

REVISTA DE EDUCACION

REPUBLICA DE CHILE - MINISTERIO DE EDUCACION - CPEIP - Nº 195 - ABRIL 1992 - \$750 - ISSN 0716 - 0534



■ **ENSEÑANZA MEDIA:
UN IMPACTO DEL CRECIMIENTO**

■ **CONCURSO PARA JOVENES
ESPERAMOS MAS PROPUESTAS**

REVISTA DE
EDUCACION

PROPUESTA

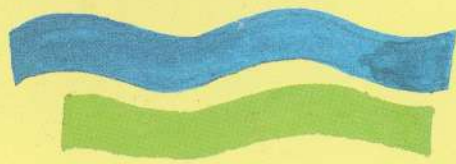
OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS
MINIMOS DE LA ENSEÑANZA GENERAL BASICA
Y DE LA ENSEÑANZA MEDIA

ACCION VERDE



¡ ATENCION CENTROS DE ALUMNOS !

El Ministerio de Educación los invita a mejorar el medio ambiente participando en el Primer Concurso de Proyectos de Acción Ambiental " ACCION VERDE ". Desde ya esperamos que esta idea los entusiasme y nos lleguen propuestas novedosas de todas las regiones.



SUMARIO

REPUBLICA DE CHILE MINISTERIO DE EDUCACION - C.P.E.I.P. ISSN 0716 - 0534 REVISTA DE EDUCACION - N° 195 ABRIL 1992 SANTIAGO DE CHILE	Correo		2
	Editorial		
	OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MINIMOS: Un diálogo necesario	<i>Gabriel de Pujadas</i>	3
	Educación al Día		4
MINISTRO DE EDUCACION Ricardo Lagos Escobar	Reportaje		
	CRISIS EN LA ENSEÑANZA MEDIA: "Los dolores del crecimiento"	<i>María Nelda Prado María Teresa Escoffier</i>	10
SUBSECRETARIO DE EDUCACION Raúl Allard Neumann	Desde regiones		
	NIÑOS SUPERDOTADOS: Un caso de marginalidad RESALTAN IDEAS FUERZA SOBRE PERFECCIONAMIENTO EN CURICO	<i>Ricardo Altamirano A.</i>	16
REPRESENTANTE LEGAL Gabriel de Pujadas Hermosilla Director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Camino Nido de Aguilas S/N, Lo Barnechea	Currículo		
	EL VALOR DE LA LECTURA	<i>Gerardo Ruiz B.</i>	19
	Educación en el mundo		
	DESCUBRA SU CAPACIDAD DE APRENDIZAJE	<i>E. Schiefelbein y otros</i>	22
DIRECTORA EJECUTIVA María Teresa Escoffier del Solar Avda. Libertador Bdo. O'Higgins 1371, of. 914 teléfono 698 3351 anexo 1914 Santiago	Educación de adultos		
	UNA EXPERIENCIA DE DESARROLLO PERSONAL	<i>Diana Pasmanik V. Verónica Valenzuela V.</i>	28
CONSEJO SUPERIOR Ricardo Lagos Escobar Presidente	Educación para la paz		
	UN COMPROMISO CON NOSOTROS	<i>Gloria Mulsow G.</i>	33
Héctor Croxatto Rezzio Luis Gómez Catalán Ricardo Krebs Wilckens Alfonso Letelier Llona Gabriel de Pujadas Hermosilla Roque Esteban Scarpa Straboni	Investigación		
	ASIGNATURAS SIN FRONTERAS	<i>Graciela Palominos R.</i>	36
	Educación Ambiental		
	NUESTRA FRAGIL EXISTENCIA	<i>Abraham Vega E.</i>	39
	Programa de las 900 Escuelas		
	BALANCE CON SIGNO POSITIVO	<i>Walter Parraquez</i>	41
CONSEJO EDITOR Gabriel de Pujadas Hermosilla María Teresa Escoffier del Solar Pilar Aylwin Jofré Sergio Aguilera Aguilera Iván Núñez Prieto Graciela Ortega Bustos Rodolfo Villarroel Meza	C.P.E.I.P.		
	COMIENZA A OPERAR EN PERFECCIONAMIENTO A DISTANCIA		45
	Cultura		
	REFLEXIONES SOBRE LA DANZA	<i>Anabella Roldán</i>	48
COMITE TECNICO - PEDAGOGICO Elsa Peralta Mongge División de Educación General	Ciencia		
	LOS CAMBIOS CLIMATICOS YA ESTAN AQUI	<i>José Yañez V.</i>	51
Gerardo Ruiz Betancur Luis von Schakmann Cabrales Rodolfo Villarroel Meza Representantes del CPEIP	Rincones Culturales		
	MUSEO DE BELLAS ARTES		54
Diva Sobarzo Bravo Directora del Liceo A - 7 de Santiago Representante del Colegio de Profesores	Jóvenes		
	"LA EDUCACION ACTUAL DEBE HABILITAR A LOS JOVENES	<i>María Teresa Escoffier</i>	56
Manuel Silva Aguila Representante de Ed. Superior	Cine		
	EL OSCAR DE HOLLYWOOD	<i>Musia Rosa</i>	59
EDITORIA PERIODISTICA María Nelda Prado L.	Concurso		
	ACCION VERDE		61
JEFA DE REDACCION Liliana Yankovic Nola	Publicaciones		
	BIBLIOTECA AL INSTANTE		62
	Humor		
	DIVAGACIONES SOBRE LA LETRA I	<i>M. Lamordes</i>	64



Nuestra portada: Alumnos de Enseñanza Media
Región Metropolitana
Foto: Manolo Guevara Henríquez

Director de Arte
Jaime Rivera Contreras

Fotografía
Manolo Guevara Henríquez
Arnaldo Guevara Henríquez

Secretaría Dirección Ejecutiva
Carmen Tiznado Mancilla

Secretaría de Redacción
Laura Venegas Rojas

Los artículos y materiales gráficos publicados en la Revista de Educación tienen derechos reservados, por lo tanto su reproducción total o parcial debe ser autorizada expresamente por la Dirección de este medio de comunicación.

Registro de propiedad intelectual N° 81.822

Diagramación y Composición
Cuatro Ltda.

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

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

Suscripciones y ventas:
Camino Nido de Águilas s/n Lo Barnechea, casilla 16162, correo 9, Providencia
teléfonos 216 7602 - 216 7606 - 216 7607 - fax 216 7662.
En regiones, dirigirse a nuestros representantes o encargados de proyectos del CPEIP.

Valores 1992
Precio por ejemplar: \$750 - Suscripción anual: Contado: \$7.200 (efectivo, cheque al día o a 30 días, o dos cheques con 50% al día y 50% a 30 días) - Crédito: \$8.400 (sólo convenios con descuento por planilla con un máximo de 6 cuotas mensuales).
Internacional: US\$ 90.

Señora Directora: "Tengo en mi poder un ranking que magnifica a los 80 mejores colegios del país. Sobre el particular, aprecio con tristeza que el Instituto Nacional es el único establecimiento representativo de la enseñanza municipalizada. Me agradecería que en lugar de figurar sólo este Instituto existieran a lo menos otros 54 establecimientos más, (uno por corporación educacional, para ser más específico). De este modo el número de colegios magnificados por el ranking se elevarían por sobre los 134". La carta continúa detallando las diferencias, lo que lleva a nuestro lector a sugerir que el Ministerio de Educación eleve un colegio por Corporación educacional a un sitio similar al Instituto Nacional. Más adelante señala "veo con insatisfacción que la singularidad de estos 80 colegios privilegiados es que son fehacientemente autónomos y no, dependientes como lo son los municipales, en que sus directores en el hecho lo son. Pero, las decisiones están canalizadas y supeditadas a una directriz central, la Corporación que en su forma y en el fondo no está al servicio de una educación integrada al valor personal del educando, sino en retenerlo hasta su mayoría de edad. Opaca al más sobresaliente y promueve de nivel a quien no lo merece y para tal objeto el colegio sacrifica el programa hasta un 50%, nivel tras nivel. El puntaje de la PAA así lo demuestra, inferior en 150 puntos como promedio individual y/o globalizado".

Sin otro particular se despide atte. de Ud.
Luis Humberto Arancibia.

Nos escribe Tatiana Skvorcova de Enero, profesora de Inglés, coordinadora académica del Instituto Chileno Norteamericano de Cultura, quien señala que en conjunto con colegas que trabajan en apartados lugares del país han revisado ciertas contradicciones en las situaciones sugeridas para el desarrollo de las funciones básicas.

"¿Podrán publicarse los programas en su revista cada dos años con los respectivos cambios y amplias alternativas?"

Luego, afirma que el Centro de Perfeccionamiento hace una gran labor, pero tampoco llega a todos los rincones de este país y pregunta ¿cómo podríamos ayudar a mejorar y uniformar la enseñanza?"

R: Sus inquietudes y sugerencias fueron entregadas al Consejo Editorial, quien resuelve los temas a incorporar en cada edición. Sobre la labor del CPEIP, debemos mencionar que actualmente cuenta con una red de coordinadores regionales quienes se encargan de los proyectos locales.

Acusamos recibo del folleto editado por el Departamento Provincial de Educación Extraescolar de Curicó, con ocasión de un Concurso literario en relación al tema de educación ambiental.

En la portada un llamado señala "regale 15 minutos de su valioso tiempo. Lea este folleto y se impondrá de las inquietudes y aspiraciones que tienen los jóvenes curicanos por el cuidado y protección del medio ambiente y la salud de la población".

Felicitemos a los concursantes y organizadores, es urgente crear conciencia sobre el tema. Ojalá iniciativas como esa se repitan en todo el país.

OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MINIMOS: UN DIALOGO NECESARIO

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) organizó, junto con la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, una Jornada Técnica de Difusión de la propuesta de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza Básica y de la Enseñanza Media, el lunes 30 de marzo de 1992.

Las instituciones participantes, al hacer esta invitación a más de sesenta entidades educativas del país, estaban cumpliendo con un imperativo que nace de la naturaleza misma de ellas; a saber, a reflexionar de manera seria, profunda, sistemática y metódica sobre la realidad educacional de Chile. No podía estar ajena, entonces, la preocupación de conversar sobre el destino que está actualmente siguiendo aquello que fue mandado por la Ley Orgánica Constitucional de Educación, promulgada a fines de marzo de 1990.

En esa oportunidad planteamos la necesidad de un Diálogo Pedagógico Nacional, dado el nivel de importancia que tenía la fijación de objetivos fundamentales y contenidos mínimos para la enseñanza básica y media del sistema educacional. Es el diálogo el mejor camino para buscar las verdades educativas que el país necesita.

Esta importancia quedó reflejada en múltiples artículos y editoriales de la prensa nacional, como también en la significación que le ha dado el Congreso Nacional a la materia. El Sr. ministro de Educación fue invitado por este Poder del Estado para exponer el documento en cuestión.

Nos parece bueno para el país que este trabajo, sometido en consulta al Consejo Superior de Educación, sea conocido en plenitud, y por eso lo ofrecemos en forma de separata en este número de nuestra Revista.

Con ello, estamos ciertos, lograremos aportar a nuestros lectores un material valioso para la realización de este diálogo. Diálogo que debe ser tal, y no sólo un debate. Diálogo que debe preocuparse principalmente por la educación de los niños y los jóvenes de Chile, de su formación cívica, y que desentrañe las ricas relaciones entre el sistema educativo y el sistema productivo y que, por último, nos dé luces sobre la relación entre la escuela, la comunidad y la cultura, para elaborar así un currículo pertinente para cada establecimiento educacional.

El tema central que proponemos en este número es, sin duda, de una muy alta significación para la comunidad nacional y, por ello, sus análisis deben realizarse con responsabilidad y compromiso con el país entero.

Prof. Gabriel de Pujadas Hermosilla
Director CPEIP

AÑO ESCOLAR 1992: LA EDUCACION COMO EJE DEL FUTURO

Graciela Ortega Bustos
Jefa Departamento de Comunicación Social



El Programa MECE y sus actividades para el año '92 fueron presentados por el ministro de Educación, Ricardo Lagos.

CAMBIOS SUSTANTIVOS EN BASICA Y MEDIA

El ministro hizo una síntesis de las realizaciones de sus dos años de gestión y dio a conocer las principales acciones en que está empeñada su Cartera para el presente año.

Anunció que así como se pudo plasmar en dos años un vasto programa para mejorar la educación prebásica y básica, en los próximos dos años se abordará el tema de la educación media "con tal decisión que permita acercar a Chile a los desafíos del mundo moderno". Aseguró que en la próxima reforma de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE, se incluirá una enseñanza obligatoria de 10 años, "para que ojalá el grueso de los educandos terminen con 12 años de escolaridad", y predijo una exitosa negociación con el Banco Mundial que permitirá mejorar sustancialmente este nivel de enseñanza.

LOS DESAFIOS DEL MECE

El Programa MECE y sus actividades para el año '92 fueron presentados por Lagos como la tarea más sustantiva del Ministerio.

Las acciones por reali-

zar contemplan, entre otras iniciativas, la construcción de 150 salas de clases en escuelas rurales, la reparación de mil escuelas municipales, la entrega de más de cinco millones de textos escolares que beneficiarán, ciento por ciento, a los alumnos de primero a cuarto año y 90 por ciento a los de quinto a octavo, la donación de bibliotecas de aula a todos los primeros y segundos básicos de las escuelas subvencionadas, y acciones de prevención y asistencia en salud para 170 mil estudiantes de primero básico.

Una de las innovaciones del MECE consiste en la creación de Proyectos de Mejoramiento Educativo -PME- a nivel de cada escuela, para lo cual el Mineduc proveerá las condiciones que logren una activación de las capacidades de innovación y autonomía pedagógica de los profesores. "Se busca con ello introducir un nuevo dinamismo en el sistema. Esta innovación constituye un reto especial para los profesores y un desafío para el propio Ministerio, que debe aprender un nuevo y más complejo rol que el del pasado: apoyar y liderar técnicamente, sin ahogar las iniciativas provenientes de las escuelas".

Un segundo desafío para este año es el de producir una educación rural de calidad, por lo que las acciones se focalizarán en escuelas uni-

... "Este año entraremos de lleno a cambios sustantivos en los contenidos de la educación básica y media. Cumpliremos lo dispuesto en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y entregaremos a consideración del Consejo Superior de Educación una propuesta de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos para cada curso de los ciclos básico y medio".

Estas palabras corresponden al ministro de Educación Ricardo Lagos, al inaugurar el pe-

riodo escolar 1992.

La ceremonia tuvo lugar en la Escuela Básica D 121 "Humberto González Echegoyen", en el sector norte de Antofagasta. Esta escuela sufrió los embates del aluvión que afectó a la capital de la II Región en junio del año pasado, permaneciendo sepultada por el lodo 40 días. El esfuerzo de 300 personas -profesores, estudiantes, padres y vecinos- logró el milagro, y el 9 de marzo la escolita lucía impecable.



El ministro se quita su chaqueta y tomando plana, espátula y cemento pegó, uno de los bloques en el primero de tres conjuntos habitacionales que beneficiará al Colegio de Profesores.

ra extenderse gradualmente al resto del país. Y una tercera meta que persigue el MECE está referida a la técnica que nos introducirá al siglo XXI: la computación. El desafío es instalar una red de computación que interconecte a un grupo de escuelas básicas urbanas y rurales entre sí y con centros de educación superior.

El ministro terminó su intervención asegurando que el período escolar '92 está marcado por el optimismo. "Optimismo a partir de lo que se ha realizado, pero, más importante, optimismo que surge de constatar que la sociedad chilena empieza a reencontrarse en el camino de construir una política que haga de la educación el eje de su desarrollo".

OTRAS ACTIVIDADES

En la oportunidad, el ministro se interiorizó de la realidad escolar y

social, conversó con profesores, dirigentes sociales, mujeres y autoridades, visitando las ciudades de Mejillones, Tocopilla, María Elena, Sierra Gorda y Calama.

TOCOPILLA SE MUERE

El segundo día en la Región no fue menos nutrido que el primero.

El camino hacia Tocopilla es una ruta costera de sorprendentes paisajes. Dos horas de viaje teniendo siempre el mar a la izquierda y a la derecha un paisaje desolado, salpicado con enormes rocas de figuras fantasmagóricas o, simplemente, desierto. Luego, Tocopilla, que desde febrero recibe al visitante enarbolando banderas negras en todas sus casas y negocios.

Es que Tocopilla se muere, según su gente. Hoy tiene cerca de un 20 por ciento de cesantía y la desesperanza se

nota. Muestra su pobreza con gran dignidad, y sus calles limpias y algunos modestos jardines bien cuidados dan la sensación de que, pese a todo, hay por qué seguir luchando. La llegada de una comitiva oficial era propicia para exteriorizar la situación y la urgencia de ayuda. Y el ministro no escapó a estos requerimientos. Escuchó a los pobladores, recibió sus peticiones y se comprometió a transmitir las a sus colegas de Gabinete y al Presidente de la República.

Junto con inaugurar el

trial y marítima del liceo Politécnico C 3. Destacó el Programa de Modernización de la educación técnico-profesional, para lo cual se están entregando recursos por 185 millones de pesos a ocho liceos industriales, comerciales y politécnicos de Antofagasta, Calama, Tocopilla, María Elena y Taltal.

El camino hacia María Elena, próxima escala de esta breve e intensa gira, corre serpenteante entre cerros grises. En la salitrera, cuyas casas parecen haber sido colocadas por mano miste-



El subsecretario Raúl Allard entregó material para los talleres de Soldadura y Vestuario del Liceo Polivalente C 18 de Mejillones.

año lectivo, entregó equipamiento para las ramas comercial, indus-

triosa sin mayores cuidados, existe, sin embargo, lo que los lugare-

ños describen como el colegio más grande de la zona. Allí, medio centenar de profesores que atienden a una población escolar de mil 700 alumnos, plantearon la

inestabilidad laboral del Magisterio de la comuna como consecuencia del éxodo de la población por falta de trabajo. Finalmente en la Escuela Especial F 33 de Ca-

lama, el ministro inauguró el nuevo local que albergará a los estudiantes discapacitados de la provincia y anunció el aumento de la subvención para este ti-

po de enseñanza, que se incrementará a tres veces la subvención que se paga por alumno normal. ▀

RESULTADOS SIMCE DE ENSEÑANZA MEDIA

A mediados de marzo fueron entregados los resultados de la aplicación experimental de la prueba SIMCE de los segundos medios de colegios de la Región Metropolitana que la rindieron en noviembre del año pasado.

La muestra abarcó el 10 por ciento de los alumnos de la Región (alrededor de 8 mil) y buscó medir logros académicos en Castellano y Matemáticas, además la aceptación de la labor educacional, estrategias de aprendizaje, desarrollo personal y eficiencia escolar.

Los resultados, en general, son deficitarios en cuanto al logro de objetivos académicos, especialmente en Matemáticas y la educación técnico-profesional es aún más deficitaria. No obstante, por tratarse de una prueba experimental sus resultados no tienen el valor universal de la prueba SIMCE que se aplica hace varios años a la enseñanza básica.

El ministro, Ricardo Lagos informó que el promedio ponderado de Castellano y Matemáticas a nivel de la muestra tomada alcanzó a un 42,3% de logros. En el sector científico-humanista el promedio de ambas asignaturas llega al 43,4%, mientras el técnico-profesional al 41,2% de logros.

También se pudo derivar que en los planteles municipalizados y particulares subvencionados se marcan más las deficiencias, lo mismo que sucede en la educación básica.

Los antecedentes arrojados por esta muestra son analizados para decidir los instrumentos apropiados que se aplicarán en la medición nacional 1992. Pero cabe señalar que no se entregarán resultados a los establecimientos educacionales, ya que éstos sólo serán un parámetro referencial para las autoridades. ▀

¿CUANTOS SOMOS... COMO ESTAMOS?



Pocos días después del 22 de abril sabremos contestar esas preguntas. El censo de población y vivienda que se realizará esa jornada será un indicador de lo que hemos cambiado desde 1982, fecha del censo anterior.

Ya en otras oportunidades los jóvenes habían participado en esta gran encuesta nacional. Esta vez, nuevamente aportan su ayuda voluntaria. Se estima que colaborarán cerca de 190 mil estudiantes de tercero y cuarto medio.

De acuerdo con los cálculos, cada joven encuestará unas ocho viviendas. Demandará en tiempo entre 20 y 30 minutos cada una. El

cuestionario se aplicará a los 2 millones 522 mil 369 viviendas del país.

El Ministerio de Educación junto al Instituto Nacional de Estadísticas entregaron 150 mil folletos sobre el Censo para capacitar a 232 mil docentes y estudiantes.

Los habitantes deberán responder consultas referidas a la vivienda (su material de construcción, servicios básicos, número de piezas); al hogar (combustibles usados, existencia de vehículos y artefactos) y a las personas (personas en el hogar, situación de trabajo, religión, cantidad de hijos).

El 22 de abril será feriado. ▀

TEMA DE EDUCACION AMBIENTAL DEBE MANTENERSE EN DISCUSION

Una visión de la educación ambiental desde la perspectiva pedagógica que otorga un enfoque integral y humano formuló Gabriel de Pujadas, director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, al inaugurar el Seminario ZOPP para la formulación de un plan de acción para la educación ambiental en Chile, realizado en la sede de la Cepal.

Afirmó que la educación ambiental es un problema muy complejo y, a su juicio, debe considerarse algunos conceptos como la valoración del cuerpo, ya que por medio del cuerpo sentimos el mundo y es la base del tiempo y espacio.

También debe incorporar la idea del silencio: "la naturaleza se ama a través de una contemplación del silencio e



Durante una semana se concentraron los supervisores de PRODAM para analizar y formular ideas en torno a la educación ambiental. En la foto, el director del CPEIP, Gabriel de Pujadas, durante la ceremonia inaugural.

implica conocer el ritmo de la naturaleza y del crecimiento", señaló.

"Es necesario que introduzca lo cotidiano, la educación ambiental debe realizarse desde el diario vivir. Asimismo,

que considere el hacer en sus distintos niveles (artesanal, mecánico), que este hacer sea diversificado pero no esclavizante".

Destacó, finalmente, la importancia de enseñar

a los niños, que son capaces de gestionar: "los niños deben ser capaces de generar un pensamiento alternativo".

Hernán Durán, representante de la CEPAL, por su parte indicó que ese organismo quiere provocar el cambio. Desean que en el tapete de la discusión política esté presente el tema de la educación ambiental. Una mejor calidad de la educación permitirá llevar adelante el desarrollo económico.

El proyecto de ese organismo -dijo- contempla abordar cinco puntos, que son la modificación de las relaciones económicas para una mejor relación con el medio ambiente, el intercambio tecnológico, el cambio jurídico, la planificación urbana y la educación.

Participaron en este seminario los supervisores del Programa Nacional de Desarrollo Ambiental, PRODAM.

▀

ACOGIDA A LOS NIÑOS QUE VUELVEN DEL EXILIO

"Faltaba desarrollar un esfuerzo dirigido a resolver los complejos problemas que presenta el proceso de adaptación de los niños y adolescentes retornados al sistema educacional chileno, un esfuerzo que se uniera al realizado por instituciones como la Fundación PIDEE y la Casa de la Juventud "El Encuentro", señaló Jaime Esponda, director de la Oficina Nacional del Retorno, en la ceremonia de firma de un convenio con el Ministerio de Educación. El acuerdo mencionado dio inicio al Programa de Educación llamado:

"Formación de Profesores-Monitores de Acogida a niños y jóvenes que regresan al país", cuyo lema es "Chile somos todos". Este contempla cursos de perfeccionamiento para profesores de enseñanza preescolar, básica y media de escuelas municipalizadas, subvencionadas y privadas, sensibles a la problemática de integración de estudiantes que llegan al país desde el exilio.

Los cursos, financiados con aportes de la Comunidad Económica Europea, están destinados a la Región Metropolitana y serán impartidos en las comunas de Santiago, Conchalí, Las Condes, Ñuñoa, Providencia, La Florida, San Miguel, Cerrillos, El Bosque, Maipú, Huechuraba e Independencia. También se harán extensivos a las comunas de Valparaíso y Viña del Mar, en la V Re-

gión, Talca, en la VII, Concepción y Talcahuano en la VIII y Temuco en la IX.

Cabe señalar que el 54,8 % de los hijos de chilenos retornados son menores de 15 años, mientras que el 22,62 % tiene entre 16 y 20 años de edad. Se trata, hasta la fecha, de casi nueve mil menores que han llegado del exilio, a los que hay que agregar muchos otros que provienen de migraciones de carácter económico. Todos estos niños nacieron y crecieron en un contexto cultural diferente y al llegar al país de sus padres se enfrentan a un nuevo entorno cultural, lo cual les produce alteraciones en lo emocional, afectiva e intelectualmente. De allí la urgencia de ayudarlos a integrarse en forma positiva al sistema educacional chileno. ▀

INSTITUIDO EL DIA DEL ALUMNO

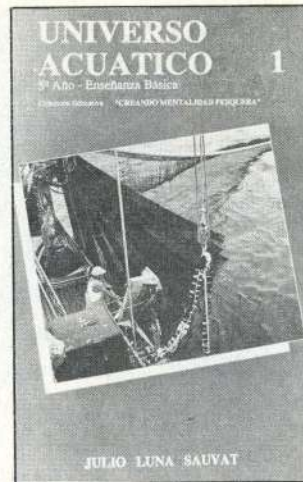
El 11 de mayo se celebrará el Día del Alumno. Así quedó establecido al firmar el Decreto Supremo 524 el ministro de Educación, Ricardo Lagos, y el subsecretario de la Cartera, Raúl Allard.

La medida responde a la necesidad de favorecer la participación y formación de los alumnos, fortaleciendo su crecimiento personal, su valoración y autoestima, según el cuerpo legal. Se busca al mismo tiempo que la sociedad en su conjunto tome conciencia de la responsabilidad que le compete en la educación de la juventud y la valorización de su rol en el desarrollo del país.

De este modo, el Ministerio de Educación respondió las peticiones expresadas en diversos puntos del país por dirigentes estudiantiles, quienes han hecho ver la necesidad de que exista un día en que temas como los descritos puedan ser analizados por los jóvenes.

El decreto establece que los colegios, sin perjuicio de funcionar en forma habitual, los 11 de mayo deberán promover actividades extraescolares que den relevancia a las inquietudes y aspiraciones del alumnado en el marco del proceso educativo. Las actividades deberán ser coordinadas por la dirección del establecimiento con el respectivo centro de alumnos. ▀

PARA CREAR MENTALIDAD PESQUERA



Temas como "el mar y los grandes espacios de agua dulce, la vida submarina", recursos hidrobiológicos, son parte de un texto recientemente publicado por Editorial Lord Cochrane. Se trata del libro *Universo acuático*, del autor Julio Luna Sawat. Son ocho textos que conforman la colección "Creando mentalidad pesquera", dirigidos a alumnos desde 5º básico hasta 4º medio.

UN VALIOSO APORTE A LA EDUCACION

Nueve mil alumnos de 45 escuelas rurales de las regiones VI y VII han sido favorecidos por la empresa Chiletabacos, a través del programa "Chiletabacos, un compromiso con su gente".

Se entregaron equipos audiovisuales y materiales afines. La fotografía muestra un momento de la ceremonia de entrega, realizada el 13 de marzo en la Escuela F1 de San Fernando. De izquierda a derecha, el director de la Escuela F176, profesor Luis Arriagada; el gerente general de Chiletabacos, Sr. Patrick O'Keeffe; la profesora María Salazar, directora de la Escuela F255, el ministro Lagos y dos alumnos.



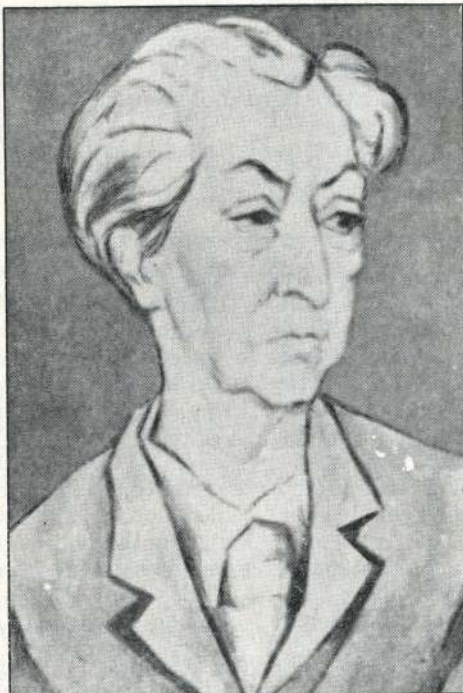
RECADOS DE GABRIELA

¡América, América! Todo por ella; porque todo nos vendrá de ella, desdicha o bien...

