algunos colegios privados, patrocinados por instituciones religiosas, donde se ve que quien ejerce el cargo superior dentro de un establecimiento, podría pasar al año siguiente a ejercer un grado más *humilde*, dentro del equipo de trabajo. Pero, eso forma parte de toda una disciplina que consiste en aportar a un equipo, concepto implícito en un currículo centrado en la persona.

Tenemos ejemplos de otras instituciones, extendidas en todo el mundo occidental, que dentro de su organización tienen la posibilidad de que el presidente, o jefe superior, al año siguiente pase a tener un rol muchísimo más modesto.

Considerar los roles dentro de la administración con calidad de temporales, delegados y, por lo tanto, ejercidos con una actitud absolutamente distinta, podría ser el cimiento de una administración basada en un concepto de igualdad de las personas, y de consideraciones de los



El espacio físico de un gimnasio, que aparece como recinto inmodificable, puede convertirse en un verdadero muro de contención para realizar cambios administrativos relativos a las actividades curriculares y extraprogramáticas.

valores que cada persona tiene, y no jerarquizadas en el sentido de que hay algunos superiores y otros inferiores. Si las personas son todas iguales, la administración tendría que reflejar este enfoque del currículo, destacando, en cambio, el concepto de roles de servicios, según capacidades.

Los niveles y los roles

Las ideas anteriores nos llevan a considerar que los niveles administrativos, dentro de un enfoque curricular centrado en la persona, tendrán que ser menos acentuados que en una administración tradicional, debería haber menos diferencia entre las más altas jerar-



Un currículo centrado en la persona obliga a un cambio de mentalidad en la administración y los administrados. Incluso el auxiliar de servicio debería comprender que está trabajando dentro de un proceso educativo que ayude al crecimiento de todos.

quías y las más bajas, en el sentido económico y funcional.

La función más importante en educación es la que se realiza en la sala de clases, para situar físicamente el núcleo básico, donde se generan los procesos educativos. Existe una atmósfera esencial (Gambino, Víctor, 1983), dentro de la sala de clase que está manejada por el grupo que allí participa, también hay atmósfera educativa en la institución y hay una atmósfera fuera de la institución, en la comunidad. Estas atmósferas diferentes son los lugares donde se realizan procesos educativos, pero debemos reconocer que el proceso educativo formal al cual hemos dado más importancia, es el proceso que se da dentro de la sala de clase. Allí es el profesor quien está en mejores condiciones de conocer los intereses, las necesidades de sus estudiantes, de atenderlos, de ser flexible, de encontrar esos momentos dramáticos en el crecimiento de cada una de estas personas y, por lo tanto, es la máxima autoridad del proceso educativo. En consecuencia, entre este profesor que está en la sala de clase y los otros niveles, ya sea de apoyo administrativo, de organización técnica, de supervisión y de administración superior, no debe haber una gran diferencia.

Una educación centrada en la persona asigna a la docencia la más alta jerarquía. Las funciones administrativas y técnicas pueden tener una asignación económica especial por sus responsabilidades financieras, sus responsabilidades sobre bienes materiales o por una mayor dedicación de tiempo a la empresa educativa, pero no pueden constituir una jerarquía superior.

Este principio es reconocido universalmente en las instituciones de educación superior, en las universidades. La mayor autoridad dentro de la universidad es el académico, el hombre que está en contacto con la actividad de docencia, con la actividad de investigación, con la actividad de difusión y quien guía a los académicos, es el director del departamento. Este director constituye la máxima autoridad académica posible. Todas las otras autoridades como decano, vicerrectores o directores generales, pasan a ser administradores necesarios por el tamaño de las instituciones y su complejidad financiera, por las responsabilidades institucionales hacia otras instituciones y al resto de la comunidad.

La disposición administrativa tradicional de permitir que el directivo, el rector de un liceo, el director de una escuela, el decano en la universidad, etc., tengan actividad docente es muy sabia; normalmente, se estableció un tope de seis horas de clase compatibles con un cargo administrativo, el administrador así no pierde contacto con los estudiantes, con las personas que van cambiando generación en generación, mantiene actualizados los conocimientos que imparte entre sus estudiantes o que ellos requieren aprender. Esta vinculación con la base misma del quehacer educativo: la sala de clases, es sumamente enriquecedora para la tarea del administrador, perder ese contacto lo aleja de su función administrativa en lugar de facilitarla.

Lo desvincula de la función docente y lo aparta del contacto con los profesores, que no es un contacto sólo en el sentido del diálogo, de la conversación, sino en la percepción de sentirse colegas, solidarios en una tarea común.

El profesor que sabe que el director también hace clases, está consciente de que ese director está teniendo las mismas experiencias que él y, por lo tanto, siente que será mejor interpretado en sus necesidades e intereses, mucho más considerado en su persona y, por lo tanto, estará más dispuesto a participar en otras tareas y constituir un equipo de trabajo.

La principal función del administrador general de un establecimiento de educación es formar una comunidad educativa real (Munizaga, Roberto, 1978) y establecer equipos de trabajo, mediante una comunicación permanente con los grupos docentes, los estudiantes, la comunidad entera. Organizar una comunidad real resulta más difícil en un colegio masivo, como hay muchos en este momento, con diez o más cursos paralelos en cada uno de los niveles, con una gran cantidad de profesores, de estudiantes que conforman prácticamente una masa docente, una masa estudiantil. El concepto de masa es, precisamente, antinómico con el con-

cepto de personalización; es muy difícil en un establecimiento de gran tamaño, poder crear estos contactos, esta comunicación educativa que no sea una información que va de una **fuentes**: el sector administrativo hacia un **receptor**: el sector docente y el sector estudiantil, sino una comunicación bidireccional de ida y vuelta, una comunicación basada en una comprensión de lo que significa cada uno de los interlocutores. (Calvo, Gilberto, 1984).

Esto haría suponer que el currículo centrado en la persona es más fácil de establecer en un colegio de tamaño menor. Algunos educadores piensan que el ideal es que el colegio tenga un curso por nivel, para que exista la posibilidad concreta de un conocimiento y expresión personal de cada integrante que sea posible a quienes forman parte de esta comunidad sentirse persona, ser persona, en el sentido de ser en función de los demás, que los demás le consideren persona dentro de un estilo consecuente con esa manera de pensar. En un colegio de menor tamaño es probable que se den las condiciones más favorables para el cultivo de la persona que pretende esta forma curricular.

La principal finalidad de un estilo adminis-

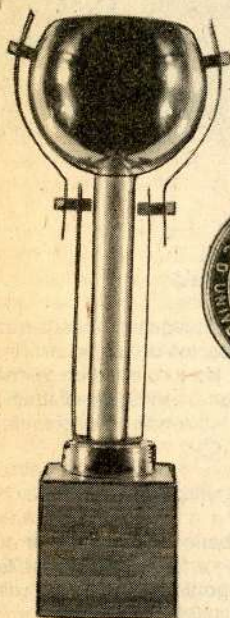
trativo, basado en un gran contacto entre las distintas personas, es formar una comunidad escolar, que la palabra comunidad no sea sólo un eufemismo, sino una forma de vida. La objeción a este estilo es que la autoridad administrativa pueda perder control, pueda sentir que está perdiendo autoridad, al implantar una comunicación abierta, que puede implicar el que interlocutores, llámese profesores o estudiantes, no comprendan esta actitud abierta y lo consideren como una debilidad. Esto lo hemos discutido largamente y, la conclusión es que si el administrador es una persona realizada con su función, primero como docente, su autoridad profesional y su personalidad va a poder irradiarse en las actividades del colegio, sin que esto sea juzgado por los demás como una pérdida de imagen. Muy por el contrario, hay un gran deseo de parte de los estudiantes y de los profesores de sentir ese contacto humano más estrecho con la persona que reviste el carácter de autoridad administrativa. Naturalmente, este es un proceso dinámico: muy difícilmente un administrador que ha representado un enfoque vertical en su acción, va a cambiar de la noche a la mañana; si así fuere, es muy probable que se presenten problemas de incomprensión de su nueva actitud.

INSIGNIAS

Milled

M.R.

SIEMPRE PRESENTE...
EN EL AREA EDUCACIONAL



FABRICA, OFICINAS Y
SALON DE VENTAS:
Chacabuco 40 Santiago
Fonos 90004* - 90520

OFICINA EN VALPARAISO:
Pedro Montt 1730 · Fono 54232

EXTENSOS SURTIDOS EN ARTICULOS
DE PREMIACION Y ESTIMULO

Insignias - Medallas - Condecoraciones
Galvanos - Trofeos - Llaveros
Autoadhesivos - Banderines



Cualquier innovación incide en el recurso financiero, en el recurso tiempo y en el recurso físico: salas, laboratorios, talleres o bibliotecas.

Formar comunidad es un proceso dinámico de apertura, insinuado en un comienzo, que posteriormente irá tomando un carácter cada vez más abierto, para lograr que, tanto los profesores, como los estudiantes, los padres y apoderados, entiendan que se les llama a cumplir roles dentro de la comunidad. El reconocimiento de la existencia de roles forma parte de la reciprocidad: entender que el dar y el recibir requieren de ciertos compromisos, de situarse en la propia realidad y comprender la realidad de los demás.

No es posible que un currículo centrado en la persona sea concebido por algunas personas como una especie de libertinaje; no es dejar hacer, dejar pasar, no es una especie de anarquía dentro del establecimiento de educación, sino una comprensión de lo que

cada persona representa por sus intereses, sus necesidades y lo que pueda aportar a la comunidad. En ese sentido debe quedar claro que el rol tradicional del profesor, como responsable de la enseñanza, como responsable de facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y los aprendizajes que él mismo está realizando, es la función que debe cumplir.

El profesor no puede dejar de ser un educador, eso sí que va a adoptar estrategias diferentes; una estrategia donde comprende que su función principal no es la de enseñar un conjunto de conocimientos, sino poner a disposición de los estudiantes los apoyos necesarios para que los alumnos encuentren la forma de lograr los aprendizajes que sus necesidades e intereses emergentes indiquen. No es una especie de anarquía de roles; el administrador, el jefe técnicos, el profesor, el estudiante, el padre tienen una función específica dentro de la comunidad escolar en un contexto humano, flexible, pero establecido con la claridad, ésta es la responsabilidad de la administración.

Próximo capítulo

En el capítulo siguiente analizaremos algunos conceptos de administración educativa, las funciones en la institución educativa y los criterios administrativos para enfrentarlos: eficiencia, eficacia, efectividad y relevancia. ○

Bibliografía utilizada y citada

- CALVO, Gilberto. "Comunicación y Educación en el Desarrollo Social. **Estudios Pedagógicos N° 10.** U. Austral, Valdivia, 1984.
- CASTILLO, Gabriel. **El Grupo Generador: Una Estrategia de Innovación en Educación.** Grupo Curflex, Santiago, 1981.
- GAMBINO, Víctor. **Proyecto Educativo.** Vicaría para la Educación, Santiago, 1983, pág. 2.
- MUNIZAGA, Roberto. **Principios de Educación.** Ed. Universitaria, Santiago, 1978, pág. 290.

Investigación

ALGUNOS INSTRUMENTOS DE EVALUACION DE LA PERSONALIDAD

Profs. Clara Morales Neyra y
Gabriela Ramírez Gatica.
Orientadoras Escuela D 7 de Copiapó, III Región.

Al término de nuestros estudios como futuras orientadoras nos dimos cuenta de que nos interesaba especialmente un aspecto de nuestras múltiples funciones: conocer a nuestros alumnos más allá de las impresiones generales que surgen de la interacción social. Por esta razón, nos dedicamos a investigar el tema de la validez diagnóstica de algunos instrumentos para evaluar la personalidad del niño. Son pruebas sencillas, de fácil aplicación: el Test de la Familia, los Indicadores Emocionales del Test de la Figura Humana, una Escala de Responsabilidad de Logro Intelectual, un sencillo Test Diferencial Semántico para medir autoconcepto, y una prueba de evaluación, especialmente usada por los psicólogos para entrevistas clínicas: el Test de Roberto.

Queríamos saber si estos instrumentos nos podrían ayudar a discriminar entre niños clasificados como bien adaptados por sus profesores y aquellos niños catalogados como desadaptados; es decir, nos interesaba estudiar la validez diagnóstica de estas pruebas, validez que se estima en relación con un criterio conductual.

Si demostrábamos que estos tests nos permitían diferenciar entre dos grupos contrastados respecto a su nivel de adaptación, estaríamos contribuyendo a la tarea de evaluar la personalidad del niño por parte del orientador. Si en nuestro estudio concluíamos que los resultados de estas pruebas no discriminan entre estos dos grupos de alumnos, también significaba un aporte, por cuanto estos resultados nos permitirían tomar con precauciones los usos de estos instrumentos.

Pruebas utilizadas

Test de la Familia.

El Test de la Familia es de fácil aplicación. Casi siempre es bien acogido por el niño y el adolescente. Se puede realizar a partir de los

- La investigación consistió en la aplicación de cinco pruebas a dos grupos de alumnos considerados por sus profesores como desadaptados y adaptados.
- Se deseaba saber si existía concordancia entre la clasificación de los profesores y el resultado de la aplicación de las pruebas.
- En el Test de responsabilidad de logro intelectual no se advirtieron claras diferencias entre niños adaptados y desadaptados.

Nota: Esta investigación fue orientada por la psicóloga Gabriela Fernández Castro, docente de la Universidad de Atacama.

cinco o seis años de edad, y no requiere más material que una mesa, papel y lápiz. Es un test proyectivo porque permite al niño liberar tendencias reprimidas en su inconsciente, y de este modo puede revelarnos sentimientos y emociones suscitados por su entorno familiar. Con esta prueba se llega a conclusiones rápidas partiendo de simples antecedentes que ocurren más al sentido común que a teorías preestablecidas y en particular a la familia del niño tal como él se la presenta.

Los antecedentes de esta prueba se obtuvieron en las obras de Porot (1962) y Corman (1967).

Test de la Figura Humana.

En relación con los Indicadores Emocionales de la Figura Humana, el dibujo de la figura humana no sólo es una prueba para evaluar el desarrollo cognoscitivo en términos de edad mental, sino también es útil como test proyectivo para pronosticar conflictos emocionales en los niños.

Koppitz propone una lista de treinta indicadores emocionales que sirven para evaluar el test (Koppitz, 1976).

Test de Roberto.

Es un test proyectivo que consta de treinta

y cuatro preguntas referidas a un niño imaginario llamado Roberto y con quien, se supone, se identifican los niños encuestados. Las preguntas se refieren a aspectos de la vida cotidiana de los niños, relacionados con la escuela, la familia, los padres, profesores, estados de ánimo del niño, etc.

Este test fue elaborado por el psiquiatra Hernán Montenegro y por la psicóloga María Isabel Lira, quien nos informó que en relación con este test, no hay mayores referencias de validación objetiva. Es una pauta para entrevista clínica usada por psicólogos.

Test de Responsabilidad de Logro Intelectual.

Este test fue creado por Crandall, Katovsky y Crandall (1969), y tiene relación con el constructo propuesto por Rotter sobre control interno-externo del refuerzo. Rotter sostiene que la percepción que tenga un sujeto acerca de la secuencia conducta-refuerzo influirá en sus expectativas, su aprendizaje y, en general, su conducta frente al medio. Describe dos tipos de creencias en relación con la secuencia conducta-refuerzo.

La creencia en el control externo se manifiesta cuando un sujeto percibe que un



Las autoras del artículo, profesoras Clara Morales N. y Gabriela Ramírez G., durante una sesión de trabajo en la que reciben orientación de la psicóloga Gabriela Fernández Castro (a la derecha), docente de la Universidad de Atacama (Foto enviada por las autoras).

acontecimiento que sigue a una conducta no depende de ella, pues es el resultado de la suerte, de la acción de alguien todopoderoso o de acontecimientos externos muy complejos. La creencia en el control interno se presenta cuando una persona piensa que un acontecimiento depende de sus propias acciones o de sus características relativamente permanentes.

Uno de los aspectos más interesantes en la investigación de la variable concierne a sus connotaciones culturales. Se postula que los habitantes de países subdesarrollados tienen tendencia a pensar en el control externo del refuerzo; son, por lo tanto, más pasivos en buscar soluciones a sus problemas personales. Esperan ayuda de los demás o dejan a la suerte y al destino que resuelvan sus problemas. La creencia en el control interno se asocia, en general, con aspectos más positivos del comportamiento.

Test Diferencial Semántico.

Este es un método para evaluar el significado que tiene un concepto determinado para una persona. Se propone un concepto, el cual debe ser evaluado en varias escalas que miden adjetivos bipolares relacionados con el concepto. Este método fue propuesto por Osgood (1952). Nos interesaba ver la efectividad de un test del tipo Diferencial Semántico para medir autoconcepto. Para tal objetivo creamos una escala de acuerdos con el concepto "Yo mismo", que comprendía diferentes ítems valorativos con respecto a él, por ejemplo: limpio-sucio; bueno-malo; alegre-triste, etc.

Hipótesis

Planteamos hipótesis para cada una de las pruebas, en el sentido de que los niños adaptados obtendrían puntajes significativamente diferentes que los niños desadaptados.

Método

Se trabajó con dos grupos de dieciséis niños cada uno, correspondientes a tercer y cuarto año básico, los cuales fueron detectados por sus profesores jefes a través de una planilla que consignaba los siguientes rubros:

Grupo I (Desadaptados): Nombre del alumno, edad, curso: Agresivo, dependiente, tímido, tics, tartamudez, grosero, inhibición profunda, robo, otros.

Grupo II (Adaptados): Aparte de los datos de identificación, se observaron los siguientes rasgos conductuales: responsable, cooperador, independiente, alegre, seguro de sí mismo, confiable, ausencia de tics. Se hizo hincapié en que estos alumnos seleccionados no presentaran dudas respecto a su normalidad intelectual.

Administración de las pruebas

Las cinco pruebas se realizaron en forma individual. De esta manera se observó la conducta del niño cuando trabajó; se aclararon dudas, y así se estableció una buena comunicación que hizo más enriquecedor el trabajo.

Administración del Test de la Familia: Se entregó una hoja en blanco al niño, para que dibujara a su familia en la mejor forma posible.

Interpretación y tabulación del dibujo: Para tabular los dibujos creamos un método con el fin de cuantificar los resultados.

La interpretación del dibujo consideró dos niveles: el formal y el análisis del contenido. Se tomaron en cuenta las siguientes categorías:

- Secuencias de las figuras.
- Eliminaciones, distorsiones u omisiones.
- Tamaño.
- Movimiento.

Sobre la base de estas categorías se fueron describiendo los dibujos. Se compararon las figuras y se analizaron los aspectos en que diferían.

Codificación del Test de la Familia Análisis del Contenido

Se otorgó un punto a los aspectos del dibujo que implicaron una alteración en la percepción del niño de la dinámica familiar.

1. Omisiones: Personajes que aparecen en la casa y no aparecen en el dibujo.
2. Inclusiones: Personajes que no viven en la casa y que se incluyeron.
3. Omisión de sí mismo.
4. Ocupa el primer lugar izquierdo un miembro de la familia poco relevante.
5. Distorsión importante del padre o de la madre.
6. Tamaño significativamente mayor o menor de un personaje.
7. Distorsión significativa de sí mismo.
8. Actitud de los personajes.

Aspectos formales

Se consignó medio punto a los siguientes aspectos:

- Indicadores emocionales de la figura humana: cada uno de estos indicadores se acreditaron hasta por una vez, para no recargar el resultado de este test con el de los Indicadores Emocionales.
- Calidad pobre del dibujo.
- Ocupa poco espacio.

Administración del Diferencial Semántico de Osgood

Debido al escaso material existente para evaluar el autoconcepto en alumnos de Educación Básica, elaboramos un test sim-

ple, de fácil manejo, para medir el concepto de sí mismo. Seleccionamos ocho adjetivos bipolares que consideraron la actitud frente a sí mismo.

Con cada uno de los pares de adjetivos confeccionamos una escala que iba del 1 al 4. Cada número de la escala indicaba el grado del rasgo que se quería medir; por lo tanto, el alumno se debía clasificar de 1 a 4. Los adjetivos fueron los siguientes:

YO ME CONSIDERO

Alegre	1	2	3	4	Triste
Bueno	1	2	3	4	Malo
Bonito	1	2	3	4	Feo
Limpio	1	2	3	4	Sucio
Cooperador	1	2	3	4	Flojo
Habiloso	1	2	3	4	Tonto
Amistoso	1	2	3	4	Peleador
Aplicado	1	2	3	4	Porrón (Porro)

Esta hoja iba precedida de una hoja de instrucciones. Cuando el niño comprendía bien las instrucciones, se aplicaba el test.

Tabulación del Diferencial Semántico

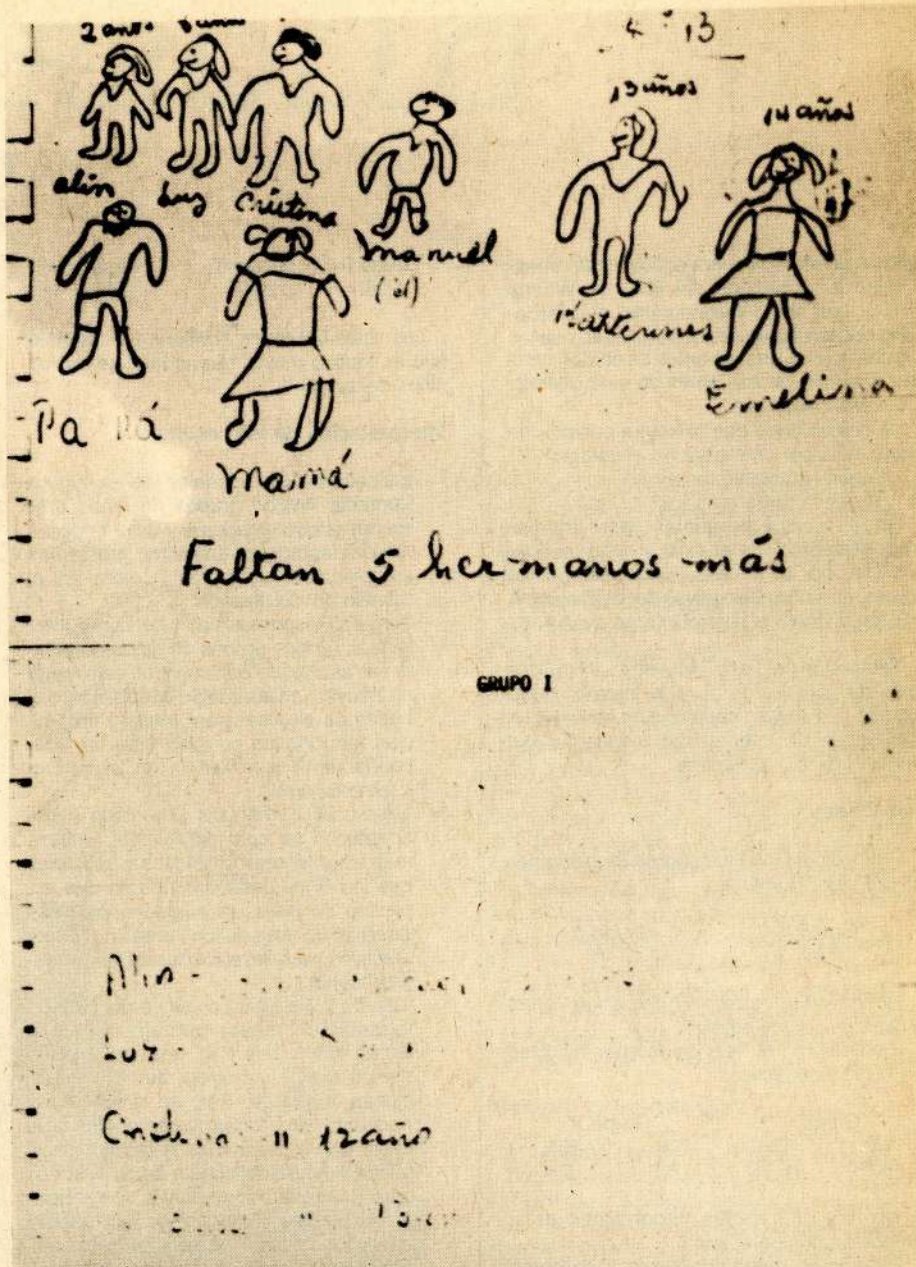
En la tabulación del test sumamos los números que el niño había marcado en cada una de las ocho escalas. Este puntaje lo llevamos a una hoja individual de resumen de cada examinado.

El puntaje mínimo de esta prueba fue de ocho puntos y el máximo de treinta y dos puntos. Los puntajes altos indicaron que aquellos niños tenían un mal concepto de sí mismos; y por el contrario, los niños que obtuvieron puntajes bajos poseían muy buen concepto de sí mismos.

Administración del Test de la Figura Humana: Se entregó al niño una hoja, lápiz y goma, y se le pidió que dibujara una persona.

Codificación y Tabulación de los Indicadores Emocionales: Para evaluar estos dibujos se aplicó la pauta de Koppitz que comprende un conjunto de signos que se estiman están relacionados con problemas emocionales en el niño. A cada uno de los indicadores emocionales se asignó un puntaje con el objeto de tener un resultado cuantitativo de este test.

Administración del test de Roberto: Consta de treinta y cuatro preguntas: fue pasado en forma individual y oralmente. A medida que se hacía la pregunta al alumno, las respues-



Dibujo de su grupo familiar realizado por uno de los alumnos desadaptados cuando se le aplicó el Test de la Familia (Foto enviada por las autoras).

tas se escribían en forma textual en una hoja. Luego se hizo un análisis de ítems, distribuyendo las respuestas en siete áreas de acuerdo con el contenido de las preguntas (escuela, mamá, papá, hermanos, conflictos, neutro, etc.). Al dividir los ítems por área se confeccionaron dos planillas, una por cada grupo, donde se anotaron las preguntas del Test de Roberto y las respuestas de los niños, para tener una visión general de las respuestas entregadas por cada niño en un

área y pregunta determinada; finalmente se calcularon las frecuencias de respuestas de cada grupo.

Administración del Test de Responsabilidad de Logro Académico

De un total de treinta ítems de que consta el cuestionario original de Crandall et al., seleccionamos quince de ellos, por considerarlos más comprensibles para el nivel de los

niños a quienes se iba a aplicar; este cuestionario lo obtuvimos del libro de Wasna (1974). Los niños respondieron el cuestionario por escrito, en sesión individual, y se les dio una hoja de ensayo antes de comenzar el test. Ejemplo de los ítemes de este cuestionario es el siguiente:

¿A qué se debe que te hayan puesto una buena nota por una tarea en el colegio?

A. ¿A que estudiaste mucho?

B. ¿A que la tarea era fácil?

De las quince preguntas, siete medían responsabilidad por el éxito y ocho responsabilidad por el fracaso. Cada uno de los ítemes tenía dos alternativas de respuestas A o B, según fuera el control interno o externo.

Tabulación del Test: Obtuvimos al final dos tipos de puntaje, un puntaje interno y otro externo y, a su vez, cada uno de ellos dio un subpuntaje de internalidad o externalidad frente al éxito y al fracaso.

Resultados

Promedio de los Indicadores Emocionales de la Figura Humana:

Grupo I	Grupo II
2.49	2.15

No hay diferencias significativas entre ambos grupos de sujetos.

Promedio en el Test de Responsabilidad de Logro Académico:

Grupo I		Grupo II	
Int.	Ext.	Int.	Ext.
8.25	6.75	8.5	6.5

No hay diferencias importantes entre ambos grupos de sujetos.

Promedios obtenidos en el Diferencial Semántico:

	Grupo I	Grupo II	Signif.
Alegre-Triste	2	1.5	.05
Bueno-Malo	1.5	1.5	
Bonito-Feo	2	1.3	
Limpio-Sucio	1.5	1.0	.05
Cooperador-Flojo	1.3	1.2	
Habiloso-Tonto	1.5	1.3	
Amistoso-Peleador	1.5	1.3	.01
Aplicado-Porrón	1.5	1.1	.02

En las escalas alegre-triste, amistoso-peleador y aplicado-porrón hay diferencias significativas en ambos grupos de sujetos.

Promedios en el Test de la Familia:

Grupo I	Grupo II	Signif.
4.06	2.09	001

Los niños del grupo I obtienen un puntaje que es mucho mayor que el puntaje de los niños del grupo II.

Interpretación de los resultados

- Indicadores Emocionales de la Figura Humana: Ambos grupos de niños presentan estos indicadores. Aun cuando los niños adaptados manifiestan problemas emocionales, ellos tienen éxito en el manejo de los mismos.
- Test de Responsabilidad de Logro Intelectual: Ambos grupos de niños no difieren en este test. Podría ser que este rasgo no influyera en la variable adaptación, o el hecho de emplear para modelo una escala reducida no permitió detectar adecuadamente la creencia en el control interno-externo.
- Diferencial Semántico: Los niños mejor adaptados se consideran más limpios, más alegres, más amistosos y aplicados que los niños desadaptados, lo que implicaría en ellos un autoconcepto más positivo. El resto de los ítemes no fueron efectivos para revelar diferencias en autoconcepto.
- Test de la Familia: Los niños del Grupo I lograron un mayor puntaje negativo. Estos niños tendrían una percepción menos exacta y realista de las interacciones familiares. Esto se refiere a las frecuentes omisiones de personajes de la casa, padre, hermanos e incluso de sí mismos dentro del dibujo. Estos alumnos percibirían ciertos personajes de su hogar como agresivos, según las actitudes y expresiones de los personajes del dibujo. Estos niños incluyen en algunos casos como personajes más importantes (al lado izquierdo superior) a personajes no relevantes dentro del hogar (hermanos menores, primos, etc.).

Conclusiones

- a) El dibujo de la familia discrimina efectivamente entre niños considerados adaptados y desadaptados por sus padres, teniendo estos últimos una percepción menos positiva de la dinámica familiar y mostrando numerosos indicadores emocionales.

- b) Las escalas del Test Diferencial Semántico correspondientes a los conceptos limpio-sucio, amistoso-peleador, habiloso-tonto, alegre-triste, disciernen efectivamente en el autoconcepto de los niños considerados adaptados y desadaptados.

Los niños adaptados se consideran más limpios, más amistosos, más habilosos y más alegres.

- c) Las escalas del Diferencial Semántico: cooperador-flojo, bonito-feo, aplicado-porrón no discriminan en el autoconcepto de los niños adaptados y desadaptados.
- d) La escala relativa a la responsabilidad de Logro Intelectual no especifica la creencia en el control interno-externo del refuerzo en ambos grupos de niños.
- e) Ambos grupos de niños presentan Indicadores Emocionales en el Test de la Figura Humana.
- f) La pauta de Entrevista llamada Test de Roberto no permite discriminar qué respuestas corresponden a los niños adaptados y cuáles a los desadaptados.
- g) Los resultados nos hacen enfatizar la idea acerca de las precauciones que se deben tomar en el empleo de test de evaluación de la personalidad y en lo erróneo que es suponer que un test puede bastar por sí mismo para hacer predicciones demasiado puntuales sobre la conducta de un niño.

Bibliografía

CORMAN, L. **El Test del Dibujo de la Familia**, Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 1967.

CRANDALL, V., TAKOVSKY, W., CRANDALL, V. "Children Belief in Their Control of Reinforcement in Intellectual achievement Behaviors". **Child Development**, 1965, 36, 91-109.

KOPPITZ, E. **El Dibujo de la Figura Humana en los Niños**. Editorial Guadalupe, Buenos Aires, 1976.

OSGOOD, CH. "The Nature and Measurement of Meaning". **Psychological Bulletin**, Vol. 49, Nº 3, 1952.

POROT, M. **La Familia y el niño**. Editorial Miracle, Barcelona, 1962.

WASNA, María. **La motivación, la inteligencia y el éxito en el aprendizaje**. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1974.

MOTRICIDAD Y DESARROLLO MOTOR

Prof. **Juan Gallardo Osorio.**

Universidad del Norte, Antofagasta.

Master en Educación Física.

Universidad Católica de Lovaina, Bélgica.

En artículo anterior titulado "Motricidad: Estructuraciones Específicas", publicado en **Revista de Educación** N° 108, hemos planteado la trascendencia de un proceso formativo de índole sensorio-motriz para dotar al preescolar de un adecuado equipamiento psicomotor, que denominamos prerrequisitos, de importancia manifiesta en el inicio de los procesos de aprendizaje de naturaleza más compleja como la lectoescritura y cálculo.

El avance científico en el campo de la psicología, medicina, neurofisiología, pedagogía nos permite comprender la importancia del complejo funcionamiento del ser humano, analizado desde la perspectiva de una uni-

- El acto motor juega un papel importante en el desarrollo infantil.
- Es deseable someter al niño que inicia su escolaridad básica a una evaluación psicomotriz.
- Visión sinóptica de algunas conductas psicomotoras necesarias y de la edad en que deben evaluarse.

dad psicobiológica. Esto significa que motricidad y psiquismo están en íntima conexión, es decir, constituyen, "dos aspectos inseparables de una misma organización" (Picq Vayer, 1977:6).

A partir de la primera infancia (desde el nacimiento hasta los tres años), la actividad motriz presenta una estrecha relación con la actividad mental. En este sentido, Dupré plantea en 1909 la estrecha conexión entre las alteraciones mentales y motrices, utilizando en aquella ocasión el concepto de **retardo motor**. Por ello es de fundamental importancia el desarrollo psicomotor que se alcance con el niño en sus tres primeros años de vida. A esta edad, el niño logra habilidades motrices fundamentales, como caminar, correr, saltar. También adquiere otras más complejas, como la palabra; el juego.

Luego, en la segunda infancia (tres o cuatro a siete u ocho años) se inicia un proceso valioso —la mielinización—, las adquisiciones motrices se perfeccionan gradualmente y se consiguen nuevas habilidades a un ritmo más rápido (Not, 1978: 24).

Aspectos psicomotrices

Intentando precisar la temática en el ámbito de una teoría psicológica determinada, señalemos que Piaget identifica seis estadios o períodos de desarrollo que enfatizan la aparición de estructuras variables sucesivamente construidas en las áreas motora, intelectual y afectiva. Centremos nuestra atención en los cuatro primeros períodos que se extienden desde el nacimiento hasta los siete años, es decir, anteriores al estadio de las operaciones concretas.

- 1º. Estadio de los reflejos (tendencias instintivas), vinculado a los procesos de nutrición y a las primeras emociones.
 - 2º. Estadio de los primeros hábitos motores y de las primeras percepciones organizadas.
 - 3º. Estadio de la inteligencia sensoriomotriz (o práctica) anterior al lenguaje.
- Estos tres primeros estadios de desarrollo



Para el niño el movimiento representa el primer medio de expresión y la primera modalidad de exploración.

abarcan desde el período del lactante hasta un año y medio a dos años.

4º. Estadio de la inteligencia intuitiva que va desde los dos a siete años (Piaget, Inhelder, 1981: 17-22).

Un estadio representa, en esencia, una forma particular de equilibrio, que comporta una serie de caracteres momentáneos o secundarios que van sufriendo un proceso gradual de modificación posterior. Para Piaget, las estimulaciones que recibe el niño en estas etapas previas constituyen la base de su inteligencia futura. Si las bases son deficientemente elaboradas, es posible suponer que ello deberá influir de algún modo en los estadios posteriores. Además, ya hemos planteado que el desarrollo infantil sigue un proceso de constitución progresiva basado en la participación de tres vías perfectamente integradas.