Estas palabras corresponden al libro *El recado social en Gabriela Mistral*, de Hugo Marcos Cid Jiménez, publicado por Ediciones Paulinas, 1990.

Prosas desconocidas para muchos lectores, sobre diversos temas, como la educación en México, la infancia rural, el voto femenino y otros.

En la foto, retrato en óleo hecho por el maestro Osvaldo Guayasamín, quien lo tituló "¡Ay, Gabriela Mistral!".





TELEDUC

SEÑOR PROFESOR

... haga uso de su derecho y obtenga el beneficio que le pertenece...
ACTUALICE SUS CONOCIMIENTOS EMPLEANDO **EL BONO DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE.**

Mediante un renovado plan de cursos en la presente temporada académica, **TELEDUC** contribuye al mejoramiento del desempeño profesional de los profesores de Enseñanza Básica y Media. Nuestro **plan de actualización docente** está orientado hacia la adquisición de nuevas técnicas y medios, destinados a optimizar el ejercicio profesional y mejorar la calidad de la enseñanza al interior de la sala de clases. Lo invitamos a participar en los siguientes **cursos** que se dictarán durante el primer semestre:

ESTRATEGIA DE ESTUDIO Y APRENDIZAJE ESCOLAR

Inscripción R.P.N.P. N° 004 (06-12-91)
Nivel básico de actualización, 120 horas.

Entrega al profesor los conceptos y orientaciones metodológicas que le permitirán incentivar en sus alumnos aprendizajes profundos y satisfactorios, logrando de manera autónoma y responsable la disciplina interior y el compromiso personal necesarios para "aprender a aprender".

Para profesores de 7° y 8° año de Enseñanza Básica y 1° y 2° año de Enseñanza Media
Inicio del curso: Martes 12 de mayo.
Horario de emisión: Martes 9:15 horas (repetición: Jueves 8:50 hrs.)

EXPLORANDO EL MUNDO DE LA MUSICA

Inscripción R.P.N.P. N° 005 (06-12-91)
Nivel básico de actualización, 120 horas.

Proporciona a los profesores los conceptos básicos de la teoría musical, orientaciones metodológicas y actividades para enseñar a sus alumnos a descubrir el entorno sonoro, desarrollar sus capacidades creativas, interpretativas y auditivas, e incentivar en ellos el interés y la valoración de la música docta, popular y tradicional.

Dirigido a profesores de 3° a 6° año de Enseñanza Básica
Inicio del curso: 12 de mayo
Horario de emisión: Martes 8:50 horas (repetición: Jueves 9:15 hrs.)

*** VALOR DE CADA CURSO:**

\$ 10.000

DE ACUERDO...

Curso para Vivir en Democracia

Inscripción R.P.N.P. N° 1090 (27-01-92)
Nivel básico de actualización, 120 horas

Las actuales condiciones de convivencia democrática en nuestro país, reclaman los mejores esfuerzos educacionales frente a la formación cívica y la divulgación de los valores que fundamentan dicha convivencia.

En este curso, los profesores encontrarán una sintética visión de la democracia como sistema político y como forma de convivencia social inspirada en el respeto de las personas, lo cual, contribuirá en la formación cívica de sus estudiantes.

Inicio del curso: Martes 12 de mayo.
Horario de emisión: Martes 10:00 horas (repetición: Ju., Sá. y Do. 10:00 hrs.)

La experiencia de participar en un curso de **TELEDUC**, comprende:

- 12 programas de televisión, en horarios que permiten al profesor ver el curso junto a sus alumnos, en la sala de clases.
- Un texto de estudio que desarrolla las principales materias del curso y presenta la metodología que lo ayudará a realizar su clase en forma activa.
- Un set de material didáctico para cada uno de sus alumnos. En el curso "Explorando el Mundo de la Música" se incluye además, un casete con ejemplos musicales.
- Evaluación formal (dos pruebas parciales remitidas por correspondencia y un examen presencial) y retroalimentación de sus aprendizajes.
- Diploma de aprobación del curso, conferido por la Pontificia Universidad Católica de Chile y válido para efectos del Perfeccionamiento Docente.

La oportunidad de ser más

PARA MAYOR INFORMACION CONTACTESE CON NUESTRA SEDE MAS CERCANA.

ARICA
Dirección Provincial de Educación
Arturo Prat 305, 2° piso
Teléfono 231676
VALDIVIA
Secretaría Ministerial de Educación
Zegers 159
Teléfono 412726
ANTOFAGASTA
Dirección Provincial de Educación
General Velásquez 1204
Teléfono 264248, 264249
LA SERENA
Secretaría Ministerial de Educación
Avda. Francisco de Aguirre 260
Teléfono 22448Q
VALPARAISO
Corporación de Televisión
Universidad Católica de Valparaíso
Centro de Eventos UCV
Eleuterio Ramírez 353
Teléfono 251024
SAN FELIPE
Universidad de Playa Ancha de
Ciencias de la Educación
Benigno Caldera 25
Teléfono 511356
COPIAPO
Secretaría Ministerial de Educación
Los Carreras 691, 3° piso
Teléfono 212151
RANCAGUA
Universidad Educare
Paradero 21, camino a Machali
Teléfono 221797, 222492
SAN FERNANDO
Dirección Provincial de Educación
Valdivia 810
Teléfono 714788
CURICO
Universidad Católica del Maule
Campus Nuestra Señora del Carmel
Centro de Extensión
Carmen 684
Teléfono 310388
TALCA
Universidad Católica del Maule
Av. San Miguel s/n
Teléfono 242949, anexo 17
LINARES
Dirección Provincial de Educación
Yumbel 698
Teléfono 210288
CHILLAN
Dirección Provincial de Educación
Avda. Libertad s/n, 3° piso
Teléfono 222354
CONCEPCION
Universidad Católica de la
Santísima Concepción
San Martín 950
Teléfono 236551, anexo 59
LOS ANGELES
Dirección Provincial de Educación
Coupolicón s/n, 3° piso
Teléfono 321593
TEMUCO
Universidad Católica de Temuco
Campus San Francisco
Montt 56
Teléfono 210773
VILLARRICA
Pontificia Universidad Católica
de Chile
Sede Regional
San Martín 550
Teléfono 411667
VALDIVIA
Dirección Provincial de Educación
Carlos Anwandler 708
Teléfono 212130
OSORN0
Dirección Provincial de Educación
E. Ramírez 599, 2° piso
Teléfono 232164
PTD. MONTT
Dirección Provincial de Educación
San Martín 80, 3° piso
Teléfono 254065
CASTRO
Dirección Provincial de Educación
Cotomayor 393
Teléfono 2350
SANTIAGO
Pontificia Universidad Católica
de Chile
V. Lib. B. O'Higgins 340, of. 27
Teléfono 2224516, anexo 2481

CRISIS EN LA ENSEÑANZA MEDIA:

**"LOS DOLORES DEL
CRECIMIENTO"**

*María Nelda Prado
María Teresa Escoffier*

Al parecer es una situación inevitable para cualquier país que entra en proceso de desarrollo. Sobreviene la masificación de su educación secundaria y eso conlleva ciertos grados de crisis. Es que si la educación inicialmente respondía a las necesidades de un grupo reducido, bastante homogéneo, que apuntaba a las universidades, ahora tiene que atender a una población joven heterogénea, que viene de familias distintas y de estratos socioeconómicos distintos y eso la descompensa.

Los registros dicen que así ha sucedido en Inglaterra, Suecia, Escocia, España, Alemania, incluso si se visitan los países del sudeste asiático, ellos también se acercaron al problema.

Entonces, la vivencia de nuestra enseñanza media en crisis no es inédita ni tampoco nueva. Se ha venido gestando a lo menos desde hace unos 15 o 20 años. La diferencia es que antes reinaba el silencio, en cambio hoy se buscan los espacios para discutir, dialogar y opinar sobre el tema.

■ "LA MASIFICACION DE LA EDUCACION, TANTO A NIVEL MEDIO COMO LA MAYOR OFERTA POSTSECUNDARIA, HAN TENIDO UN FUERTE IMPACTO SOBRE LA DEVALUACION DE LAS CREDENCIALES EDUCATIVAS. HOY LOS JOVENES SE SABEN MAS EDUCADOS (NO NECESARIAMENTE MEJOR EDUCADOS) QUE SUS PADRES Y NO PERCIBEN MEJORES OPORTUNIDADES DE VIDA. LA LICENCIA DE ENSEÑANZA MEDIA ABRE EN 1990 MENOS PUERTAS QUE UNA LICENCIA DE EDUCACION BASICA EN 1965". ESTUDIO SOBRE "LOS JOVENES Y LA EDUCACION MEDIA", DE MARIA JOSE LEMAITRE.

En Chile varios síntomas acusan la crisis. Los expertos distinguen cuatro dimensiones que ayudan a comprender el problema más integralmente y que vale tomar en cuenta a la hora de los análisis. Se trata de las oportunidades de acceso, de supervivencia, de proceso y de resultado final.

En cuanto a oportunidades de acceso, en los últimos años ha habido una masificación casi explosiva de la educación media. Son alrede-

dor de 750 mil los estudiantes que asisten a ella, lo que representa más del 80 por ciento de los jóvenes que tienen entre 14 y 17 años.

Sobrevivir dentro de ella es otra cosa. Las cifras muestran una situación en extremo diferenciada en los distintos establecimientos educacionales.

De acuerdo con los seguimientos hechos a alumnos de enseñanza media entre 1975 y 1989 quedó demostrado que de 100 estudiantes matri-

culados en primer año medio en colegios municipalizados, llegan a cuarto medio 67 y aprueban con licencia secundaria sólo 60. En cambio, lo mismo en colegios particulares pagados entrega una tasa de retención del 90% y de éxito total en la educación media de 88%.

Por otra parte, a pesar de que todavía no hay forma eficaz de medir los logros de los objetivos propuestos para la enseñanza media (se está intentando con la prueba SIMCE para este año), se detectan claras deficiencias en el proceso, las que desembocan irremediablemente en malos resultados. La Prueba de Aptitud Académica y las Pruebas Específicas, que no son en lo absoluto la medición más adecuada, dejan en evidencia bajos puntajes, los que a la postre marginan de las universidades a un buen número de jóvenes.

Buscando mayor luz sobre este complejo caso, que involucra a toda la sociedad chilena, llegamos a María José Lemaitre, la socióloga, secretaria ejecutiva del

Consejo Superior de Educación y coordinadora del Componente de Educación Media del Proyecto MECE y, por lo demás, primera figura en el llamado que está haciendo el Ministerio de Educación a propiciar una "gran conversación nacional acerca de la enseñanza media". "Como hay que tomar medidas globales a mediano y largo plazo, el MECE asume el desafío así, trascendiendo los límites de cualquier gobierno; es decir, una renovación en la enseñanza media debe estar impulsada por el Estado chileno, no sujeta a las ideas y prioridades de un gobierno en particular", aclara María José Lemaitre.

La convocatoria que hizo el MECE a la comunidad académica produjo un gran revuelo por el notorio interés y de los 26 proyectos de investigación educacional que llegaron, fueron seleccionados 13 que servirán como insumo para el diseño de políticas de cambios: "La otra línea importante en este proceso de renovación es la participación no sólo del saber ilustrado, sino de la población en general, porque tiene una percepción que puede ser más o menos especializada de acuerdo con su ubicación y con perspectivas más o menos específicas", señala la socióloga.

De allí que el MECE esté invitando a profesores, a los jóvenes, a los padres y apoderados, a representantes de las distintas comunidades que rodean al colegio, a



La vivencia de nuestra enseñanza media en crisis no es inédita ni tampoco nueva, afirma María José Lemaitre.

conversar sobre el tema. Pero de una manera organizada: "Vamos a mandar una pauta y material a todas las regiones para que se integren a este gran diálogo, para que conversen no a su pinta sino a la pinta nuestra, con la inclusión de una hojita para llenar con algunas observaciones que nosotros estaremos esperando para recepcionar y leer", explica la coordinadora del MECE.

La idea es llegar a un proyecto que, como es a largo plazo, tenga respaldo nacional, con apoyo de la comunidad, de los partidos políticos, de los empresarios, de todos los sectores implica-

dos. Es que a fin de cuentas se está tratando la causa de un problema, no simplemente los síntomas.

Por eso se está trabajando arduo en cómo se organiza un currículo, cómo se actualiza y cómo se diversifica, tomando en cuenta que sus destinatarios pertenecen a un grupo heterogéneo a los que no se les puede enseñar todo igual. Hay equipos trabajando en esta línea: las universidades Católica de Santiago y su sede de Talcahuano, la de Concepción, la de la Frontera, la Austral y la de Santiago, además de la CPU y el CIDE.

Otro frente importante

en la investigación son las llamadas prácticas pedagógicas: "Nosotros pensamos que es imprescindible saber cómo se enseña, porque de la forma cómo un profesor enseña se captan los valores y actitudes que están sirviendo de modelo a sus alumnos y que en definitiva está traspasando", acota María José Lemaitre, al tiempo que agrega: "Tenemos la sospecha de que se da bastante autoritarismo del que reconocemos y menos énfasis en el espíritu crítico. Demasiado tradicional, de hecho hay muchos materiales que no se usan y que los profesores no están acostumbrados a usarlos, porque la misma estructura del establecimiento no lo permite. Se escuchan quejas como: yo sacaría los niños al patio, pero la directora no me deja..."

El PIIE junto a tres universidades, entre ellas la de Chile, se están haciendo cargo de este estudio que establecerá un estilo pedagógico diferente, que hará que los niños aprendan la manera de relacionarse con la autoridad.

También se está viendo un sistema de medición de la calidad, que sea acorde al modelo curricular: "Hoy sólo podemos medir aptitudes artísticas, mecánicas o sociales, por ejemplo", afirma la coordinadora del MECE, y acota "la eficiencia interna y externa están contempladas en los estudios. Esto tiene que ver en la práctica con lo referente a la economía de la

educación, dónde se gasta la plata, a quién se le asignan los recursos, entonces hay que ir midiendo por modalidades, por dependencia administrativa, niveles de gasto y de costo de cada tipo. También tiene que ver con los resultados de cada tipo o modali-

dad como tasas de deserción, de repitencia, de aprendizaje".

Un punto que no podía quedar fuera de la inquietud es la formación de profesores que están entregando las instituciones de educación superior: "Ellas defienden su autonomía y son las

que saben qué enseñarles a los futuros docentes, pero también pensamos que el Estado es el gran empleador de profesores y por ello se gana el derecho a decir a mí me gustaría que los profesores tuviesen estas características apropiadas para este

sistema que estamos propiciando. El Ministerio de Educación tiene atribuciones, incluso legales, para indicarles a las universidades cuáles son los requerimientos básicos en la formación docente", concluye María José Lemaitre.

FIDE: Secundaria PARTIDARIOS DE LA EQUIDAD PARA CREAR E IMAGINAR

Para el hermano Aldo Passalacqua, presidente nacional de la FIDE Secundaria, la inquietud existente sobre la enseñanza media comenzó a abordarse en 1988, cuando organizaron un seminario sobre la materia, "antes que nadie expresara su preocupación por el tema", enfatiza.

Con una vitalidad contagiosa despliega sobre el escritorio los documentos publicados luego de las reuniones que va citando. Lo avalan en sus reflexiones una amplia experiencia, es profesor de Biología y Ciencias Naturales y orientador educacional de la Universidad Católica. Fue director de colegio 12 años y participa en la FIDE alrededor de 13 años.

Resume en tres las líneas de acción que han llevado a cabo en relación al problema descrito: crear conciencia, ateri-

zar el proyecto educativo y hacer que estos sean realmente alternativos, y lograr la posibilidad para que los proyectos se concreten en un plan y programa de estudio.

En estos momentos participan con sugerencias al documento de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos. "La Comisión Superior de Educación nos consultó en dos o tres oportunidades. Hemos mandado sendas publicaciones al ministro y también tenemos un proyecto sobre la Ley Orgánica Constitucional que va en la línea del proyecto educativo. Sabemos que el Gobierno va a plantear una modificación a dicha Ley, nosotros nos adelantamos, nombramos una comisión, elaboramos un proyecto que se hizo llegar al ministro de Educación y a los parlamentarios".

QUEREMOS UNA EDUCACION POLIVALENTE

La FIDE reúne a 300 establecimientos educacionales, que significan cerca de 250 mil alumnos, la mitad de los cuales son subvencionados y el resto es pagado.

El ingreso a la universidad, meta de muchos adolescentes, por no decir de la mayoría, favorece ampliamente a los egresados de colegios pagados. "A veces se ha publicado en los diarios un ranking en el que se ordenan los colegios de acuerdo al puntaje de la P.A.A. Más del 60% de esos cien colegios son de la FIDE secundaria, eso demuestra que los colegios con buen nivel académico están en nuestra federación, pero junto a ellos tenemos unidades de bajo nivel académico que son aquellos de estratos populares donde realmente el

alumno no tiene posibilidades de ingresar a la educación superior, establecimientos que cinco niños entran a la universidad y el resto no. Justamente son científico-humanistas, entonces la preocupación es qué se hace con esos niños después... ¿para qué los preparamos?, pregunta.

"Frente a tal problema - señala- el colegio debe revisar su proyecto educativo y el servicio que está ofreciendo, porque una de las cosas malas es crear expectativas que no se pueden cumplir. Uno tiene que ser eficiente y eficaz, preparar adecuadamente de acuerdo con la realidad en que se vive. Por eso estamos pidiendo ahora que los objetivos fundamentales y contenidos mínimos tengan la flexibilidad necesaria para que nuestros colegios lleguen a ser polivalentes, es decir que el estudiante científico-humanista tenga una preparación para el mundo del trabajo sin dejar de ser científico-humanista".

El primer decreto 300 - afirma para ejemplificar- consideraba nueve horas para que el cole-

gio pudiera dar tres de contabilidad general, tres de mecanografía y tres de venta, "y sin ser comercial un curso de ese liceo recibía preparación para el mundo del trabajo. En este momento, la matriz curricular mínima es más estricta e inflexible que el decreto aludido".

Respecto a la propuesta que ofrece el Programa MECE, indica que tiene aspectos positivos, como la inversión en educación. "Todo dinero invertido en educación, si se hace en forma inteligente, es positivo. Aplaudimos que con este programa se favorezca especialmente a sectores más postergados, pero esperamos que no sea con un doble estándar. Me explico, el MECE está entregando 30 millones de dólares para reparar establecimientos municipalizados y no hay un solo peso para reparar establecimientos subvencionados".

Crítica que se presenta en ese caso una discriminación que hace que el financiamiento de la educación subvencionada sea impar.

DEBATE RESPONSABLE

Sobre un debate nacional para estudiar a fondo el problema de la enseñanza media, indicó que la participación es muy buena pero considerada en niveles. "Somos partidarios de un debate nacional con responsabilidad, con conocimiento de los elementos que se están usan-

do". Agrega que la educación valórica, la formación intelectual, no depende sólo de la escuela, depende de la familia, de la televisión, del ambiente cultural. Es un error pensar que la escuela es la única



Elegido democráticamente hace dos años, el Hno. marista Aldo Passalacqua, presidente de la FIDE Secundaria, es partidario de la equidad, "hacer crecer al más débil sin cortar las alas del que está volando".

responsable - enfatiza. Se están abordando temas relevantes, es bueno que la escuela los toque, pero los temas relevantes se toman en familia y en la casa. Si no hay familia ni casa, subsidiariamente la escuela tiene que hacerlo, pero la principal responsable es la familia. Entonces habría que buscar apoyo para que la familia se fortalezca, exista y se mantenga.

- ¿Cree Ud. que exista conciencia de que educar es tarea de todos?

- Pienso que no todavía. Un alumno de un colegio particular pagado le cuesta al (papá alrededor de 400 mil pesos al año, en cambio el alum-

ENSEÑANZA TÉCNICO-PROFESIONAL

Sobre el aporte de la enseñanza técnico-profesional se muestra cauteloso, señalando que hay un desfase entre la preparación que se entrega y el mundo del trabajo. Comenta estadísticas que señalan que no más de un 15 por ciento de egresados de ese tipo de educación realmente trabaja en el área para la que se prepararon.

Afirma que ello demuestra que la solución involucra el nivel social, el nivel económico y el mundo del trabajo. Aventura una solución recordando anuncios del ministro Lagos, diez años de educación general para todos los chilenos sin ninguna especialización; luego los que seguirán estudios superiores dos años de estudios serios científico-humanistas y lugares de capacitación de seis meses, un año o más para capacitar en el mundo del trabajo, donde la empresa esté muy relacionada con dichos centros, los que pueden o no depender del Ministerio.

Manifiesta preocupación porque los cambios demoran, son a largo plazo. "Hay que ir dando pasos. En este momento el MECE tiene dos millones de dólares que pienso es una cantidad exagerada para hacer estudios, son 700 millones de pesos chilenos para estudiar. Nosotros no hemos gastado tanto y sabemos varias cosas, evidente

no de colegio subvencionado (particular o municipalizado) tiene 55 mil pesos en el lapso. Entonces no hay conciencia todavía que hay que aumentar el gasto en educación.

"Se han dado pasos pero no son suficientes, nosotros abogamos por un aumento de la subvención educacional que sea realmente significativa".

mente no tan científicas. Se están haciendo estudios en la Universidad, hay investigaciones, y dentro de éstas se dice que viene un MECE para la enseñanza media, es decir una inversión fuerte, pero yo creo que hay políticas que son claves para que

una inversión valga. Por ejemplo, el sistema que perfecciona a los individuos, los pone ante el desafío de ser ellos los constructores de su grupo humano, ahí vale la pena".

Puntualiza que las soluciones deben asumirlas todos y cada uno de

acuerdo con su compromiso, capacidad y preparación en el sistema educativo, pero en toda la sociedad. Añade que la solución no la tiene sólo el Ministerio, "incluso yo creo que el Ministerio lo que tiene que hacer es ayudar, preparar para que la gente

sea capaz, a través de los directivos docentes, de dar un paso, crear las condiciones para que cada unidad educativa avance en la sociedad con una coordinación nacional".

HAY QUE PRODUCIR UNA VOLUNTAD DE EDUCAR

"No es a la Confederación como gremio que le corresponde asumir una mayor responsabilidad en la educación, sino a todas las personas, a los agentes privados, sean empresas, profesionales, vecinos, toda la comunidad. Lo que es urgente en educación es crear cultura", afirma categóricamente el abogado Carlos Neely, secretario ejecutivo de la Comisión Educación de la Confederación de la Producción y el Comercio.

Alto, serio, detrás de sus lentes nos recuerda a un severo director de colegio que busca enderezar a sus alumnos. Dedicó todo su tiempo a estudiar el complejo tema de la educación relacionado al trabajo definiéndose como un filósofo en la materia. Dejó atrás 35 años dedicados a la labor empresarial.

Expresa que la función prioritaria de la Comisión es guiar a las corporaciones e institucio-

nes de las distintas ramas de la Confederación que administran liceos, según el DL 3.160, experiencia que calificó como altamente positiva. Los egresados de dichos establecimientos obtienen trabajo y ascenso laboral fácil y rápido. Ello ocurre "a pesar de los pocos años de la experiencia, hay una parte gruesa de los liceos que no tienen más de seis años. Los de desempeño sobresaliente son los de la Sociedad Nacional de Agricultura, con 10 años y son ejemplares", manifiesta con orgullo.

La opinión pública ha señalado a los establecimientos de enseñanza técnico-profesional como una alternativa frente al problema de la enseñanza media. A juicio de Carlos Neely sólo sería una solución parcial. "No podemos basarnos en esquemas rígidos, por cuanto ya tenemos varios cientos de miles de muchachos que estudian en la enseñan-

za media científico-humanista, que no pueden dejarse al abandono, y cuya mala suerte sigue al terminar fuera de la universidad sin haberse preparado para el trabajo. Por lo tanto advierte-, hay que imaginar una modalidad educativa novedosa que le permita a los 2/3 de esos niños ir labrándose oportunidades formativas para un buen trabajo".

Reflexiona que los egresados de enseñanza media sufren una serie de trastornos si pasan un período largo sin trabajo. "Les cuesta mucho adaptarse, no tienen disciplina, no respetan a sus compañeros de trabajo y adquieren malos hábitos. Es un tema álgido que merece atención prioritaria y un gran esfuerzo nacional", opina.

En seguida se refiere a la experiencia de Carlos Elton ("un apóstol"), quien afirma que la educación técnica pretende formar mandos

medios y el 70% de la fuerza laboral no es ni será mando medio. Postula que se requieren operarios calificados. Asevera que allí se choca con ciertos prejuicios sociales: el que hace un pequeño período de escolaridad técnica no debiera ser operario, pues el operario es el que nada sabe. De todo esto resulta que "los muchachos que egresan de la enseñanza técnica quedan muy frustrados porque tienen que aprender a trabajar, empezar como aprendices, poco a poco".

MUNDO EDUCATIVO VERSUS MUNDO DEL TRABAJO

Una crítica que se le formula a la enseñanza técnico profesional es utilizar elementos obsoletos.

A la consulta, responde que dicha situación es otro problema ya que la educación se ha llevado en Chile "en un carril separado de lo que es el mundo del trabajo".

Agrega que "se hace crítico este divorcio, se hace evidente que lo que

es educación técnica escolarizada hoy, es un arrastre que viene de muy antiguo, en que los profesores estudiaban un oficio que no variaba a lo largo de sus vidas. Enseñaban embobinado de motores en el año 40, hoy siguen en lo mismo y actualmente los circuitos se botan. No está (el profesor) en la microelectrónica y tiene miedo de revisar todos sus conocimientos, de aprender. Nos encontramos en una sociedad en que se aprende de por vida, que debiera renovarse siempre".

Según su perspectiva no están establecidos los métodos de capacitación de profesores, no sólo en los campos técnicos, "en dichos campos se hace más evidente".

Critica, asimismo, que los niños en la enseñanza técnica "hacen simulación de trabajo, dilapidan insumos, trabajan mal, gastan herramientas y no aprenden que su labor tiene que pasar por la prueba del mercado. Esa deformación es absolutamente nociva, porque cuando el niño llega a trabajar a una industria, a una faena y echa a perder un material o maltrata una herramienta lo despiden ...y él no entiende".

Hay países -añade luego- que tienen un grado de desarrollo y que muestran una estrecha interacción entre el mundo del trabajo y el de la educación. Y aquí no se hace menos. "Es un desafío, estamos comprometidos trabajando activamente y he-



"Los estudiantes en establecimientos técnicos hacen simulación de trabajo y no aprenden que su labor debe pasar la prueba del mercado", opina Carlos Neely.

mos creado 32 grupos de apoyo de empresarios a escuelas técnicas. Esta es una tarea que cada vez está adquiriendo mayor training porque las primeras experiencias no eran muy buenas ni fecundas. Ahora nos encontramos cada vez más con empresarios ansiosos de participar, hay que crear canales y eliminar las recíprocas aprensiones entre profesores y empresarios".

Lo anterior es necesario porque, en cierta medida, cada empresa es una escuela, dice. Los estudiantes deben egresar con las actitudes adecuadas para operar fluidamente. Por eso es

importante que los empresarios transmitan su atmósfera cultural, los profesores lo entiendan y lo enseñen a los alumnos.

"Es muy penoso cuando los jóvenes llegan vestidos al estilo de los ídolos populares a buscar trabajo. No obtienen nada y se sienten frustrados porque, por un lado, los medios de comunicación los estimulan para que sean así. Es un fraude."

Consultada su opinión sobre el Programa MECE y su planteamiento, declara que lo único que sabe es que busca mejorar la calidad y equidad en la educación. Señala en seguida que se pre-

senta una paradoja y ella es que para producir una igualdad de oportunidades a los niños hay que ofrecerles una educación desigual. "A los niños campesinos tenemos que darles una educación muy diferente. A pesar de que los conocimientos básicos que se quieren obtener sean los mismos, tenemos que aprovechar los estímulos y compensar las fallas que se están detectando".

Puso como ejemplo que en el caso de los niños pobres, ellos viven hacinados, no tienen dónde poner los útiles y cuadernos, no se produce el ambiente para trabajar. Resumiendo, no tienen ambiente de estímulo intelectual. "Tenemos que aceptar esas realidades básicas, entonces habrá que aumentar considerablemente las horas de estadía de los niños en las escuelas, darles compensaciones afectivas, ambiente acogedor, que sean activos en programas extraescolares. Eso es una responsabilidad de la comunidad que rodea la escuela, padres, apoderados, vecinos y empleadores, ésa es la estrategia."