Visión de síntesis del comportamiento psicomotor

El comportamiento psicomotor infantil está fuertemente influido por la herencia y el medio, siendo de gran importancia un adecuado proceso integral. Esto significa que cuando la motricidad se interesa por este último proceso representa una aproximación al desarrollo humano, pero al detectar insuficiencias en el proceso aludido supone una aproximación reeducativa, o quizás simplemente educativas, ya que tal vez antes no se entregaron al niño las experiencias psicomotrices necesarias.

Ambas aproximaciones son complementarias, podemos interesarnos por el desarrollo humano, enfoque que puede asumir un carácter reeducativo, cuando el niño no logra organizar las estructuras propias de su edad, y que deberían estar elaboradas en función a los diferentes aportes. En este último aspecto dejemos precisar que las dificultades motoras se observan en la ejecución de actos complejos de la vida diaria. Al mismo tiempo se atienden ciertos factores que influyen negativamente sobre la estabilidad, dificultando, de este modo, la ejecución motriz, alterándose los niveles de atención que muestra el niño.

Podemos ya comprender que el acto motor juega un papel importante en el desarrollo infantil, ya que para el niño el movimiento representa el primer medio de expresión y la primera modalidad de exploración. Esto justifica por qué afirmamos categóricamente que el niño debe ser activo —física e intelectualmente—, única forma de resolver con éxito los diferentes problemas psicomotores que le presenta la vida diaria. Significa que las acciones de exploración y manipulación son vitales en la etapa preescolar, ya que la base de todo conocimiento como de todo comportamiento es la experiencia corporal

vivida. Al respecto el Dr. Le Boulch sostiene que el dominio corporal en el niño constituye un factor vital para el control de su propio comportamiento. Este factor clave, unido a la acción educativa, hace posible que el niño pase de la inconsciencia al conocimiento, logrando además el control de sí mismo y del mundo exterior.

En síntesis, la experiencia corporal estimula el desarrollo del pensamiento, es decir, en un sentido más general el crecimiento mental es indisoluble del crecimiento físico, resultando importante la maduración de los sistemas nerviosos y endocrinos, no olvidando que las influencias del medio psicosocial adquieren cada vez mayor importancia desde el momento del nacimiento, incluso

Desde la primera infancia el niño va adquiriendo habilidades motrices complejas, como es el caso del juego.



Desde la primera infancia el niño va adquiriendo habilidades motrices complejas, como es el caso del juego.

algunos científicos otorgan gran trascendencia al período anterior a la fecundación. Esto nos lleva a reiterar que el desarrollo psicomotor es producto de intrincadas relaciones, imposibles de cuantificar tanto de la herencia como del medio. Un enfoque centrado en uno solo de los factores indicados parece carecer de solidez científica.

Insistimos, una vez más, que la experiencia corporal para que resulte eficaz —tanto en la escuela como en el hogar— debe desarrollarse en un adecuado clima afectivo, aspecto primordial para otorgar seguridad y confianza en sí mismo al niño. La calidad de las vivencias corporales constituyen, bajo la perspectiva de insuficiencias de la integración, un modelo coherente para explicar las primeras dificultades escolares que presenta el niño al iniciar la Educación General Básica.

Motricidad y psicoafectividad

Hemos adelantado que motricidad y psicoafectividad presentan una relación estrecha, realidad que influye en la personalidad infantil. El Dr. Le Boulch plantea al respecto que "la educación por el movimiento (educación psicocinética o educación psicomotriz) es la educación del ser en su totalidad a través de la utilización de su propio cuerpo". Los trabajos de Piaget y Wallon prueban que el niño constituye una unidad imposible de disociar, inserta en un medio socioafectivo particular.

Un medio ambiente familiar restrictivo (autoritario, inflexible) dificulta un desarrollo armónico, debido a las continuas prohibiciones, falta de estimulación frente al progreso psicomotor que adquiere el niño. En cambio, un medio ambiente familiar flexible (tolerante) favorece la adquisición de nuevas vivencias corporales, enriqueciendo el repertorio motriz del niño, lo que influirá posteriormente de manera positiva en su evolución, incluso en el desarrollo del pensamiento lógico.

El niño evoluciona de un estado de emo-

ción indiferenciada y de conductas motrices rudimentarias—satisfacción de necesidades elementales— hacia un descubrimiento progresivo del objeto en tanto que tal, por medio del desarrollo de sus sentidos. Destacamos la importancia y complejidad de un análisis de este tipo, justamente por el sinnúmero de relaciones que se establecen entre ambos factores, motricidad y psiquismo.

Dificultades psicomotrices: efectos

El desarrollo de esta temática supera ampliamente el ámbito del presente artículo. Sin embargo, a pesar de esta limitación, aportaremos algunos elementos básicos que explican de modo general algunas dificultades que presentan ciertos niños al inicio de su escolaridad. Al respecto debemos revisar los planteamientos aportados en el artículo anterior donde desarrollamos sumariamente el proceso de formación de las diversas estructuraciones o **prerrequisitos esenciales** importantes en los diferentes aprendizajes.

Entendemos por desarrollo normal del niño cuando observamos en él una progresiva evolución de sus conductas. Cuando todo va bien, el niño realiza un proceso de estructuración correcto, es decir, ejecuta todas las tareas psicomotoras esperadas según su fase evolutiva. Si esto no ocurre, mostramos preocupación cuando detectamos la ausencia de una conducta, o bien una perturbación en ella, la mayoría de las veces consecuencias de la insuficiencia del trabajo formativo a nivel sensoriomotriz.

Los llamados **prerrequisitos fundamentales**, elementos claves en el éxito de los aprendizajes escolares, se originan en otras estructuras de base más simples que normalmente se adquieren en la enseñanza preescolar. Según Piaget una estructura mental se elabora a partir de una anterior, de lo que se deduce que la fijación de una estructura nueva no supone ipso facto la creación o completación de una más antigua (Piaget, Inhelder, 1981:15).

Por otra parte, sabemos que para cada aprendizaje existe un período crítico, es decir, previo al inicio de una tarea educativa específica es vital constatar la existencia de dichos prerrequisitos; su ausencia o presencia estaría determinando en cierto modo el fracaso o éxito de dicho proceso. Es deseable someter al escolar que inicia su escolaridad básica a una evaluación psicomotriz como condición previa, incluso a veces es necesario efectuar un proceso de perfeccionamiento —general o particular— de aquellas estructuraciones básicas deficientemente elaboradas, como exigencia fundamental para iniciar las tareas de aprendizaje de naturaleza más compleja.

Alcances finales

De lo expuesto anteriormente se observa que es fundamental evaluar el estado inicial de los prerrequisitos básicos. De inmediato surgen algunas interrogantes: ¿Qué estructuraciones específicas deben evaluarse?, ¿a qué edad evaluar esas conductas psicomotoras? ¿qué instrumentos se pueden utilizar? ¿qué normas o puntajes se deben usar para determinar cualitativamente su estado de desarrollo?

Para responder a las dos primeras interrogantes presentamos como conclusión un cuadro con una síntesis de diferentes autores que nos proporciona una visión sinóptica de algunas conductas psicomotoras referidas concretamente a: factores **psicomotores** (esquema corporal, percepción y estructuración del espacio, percepción del tiempo); factores de **ejecución** (fuerza, velocidad, *endurance orgánica, souplesse*), y factores de **coordinación** (combinación y regulación motriz, equilibrio, agilidad y habilidad, precisión y ritmo) relacionados con la edad de los alumnos.

Con esa síntesis podemos analizar la posibilidad de estructurar una evaluación de las conductas psicomotoras faltando decidir qué instrumentos podrían utilizarse con este propósito.

CUADRO SINTESIS

	6	7	8	9	10	11	12	13
Esquema Corporal	6/7 años buena orientación sobre su propio cuerpo, proyectándola luego en el espacio. Entrenamiento: trabajar capac. antes 6.			a 12 años capacidad está terminada.				
Percepción y estructura espacial	Percepción espacial se adquiere muy pronto. Entrenamiento: muy pronto la percepción espacial puede mejorarse rentablemente mediante trabajo sistemático de perfeccionamiento.			Fin infancia capacidad está terminada.				
Percepción del tiempo	Entrenamiento: El sentido temporal debe desarrollarse en los tres primeros años de escolaridad básica, y la diferenciación temporal de 9 a 12 años (niños superan a niñas).			Diferenciación temporal ocurre de 9 a, 12.		Término sentido temporal 11/12 (niñas) 13 (niños).		
Fuerza	Entrenamiento: Trabajo deseable durante infancia, pero sin carga suplementaria. Evitar musculación demasiado precoz. Fuerza máxima (isométrica) después de la infancia.			Tasa mejoramiento más importante luego infancia.				
Velocidad			7/9 aumento importante sprint		6-11/12 tiempo reacción disminuye fuerte y regularmente.			
Endurance orgánica	Entrenamiento: posibilidades desarrollo óptimo, hasta 7 (mala), 8/10 (buena) 11/13 (excelente). Evitar trabajo intenso en infancia.		7/9 aumento más importante.		Entrenamiento: intensivo luego de infancia.			6/12 trabajo poco intenso.
Souplesse	Entrenamiento: posibilidad de desarrollo óptimo, hasta 7 (mala), 8/10 (buena), 11/13 (excelente).		Comienzo edad escolar capacidad bien desarrollada.		término infancia, deterioro rápido.			
Combinación y regulación motriz	5/7 desarrollar capacidad en base a acciones simples. Progresión, gradación. Utilizar ritmos adecuados en movimientos simples.		7/8 y 9/10 años practicar movimientos combinados y rápidos (dinámicos).		Fin infancia capacidades bien desarrolladas.			
Equilibrio	Entrenamiento: posibilidad de desarrollo óptimo hasta 9 (buena), 10/13 (excelente)		6/12 se observa mejoramiento regular.		7/9 aumento más importante.			
Agilidad y habilidad	Entrenamiento: de 9 años las condiciones son buenas (rentables).		Mejoramiento constante entre 7 y 17 años.		7/9/10 tasa más importante desarrollo.			
Precisión					9/10 precisión desarrollada.			
Ritmo	Entrenamiento: 5/7 evoluciona, pero mantiene imperfecciones. Educar sentido rítmico toda la básica (tres primeros cursos).		8/13 (niños) mejoramiento importante.		9/11 (niñas) tasa mejoramiento más importante.			

Bibliografía

- ANASTASI, Anne. **Psicología Diferencial**. Aguilar S.A. de Ediciones, Madrid (España), 1970.
- CRATTY, Bryant. **Psychologie et Activité Physique**. Editions Vigot Frères, Paris (France), 1974.
- KNAPP, Bárbara. **Sport et Motricité**. Editions Vigot Frères, Paris (France), 1975.
- LE BOULCH, Jean. **Vers una science du mouvement humain**. Les Editions E.S.F., Paris (France), 1978.
- NOT, Louis. **La Educación de los Débiles Mentales**. Editorial Herder, Barcelona (España), 1978.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **Psicología del Niño**. 10ª. edición. Ediciones Morata S.A., Madrid (España), 1981.
- PICQ, Louis, VAYER, Pierre. **Educación Psicomotriz y Retraso Mental**. Editorial Científico-Médica, Barcelona (España), 1977.
- RIGAL, Robert; PAOLETTI, René y PORTMANN, Muchel. **Motricidad: Aproximación neurofisiológica**. Les Presses de L'Université de Québec. Madrid (España), 1979. ○

Para adultos

EDUCACION FUNDAMENTAL Y EDUCACION TECNICA ELEMENTAL

Dirección de Educación

El Ministerio de Educación Pública ha destinado, para el presente año, 283 millones de pesos para implementar la ejecución de los Programas de Educación Fundamental y de Educación Técnica Elemental de Adultos.

Esta es una modalidad de educación práctica compensatoria, que permite nivelar la escolaridad de los adultos y ofrecerles un componente técnico elemental que los capacite para incorporarse en mejores condiciones a una actividad u oficio.

Educación Fundamental

La Educación Fundamental atiende a personas mayores de quince años, con escolaridad inferior a 4º año básico. Se realiza mediante programas de 200 a 250 horas de promedio, con un plan de estudios dividido en tres áreas:

a) Area Común: Considera elementos de formación general y formación matemática. 55% de las horas.

b) Area Diferenciada: Contempla nociones elementales, de contenidos técnicos. 35% de las horas.

c) Area Electiva: Que incluye deporte, recreación y artesanía. 10% de las horas.

Al término del programa el alumno recibe un certificado equivalente al Primer Nivel de Educación Básica de Adultos, que le permite incorporarse a programas de educación técnica elemental o programas regulares de Educación de Adultos.

Educación Técnica Elemental de Adultos

La Educación Técnica Elemental de Adultos entrega capacitación técnica, educación

● Los programas de Educación Fundamental y Técnica Elemental ofrecen una educación práctica compensatoria para adultos.

● La Educación Fundamental atiende a alumnos con escolaridad inferior a 4º año básico.

● La Educación Técnica Elemental es para alumnos con escolaridad inferior a 2º año medio.

general y actividades complementarias a los adultos mayores de dieciocho años, con escolaridad superior a 4º año básico e inferior a 2º medio.

El Plan de Estudio está constituido por tres áreas: Educación General, Educación Técnica y Actividades Complementarias.

El Area de Educación General comprende una etapa básica y una etapa media, cada una dividida en primero y segundo grado.

Para la etapa básica se consideran 600 horas y para la media 680 horas, con una carga horaria de veinte horas semanales por grado.

Los grados en la etapa básica son equiva-

lentes a 2º y 3er Nivel de Educación de Adultos y en media a 1º y 2º Medio Humanístico-Científico, respectivamente.

Cada programa corresponde a un grado de una etapa.

Las áreas de estudio consideran las siguientes asignaturas:

a) Area Educación General: Castellano, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Idioma Extranjero (desde el 2º grado de la etapa básica).

b) Area de Educación Técnica: Comprende la o las especialidades técnicas ofrecidas por el establecimiento ejecutor, previo diagnóstico de intereses y condiciones del local. Están constituidos por módulos comunes para todos los participantes.

c) Area de Actividades Complementarias: Es electiva y contiene deporte, recreación y artesanía.

Las áreas de Educación General y Educación Técnica, en la etapa básica, tienen 270 horas y el área Complementaria, 60 horas. En la etapa media, la educación general tiene 350 horas; educación técnica 270 y las actividades complementarias 60 horas.

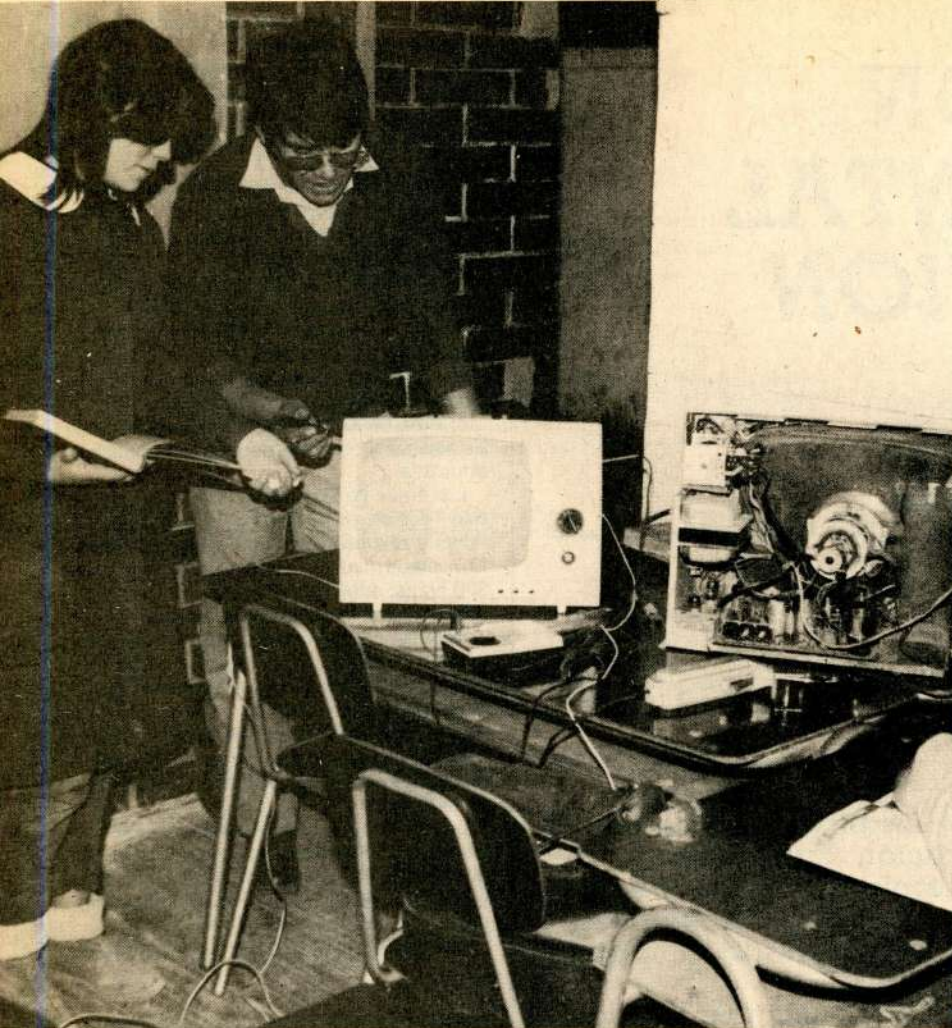
Para ser promovidos los alumnos deberán asistir a lo menos un 70% del total de horas y haber aprobado todas las asignaturas de las diferentes áreas u obtener un promedio cuatro en cada área, no obstante haber reprobado una asignatura del Area de Educación General, siempre que no sea Castellano o Matemática.

Los alumnos, al término de los estudios de un programa, recibirán una certificación en la que se indicará su situación educacional final y que será válido para todos los efectos legales.

Por Decreto N° 215 de 28 de diciembre de



Peluquería y estética fue una de las especialidades donde se registró una alta cantidad de alumnos.



Las especialidades técnicas que ofrece el establecimiento son el resultado de un diagnóstico de los intereses de los estudiantes y las condiciones del local.

1984 se aprobó, además, un Plan de Estudio de Educación Media Humanístico-Científica de Adultos, en cuatro semestres, equivalentes a los cuatro años de Educación Media, para trabajadores mayores de veintiún años.

Programas

En la concreción de estos programas, el Ministerio cancela una subvención de 0,00475 U.T.M. por hora para cada alumno. Esto significa 0,42 U.T.M. mensual, aproximadamente, por alumno participante.

Los programas pueden ser desarrollados por establecimientos declarados cooperadores de la función educacional del Estado y organismos e instituciones públicas y privadas, convenientemente autorizados.

Durante 1984, se puso en acción esta alternativa educacional a través de todo el país, alcanzando un significativo éxito, por cuanto se realizaron 221 programas en ambas modalidades, con una participación total de 15.000 alumnos, lo cual significó un gasto de 125 millones de pesos.

El mayor número de programas se concentró en las Regiones Metropolitana, Novena y Séptima.

Las especialidades en las que se registró la más alta cantidad de alumnos y que, por consiguiente, se desarrollaron más programas fueron en:

- VESTUARIO (Moda, Corte y confección).
- ARTESANIA.
- ELECTRICIDAD BASICA PARA EL HOGAR.
- PELUQUERIA Y ESTETICA.

En algunos programas iniciados el año anterior, su término ocurrió durante el mes de mayo.

Las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación, a través de las Direcciones Provinciales, con sus equipos técnicos de Supervisión, tienen la misión de controlar y apoyar su ejecución, realizando una constante evaluación de ellos, detectando necesidades, deficiencias y progresos alcanzados. Esto constituye un valioso antecedente para la proyección de la programación del

año siguiente.

Para este año, el Ministerio de Educación ha aprobado la realización de 1.727 programas, a través de los cuales se espera atender estimativamente a 52.000 alumnos.

Inscripciones

Cabe señalar que este proyecto va dirigido especialmente al sector poblacional que, por diferentes motivos, estuvo marginado del sistema educativo o debió abandonar sus estudios.

En el Area Diferencial y de Educación Técnica, del conjunto de programas que se llevarán a la práctica, se le ofrece a la población adulta diversas especialidades técnicas conducentes a satisfacer sus necesidades básicas.

Los establecimientos educacionales sedes, de cada localidad, o las Direcciones Provinciales de Educación del país deben inscribir a los adultos interesados y entregar las informaciones necesarias para ellos y para la comunidad. (3)

LOS PADRES CONSUMIDORES OLVIDADOS

Prof. Mercedes Mardones Corrales.
Consejero Vocacional. Magister en
Educación (C). Directora Instituto Inglés
Cordelia Lear. Talca.

Todo padre sabe que la educación de un hijo es un deber insoslayable, y que aun deseándolo, no puede pasar por alto; si lo hace, puede ser legalmente sancionado, ya que la educación a nivel básico tiene carácter de obligatoria, respaldada por la Constitución Política de la República.

Si bien es cierto que los progenitores eligen el tipo de establecimiento y educación que darán a sus hijos (laica, religiosa, privada, estatal), sea cual fuere su elección (como representante de entidad educadora), la escuela tendrá una influencia poderosísima y muchas veces irreversible en la vida de sus niños.

Consumidores indirectos y olvidados

Así, junto con enviar a sus hijos a las aulas, también los padres se transforman en consumidores indirectos de los servicios allí entregados. Pero la evidencia cotidiana parece indicar, a diferencia de otros consumidores de servicios, en otros ámbitos, que la participación activa de los padres/apoderados en los establecimientos es muy limitada. Profesores y administrativos se lamentan por la falta de interés paternal de enterarse, regularmente acerca de la marcha del proceso educacional de sus hijos. Los padres, por otra parte, alegan que poco o nada saben de los planes y programas que sus hijos siguen, que ignoran cuáles son los servicios que la escuela ofrece y, en general, que desconocen en alto grado la labor llevada a cabo en el lugar donde los hijos pasan la mayor parte de su tiempo.

Si tomamos en cuenta lo anterior, parece que se ha hecho omisión de los padres y se los ha transformado en una categoría que bien podría llamarse **consumidores olvidados**, siendo considerados usuarios de un sistema que desconocen en gran medida, y en el cual pueden ser elementos gravitantes.

¿Por qué en el olvido?

Siendo los padres/apoderados elementos tan vitales en el óptimo desarrollo del proceso educacional, la condición en que se encuen-

tran no les permite entregar todo lo que pueden. ¿Sienten ellos que realmente tienen importancia en las labores de la escuela? ¿Se les dan las oportunidades para participar constructivamente en la labor educativa? Veamos las condiciones desde diversos ángulos y adentrémonos en:

a. La visión que los padres tienen de la escuela y motivos de esta circunstancia.



El contacto más frecuente de la escuela con el apoderado es a través del profesor de curso.

- b. La perspectiva que la escuela tiene de los padres, y las razones de ella.
c. Algunas sugerencias para optimizar una labor conjunta en donde los padres sean consumidores activos, críticos, creativos.

¿Cómo ven los padres la escuela?

Al entregar un hijo al colegio, ¿qué se espera de él? La respuesta más generalizada es: que el establecimiento proporcione al estudiante el máximo de elementos necesarios para que al egresar de las aulas, se desenvuelva en forma eficaz en el mundo en que le corresponda vivir, tanto intelectual como social, económica y afectivamente. Así, es fácil darse cuenta de que la responsabilidad que cae sobre la escuela es de enorme envergadura, siendo los padres los primeros en reconocer esto.

Por ello se procura el ingreso y la permanencia del hijo a un buen establecimiento, al que indirectamente se incorporan los progenitores al tratar de que el estudiante asista regularmente a clases, cumpla con sus deberes escolares y sea un alumno responsable. Pero ellos no acusan tener un conocimiento de la labor cotidiana de la escuela: ¿qué materias se entregan, en qué forma, con qué frecuencia, cómo pueden cooperar con los maestros, en qué medida es necesaria su colaboración? A primera vista impresiona como si esta actitud de entrega pasiva a la escuela fuese producto de la dejadez y/o desidia paternal, un anhelo a desligarse de responsabilidades para traspasarlas al establecimiento.

Ello se debe, según recopilación de las opiniones de los padres, a varios factores:

- a. Absoluta confianza que tienen en la escuela.
b. Desconocimiento de cómo es y cómo funciona la escuela como sistema, y
c. En estrecha relación con lo anterior, poca claridad respecto a lo que debiera ser el establecimiento. Muchos sólo lo ven como un lugar donde el niño recibe entrenamiento en las habilidades básicas. Otros, como el recinto en donde se efectúa una compleja interacción cognitivo-afectiva.

Pero todos concuerdan en que no les es dado *interferir* con las experiencias de los niños en el colegio.

En gran medida, estas perspectivas parecen enraizarse en un sentimiento que viene de la propia niñez del padre de hoy, cuando, él, como alumno, escuchaba una y otra vez predicar que el maestro era perfecto y dueño de la última palabra. De una u otra forma, este sentir se ha transmitido a los hijos-alumnos de hoy, quienes rechazan cualquier intento de corrección paterna con el consabido: "mi profesor (a) dijo que era así y así debe ser". Ambas generaciones han asimilado que el maestro jamás ha de ponerse en tela de juicio ni se ha de desafiar su palabra. Tampoco los estudiantes de ayer, padres de hoy, eran poseedores de un conocimiento muy acabado de cómo era su propia escuela. Muchos reconocen haber pasado años y años en el mismo establecimiento y haber conocido sólo su sala de clases, y un restrin-

yanas en el pánico si quien cita es el psicólogo. Inmediatamente el padre se dice: "Mi hijo tiene un retardo mental".

En concomitancia con lo anterior hay manifestaciones de renuencia frente a los llamados de asistencia por parte de la escuela. Expresan los padres que: "Siento como si el colegio me estuviese llamando a rendir cuentas por alguna conducta errónea de mi parte, hasta la forma en que se nos pide concurrir es conminante". Se refiere a que las notas enviadas citan y no invitan o solicitan asistir. Un detalle de forma, pero que a juzgar por la evidencia tiene alcances insospechados: "Estas citaciones siempre parecen ser portadoras de malas noticias", nos dice una mamá: "es como si los niños nunca hiciesen algo positivo que valiera la pena comunicar". Otra madre acota: "Al principio asistía con gusto, con ganas de colaborar, pero me di cuenta de que mis opiniones caían en terreno baldío, todo ya estaba decidido de antemano.

neral en forma colectiva.

Es sólo cuando el alumno presenta problemas, ya sea de conducta o rendimiento, que se *cita* al padre. En los encuentros se da una relación profesor (especialista) informante/ padre-receptor. Esta situación no propicia crítica, intervención o sugerencia alguna por parte del apoderado. Inconsciente, el profesor bloquea una actitud de mayor colaboración usando un vocabulario especializado incomprensible para un papá (conductas de entrada, cognición, retroalimentación, etc.).

Cada integrante de este equipo habla un idioma diferente en detrimento de una buena comunicación. Los profesores estiman que ellos son especialistas que saben realizar su trabajo y que, como lo dijo Valentín Letelier allá por 1930: "la mayoría de los padres no aprecia ni puede dirigir la educación de sus hijos", agregando que "a la generalidad de ellos no les preocupa la educación de los niños". Por esto muchos maestros llegan a expresar que los padres dejan sus hijos en el colegio para sacarse un peso de encima.

En cuanto a los especialistas escolares, cada vez que han de recibir a un padre, sienten que deben ponerse a la defensiva, dado que las razones de dichos encuentros generales son poco gratas: problemas de comportamiento, trastornos de aprendizaje. Ello propicia una actitud en los padres que los especialistas denominan "ceguera sobre-protectora".

Hay que tener siempre en mente que la médula del proceso educacional es el niño, éste es el principal *cliente* de los maestros. En su máximo beneficio han de enrolarse todos los recursos disponibles, de modo que



La escuela para muchos padres es un lugar casi sacrosanto que se observa de lejos y donde les permiten entrar sólo cuando hay reuniones, fiestas o exposiciones.

gido sitio del patio de juegos. Ese desconocimiento se transforma ahora en impedimento para querer enterarse de los detalles de las interacciones que se dan en el funcionamiento de la escuela. Esta sigue siendo un lugar casi sacrosanto en el que sólo se permite la entrada a reuniones, conferencias de especialistas (que hablan un idioma intraducible para el lego) o exposiciones. Todo esto se confabula para que los padres tengan una visión fantástica del colegio y su función, perspectivas teñidas hasta de cierto grado de negatividad que propicia una reacción de rabia o rechazo cuando se recibe una nota del profesor o un llamado a reunión con un especialista, citación esta última vista como casi ominosa, y que lleva a reacciones ra-

Las reuniones son sólo un pretexto para pedirnos dinero".

Así es como ven los padres la escuela y lo que saben con respecto a su funcionamiento. En la mayoría de los casos, para ellos la cara visible del establecimiento es la del profesor del curso del niño. Es común que desconozcan al director (a) y muchos ni siquiera saben su nombre.

¿Cómo ve la escuela a los padres?

El contacto más frecuente de la escuela con el apoderado es a través del profesor de curso, como ya establecimos anteriormente. Se reúnen en ocasiones muy planificadas en el tiempo a fin de entregar información ge-



la escuela ha de ingeniárselas para atraer la colaboración de un aliado que está siendo desestimado hasta ahora: los padres.

Si embargo, la perspectiva que de ellos tiene la escuela, cierra las aulas a una participación paterna más sustancial, se cree que pueda constituir una intromisión a la labor escolar o un crítico cáustico o destructor que no aprecia el trabajo realizado.

Algunas sugerencias

Los aspectos que hemos esbozado, nos llevan a darnos cuenta de que este equipo que debiera funcionar afiatado y acorde en beneficio del alumno falla, primordialmente, en su comunicación. La escuela entrega sus servicios al niño y deja de lado al otro gran grupo que también son sus clientes: los padres. El entendimiento entre ambos es defectuoso, y cada uno siente que el otro bloquea una posible labor conjunta.

Bloom ya estableció en 1981 que "mientras escuela y hogar (padres) sean elementos contradictorios, es probable (aunque la evidencia no es sistemática al respecto) que el desarrollo del niño sea más lento, más irregular y quizás con una gran carga de trastornos emocionales. Donde hogar (padres) y escuelas son entornos reforzadores mutuos, el desarrollo educacional y social probablemente se llevará a efecto a niveles cada vez más elevados".

A fin de optimizar la comunicación y colaboración entre la escuela (entendida como un servicio) y los padres (considerados como



Los progenitores se incorporan indirectamente al colegio al tratar de que el estudiante asista a clases, cumpla sus deberes y sea responsable.

usuarios o consumidores) apuntando a conseguir una labor conjunta, la escuela por una parte tiene el deber ineludible de buscar todos los instrumentos que le permitan una mayor consistencia entre ambos entornos, por lo menos en lo que respecta a aquello que dice relación con la influencia de ambos en el desarrollo educacional del niño. En especial, ha de desplegar esfuerzos cuando se palpa algún deterioro en la comunicación de ambos elementos, alteración que se evidencia en

renuencia (¿temor?) de los padres para asistir a los llamados de la escuela. Ha de renunciar en sus actitudes de arrogancia y certeza, que se yerguen como sus peores enemigos y se esforzará en atraer a los apoderados haciéndolos miembros activos, cooperadores y generadores de ideas nuevas para que el sistema escolar pueda mejorar cada vez más.

Por otro lado, los padres, como usuarios de la escuela, no deben desestimar el eventual impacto que podrían tener en ella. Dicha influencia, traducida en una cooperación bien entendida y en crítica bien intencionada y constructiva, será más beneficiosa y positiva para todos los que se interrelacionan socialmente en el proceso, si el padre, en lo que compete a su rol como tal, busca la forma de prepararse mejor para colaborar eficazmente, sin obstaculizar la labor de la escuela.

Es fundamental que los padres se encuentren premunidos de la mejor disposición para participar y cooperar en los cambios que hubiese que efectuar, de manera que con su acción se logre que el sistema se ajuste al niño y no a la inversa, que es lo que parece estar ocurriendo en la actualidad. Es necesario que sean sus opiniones las que lleven a corregir errores del servicio que consumen, a través de lo más vital de la educación: el niño.

Referencias bibliográficas

BLOOM, Benjamín. **All our children learning.** New York, Mac Graw-Hill. Book Company, 1981.

HAVINGHURST, Robert J., LEVINE, Daniel U. "Home Environment and cognitives development" en **Society and Education.** Boston, Allyn and Bacon Inc., 1976. pp. 165-190.

KAPPELMAN, M. ACKERMAN P. **Between Parent and School.** New York, The Dial Press, 1977.

LETELIER, Valentín. **Filosofía de la Educación.** Buenos Aires, Cabaut y Cía., 1930. ○

La escuela debe esforzarse en atraer a los apoderados haciéndolos miembros activos, cooperadores y generadores de ideas nuevas, para que el sistema escolar pueda mejorar cada vez más.



EL AÑO INTERNACIONAL DE LA JUVENTUD

Stephen Silha

En su asamblea general de 1979, las Naciones Unidas decidieron proyectar seminarios para cada año con temas de participación, desarrollo y paz. A 1985 lo han denominado AIJ, Año Internacional de la Juventud.



En Barcelona se está realizando una serie de presentaciones artísticas que muestran el talento y creatividad de los jóvenes del mundo.

El objetivo del Año es despertar la conciencia del público hacia los problemas y las aspiraciones de los aproximadamente 922 millones de jóvenes entre quince y veinticuatro años. Se pretende "conseguir que los jóvenes participen más activamente en el desarrollo económico y social y en la elaboración de la paz".

Problemas

Los estudios de la Unesco y de las Naciones Unidas indican que dentro de este grupo cada vez más numeroso muchos tienen problemas. Las perspectivas de empleo en el mundo pocas veces fueron tan sombrías. El resultado es que algunos jóvenes se dedican a las drogas, al crimen, a la violencia. En muchos países del tercer mundo las estructuras tribales y familiares se rompen cuando, forzada por las necesidades económicas, la gente se va a la ciudad. Los sistemas educativos, de asistencia para la salud y de prevención del crimen se ven afectados.

Pero esta crisis, señalan los organizadores de Naciones Unidas, presenta, a la vez, grandes oportunidades. En 1981 un comité consultivo de veinticuatro países propuso un programa de medidas y actividades. Se sugería allí que cada país analizara la situación de su juventud y presentara un plan específico para resolver los problemas más críticos.

Varios países y organizaciones respondieron con proyectos y políticas para la juventud. La lista crece día a día: institutos de formación de dirigentes, campamentos de trabajo, programas de alfabetización, instalaciones para alojamientos y recreo, obras en el medio ambiente que incluyen campañas para plantar árboles, festivales y competencias culturales, becas gubernamentales para proyectos que generan ingresos, programas de estudios sobre educación para la paz y políticas para la juventud a largo plazo.

Talento y creatividad

Entre los numerosos acontecimientos especiales programados para el Año internacional, la Unesco ha organizado un congreso mundial de la juventud que se está realizando durante este mes en Barcelona. El congreso, al que asisten unos 300 expertos en la juventud y unos 500 observadores interesados en el tema, revisan lo que ha ocurrido con la "situación y el papel de los jóvenes en la sociedad desde la primera conferencia internacional de la juventud organizada por la Unesco en 1964".

Para realizar el impacto del congreso, se programó al mismo tiempo una serie de presentaciones artísticas y culturales que muestren el talento y la creatividad de la juventud de hoy. Según Pierluigi Vagliani, quien dirige la división de la juventud de la Unesco, "para nosotros éste es el acontecimiento central del Año".