Afirma que lo que hay que producir es el ánimo de educar, una voluntad de educar, "debemos evitar lo que ha ocurrido en otros países, como Estados Unidos, donde se ha invertido el doble por alumno y el ingreso real de los profesores también aumentó al doble, sin embargo el logro educacional ha caído a la mitad." ■

NIÑOS SUPERDOTADOS: UN CASO DE MARGINALIDAD

Prof. Ricardo Altamirano Aravena
Coordinador Regional de Proyectos
CPEIP - XI Región - Aisén

Un niño de seis años, que lee y escribe; que domina las operaciones matemáticas básicas; que maneja con destreza y habilidad tanto una enciclopedia como una calculadora; que resuelve crucigramas en los diarios; que utiliza un vocabulario poco común para su edad y que se desenvuelve con desplante frente a los adultos, difícilmente tendrá algo que aprender en un primer año básico, curso al que por su edad le correspondería ingresar. No se está haciendo mención a su aprendizaje social ni a su comportamiento afectivo, por supuesto.

Y, curiosamente, para este niño no habrá opciones. Deberá ingresar al sistema regular de enseñanza. Y permanecer en él, de la manera menos irregular posible.



Hoy más que nunca es necesario que el sistema educacional ofrezca a los niños superdotados posibilidades de desarrollar su talento.

Y si no se conjugan situaciones altamente favorables, de una u otra forma se convertirá en un marginado del sistema, aun cuando esté participando de él.

Tan marginado como si tuviera problemas de aprendizaje o fuera un discapacitado intelectual.

Con la ventaja que si estuviera en el último de los casos, se le brindaría la oportunidad de integrarse a un "grupo diferencial" o a una "escuela especial".

Pero un niño con sobresalientes cualidades, de inteligencia fuera de lo normal, está desprotegi-

do en este sentido. Nada ni nadie lo acogerá en un sistema de educación regular y formal. Las "disposiciones legales vigentes" lo obligan (¿lo condenan?) a ajustarse a ellas, sin posibilidades de transgredirlas.

Sin duda que el objetivo

de mejorar la calidad de la educación con equidad apunta en la dirección correcta cuando se trata de acortar las distancias entre aquellos que pueden acceder a una educación de buen nivel porque pueden costearla y aquellos que no pudiendo hacerlo deben resignarse a tomar las posibilidades que puedan.

Pero mejorar la calidad con equidad debería suponer un grado de capacidad para discriminar, pero no sólo nivelando "hacia abajo" u ofreciendo más a los que tienen menos, sino que otorgando lo necesario a todos y cada uno.

"No existe un sistema democrático, estable y permanente si la sociedad no cuenta con un sistema educacional que

dé a sus hijos y a sus nietos posibilidades reales de acceder a donde su imaginación, su inteligencia y su creatividad les permitan llegar" (Ministro de Educación, Ricardo Lagos E. Discurso en el Día del Maestro. 16/10/91. Santiago).

¿Por qué condenar a niños talentosos, inteligentes y creativos a integrarse a un sistema que no les va a permitir desarrollar sus potencialidades al máximo?

¿Por qué ofrecer oportunidades especiales sólo a aquellos niños que presentan incapacidades o dificultades para aprender?

¿Por qué no implementar también un sistema paralelo para atender a aquellos que sobrepasan los niveles normales

gracias a sus especiales e innatas condiciones?

En el mundo de hoy, que enfrenta diarios desafíos en lo social, lo económico o lo científico, la educación debe asumir un rol de avanzada y de apertura a modalidades diferentes, que posibiliten a todos una real igualdad de oportunidades.

En esta "Civilización de la tercera ola" como dice Toffler, cuando tiende a desaparecer el antagonismo ideológico y caen o se derriban los "muros" de todas las especies, la escuela no puede seguir aferrada a añejas concepciones en las que predomina lo meramente formal y burocrático por sobre el fondo y la esencia de las cosas.

Más que nunca, se necesita aprovechar al máxi-

mo los talentos de todas las personas, porque en este mundo cada vez más complejo, más interrelacionado, con comunicaciones instantáneas y con tecnologías diversificables, diseñar estrategias y líneas directrices implicará, cada vez más, serias dificultades para tomar las decisiones correctas. Y ello será, qué duda cabría, tarea de mentes superiores, superioridad que debería reflejarse en gestos solidarios, amor por los semejantes y vocación puesta al servicio del bien común.

Muchos niños, como el del ejemplo, esperan su oportunidad y el sistema no puede darse el lujo de hacer que ese talento se desperdicie.

OCTAVA REGION:

RESALTAN IDEAS-FUERZA SOBRE PERFECCIONAMIENTO

Algunos puntos de vista sobre el perfeccionamiento, que tuvieron gran acogida durante la

clausura de la escuela de verano de Concepción, nos envió el coordinador regional de pro-

yectos CPEIP, Carlos Torres.

Resalta en su discurso algunas ideas-fuerza re-

feridas al tema del perfeccionamiento, que han sido enfatizadas por las distintas autoridades



PERFECCIONAMIENTO EN CURICO

Los profesores de la comuna de Curicó participaron, al igual que sus colegas a nivel nacional, en las jornadas de perfeccionamiento que impartieron diferentes entidades educacionales autorizadas por el Centro de Perfeccionamiento. La Sociedad Educacional PRODEHUM (Promoción del Desarrollo Humano) ofreció dos cursos, "Evaluación del proceso de aprendizaje" y "Metodología de la investigación educacional", que culmina con la asistencia de docentes de las regiones VI y VII.

del Ministerio de Educación, en las jornadas de análisis de esta materia, como aceptar que el perfeccionamiento constituye un factor decisivo en el mejoramiento cualitativo de la enseñanza. Es una tarea y compromiso de cada profesor.

El perfeccionamiento debiera desarrollar en el docente actitudes críticas sobre su propio quehacer, dotarlo de un fuerte sentimiento de li-

gazón y compromiso con su trabajo y estimular las potencialidades creativas y la disposición para el cambio que debe poseer cada profesor.

Asimismo, el perfeccionamiento ha de respetar el pluralismo, la libertad y el sentido de bien común. Valorar también las características personales, culturales y sociales del magisterio, pero, a la vez, debe proyectarse a la

valoración de lo universal.

Luego indica que debe ser un instrumento para modernizar la educación, multivariado, innovador y realista. Además una actividad seria, rigurosa y altamente participativa, culturalmente pertinente y socialmente relevante.

De lo anterior, nuestro colaborador deduce tres ideas-fuerza: redefinir el tema de la información y el perfecciona-

miento a partir del principio de educación en un sentido más permanente; el perfeccionamiento es un derecho del profesor y un deber del Estado velar porque se concrete y el profesor como sujeto activo de su propia formación y reciclaje.

Señala que el rol del CPEIP es "asumir un papel y enfrentarse a un desafío mayor del que tuvo en el pasado, no sólo por lo que consagra el Estatuto Docente respecto del perfeccionamiento sino también, porque siendo el CPEIP el brazo operativo del MINEDUC en esta materia, tendrá que convertirse en el gran elemento ordenador en materia de políticas de perfeccionamiento. Lo anterior lo estamos asumiendo gustosa y responsablemente en la Región y esta jornada es un reflejo de ello". Felicitó en seguida a los participantes en la jornada por el interés demostrado, el esfuerzo personal, y a las organizaciones, como el Colegio de Profesores y COEP, que enfrentaron la tarea con dedicación y responsabilidad. ▀

EL VALOR DE LA LECTURA

Prof. Gerardo Ruiz Betancur
Coordinador de Idiomas
CPEIP

La vida hace a las personas algunas exigencias tan importantes que alcanzan la categoría de requisitos para su desenvolvimiento y participación normal en ella. Una de estas exigencias es la competencia comunicativa a través del lenguaje, que en los alumnos tiene una doble dimensión: la relación indispensable para la vida en sociedad y la capacidad de comunicación sobre la cual descansa el currículo escolar. Y en el mundo letrado al cual pertenecemos, adquiere particular relevancia la comprensión de lectura, pues la vida del alumno se ve fuertemente determinada por su capacidad de manejo de la comunicación escrita.

Desde el punto de vista educativo, sociocultural, la comprensión de lectura integra el objetivo fundamental de la enseñanza del castellano en la escuela y en el liceo -adquirir las necesidades necesarias para usar adecuadamente el lenguaje oral y escrito-, que le da primacía sobre las demás, puesto que constituye la base de apoyo para los alumnos en su desempeño escolar y extraescolar, y posteriormente para la



Los niños deben tener acceso a los libros, mirarlos, hojearlos y leerlos.

persona en su vida en comunidad.

Al pasar del empleo exclusivo del lenguaje oral al escrito y específicamente a la lectura, el alumno determina su comportamiento como lector, con otras estructuras morfosintácticas, otro léxico más variado y otra organización más rígida del texto, que paulatinamente le van a permitir acceder a un tipo de lenguaje más amplio que excede los límites de su familia, de su barrio y de su escuela, para ubicarse en un mundo de materiales escritos que comprende los textos escolares, los libros, los diarios y re-

vistas, los avisos, recetas, informativos, etc.

Muy ligado a este tránsito del niño al lenguaje escrito, está el tipo de lectura que se le ofrece, que debería estar constituido por textos que sean interesantes para él, entretenidos, con elementos de humor, sorpresa, fantasía y curiosidad.

Por aquellas y estas razones, la comprensión de lectura como logro que se obtiene a través de la ejercitación fundada en bases científicas de la lingüística aplicada, es objeto de medición mediante pruebas estandarizadas a nivel de educación básica y

media, como una variable relevante de la calidad de la educación.

FONDO Y FORMA

En todo texto se pueden distinguir el fondo y la forma, lo que se dice y cómo se dice.

La forma está al servicio del fondo, pues el autor comunica ideas y sentimientos tratando de expresarlos a través del lenguaje en la mejor forma posible, eligiendo palabras, modismos, figuras y construcciones sintácticas que reflejen claramente su intención o propósito y su pensamiento para que el lector interprete su men-

saje con fidelidad, con verdad, con una preparación adecuada. En el texto, la forma y el fondo están íntimamente unidos.

HABILIDADES COMPENSIVAS DE LA LECTURA

Estas habilidades pueden graduarse desde los primeros años escolares y su desarrollo alcanza hasta las más complejas funciones intelectuales.

Algunas de estas habilidades son:

- Dar respuesta a preguntas específicas
- Recordar detalles
- Seguir instrucciones escritas
- Seguir secuencias temporales y espaciales
- Interpretar el lenguaje denotativo y connotativo
- Dar a las palabras la acepción que conviene al contexto
- Retener las ideas principales del texto
- Captar la idea central
- Discernir entre ideas principales y secundarias
- Distinguir hechos de opiniones
- Interpretar correctamente los elementos anáforicos
- Hacer inferencias de ideas implícitas contenidas en el texto
- Establecer relaciones de causa-efecto y problema-solución
- Categorizar
- Anticipar hechos, resultados o consecuencias
- Reproducir o parafrasear
- Analizar

- Sintetizar
- Emitir juicios valorativos sobre la lectura
- Generalizar

Las habilidades de comprensión de lectura deben ir graduándose desde la captación de contenidos globales a la captación de contenidos más específicos y formas expresivas.

TECNICAS BASICAS

- Uno de los mejores indicadores de la eficiencia en la comprensión lectora es el dominio de las técnicas básicas de la lectura, entre las cuales tenemos:
 - La correcta percepción de la forma de las palabras (incluida su ortografía), su pronunciación y la captación del sentido literal de su texto.
 - La fluidez de la lectura como resultado de la técnica de progresión de izquierda a derecha, la lectura por unidades de pensamiento y no palabra por palabra, y la velocidad de la lectura conforme a la naturaleza del texto y al propósito del lector.
 - La lectura exacta del texto, sin cambios, adiciones u omisiones de palabras que alteren su contenido.
 - La capacidad para establecer relaciones, que ordena el pensamiento y aumenta el grado de compren-

sión. Esta técnica es fundamental para el desarrollo de la lectura crítica y para la emisión de juicios valorativos.

- La formación del hábito de la lectura para la ocupación del tiempo libre.
- La interpretación de la palabra impresa a los demás.

REGLAS DE COMPRENSION DE LECTURA

Para obtener éxito en la comprensión lectora, hay reglas eficaces cuyo dominio requiere de un largo entrenamiento, con aplicación y constancia.

a) Regla de construcción. El lector toma el libro, lee título, subtítulo, índices, bibliografía e introducción, todo lo cual con una lectura rápida le permite formarse una primera idea general del texto y plantearse una hipótesis.

b) Regla de eliminación. Luego se hace una lectura lenta y más analítica, que le permita discriminar entre ideas principales e ideas secundarias y detalles, que procederá a eliminar, ya sea porque se repiten o porque se alejan del tema.

c) Regla de generalización. Su aplicación permite al lector obtener por inferencia, a través de un proceso de abstracción, la idea principal y otras ideas importantes selecciona-

das por él, de modo que llega a captar correctamente el contenido del texto.

Este resultado final debe coincidir con la hipótesis inicial. Si no coincide con ella, quiere decir que la hipótesis era errónea y debe corregirse.

VALOR FORMATIVO DE LA LECTURA

Por la importancia de la lectura en la formación de la persona, los mayores -especialmente los profesores y los padres- deben mostrar siempre una actitud favorable a ella y ser un ejemplo de buenos lectores, dignos de ser imitados.

Los niños deben tener acceso a los libros, mirarlos, tomarlos, hojearlos y leerlos. Escuchar la lectura de textos que sus profesores y sus padres leen, y luego comentar. Inclusive, dentro de la cultura de la imagen en que estamos inmersos, aprovechar la TV como estímulo para leer libros y así, de sus imágenes hechas, pasar a las imágenes creadas e imaginadas por los lectores infantiles y juveniles.

Todos deberíamos estar conscientes y convencidos de la importancia de la lectura como portadora de valores, de gran incidencia formativa en la vida cultural del individuo y de la sociedad, sobre todo en la era moderna, en que el acceso al libro es mucho más fácil que antes. Hoy se habla del "derecho a leer" como el dere-

cho que tiene cada uno a desarrollar sus propias capacidades intelectuales y espirituales en general, derecho a aprender y a hacer progresos.

Antes se valoraba la lectura únicamente como medio para leer mensajes, pero actualmente las investigaciones han definido el acto de leer, en sí mismo, como un proceso que abarca múltiples niveles y que contribuye al desarrollo de la mente. La transformación de los símbolos gráficos en conceptos exige una intensa actividad cerebral: durante el proceso de entrada hay distinción, clasificación y almacenamiento de datos; la combinación de palabras y conceptos para formar estructuras mayores de lenguaje es un proceso cognitivo y lingüístico a la vez, y la recepción de estos procesos otorga un especial entrenamiento cognitivo.

Este consiste en traer a la mente algo percibido previamente sobre la base de la comprensión anterior de un texto; el esfuerzo intelectual es mantenido por la repetición. Aquí tenemos un aspecto clave del aprendizaje, pues resulta evidente que el aumento de la capacidad lectora trae aparejado un aumento de la capacidad general del aprender. La buena lectura es una confrontación crítica de las ideas del autor. Con textos más extensos y complejos, la comprensión de las relaciones que se establecen en su interior, así como su in-



El buen lector es un buen instructor, factor del éxito en la escuela y después de ella, cuando en la vida deba enfrentarse a circunstancias nuevas.

terpretación, adquieren mayor significación. Si las nuevas lecturas se enriquecen con las anteriores, la síntesis resultante es una lectura creativa.

Para el desarrollo del lenguaje y de la personalidad, la lectura es uno de los medios más eficaces. Influir en el lenguaje es influir en el hombre. Este factor de humanización no debería verse obstaculizado por la técnica ni por los estímulos visuales que, hipotéticamente, disminuirían su potencial lingüístico y la fuerza de su imaginación.

También la lectura puede contribuir a una mayor igualdad de oportunidades educativas por el desarrollo lingüístico e intelectual, echando por tierra algunas vallas discriminatorias.

Desde una visión de futuro, la nuestra es una

sociedad en continuo aprendizaje, pues la educación es la mejor garantía del desarrollo económico. La ciencia y la tecnología ya imponen una educación permanente a través del lenguaje escrito, en la forma de una autoinstrucción y una autoeducación. El buen lector es un buen autoinstructor, factor del éxito en la escuela y después de ella, cuando en la vida deba enfrentarse a circunstancias nuevas.

Por lo tanto, el valor de los libros y de la lectura se verá incrementado: son los transmisores de los saberes anteriores de una generación a otra; constituyen el mayor acervo intelectual de la humanidad, y son fuente de modelos e ideales para proporcionar buenos ejemplos en plantearse problemas y resolverlos, adquirir cri-

terios frente a situaciones éticas, sociales y políticas, y ayudar a cumplir la tarea educativa de desarrollar la personalidad de los jóvenes para que sean ciudadanos íntegros, amplios de criterio, libres de espíritu, cooperadores y felices de compartir su vida en una sociedad que desean mejorar con optimismo y trabajo.

BIBLIOGRAFIA

BAMBERGER, Richard. *La promoción de la lectura*. Promoción Cultural, S.A. y Editorial de la Unesco, Barcelona, 1975.

FAY, Leo C. *La lectura y la formación del adolescente*. Librería del Colegio, Buenos Aires, 1970.

RUIZ, Gerardo. *Ejercicios de comprensión de lectura*. Código 201 PPDD, CPEIP, 1987.

VAN DIJK, T. *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI, México, 1982. ▀

DESCUBRA SU CAPACIDAD DE APRENDIZAJE

Profs. E. Schiefelbein, R. Vera, H. Aranda, Z. Vargas y V. Corco OREALC-CORESAM (Conchalí)

LA MEJOR FORMA DE TRABAJAR EN EL AULA

En su interés por mejorar el rendimiento de sus alumnos, un grupo de profesores, supervisores y especialistas de Unesco (E. Schiefelbein, *In search of the school of the XXI century*, UNESCO-UNICEF, OREALC, Santiago, 1991) examinaron la mejor forma de trabajar en el aula con materiales didácticos y reducir la transmisión de instrucciones e información.

En la realización de la experiencia se seleccionó un módulo para cada curso. De esa forma no se interferiría en el desarrollo normal del programa. De un estudio posterior del material, la experiencia se amplió a siete cursos.

LA URGENCIA DE EXPERIMENTAR

Las pruebas aplicadas por el SIMCE en cuarto y octavo año muestran que el rendimiento de los alumnos de niveles socioeconómicos bajos (cuartil más bajo) que viven en zonas rurales obtienen puntajes equivalentes al 40% de los puntajes de los alumnos de los niveles más altos. Esos alumnos de niveles más bajos sólo alcanzan un 30% de respuestas correctas con respecto a los objetivos del curso correspondiente, lo que sugiere que no logran los niveles básicos para proseguir el aprendizaje en el grado si-

guiente (E. Schiefelbein, *The used of National Assessments to improve primary education in Chile*, en Champman y Mahlck, *Strategies for improving educational quality through better use of information*, IIEP-UNESCO, Paris, por publicar). Este bajo porcentaje de respuestas se mantiene también en el caso de las preguntas que miden comprensión de lectura. Estos resultados en pruebas estandarizadas se comprueban en múltiples visitas a escuelas donde los alumnos de cuarto a quinto año son capaces de deletrear un texto, pero no entienden lo que han "leído". Esta situación observada en Chile es similar en los demás países de América Latina.

EL MATERIAL MODULAR QUE SE EXPERIMENTA

Cada módulo tiene cuatro secciones en un total de 6 a 7 páginas (ver anexo). En la primera se solicita observar algún aspecto de la realidad y caracterizarlo por escrito, cada alumno por separado y luego en grupo. En la segunda se presenta un texto con antecedentes del mismo tema, pero para el nivel nacional, y los alumnos lo analizan desde diversos puntos de vista. En la tercera etapa se comparan los antecedentes del nivel nacional con los obtenidos a nivel local y se mejora la descripción de la realidad local. En la cuarta sección

se aplica lo que se aprendió en diversas situaciones alternativas y, si es posible, se crean nuevas formas de uso. La evaluación final depende, en una medida importante, del esfuerzo realizado en esta parte, ya que se supone que todos cumplen las etapas de descripción y entienden el mensaje de la situación nacional.

ORGANIZACION DE LA EXPERIENCIA

Se identificaron algunos aspectos de los dos módulos que debían ser modificados, principalmente palabras y ejemplos y se vio la manera de administrar el módulo. Se puso especial énfasis en la organización de los grupos de alumnos (cuatro o cinco) a fin de que siempre existiera un alumno capaz de leer las instrucciones y ayudar a los compañeros con problemas en lectura. Se siguieron las sugerencias de trabajo "individual", "en grupo con los compañeros" y "en grupo con el profesor", indicadas en los módulos, de manera que el profesor sólo actuará cuando viera un grupo con problemas o que bajara su ritmo de trabajo. Se fotocopiaron 140 ejemplares para el primer año y un número similar para el cuarto año, de modo que cada alumno usara su propio ejemplar. Se programaron seis periodos de dos horas pedagógicas cada uno para que la mayor parte de los alumnos pu-

dieran completar sus módulos.

LOS PROBLEMAS DE PUESTA EN PRACTICA EN EL PRIMER AÑO

El implementar un solo módulo en el primer año hizo que el avance de los diversos grupos fuera muy similar. En este caso todos los grupos de alumnos necesitan ayuda al mismo tiempo, lo que recarga el trabajo del maestro en la sala de clases (pero no está obligado a realizar trabajos de preparación o corrección en su tiempo libre). Cuando se aplican en forma continua, cada grupo va trabajando una etapa diferente del módulo (o incluso otro módulo) y el trabajo del maestro se distribuye en forma más equilibrada.

Los alumnos aprendieron una breve poesía y la recitaron en sus casas, como lo indicaban las instrucciones. Las preguntas sobre la poesía generaron animadas discusiones en la sala de clases y mostraron que los alumnos habían captado los elementos esenciales. Las siguientes actividades permitieron lograr altos niveles de concentración en el trabajo en grupo y en forma individual.

A pesar de que algunos profesores nunca habían trabajado en grupos no hubo problemas para llevar a cabo la experiencia. Los maestros tenían temor de que se generara desorden, puesto que los alumnos

tendrían que conversar en voz alta en sus grupos. Sin embargo, los alumnos bajaron el nivel de la voz y el ruido fue aceptable. A veces costó dar las instrucciones, pero una vez que iniciaban su trabajo podían seguir trabajando por mucho rato. En todo caso el maestro no tenía que hablar a todo el curso y el ruido no lo molestaba. Constataron, además, que no bajaba la atención al cabo de dos horas seguidas de trabajo.

LOS PROBLEMAS DE PUESTA EN PRACTICA EN EL CUARTO AÑO

En algunos cursos el primer día de la experiencia obligó a un gran trabajo del maestro, mientras que en los cursos en que había trabajado previamente con grupos no se notó un incremento en el trabajo del profesor. Una vez que se aprendió a manejar los módulos de autoaprendizaje el trabajo del maestro se redujo a niveles normales. El gran interés demostrado en un cuarto año, en la primera sesión, llevó a prolongar el trabajo a un segundo período, pero ese día la maestra terminó agotada. Parte del mayor trabajo parece estar relacionado con la necesidad que tienen los alumnos de estar seguros que contestaron bien. Una vez que se acostumbran a autoevaluarse con el grupo y el material del nivel nacional la cantidad de preguntas parece reducirse considerablemente y también el trabajo extra del maestro. En la tercera sesión la mayor parte de los alumnos completaron entre un tercio y la mitad del módulo, pero había un grupo que estaba terminando sus trabajos. Los alumnos de ese grupo se transformaron, más adelante, en colaboradores del profesor pa-

ra trabajar con los grupos más atrasados. Los alumnos tuvieron ocasión de escribir unas diez páginas de trabajo personal, en las seis sesiones (mientras que en un año normal escribirían dos a tres páginas de escritura libre).

"GRANDES CONCLUSIONES" A PARTIR DE ESTA EXPERIENCIA

Cuatro grandes conclusiones emergen de esta experiencia, consistentes con otras observadas en casos similares, y que se pueden usar como hipótesis para las siguientes etapas de la experimentación.

- Redescubriendo a los niños en un nuevo contexto

El trabajo con los módulos permitió a los profesores darse cuenta del grado de dependencia que tenían sus alumnos y descubrir una capacidad de aprendizaje mayor de la esperada, de la capacidad para conversar entre ellos, de la gran información que disponían (aunque en algunos casos fuera errónea), y de las condiciones para describir. Manejaban más distinciones de lo que esperaban. Por ejemplo, conocían las diferencias entre verso y estrofa. Los alumnos en su deseo de saber, preguntaban por el significado de palabras. Los profesores señalaron que "hasta los malitos supieron describir". Esto sugiere que el uso de textos de autoaprendizaje puede reducir las bajas expectativas y permitir que se rediseñen positivamente.

- El trabajo en grupos de alumnos

Los maestros creen que la forma grupal de trabajo, con un monitor para cuatro alumnos, es excelente. El que tenga una organización sentida como propia genera un espíritu de

equipo. Los alumnos se ayudan más entre sí y se produce una gran dinámica. Los niños con problemas dejan de ser un grupo aislado y se integran al grupo principal.

El trabajo grupal genera actividad; los alumnos toman la iniciativa, haciendo preguntas. A su vez, la respuesta a un grupo es una respuesta para todo el curso (no sólo para el grupo que pregunta), lo que causa más interacción en la sala de clases y reduce el trabajo (y cansancio) del maestro.

El problema de disciplina desapareció al existir interés en la tarea de aprendizaje, aunque algunos maestros no se acostumbran al mayor nivel de ruido generado por el trabajo de los grupos.

- Opiniones sobre los niveles de aprendizaje.

Los profesores participantes afirman que los alumnos aprendieron y que aprendieron mucho. Creen que casi todos los alumnos cumplieron los objetivos fundamentales del módulo. Pero además evaluaron muy positivamente la participación en el grupo. Hubo alumnos considerados "malos", hasta ese momento, que resultaron ser muy creativos.

A los niños no les gusta equivocarse y por eso piden refuerzo continuo. Hay que generar una tradición de que es posible equivocarse.

- Problemas de método de enseñanza

Se observaron problemas de método. Una profesora puso nota por participación usando como referencia la opinión de los monitores (no recordó la recomendación de evaluar en función de las aplicaciones finales). Pero en la sesión de evaluación de la experiencia el grupo de profesoras reaccionó y criticó ese tipo de evaluación.

EL NUEVO ROL DEL PROFESOR EN LA EDUCACION PERSONALIZADA

Los participantes se manifestaron plenamente de acuerdo en que la experiencia se basa en proporcionar una mayor autonomía (dentro de un marco estructurado) a los alumnos. Este es un terreno por explorar gradualmente. El nuevo rol enfatiza la observación de lo que hacen los alumnos y el responder tanto a las preguntas de los alumnos (que surgen de la situación de aprendizaje que se crea con el material de autoinstrucción) como a las observaciones de las actividades individuales o de grupos.

Por ejemplo, es posible reducir gradualmente las descalificaciones personales (aun cuando el uso de "tonto" o de "idiota", en el trato informal, no tienen la carga despectiva que adquieren en una discusión o en la observación de un superior jerárquico). Al mismo tiempo conviene reforzar las actitudes positivas y reconocer el trabajo realizado.

El profesor debe aprender a usar con mayor frecuencia los refuerzos positivos (en vez de los negativos y la disciplina). El profesor tiene más tiempo para observarlos y poner atención de vez en cuando a las demandas específicas (ya que no tiene que estar dictando o hablando todo el tiempo). Es un acompañamiento del proceso (en vez de dictado). La autonomía del alumno NO es incompatible con el acompañamiento del profesor.

Algunos resultados inesperados que vale la pena examinar en futuras experiencias:

Los profesores manifiestan la necesidad de comprender mejor el mundo in-

fantil (muy distinto de lo que al adulto se imagina). Sugirieron, además, proporcionar oportunidades de diálogo entre los alumnos, fuera del control del profesor. Esa debería ser una nueva actitud del profesor. Sin embargo, en algunos momentos es posible intervenir y corregir errores en una discusión. Es importante contar con un espacio donde los adultos puedan conversar sobre estas experiencias. Si bien es difícil llevar a cabo este tipo de reflexión sin una colaboración externa, un mayor entrenamiento puede permitir avances notorios. De allí la conveniencia de dar oportunida-

des para juntarse a discutir este tipo de trabajos y vivencias (talleres o micro-centros).