Algunos observadores criticaron la falta de una gran conferencia internacional relacionada con la asamblea general de las Naciones Unidas, pero el comité consultivo aclaró que no se harían grandes gastos para el Año, sino más bien "se estimularán las acciones nacionales, regionales e internacionales para mejorar la situación de la juventud".

La preocupación por el futuro

Otras reuniones internacionales que se han proyectado para el año despiertan mucha atención pero mientras políticos y diplomáticos discuten sobre quién asistirá a tal o cual reunión o firmará tal o cual resolución, millones de jóvenes están preocupados de cómo van a comer o trabajar para mantener a sus familias y sobre su futuro. Se estudia, pues, una serie de medidas para resolver los

grandes problemas del desempleo, del subempleo, de la educación y formación inadecuadas. Estas medidas serán la base de reuniones como la del congreso de Barcelona, la cual, se espera, guiará el trabajo futuro de la Unesco sobre la juventud.

Por ejemplo, en una investigación que acaba de terminar la Unesco se estudia la "situación y estilos de vida de los jóvenes trabajadores industriales" en España, Hungría, India, Senegal y Uruguay. Manuel Ludevid, de Barcelona, coordinador de la investigación, señaló que el estudio contiene una "metodología que permitirá analizar a los jóvenes trabajadores como un todo basado en experiencias individuales específicas".

Educación y planes de estudio

Por ahora, el estudio proporciona perfiles por país de jóvenes trabajadores empleados en fábricas y en negocios de dimensiones diferentes. En Senegal, por ejemplo, treinta trabajadores, de más de veinte años, fueron entrevistados en dos empresas, una gran firma y una pequeña panadería. El estudio llegó a la poco sorprendente conclusión de que el Estado es incapaz de satisfacer las necesidades de la juventud (como un cincuenta y tres por ciento de la población tiene menos de diecinueve años, es improbable que estos problemas disminuyan).

Si bien la familia y la religión son fuertes en Senegal, la crisis económica, agravada por la sequía y la escasez de alimentos, las ha puesto severamente a prueba. El año llega en un momento en que ese país está cambiando y podría suscitar posibilidades de planificación inteligente.

Igual que en otras naciones, la investigación encontró que los planes de estudio no se adaptan bien al mundo del trabajo, pero en todos los países se advierte que la gente asocia la educación con un trabajo mejor.

Trabajo y vida

El trabajo parece tener valores diferentes en las distintas culturas. En Senegal, 73% de las personas contestó que el éxito o el fracaso en la vida dependía del trabajo de cada uno, mientras que en la India el porcentaje era de 58%.

La encuesta española dio indicaciones directas sobre una actitud pasiva que aparece entre los jóvenes trabajadores de todos los países. En respuestas a una pregunta sobre los sindicatos, por ejemplo, un joven de diecisiete años que hace maniqués plásticos dijo: "No me interesa el problema sindical.



Plaza de la Victoria en la ciudad de Barcelona, España, donde se celebra el Congreso Mundial de la Juventud.

Estoy tan marginado que ni siquiera me importa. Por eso no sé cuánto gano ni me ocupo de papeleo. Simplemente vivo mi vida".

Según la encuesta, muchos jóvenes sienten que hay que cambiar la sociedad misma, que los adultos están mejor pagados que ellos por trabajos similares, que los sindicatos no funcionan, que hay discriminación contra las mujeres, que las jerarquías deben emparejarse.



¿Cómo capacitar a los jóvenes para que se interesen más en todos los aspectos del desarrollo? Esta es una de las interrogantes a las que se tratará de encontrar respuesta en este Año Internacional de la Juventud.

Los estudiantes y el desarrollo

El desempleo juvenil y la participación de los jóvenes estudiantes universitarios en el desarrollo son otros temas de estudio que deberán tratarse durante el Año Internacional de la Juventud. La Unesco auspiciará reuniones sobre la paz, el desarme y la seguridad internacional. La Organización prevé apoyar proyectos que capaciten a los jóvenes para interesarse más en todos los aspectos del desarrollo, y un proyecto especial para promover jóvenes autores y mejorar los libros para la juventud. Otros organismos de las Naciones Unidas y organizaciones internacionales proyectan distintas actividades sobre el papel de la juventud en su campo específico. Se espera que la asamblea general estudie un proyecto mundial de acción, que probablemente estimulará la acción nacional.

Lo que estas actividades, el congreso mundial y el Año Internacional de la Juventud pretenden es replantear el tema de la juventud sin idealizarlo ni ignorarlo. Los organizadores esperan que las familias, las comunidades, los gobiernos en todos los niveles, y la juventud misma aprovechen sus potenciales y encuentren formas creativas de participar en las actividades para el desarrollo y para promover la paz. ©

Nota: Este artículo ha sido extraído de **Perspectivas de la Unesco** N° 809, 1985.

En el Año Internacional de la Juventud

JUVENTUD Y POESIA

Prof. Miguel Moreno Monroy



"Quiero vivir igual que todo el mundo, pero soy muy distinta."

Mudanzas del corazón

Ilusiones y desdichas, tinieblas y constelaciones del corazón surgen y mueren, se borran y reaparecen durante la juventud. Y los poetas, protagonistas o testigos de estas sentimentales mudanzas, las registran en sus obras.

Neruda, el mismo de los transparentes versos de *La canción de la fiesta*, en el primero de sus famosos veinte poemas de amor, escribe:

"Fui sólo como un túnel. De mí huían los pájaros, y en mí la noche entraba su invasión poderosa."

El poeta parralino testimonia así que a la juventud, estación plena de vitalidad y espe-

No le faltaron, ciertamente, razones a Pablo Neruda para escribir en *La canción de la fiesta*:

"La juventud con su lámpara clara puede alumbrar los más duros destinos, aunque en la noche crepiten sus llamas su lumbre de oro fecunda el camino."

Otro poeta chileno, Roberto Meza Fuentes, exaltó también la generosidad e idealismo de la juventud; en parte de su poema *Fiesta de la primavera* leemos:

"Juventud sembradora, ruda mano morena, tú darás tu sudor y tu sangre y tu vida, y por ti la cosecha será más firme y buena y aquietará su angustia la tierra conmovida."

Y Jorge Hübner Bezanilla, en la certera síntesis de su existencia que hallamos en su soneto *Esas transformaciones*, sugiere en un verso las nobles inquietudes de la juventud: "el mozo que portaba una bandera".

Hübner se muestra aquí menos interesado en la evocación nostálgica del ayer, que en la tarea de precisar su propia identidad. Reconociendo el fracaso de su intento confiesa en los versos finales del soneto:

"Y como todos fui, no sé qué he sido ni a cuál extraño ser desconocido se llevarán los brazos de la muerte."

En la obra de otros poetas predomina, en cambio, la actitud añorante, melancólica; en sus composiciones, la juventud aparece como un bien perdido o muy remoto, del que sólo quedan débiles señales, tenues resplandores o dispersas cenizas.

ranza, no le son ajenos tampoco los repentinos descensos a las sombras, las fugaces o prolongadas adhesiones al desencanto y no pocas veces a la angustia.

Alberto Rojas Jiménez —el que vuela en los versos del poeta de *Residencia en la tierra*— rememora en *Carta-océano* sus años juveniles:

"Alumno sin talento, desgracia de las madres, caían a mis pies pájaros de papel marchito. Era la fuga del tiempo y yo tenía quince años. Fui el adolescente de los cinematógrafos, lector incansable de las novelas tristes. Decía a menudo: 'cansado..., quiero irme...'"

Guardaba en mi cartera el retrato de una niña. Digo todo esto como si estuviera sentado a mi mesa con un naipe en las manos."

Julio Barrenechea es un poeta al que la juventud inspiró hermosas composiciones. Para él el amor es un estudiante más. Amor y juventud son una misma cosa:

"Nuestro amor es otro estudiante llegado a la Universidad. En el Liceo de mis sueños hizo sus años de escolar."

Pero qué estudiante más flojo. No bñe ninguna explicación. Se lo pasa ideando cielos y armonías de otro color."

En clase se lleva saltando por las bancas,

entre ella y yo.
Sale a veces por la ventana
y nos dice:
Vengan al sol.

Claro,
si no le pasan lista,
como hacen con nosotros dos.

Y se encanta con distraerme
si atiendo por casualidad.

Fabrica con los ojos de ella
palomitas de papel azul,
y me las lanza mientras habla
cosas serias el profesor.

Los compañeros lo conocen
y hacen sus bromas al pasar.
Notan un acento extranjero
en nuestra manera de hablar.

Nuestro amor universitario...
Pueda ser que no quede atrás.

Que se reciba con nosotros.
Que no se canse de estudiar."

Al amor juvenil se refiere también María
Angélica Alfonso, autora de **Tiempo limitado**
y **Mundo compartido**. En su poema
Pero somos distintos, expresa:

"Siento una voz de lejos
que se junta a la mía,
y un muchacho distinto de los otros
me estrecha entre sus brazos
para toda la vida.
Me detengo en la calle solitaria
mirándome a mi misma:
la frágil estructura de mi cuerpo,
mi juventud intacta en las vitrinas.
Quiero vivir igual que todo el mundo,
pero soy muy distinta."

Ángeles y demonios

La juventud no es sólo amor, también es un
lugar donde coexisten ángeles y demonios.
Oscar Castro imagina una angelical *Ilustración para mi adolescencia*:

"Donde la puerta se abre de la costa vacía
y el mar salta gozoso, sus mil alas en alto,
avanzas con tu grito, joven ángel del día,
con el gesto frutal de tus brazos en arco.

Y a tu espalda el océano, puro, recién
creado,
abriendo el resplandor de su inédito libro;
la gaviota que avanza por el cielo mojado
y el viento que alza torres de infantil equilibrio..."

Juan Guzmán Cruchaga, el profundo y
delicado autor, en su poema *Para una niña*
que se va al infierno, lamenta la desgracia de
perderla, sugiriendo también, de modo sutil
pero inequívoco, las indudables gracias de la
muchacha:

"De que te irás nadie duda

al infierno sin ayuda
de un solo pecado más,
ni de que fresca y desnuda
te espera allí Satanás.
¡Qué linda irás en el vuelo
silencioso de la muerte!

¡Qué pena la de perderte
y qué desabrida suerte
de los ángeles del cielo
que no alcanzarán a verte!"

Después

Pedro Lastra, en *Ya hablaremos de nuestra juventud*, anuncia un diálogo necesario y revelador:

"Ya hablaremos de nuestra juventud,
ya hablaremos después, muertos o vivos
con tanto tiempo encima,
con años fantasmales que no fueron los
nuestros
y días que vinieron del mar y regresaron
a su profunda permanencia.

Ya hablaremos de nuestra juventud
casi olvidándola,
confundiendo las noches y sus nombres,
lo que nos fue quitando la presencia
de una turbia batalla con los sueños.

Hablaremos sentados en los parques
como veinte años antes, como treinta años
antes,
indignados del mundo,
sin recordar palabra, quiénes fuimos,
dónde creció el amor,
en qué vagas ciudades habitamos."

Vivencia de la poesía

La juventud, el "divino tesoro" de Rubén
Darío, es tema inagotable de poesía y sigue



Neruda testimonia en su poesía que a la juventud —estación de vitalidad y esperanza— no le son ajenos los descensos a las sombras o las adhesiones al desencanto y a la angustia.

inspirando a los poetas, que la definen como lámpara y sombra, como siembra y cosecha, soledad y compañía, amor eterno e idilio fugaz, rebeldía y aceptación, ángel y demonio.

Pero lo más importante es que a aquellos que no la definen ni la describen, sólo por ser jóvenes, la juventud los convierte en poetas, simplemente porque la viven o la sobreviven. ◉



"Ya hablaremos de nuestra juventud, ya hablaremos después...Ahora..."



NAKHATA

(PUEBLO QUEMADO)

*Prof. Jorge Chacaltana Díaz
Taller Literario Kantatuiruri de Arica.*

En la provincia de Parinacota, al contemplar los nevados de los Payachatas (volcanes iguales o parecidos), emprendemos un viaje a través del tiempo y la leyenda, buscando lo real o irreal del embrujo andino. En medio del paisaje se alzan los dos volcanes, el Parinacota y el Pomerape.

Se trata de hermosos cordones montañosos, todos cubiertos por paja brava (lru Jichu), tola, llareta o yareta, queñua, pastos

que una vez secos sirven de leña a las gentes de estas tierras.

Numerosos grupos humanos están diseminados por caseríos y estancias (tambos), los cuales tienen un Jefe (sinchi) que dirige o manda a la comunidad, asesorado por los más ancianos.

La pertenencia del ganado y de la tierra es dirigida por el Jefe del grupo, quién hace los sacrificios correspondientes a las festividades establecidas, según la tradición. Por lo

general el Jefe es una persona de edad, de mucha experiencia y capaz de decidir acertadamente.

Kasarasiña

En lo que respecta a las normativas que rigen la buena convivencia, una de las principales es la que tiene relación con el casamiento (Kasarasiña). Se debe realizar entre



los miembros de la agrupación y no con extranjeros o enemigos (aucas). Quienes quebrantaban esta regla debían someterse a injurias e insultos de toda clase; al final debían abandonar el grupo y vagar hasta encontrar dónde establecerse o ser aceptados por otros menos exigentes.

Desafiando las reglas determinadas, según la tradición, y que eran transmitidas verbalmente de generación tras generación, se produjo un romance prohibido. Una hermosa joven (Mystisa) de nombre Parinacota se enamoró de un joven caballero (Misti), de nombre Pomerape, que pertenecía a otro conglomerado. Como era de esperar, estas relaciones no fueron aceptadas por sus respectivas comunidades. Se atemorizó a ambos para que dejaran su romance, pero esto fue peor y el amor se acrecentó más y más.

El juramento

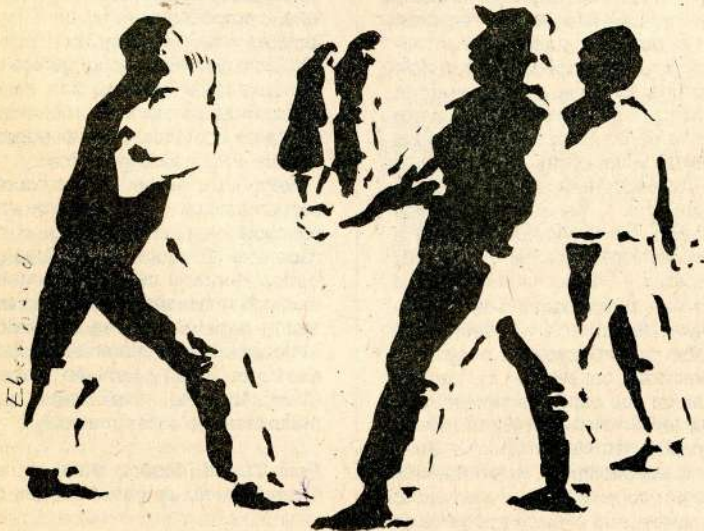
Los jóvenes deseaban casarse y la única alternativa era huir de sus respectivos hogares e ir en busca de algún lugar donde poder vivir su amor tranquilamente. Es así como después de vagar por mucho tiempo, llegaron a una comunidad que vivía cerca de unos cordones montañosos, denominada Paca, y

que quiere decir Pueblo en Altura. Narraron su pena al Jefe; este último aceptó su llegada, pero con la condición de que cambiaran sus nombres para evitar roces con otras comunidades.

En su nuevo hogar, la joven pareja vivió feliz y tuvo un robusto hijo, cuyo nombre también se ocultó. La comunidad realizó un juramento solemne para ocultar el secreto. Si alguien contaba lo sucedido a algún extranjero, esto traería como consecuencia la maldición sobre la comunidad. Así fue jurado y se repitió el juramento ante la tumba del matrimonio cuando ambos fallecieron.

Tiempo después de esas muertes, una de las mujeres del caserío contó a un extranjero la historia del joven hermoso y fornido que se paseaba por las calles. Se trataba del hijo de la pareja.

En la noche, un aviso llegó desde el cielo a dos jóvenes esposos escogidos para salvarse abandonando el caserío, pues el secreto había sido ultrajado y acechaba la maldición. La pareja tenía que caminar y no mirar hacia atrás, y una vez lejos podían formar otra comunidad. Gracias a sus virtudes ellos podrían evitar que la gente de Paca se extinguiera totalmente.



La destrucción

A los pocos minutos de alejada la pareja, se inició una erupción volcánica y la lava empezó a cubrir todo. Ninguno sobrevivió a la tragedia, incluso el joven mozo, hijo del amor prohibido. Dos gigantescos volcanes crecieron en medio de espantosos temblores y fuego que acabaron con Paca, el pueblo que no supo guardar un secreto.

Entretanto, la pareja seguía avanzando, sin mirar lo que ocurría a sus espaldas, pero la tentación pudo más y la mujer miró levemente hacia atrás y quedó convertida en piedra calcinada. El hombre siguió su camino y nunca se supo dónde se fue a detener.

El cerro Plomo

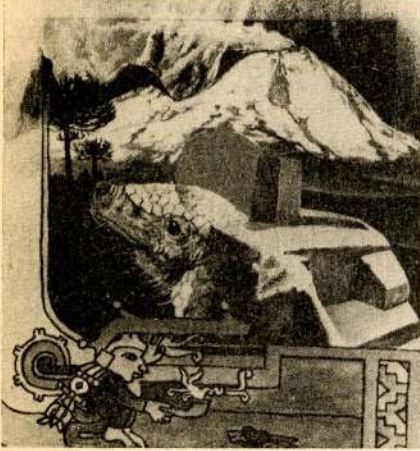
Con esta erupción volcánica desapareció Paca. El pueblo pasó a llamarse Nakhata (Pueblo Quemado) y actualmente se ubica al sur de los volcanes Payachatas, y muy cerca de él se encuentra la figura de piedra calcinada de una mujer que no pudo soportar la curiosidad y que observó lo que no debía.