EN RESUMEN

Tanto los profesores como los alumnos manifestaron su agrado en haber participado en la experiencia. Por el momento se puede constatar:

- el alto nivel de motivación en el trabajo de los alumnos;
- la facilidad con que fue posible entender las instrucciones y el material, aun cuando no estaban adaptados especialmente para Chile;
- el haber facilitado el

cambio del rol del profesor, desde transmisor a animador y evaluador.

ETAPAS SIGUIENTES

Durante enero de 1992 se adaptaron seis módulos para cada uno de los grados 2, 3 y 4. Se seleccionaron módulos consistentes con el programa de estudios de Chile a fin de experimentarlos en los momentos pertinentes del año escolar de cada uno de los grados. Además se esperaba que cada maestro de Conchalí creara un módulo a fin de seleccionar aquellos especialmente exitosos

en su ensayo inicial y puedan ser aplicados en otros grados y escuelas durante 1993.

Se espera contar con la colaboración de UNICEF para ampliar la experiencia y establecer las vinculaciones e intercambios con programas similares de otros países. El Departamento de Educación de Conchalí (CORESAM), por su parte, está preparando las líneas generales de un proyecto para presentar al Ministerio de Educación y sea financiado por el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (MECE).

ANEXO:

Correspondiente al Grado 3 de La Escuela Nueva de Colombia



Condiciones:
 Excelente: 5 actividades libres
 Muy bueno: 4 actividades libres
 Satisfactorio: 3 actividades libres



¡VAMOS A MEJORAR NUESTRA CAPACIDAD PARA DESCRIBIR!



Con mis compañeros

1. Miramos lo que hay en la sala y escribimos en el pizarrón 20 nombres de objetos que hayan sido inventados para servirnos de algo:
 Ejemplo: cuaderno, ventana, botones.



Siempre estamos utilizando objetos inventados o diseñados por personas que saben pensar creativamente.



Las personas creativas crean, diseñan, inventan cosas que nos facilitan la vida.

2. Observo mi lápiz y reflexiono sobre la siguiente pregunta:

¿Por qué el lápiz fue diseñado o hecho así?



En mi cuaderno

3. Anoto y respondo lo siguiente:

- ¿Cuáles son los **propósitos** del lápiz, o sea, para qué sirve?
- ¿Cuáles son las **partes** del lápiz?
- ¿Cuáles son los **propósitos** de la **mina**, o sea, para qué sirve?
- ¿Cuáles son los **propósitos** del **palo**?
- ¿Cuáles son los **propósitos** del **borrador**?



Con mis compañeros y el profesor

4. Comparamos nuestras respuestas.



-En mi cuaderno



Ya sabemos cuáles son los **propósitos** del lápiz, cuáles son sus **partes** y cuáles son los **propósitos** de cada una de ellas. Ahora analicemos los **materiales** utilizados en el lápiz.

5. Anoto y respondo:

- ¿De qué **material** está hecha la **mina**?
- ¿De qué otros **materiales** se podría hacer la **mina** del lápiz?
- ¿Cuál de esos **materiales** resultará mejor? ¿Por qué?

6. Respondo las mismas preguntas pero ahora referidas al **palo**.

7. Respondo las mismas preguntas pero esta vez referidas al **borrador**.



Con mis compañeros y el profesor

8. Comparamos nuestras respuestas.

9. Anoto y respondo:

- ¿Qué **forma** tiene la **mina**?
- ¿Qué otras **formas** podría tener?
- ¿Cuál de esas **formas** sería mejor?

Ahora analicemos las **formas** que vemos en un lápiz.



En mi cuaderno

10. Respondo las mismas preguntas, pero ahora referidas al **palo**.

11. Respondo las mismas preguntas, pero esta vez referidas al **borrador**.



Con mis compañeros y el profesor

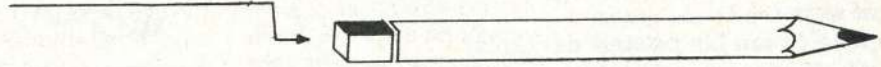
12. Comparamos nuestro trabajo.

13. Reflexionamos y respondemos:

- ¿Por qué el diseñador del lápiz le puso un borrador?
- Sería mejor que el borrador estuviera aparte?
- ¿Qué pasa cuando el lápiz ya está muy corto, debido al uso?
- ¿Por qué es mejor que sea largo?
- ¿Qué pasaría si la mina no estuviera protegida por el palo?
- ¿Qué pasaría si el palo fuera plástico?
- ¿Qué pasaría si el palo tuviera la forma de un prisma de base cuadrada?
es decir, así:



En mi cuaderno



14. Ahora voy a escribir una descripción del diseño de un lápiz. Primero anoto lo siguiente:

Descripción del diseño de un lápiz.

Ideas principales:

1. Propósitos del lápiz.
2. Partes del lápiz.
3. Propósitos de cada parte.
4. Materiales usados en el lápiz.
5. Formas que vemos en el lápiz.

*Recordemos:
los párrafos se construyen
alrededor de
una idea principal.*



15. Escribo un párrafo sobre la primera idea principal, es decir, sobre los propósitos del lápiz.

16. Escribo un párrafo sobre cada una de las otras cuatro ideas principales.

17. Subrayo la oración que contiene la idea principal de cada uno de los cinco párrafos.

*Cada párrafo comienza
con mayúscula y termina en
un punto aparte.*



Con mis compañeros y el profesor

18. Comparamos nuestro trabajo, sin olvidar lo que dice Nuevita.

19. Ahora comparamos el lápiz con otros objetos que sirven para escribir.

*Por ejemplo: el material de la tiza
es diferente del de la mina del lápiz
porque es para escribir en el pizarrón.*

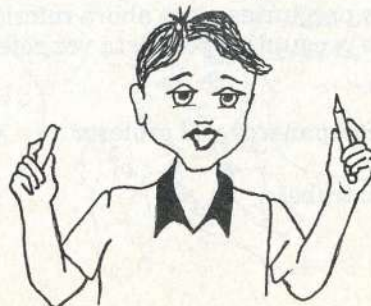
20. Buscamos y explicamos las diferencias que hay entre los objetos que comparamos.

21. Inventamos con nuestra imaginación un lápiz diferente y decimos cómo nos imaginamos ese lápiz.



El profesor revisa mi cuaderno.

**Comprender el diseño de un invento
es muy bueno para usarlo mejor.**



B



Solo

Comprendo el diseño de un pilón, leyendo la siguiente descripción:

DESCRIPCION DEL DISEÑO DEL PILON

1. El pilón es un invento que sirve para pilar arroz.
2. Está formado por una parte parecida a una copa y uno o dos mazos o macetas.
3. El propósito de la copa es depositar en ella el arroz, y el propósito del mazo es golpear con él el arroz.
4. Ambas partes del pilón están hechas de madera dura, pesada y resistente.
5. La parte en forma de copa es de una sola pieza, con una base pesada unida a un recipiente profundo donde se depositan los granos del arroz que se va a pilar. La profundidad de la copa evita que se salgan los granos. Sobre la base, la copa llega a una altura suficiente para ubicarse cómodamente de pie.
6. El mazo o maceta es un tronco de una sola pieza, más o menos de 80 centímetros de largo, con un extremo más grueso que el otro. Hacia el extremo delgado tiene una cintura que se adapta a la forma de las manos. El extremo grueso golpea con más fuerza, por eso se usa al comenzar a pilar. El extremo delgado se usa para terminar de pilar, ya que en esta fase del proceso se necesita menos fuerza.



(Marleny Castro)

C



Solo

1. Si no entendí alguna palabra, la consulto en el diccionario.



En mi cuaderno

2. Hago el siguiente cuadro:

Ideas principales	Número de párrafo
Propósitos del pilón	
Partes del pilón	
Propósitos de cada parte	
Material usado en el pilón	
Forma de la copa	
Forma del mazo	

5. Respondemos:

- ¿Qué pasaría si el pilón fuera de balsa?
- ¿Si la copa no tuviera base?
- ¿Si no tuviera mazo?
- ¿Si el arroz no tuviera cáscara?
- ¿Si no tenemos pilón, con qué podemos quitarle la cáscara al arroz?



3. Reflexiono y escribo frente a cada idea principal el número del párrafo en el cual se encuentra.



Con mis compañeros

4. Comparamos nuestro trabajo.

- ¿Con qué objetos podemos comparar un pilón? ¿Por qué?

- Cuando dos personas están pilando, ¿por qué deben hacerlo con ritmo?

6. Inventamos con nuestra imaginación un pilón diferente y que funcione mejor que el que conocemos. Decimos cómo es nuestro pilón.

UNA EXPERIENCIA DE DESARROLLO PERSONAL

Autoras: *Diana Pasmanik V.* Psicóloga - *Verónica Valenzuela V.* Orientadora - Colegio Universitario El Salvador Región Metropolitana

Durante el segundo semestre de 1990 asumimos la conducción de un curso de desarrollo personal en la Escuela de Adultos del Instituto Profesional de Santiago (I.P.S.). La experiencia, novedosa tanto para nosotras como para la institución, resultó altamente satisfactoria. Un cuestionario de evaluación del curso, cuya información se vio complementada por una autoevaluación de los alumnos, mostró una experiencia muy gratificante y enriquecedora. Motivadas por los resultados, decidimos difundirlos, pensando que las instancias de educación de adultos pueden constituir una alternativa para favorecer el desarrollo personal de un segmento de la población que muchas veces, ya sea por factores de tiempo, económicos u otros, no tienen la posibilidad de acceder a este tipo de experiencia.

FUNDAMENTOS TEORICOS

Antiguamente, en Psicología se pensaba que el ser humano se desarrollaba desde su nacimiento hasta alcanzar



El trabajo en la sala de clases consistió en actividades vivenciales.

la adultez, meta final del desarrollo. Hoy, en cambio, diversas concepciones convergen en la idea de que el desarrollo del individuo continúa durante todo el ciclo vital, e incluso algunas distinguen etapas por las que pasaría el individuo. Así, la psicología humanista otorga a la edad adulta un estar en proceso de ser persona (Pereira y Fariás, 1984), como seres en permanente crecimiento en pos de una actualización de sus potencialidades.

Dentro del enfoque cognitivo, un elemento central en el funcionamiento psicológico lo consti-

tuye el afán por conocerse y comprenderse a sí mismo y a la realidad circundante. El conocimiento de la persona acerca de sí misma y de su ambiente se va enriqueciendo constantemente a medida que va alcanzando niveles de mayor integración y articulación de la información. A lo largo de su vida, la persona va registrando la información y ordenándola de acuerdo con sus estructuras cognitivas preexistentes y sus sistemas de significados. Por ello "... el lapso de vida de cada individuo es un proceso generativo, en el cual jamás es alcan-

zado ningún estado de madurez o equilibrio estable último" (Guidano, 1988, pág 12).

UN MODELO DE DESARROLLO

Roger Blakeney (1979) propone un modelo de desarrollo de la edad adulta que consideramos especialmente interesante debido a su sencillez y claridad:

Partiendo de los supuestos de que el desarrollo humano transcurre a través de etapas características y de que en él se conjugan los factores biológicos, psicológicos y biográficos, el autor identifica tres grandes fases en el ciclo vital. La primera fase comprende aproximadamente los primeros veinte años de vida, y la denomina fase receptiva. Es un período de fuerte crecimiento. Entre los veinte y alrededor de los cuarenta años, se produce la fase de expansión, en la que el desarrollo psicológico biográfico, y declinación física se encuentran relativamente equilibrados. Después de los cuarenta comienza la fase social, que se caracteriza por una declinación evidente de las capaci-

dades físicas. Desde el punto de vista psicológico y biográfico pueden ocurrir dos alternativas: una, ceñirse a la curva de involución biológica, lo que sucederá si la persona fundamenta su autoestima en sus logros físicos o en el desempeño de la rutina de su tarea. La persistencia de estos criterios, que resultaron válidos en la fase precedente, la estarán condenando a una declinación no sólo física sino de su personalidad global. Una segunda alternativa consiste en buscar otras vías para el desarrollo personal y la autorrealización, que se traducirán en que continúe su crecimiento psicológico a pesar de la declinación física. El camino que la persona siga va a estar determinado por sus circunstancias, pero también por los recursos personales con los que cuenta para enfrentar esta etapa de la vida. Así, el adulto que se distinga por ser una persona en permanente proceso de desarrollo en pos de una mayor autonomía, que se caracterice por la espontaneidad, por la capacidad de intimidad y por un sentido de responsabilidad social y moral, contará con grandes opciones para proseguir manifestando sus potencialidades a lo largo de toda su vida.

En consonancia con lo expuesto, ceñimos nuestro trabajo a tres ideas centrales:

El convencimiento de que el desarrollo continúa a lo largo de todo el ciclo vital, y que

un curso o taller de desarrollo personal puede no sólo incidir en la vida presente de sus participantes, sino que a la vez tener un valor preventivo para el enfrentamiento de las distintas etapas de la adultez.

- La creencia en la conveniencia de lograr un balance entre lo que podríamos denominar trabajo personal y trabajo interpersonal. De este modo, una de nuestras directrices fue la elección, por una parte, de contenidos y recursos metodológicos que se centraron en torno al sí mismo y la identidad personal y, por otra, de contenidos y recursos metodológicos que favorecieron la comunicación y la expresión de sentimientos.

La convicción de que la exposición a una experiencia en la que se conjugaran aspectos cognitivos y afectivos favorecería el progreso personal de los participantes. De este modo, crearíamos las condiciones para facilitar el desarrollo de aspectos eminentemente vinculados con la afectividad tales como la espontaneidad y la capacidad de intimidad: junto con el de una actitud más reflexiva y más responsable frente a la experiencia personal. Para tal efecto, trabajaríamos con información provista eminentemente por la experiencia del "aquí y ahora", pero también

con elementos de la historia personal, y entregaríamos a la vez contenidos formales que facilitarían la conceptualización y el autoanálisis.

Para la experiencia del "aquí y ahora" nos ceñimos a la modalidad de trabajo gestáltico. En el marco de la terapia gestáltica, un taller de desarrollo personal es una experiencia grupal cuyo objetivo es que sus integrantes logren desarrollar el autoapoyo y sus potencialidades, en un proceso de integración personal.

La sociedad, a través de la educación, exige conformidad y recompensa al avance intelectual. Con el objeto de ser aceptado, el individuo responde con una serie de respuestas fijas, aprendiendo muchas veces a pasar por alto sus sentimientos, deseos y emociones. Ocurre entonces que se separa de su naturaleza y así su potencial se ve disminuido por las exigencias inapropiadas de la sociedad y por el conflicto interno (Perls, 1982). Por ello, un aspecto central dentro de este enfoque es desarrollar en la persona humana su capacidad para contactarse con su experiencia del presente (o "darse cuenta") a través de sus distintas fuentes de información.

EL "DARSE CUENTA": EXPERIENCIAS

Stevens (1976) propone un modelo de trabajo grupal orientado al in-

cremento de esta capacidad de "darse cuenta". Se realizan experiencias que abarcan tres zonas:

- El darse cuenta del mundo exterior, el contacto sensorial con objetos y eventos del presente: lo que vemos, palpamos, olemos, etc.
- El darse cuenta del mundo interior. Se refiere a la relación con las sensaciones corporales, tales como tensiones musculares, manifestaciones físicas de los sentimientos y emociones, y otros. Stevens las denomina "eventos internos en el presente" (pág. 21).
- El darse cuenta de la fantasía. Es la actividad mental que abarca más de lo que transcurre en el presente, como imaginar, adivinar, pensar, planificar, recordar, anticipar el futuro.

El "darse cuenta" le da a la persona un sentido de sus propias capacidades, de sus habilidades y de su equipamiento sensorial e intelectual. Perls (1976) señala que en el taller se les pide a las personas que no hablen de sus problemas o traumas, sino que los vuelvan a vivenciar, ya que generalmente son asuntos inconclusos que requieren cerrar, completar, y así integrarlos en su sí mismo. Como se trata de un trabajo experiencial, se solicita al participante que tome conciencia de sí mis-

mo lo más posible, que se dé cuenta de sus gestos, su respiración, de sus emociones, de su voz y de su expresión facial, tanto como de sus pensamientos más apremiantes. Se le pide emplear el "yo" en vez del "uno" en sus verbalizaciones, que desarrolle el sentido de responsabilidad personal sobre los propios sentimientos, pensamientos y síntomas. El camino que se ofrece es pararse por sí mismo, ampliar la conciencia al sensibilizarse al contacto con las diferentes fuentes de información y hacerse responsable de las acciones y omisiones presentes. Como plantea Naranjo (1989), el trabajo de taller se centra en tres actitudes básicas: el percatarse, la responsabilidad y la actualidad, ya que las experiencias que se vivencian están enraizadas en estos tres aspectos.

LA EXPERIENCIA: PROCEDIMIENTO

El trabajo en la sala de clases consistió fundamentalmente en actividades vivenciales, ya fueran imaginarias, ejercicios grupales o bien en pares o tríos. Este se realizó de acuerdo con los planteamientos del enfoque gestáltico, aunque sin la profundidad que lo caracteriza.

Las actividades presenciales se complementaron con apuntes para leer en casa y con tareas escritas a partir de las experiencias vividas en la sala de clases,

fundamentados en trabajos de reflexión y autoanálisis para integrar a la experiencia los contenidos formales -entregados en clases y a través del material bibliográfico- y los elementos autobiográficos, cuando el tema en cuestión lo justificó. Estos trabajos eran leídos por nosotras y devueltos a los alumnos con algún comentario escrito. De este modo intentamos personalizar más la relación con el alumno y tener un mayor control sobre la experiencia que estábamos llevando a cabo. En más de una ocasión este "contacto epistolar" se tradujo en una conversación con el interesado antes o después de clases.

Considerando la condición del curso esencialmente vivencial y la vinculación de los contenidos con la experiencia personal, resultaba difícil evaluarlo por los medios tradicionales. Finalmente optamos por emplear dos pruebas de contenido, una autoevaluación dirigida por cuatro preguntas, y se le asignó un porcentaje en la nota final a la entrega de los trabajos escritos -no a su calidad-, cuya nota varió de acuerdo al número de trabajos entregados del total solicitado. A petición de la Dirección, se exigió una asistencia mínima de las dos terceras partes de las clases, a no ser que el alumno justificara su inasistencia por motivos laborales o de salud, con sus correspondientes certificados. En caso contrario, al final del

semestre debería presentarse a examen.

LOS ALUMNOS

Los alumnos iniciales fueron 47 hombres y una mujer, divididos en dos secciones de 24 personas. Cada una de nosotras estuvo a cargo de una de las secciones. Dos se retiraron por motivos personales, suspendiendo el semestre completo (es decir, no hicieron abandono exclusivamente de esta asignatura).

En este curso se inscribieron alumnos que cursaban las carreras conducentes al título de Analista de Sistemas, Técnico Superior Industrial e Ingeniero en Ejecución Industrial. Todos poseían estudios técnicos superiores o un mínimo de cuatro semestres aprobados en Ingeniería en Ejecución. Sus edades fluctuaban entre los 25 y los 45 años, con un predominio entre los 25 y los 35. El comportamiento de ambos grupos en lo que respecta a la asistencia, participación, rendimiento y evaluación del curso, aparece relativamente homogéneo.

Como impresión general, nos llamó la atención la elevada motivación de logro en la mayor parte de los alumnos, y su fuerte sentido de responsabilidad. Otro hecho importante de destacar es su alta motivación por el curso; poseemos dos indicadores que lo confirman: los porcentajes de asistencia y una de las preguntas del cuestionario, relativa a las razones

por las que escogieron este curso. Mientras que esta última la analizaremos en la sección siguiente, a continuación abordaremos la primera.

Como señaláramos con anterioridad, se fijó una asistencia obligatoria a las dos terceras partes de las clases. El total de clases propiamente tales -excluyendo pruebas y evaluaciones- fueron doce; por consiguiente, se exigió un mínimo de asistencia a ocho clases, equivalentes al 66,6% del total.

Finalizado el semestre, del total de alumnos inscritos, 16,7% no completaron el mínimo de asistencia exigida. De ellos, dos, equivalentes al 4,2% se, retiraron del ramo. El 14,6% asistió al mínimo de ocho clases, mientras que 22 alumnos, equivalentes al 45,8% concurrieron a lo menos al 83,3% de las clases, o más (10 clases o más). Vale decir, casi la mitad de los alumnos inscritos inicialmente en el curso estuvo presente "por lo menos" a dos clases más que las que requerían para eximirse del examen, e incluso cinco (10,4%) asistieron a todas las clases. Considerando que se trata de una escuela de adultos -y que en todos los demás ramos no existe obligatoriedad en la asistencia- estos porcentajes nos dejan muy conformes. Pensamos que probablemente influyeron en ellos tres factores: la alta motivación de los alumnos al elegir el ramo, el haber desarrollado un programa que afortunadamen-

te respondió a sus expectativas y -tal vez- la asistencia mínima obligatoria impuesta por la Dirección nos ayudó a que los alumnos -a través del cumplimiento de esa obligación- lograran consolidar su motivación y, al mismo tiempo, apegarse al grupo, lo que puede haberlos ayudado a posponer otras actividades en favor de su asistencia a clases.

EVALUACION DEL CURSO

El cuestionario y evaluación fue respondido por 43 alumnos. La primera pregunta que formulábamos fue relativa a su motivación para inscribirse en este curso, pidiéndoles que señalaran todas aquellas alternativas que la reflejaran mejor, de un conjunto de seis.

Las tres alternativas más escogidas por los alumnos fueron: "Querer conocerme más a mí mismo" (26 alumnos la marcaron). "Interés por el tema" (25 als.) y "La esperanza de solucionar algún problema personal" (14 als.). Las otras tres: "Parecerme que sería un curso fácil" (6 als.), "Tener la obligación de inscribirme en algún electivo, a pesar de no querer tener cursos electivos" (3 als.), y "No haber encontrado vacantes en otros electivos" (1 al.).

La segunda pregunta textualmente fue: "Nombra alguna experiencia o clase que te resultó especialmente significativa. Justifica tu respuesta".

Los alumnos respondieron con una, dos o tres experiencias. Se tomaron en cuenta todas las que ellos nombraron.

De las 53 experiencias expresadas por ambas secciones, 25 de ellas se referían a la experiencia que consistió en hablar uno por uno ante el curso sobre sus vivencias personales, lo que



Los alumnos están en la primera fase de su desarrollo, llamada fase receptiva.

corresponde al 47,1%.

Algunas razones dadas para elegir esta actividad: "Me dio mayor confianza en mí mismo". "Aprendí a no juzgar tan rápido a otra persona". "Me dio una visión desconocida de lo que piensan los demás". "Me di cuenta de que mis compañeros tienen valores significativos". "Mis problemas son iguales o menores a los de otras personas". "Desde este momento ya no tengo tapujos para hablar sobre cualquier tema, por muy personal que sea".

La segunda experiencia

más nombrada fue la imaginación, con el 33,9%. Algunas razones son: "Saqué varias deducciones de mi manera de ser, de actuar, del miedo que tengo". "Pude interiorizarme más en mí mismo y ver en qué cosas estoy mal o bien, y las cosas que deseo o no". "Pude hacer un análisis de mi persona y

estas tres áreas.

Ejemplos de las observaciones que formularon relativas a sus respuestas son: "Ahora converso, trato de comprender y ponerme en el lugar de la otra persona" (Comunicación). "He hecho un balance de mi desarrollo como persona; de hacer una introspección y detectar algunos puntos donde estoy fallando, de esto nació un desafío a ser mejor" (mayor comprensión de sí mismo). "Al tener una mayor comprensión de los demás, he podido adaptarme a ellos" (Mayor comprensión de los demás).

Incluimos también una pregunta más específica, relativa al posible beneficio de la asistencia al curso en sus relaciones con personas puntuales de su ámbito familiar y laboral.

RELACIONES FAMILIARES

Todos manifestaron que el curso los había beneficiado en sus relaciones familiares en algún grado. Tres de ellos en la práctica "compartieron" el curso con sus esposas (uno de ellos con sus hijos y otros con sus amigos). Este "compartir" asumió diferentes expresiones, ya fuera relatar sesiones, leer apuntes en conjunto -o prestarlos- o bien realizar en conjunto algún ejercicio. A uno de los alumnos su esposa le pasaba en limpio sus trabajos de reflexión y autoanálisis, lo que motivaba a posteriores conversaciones que enriquecieron su relación.

de los que me rodean".

En otras preguntas se les pidió que señalaran en cuáles de las siguientes áreas -comunicación, mayor comprensión de sí mismo y de los demás- el curso los había beneficiado. Se les solicitó que justificaran su respuesta lo más detalladamente posible. Se incluyeron, además, otras dos alternativas: "Otras" y "Ninguna".

Las respuestas a esta pregunta mostraron que todos los alumnos consideraban que el curso los había beneficiado en una o más de

**RELACIONES
LABORALES**

En el ámbito de sus relaciones laborales diferenciamos por categorías jerárquicas entre "Iguales", "Superiores" y "Subalternos", e incluimos dos alternativas adicionales: "Otras" y "Ninguna". Sólo tres alumnos indicaron no haber obtenido ningún beneficio en el ámbito laboral. En los restantes, la categoría más marcada fue "Superiores" (la marcaron 25), seguida por "Iguales" (17), "Subalternos" (15) y "Otras" (1). Estos resultados nos llaman la atención ya que el curso no estaba orientado al desarrollo en el medio laboral y no esperábamos que tantos alumnos percibieran una mejoría en sus relaciones interpersonales en el trabajo.

**SUGERENCIAS
SOBRE EL CURSO**

También les pedimos a los alumnos que dieran sugerencias para mejorar el curso.

Las respuestas dadas por ellos fueron muy variadas, como se verá a continuación, y son repetidas escasamente; como: mayor participación de cada persona directamente; iniciar el curso con la experiencia de hablar de sí mismo ante los compañeros, exigir un 100% de asistencia; trabajar en un lugar con menos ruido ambiental; que se mantengan la estructura y las profesoras; que este curso incorpore un se-

gundo nivel; que este curso sea más largo; señalar explícitamente el objetivo de cada clase; que cada persona traiga una problemática propia; limitar el cupo a 15 personas; anticipar el tema de la clase siguiente.

Varios alumnos no formularon sugerencias. Cuatro alumnos respondieron que no harían sugerencias por encontrar el curso excelente.

Finalmente, se les pidió que pusieran nota al curso, la que alcanzó un promedio de 6,6%.

Mostraron su satisfacción con los temas, con las actividades desarrolladas, el clima de confianza y participación, el modo de guiar las experiencias y el material entregado.

CONCLUSION

El objetivo de este artículo ha sido relatar una experiencia de desarrollo personal en educación de adultos. Pensamos que la buena acogida del curso en parte se debió a una fuerte necesidad en los alumnos de compartir, de conversar, de sentirse parte de un grupo en el que el factor humano fuera lo primero. Esta conclusión deviene de los comentarios de los alumnos y de nuestra propia observación. Por otra parte, creemos que la modalidad de trabajo escogida -mezclando ejercicios con entrega de contenidos y vinculándolos a la propia historia personal- creó las condiciones que determinaron la calidad de

las interacciones al interior del grupo. En una segunda versión, sin embargo, trataríamos de privilegiar aún más la actividad experiencial; también reduciríamos el sistema de evaluación eliminando una de las pruebas de contenido.

Otro aspecto especialmente importante es el carácter intrínseco de esta actividad, por una parte educativa y, por otra, psicoterapéutica. Consideramos fundamental lograr de los alumnos una participación voluntaria -sin presiones- y respetuosa, teniendo presente que el marco educacional es distinto al encuadre clínico y que los participantes son compañeros de estudio o de trabajo. Por ello, nos pareció legítimo que cada uno se sintiera con el derecho y la responsabilidad de decidir qué información personal compartir y cuál omitir en la interacción grupal, y así se los planteamos al inicio del curso.

Finalmente, es primordial que este tipo de experiencias se dé a conocer, que se puedan intercambiar metodologías y criterios que permitan el desarrollo de estrategias cada vez más eficaces. El paso siguiente imprescindible son los estudios de seguimiento que posibiliten evaluar su incidencia a largo plazo en el desarrollo personal y en la calidad de vida. Es esencial que se les reconozca su valor y se les otorgue el espacio que se merecen en el medio educacional, la instan-

cia formadora por excelencia, y a la que, por lo mismo, le corresponde cumplir una función preponderante en la preparación de la persona para su realización integral.