Esta leyenda asocia un romance con un hecho natural de proporciones: el nacimiento de los dos volcanes Payachatas, Parinacota y Pomerape. En medio de ambos está el cerro Plomo. ¿Será este último el hijo del amor prohibido y cuyo nombre nunca se supo?

LEYENDAS Y CUENTOS IBEROAMERICANOS

AUTOR: Róbinson Saavedra y otros.
EDIT.: Andrés Bello, Santiago, 1984, 104 pp.

Leyendas y Cuentos Iberoamericanos



Esta antología de leyendas y cuentos de Iberoamérica fue recopilada por la Sección Chilena de la Organización Internacional para el Libro Juvenil, IBBY, al cumplir veinte años de existencia.

Incluye una amplia gama de mitos, leyendas y cuentos del folclor popular, relatadas por los escritores de hoy.

Entre otros, encontramos aquí tres cuentos chilenos en versiones de Róbinson Saavedra —*El sapito Colocoy*, *Pedro Urdemales* *apuesta con el gigante* y *Las apuestas*.

La integración iberoamericana se ve enriquecida con un mito aimara, narrado por Lucía Gevert, leyendas de las culturas tarascas y aimaras, adaptadas por Alicia Morel, la hermosa historia boliviana de cómo el quirquincho se convirtió en charango, narrada por Oscar Alfaro, la rica y fantástica

leyenda colombiana *Bajo nieblas y agua*, en versión de Gabriela Arciniegas y la emotiva leyenda uruguaya de *La princesa que perdió el color de sus ojos*, de Carlos Rodríguez Pinto junto a muchas otras que entretejerán tanto al lector joven como al adulto.

Esta interesante colección de cuentos y leyendas ofrece al profesor de aula un material valioso, que le permitirá estimular el desarrollo del lenguaje en sus alumnos e incentivará el hábito de la lectura.

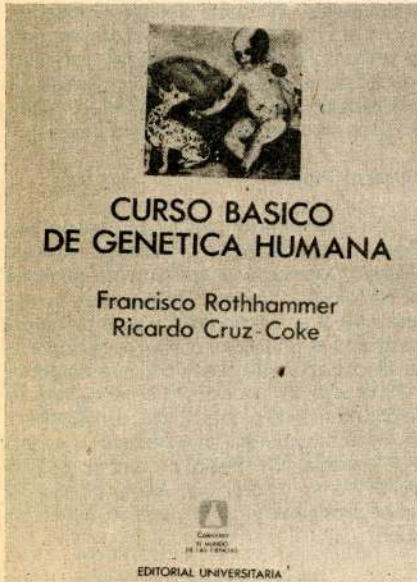
Una adecuada orientación podrá, además, despertar en los alumnos el interés por las leyendas y mitos nuestros, así como por los de los pueblos de habla hispana.

Prof. Liliana Baltra Montaner

Valor del libro: \$ 290 + IVA.

CURSO BASICO DE GENETICA HUMANA

AUTOR: Francisco Rothhammer y Ricardo Cruz-Coke.
EDIT.: Universitaria, Colección "El Mundo de las Ciencias": Segunda Edición Corregida, Santiago, 1983, 196 pp.



A seis años de la primera edición, dirigida a estudiantes universitarios de pregrado, en el área de la salud, los autores la corrigen y perfeccionan, dado el avance de la genética humana.

Los primeros capítulos *Aportes a la teoría de la herencia* y *Teoría Mendeliana* registran la evolución conceptual sustentada en hallazgos empíricos, que explican la herencia de los caracteres. El tercer capítulo entrega las bases moleculares de la herencia, a través del estudio de las características de los ácidos nucleicos y del código genético. Los capítulos IV y V están dedicados a la citogenética humana y a la genética bioquímica humana, y resumen las ideas respecto a mapas cromosómicos, meiosis y diploidiz, acción enzimática y bloqueo metabólico. La construcción de genealogías, según diferentes modelos de herencia y la estimación de coeficientes de endogamia a niveles familiar y poblacional, constituyen los centros de interés de los dos capítulos siguientes.

En el capítulo VIII se desarrollan modelos matemáticos que permiten estimar, a partir del esquema poligénico la determinación genética según correlaciones matemáticas y los pesos relativos de cada componente de la varianza fenotípica total. Buenos ejemplos

de las síntesis logradas por los autores son las referidas a los capítulos que explican las variaciones en las frecuencias génicas de poblaciones. El capítulo XII constituye un valioso aporte al conocimiento de la herencia de algunos caracteres en la población chilena, a propósito de migraciones genéticas y factores ecológico-culturales, que han contribuido a cimentar el *pool* génico desde quinientos años a nuestros días. En el capítulo XIII los autores esbozan problemas éticos de candente actualidad, como eugenesia, eutanasia e ingeniería genética.

Fotografías de genetistas sobresalientes, esquemas muy adecuados y una bibliografía por capítulos, al final del texto, contribuyen a darle real jerarquía. **Curso básico de Genética Humana** es recomendable para los alumnos universitarios de pregrado e igualmente para profesores de Biología de la Educación Media, alumnos de pedagogía en esa especialidad y, también para estudiantes aventajados del nivel medio que deseen profundizar en estas materias.

Prof. Claudio Molina Díaz
 Departamento de Investigación, CPEIP.

Valor del libro: \$ 600 + IVA.

MANUAL DE EJERCITACION PSICOMOTORA-POSTURAL

AUTORAS: Ana Rosa Downey y Adela Soltanovich.
EDIT.: Galdoc, Santiago, 5ª. edición, 1984, 58 páginas.

Es un texto dirigido a los educadores, a la familia, profesionales de la salud y comunidad en general, en el cual se dan sugerencias de estímulo de ciertas funciones básicas para el buen desarrollo de la motricidad, postura, psicomotricidad y relajación psicofísica del niño.

A través de la presentación secuenciada de técnicas y ejercicios específicos, graficados en su totalidad, las autoras entregan un programa de estimulación del párvulo, desde los cuatro años, destinado a prevenir posibles alteraciones psicofísicas que pudieran derivarse de su mala postura y falta de estímulo oportuno. Además de la información general, el tema se desarrolla en cuatro áreas de ejercicios:

- a) específicos respiratorios;
- b) específicos de coordinación psicomotora;
- c) específicos para estimulación de relajación psicofísica; y
- d) específicos para el control de la buena postura en las diferentes posiciones.

El tema está presentado con bastante claridad y sencillez; sobre todo, se pretende



hacer accesible al adulto a cargo del niño, sea en el colegio, hogar, juegos infantiles, etc., la práctica de estas recomendaciones, las que se facilitan por una guía para aplicar el programa elemental en las escuelas básicas comunes.

Este Manual apoya y orienta el programa elemental de Prevención Motora Postural, que desde 1977, y como experiencia piloto primero, se puso en marcha en la Región Metropolitana, dirigido por las autoras. En la actualidad, el programa se ha extendido a todas las regiones del país, considerando la efectividad de los resultados entregados para la evaluación que de él se hizo en 1981. La Unidad Didáctica sobre el tema fue publicada en **Revista de Educación**, edición N° 106, mayo 1983.

Prof. Elsa Peralta Mongge.
 Dirección de Educación.

Valor del texto: \$ 324.

APRENDER JUGANDO

AUTORES: Rodolfo Álvarez y Antonio González.
EDIT.: Didascalía, Madrid, 1983.

Texto escrito en forma sencilla y amena. Se inicia con una reflexión sobre las metodologías aplicadas en el nivel preescolar, considerando los objetivos de este nivel educativo, las necesidades e intereses de los niños y los medios y recursos didácticos.

Está basado en la teoría de Piaget y en las de pedagogos que han postulado que el niño aprende a pensar a través de la mano, con la acción, que sería la base del pensamiento, por lo que los autores confieren gran importancia a la manipulación.

El texto presenta variados juegos sin material y con material, dirigidos a estimular el desarrollo de capacidades y destrezas para abordar con éxito el aprendizaje.

Las actividades sugeridas, adaptables a la edad, de fácil realización, parten de un principio globalizador y se basan en el juego que es la actividad esencial en la vida del niño. A partir de los tres años de vida, el desarrollo del menor exige una experiencia educativa más amplia que la ofrecida en el hogar, necesita enriquecer el mundo de sus experiencias, hacerlo más variado y para ello requiere de un ambiente educativo más estimulante.

Los juegos propuestos en el libro apuntan al desarrollo de funciones básicas, capacidad de observación, concentración y reflexión, desarrollo sensorial, destreza manual, iniciación al cálculo, lecto-escritura, expresión artística, etc.

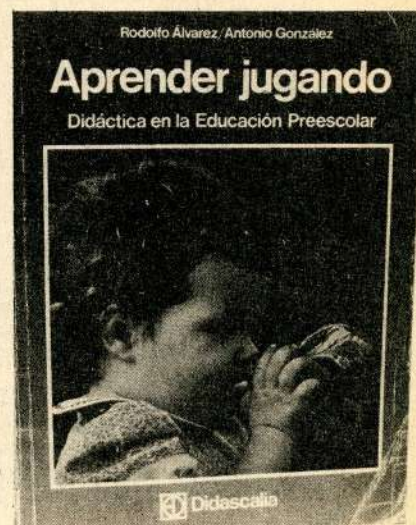
Contiene, además, una gran variedad de ideas sobre material didáctico de fácil elaboración: pasadores, ensartables, puzzles, encajes, dominós, laberintos, instrumentos musicales, juegos dramatizados y otros.

Es un texto de gran ayuda para orientar en forma técnica y científica la educación de los niños en edad preescolar.

Recomendable para educadores de párvulos, profesores en general y padres de familia.

María Alicia Rojas
 Coordinadora de Educación Parvularia
 Secretaria Regional Ministerial de
 Educación de la Región del Maule.

Valor del libro: \$ 451 + IVA.



ESTUDIO DIRIGIDO

**DOCUMENTO DE APOYO
PARA EL DOCENTE DE
EDUCACION GENERAL BASICA
(5° A 8° AÑO)
Y EDUCACION MEDIA**

I ANTECEDENTES

Los Decretos Supremos de Educación N°s. 6/84 y 3/84, que establecen modificaciones a los Decretos Supremos N°s. 4002/80 y 300/81 respectivamente y que aprueban los Planes y Programas de Estudio de Educación General Básica y Educación Media, disponen, entre otros aspectos, que en Educación General Básica "en las asignaturas con más de tres clases semanales, se destinará una clase semanal a estudio dirigido"; y en Educación Media "en las asignaturas de Castellano, Historia Universal y Geografía General, Matemática y Ciencias Naturales, de las cinco (5) clases contempladas se destinará una (1) clase semanal a estudio dirigido".

La promulgación de los Decretos antes mencionados señala la conveniencia de entregar algunas orientaciones con respecto a la hora de Estudio Dirigido.

"Para todos los fines, tanto académicos como laborales, la clase de Estudio Dirigido forma parte del horario normal del alumno y del profesor y tiene la misma categoría que las clases lectivas restantes." En consecuencia, el Estudio Dirigido no disminuye la carga horaria de la asignatura, sino que facilita al maestro el cumplimiento cabal de su fundación orientadora, entregándole una hora sistemática para tal efecto.

Durante esta hora de Estudio Dirigido, el profesor, junto con desarrollar y reforzar hábitos y técnicas de estudio de sus alumnos, podrá incorporar, a través del trabajo conjunto, todos aquellos elementos que tienen relación con el desarrollo personal y familiar pleno de los educandos. Aquí tendrá una excelente ocasión para llegar a los "porqués" y "para qué" de su asignatura ayudando a sus alumnos a descubrir todos los valores humanos relacionados con ella.

Si bien es cierto que el profesor de aula maneja una variedad de elementos metodológicos en su asignatura, éstos no siempre son suficientes ya que se está ante la problemática de cursos numerosos, heterogeneidad en el alumnado y, por sobre todo, un programa que cumplir con niños y adolescentes que la mayoría de las veces carecen de hábitos de estudio. Estos elementos, entre otros, conducen a un bajo rendimiento escolar y a un alto nivel de repitencia y deserción, ya que el alumno frecuentemente no es atendido a partir de su realidad, produciéndose en éste un marcado desinterés por el estudio y un gran desaliento respecto de su futuro.

Frente a esta realidad, el Ministerio de Educación ha establecido esta hora de clase con una perspectiva diferente a la que se le otorga a cada asignatura en su plan de estudio, de modo que el alumno pueda alcanzar un mejor y mayor nivel en el proceso de aprendizaje y desarrollo, proceso en el cual alumno y profesor están comprometidos.

II OBJETIVOS Y CARACTERISTICAS DE LA CLASE DE ESTUDIO DIRIGIDO.**2.1. Objetivos:**

En los Decretos N° 3/34 y N° 6/84 se formulan los siguientes objetivos para el Estudio Dirigido:

2.1.1. "Desarrollar hábitos de Estudio en los alumnos."

El Estudio Dirigido debe ser concebido como aquella "Instancia pedagógica que pretende **ayudar en sus aprendizajes**, a través de la aplicación de diversas técnicas que el docente estructurará a partir de las necesidades y características del grupo-curso, con el objeto de facilitar y mejorar el aprendizaje de sus educandos.

2.1.2. "Profundizar o complementar algunos aspectos de los programas."

Las actividades de la clase de Estudio Dirigido, al estar directamente relacionadas con las clases lectivas de la asignatura correspondiente, deben ajustarse a los contenidos de ésta y a los objetivos de desarrollo humano que proponen los programas.

2.2. Características.**2.2.1. Flexibilidad**, ya que permite aplicar diversas formas y modalidades de trabajo, dependiendo esto de la iniciativa del docente, realidad del grupo-curso y recursos disponibles.

Los diversos medios y/o actividades utilizadas, deben permitir al estudiante adquirir por su propio esfuerzo los objetivos planteados.

A través de las diversas técnicas de trabajo que se utilizarán en esta clase, el docente debe tener presente, en todo momento, que es en esta instancia pedagógica donde podrá reforzar la formación del alumno concediéndole la posibilidad de optar libre y responsablemente a tareas y roles que le corresponde desempeñar.

2.2.2. Utiliza métodos eminentemente activos: El alumno aprende haciendo; el docente sólo facilita, motiva y orienta el aprendizaje. Deberá contribuir a desarrollar en los estudiantes la capacidad de planificación, organización, toma de decisiones, formulación de críticas positivas y, sobre todo, formar un individuo autocrítico capaz de evaluarse frente a diversas situaciones.

- 2.2.3. **Ayuda a reforzar la vitalización del aprendizaje:** El trabajo debe ser presentado en forma sugerente y significativa para el alumno, con el objeto de lograr una mayor motivación y una actitud crítica y reflexiva en el educando.
- 2.2.4. **Respetar la individualidad;** Porque atiende las diferencias y características individuales de los alumnos, considerando el ritmo de aprendizaje, aptitudes, intereses y habilidades de cada uno de ellos.
- 2.2.5. **Fomenta la solidaridad:** Al realizarse trabajos en común, el alumno desarrolla el sentido de la responsabilidad como miembro de un grupo y el deseo de contribuir al bienestar colectivo.

III PLANIFICACION DE LA CLASE DE ESTUDIO DIRIGIDO.

En la clase de Estudio Dirigido el alumno realizará estudios y trabajos individuales y/o trabajos grupales, como respuesta de una actividad socializada.

Se contemplan 4 fases en su desarrollo:

- Diagnóstico:** Deberá realizarse una evaluación diagnóstica con los propios alumnos para determinar las necesidades a atender. Para estos efectos, el profesor utilizará el procedimiento que estime conveniente.
- Organización:** Conviene buscar con los alumnos las técnicas de trabajo adecuadas, iniciándoles de este modo en las tareas y roles necesarios para su progreso personal.
- Ejecución:** Las actividades deberán realizarse bajo la orientación del profesor y con la ayuda de diversos materiales (guías, bibliografía, etc.). En esta fase el alumno deberá enfrentar su responsabilidad en el aprendizaje.
- Evaluación formativa:** La evaluación de la clase de Estudio Dirigido se efectúa a través de la obtención de evidencias que especifiquen el cumplimiento de sus objetivos. Por tanto, esta actividad educativa no se califica como tal, sino, estas evidencias las recoge el profesor a través del rendimiento del alumno en las respectivas asignaturas.

Las actividades y estrategias que se utilicen durante esta clase, se efectuarán gradualmente, ya que los alumnos deben adquirir, de acuerdo a sus posibilidades, hábitos de estudio deseables y técnicas apropiadas para la diversas situaciones de aprendizaje, dándoles las oportunidades para ello y agilizando a la vez, los procesos de investigación y observación.

IV EL ALUMNO Y EL DOCENTE EN EL ESTUDIO DIRIGIDO.

- 4.1. **Rol del alumno:** Es el agente activo de su proceso de aprendizaje.

Para cumplir este rol debe:

- Elegir libremente su forma de trabajo.
- Realizarlo en forma responsable y eficiente.
- Responsabilizarse y compartir en el trabajo.
- Emitir críticas y aceptarlas.
- Usar y desarrollar al máximo su capacidad de planificación y organización.
- Respetar criterios e ideas ajenas.

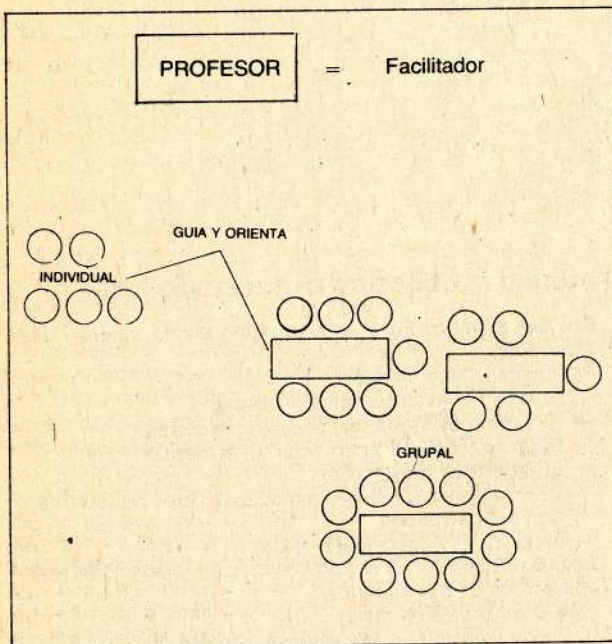
- 4.2. **Rol del docente:** Es el facilitador, guía y orientador del aprendizaje de sus alumnos.