BIBLIOGRAFIA

BLACKENEY, R. : "Manual de análisis transaccional". Editorial Paidós, Buenos Aires, 1979. En: Pereira, F. y Fariás, R.: *Aportes de la Psicología humanista a la educación de adultos*.

Universidad Católica de Chile, 1983.

GUIDANO, V.F. : "Affective Change Events in a Cognitive Therapy Systems Approach". En: Greenberg, L.; Safran, J. (Eds.): *Affective Change Events in Psychotherapy*.

Academic Press, New York, 1988.

NARANJO, C.: *La vieja y novísima Gestalt*.

Cuatro Vientos Editorial, Santiago, 1989.

PEREIRA, F. y FARIAS, R.: *Aportes de la Psicología humanista a la educación de adultos*. Comité Editorial de Publicaciones de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1983.

PERLS, F.S. : *El enfoque gestáltico y testimonios de terapia*. Cuatro Vientos Editorial, cuarta reimpresión, Santiago, 1986.

PERLS, F.S. : "Terapia gestáltica y las potencialidades humanas". En: Stevens, J.O.: *Esto es Gestalt*. Cuatro Vientos Editorial, cuarta edición, Santiago, 1982.

STEVENS, J.O.: *El darse cuenta*.

Cuatro Vientos Editorial, Santiago, 1976.

ZAGMUTT, A.; RUIZ, A.: *Terapia cognitiva hoy; una actualización*. *Revista Terapéutica Psicológica*, año VII, Nº 10, 7-14, Santiago, 1988. ▀

UN COMPROMISO CON NOSOTROS

*Gloria N. Mulsow G. Educadora de párvulos, Orientadora Educacional y Vocacional
Licenciada en Educación Docente, Instituto Especialidades Pedagógicas, Facultad de
Filosofía y Humanidades U.A.CH.*

Educar para la paz es un compromiso personal pero a la vez de todos. Se trata de educar para favorecer en cada ser humano una concepción de paz que le permita valorarse y valorar a los demás en su justa dimensión. Sentir que cada uno es, y el otro tiene igual capacidad de sentir, sin un planteamiento de comparación por inferioridad o superioridad. Si bien lo expresado no es algo fácil de comprender, tampoco es imposible de lograr.

La educación es un proceso de incorporación, o contrariamente, un estímulo para el desarrollo de lo que duerme latente en el ser, que va desde adentro hacia afuera, permitiendo al sujeto aflorar sus potencialidades (Mantovani, 1981).

A la luz de lo anterior es posible decidir acciones educativas que a su vez valoren al ser padre como persona con dudas, inquietudes e ignorancias que aparentemente dificultan el desempeño del rol paternal (Minuchin, 1987).

Como hipótesis, si los padres recibieran de nosotros los educadores alguna ayuda que per-



Desde la más tierna infancia los niños necesitan sentirse amados y respetados por los adultos.

mita un crecimiento en conjunto, se favorecería también el desarrollo del hijo como persona. Ya que no sólo el educador tiene algo que decir, sino también el padre tiene algo que aportar, y en equipo formular acciones educativas. Pero el punto de encuentro ha de surgir de uno de partida. Y es aquí donde estimamos que la señal de inicio de quienes tenemos la misión de formar sistemáticamente es fundamental.

Deseamos dar a conocer una perspectiva pedagógica para ser impulsada al interior de la familia, en una trayectoria de

trabajo realizada en dicho ámbito, con el propósito de favorecer el desarrollo, desde la perspectiva de las personas que la rodean en su ambiente familiar, cerrando así el círculo de acción educativa más próximo al sujeto: educadores, educandos y padres en un contexto socio-educativo-familiar-cultural.

DEFINICION DE CONCEPTOS

Para alcanzar un punto de encuentro y criterios de acción pedagógica se señalaron algunos conceptos válidos para lo-

grar la acción de facilitar una educación para la paz desde la familia, con el fin de permitir el crecimiento personal del niño.

En la línea de formular acciones educativas para la paz se entiende por:

Proceso educativo: Aquel que posibilita al sujeto aflorar lo mejor de sí mismo en el plano de las relaciones, tomando conciencia de las oportunidades para su desarrollo.

Rol educador: Activo, pero sin interferir, siendo siempre un observante-participante estimulador y no rotulador.

Rol parental: El papel que debe cumplir un padre y/o madre frente al hijo, gestados ambos en el mismo momento. Rol de guía, de orientador que posibilita el cambio que recorre el hijo pero que no lo vive por él.

Rol del educando: Activo, consciente de ser quien y como es acorde a las probabilidades de crecimiento que ha tenido.

Paz: Estado de tranquilidad interna que se al-

canza cuando la persona está bien consigo misma y por ello puede estar bien con los otros. Irradia alegría, armonía, serenidad.

Ser persona: Individuo que ha tomado conciencia de sí mismo aceptándose desde la perspectiva de su propio ser.

Padres: Personas que no sólo han engendrado hijos, sino que además adquieren el compromiso de su educación en el sentido de socializarlos, guiarlos bajo valores, principios de vida.

PROPOSICION: LA FAMILIA EDUCA PARA LA PAZ

La familia, como célula básica de la sociedad, tiene, a través de los padres, una tarea vital en torno a la problemática de la paz. Y la tarea parte desde uno hacia los demás. No se debe olvidar que tanto padres como hijos se recibieron de tales el mismo día. Por lo tanto, no debería existir una relación de superioridad del padre hacia el hijo. Dada la interacción, desde esta perspectiva se estarían forjando los cimientos de una relación sin agresión y no por ello centrada en la paz, pero sí sería el punto de partida fundamental para conseguirla.

Si consideramos las características de los niños, se aprecia que mientras más simple sean para ellos la actividades que vayan en beneficio de la paz, mayores serán las actitudes hacia la paz que se for-

jen. No hay que olvidar que los primeros seis años de vida son fundamentales en la formación de la personalidad (Berwart, 1980). Esto hará reflexionar que si los hijos son mayores, entonces ya nada se puede hacer, lo cual carece de una afirmación absoluta, porque el hombre es un ser perfecto.

Por lo tanto, basta para perfeccionarse que a lo largo de su trayectoria tenga oportunidades de desarrollo y las acepte como tales (Maslow, 1985).

La proposición de accio-

ayéndose en un letargo y falta de motivación, que conduce a la frustración (Arzola, 1991).

ACCIONES EDUCATIVAS QUE FAVORECEN UNA EDUCACION PARA LA PAZ

El presente trabajo no pretende transformarse en un recetario de acciones en beneficio de la paz, ya que sería ostentoso y a la vez imposible, pues el trabajar para la paz no constituyen acciones sólo de personas a cargo de gobiernos o de fábricas de ar-



A la hora de almorzar es preciso que los padres ofrezcan a sus hijos una mesa acogedora y mantengan una conversación agradable.

nes educativas tendientes a favorecer la paz surge del compromiso, por un lado, de las acciones de los profesores a cargo de los educandos y, por otro, de los padres, quienes no reciben una formación sistemática para desempeñar el rol parental.

Existiendo el compromiso, toda acción educativa prospera. De lo contrario, muere por degeneración y deprivación,

mamentos. Son más bien actitudes personales en las que estamos involucrados todos los seres humanos, de una forma u otra, partiendo de una perspectiva personal.

Nuestro propósito es dejar abierta la posibilidad para la reflexión y la toma de conciencia. Para ello se tratará de bosquejar acciones simples que permitan a cada persona que ejerce el

rol de padre intentar educar para la paz.

Primero, toda persona que desee comprometerse en una educación para la paz, en especial los padres, debe partir de un autoconocimiento saber cómo uno responde ante determinadas situaciones para descubrir "aquello" que denota en cada uno de nosotros (respuestas agresivas), y tomar así conciencia e iniciar el cambio partiendo de la aceptación de "aquello".

Segundo, reconocer que los que nos rodean también responden a detonantes; descubrirlos, ayudarlos para que tomen conciencia de ellos, sin ánimo de evaluar o sancionar. Preguntas tales como: "¿Por qué cada vez que escuchas ese nombre te alteras? ¿Te has dado cuenta de tus respuestas agresivas cuando el niño te pide algo?...". etc. Vale decir, permitir que el otro se dé cuenta de sus detonantes para que los observe en sí mismo y empiece a trabajar en ellos. Así comienza, desde uno, un camino hacia la paz consigo mismo y con los otros.

Tercero, ejercitar las expresiones afectivas simples tales como el beso, el abrazo, la sonrisa, el apretón de manos. En la medida en que expresamos al otro nuestro afecto, las relaciones diarias no serán tan sólo cotidianas, sino más bien extraordinarias, y nos harán sentir como tales, no en un sentido arrogante, sino más bien en un sentido vital de ser con los demás, en forma más significativa

COMO FAVORECER LA EDUCACION PARA LA PAZ EN NUESTROS HIJOS

Como interrogante parece un tanto extensa la respuesta, pero se ha

querido hacerla más bien simple, ya que partimos del supuesto de que todos queremos educar para la paz, pero ¿estamos realmente educados para ello? La respuesta la dejaremos a la reflexión.

Nuestra proposición parte del hecho de que todos deseamos la paz y ello nos basta para sugerir algunas acciones educativas sintiendo que muchas personas pueden apuntar aún más a lograr este co-

metido. Para una mayor claridad y aprovechamiento de espacios, las sugerencias las haremos a través del siguiente esquema.

SITUACION DE VIDA	SUGERENCIA EDUCATIVA TENDIENTE A FAVORECER LA PAZ
- Al levantarse	En vez de gritar, acercarse al hijo o a quien se desea despertar. No remecerlo, hacer un gesto de afecto, darle un beso y echarle suavemente las tapas hacia atrás.
- Al desayunar	No apurar con impaciencia, preguntar cómo amaneció, cómo se siente, etc.
- Al despedirse	Evitar las recomendaciones, desearle primero un día bueno, un día de éxito.
- Hora de almorzar	Ofrecer una mesa acogedora, limpia. Escuchar una música cálida de acogida, entablar conversaciones, evitar las reprimendas y retos que alteran el proceso digestivo y la calma, desarmonizando el ambiente.
- Ante las peticiones	Escuchar lo que el hijo pide sin centrarse en lo que "ello" cuesta. Así se evitará el grito y el enojo.
- Ante los permisos	Escuchar primero de qué se trata, evitando las reacciones, la negación para hacer gala a la autoridad que ejerce el adulto por su condición de tal. Plantearle al hijo las aprensiones en relación al permiso.

CONCLUSIONES

Se ha querido entregar parte de un esfuerzo personal y de vivencias que permiten estimar que al educar para la paz:

- Cada uno debe estar educado en sí mismo para la paz.
- Estar en paz, para así proyectarla.

- Empezar a recorrer el camino para lograr el encuentro con el otro.
- Cada cual debe favorecer el autoconocimiento.
- Sentirse parte de un todo mayor, en el compromiso personal y social de una educación para la paz.

La paz siempre es posible. Todo está en que cada uno así lo desee, lo sienta y lo lleve a la acción.

El presente trabajo ha intentado aportar a una educación para la paz desde una perspectiva personal, en el intento de iniciar acciones -primero- en uno mismo para que por añadidura se proyecte a un número mayor de personas. Y quienes formamos, tenemos el deber moral y personal de prepararnos primero.

¡Los invito a empezar!

BIBLIOGRAFIA

Arzola, Sergio (1991): "Qué es educar para la paz. Perspectiva sociológica". *Revista Perspectiva* Nº 6, págs. 17-19. Santiago -U. Central.

Berwart, Z. (1980): *Psicología del escolar*. Santiago-Chile. Editorial Universidad Católica de Chile.

Buscaglia, Leo (1986): *Vivir, amar, aprender*. Argentina. Editorial EMECE.

Castillo, G. (1987): *Para el encuentro con la identidad de la escuela*. Santiago-Chile. Ediciones C.P.E.I.P.

Elsner, P. (1988): *La familia una aventura*. Chile. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Forbes, F. (1983): *Vocación al amor*. Santiago-Chile. Ediciones Paulinas.

Frankl, V. (1988): *El hombre en busca de sentido*. Barcelona. Editorial Herder.

García, S.P. (1984): *Orientación familiar*. México. Ediciones Lineusa.

Mantovani, J. (1981): *Educación y plenitud humana*. Buenos Aires. Editorial Ateneo.

Minuchin, S. (1984): *Técnicas de terapia familiar*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Mulsow, G. (1986): "Padres educadores de siempre". *Revista de Educación* Nº 141, págs.: 57-59. C.P.E.I.P. Santiago-Chile.

Peña y Lillo, S. (1991): *El temor y la felicidad*. Santiago-Chile. Ediciones Paulinas. ▶

ASIGNATURAS SIN FRONTERAS

Prof. Graciela Palominos Reyes
Unidad Técnica Pedagógica
Escuela D 450
La Florida

■ EL OBJETIVO PRINCIPAL DE ESTE TRABAJO FUE LOGRAR QUE LOS ALUMNOS REDACTARAN UN RESUMEN A PARTIR DE UN TEXTO DADO, SEA ESTE HISTORICO, LITERARIO, NOTICIOSO O SIMPLEMENTE EPISTOLAR.

INTRODUCCION

La dificultad mostrada por los alumnos de educación básica de cualquier nivel, para realizar una sencilla investigación, una biografía breve o un resumen acerca de alguna información, nos indicó la necesidad de crear actividades entretenidas aunque con cierto nivel de complejidad, que fueran introduciendo a los

niños en el análisis de un texto, a fin de poder discernir entre lo substancial y lo secundario. Nos interesaba, además, borrar fronteras entre los contenidos de las diferentes asignaturas y desarrollar la expresión oral y escrita. La idea es innovar para mejorar: toda vez que pudimos, realizamos nuestras "clases de investigación" fuera del rutinario entorno de la sala de clases.



Alumnas de séptimo año de la Escuela D 450, La Florida, junto a la autora de este artículo observan el desplegable acerca de Pablo Neruda y comentan los datos biográficos del poeta.

ESTRATEGIAS INTEGRADORAS

Las estrategias elaboradas no se enfocaron hacia una asignatura determinada. Se trata de

integrarlas y transferir conocimientos.

Este material se ha estado empleando con alumnos de los cursos séptimos y octavos, quienes bautizaron espontáneamente la acti-

vidad como "clases de investigación", lo que prueba el carácter que ellos le dieron y el interés que despertó su ejecución.

El texto inspirador de esta experiencia fue el *Diccionario Histórico de Chile* de Jordi Fuentes, Lía Cortés y Fernando Castillo. La adaptación a otros textos y su enriquecimiento es perfectamente posible.

■ ESTA EXPERIENCIA PERMITIO QUE LA RELACION PROFESOR-ALUMNO FUERA MAS ABIERTA E INFORMAL.

El objetivo principal del trabajo fue lograr que los alumnos redactaran un resumen a partir de un texto dado, sea éste histórico, literario, noticioso o simplemente epistolar, y que a la vez fueran capaces de "expresar oralmente" lo substancial del texto. Esto implica leer comprensivamente, seleccionar, ordenar, descartar, relacionar y siste-



Los alumnos elaboran pequeñas biografías. Reciben la orientación de su profesora Alicia Madariaga G.

matizar información, además de incursionar por la geografía, las matemáticas, las ciencias y los idiomas extranjeros, con naturalidad integradora.

El experimento constó de cuatro actividades diferentes: la primera tuvo por finalidad observar un tomo del diccionario y describirlo por escrito, para luego seleccionar un personaje de un listado propuesto y responder a preguntas en relación con su vida y obra. La actividad dos consistió en descubrir el nombre de un personaje, dada su biografía resumida e indicado el tomo en que se encuentra. El desplegable de Pablo Neruda aparecido en la *Revista de Educación* fue empleado a título de introducción y a fin de ejemplificar cómo con pocas palabras muy bien escogidas, puede entregarse una reseña biográfica rica y motivadora.

Para la tercera actividad, trabajamos con mapas de Chile a la vista de los niños, como asimismo con revistas o láminas relacionadas con nuestros pueblos indígenas. El objetivo principal de esta actividad fue interesar a los jóvenes en los pueblos primitivos del territorio de Chile y reforzar la habilidad para manejar un tomo alfabetizado y resumir información.

La actividad cuatro se dirigió a que cada alumno autoevaluara los pro-

raron una biografía sucinta de un personaje o relataron brevemente

EVALUACION

No es la idea de esta experiencia que el alumno memorice datos, nombres o fechas. Tampoco "calificar" al participante, aunque permanentemente se le esté evaluando, a la vez que guiándolo y prestándole apoyo en sus naturales dificultades.

El entusiasmo con que se enfrascan en su quehacer, la satisfacción que muestran ante sus éxitos y los comentarios que hacen en torno a los temas que "investigan", demuestran que no sólo el objetivo primigenio se cumple, sino que se producen logros positivos y variados, como ampliación del propio vocabulario, mejoramiento en la organización y presentación de los trabajos, aplicación de reglas ortográficas y de operaciones matemáticas, enriquecimiento de la cultura general y desarrollo de la personalidad y autoestima.

Por último, la experiencia permite que la relación profesor-alumno sea más abierta e informal, ya que muchas veces no está más asombrado el alumno que el profesor y el compartir descubrimientos siempre puede traducirse en lazos más amistosos y mutuo conocimiento y aprecio. ▀



Alumnos de séptimo año ubican en el mapa las regiones ocupadas por los pueblos primitivos del territorio chileno.

gresos alcanzados en su habilidad investigadora y sintetizadora. Sin preguntas que responder ni proposiciones para completar, los niños elabo-

un hecho histórico. Para dar un toque lúdico a esta actividad, pueden sortearse tarjetas con el tema o personaje o láminas alusivas.

NUESTRA FRAGIL EXISTENCIA

Abraham Vega E.

Geólogo esp. en Ecología
MINEDUC, DEE

En febrero recién pasado la revista *Time* publicó un artículo titulado "The ozone vanished". Este reportaje se basó en un informe sobre la capa de ozono de la NASA que en principio debió difundirse en marzo, pero a causa de los alarmantes descubrimientos se dio a conocer antes.

A la fecha para las distintas naciones del mundo, la capa de ozono de nuestro planeta ha disminuido en forma gradual, principalmente en las zonas atmosféricas que cubren los polos. La velocidad y las causas de esta disminución estaban claras hasta febrero de este año, cuando la ONU publicó que el conocimiento que se tenía sobre la dinámica de la destrucción del ozono era parcial y "conformista", por decir lo menos.

El informe demuestra que la capa de ozono se destruye a una velocidad mayor que lo pronosticado, que los compuestos químicos responsables de esta destrucción CFCs, y en particular su derivado monóxido de cloro (ClO), el más dañino, existe en concentraciones que no se habían detectado.

Antiguos antecedentes señalaban que la capa

■ NUEVO INFORME DE LA ONU HA CAUSADO ALARMA EN MUCHOS PAISES. SE HA DEMOSTRADO QUE LA CAPA DE OZONO SE DESTRUYE A UNA VELOCIDAD MAYOR QUE LO PRONOSTICADO.

de ozono en el Hemisferio Norte había disminuido entre el 4 a 8% en la última década; la nueva información puede significar que para una región que incluiría parte de USA, Canadá, Europa y la CIE (ex Unión Soviética), la capa de ozono se habría reducido temporalmente en más del 40%. Esto significa que el "hoyo en la capa de ozono" en dicho hemisferio, si no es una realidad en 1992, podría serlo en uno o dos años más.

Este nuevo descubrimiento ha causado alarma en muchos países que estarían directamente expuestos a esta nueva situación. En Dinamarca, el ministro del Medio Ambiente, en una entrevista en televisión, instó al público a usar sombreros y cremas protectoras contra los rayos ultravioletas. Por su parte, el ministro alemán de Medio Ambiente y la organización Green Peace de Inglaterra han hecho un llamado a sus respectivos gobiernos para eliminar la producción de CFCs.

El problema, tal como

ha sido planteado por la NASA, es grave, y, por lo tanto, se espera en los círculos internacionales se actúe con más rapidez que en 1974, primera vez que se conoció la disminución de la capa de ozono en la Antártica. Sólo después de trece años de su descubrimiento, se firmó el Protocolo de Montreal (1987), en el cual los países signatarios se comprometían a una reducción del 50% en su producción para 1999. Tres años más tarde en Londres, estos mismos países convinieron a una reducción del 100% para el año 2000.

Pero no todos creen en los compromisos internacionales, especialmente cuando hay grandes intereses políticos y económicos involucrados. En USA en 1990, después que el Congreso votó por unanimidad una ley en la que se comprometía a una drástica reducción de los CFCs, el senador Al Gore declaró "Ahora, cuando ya existe un hoyo sobre Kennebunkport, tal vez Bush acatará la ley".

La destrucción de la ca-

pa de ozono se ha identificado con un problema de sobrevivencia de la vida en nuestro planeta. Esta asociación no es exagerada sobre todo si pensamos que en la evolución de nuestro planeta, el 90% de las formas de vida logran una estabilización sólo cuando se desarrolla la tercera atmósfera, que corresponde a la que nos cobija, con su estructura, tipos de gases y concentraciones; de esto hace varios millones de años. Otra consideración importante es que en esta atmósfera, la capa de ozono, formada por oxígeno en estado atómico (O_2 y O_3), ha cumplido una función vital en la filtración de radiaciones ultravioletas; sin esta capa protectora la vida en nuestro planeta habría sido una aventura imposible, o muy distinta a la que conocemos.

Muchos podrían dudar que la actual producción industrial de CFCs podría ser capaz de alterar el normal equilibrio y funcionamiento de la capa de ozono. No obstante, pareciera que la inmensidad de nuestro planeta tocó fin: la contaminación de los mares, de la atmósfera, nos hablan de un planeta que en el futuro deberemos considerarlo

Un átomo de CFC puede destruir 100.000 moléculas de ozono antes de quedar inactivo. ¿Cuántos átomos de CFCs, existen en el desodorante spray que Ud. usa?...



como un sistema cerrado, con límites, y cualquiera aproximación o trasgresión de esos límites puede traer graves consecuencias para toda la vida.

Particularmente la producción de CFCs, a pesar de los acuerdos señalados (Montreal y Londres), no ha disminuido en la cantidad necesaria para que el problema de la destrucción de la capa de ozono se resuelva. Es más, recientes estadísticas señalan que un promedio de 20 millones de toneladas métricas de CFCs han sido emitidos a la atmósfera. Si lo pusiéramos en imágenes, debiéramos pensar en los millones de refrigeradores que existen en el mundo, en los millones de sistemas de aire acondicionado, en las inmensas montañas de espuma sintética, en las montañas de aislantes de "plumavits". Imaginemos ríos líquidos para limpiar, ríos de solventes y nubes de aerosoles.

Los recientes descubrimientos (20 de enero de 1992) nos hablan de la presencia de una "nube" de CFC (C10) en el Hemisferio Norte, que cubriría hasta los 50 gra-

dos de latitud norte, cuya concentración de C10 es de 1.5 partes por billón (PPB). En términos del daño, a la capa de ozono significaría una pérdida diaria de 1 a 2%. El 12 de enero de este año, una investigación en el Hemisferio Sur descubrió una "nube" de CFCs que se extiende hasta el Caribe, cuya concentración de C10 es de 0.1 partes por billón.

Si estimamos que la vida promedio de los CFCs (CFC-11 y CFC-12) es de 65 a 130 años, se puede concluir que, aun cuando la producción se detuviera totalmente este mes, la concentración de CFCs en la estratosfera seguirá aumentando (y destruyendo la capa de ozono) y sólo volverá a sus ni-

veles normales a fines del próximo siglo.

Para graficar la actividad de los CFCs en la atmósfera, algunos científicos la han comparado a pirañas que van consumiendo velozmente la capa de ozono. Y la imagen es bien real; se sabe que un átomo de CFC (C10) puede destruir 100.000 moléculas de ozono antes de quedar inactivo. Se ha preguntado Ud. ¿cuántos átomos de CFCs existen en el desodorante spray que utiliza?

A no dudarlo la preocupación mayor se sitúa en el impacto que causará en la salud humana. Los análisis y proyecciones son incuestionables. Informes del Programa de Naciones Unidas para la protección del medio ambiente indican que una disminución del 10% en la capa de ozono significaría un aumento del 26% de

edad (mortal en algunos casos) conocida como melanoma, que es un tipo de cáncer a la piel. El aumento de la radiación ultravioleta reduce la respuesta del sistema inmunitario a diferentes tipos de enfermedades, dejando el cuerpo más susceptible a las infecciones. Particularmente grave es el efecto en las comunidades marinas. El fito y zooplankton podrían ser aniquilados y con ello crear un desequilibrio global en la cadena alimenticia de la vida marina. Más aún si consideramos que el fitoplancton contribuye con aproximadamente el 25% del oxígeno atmosférico, el cambio climático será una realidad en las próximas décadas.

La historia de la destrucción de la capa de ozono se parece mucho a otras historias trágicas de la humanidad donde dudosos intereses han primado por sobre el respeto a la vida. Según la revista *Time*, "es una trágica historia de dudas y atraso". Rowland ha declarado que cuando dio a conocer su estudio en 1974 "la reacción fue como si nada sucediera".

La Conferencia Mundial Sobre Medio Ambiente que se realizará a mediados de este año en Brasil, se presenta como la posibilidad más cercana para que todas las naciones del mundo, y principalmente aquellas que producen y más consumen este producto, lleguen a un acuerdo en aras de la continuidad de la vida en nuestro planeta. ▀

1. Time Magazine, February 17, 1992.
2. Climate Change, Science, Impacts and Policy, 1991.
3. PNUE, Dossier sur l'Environnement N°1.

PROGRAMA DE LAS 900 ESCUELAS

Walter Parraguez
Periodista

BALANCE CON SIGNO POSITIVO

Fue la primera señal de lo que sería la política educacional del Gobierno. Nació prácticamente con él y en su partida no estuvo lejos de la polémica. Recogía los lineamientos básicos de una política educacional distinta, donde la calidad, la equidad y la participación estaban presentes en forma clara. Hubo prejuicios, incompreensión, temores. Pero también la firme voluntad de llevarlo a cabo. Hoy, tras dos años de trabajo, el Programa de Mejoramiento de la Calidad en Escuelas Básicas de Sectores Pobres es calificado de exitoso.

Así lo sostuvo el ministro de Educación, Ricardo Lagos, en el acto con que este Programa -conocido como programa de las 900 Escuelas- puso término a sus actividades de 1991 en diciembre pasado:

"Porque este Programa ha sido exitoso es que, en buena medida, estamos en condiciones de dar el gran paso que consiste en iniciar el Programa MECE (Mejo-

ramiento de la Calidad de la Educación), que significa destinar la cantidad de recursos más grandes que nunca se ha movilizad en Chile, orientados a la educación básica".

Y el optimismo de la autoridad tenía bases sólidas. Una evaluación externa, hecha por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), avalaba las palabras del ministro. La extensa evaluación comprende cuatro volúmenes, cada uno de los cuales se refiere a distintos aspectos: "Rendimiento escolar", "Capacitación de supervisores y perfeccionamiento docente", "El proceso pedagógico en el aula" y "Percepción de supervisores, directores y profesores".

PANTALONES LARGOS

Con el término de 1991, de alguna manera el Programa de las 900 Escuelas cumplía una etapa, se ponía pantalones largos. Así lo expresó su coordinador nacional, Juan Eduardo García Huidobro:

"En esta ocasión vivimos, por primera vez, una situación de despedida, tan propia de los educadores. Así como



Una de las acciones más relevantes del Programa es la realización de talleres de profesores.

cada fin de año la escuela abraza de uno en uno a los que parten, hoy nosotros queremos felicitar a 228 escuelas que se han superado mucho y que salen del Programa para dejar su espacio a otras que lo necesitan más".

Debido al alza significativa de su rendimiento escolar, más de dos centenares de escuelas "egresaron" del Programa luego de dos años de permanencia en él. En 1992 se incorporarán 73, de esta forma la cifra de escuelas del Programa llega a 1.123.

La puesta en marcha del MECE implica algunos cambios para el Programa de las 900 Escuelas. Desde el punto de vista organizativo, este Programa pasa a

ser parte del componente de educación básica del MECE.

Y desde el punto de vista de lo que han sido sus acciones, deja de desarrollar todas aquellas que tenían que ver con mejoramiento de infraestructura y equipamiento, textos, bibliotecas de aula y materiales didácticos. Por tanto, su acción se centra en el apoyo técnico-pedagógico, lo que se traduce en la realización de talleres de perfeccionamiento docente y de talleres de aprendizaje.

El Programa de las 900 Escuelas seguirá focalizado en los establecimientos de educación básica gratuitos del país en que se han detectado los más bajos aprendizajes y mayor pobreza,

haciendo realidad el principio de discriminación positiva.

PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

Una de las acciones más relevantes es la realización de talleres de profesores, con los que se entrega perfeccionamiento gratuito en

creatividad y el desarrollo de la autoestima en los alumnos.

En el caso de las escuelas de sectores pobres, se estima que profesores con una capacitación permanente, además de materiales adecuados y una infraestructura satisfactoria, pueden contrarrestar las desventajas iniciales

más, un trabajo práctico en la sala de clases.

En términos de cobertura, durante 1990 se atendió a 5.237 profesores. En 1991, la cifra se elevó a 7.129.

Como apoyo a los talleres se editaron los siguientes textos: "Tugar Tugar...", "Leer el mundo", "Modelos y proyectos", "Problemas", "Para

acuerdo con esta evaluación, los cursos que más subieron fueron los que estaban más bajos. Consultados los directores de escuelas, en esta misma evaluación, el 99% de ellos califica entre excelente y buenos a los talleres de profesores. El 93% señala haber apreciado cambios a nivel de aula en el proceso enseñanza-aprendizaje en lectura, escritura y matemática. También dicen haber percibido una mejor expresión oral en los alumnos y mayor interés por aprender de parte de los niños.

Los profesores, por su parte, en el 98% ubican a los talleres entre las categorías de buenos y excelentes, enfatizan que entregan nuevos métodos y son una instancia de intercambio entre profesores.

Para apoyar a los docentes directivos, en 1991 se elaboró material para facilitar la confección de un diagnóstico de la escuela, la realización de un plan de mejoramiento y para efectuar una evaluación participativa del trabajo. Es así como en 1991 se entregaron tres Carpetas: "Calidad de la educación, directivos y profesores", "Vocación e identidad de la escuela" y "Evaluación participativa". En 1992 se entregará la correspondiente a "Calidad de la educación, apoderados y alumnos".

TALLERES DE APRENDIZAJE

En estos talleres participan de tercero a cuar-



El trabajo de los monitores ha constituido una gran ayuda de acción educativa.

servicio a docentes de primero a cuarto básico, en la perspectiva de elevar su capacidad técnica para lograr aprendizajes más efectivos en los niños.

El perfeccionamiento se centra en la enseñanza de la lectoescritura y matemática, pero también entrega metodologías que favorecen la comprensión del entorno cultural de los alumnos, promueven las relaciones escuela-comunidad, el fomento de la

con que los niños entran al sistema.

Los talleres constituyen un espacio participativo que permite a los profesores apropiarse de su práctica y les posibilita innovar, asumiendo una responsabilidad profesional sobre los resultados obtenidos en el aula. Funcionan semanalmente en las escuelas con el apoyo de los supervisores técnicos del MINEDUC. Cada sesión dura dos horas y cuarto y supone, ade-

renovar la clase de Matemática" y "Operatoria aritmética".

La evaluación externa del Programa, recientemente concluida, muestra que el rendimiento escolar mejoró en las escuelas del Programa en 3.2% en lenguaje y en 9.2% en matemática. Estas cifras aproximadas surgen de pruebas aplicadas al 10% de los establecimientos participantes.

Lo más destacable de estos logros es que, de

to año básico quienes, durante el primer semestre, presentan retraso escolar. Se desarrollan fuera de las jornadas de clases y son animados por jóvenes de la misma comunidad, con enseñanza media completa, seleccionados por las escuelas, y que previamente reciben una capacitación.

Los talleres están formados por grupos de 15 a 20 alumnos y tienen como objetivo reforzar la enseñanza escolar, elevar la creatividad y la autoestima en los niños. Funcionan dos veces por semana entre los meses de agosto y diciembre.

Los monitores cuentan con material especial y con el apoyo de los supervisores.

Para respaldar este trabajo se editó el "Manual del monitor" y tres Cuadernos especiales para los niños, como también los siguientes textos: "Habilidades educativas y de comunicación", "Algunas condiciones básicas para el aprendizaje de los niños" e "Instrumentos creativos para el trabajo con los niños".

Los talleres constituyen un aspecto novedoso que el Programa incorporó al sistema, aunque existía una experiencia desarrollada por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) por una década. Esta experiencia demostraba que muchas veces los bajos aprendizajes y la deserción escolar tenían que ver con carencias afectivas, baja autoestima o falta de integración al grupo. Y estos son los

aspectos que, precisamente, buscan corregir los talleres.

Por su novedad, despertaron inicialmente desconfianza en los distintos actores del sistema educacional. Directores y profesores expresaron sus dudas y, en muchos casos, su rechazo. La crítica apuntaba fundamentalmente a los monitores, a los que se les veía como competencia o como personas que carecían de la preparación necesaria para desarrollar un trabajo con niños.

Hoy la situación es muy distinta. De acuerdo con la evaluación externa, el 93% de los directores califica entre buenos y excelentes a los talleres. El 99% estima que deben continuar. En el caso de los profesores, los porcentajes son del 81 y del 93% respectivamente.

Entre los puntos más positivos de los talleres señalados por los directores y profesores, están el desarrollo de la personalidad de los niños, el mejoramiento de sus rendimientos y la integración al grupo. También se menciona que han permitido un acercamiento de los padres a la escuela.

Además del beneficio para los niños que toman parte de los talleres, esta actividad es altamente valorada por los monitores, los que le dan gran importancia a su participación en las Jornadas de Capacitación, a su encuentro con otros jóvenes, a la experiencia del trabajo con los niños. La suma de estas actividades consti-

tuye una instancia de formación juvenil.

En el año 1990 participaron 34.000 niños y 2.086 monitores. En 1991, 50.000 niños y 2.800 monitores.

Para 1992 se contempla la realización de talleres de aprendizaje en todas las escuelas participantes del Programa y, al igual que en años anteriores, de jornadas de capacitación para monitores, entrega de manuales y de cuader-

puestas formuladas a través de los Talleres de Perfeccionamiento Docente, se dotó a las escuelas de bibliotecas de aula para primero y segundo año básico, con 35 y 45 títulos respectivamente. Para el uso adecuado de estas bibliotecas, se elaboró un folleto didáctico destinado a los profesores. En 1990 se entregaron 2.697 bibliotecas y 610 en 1991.

Los equipos técnicos de



Niños de la Escuela E 401 de Osorno, favorecidos por el P 900.

nos de trabajo para los niños participantes.

TEXTOS Y MATERIAL DIDACTICO

La entrega de material de apoyo pedagógico a las escuelas está ligada al perfeccionamiento docente y está en función de éste.

De modo de reforzar el proceso enseñanza-aprendizaje y para colaborar en la transferencia al aula de las pro-

perfeccionamiento seleccionaron y confeccionaron materiales didácticos para la enseñanza de la lectura, escritura y matemática. En total se entregaron 172.400 unidades de once tipos diversos de estos materiales. En 1991 se sumaron 70.000 más.

Para la mantención en el aula de estos materiales, se distribuyeron 4.058 estantes.

También para apoyar la propuesta pedagógica, se proporcionaron gra-

badoras y dittos a las escuelas. En los dos años se entregaron 1.256 dittos y 2.550 grabadoras.

La falta de elementos de este tipo era evidente antes de iniciarse el Programa. Por ello es uno de los aspectos altamente valorados por directores y profesores.

En cuanto a textos escolares, se entregaron 125.000 en 1990 y 185.000 en 1991 a los alumnos de primer ciclo básico que no los estaban recibiendo. De esta forma se dotó a las escuelas del Programa de los tres libros de texto que requieren para su trabajo escolar.

Según la evaluación externa, la frecuencia de uso del material entregado conforme a lo expresado por los directores y profesores la encabezan los textos escolares, luego la biblioteca de aula, los juegos didácticos y las grabadoras. Con menor frecuencia figuran los dittos.

En 1992 el Programa no proporcionará este tipo de materiales, ya que ellos llegarán gracias a otras acciones del MECE a todas las escuelas gratuitas del país.

SUPERVISION FOCALIZADA

La gestión concreta del Programa se realiza a través de los supervisores del Ministerio de Educación, los que han recibido una capacitación constante de parte del equipo central y de los equipos técnicos. Esto ha sido posible por la vía de visitas del equipo a las distintas provin-

ciales y a jornadas de capacitación en que se reúne a todos los supervisores del país.

La capacitación está orientada principalmente en la realización de Talleres de Perfeccionamiento de Profesores en Lenguaje y en Matemática, en la capacitación de monitores, en Talle-

función más bien administrativa. Esta realidad es reconocida por la inmensa mayoría de los supervisores.

De acuerdo con la evaluación, el 97.5% de los supervisores dice que su participación en el Programa le ha permitido enriquecer su práctica. Señalan haber legi-

rea de los supervisores cobra todavía mayor importancia. Por tanto, se mantiene la realización de jornadas de capacitación, y el apoyo de los equipos técnicos deberá intensificarse.

MEJORAMIENTO DE LA INFRAESTRUCTURA

Una de las líneas de acción importantes del Programa en sus dos primeros años de ejecución, lo constituyó la reparación de la planta física de las escuelas, especialmente de aquellos aspectos que más incidían en la calidad de la educación.

Para definir estas reparaciones se elaboró un cuestionario que se envió a las escuelas participantes en el Programa de 1990 a fin de que precisaran sus necesidades, jerarquizándolas. Esta tarea fue pedida a los Consejos de Profesores de cada establecimiento.

Finalmente se llegó al financiamiento de reparaciones en 800 escuelas municipales del país, lo que significó una inversión de \$1.290.000.000. Para la ejecución de las obras se suscribieron convenios con 260 alcaldes. Los trabajos están concluidos y de las trece regiones a la fecha 10 han rendido el 100% de los dineros, dos lo han hecho en el 96% y una sólo en el 79%.

Para 1992 el Programa no contempla mejoramiento de infraestructura, asumiendo esta línea de acción el MECE. ▀



Un momento de la celebración en una escuela adscrita al P 900

res de Aprendizaje y en el uso de los materiales de apoyo, pero está enmarcada en una visión global de la escuela y los distintos aspectos en que se debe apoyar para producir una educación de calidad.

Con su propuesta, el Programa plantea un énfasis en el rol técnico de la supervisión. El rol propuesto era deseado por los supervisores, pero en la práctica no se cumplía, ya que su aporte al mejoramiento de la calidad de la educación en las escuelas quedaba relegado a una

timado su tarea como de apoyo pedagógico, de carácter más técnico que administrativo.

Esa percepción también es bastante general de parte de la escuela. Los profesores estiman que la función de la supervisión es de guía para la incorporación de nuevas metodologías, de asesoría pedagógica.

Por el carácter de apoyo pedagógico que asume exclusivamente a partir de 1992 el Programa, y por una focalización aún más centrada en las escuelas con más bajos aprendizajes, la ta-

COMIENZA A OPERAR RED EN PERFECCIONAMIENTO A DISTANCIA

Un total de 330 coordinadores comunales a nivel regional serán los ojos y oídos del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, indagando en el corazón de cada unidad educativa lo que necesita el profesor, sus carencias, sus éxitos y fallas.

Esta red, que facilitará la labor del Programa de Perfeccionamiento a Distancia, recibirá, asimismo, una capacitación por parte del CPEIP, que le permitirá desenvolverse adecuadamente y adoptar decisiones. Dicha capacitación consulta aspectos de administración, comunicación e investigación.

Los coordinadores comunales se nombraron luego de una conversación de los ejecutores del PPDD con los alcaldes, con el propósito de trabajar en cada unidad educativa, petición que fue ampliamente acogida y dio curso a la preparación antes mencionada.

"Es una forma efectiva de llevar a cabo la descentralización regional. Esta fórmula operativa se traducirá en datos



Un nuevo y moderno diseño presentan los textos que recibirán los profesores inscritos en el Programa de Perfeccionamiento a Distancia, PPDD.

concretos sobre la realidad de cada rincón del país", asevera la especialista Mireya Toledo, una de las cabezas de este programa.

Aun en aquellas regiones que no necesitan coordinadores en razón de la densidad de la población y las grandes distancias, por ejemplo: Arica, Coyhaique y Punta Arenas, se muestran interesados en capacitar recursos humanos en las distintas comunas.

EL AUTOPERFECCIONAMIENTO

Junto con el inicio de clases de los estudiantes, los profesores también deben convertirse en alumnos. Con disciplina y mucha responsabilidad, se inscribieron durante el mes pasado en los cursos que les ofrece el sistema.

El PPDD, Programa de Perfeccionamiento Docente a Distancia, está diseñado para mejorar

el desempeño profesional de los docentes, a través de la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, adquirir nuevas técnicas y medios que signifiquen un aporte al mejor cumplimiento de sus funciones.

Al mismo tiempo, pretende promover un perfeccionamiento desarrollado al interior de las unidades educativas, destinado a mejorar su trabajo de aula de-

acuerdo con las necesidades reales que emergen en los proyectos educativos propuestos en los establecimientos educacionales.

Otro de sus objetivos apunta a facilitar el acceso al perfeccionamiento superando limitaciones geográficas, económicas y de interacción personal.

CUPO LIMITADO

Por primera vez el cupo ofrecido ha sido limitado, dejando atrás el regaloneo de una cobertura abierta que, a la larga, significó problemas, especialmente con la provisión de textos y en general con la administración del sistema.

Pero ello no denota menos cupos, el proyecto se ha ido afirmando. Lo que en principio nació como una idea endeble, que a ojos de muchos parecía una iniciativa poco seria, se transformó en una poderosa herramienta en manos de los docentes que se desenvuelven en alejados sitios, sin otras posibilidades de actualizar sus conocimientos para enseñar cada vez mejor.

En el año 1985 un total de 12 mil profesores si-

guieron cursos a distancia, cifra que creció llegando a 35 mil en 1991. Cincuenta mil matrículas forman el abanico de posibilidades para este año y para repartir estos cupos se elaboró un cuidadoso estudio.

"Se realizó un análisis con datos como el total de docentes por región, su incidencia dentro del número total de profesores (120 mil a nivel nacional) y el comportamiento de matrículas del año pasado", destacó Mireya Toledo.

El stock de los cursos ofrecidos se elige de acuerdo con los intereses. En esta jornada se ofrecen 30 cursos, de los cuales 15 son reediciones y 15 son primera impresión. De ellos, 12 están dirigidos a educación de párvulos y educación general básica, 2 para la educación diferencial, 7 para educación científico-humanista y uno para educación media técnico-profesional, además, en el área del currículo, administración y planificación curricular para todo tipo de docentes.

Los profesores pueden inscribirse sólo en un curso con excepción de aquellos que laboran en

escuelas uni y bidocentes. "Lejos de todo, sin nada que hacer después que los pequeños inician el retorno a su hogar, ellos necesitan tener este apoyo en su tarea y disponen de tiempo para ello", expresa la especialista.

Con anticipación se preparan las guías con el detalle de los cursos que están inscritos en el Registro Público, por lo tanto son válidos para usar el Bono de Perfeccionamiento y significan un puntaje para la asignación respectiva. El valor de cada curso es de seis mil pesos.

Mireya Toledo indica que el 31 de mayo próximo debe estar lista la propuesta 1993. Se imprimen 20 mil guías para distribuir en los 12 mil establecimientos.

Las preferencias demuestran que los cursos elegidos siempre serán aquellos relacionados con castellano, matemáticas, inglés y de formación general.

Los balances realizados evidencian también que los profesores tienen un punto débil, las estadísticas. Sufren igual que sus alumnos cuando en la prueba acumulativa les va mal, e incluso ale-

gan cuando las materias son complicadas. Los esfuerzos dan buenos dividendos; estos cursos, calificados como de mayor dificultad, deben ser aprobados por los docentes en cargos directivos.

EVALUACION

El Programa de Perfeccionamiento a Distancia opera con una metodología basada en dos instancias: los textos elaborados por el CPEIP y que son diseñados para aplicar en el aula de acuerdo con la realidad del docente. La otra la constituyen los talleres de perfeccionamiento.

La prueba objetiva se prepara en Santiago.

Para aprobar los cursos los participantes deben acreditar 120 horas de perfeccionamiento distribuidas entre el estudio individual, la participación en talleres y un informe de los resultados del trabajo desarrollado.

La calidad del proceso está siendo revisada en forma constante. Cada docente que sigue un curso entregará su opinión en las encuestas incluidas en los textos.

SERIE DE APOYO EN EL AULA DISTRIBUIRA EL CPEIP

En fecha próxima comenzará a distribuirse la serie de folletos denominada de "acción

pedagógica y creatividad", servicio del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e

Investigaciones Pedagógicas, especialmente diseñado para aquellas escuelas no favorecidas

por algún proyecto del Ministerio de Educación. Este aporte se entrega-

rá en forma gratuita para que los docentes de educación general básica tengan un apoyo en su trabajo de aula.

Los documentos ofrecen distintos temas relacionados con las asignaturas y el proceso educativo en general. Los contenidos propuestos son

sugerencias y opciones metodológicas que el profesor puede utilizar en su sala de clases.

Los títulos de la serie I son: Apresto en Matemática; Mejoremos nuestra pronunciación; La creatividad en Arte y Educación Física; La dramatización en la es-

cuela básica; La educación sexual, tarea de todos; Juegos didácticos para el desarrollo de la expresión oral; Búsqueda del mejoramiento del clima educativo.

La serie II contempla: Contemos un cuento; En la era de lo desechable; La comunidad trabaja;

Organización especial en el niño de 6 a 8 años; Dominio de la lateralidad en el niño; El hombre constructor de mundos; Descubramos la historia a partir de nuestro entorno y La Observación en el aula y en la escuela.

ABREN BIBLIOTECA DEL CPEIP EN SAN CAMILO

Una excelente noticia para muchos profesores y estudiantes de educación superior que siempre andan en la búsqueda de todos los textos relacionados a la docencia es la extensión de la Biblioteca del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP.

La nueva sede quedará mucho más a mano, en las oficinas de San Camilo, donde el Centro mencionado cuenta con algunas dependencias y salas de clases. La nueva dependencia se inaugurará este mes.

Según informó Gloria Corvalán, a cargo de la Biblioteca, la sede céntrica funcionará con un sistema de turnos y brindará básicamente el servicio de préstamo a los usuarios de Santiago. El horario será de 10 a 13:15 y de 14:15 a 17 horas, salvo el viernes, cuyo horario de la tarde se acorta una hora.



Un salón, como el que se aprecia en la fotografía, abrirá la Biblioteca del CPEIP en la sede de San Camilo.

La Biblioteca de CPEIP, según los especialistas, es una de las mejores que existen sobre el tema. Ofrece una atención en sala a la cual tienen acceso todos los interesados, menos escolares (es demasiado técnica); también ofrece servicio a domicilio, tienen derecho todos los funcionarios del Ministerio de Educación y a través del préstamo in-

terbibliotecario, otros interesados.

Treinta mil volúmenes maneja este Centro, los que llegan mediante cuatro vías, ya sea por donaciones, adquisiciones, canje (las revistas) y fotocopias. En este último caso, mencionó que se recurre a tal procedimiento cuando no cuentan con un título muy importante.

Dos proyectos se pro-

puso concretar la Biblioteca del CPEIP. Ambos pueden realizarse a corto plazo, uno de ellos es la extensión de la misma al centro de Santiago, y el segundo, es la automatización de la Biblioteca, con la correspondiente conexión a las redes. A lo mejor este es otro proyecto que se concreta en fecha cercana. ▀

REFLEXIONES SOBRE LA DANZA

Anabella Roldán

Presidenta del Sindicato Nacional de Artistas de Danza



El aprendizaje de la danza demanda una postura adecuada del cuerpo, sin la cual la práctica será nociva y hasta peligrosa.

En el artículo anterior, nos referimos - entre otros aspectos- a las características generales de la formación de sus profesionales. Para contribuir a la comprensión del tema que abordaremos, es necesario precisar que, siendo el bailarín esencialmente un ejecutante o intérprete, parte importante de su formación profesional se refiere al desarrollo de habilidades y destrezas corporales, lo que se obtiene mediante el aprendizaje y domi-

nio de determinadas técnicas de danza. Aunque no venga al caso ahora, siempre es conveniente insistir en que, para un artista, la técnica -por difícil que sea- es sólo un medio y no un fin en sí misma. Pero, ¿qué es una técnica de danza?

Primero, diremos que las técnicas universales de danza obedecen a dos corrientes estético-filosóficas, así como a períodos históricos diferentes: nos referimos a la técnica

académico-clásica y a las técnicas moderno-contemporáneas.

TECNICA ACADEMICO- CLASICA

Esta técnica es la más antigua, la que comúnmente mal llamamos "ballet" porque ballet es su "producto final". Muy resumidamente, señalaremos que aunque sus antecedentes se remontan a la antigua Grecia, fue codificada en el siglo XVII y perfeccionada

durante los siglos siguientes. En su extensa gama de movimientos nada se improvisa, todo está matemáticamente previsto, medido, en función de su estética perfecta e ingravida que aspira a representar los sentimientos más sublimes y espirituales del hombre. Recordemos que hemos dicho que para dominar esta técnica de danza, el aprendizaje en condiciones profesionales demora ocho años ¡ocho años de trabajo diario e ininterrumpido! Nos parece que esa información permite suponer, con cierta base, que se trata de una técnica exigente y... selectiva (porque si el aprendiz no posee las aptitudes rítmicas y psicomotoras indispensables, aunque trabaje el doble en cantidad de años y dedicación, no lo podrá conseguir).

TECNICAS MODERNO- CONTEMPORANEAS

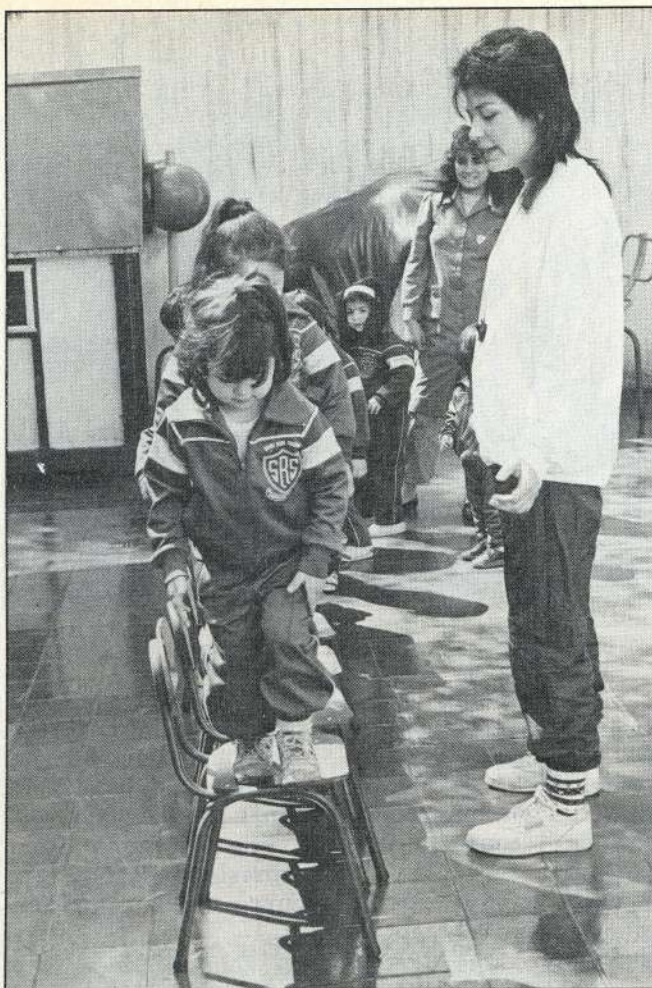
Han nacido, se han desarrollado -y continúan haciéndolo- durante este siglo. Surgen como respuesta alternativa a los padrones estético-filosóficos que caracterizan a la danza académico-clásica, a la que consideran limitada y limitante. La danza moderna reencontró el cuerpo con sus leyes naturales, volviendo a las fuentes del movimiento: la respiración, las alternativas de tensión-relajación, las variaciones dinámicas de energía, las diferentes intensidades del movimiento, etc. Aunque las opiniones

no son unánimes, históricamente se distinguen dos épocas en el desarrollo de la danza moderno-contemporánea (otros autores indican tres generaciones de creadores). La primera época, llamada danza moderna, se identificaría por la introspección psicológica, el simbolismo analítico y el análisis social; la segunda, llamada danza contemporánea, por situar sus trabajos en contextos hasta ese momento inhabituales al quehacer coreográfico. Tal vez por encontrarse en constante proceso de desarrollo de investigación, su propuesta es mucho más liberal sobre cuál es la edad y condiciones ideales para iniciar el estudio de sus técnicas, así como sobre el plazo necesario para dominarlas.

En la actualidad se estima que el intérprete profesional debe dominar ambas técnicas, básicamente, independientemente de otras, según el ámbito de su desempeño, porque se complementan, dando lugar a una verdadera riqueza de posibilidades estéticas y expresivas. Hemos creído necesario hacer estas precisiones antes de abordar el tema siguiente:

LA DANZA RECREATIVO - FORMATIVA

Primero es conveniente explicar por qué, al referirnos a este tema en el artículo anterior, hemos hablado de "proceso" en lugar de "actividad", que es lo usual.



En nuestro país afortunadamente, son reconocidos los beneficios del trabajo corporal en la educación parvularia.

Aunque en rigor esa designación sea objetable, la hemos usado para acentuar el efecto dinámico que, en términos de formación, genera la danza como causa o resultado del abordaje recreativo.

En este segundo artículo, muy conscientemente hemos detallado primero lo que dice relación con el estudio de las técnicas de danza. Suponemos que al referirnos ahora a la danza recreativo-formativa será más evidente para los lectores que el orden

"debería" ser inverso. Aunque no pretendemos ser originales al proponer ir de lo simple a lo complejo (?), aparentemente está tan enraizado el abordaje opuesto que hemos sentido la necesidad de apoyar de esta forma nuestra argumentación.

Veamos: en nuestro medio, ¿qué hacen los padres cuando quieren que su hijo -de cualquier edad, por mínima que sea- aprenda danza?

La llevan a una academia de ballet y, en no

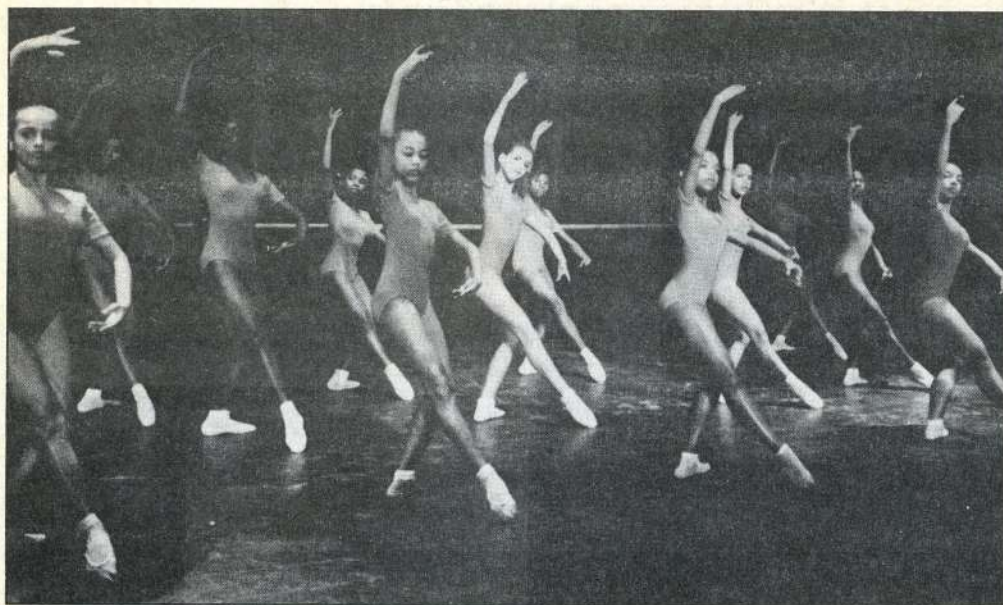
pocos casos, le insisten al profesor que aspiran a verla bailar con "Tutú" y zapatillas de punta, a fin de año (entrecorramos el artículo femenino porque ¡en ningún caso! el tema danza se opone, si se trata de un hijo).

¿NO SABEN LOS PADRES LA MAGNITUD DEL ERROR QUE COMETEN!!