Para cumplir este rol debe:

- Dirigir y enseñar a sus alumnos a aprender.
- Sugerir y proporcionar los medios y materiales necesarios, apropiados, concretos y estimulantes para que los alumnos trabajen.
- Proponer temas adecuados y problemas auténticamente prácticos.
- Comunicarse con los alumnos, ya que es un factor indispensable para conocerlos en cuanto a sus necesidades, intereses e inquietudes.
- Emplear métodos, técnicas y estrategias de aprendizaje, transformando la sala de clases en un taller de trabajo.
- Entregar instrucciones claras y precisas.
- Tener presente que el aprendizaje se produce por la actividad que desarrolla el que aprende y no exclusivamente por la que realiza el que enseña.
- Obtener una disciplina de estudio.
- Ayudar a crear un ambiente que produzca experiencias significativas y conseguir la formación de actitudes positivas frente al aprendizaje.
- Ayudar al estudiante a concretar sus hábitos de estudio y, en especial, a ejercer su sentido crítico, a desarrollar ideas y a formar síntomas.
- Reforzar a los alumnos que están trabajando bien y ayudar a aquellos que presentan dificultades.
- Disminuir la dependencia de los alumnos con respecto a él, facilitándoles la autonomía en la toma de decisiones, resolución de problemas y utilización de recursos.
- Planificar actividades y distribuir funciones, acordes con las que está desarrollando en las clases lectivas restantes de la asignatura.

V MODALIDADES DEL ESTUDIO DIRIGIDO.

ESTUDIO DIRIGIDO



5.1. Modalidad de trabajo grupal.

El niño y el joven, por su naturaleza, gustan de participar en grupos de iguales, porque en ellos logran liberar sus inquietudes, compartir sus experiencias y sus esperanzas. Pocos son los jóvenes que se aíslan y cuando lo hacen, generalmente es por timidez, porque no saben integrarse a un grupo o simplemente porque no encuentran jóvenes con intereses similares.

En estos grupos hay líderes y seguidores. Lo importante no es ser el uno o el otro, sino que cada cual tiene una función que cumplir, que le permitirá la superación del grupo y crecer personalmente.

El éxito del trabajo grupal depende de la conducción del grupo, que debe ser eminentemente orientadora y de apoyo, permitiendo así que en su interior se cumplan las funciones grupales en forma positiva.

a) Objetivos:

- Contribuir a la formación personal.
- Vencer temores e inhibiciones.
- Aprender a organizar ideas y expresarlas con claridad.
- Desarrollar el pensamiento reflexivo.
- Desarrollar la capacidad de escuchar y respetar la opinión de los demás.
- Desarrollar el lenguaje oral y la capacidad de expresar y defender sus propias opiniones.
- Desarrollar el sentimiento del "nosotros".

- Superar tensiones y conflictos.
- Desarrollar sentimientos de seguridad, una actitud positiva hacia la comunicación y relaciones humanas.
- Fomentar los lazos de solidaridad y confianza mutua.
- Facilitar la integración e interacción entre los miembros del grupo.
- Desarrollar la capacidad de planificación y organización.
- Desarrollar la capacidad de estudio, de trabajo grupal y de la discusión participativa.

b) Algunos elementos básicos a considerar para un mejor aprendizaje en el trabajo grupal:

- **Ambiente motivador:** El ambiente físico debe ser cómodo, favorable, propicio a la actividad a desarrollar. Los alumnos deben tener "la atmósfera adecuada", que favorezca la participación.
- **Reducción de la intimidación:** Las relaciones personales deben ser cordiales, francas, de aprecio y colaboración; deben favorecerse la tolerancia y la comprensión.
- **Organización de los grupos:** Con distribución de responsabilidades y con un número adecuado de integrantes, proporcional al trabajo que se va a realizar, facilitando la comunicación interna y el consenso fácil. Deberá cuidarse de que cada grupo esté compuesto por alumnos de capacidades y características heterogéneas, no haciendo discriminaciones que conduzcan a agrupar alumnos por grado de capacidades, nivel de disciplina, etc.
- **Planificación de la labor a realizar:** En base a objetivos y tareas bien definidos y aceptados por el grupo, lo que favorecerá el logro de los mismos.
- **Evaluación permanente:** El trabajo debe ser evaluado permanentemente por los miembros del grupo y por el profesor. Esta evaluación permanente permitirá corregir errores, realizar cambios, alcanzar eficientemente los objetivos propuestos.

5.2. Modalidad del trabajo individual.

Esta modalidad se aplica en diferentes asignaturas, dependiendo de las circunstancias y objetivos.

El alumno, sobre la base de lo que ha aprendido y a partir del nivel en que se encuentra, amplía, corrige o afianza determinados conocimientos. Por esta razón, no existe un punto de partida ni un punto de llegada común para todos los alumnos, sino que cada uno inicia la actividad y llega a sus propios resultados de acuerdo a su particular situación.

Algunas técnicas recomendables son: hojas de trabajo, guías metodológicas, fichas, etc.

Puede darse el caso de que todos los alumnos trabajen sobre el mismo tema, o bien que lo hagan a libre elección, según sus propios intereses.

El trabajo individual es incidental y el profesor puede aplicarlo en el momento y para la oportunidad que estime conveniente. Es de básica importancia que la modalidad de trabajo individual contemple la interacción grupal a través de la exposición del estado de avance y/o de los resultados que el alumno exponga al grupo curso y al profesor. Se pretende que el trabajo que los alumnos realizan en forma individual se enriquezca y optimice a través del intercambio de opiniones producido en la disertación y posterior análisis. De este modo se pretende complementar las conclusiones de cada alumno

con una actividad socializada; elemento vital dentro de todo proceso de aprendizaje.

a) **Objetivos:**

- Proporcionar al alumno experiencias que le permitan desarrollar un modo propio de trabajo, no dependiente; pero articulado con el grupo y cierta ayuda del profesor.
- Formar al alumno en la libertad (posibilidad de optar) y en la responsabilidad (realizar trabajos con fines y tiempos determinados en su planificación y organización).
- Desarrollar el aprendizaje al propio ritmo de cada alumno.

VI. ANEXOS.

Este capítulo contempla algunos elementos técnicos de ayuda para el docente, el que los utilizará de acuerdo a la realidad que está atendiendo y a las posibilidades que se le brinden.

Los capítulos considerados para estos efectos están referidos a: Estrategias y Técnicas de Aprendizaje y a sugerir, por otra parte, algunas técnicas de trabajo grupal e individual que se pueden realizar con los alumnos, en el desarrollo de la hora de Estudio Dirigido.

6.1. Consideraciones Técnicas.

El rol de la escuela moderna señala al educador una tarea diferente a la tradicional.

El currículo, centrado en la persona, propone un educador planificador del currículo a nivel de aula y guiado por el propósito de no constituirse en la única fuente de información, asesorando al alumno en la búsqueda de respuestas. La organización del currículo centrado en la persona, a nivel de sala de clases, presenta ciertas características distintivas que tienen por objeto modificar el sistema de clases expositiva e informativa.

En primer lugar, el énfasis del proceso enseñanza aprendizaje debe ponerse en la disminución de la distancia entre el profesor **que sabe** y el alumno que **aprende** y en considerar **cómo** aprende cada alumno.

Para ello, es imprescindible que el docente organice, en forma sistemática, **situaciones de aprendizaje** que generen **experiencias de aprendizaje**, con el fin de que cada alumno avance hacia los objetivos deseados. Además, el profesor debe proporcionar a los alumnos los medios y materiales necesarios para que trabajen.

La utilización de técnicas y estrategias de dinámica grupal permite un positivo ambiente de entendimiento y relación cordial entre profesor y alumnos, y entre los propios alumnos, ambiente que es fundamental obtener para un proceso enseñanza-aprendizaje óptimo.

Otra característica de la interacción de aula en la educación centrada en la persona reside en que los métodos (de aprendizaje y enseñanza) ocupan un lugar preferencial entre los elementos del currículo.

Un método relevante facilita la participación activa de los alumnos en el aprendizaje de conocimientos y la formación de hábitos y actitudes.

Los métodos, técnicas y estrategias de aprendizaje caracterizan a la sala de clases como un taller de trabajo donde los alumnos, aparentemente, se ocupan de actividades distintas.

Diversas estrategias en la conducción del aprendizaje. Las estrategias modernas se basan en el principio de que: "el

aprendizaje se produce por la actividad que desarrolla el que aprende y no por la que realiza el que enseña".

Estas estrategias modernas o metodologías centradas en el aprendizaje del alumno deben presentar las siguientes características:

- Que la acción debe centrarse en el alumno considerando que él vale por sí mismo y que la educación debe preservar este valor y permitir su afirmación.
- Que el aprendizaje es la consecuencia de la participación del alumno en la elaboración de sus propios conocimientos y la confirmación de ello mediante su propia experiencia.
- Que la participación del alumno en su propio aprendizaje supone un esfuerzo personal, búsqueda, creatividad, responsabilidad y compromiso consigo mismo.
- Que la comunicación del profesor con los alumnos es un factor indispensable para conocerlos en cuanto a sus intereses, necesidades e inquietudes.
- Que más que la cantidad de contenidos interesa la formación de un esquema conductual sólido que le permita pensar, actuar y decidir en forma inteligente.
- Que el profesor es estimulador y facilitador del aprendizaje, cuyo objetivo principal es darle al alumno oportunidades para aprender a aprender.

6.2. Técnicas de Trabajo.

6.2.1. Grupal:

Mediante estas técnicas el proceso educativo se transforma en una relación interpersonal, en la que un grupo de alumnos trabaja en su propio aprendizaje. Estas técnicas de trabajo rompen la estructura curso y la sala de clases se convierte en un laboratorio de trabajo. Para ello deben reubicarse las mesas y sillas. Entre estas técnicas tenemos:

— Phillips 66:

Se forman grupos de 6 alumnos cada uno para discutir durante 6 minutos sobre un tema y llegar a una conclusión. De los informes de cada subgrupo se extrae luego una conclusión general. Esta técnica no requiere mucha preparación. El tema puede ser previsto o surgir en el desarrollo de la clase.

— Cuchicheo:

En el curso los alumnos dialogan simultáneamente de a dos durante dos o tres minutos para discutir y dar respuesta a una pregunta concreta. Cuchichear significa hablar en voz baja a una persona, sin que los otros se enteren. Esta técnica no requiere preparación. Cada alumno dialoga con su compañero más cercano. El diálogo se centra en la pregunta formulada para llegar a una respuesta que será informada al grupo total.

En las respuestas u opiniones dadas por los subgrupos, el profesor y los alumnos extraerán una conclusión general.

Lo importante es que se dialogue en voz baja y que ambos tengan una participación activa. Esta técnica sirve también para ejercicios prácticos en asignaturas científicas, humanistas o artísticas.

— Rol - Playing (Desempeño de roles).

Consiste en representar (dramatizar) una situa-

ción típica, un caso concreto, con el objeto de que se torne real, visible, vívido, para que se comprenda mejor la situación.

El objetivo se logra tanto por los que representan los roles cuanto por todo el grupo que actúa como observador-participante.

Este tipo de técnica despierta interés y motiva la participación espontánea de los alumnos y por su informalidad mantiene la expectativa del grupo centrado en el problema que se desarrolla.

La representación escénica provoca una vivencia común a todos los asistentes.

Después de la representación, el profesor invita a los alumnos a discutir el problema sobre la base del conocimiento generalizado, puesto que todos participan, ya sea como actores o como observadores.

La representación es libre y espontánea, sin uso de libreto ni ensayo, solamente los roles a representar han sido discutidos previamente con el profesor.

El problema o situación puede ser previsto de antemano o surgir en un momento dado del desarrollo de la clase.

Ejemplo: Vivificar escenas en estudio del lenguaje, ejemplos físicos de asignaturas científicas, etc.

— **Foro:**

Técnica grupal, en que un grupo discute informalmente un tema, hecho o problema, conducido por un coordinador.

— El coordinador o moderador del foro debe controlar la participación espontánea, imprevisible, heterogénea de los integrantes del grupo. Un ayudante puede colaborar con el moderador y anotar a quienes solicitan la palabra para un mayor orden.

— **Panel:**

Técnica de grupo en que un grupo (4 a 6 alumnos) dialoga y conversa sobre un tema preparado por ellos con anterioridad, exponiendo sus ideas. Esta técnica puede ser utilizada en la mayoría de las asignaturas, para profundizar en los contenidos.

— **Pequeños Grupos de Discusión:**

Se caracteriza porque un número reducido de alumnos, no más de seis, se reúnen a intercambiar ideas sobre un tema. Es un intercambio "cara a cara" entre los miembros de grupo. Los alumnos pueden organizarse libremente, según sus intereses, aunque el profesor puede también organizarlos de acuerdo a algunos criterios, como aptitudes o habilidades, edad, madurez, etc.

Esta actividad es propicia para desarrollar la autodisciplina.

6.2.2. **Individual.**

Hojas de Trabajo y Guías Metodológicas:

Son secuencias de ejercicios para desarrollar guías con pasos a seguir en el trabajo, pasos en el análisis de documentos, etc.

Deben ser preparados con anterioridad por el profesor.

Esta técnica facilita el aprendizaje del alumno con el ejercicio y le abre caminos para una mejor comprensión.

• **Las Fichas:**

Hay dos clases de fichas:

1. **Fichas de Asignaciones:** Cuyo contenido comprende preguntas, problemas o situaciones que el alumno debe resolver.

2. **Fichas de Operaciones:** Comprende ejercicios que el alumno no debe resolver (Matemática, Física, Química, Gramática, etc.). Al utilizar la técnica de las fichas es conveniente considerar:

— Que requiere de un adiestramiento por parte del alumno y de preparación de ellas por parte del profesor.

— El trabajo con fichas admite todas las variaciones que el profesor considere útiles de acuerdo a los medios de que dispone, a las necesidades de los alumnos, al curso, etc.

— Al preparar las fichas, el profesor debe tener presente que cada una tenga un objetivo definido, que las actividades estén bien secuenciadas y que los ejercicios estén bien graduados.

— El conjunto de fichas referidas a una materia deberán también estar secuenciadas de lo más fácil a lo más complejo.

— El profesor debe seleccionar previamente los contenidos que comprenderán las distintas series de fichas y organizarlos de acuerdo al grado de dificultad, para darles la secuencia correspondiente.

— El profesor debe ensayar las preguntas, problemas o ejercicios antes de escribirlos en las fichas.

— La respuesta correcta puede escribirse al reverso de la ficha o bien tener fichas respuestas.

— Se sugiere que las fichas se numeren o se les asigne un código para diferenciarlas por materias o áreas.

— El profesor clasificará las fichas por materias para organizar los ficheros.

— Es conveniente que el alumno se familiarice con el fichero y el manejo de las fichas para que por sí mismo seleccione las fichas con las que va a trabajar.

— Una vez que el alumno haya realizado las actividades indicadas en la ficha, comprobará los resultados de su trabajo con la ficha respuesta. Si ésta no es correcta, deberá repetir la actividad.

— Se sugiere al alumno lleve un cuaderno de registro de fichas (serie de las fichas), N° de las fichas trabajadas, errores que cometió, fecha en que trabajó la ficha.

— El profesor deberá revisar el cuaderno de registro para reconocer resultados de sus alumnos, controlar N° de fichas trabajadas, conocer áreas en que ha trabajado, reorientar el trabajo del alumno cuando sea necesario.

- El trabajo en fichas, que es trabajo individualizado, permite que el alumno se vaya liberando paulatinamente de la tutela del profesor y se enfrente a la solución de los problemas por sus propios medios.

La Investigación.

Es un aprendizaje por descubrimiento, que permite más que el saber sistematizado por el adulto, el saber de la experiencia, elaborado por el propio alumno. Para lograrlo busca información, realiza averiguaciones, se plantea hipótesis, manipula datos, llega a conclusiones.

Los contenidos de las diferentes asignaturas, el contacto con la vida y con las cosas, la sociedad, el mundo de la naturaleza son un excelente medio para iniciar al alumno en la investigación. La investigación puede asumir muchas formas, pero el tipo de solución de problemas es el que comúnmente se usa a nivel de aula, pues tiene aplicación en la mayoría de las asignaturas, como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Castellano, Arte en general, etc.

La investigación puede efectuarse en el aula o fuera de ella, en forma individual o grupal.

Puede ser una investigación bibliográfica o documental, investigación en la acción.

Esta estrategia se usa cuando el profesor estima que el alumno debe profundizar por su propia cuenta un tema desarrollado o descubrir por sí mismo nuevos conocimientos.

Los alumnos, guiados por el profesor, deberán en esta estrategia elaborar un plan de trabajo, el que debe comprender actividades iniciales: cómo organizar el grupo, clarificar y delimitar el problema, recopilación de materiales; procedimiento para buscar la respuesta: cómo determinar Nº de personas o material consultado, determinar lugares en que se hará la investigación, procedimiento, etc., y procedimiento para dar a conocer las conclusiones: determinar cómo, quién y cuándo.

El Laboratorio.

Estrategia pedagógica que generalmente se asocia con la enseñanza de las Ciencias Naturales, pero puede utilizarse en otras asignaturas, como Idioma, Ciencias Sociales, Matemática, Literatura, etc.

Esta forma de aprendizaje pone al alumno en contacto con objetos, materiales y fenómenos reales que le sirven de estímulo, en contraste con las clases expositivas y verbalistas.

En el laboratorio el alumno desarrolla destrezas y habilidades, como la observación sistemática, el análisis reflexivo, ejercitación de operaciones, interpretar datos e informaciones, manejo de variables, uso de materiales e instrumentos, aplicación de conceptos, principios, teorías y reglas, manejo de bibliografía, equipos. Se ejercita también en sintetizar, leer, seguir instrucciones escritas o verbales, extraer conclusiones, relacionar teoría y práctica, seguir pasos secuen-

ciales de un proceso, etc., valiéndose de guías elaboradas por el docente para desarrollar su trabajo.

A esta estrategia se le llama también aprendizaje por descubrimiento, pues el alumno aprende realizando experiencias directas en forma vivencial, para comprobar hechos mediante experiencias a aplicar lo teórico.

Lectura Individual (Pasos):

1. Saber reconocer el significado de las palabras.
2. Buscar en el diccionario las palabras nuevas.
3. Tratar de encontrar las ideas centrales en los párrafos.
4. Interpretar adecuadamente la puntuación.
5. Hacer mentalmente, o por escrito, un esquema y un análisis de las ideas más importantes.
6. Examinar detenidamente índices y gráficos.
7. Poner atención a los títulos y subtítulos.

Uso de Biblioteca.

1. Saber cómo encontrar un libro en la biblioteca.
2. Aprender a usar el catálogo de materias e índices.
3. Conocer la utilización de las tarjetas de referencia (Datos de ubicación, características del libro, si tiene grabados o no, etc.).
4. Saber cómo se usa una boleta de pedido.
5. Familiarizarse con el uso de la Enciclopedia y del Diccionario.
6. El buen trato de los libros. La oportuna devolución de los libros ajenos.

Cómo tomar apuntes.

1. Tomar nota en frases breves y concisas o frases largas que vayan directamente al contenido.
2. Tomar la idea con palabras propias.
3. No anotar las repeticiones.
4. Inventar un sistema propio de abreviaciones.
5. Revisar los apuntes tan pronto como sea posible después de haberlos tomado.
6. Adaptar un tipo de archivador pequeño.

VII BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

- Psicología de la enseñanza: Thomas E. Clayton.
 La enseñanza individualizada: Robert Dottrens.
 Dirección del aprendizaje: Walabonso Rodríguez.
 El estudio dirigido: Carlos Salazar.
 Didáctica general: J. Mastache.
 Cómo estudiar y cómo aprender: Emilio Mira y López.
 El nuevo método de trabajo por grupos: Roger Cousinet.
 Pedagogía y la nueva educación: Roger Cousinet.
 El método Cousinet: Concepción Amor.
 El método de trabajo por equipos: María Navarro.
 Plan de los grupos de estudio: E. Maguire Randall.
 El plan Howard: Marcela Agudo.
 El plan Jena: Peter Petersen.
 Metodología general de la enseñanza: S. Hernández Ruiz.
 Currículo centrado en la persona: Silvia Alvarez.

FIJA NORMAS DE EVALUACION Y PROMOCION ESCOLAR

Núm. 76 exento. — Santiago, 7 de Mayo de 1985. — Considerando:

Que la experiencia derivada de la aplicación de las normas vigentes sobre evaluación y promoción escolar, aprobadas por decreto supremo exento de Educación N° 62, de 1983, recomienda reemplazar la Prueba Global establecida para el régimen semestral, por un examen de fin de curso;

Que es preciso hacer extensivo el examen mencionado, a los establecimientos de enseñanza estatales y particulares que aplican el citado decreto, con régimen de evaluación trimestral;

Que es asimismo conveniente usar una escala numérica en todos los documentos oficiales referidos a evaluación y promoción escolar;

Visto: Lo dispuesto en el D.F.L. N° 7.912, de 1927; Ley N° 16.526, de 1966; decreto supremo de Educación N° 9.555, de 1980; decreto supremo exento de Educación N° 62, de 1983; Resolución N° 1.050 de 1980 de la Contraloría General de la República y en los artículos 32 N° 8 y 35 de la Constitución Política de la República de Chile.

Decreto:

Artículo 1°. — Establécense las siguientes normas sobre evaluación y promoción escolar, aplicables en los establecimientos educacionales estatales y particulares de Educación General Básica, Educación Media, ambas modalidades diurnos y de Educación de Adultos.

De las Calificaciones

Artículo 2°. — Las calificaciones de los alumnos se expresarán, a contar del presente año lectivo, sólo en cifras en los documentos oficiales, como por ejemplo: Informe Educacional, Actas de Evaluación y Promoción Escolar, Certificado Anual de Estudio.

No obstante, la asignatura de Religión por su carácter optativo, se calificará sólo en conceptos. Asimismo, las actividades desarrolladas en academias, clubes, laboratorios, talleres, etc., serán calificadas en conceptos, siempre que no incidan en la promoción escolar del alumno.

De los Exámenes

Artículo 3°. — Al término del año lectivo los alumnos de 7° año de Educación General Básica a 4° año de Educación Media, ambas modalidades y de Educación de Adultos, deberán rendir un examen en cada una de las asignaturas del respectivo plan de estudio.

Este examen se rendirá durante el presente año lectivo en 7°s. y 8°s. años de Educación General Básica y, a partir del próximo año escolar, gradualmente en los cursos de Educación Media, ambas modalidades y de Educación de Adultos.

Artículo 4°. — El examen tendrá por objeto, entre otros, evaluar en los alumnos el logro de los objetivos fundamentales del programa respectivo y el desarrollo alcanzado en su capacidad de análisis y de síntesis.

Artículo 5°. — El examen comprenderá, en las asignaturas de carácter humanístico o científico, una prueba escrita y una interrogación oral.

En las asignaturas del área técnico artística los alumnos sólo realizarán actividades que les permitan demostrar las habilidades y destrezas alcanzadas de acuerdo a sus aptitudes y a la índole de la asignatura.

Artículo 6°. — Los alumnos que en la prueba escrita obtengan una calificación superior o inferior en más de dos puntos a aquella que corresponda al promedio aritmético de las calificaciones trimestrales o semestrales, según el caso, serán sometidos a una interrogación oral.

Los alumnos no podrán ser reprobados, sin haber rendido la interrogación oral.

Artículo 7°. — La calificación del examen, será el promedio aritmético de la calificación obtenida por el alumno en la prueba escrita y en la interrogación oral, si la hubiere.

No obstante, la calificación de los alumnos que no rindan interrogación oral, corresponderá a la calificación alcanzada en la prueba escrita.

Artículo 8°. — Para determinar la calificación final en cada asignatura, se asignará un valor de 70% al promedio aritmético de las calificaciones trimestrales o semestrales, según corresponda, y un 30% a la calificación del examen.

Artículo 9°. — Antes de aplicar el examen, el profesor revisará con sus alumnos las materias fundamentales del programa desarrollado durante el año lectivo. Para este efecto destinará, a lo menos, el doble del número de clases semanales establecidas en el plan de estudio para la respectiva asignatura.

El examen versará sobre las materias que hubieren sido revisadas en el período de recapitulación señalado.

Artículo 10°. — El Consejo de Profesores de Curso o el Consejo de Asignatura, según corresponda, establecerá los criterios sobre la elaboración del examen. El profesor, considerando tales criterios y atendiendo a la realidad de su curso, elaborará la prueba escrita y el cedulario que aplicará en la interrogación oral.

Artículo 11°. — Cada examen será administrado por una Comisión Evaluadora designada por el jefe del respectivo establecimiento estatal o particular y estará constituida por tres docentes: el profesor de la asignatura que la presidirá, el profesor jefe de curso y un profesor titulado en la misma asignatura o en otra del área correspondiente: Humanística, Científica, Técnico Artística, o de la Especialidad, si se trata del Plan Diferenciado de la Educación Media Técnico Profesional.

En 7° y 8° año de Educación General Básica integrarán la Comisión el profesor de la asignatura que la presidirá, el profesor jefe de curso y un profesor con mención o titulado en la misma asignatura o en otra del área correspondiente.

En la evaluación de la prueba escrita y en la interrogación oral, la Comisión deberá estar constituida en pleno.

Artículo 12°. — La Dirección del establecimiento postergará el examen a los alumnos que por enfermedad u otro motivo debida y oportunamente justificado, no pudieren presentarse en la fecha fijada.

Artículo 13°. — En los casos de incumplimiento comprobado de disposiciones relativas al examen, la Dirección del plantel dispondrá la aplicación de un nuevo examen.

Artículo 14°. — En todo lo que no contravenga las disposiciones del presente decreto, continúan vigentes los preceptos contenidos en el decreto supremo exento de Educación N° 62, de 1983.

Artículo 15°. — Las situaciones no previstas en el presente decreto, serán resueltas por la Dirección de Educación que corresponda.

Anótese, publíquese e insértese en la recopilación oficial de la Contraloría General de la República. — Por orden del Presidente de la República, Horacio Aránguiz Donoso, Ministro de Educación Pública.

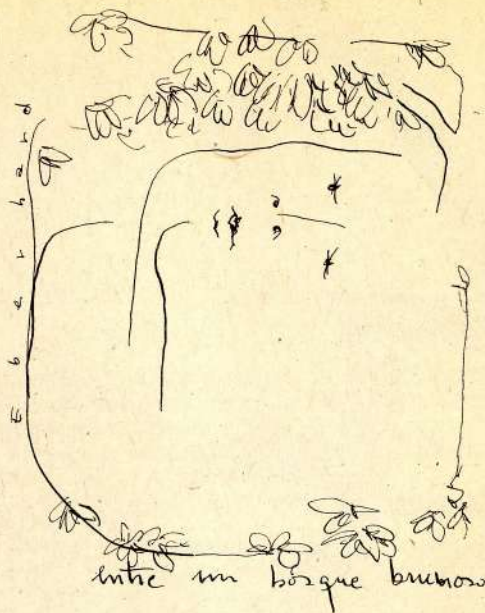
Lo que transcribo a usted para su conocimiento. — Saluda a usted. — René Salamé Martín, Subsecretario de Educación Pública.



EVITE FUMAR

Respete su salud
y la del prójimo.

Marino Muñoz Lagos nació en Mulchén y realizó sus estudios en la Escuela Normal Rural de Victoria. Con su título de profesor primario ejerció la docencia en Talcahuano, Antofagasta y Punta Arenas. Jubiló en 1976 como funcionario de la Dirección Provincial de Magallanes. Ha escrito seis libros de poesía. Uno de ellos, publicado en 1970, **Los rostros de la lluvia**, obtuvo el Premio Municipal de Poesía de Santiago. Se le ha incluido en numerosas e importantes antologías. Actualmente es Presidente de la filial Magallanes de la Sociedad de Escritores de Chile.



MUERTE SOBRE EL TREBOL

Mientras escribo poesía
la nieve crece por las calles,
la gente pasa junto a la ventana
y mis amigos
se mueren lentamente
como el sol en las tardes.

La muerte es algo duro
que acosa con sus filos:
que quita lo que amo, lo que es
como una almohada silenciosa

Todo se llena entonces
de una ausencia sin límites,
de una lágrima que aflora
con su sal y su escarcha.

Mi trébol de cuatro hojas
se ha roto en mil pedazos.

Y en la provincia lejana
convierto mi canción
en fina red
para cazar la suerte verdadera.



RETRATO VIVO DE MI PADRE MUERTO

Murió en abril: tiempo de lluvia. Otoñecida
estrella le cubría la frente como un agua.
Era un hombre pequeño, realizado de pronto
por una lenta mano, florecida manzana.
Una sombra rebelde le dormía los ojos,
como un álamo triste, como una llamarada.
Era en el tiempo niño: el tiempo inconvencional
de los bosques mojados en sus nobles estancias.
Allí nacía él, allí crecían lentamente
sus cábalas maestras, su muerte enmarañada;
allí, en las pobres vasijas, en el solar
terrestre donde la espiga levantaba
su fantasma perfecto, su pan crepusculario.
Le conocí de cerca una lenta mañana de invierno.
Como sabías monedas invariables las lluvias pasajeras
sobre el techo cantaban.
Su mano sarmentosa se halló como la fina
prolongación del tallo de las dalias.
¡Era él!, ciertamente lo digo. Ciertamente, como que
ahora escribo tendido sobre el alba.
Su rostro era tan triste. Sus ojos pensativos recorrían
celestes los cuadros de la casa.
A mí me parecía, por sus limpios modales, que sólo de
un campesino pobre se trataba.
Era hijo del trigo. Venido de un barbecho donde la
luna muestra sus haciendas intactas.
Y en efecto lo era: nacido como tantos entre un bosque
brumoso y una verde montaña, el campo se extendía
por su cuerpo estrellado y por sus venas rojas la tierra
dura andaba.
Murió en abril, tiempo de lluvia, de lluvia colonial,
antigua lluvia, dolorosa campana.
Le llevaron dormido, entre muchos, entre todos los
hombres que vivieron el agua gozando las estrellas, las
nubes y los recios contornos labradores de las grises
comarcas.
Le conocí de cerca, lo traté tantas veces.
Conversamos del tiempo, del trigo y la esperanza.
Murió en abril. Yo estaba lejos. Su esqueleto vegetal
bajo un huerto florido descansa.



IDB

**A exceso de velocidad
Ud. va a llegar primero pero...
¿A donde?**



**¡Cuidese!
Queremos
que Ud. viva.**

COMITE NACIONAL DE EDUCACION DE TRANSITO.

Señor Profesor

¿Requiere apoyo técnico y material adicional para la sala de clases?

El Centro de Perfeccionamiento edita, a partir del mes de julio, las revistas:



Valores



Nº 5 - 7 - 8 - 9 - 10 y 11	\$ 50 c/u
Nº 12 al 17	\$ 80 c/u
Suscripción año 1985	\$ 810
Nº 18 - 19 y 20 (año 1985)	\$ 300 c/u



Valores



Nº Atrasados hasta 1981	\$ 50 c/u
Nº 7/1 al 9/3	\$ 80 c/u
Suscripción anual año 1985	\$ 810
Nº 10/1 al 10/3 (año 1985)	\$ 300 c/u



Valores



Nº Atrasados 4/1 al 5/3	\$ 30 c/u
Nº 6/1 al 8/3	\$ 50 c/u
Suscripción anual año 1985	\$ 810
Nº 10/1 al 10/3 (año 1985)	\$ 300 c/u



Locales de Venta:

- Oficina de Ventas de Materiales Didácticos en Avda. Libertador Bernardo O'Higgins Nº 1611 - fono 715273.
- Centro de Perfeccionamiento en Lo Barnechea s/n, Casilla 16162, Correo 9, Providencia, Santiago - fonos 471359-471398.

Reunión nacional JEFES DE AREA DE EDUCACION EN SANTIAGO

Un Seminario Taller de los trece Jefes de Área de Educación de las Secretarías Ministeriales de todo el país se realizó en junio, en las dependencias de la Dirección de Educación y del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP.

La reunión inaugural contó con la asistencia del Ministro de Educación subrogante, René Salamé M.; de la Subsecretaria Subrogante, Marta Stefanowsky B., y de la Directora del CPEIP, Marta Soto R.

Con este Seminario Taller, organizado por la Dirección de Educación y el CPEIP, se buscó unificar criterios técnicos frente a situaciones problemáticas detectadas a través de la acción supervisora y de diagnóstico.

Asimismo, se pretendió coordinar acciones del Nivel Central, Regional y Provincial para producir la coherencia entre las diversas actividades que desarrollan estos niveles. Además, establecer estrategias que permitan optimizar las actividades de los proyectos y programas en desarrollo, de la Dirección de Educación y del CPEIP, en concordancia con las experiencias regionales.

Dicho Seminario Taller se desarrolló en dos etapas.

En la primera, a cargo de la Dirección de Educación, se trataron, entre otros, los siguientes temas: Las Funciones de las Unidades Técnicas Pedagógicas, El Plan Nacional de Educación, Supervisión y Evaluación del Sistema, Medios Educativos y Aná-



Los Jefes de las Áreas de Educación de las Secretarías Ministeriales de todo el país, durante una de sus reuniones en el CPEIP. Se dirige a ellos la Jefa del Departamento de Evaluación, profesora Ruth Villafaña.

lisis de los diferentes niveles de educación.

Por su parte, en las sesiones que se realizaron en el CPEIP, se abordaron los temas: Análisis del Proyecto de Perfeccionamiento Docente a Distancia (Análisis de las primeras

acciones para su puesta en marcha), Proyecto Directivo para Docentes Superiores (Análisis de las acciones que se realizarán en 1985) y Tareas del CPEIP en el Plan Nacional de Educación.

"Tattoo"

PRESENTACION DE ESCUELAS DIFERENCIALES



Una de las bandas marciales de scouts que participaron en la presentación de los alumnos de las Escuelas Diferenciales de la Región Metropolitana.

El octavo Tattoo de bandas marciales de scouts con problemas diferenciales se realizó a fines de mayo en la elipse del Parque O'Higgins de la capital.

La ceremonia fue presidida por la Secretaria Regional Ministerial de Educación, Pilar Gutiérrez, representantes de COANIL y de otras instituciones.

En el acto participaron aproximadamente 1.600 niños y jóvenes de los grupos de extensión de las escuelas fiscales y particulares.

Los pequeños desfilaron ante las autoridades mostrando lo mejor de su aprendizaje, en correctas marchas e interpretación de instrumentos.

La Secretaria Ministerial de la Región Metropolitana, Pilar Gutiérrez, dijo que el "tattoo" tenía como objetivo principal "la habilitación o rehabilitación de niños y jóvenes minorados".

"Esta es una actividad indispensable para nuestros alumnos", señaló el profesor Rafael Loisel, de la Escuela Especial 625 de Puente Alto. "Ellos pueden aquí demostrar a la comunidad normal que están en igualdad de condiciones para competir en ella, dentro de sus limitaciones. La sociedad debe aceptarlos y convivir con ellos. No tener una actitud de compasión, sino de trato hacia seres humanos".