Aunque resulte reiterativo, insistimos en que las técnicas de danza no se pueden enseñar con resultados provechosos, antes de que el niño haya cumplido los nueve años de edad (ver artículo anterior). Sólo a esa edad, a causa del desarrollo normal de su psicomotricidad, el niño puede realizar el esfuerzo de comprensión -asimilación- sincronización requerido. Recordemos que este aprendizaje demanda, ante todo, la postura adecuada del cuerpo, sin lo cual la práctica será nociva y hasta peligrosa. Para los que piensen que exageramos, recordamos, además, que el ejercicio físico saludable es aquel que garantiza la economía de energía -entiéndase, comprometer en el esfuerzo sólo los músculos directamente relacionados- y... con el ritmo respiratorio adecuado.

¿COMO HACERLO?

Empezando con la edad más tierna del niño, constatamos que en nuestro país, afortuna-



La técnica académico-clásica es la más antigua, mal llamada ballet porque ballet es su producto final.

damente, son reconocidos los beneficios del trabajo corporal en la educación parvularia. Lo mencionamos, porque si bien es cierto que a esa edad no se puede hablar de danza propiamente tal, desde los tres años de edad se puede ayudar sistemáticamente el desarrollo de la motricidad del niño, así como estimular su imaginación, mediante diferentes ejercicios y juegos rítmicos. Todos hemos observado alguna vez que los niños de esta edad - y a veces menores - reaccionan espontáneamente ante ritmos simples, balanceando alegremente su cuerpo.

En este período fundamental del ser humano, por ser la etapa esencialmente formativa: hábitos, carácter, desarrollo de la personalidad, así como de intereses y aptitudes... que, lamentablemente, a veces se pierden por la fal-

ta de atención; los juegos de coordinación psicomotora y/o de coordinación neuromuscular son de reconocida importancia.

Pero si a nivel de la educación parvularia la situación afortunadamente es ésta, no se puede decir lo mismo de la educación general básica. Es lamentable: lo que el niño avanzó en su desarrollo entre los tres y los siete años de edad, se ve abruptamente detenido al transitar a la enseñanza formal.

No nos resulta fácil entender las causas de este quiebre porque es universalmente sabido que el desarrollo psicomotor del niño continúa con la misma intensidad hasta la media de nueve años de edad.

A los siete años, cuando comienza el aprendizaje de la lectura y la escritura, es también cuando el niño puede iniciar su aproximación a la dan-

za propiamente tal. Todavía no en términos de aprender una técnica de danza determinada, pero sí en el ámbito de la expresión corporal, la improvisación, la rítmica.

La sollicitación y estimulación de la imaginación del niño a través de las posibilidades que brinda este abordaje recreativo-formativo de la danza -debido a que implica desarrollar, además, su capacidad de observación y de expresión- sin duda que beneficiará la tarea fundamental: la alfabetización.

Siendo así, es lícito preguntar ¿por qué el currículo de nuestra educación general básica ha ignorado sistemáticamente este aspecto?

Si entre los siete y los nueve años, nos parece indispensable que los niños -todos ellos, niños y niñas- frecuenten una clase de danza recreativo-formativa (de 45 a 60

minutos, dos veces a la semana), a partir de los nueve años de edad todos los que no demuestren interés o aptitudes para incorporarse al aprendizaje de una formación específica de danza o deporte deberían continuar con la misma frecuencia y carga horaria.

Es tan sabido, que resulta casi majadero repetir que las dificultades de coordinación y/o motricidad y/o físicas que frecuentemente presentan los niños en esta etapa de su desarrollo, inciden evidentemente en los rasgos de su personalidad en formación.

No cuesta traer a la memoria la "gordita del curso", o a la niña "que no ve una" en los juegos colectivos propios de su edad. Los profesores saben que estos niños se tornan conflictivos o retraídos; compensan su problema con alguna de las variadas formas de la agresividad o con distintas formas de la depresión de su personalidad (timidez, pasividad, complejos). Si la educación general básica continúa sin brindarle atención a este asunto verdaderamente importante para el desarrollo armónico de las futuras generaciones de chilenos, dejemos de admirarnos de los altos porcentajes de problemas conductuales y de personalidad que se hacen evidentes después, en la adolescencia.

En el próximo artículo concluiremos este tema y abordaremos "La danza como forma de expresión del hombre". ▀

LOS CAMBIOS CLIMATICOS YA ESTAN AQUI

José Yáñez V.

Museo Nacional de Historia Natural Región Metropolitana

Vézelay es un pequeño pueblo ubicado a 170 Km. al S.E. de París. Es un lugar histórico calificado por UNESCO como patrimonio común de la humanidad. El pueblo atrajo la presencia de intelectuales y artistas que se fueron integrando con los lugareños. Una gran multinacional del área químico-siderúrgica instaló una zona de explotación de minerales y depósito de desechos y provocó una contaminación intensa. Era la década del 60 y comenzaba la del 70. La gente hizo una campaña en defensa del pueblo y su ambiente, participando en debates en prensa, radio y T.V. Finalmente logra imponerse a la multinacional una reglamentación para evitar los riesgos de contaminación y, posteriormente, la empresa se retira de Vézelay.

Entre 1984-1985 miembros de este grupo con apoyo de una agencia franco-suiza para el desarrollo forman un conjunto de pensadores, donde hay economistas, ingenieros, historiadores, filósofos, etc. Ponen en marcha un proyecto de constituir una voz

■ **DISMINUIRA LA SALINIDAD DE EXTENSAS ZONAS COSTERAS HASTA TRES PARTES POR MIL. LA MAYOR PARTE DE LAS ESPECIES SON SENSIBLES A VARIACIONES BASTANTE MENORES QUE ES.**

■ **LA ALTERACION DEL CLIMA EN NUESTRO PAIS SE TRADUCIRA EN ALTERNANCIA DE PERIODOS DE SEQUIA CON PERIODOS LLUVIOSOS Y OTROS CAMBIOS.**

■ **EL EFECTO EN LOS OCEANOS SERIA DE UN CALENTAMIENTO NO SOLO SUPERFICIAL SINO HASTA PROFUNDIDADES MAYORES DE 250 METROS.**

colectiva sobre la problemática del medio ambiente, recogiendo la experiencia de Vézelay y ampliando la visión hacia una dimensión planetaria.

Reflexionan sobre los

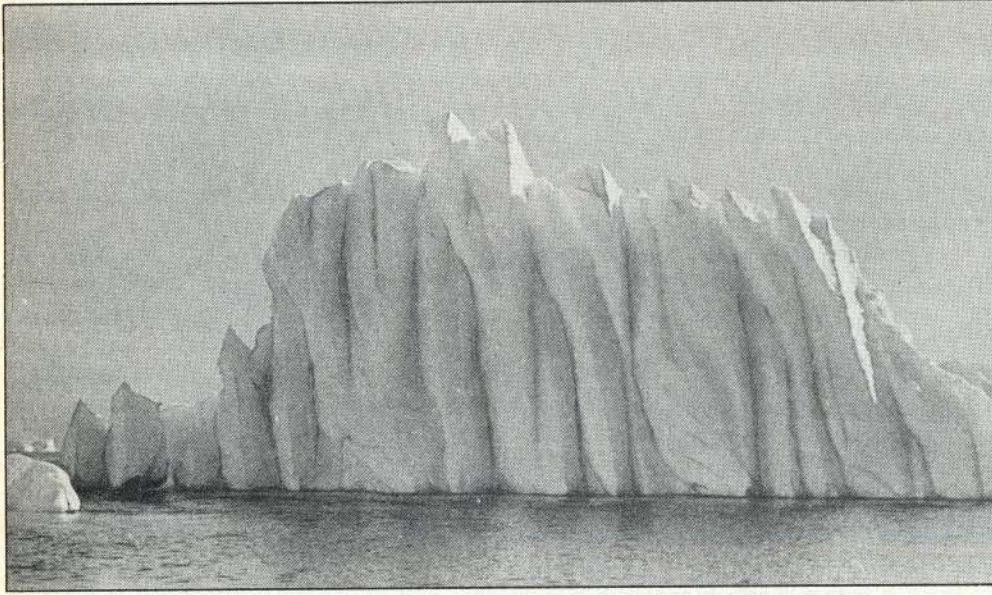
llamados "riesgos tecnológicos máximos". Se trata de riesgos nuevos y propios del modo de producción y consumo moderno, que ponen en peligro el planeta: 1) el riesgo nuclear, 2) el

riesgo de la contaminación atmosférica y los cambios climáticos, y 3) el riesgo de la manipulación genética.

Me interesa desarrollar aquí brevemente el segundo punto. El grupo Vézelay comenzó su estudio a partir del problema del adelgazamiento de la capa de ozono derivada de la emisión de clorofluorocarbonos, pero debieron expandir su análisis hacia el conjunto de riesgos que involucran a la atmósfera y producen desequilibrios climáticos. Por lo tanto, se debió abordar también el problema del efecto invernadero.

EL EFECTO INVERNADERO

El último informe que el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y el Programa de Meteorología Mundial pidieron a un grupo de expertos de más de 70 países, señala que está probada la existencia de un efecto invernadero que hace a la Tierra más caliente debido a la



Se estima que una de las serias consecuencias del calentamiento global del planeta es el derretimiento de gran parte de los hielos antárticos y árticos.

acumulación de gases que contribuyen a este efecto.

¿Cuáles son esos gases? Principalmente anhídrido carbónico, metano, clorofluorocarbonos, óxido de nitrógeno. Estos gases absorben parte de la radiación infrarroja reflejada desde la Tierra, lo que da como resultado una mayor temperatura en las capas más cercanas a la superficie y una disminución de la temperatura en las capas más altas.

Las estimaciones indican que el calentamiento global elevará la temperatura media del planeta entre dos y cuatro grados. El aumento será mayor en las zonas de altas latitudes y menor en la zona ecuatorial. Las consecuencias de esto son extremas:

un derretimiento de gran parte de los hielos antárticos (y árticos), una elevación del nivel medio del mar, un cambio en el régimen de circulación de vientos y en la distribución del clima mundial.

PRONOSTICOS PARA CHILE

La alteración del clima en nuestro país, según un documento preliminar del grupo de Expertos del Comité Nacional para el Programa Internacional de la Geosfera-Biosfera (IGBP), se traduciría en alternancia de períodos de sequía con períodos lluviosos, incremento de las precipitaciones en el altiplano, desplazamiento de la zona desértica hasta el sur de Coquimbo,

cambios en la cubierta vegetal de todo el país. El cambio en el régimen pluviométrico afectará las hoyas hidrográficas con aumento de embancamiento de ríos e inundaciones. Los cultivos agrícolas se verán fuertemente alterados al igual que las poblaciones humanas costeras y los recursos litorales.

El efecto en los océanos sería de un calentamiento no sólo superficial sino hasta profundidades mayores de 250 metros. Este efecto será máximo alrededor de los 60° latitud S, llegando a elevarse la temperatura de los primeros 200 metros hasta en 4°C.

Por los cambios en el régimen pluviométrico y el mayor aporte fluvial, disminuirá la salinidad

de extensas zonas costeras hasta en tres partes por mil. La mayor parte de las especies son sensibles a variaciones bastante menores que eso.

El efecto de temperatura y salinidad afectará la densidad del agua del mar y producirá una fuerte perturbación de los actuales patrones de circulación y procesos de surgencia costera, por lo que se verá alterada la productividad oceánica.

Todos éstos son pronósticos, y los hay más y menos optimistas, pero siempre pensamos que son cosas que vendrán o que podrán venir. Sin embargo, el cambio climático ya está aquí, ya llegó, ya nos está afectando.

A comienzos de la década del 40 se empezó a notar un incremento en la cantidad de anhídrido carbónico en la atmósfera, que se atribuyó correctamente a la quema de combustibles fósiles como carbón, gas, petróleo. El aumento masivo del parque automotriz y el uso del petróleo crearon condiciones cada vez más afflictivas. Se estima que el nivel de CO₂ en la atmósfera será el doble que el actual en sólo 20 años más. Los mayores consumidores de energía, y, por lo tanto, los grandes culpables, son los países del Hemisferio Norte, que lanzan a la atmósfera 5.000 millones de tone-

ladas de CO₂ como producto de la combustión de elementos energéticos fósiles. EE.UU., Europa (Alemania sobre todo), Federación Rusa, son los mayores contaminadores. En promedio, un norteamericano aporta seis toneladas de gases invernadero al año, mientras un africano apenas llega a media tonelada.

Estados Unidos, responsable de cerca del 26% de las emisiones mundiales de CO₂, rehusó reducir las cuando se trató la necesidad de congelar o reducir dichas emisiones, principal causante del efecto invernadero, en la conferencia sobre el clima en Ginebra.

Lo que debe subrayarse aquí es lo que apunta el grupo Vézelay, que los desequilibrios atmosféricos y sus consecuencias climáticas son el resultado amplio y difuso de un conjunto de actividades industriales, agrícolas, urbanas, de calefacción y transporte, del modo de producción y de consumo desde la revolución industrial, que puso en la técnica y en el poder los paradigmas del desarrollo.

POSICION CHILENA

Chile debe sumarse en cualquier foro internacional a los países que tienen conciencia del problema y que quieren

establecer políticas comunes para enfrentarlo. En la Conferencia Internacional sobre el Clima realizada en 1990 en Ginebra, nuestro país apoyó la limitación de emisiones de CO₂ y otros gases causantes del efecto invernadero. A pesar de que EE.UU., Federación Rusa, Arabia Saudita (gran productor de petróleo), Japón e Inglaterra evitaron que se establecieran cuotas específicas, la posición chilena fue la correcta.

Hasta hace poco (abril 1991) se discutía en la XI Reunión Consultiva Especial del Tratado Antártico las posibilidades de explotación minera en la Antártica (léase petróleo) y nuevamente EE.UU., Inglaterra y otros países industrializados (extrañamente estaba Argentina) eran los sostenedores de la posición de explotación, en oposición a una protección permanente. Por fortuna ha primado la razón y recientemente (noviembre 1991) se ha firmado un Protocolo al Tratado Antártico sobre Protección del Medio Ambiente.

Sabemos que es posible disminuir el calentamiento global y reducir la variabilidad climática mediante una rebaja de la emisión CO₂. Pero esto requiere de un desplazamiento de las prioridades de inversión hacia una eficiencia ener-



La alteración del clima en nuestro país influirá negativamente en los cultivos agrícolas.

gética y el aprovechamiento de fuentes de energía alternativas y limpias, apartándose del desarrollo y utilización de nuevos recursos de combustibles fósiles. Esta es una responsabilidad que recae en mayor medida en las potencias industrializadas (por el consumo mayor que realizan). Las potencias más industrializadas son, sin excepción, miembros consultivos del Tratado Antártico. Al dirigir estos países la atención hacia combustibles fósiles en la Antártica se excluye la necesidad de disminuir su consumo y no se asume el compromiso y necesidad de revertir la tendencia climática. El Protocolo sobre Protección Antártica ha establecido una prohibición por 50 años de las actividades mineras, pero esto debe ser ratificado por los gobiernos para que entre en vigor. Aquí está la labor nuestra,

como ciudadanos: hacer saber a nuestros gobiernos que estamos conscientes del problema, que queremos una ratificación del Protocolo y que esperamos que éste sea el primer paso para el establecimiento de un régimen de protección ambiental comprensivo y vinculante no sólo para la Antártica y sus ecosistemas dependientes y asociados, sino para la Tierra toda.

Hay esperanza de que la Conferencia de las Naciones Unidas sobre medio ambiente y desarrollo, en Río de Janeiro entre el 1º y el 12 de junio de 1992, abra una nueva etapa de cooperación, reorientación del desarrollo y paz, para enfrentar los problemas globales de nuestro tiempo. Los países del Tratado Antártico han dado un ejemplo. Inspirándonos en sus principios, podemos lograr muchos avances que el mundo requiere. ▀

MUSEO NACIONAL DE BELLAS ARTES: PARA TODO ESPECTADOR

Texto: *María Teresa Escoffier*
Fotos: *Manolo Guevara*

Atrás queda el ruido de los automóviles, las bocinas, el taconeo incesante de los peatones. Todo ese ajeteo urbano obligado y presuroso se diluye como por encanto ya desde el umbral del Museo, es una tregua conmovedora, es un regalo para el espíritu. En el hall central el visitante es recibido por bellas esculturas de mármol y luego las salas con sus expo-

siciones permanentes y transitorias. La luz tenue, el silencio respetuoso de los que viajan a su interior emocionados por las obras de los grandes que hacen sentir en "grande". Allí en el Parque Forestal enfrentando al río Mapocho, territorio de los enamorados, el Museo espera a quienes quieran involucrarse en su cautivador retiro.

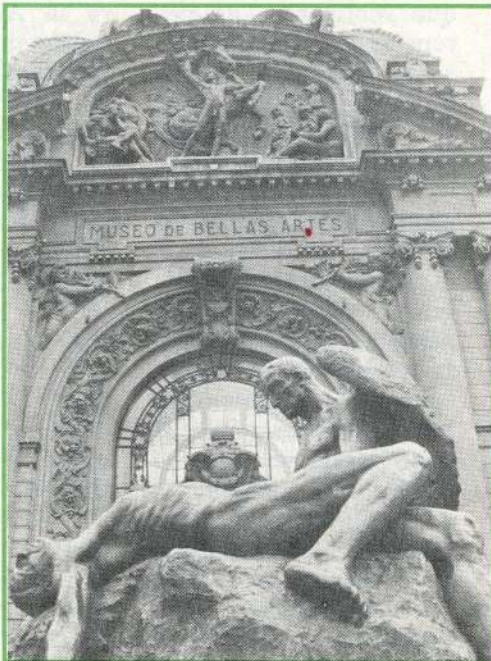


Gracias al esfuerzo de don Alberto Mackenna, el Museo fue inaugurado en 1910.



"Dafnis y Cloe", de Virgilio Arias, y "El Giotto", de Carlos Lagarrigue, se lucen en el amplio hall.

La hermosa fachada y la escultura de Icaro y Dédalo son la carta de presentación.



La pintura contemporánea está dispuesta siempre en salas debidamente acondicionadas en su iluminación, temperatura y seguridad.



RINCONES CULTURALES

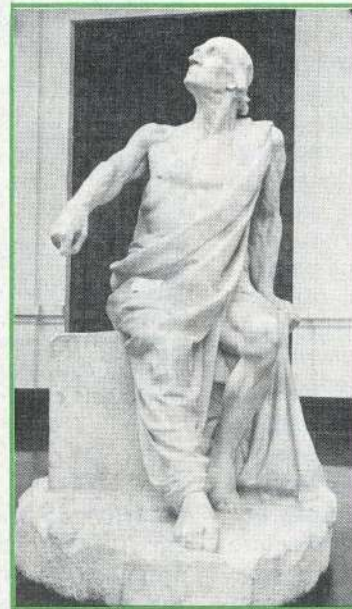


Los estudiantes organizados en cursos que cumplen los requisitos establecidos por el Museo quedan exentos de pago.



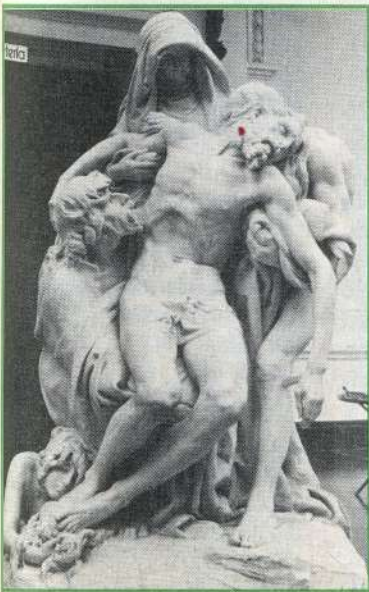
En la pintura contemporánea se destacan José Balmes, Nemesio Antúnez, Roberto Matta, Claudio Bravo, Mario Carreño, Ximena Cristi, Mario Toral, Gonzalo Cienfuegos, entre muchos otros.

El museo permanece abierto al público de martes a sábado de 11 a 20 hrs., los domingos de 10 a 18 horas y los festivos de 10 a 13:30 hrs.
El valor de la entrada los días de semana es de \$240 para adultos y de \$120 los niños mayores de 8 años y menores de 18.

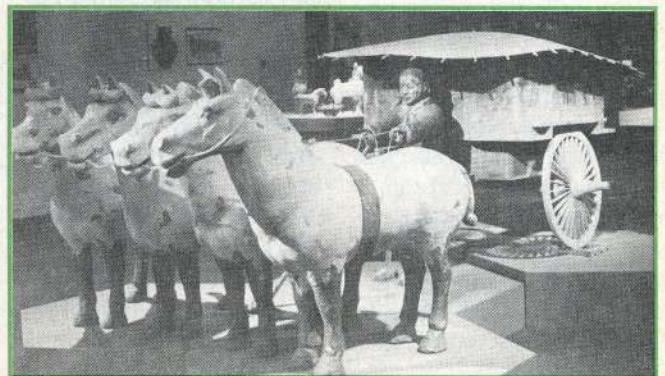


"Horacio", de Rebeca Matte.

"El Descendimiento", de Virgilio Arias.



5.000 Años de Cultura China: Carro y caballos de bronce, encontrados al Este de la tumba del Emperador Qin (año 221-267 a.C).



MARIO AGUILAR AREVALO:

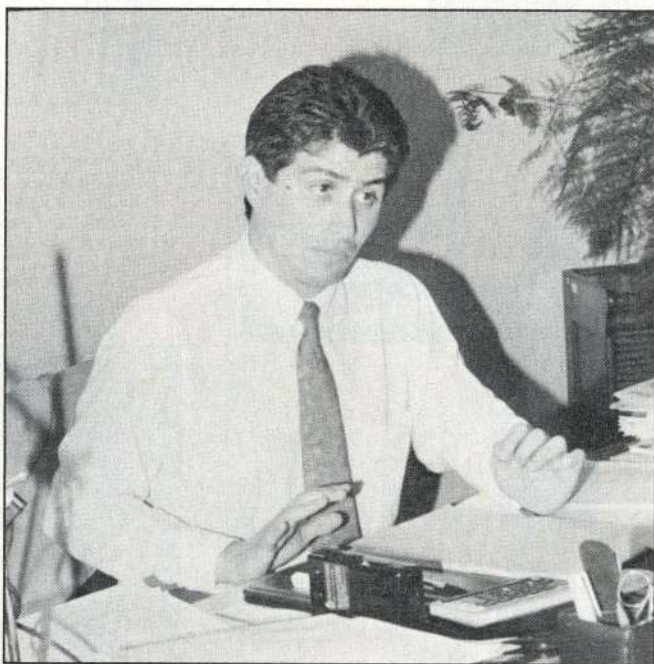
"LA EDUCACION ACTUAL DEBE HABILITAR A LOS JOVENES"

María Teresa Escoffier

Está convencido de que la juventud no es masa. Le resulta incompleto hacer esa gruesa clasificación porque no es un grupo generacional uniforme que piense igual, que persigue lo mismo, que plantea las mismas dificultades y que sólo reclama sus propias necesidades, sin mayor interés por el mundo donde vive. Para él son individuos repletos de sueños, diferentes, heterogéneos, unidos por un presente común y por sus edades.

El también es joven. Quizás más propiamente un adulto-joven, lo que constituye una garantía si se espera que opine con acierto sobre sus pares. Pertenece a ellos, incluso ocupa un cargo afín y trabaja activamente en organizaciones vinculadas con los jóvenes desde la perspectiva del medio ambiente, en lo referido a ecología social.

Todo aquello lo sitúa en el banquillo ideal para conversar de nuestra juventud, su entorno, algunos conflictos, algunas propuestas.



Para Mario Aguilar es fundamental formar una conciencia ambiental en los niños

Se trata de Mario Aguilar Arévalo, profesor de Educación Física, casado, 30 años, actual jefe del Departamento de Educación Extraescolar del Ministerio de Educación. Humanista y activo participante de los grupos "verdes" que velan por la descontaminación ambiental y la conservación del planeta.

- ¿Cómo están trabajando Uds. el tema de la educación ambiental?

- La educación ambiental se enmarca en la línea de la educación extraescolar; es decir, estamos estimulando la formación de grupos, de brigadas verdes, de academias, de talleres, de manera tal que vayan organizándose en torno a la temática ambiental. Esa es una forma. Y la otra es que el tema ambiental, como el Ministerio lo ha definido, deben ser contenidos que incluya el currículo. La idea entonces es in-

corporar fuertemente contenidos ambientales en las áreas de participación nuestra: deporte, ciencia y tecnología, cultura, arte. Así, por ejemplo, estamos orientando a los profesores de nuestra modalidad para que desarrollen valores y una conciencia ambiental en deportes, como el *cross country*, que se practica al aire libre, y otras competencias que se hacen en bosques o playas. Junto con eso estamos propiciando aquello de no dejar desechos en los lugares de paseos, no contaminar las aguas, reciclar la basura y otros. En resumen, es un enfoque integral, sistémico.

- ¿Qué importancia le atribuye al tema del medio ambiente en la formación de los jóvenes, y qué respuesta se aprecia en ellos?

- Yo diría que la conciencia respecto de la temática de educación ambiental es mucho más fuerte en los niños y jóvenes que en los adultos; hay una muy buena disponibilidad de

parte de ellos, hemos tenido mucho éxito en ese tipo de actividades. El año pasado lo hicimos con carácter de experimental y este año lo queremos sistematizar mucho más. Sin ir más lejos, en la Muestra Nacional Ciencia, Arte y Juventud recién pasada, el tema recurrente fue el del medio ambiente.

"En cuanto a la importancia que ello tiene en la formación de los adolescentes, creo que basta pensar que hasta hace algunos años el principal peligro de desaparición del planeta era por motivos nucleares, por alguna razón vinculada a lo bélico. Esto se ha apaciguado con los últimos acontecimientos mundiales. Hoy en día el peligro real de desaparición de la especie del planeta radica en el problema ambiental. De más está hablar del adelgazamiento de la capa de ozono, de las lluvias ácidas provocadas por los desechos industriales, de más está hablar de la contaminación del aire, del arrasamiento de los recursos naturales. En la actualidad, es imprescindible que el tema de la conciencia ambiental sea abordado desde el sistema educacional de manera muy resuelta. Y ahí tenemos un desafío significativo, porque la conciencia ambiental no puede verse sólo como una mera preocupación por el hábitat natural, dándole un enfoque puramente naturalista, sino que aquí surge la interrogante acerca del ser humano desenvol-

viéndose en determinado medio y ese medio adecuado para que se pueda desarrollar y vivir en armonía. La educación ambiental incluye también las relaciones humanas, el contexto social de las personas. Así llegamos a una



"Hoy en día el peligro real de desaparición de la especie radica en el problema ambiental...", manifiesta el entrevistado.

concepción integral de la educación ambiental, concepto vital para educar en los tiempos que corren".

- A su juicio, ¿que debería entregarle la educación a los jóvenes de hoy, como preparación fundamental e ineludible para enfrentar su futuro?

- Ese es un temazo. Yo diría que hacia fines de los ochenta y principio de los noventa, de alguna forma vamos teniendo indicadores de cómo va a ser el próximo siglo. Se vislumbra un mundo eminentemente dinámico, cambiante. Seguro que si nosotros hubiésemos afirmado a comienzos de los ochen-

ta que se avizoraban cambios tremendos, muy pocos o casi nadie hubiese creído, porque ¿quién se iba a imaginar la estructura que tiene el mundo hoy? Esa es una demostración de que los acontecimientos se desarrollan

tremendamente difícil, pero absolutamente necesario".

- ¿Cómo se puede hacer aquello, sin que resulte una utopía?

- Eso significa que la educación debe ser un proceso habilitador de los jóvenes. Es decir, debe entregarles herramientas para que ellos ejerzan su acción en un mundo de cambios. En esto no caben las estructuras rígidas ni los conocimientos como la verdad misma, ni las visiones del mundo que tenemos las generaciones actuales. Debe habilitarlos para ser creativos, analíticos y activos en sus roles, que sepan valorizar su quehacer como influyente en la dirección que toman determinados procesos históricos y sociales. La educación en que se entregan contenidos y el alumno es limitado a ser sólo un receptor de esos contenidos, está anticuada.

- ¿De qué manera están tratando ustedes el tema de la drogadicción y el alcoholismo?

- Ese tema es la expresión de un problema social muy fuerte y que tiene que ver con falta de oportunidades, pocas posibilidades de recreación, de buen uso del tiempo libre. En definitiva, es un problema educativo y, por lo tanto, nuestra modalidad que fundamentalmente apunta a dar las oportunidades de ocupar educativa y creativamente el tiempo libre, a mí me parece que en sí misma es un ataque directo a

la drogadicción y al alcoholismo, en la medida en que tengamos las escuelas abiertas en la jornada alterna para que los jóvenes vayan a desarrollar actividades deportivas, talleres artísticos, grupos de investigación científica, de medio ambiente, de participación social. Un buen ejemplo de ello fue la experiencia de este verano, que es el gran espacio de tiempo libre de los adolescentes, con la puesta en marcha del Programa de Escuelas Abiertas en los sectores populares marginales. Fue todo un éxito, hay testimonios emocionantes de jóvenes delincuentes hasta con ficha policial, que llegaron a la escuela mostrando mucha agresividad y al pasar los días entraron en un proceso de cambio y terminaron adoptando una actitud positiva. Algunos de ellos llorando nos decían: "Yo nunca había sido valorado, jamás me habían tomado en cuenta, yo no sabía que podía cantar, que era capaz de hacer una obra de arte, aquí me han querido..."

"Se ha formado un círculo vicioso. El joven como tiene conductas antisociales es rechazado y al ser rechazado se margina y como se margina se le refuerza la conducta negativa. Este círculo tiene que ser roto por los educadores, por los padres, por el mundo adulto. Al final el alcoholismo, la drogadicción y la delincuencia, que van de la mano, no se solucionan con el aspecto meramente punitivo como suponen al-

gunos. Aplicar penas draconianas, represión salvaje, contra la drogadicción o ver el alcoholismo como si fuera poco menos que un problema de cerrar botillerías. Eso es ser ciego ante la

claridad hacia dónde se va, a enmarcarlo dentro de una política más global, apuntando hacia las metas que el país tiene. Y en la temática joven nos vinculamos con otros organismos,



"La educación debe entregar a los jóvenes herramientas para que ejerzan su acción en un mundo de cambios".

magnitud del problema social que debe ser atacado con programas sociales, que abran los espacios que por muchos años no existieron.

- ¿En este punto entraría a tallar la educación extraescolar?

- Nosotros queremos ser muy claros respecto a que la educación extraescolar no puede ser activismo, y definimos como activismo la realización de actividades a veces muy entretenidas y dinámicas, pero sin una orientación y una dirección claras ni objetos prefijados. Nuestro esfuerzo está siendo dirigido, básicamente, a sistematizar lo que más se pueda el trabajo, lo que se traduce en tener

como el Instituto Nacional de la Juventud, con los cuales es necesario reafirmar más un trabajo coordinado.

- ¿Cómo compite la educación extraescolar con la televisión y el video?

- Hablemos del ideal y de lo real. La TV podría ser un instrumento que, puesto al servicio del crecimiento del ser humano, resultaría valiosísimo y podríamos, a través de él, masificar un conjunto de contenidos y acciones que se podrían entregar a toda la población. Desgraciadamente, la TV es un recurso fuertemente influenciado por una visión economicista. Ahora, ¿cómo competimos?

Creo que son planos distintos; nuestros jóvenes ven televisión y además participan de la educación extraescolar. No buscamos competir con ella, pero sí me parece pertinente poner un toque de alerta en cuanto a que si la TV como medio, con todo su potencial, está realmente puesta al servicio del crecimiento y desarrollo de las personas o está al servicio de determinados intereses comerciales. Eso vale meditarlo.

- Por último, ¿en qué estrato socioeconómico hay más respuestas o interés de parte de los jóvenes por la educación extraescolar?

- Los jóvenes de condición socioeconómica alta tienen mucha actividad extraescolar en sus hogares y en sus colegios y muchas veces no muy relacionada al sistema educativo extraescolar nuestro. Nosotros hemos ido buscando una incorporación mucho más fuerte en ellos y lo hemos logrado. Por ejemplo, con los Juegos Nacionales Deportivos Escolares tuvimos amplia participación de parte de los colegios particulares, notoriamente más que antes. Ahora nuestra acción se centra de preferencia en aquellos sectores más desmedrados en lo social, sin marginar a nadie porque nuestras acciones son abiertas. Así, los sectores municipalizados y particulares subvencionados son nuestro fuerte y de ellos obtenemos, sin duda, la mejor respuesta. ▀

EL OSCAR DE HOLLYWOOD

Prof. *Musia Rosa*
Especialista en Cine
SECRETUC METROPOLITANA

Uno de los más cotizados premios del mundo cinematográfico es el *Oscar* que otorga la Academia de Artes y Ciencias Cinematográficas de Hollywood. Consiste en una estatuilla de 34 cm. de alto y poco más de tres kilos de peso, hecha de bronce y recubierta de oro, que en la mayoría de los casos es garantía de éxito y fama para sus poseedores. Su nombre obedeció a la exclamación que una funcionaria de la Academia emitió al ver la pequeña estatua por primera vez: "¡Me recuerda a mi tío Oscar!".

La primera entrega oficial de premios se realizó en 1929 a dos años del advenimiento del cine sonoro. Y ya iniciada la década del 40, recién se logró afiatar una reglamentación que evitara tropiezos en la ceremonia de entrega de premios y asegurara la difusión y éxito del evento, entre cuyas medidas se contemplaba mantener en secreto los premios y tener dos estatuillas para el caso de

empate y otra que evitara el bochorno de tener que autoproclamarse ganador, como le sucedió a Irving Berlin, cuando obtuvo un *Oscar* por su canción "Navidad Blanca" en 1942.

A diferencia de otros premios concedidos en festivales, como en Berlín, Venecia y Cannes, donde son discernidos por un jurado de especialistas, el *Oscar*, en cambio, se determina por votación masiva de todos los integrantes de la Academia, previa nominación de cinco candidatos en cada categoría seleccionados por sus pares. Es así que una nominación al *Oscar* es ya una gran distinción y nos indica que son películas que no debemos dejar de ver.

En este año 1992 los cinco mejores en las especialidades más importantes fueron los siguientes:

Mejor Película:

Bugsy, *JFK*, *El silencio de los inocentes*, *El príncipe de las mareas* y *La bella y la bestia*.



Parry (Robin Williams) y Jack (Jeff Bridges) comparten una singular amistad en Pescador de ilusiones.

Mejor director:

Barry Levinson por *Bugsy*; Oliver Stone por *JFK*; Jonathan Demme por *El silencio de los inocentes*; John Singleton por *Boys in the*

Hood, y Ridley Scott por *Thelma y Louise*.

Mejor actriz:

Jodi Foster por *El silencio de los inocentes*;



Anne (Mercedes Ruehl) y Lydia (Amanda Plummer) son parejas de Jack y Parry en *Pescador de ilusiones*.

Geena Davis y Susan Sarandon por *Thelma y Louise*; Laura Dern por *Rambling Rose*, y Bette Midler por *For the Boys*.

Mejor actor:

Warrent Beatty por *Bugsy*; Anthony Hopkins por *El silencio de los inocentes*; Nick Nolte por *El príncipe de las mareas*; Robert de Niro por *Cape Fear*, y Robin Williams por *Pescador de ilusiones*.

Mejor película extranjera:

Hijos de la naturaleza,

de Islandia; *Escuela elemental*, de Checoslovaquia; *Mediterráneo*, de Italia; *El buey*, de Suecia, y *Levanten la linterna roja*, de Hong Kong.

Entre las películas que tuvieron nominaciones al *Oscar* queremos destacar:

PESCADOR DE ILUSIONES

Es una historia de exuberante y estrambótica fantasía, centrada en la búsqueda del Santo Grial, como símbolo vi-

gente de la gracia divina. Tiene como personajes principales a un romántico idealista "caballero en misión especial" (Robin Williams) y a un soberbio irresponsable "elegido de Dios" (Jeff Bridges).

Es notable la interpretación de los dos actores y de la actriz Mercedes Ruehl. Williams y la Ruehl ya obtuvieron el *Globo de Oro* y también fueron nominados al *Oscar*. Cabe destacar que Robin Williams (el profesor de *La sociedad de los poetas muertos*) plasma en esta actuación sus dotes de come-

dante y de actor dramático, conformando un personaje extraordinariamente singular y profundo.

El director Terry Gilliam, que dio muestras de gran imaginación en *Brazil* y *Las Aventuras del Barón Münchhausen*, logra, tanto en la forma como en el contenido, un perfecto equilibrio entre comicidad y drama, realidad y fantasía. Así vemos un caballo de fuego cruzando las calles de Nueva York y a un grupo de mafiosos atacando a un pordiosero; un caballero medieval trepando un moderno edificio y dos hombres desnudos en pleno Central Park tendidos mirando al cielo.

Todo esto con la iluminación exacta para crear la ambientación propicia al delirio mágico y la música adecuada para producir atmósfera en cada situación. Una sabia locura recorre todo el filme, señalando caminos al interior del alma. *Pescador de ilusiones*, en su propuesta filmica, ofrece la suprema esperanza de una segunda oportunidad y postula al amor como fuente de la vida para la salvación del hombre. ▀

ACCION VERDE

Poco a poco está tomando forma este concurso que esperamos los entusiasme, y, más que eso, los anime a participar con muchas ganas.

Sabemos que algunos de Uds. tienen dudas sobre la presentación de un proyecto. Por eso les entregamos en esta oportunidad una pequeña ayuda que les puede servir de guía cuando formulen el propio.

Todas las dudas pueden consultarse a nuestra Revista o en el Departamento de Educación Extraescolar.

¡QUE LATA, NO SE HACER UN PROYECTO...!

No te preocupes, plasmar en papel las ideas a veces parece complicado, pero sólo se necesita cierto orden en la presentación. Lo demás es creación de cada uno.

La primera página, como todo texto, incluye el título, nombres de los "culpables", el tiempo estimado que durará su realización, el respaldo con que cuenta, patrocinantes (si hay) y... el presupuesto.

En seguida, viene una definición del proyecto. Aquí debes ofrecer un resumen, no más de media página, donde se describe el problema, su importancia, el área temática, objetivos, resultados y metodología.



Conversen, observen a su alrededor y descubrirán muchas cosas que necesitan su atención.

A continuación, los antecedentes generales. En este aspecto, comienza con una exposición del problema, destacando su importancia. En seguida, incluye un comentario con las acciones a seguir y la manera cómo piensas abordarlo. Debes entregar una descripción del área de estudio, condiciones generales, políticas, sociales, económicas, ambientales; en fin, las que correspondan. Si quieres entregar antecedentes más detallados, como mapas, estadísticas, ponlos al final de la propuesta, como anexo.

Después hay que hincarle el diente a la parte gruesa. Corresponde el turno a la sección justificación/fundamentación, debe contener los antecedentes de cómo se concibió el proyecto. Puedes citar trabajos en

el área y cómo se complementa con otros sobre el mismo tema. Debe quedar claro que el equipo de trabajo es adecuado para el desarrollo del proyecto, destacando que no se duplican esfuerzos anteriores y que es algo original. No olvides resaltar la importancia y utilidad del proyecto y sus resultados y acciones.

Superada esa etapa, concéntrate en los objetivos. Estos deben diferenciarse entre los objetivos generales y los específicos. Los primeros los lograrás cuando culmine el proyecto, dando el marco de referencia y son globales. (Como ayuda te contamos que al formular estos objetivos, uses los verbos contribuir, lograr, aportar o desarrollar), por lo general es uno solo.

Los específicos, en tanto, son aquellos que se

ñalan en forma concreta lo que se quiere alcanzar de acuerdo a los objetivos generales. Los verbos más utilizados en este caso son: especificar, diseñar, construir, reconocer, entre otros. Ojo, establece objetivos específicos reales de alcanzar y no demasiado ambiciosos.

Establecido lo anterior, es necesario explicar la metodología, vale decir, la descripción de cómo el proyecto logrará sus objetivos. Todo lo relacionado al diseño de estrategias, plan de acción y la forma de operar, grupos etc... todo debe estar descrito en forma clara en esta sección.

Es importante estudiar la secuencia de los eventos o acciones en la que se denomina calendarización o cronograma. Completa este calendario de eventos con una calendarización de los gastos de dinero.

Las proyecciones del proyecto conforman la siguiente sección. Pueden ser el punto de partida para otros trabajos similares al tuyo.

Después corresponde el presupuesto. Menciona el total de dinero, desglosando el presupuesto por ítems y por etapas. Otro punto es la entrega de informes parciales, debes enviarlos en las fechas señaladas.

No olvides que todos los gastos deben respaldarse por comprobantes, como boletas, facturas. Estos deben estar ordenados por temas, fechas o por tipo de gastos.

Y ahora... a sacarse los guantes...

¡manos a la obra!!

BIBLIOTECA AL INSTANTE

DESERCIÓN

1. MAGENDZO, Salomón

Soledad y deserción: un estudio psicosocial de la deserción escolar en los sectores populares / Salomón Magendzo, M. Isabel Toledo. 1990.

Aborda el problema de la deserción como fenómeno que involucra a todo el sistema social, pero que al mismo tiempo contiene dimensiones individuales. Presenta un análisis estadístico de las variables relacionadas e incluye información de tipo documental a través de la técnica del relato de vida.

DOLOR

2. LEWIS, C.S.

El problema del dolor. 1990.

Expone reflexiones sobre el sufrimiento, su sentido y su trascendencia.

EDUCACION BILINGÜE

3. AMADIO, Massimo

La educación intercultural bilingüe en Bolivia: experiencias y propuestas / Massimo Amadio, Madeleine Zúñiga C. 1989.

Revisa los proyectos de educación primaria bilingüe realizados en la última década por el Ministerio de Educación y organismos no gubernamentales bolivianos. Expone algunas experiencias en el campo de la alfabetización y de la educación popular.

EDUCACION DE LA MUJER

4. IDENTIDAD y ciudadanía: educación cívica y mujer rural en la subregión andina / Elizabeth Daño y Sonia Montaña, comp. 1991.

Presenta experiencias de formación ciudadana y participación de mujeres indígenas desarrolladas en Perú, Venezuela, Argentina, Bolivia y Colombia, bajo la acción del Proyecto Principal de la Unesco.



EDUCACION PREESCOLAR

5. ALVAREZ SALAMANCA, M. Elena

Realidad de la atención del niño en el nivel sala cuna / M. Elena Alvarez Salamanca M., Carmen Díaz O. 1990.

Contiene el informe de una investigación destinada a conocer el número y porcentaje de niños menores de dos años atendidos en instituciones de la provincia de Santiago. Describe y analiza los tipos de atención que se les entrega. Señala que el 96% de la población de esa edad queda sin atender, la mayoría de los cuales son niños que viven en situación de privación sociocultural y la atención que se les entrega se centra principalmente en los aspectos nutricionales, en el cuidado físico y no en su desarrollo integral.

GEOGRAFIA

6. BODINI CRUZ-CARRERA, Hugo

Geografía de los servicios. 1989.

(Colección Geografía de Chile; v.18)

Describe las dimensiones espaciales que adoptan en Chile las actividades relativas al comercio, la seguridad, la educación, la salud, los deportes y el turismo.

IMPEDIDOS FISICAMENTE

7. MANUAL para minusválidos / coordinado por Gloria Hale. 1980.

Comenta las actitudes sociales en relación con los impedidos físicos. Describe aparatos y equipos desa-

rollados para facilitar el desempeño cotidiano de los minusválidos.

LEGISLACION

8. LA REFORMA tributaria: ley 18.985 / H. Contre-ras.

Presenta la actualización de la nueva ley de impuesto a la renta y un análisis de sus modificaciones. Incluye cuadros sinópticos, ejercicios y casos prácticos.

LIBRO DE TEXTO

9. YAÑEZ COSSIO, Consuelo

El libro de texto. 1989.

Explica cómo elaborar materiales didácticos de lectura para adultos y niños indígenas. Aborda los problemas relativos a contenido, código lingüístico, organización, diagramación e impresión.

MEDIO AMBIENTE

10. EDUCACION ambiental: módulo para la forma-

ción de profesores de ciencias y de supervisores para las escuelas secundarias / Unesco. 1990.

Revisa la problemática ambiental y la respuesta de la educación. Analiza la educación científica como una contribución esencial a la educación ambiental. Presenta las tareas curriculares y estrategias didácticas para ser usadas en la educación científica ambiental. Describe la evaluación en este tipo de educación.

11. EDUCACION ambiental: módulo para la formación de profesores y supervisores en servicio para las escuelas primarias / Unesco.

Analiza el desarrollo histórico y filosófico de la educación ambiental. Informa sobre aspectos esenciales del medio ambiente y sus problemas. Incluye metodologías de enseñanza, actividades, experimentos y evaluación de la educación ambiental. Expone estrategias para la integración de la dimensión ambiental en el currículo de la escuela primaria.

12. LA SITUACION del medio ambiente en Chile. - p. 219-240. En un proceso de integración al desarrollo: informe social 1990-1991 / Mideplán.

Señala los principales problemas que afectan al medio ambiente y expone el rol relevante que el gobierno democrático le otorga a la dimensión ambiental. Incluye información sobre el apoyo técnico y financiero de la cooperación internacional en estas materias y los planes de acción destinados a mitigar la contaminación y la degradación del medio ambiente.

RELACIONES FAMILIARES

13. ALLENDES, Cecilia

Pareja hoy / Cecilia Allendes, Ana María Foxley, Luisa Ulibarri. 1989.

Expone los problemas de la pareja referidos a la separación, la formación de los hijos, la sexualidad y el desarrollo de las personas.

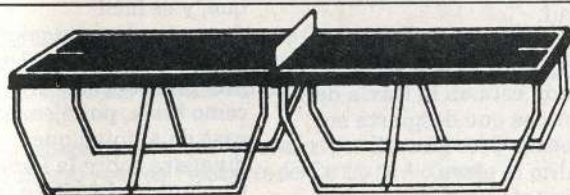
SUEÑO

14. HALES, Diane

El libro completo del buen dormir. 1982.

Explica los problemas relacionados con el sueño, los tratamientos disponibles y las ventajas y desventajas de los somníferos. ▀

FABRICA DE MESAS DE PING-PONG **impacto** OLIMPICO



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

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

EXPOSICION Y VENTAS

SAN FRANCISCO 597

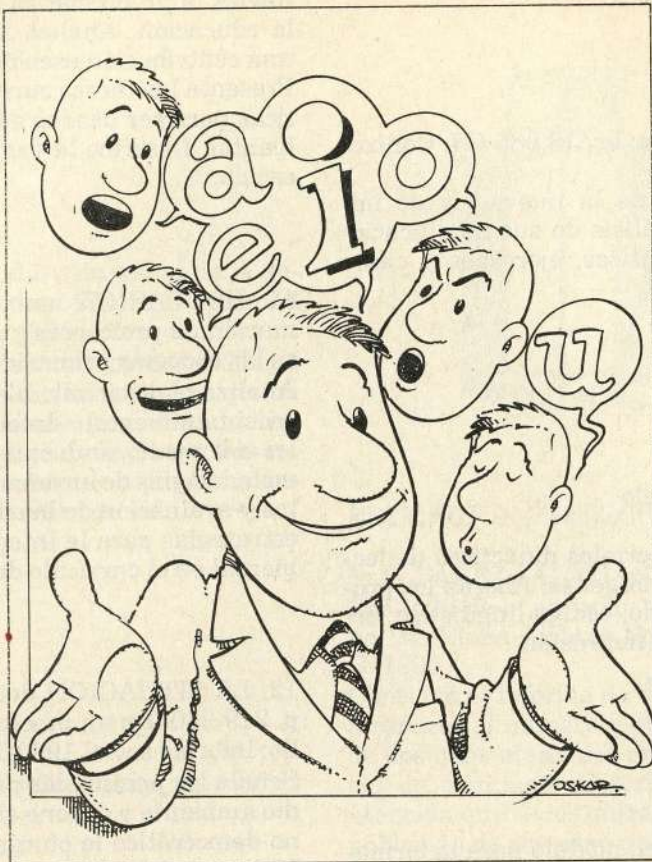
FONOS: 632 4176 - 632 6978 - 39 2042 - SANTIAGO

FAX 56-2-6324176 - STGO. CHILE

DIVAGACIONES SOBRE LA LETRA I

Por M. Lamordes

No fue por casualidad que a la i se la ordenó en el tercer lugar dentro de las cinco vocales. Decir a-e-i-o-u- es como abrir y cerrar un abanico, algo parecido a lo que sucede con el diafragma de una cámara fotográfica ante la presencia de la luz. La boca se ofrece en forma de una gran redondela para decir a. Cuando se ha dado cuenta del exceso en que ha incurrido tiende a cerrarse, a calcular más su proceder, a fabricar un sonido diríase elegante, y así nace la e, que, al mismo tiempo, es el ascenso de un escalón en el trayecto de las tonalidades graves a las agudas (¿Se han percatado, mis queridos lectores, cuán original es el tema en el que nos estamos enfrascando?). Llegamos así al momento del clímax, representado por la i. Es el sonido culminante, chirriante, sacapica en su agudeza; es el festín de las vocales, que se complacen en sacarle la lengua al mundo y demostrarle (demostrarnos) que ellas también tienen su día silencioso, desfachatado e irreverente. Después, bueno, después viene el castigo y la represión; la redondela se hace chica y grave para decir o y al final los labios se fruncen casi como verdaderos "colizones" y musitan con finura: u. Pero más vale no hablar de eso. No estamos aquí para llorar miserias que nos recuerdan las románticas almas que son la o y la u. Estamos para divagar sobre la letra i y sobre el carácter y la ética del creador.



Ya está claro, entonces, por qué la i es la tercera vocal y qué papel representa dentro de esta familia de tan heterogénea conducta. Veamos ahora otros aspectos, no menos importantes. La i consta de un palito y un puntito, que no es lo mismo que decir de un palo y un punto, ya que esto último sonaría agresivo, demasiado directo. En consecuencia, es la única de las cinco vocales que tiene dos partes, a pesar de que las otras cuatro, muertas de envidia, constantemente sacan a flote el argumento de los acentos, e incluso la u, en el colmo de infantilismo, esgrime su consabida cremilla de excepción. Baste señalar que todo esto fue llevado

en su momento a los tribunales, que fallaron en favor de la i. El fallo, de 1943, analiza el abecedario español completo y guarda un consideración especial para el caso de la ñ, pero esa historia es conocida y no será bien visto contarla aquí. No es casualidad que la i tenga dos partes. La razón está en la lluvia de críticas que despierta su alocado proceder. El palito la eleva, inmovible, para gritar su verdad; y el puntito le sirve como paraguas. Como quien saca las castañas con la mano del gato. Mirada desde arriba nos ofrece la curiosa perspectiva no de un palito, sino de una esfera. Si la ampliáramos con

microscopio, la esfera llenaría la lente y pasaría a ser el globo terráqueo, quizás el universo (si es que éste, eso sí, tuviese forma de esfera).

La i tiene una gemela: la i manuscrita, que es una ola que sube y baja. La I mayúscula no cuenta, porque nos echa a perder casi todo lo escrito.

La i es delgada, pero no tiene costillas. Sólo dos huesos. Uno largo y otro redondo.

La i tiene dos imitadores: la l y el 1. Pero éstos son remedos de perfección. Nunca conseguirán la pureza y combinación de formas que nos ofrece la i. No hablemos, por cierto, de una estructura delicada. Al contrario, hemos sido majaderos para resaltar, diríamos, no las virtudes, sino los defectos de la i, que son los que le otorgan su encanto.

Todo lo anterior, para decir que estas horas muertas me impulsan a divagar. A pensar en aquellos creadores que lo sacrifican todo con tal de lograr la fama. Han escrito libros, volúmenes completos, con la sola base de su talento creativo, que como les viene de no se sabe dónde y les sale a raudales en lo que hagan, se les antoja hermoso y bueno para los demás. Olvidan que el talento no lo es todo, ya que, y es fácil demostrarlo, cualquiera puede hacer de una lesera una falsa obra de arte, como sería, por ejemplo, el caso de alguien que divagara sobre la letra g. Cualquiera escribe una novela sobre la dictadura o sobre lo real maravilloso. La gracia es otra, como dijo mi compadre Quiñones en su tratado "Literatura y ética, o cómo hacer del arte una expresión de elevada belleza" (que entre paréntesis no lo leyó nadie, por fome). ▀

**BASES DEL CONCURSO DE PROYECTOS DE ACCION AMBIENTAL
PARA CENTROS DE ALUMNOS**

ACCION VERDE

1. PARTICIPANTES:

1.1. Podrán participar todos los Centros de Alumnos del país, sean del sistema municipalizado, subvencionado o privado que acrediten, como mínimo, un año de existencia.

1.2. Cada Centro de Alumno podrá presentar un trabajo.

2. ESPECIFICACIONES TECNICAS:

2.1. Los proyectos pueden orientarse a las siguientes áreas de trabajo:

- * Mejoramiento del entorno inmediato, como arborización, recuperación de terrenos usados, como limpieza de basurales, selección de desechos generados en el establecimiento y utilización para compost y otros usos.
- * Protección de un hábitat.
- * Sensibilización de la comunidad y/o acción educativa.
- * Uso y desarrollo de tecnologías alternativas (no contaminantes).
- * Recursos naturales intraescolares y extraescolares.
- * Estudios de impacto ambiental desde o hacia el establecimiento escolar y vías de solución.
- * El Colegio y su inserción en el medio social, como agente cultural y orientador.

2.2. El proyecto deberá ser presentado en forma clara, con todos los antecedentes necesarios, de manera que el jurado pueda juzgar sobre factibilidad.

2.3. El proyecto deberá incluir un estudio de costos que permita al jurado juzgar sobre su viabilidad económica. El monto del premio asciende a 200 mil pesos que deberán ser empleados íntegramente en la realización del proyecto.

2.4. La presentación de los trabajos debe ser mecanografiada y no deberá exceder las 10 carillas, tamaño oficio a espacio simple. Puede acompañarse de gráficos y fotos.

2.5. Los trabajos deben ser creación del Centro de Alumnos y su profesor asesor, pudiendo también ser apoyados por otro profesor del establecimiento y/o apoderado del establecimiento.

2.6. Los trabajos deben ser acompañados por una carta del Director del Establecimiento y otra del Presidente del Centro de Alumnos.

2.7. Los trabajos deben ser identificados con:

- * Individualización del Centro de Alumnos
- * Nombre del establecimiento
- * Comuna
- * Región

3. RECEPCION DE TRABAJOS

3.1. El plazo para la entrega de los trabajos vence el día 11 de mayo (Día del Alumno, y deberán ser enviados a:

"ACCION VERDE"

Concurso de Proyectos de Acción Ambiental para Centros de Alumnos
Dirección Ejecutiva de la Revista de Educación
Alameda Nº 1371, piso 9, oficina 914 - Santiago.

4. JURADO Y SELECCION

4.1. El jurado lo integrarán representantes de distintos sectores involucrados en la temática ambiental: Colegio de Profesores, Organizaciones Juveniles, Organizaciones Ecologistas, Expertos en Medio Ambiente.

4.2. Los criterios básicos de selección serán:

- * Un aporte real al mejoramiento ambiental (efectividad).
- * Originalidad del proyecto.
- * Factibilidad de realización.
- * Posibilidades de continuidad posterior.
- * Trayectoria del Centro de Alumnos como gestor de proyectos de Acción Ambiental o acciones concretas en el ámbito.
- * Apoyo y participación de otras organizaciones comunitarias.
- * Existencia de contrapartes locales.
- * Carácter participativo.

5. RESULTADOS

5.1. El nombre de los 25 proyectos ganadores se dará a conocer a más tardar el 29 de mayo de 1992.

5.2. La premiación se realizará en un acto el día 5 de junio, Día Mundial del Medio Ambiente.

6. IMPLEMENTACION Y EVALUACION

6.1. Los proyectos seleccionados deberán implementarse a partir de junio del presente año.

6.2. A fines de noviembre, los propios participantes deberán entregar una evaluación que incluya aspectos cuantitativos y cualitativos de los aciertos y problemas que tuvo cada proyecto.

6.3. Los resultados de la evaluación y balance económico de gastos deberán ser enviados, antes de fin de año, a la Dirección Ejecutiva de la Revista de Educación.

Para mayor información llamar a:

Revista de Educación del Ministerio de Educación
Teléfono 698 3351, anexo 1914
Fax 698 7831

Departamento de Educación Extraescolar
Teléfono 222 5038, anexo 206
Fax 39 4902

PERFECCIONAMIENTO DOCENTE A DISTANCIA



REPUBLICA DE CHILE MINISTERIO DE EDUCACION

CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACION E INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS